

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЄКТУВАННЯ ЖИТТЕВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ



«SYNERGETIC APPROACH TO DESIGNING LIVING SPACE OF THE INDIVIDUAL»

ЗБІРНИК НАУКОВИХ МАТЕРІАЛІВ
III МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

27-28 квітня 2023 року

Міністерство освіти і науки України
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ)
Університет Зигмунда Фрейда (Відень, Австрія)
Муниципальний університет Сан-Каetano-ду-Сул (Бразилія)
Університет м. Вік Центральної Каталонії (м. Вік, Барселона, Іспанія)
Академія Поморська в Слупську (Польща)
Центральний Проєкт (Канзас, США)

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЄКТУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ МАТЕРІАЛІВ
III Міжнародної науково-практичної конференції
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка

27-28 квітня 2023 року

Полтава – 2023

УДК 159.923.5(062)

Редакційна колегія:

М. В. Гриньова – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (голова редакційної колегії); **Т. С. Яценко** – доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України; **М. М. Кононова** – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор; **К. В. Седих** – доктор психологічних наук, професор; **В. Ф. Моргун** – кандидат психологічних наук, професор; **Л. Д. Заграй** – доктор психологічних наук, професор; **Salvatore Giacomuzzi** – Doctor of Psychology, Professor; **Kovalenko O. H.** – Doctor of Psychology, Professor; **Shari L. Wilson** – Doctoral Student in Educational Sustainability; **Т. М. Дзюба** – кандидат психологічних наук, доцент; **Н. О. Гончарова** – кандидат психологічних наук, доцент.

Рецензенти:

Вознюк Алла Вікторівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (м. Суми).

Паркулаб Оксана Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості : зб. наук. матеріалів
С 38 III Міжнарод. наук.-практ. конф. (27-28 квітня 2023 р., м. Полтава). Полтава, 2023. 359 с.

У збірнику наукових матеріалів представлено праці науковців, в яких висвітлюються найбільш актуальні науково-прикладні проблеми психологічної науки. Основний акцент зроблено на розкритті психологічних аспектів таких напрямів психологічного знання як: синергетичний підхід до психологічних процесів у системах різного рівня організації; теоретико-методологічні засади дослідження життєвого простору особистості у психології; соціокультурні умови та психологічні чинники формування внутрішнього світу особистості в ході життя; синергетичний підхід у проектуванні освітньо-професійної життєдіяльності особистості тощо.

Збірник адресовано викладачам психології закладів вищої освіти, аспірантам, студентам, працівникам у галузі практичної психології, науковцям, психологам, іншим фахівцям, які цікавляться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 159.923.5(062)

Публікації наведено в авторській редакції.

Оргкомітет не завжди поділяє погляди авторів публікацій.

За достовірність наукового матеріалу, професійного формулювання фактичних даних, цитат, власних імен, а також за розголошення фактів,

що не підлягають відкритому друку, тощо

відповідають автори публікацій та їх наукові керівники.

Електронна копія збірника наукових матеріалів безкоштовно розміщена в електронному каталозі бібліотеки ПНПУ імені В.Г. Короленка та Інституційному репозитарії ПНПУ імені В.Г. Короленка.

*Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
(протокол № 10 від 25 квітня 2023 року)*

© ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2023

© Кафедра психології ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2023

A SYNERGISTIC APPROACH TO SUSTAINABILITY IN HIGHER EDUCATION

Shari L. Wilson

University of Wisconsin-Stevens Point and Project Central

sharilea51@gmail.com

As the war caused by Russia's occupation in 2014 and full invasion in 2022 goes on, Ukrainian citizens are showing their resilience by continuing with life's activities, including work, taking care of family, and pursuing an education. The impact on the environment from the war has also been tremendous, disrupting efforts to clean up industrial pollution of the air, water, and land caused by decades of irresponsible operational practices during Soviet times. Ukraine has endorsed United Nations efforts on clean water and engaged in interstate cooperation on management of water resources and efforts to ameliorate the environmental consequences of armed conflicts. The country has also signed on to other international environmental protocols and many Ukrainians support environmental initiatives such as recycling and spending time in nature as good for physical and mental health.

In talking with Ukrainian educators and government officials, it is clear there is a need to increase awareness, ecological knowledge, and civic engagement regarding the environment with students and the public. This is especially true because of the war and past mismanagement, as well as the progression of a modernizing society on track to join the European Union. International investors and others considering contributing to the rebuilding of the country are also figuring these elements of sustainability into their assessments of potential projects and the workforce and good governance necessary for long-term success. It is no surprise that environmental science areas of most interest in Ukraine include ecological systems management, land and water pollution, and minimizing the consequences of radioactive pollution. Reinforcing the nature-culture connection that is so strong in Ukraine will enable teachers to address social-emotional needs of their students. In this United Nations Decade of Ecological Restoration (2021-2030, #GenerationRestoration), an initiative to include sustainability throughout the curriculum and practices of higher education is greatly needed. Wals and Jickling (2002, p. 230) noted that "Sustainability provides colleges and universities an opportunity to confront their core values, their practices, their entrenched pedagogies, the way they program for student learning, the way they think about resources and allocate these resources and their relationships with the broader community."

As we enter a fifth decade of trying to infuse sustainability into every part of life, it is still not common for higher education institutions to connect human

ecology, resiliency, and environmental science throughout their curriculum. At the same time, more attention is being placed on the need for higher education to participate as part of the sustainability movement. Incorporating culture and art into sustainability efforts is imperative, especially to address social-emotional health. Culture is a critical piece of scaling up to “sustainable, inclusive and equitable outcomes” (Singh et al., 2019, p. 237) that includes transfers of knowledge from one place to another and one human generation to another. Higher education institutions are uniquely placed to integrate science, sustainability, and culture, and to show the necessity for all of them to be present in order to facilitate innovation.

What would a curriculum oriented to take advantage of the synergies of integrating science, sustainability, and culture look like? A university’s psychology department could be the place to pioneer such a curriculum. In the new Ukraine, focus will be on:

- A workforce prepared for the industries and services of the future;
- Civic engagement empowering citizens to take leadership in their communities;
- Democracy-building, with ethical expectations for public officials and citizen participation in voting and running for public office;
- Good governance, incorporating best practices for business and government; and
- Accomplishing all of these measures sustainably, with consideration for the environment at the forefront.

Preparing young people for these transformative challenges will be the job of higher education. Including them in the drive to rebuild the economy and society is critical, as their skills and ideas are needed. Having experienced the occupation and war firsthand as children and young adults, and as the leaders of tomorrow, students have views about the kind of society in which they want to live. They are also underestimated in their ability to advocate for and initiate change (Trott, 2019). Their views need to be incorporated into a synergistic, future-forward approach to curriculum addressing the challenges and opportunities (of which there are many) ahead. Psychology departments are well-suited for trying new initiatives to understand how best to do it.

A start could be to remap existing curriculum and incorporate sustainability elements into it. This move would ensure that students and teachers-in-training are exposed to environmental science, ecological systems, climate change, and environmental resources management. Ecological systems management is the connection between our planet’s ecological boundaries and human dimensions, so students would learn about the psychological benefits of being in nature, how they translate to children’s learning, resilience, and behavior change, and how pedagogical methods used in sustainability education can help teachers provide more learning opportunities. Other opportunities could include:

- Content and Language Integrated Learning (CLIL) seminars for ecology and psychology subjects, including English as a Tool in Teaching Critical Thinking through Environmental Education. This seminar would incorporate environmental literature, social-emotional health, and critical thinking activities for graduate students and experienced teachers.

- Certificate Programs with the Psychology and Pedagogy faculty on Integrative Approaches to Ecological Education and Practical Psychology: Innovative Technologies in Education for future teachers that focus on integrating ecology, mental health and resilience, and English language.

With more time, new curriculum can be proposed, written, approved, and made part of the university's offerings. A model for such a course could be Schoobio (2023), written by the author for middle and high school students but adaptable for university level. This curriculum guides students through a collaborative civic engagement process, enabling students to research, design, and make decisions about a place close to them: their school grounds.

Schoobio uses increasing biocultural diversity on school grounds as the vehicle for teaching middle- to high school students as well as college students the process for driving change in their communities. In most cases, driving change means addressing policies and getting the attention of decision makers who may be resistant to change or focused on budgets or "the way we've always done things." By engaging in transdisciplinary activities that encompass science, social science, communication, design, planning, and making presentations, students discover that making change happen takes perseverance, research, attention to detail, including all voices, coming to consensus, and clear communication of intentions, needs, and solutions.

Schoobio walks students through this process, starting with researching the concept of biocultural diversity and defining terms such as "culture" and "nature," which may have different meanings to different people. They then utilize field research protocols to make a baseline map of their school grounds and collect data on the types of plants and animals present. Next they look at how other school grounds are designed with these features in mind. With all of this information in hand, students work together to create their own ideal biocultural school ground, plotting their ideas on updated maps and writing a plan with details to show how their ideas can actually happen. They then present their plan to school leaders with a specific request to change the policies or management necessary to implement it.

While Schoobio focuses on biocultural school grounds, thus transforming local habitats to benefit humans and wildlife, the model can work for any project intended to improve society. The key is that students are driving the change and teachers and others from the community are supporting them in building their civic engagement skills.

Positioning the higher education system for the new Ukraine is essential so that

its citizens can take advantage of the opportunities to come. Approaching education reform in a synergistic manner will ensure that along with economic advances, renewal of the environment and civil society will also make great progress.

REFERENCES

1. Singh, B., Keitsch, M., & Shrestha, M. (2019). Scaling up sustainability: Concepts and practices of the ecovillage approach. *Sustainable Development*, 27, 237-244. <https://doi.org/10.1002/sd.1882>
2. Trott, C. D. (2019). Reshaping our world: Collaborating with children for community-based climate change action. *Action Research*, 17(1), 42-62. <https://doi.org/10.1177/1476750319829209>
3. UNICEF. (2023, January 24). War has hampered education for 5.3 million children in Ukraine, warns UNICEF. <https://tinyurl.com/mrzdhrsd>
4. Wals, A. & Jickling, B. (2002). «Sustainability» in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221-232. <https://doi.org/10.1108/14676370210434688>
5. Wilson, S. L. (2023). Schoobio. www.schoobio.earth

IMPLEMENTATION OF THE “WRITING FOR INCLUSION” (WIN) PROJECT IN THE CONDITIONS OF WAR IN UKRAINE

Mireia Canals Botines, Iryna Kohut

University of Vic – Central University of Catalonia

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

mireia.canals@uvic.cat

irynakohut15@gmail.com

Inclusion is a long-term key priority for the European Union to ensure diversity in Europe. In 2010, the European Commission launched the Europe 2020 Strategy, which promotes social cohesion and development. The “Writing for Inclusion” (WIN) project focuses on raising awareness, changing perceptions, and providing resources to implement inclusion in education through the conception of Care in Education.

The start of the war in Ukraine in February, 2022 fundamentally changed the socio-economic, cultural and educational situation. This situation had a particularly strong impact on to educational system as well.

Due to this the purpose of the article is to analyze the peculiarities of implementation of the “Writing for inclusion” (WIN) project in the conditions of war in Ukraine.

The “Writing for inclusion” (WIN) project focuses on raising awareness, changing

perceptions, and providing resources to implement inclusion in education through the conception of “Care in Education”. The project is implemented by consortia from four European countries, which include institutions of higher and secondary education. The following are involved into the implementation of the project:

- 1) University of Vic-Central University of Catalonia (UVic-UCC) and School “Les Pinediques” (Escola Les Pinediques) — Spain;
- 2) Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University and Poltava General Education School of I-III degrees № 18 — Ukraine;
- 3) University of Florence (Università degli Studi di Firenze) and Educational Institution “Le Cure” (Istituto Comprensivo “Le Cure”) — Italy;
- 4) Eotvos Lorand Tudományegyetem University and Budapest Bilingual Vocational School (Erzsébetvárosi Két Tanítási Nyelvű Áltános Iskola és Szakgimnázium) — Hungary.

A key aspect of the project implementation is the application of the “Care in Education” methodology and the promotion of tolerance and respect for the personality [2].

The target groups of the project were primary school teachers, teacher assistants, and primary school students. In general, more than 100 primary school students took part in the project. In addition, a number of multi-auditory events were implemented for teachers, lecturers, students of pedagogical specialties and other educational stakeholders to disseminate the results of the project [1].

The start of the war in Ukraine (February, 2022) effected the socio-economic, cultural and educational situation. Under the new and real threat of occupation, bombings and missile attacks all citizens feel fear, despair, irritation, and anxiety. Daily life has been destroyed and changed, and turned out onto constant efforts to find salvation, means of livelihood, and a place to shelter from rocket attacks. This situation had a particularly strong impact on to educational system as well.

According to official data of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2.211 educational institutions were smashed or damaged. However, in reality, this number is much higher, because even calculating the damage and assessing the degree of destruction is not always possible due to the occupation of the territory and constant shelling with rockets and artillery.

During covid pandemic educators and students used to work online. But in the course of the war, electricity, mobile communication and internet were not available and accessible sometimes per days and weeks. Thus, we had to look for new ways and approaches towards teaching and work within international project activities.

Also, children as the most vulnerable category of society really needed special psychological support and care. Thus, we consider this project to be a help to overcome negative consequences for children’s psychic.

Separate components of this project were also implemented by the employees

of the Department of Psychology of the Poltava National Pedagogical University, which provides permanent and qualified assistance to children from immigrant families living in university dormitories. In particular, counseling is carried out, trainings are conducted with children, and various types of therapy are used in order to optimize the psycho-emotional state. Such forms of work are permanent, as the restoration of mental health and psychological well-being of immigrants, especially children, is the primary task of psychologists. In this context, some children were involved in working with interactive technologies, creating videos, which was simultaneously a means of their therapy and stress reduction, and was the implementation of the conception of “Care in Education”, their assignment to joint intellectual activity with other children.

The psychological service of the university also provides constant advisory assistance and carries out the process of psychological support for internally displaced persons at the university. Employees of the psychological service were also involved in the implementation of this project, providing recommendations on organizing the optimal level of emotional interaction with children in the process of joint work [3].

In the context of the war one of the most important result of the “Writing in Inclusive Education” project was to create the animated resources for digital storytelling. This was extremely important and therapeutically important for the children, as it gave them the opportunity to reveal negative emotions, to release them in the process of creating animated products. By creating videos, children improved their emotional state, developed their own expressiveness, and realized their creative potential. The main thing was that they were involved into the creative process, where they were in a state of active interaction with teachers and each other. In fact, the realization of this task was the central component of the “Care in Education” conception implementation in the creative activity of primary school students.

At the same time, a combination of two levels of care for students was observed:

- 1) on the one hand, they developed their multimedia competence;
- 2) on the other hand, students improved their indicators of emotional functioning due to inclusion in a joint system of activities with others.

Conclusions. We should conclude, that cooperation, participation in international projects is one of the priorities for the development of today’s education. Through partnerships, using the principles of understanding and trust, school youth, together with peers from different countries, learn to develop intercultural understanding and the ability to live and work in a global space.

In the conditions of war the implementation of the “Writing for inclusion” project made it possible to ensure the full inclusion of children in the interactive educational space and implement the “Care in Education” conception. The creation of video files and various animated products by children contributed to the improvement of their

competence in the use of technical teaching aids and made it possible to include them in the international educational space. The simultaneous directions of work by teachers and children made it possible to implement and approve the postulates of the “Care in Education” conception in educational practice at many levels.

REFERENCES

1. Canals Botines, Mireia & Medina-Casanovas, Núria. (2022). Preliminary remarks on writing for inclusion: European cooperative work between primary schools with etwinning and digital stories. *Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action*, 25, 192-200. DOI: 10.33989/2226-4051.2022.25.256670.
2. Grynova, M., Kohut, I. (2022). Internationalization of universities through participation in the ERASMUS + KA2 projects. *Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action*, 25, 9-18. DOI: 10.33989/2226-4051.2022.25.256644.
3. Kohut, I., Certini, R. (2022). Realization of the “Care in Education” concept in relations with children and teaching staff during the implementation of the “Writing for inclusion” project. *Studi sulla Formazione / Open Journal of Education*, 25, 153-160. DOI: <https://doi.org/10.13128/ssf-14206>.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Акімова К. О.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
krisinaakimova@gmail.com*

На етапі інтенсивного розвитку економічного та політичного життя суспільства і змін, що відбуваються в системі вищої школи, зростає важливість вивчення та врахування особистісних властивостей і особливостей студентів. Це пов'язано з високою соціальною відповідальністю майбутньої професії студента, з розширенням поля її професійної діяльності та основних професійних завдань, зростаючою потребою допомоги іншим людям. Однією із центральних властивостей особистості і професійним інструментом є комунікативні компетенції. Вони виступають домінуючим, системоутворювальним компонентом професійної діяльності. Розвиток і функціонування комунікативної сфери людини безпосередньо пов'язані з проблемами спілкування, міжособистісної взаємодії і професійних відносин. Недостатній рівень розвитку комунікативних компетенцій веде до багатьох серйозних проблем у практичній діяльності психолога. У зв'язку з цим дослідження комунікативної сфери особистості майбутнього фахівця стають предметом пильної уваги в психологічній науці.

У зарубіжній психології розробкою проблеми комунікативної компетентності займалися такі вчені, як А. Бандура, Е. Берн, Д. Джулард, А. Маслоу, Я. Морено, Д. Хант, Д. Хаймс. Окремі сторони процесу розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів аналізуються в роботах Л. Долинської, М. Шевченко, Л. Терлецької, Н. Чепелевої, Т. Федотюк, Л. Уманець та інших дослідників, однак ціла низка аспектів цієї проблеми ще залишаються не розкритими.

Спостерігаючи за студентами, можна відзначити, як складається спілкування в сучасному молодіжному середовищі. У справжніх реаліях віртуальна комунікація витісняє живу взаємодію, зводить до мінімуму тепло людського спілкування, занурюючи молоде покоління у світ гаджетів та соціальних мереж. При цьому студенту необхідно бути соціально адаптованим, успішним, соціалізованим, комунікативно компетентним громадянином. Компетентність студента в комунікації, на наш погляд, містить у собі три ціннісно-сміслові орієнтації: соціальну, навчальну, професійну.

Соціальна адаптація. Труднощі в міжособистісній комунікації студентів звужують коло їх друзів і коло діяльності, викликають відчуття відчуженості, що може провокувати асоціальні форми поведінки. У той час як уміння легко порозумітися з оточуючими сприяє емоційному комфорту особистості у взаємодії та задоволеності життєвою перспективою. Соціальна значущість комунікації являє собою розвиток активного слухання, ініціативи в дискусії, уміння презентувати проблемне питання, аргументувати свою точку зору.

Навчальна успішність. Невміння студента грамотно подавати свої знання істотно знижує навчальну мотивацію, що здатне закріпити за усною творчістю штамп негативного переживання. З метою запобігання подібному результату підростаючої особистості необхідно вміти публічно висловлювати свою думку, володіти словом, вибудовувати речення при відповіді на запитання викладача чи презентації виконаної роботи, володіти рядом умінь: уміння формулювати проблему, ставити питання та відповідати на нього, структурувати отримані знання, планувати навчальну діяльність, якісно вибудовувати та презентувати матеріал.

Професійне становлення. Комунікативна компетентність є ресурсом ефективності та благополуччя майбутнього дорослого життя студента. Уміння знаходити спільну мову з будь-якою людиною дозволяє не лише з блиском пройти співбесіду і влаштуватися на бажану посаду, але й налагодити міжособистісні стосунки зараз. Основними особистими мотивами формування комунікативної компетентності виступає подолання невпевненості та невіри у власні сили, формування залучення до спільної справи та вміння працювати у групі, формування довіри до інших та до себе, підвищення інтересу до процесу комунікації; визначення шляху до власних здобутків.

Проблема формування та розвитку комунікативної компетентності особливо актуальна у вищій школі, оскільки відповідає віковим завданням юнацького віку та є умовою успішного особистісного розвитку студентів. Компетентність у спілкуванні виявляється у вирішенні міжособистісних проблем за рахунок досягнення більшої визначеності у розумінні ситуації та сприяє досягненню цілей з оптимальним витрачанням ресурсів.

Терміни «комунікативний» і «компетентність» в поєднанні «комунікативна компетентність» одним з перших були вжиті американським лінгвістом Делом Хаймсом [3]. Д. Хаймс вводить поняття “комунікативна компетентність”, яке відносить до здатності людини гнучко, точно і швидко використовувати мову в мінливих соціальних ситуаціях. У психології під комунікативною компетентністю розуміють складну особистісну характеристику, що включає комунікативні здатності й уміння, психологічні знання у сфері спілкування, властивості особистості, психологічні стани, що супроводжують процес спілкування [2, с. 110].

Узагальнюючи основні підходи до визначення цього поняття в сучасній психологічній літературі, можна констатувати, що комунікативна компетентність – це: система внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій; складне утворення, що охоплює знання соціально-психологічних факторів і вміння використовувати їх у конкретній діяльності, розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки, фрустрацій як своїх власних, так і партнерів по спілкуванню, вміння розібратись у групових соціально-психологічних проблемах, осмислення можливих перешкод на шляху до взаємного порозуміння, оволодіння технологією та психотехнікою спілкування; заснована на знаннях, чуттєвому досвіді та вільному володінні засобами спілкування здатність особистості орієнтуватись у ситуаціях спілкування; певна інтегральна характеристика спілкування, в якій опосередковано виражаються морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна спрямованість, рівень комунікабельності; складне утворення, що містить пізнавальний, емоційний та поведінковий компоненти [1, с. 356-357].

Формування комунікативної компетентності відбувається в ході прийняття особистісної, соціальної та навчальної значущості комунікації як ціннісно-сислової орієнтації студента за допомогою соціального навчання. Формування даної якості відбувається у процесі засвоєння та залучення індивіда до соціального досвіду, традиційних зразків поведінки, норм, способів життєдіяльності народу. У результаті цього процесу певні форми поведінки та життєві цілі стають кращими для індивіда в даному соціокультурному середовищі, наділяються ним змістом і набувають для нього безпосередньої цінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Низовець О. А. Розвиток комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. Актуальні проблеми професійної діяльності молодих спеціалістів. 2017. № 5 (3). С. 255-262.
2. Кошонько Г., Лужецька О., Компетентність психолога як умова його успішної діяльності. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України Серія: психологічні науки. 2018. № 2(10). С. 102-114.
3. Hais D.G. How many levels should a grammar recognize? Language and discourse: Rest and Protest. Amsterdam, Philadelphia. 2006, 12 p.

ВПЛИВ ГАДЖЕТІВ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ

Бартошик І. М.

*Броварський ліцей №4 ім. С.І. Олійника
innabartoshyk@gmail.com*

Актуальність теми. Проблема впливу гаджетів на здоров'я дітей є надзвичайно актуальною для сучасного суспільства, коли спостерігається їх масштабне та динамічне проникнення в усі сфери життєдіяльності людини та значною мірою відображається на її соціальному самопочутті і орієнтаціях. Взаємодія особистості з гаджетом неоднозначно впливає на її здоров'я та соціальне становлення. З одного боку, гаджет надає величезні можливості для спілкування, читання книг, відвідування онлайн музеїв та перегляду кіно, а з іншого – містить віртуальні загрози, які можуть мати негативні наслідки для дітей шкільного віку та їх близьких у реальному житті.

Комп'ютери, планшети, смартфони, електронні книги та інші цифрові пристрої є сьогодні практично у кожної людини. Вони спрощують наше життя та допомагають економити час. В багатьох сім'ях батьки за допомогою гаджетів відвертають увагу дітей, щоб зайнятися побутовими справами. Безперечно, це дуже зручно, але надмірне захоплення цифровими пристроями шкодить, в першу чергу, психічному здоров'ю дитини [1, с. 42].

Аналіз літератури показує, що значна низка вчених плідно працює над проблематикою впливу гаджетів на психічний розвиток дитини. Питаннями, пов'язаними з дослідженням залежності від гаджетів займалися такі вчені, як: В.М. Аношков, О.С. Бартків, О.М. Бондар, Б.С. Братусь, В.М. Вигівська, Г.Д. Золотова, К.А. Кенс, В.Ф. Чехун, Н.А. Цой та інші [4, с. 223-227].

Мета розвідки. Мета дослідження полягає у розкритті проблеми впливу гаджетів на психічний розвиток дітей, їх поведінку та успішну адаптацію до соціального середовища.

Завдання дослідження полягають у наступному: 1) розгляд причин та передумов негативного впливу гаджетів на психічний розвиток дітей; 2) аналіз найпоширеніших наслідків надмірного захоплення школярів гаджетами; 3) визначення психопрофілактичних заходів попередження виникнення гаджетозалежності у школярів.

Основні результати та висновки дослідження. Діти, що забагато часу проводять з гаджетами у відсутності живого спілкування показують протилежну картину у своєму онтогенезі. Дослідники вказують, що діти «гаджетів» фізично слабші, з порушенням координації та рівноваги, що точно нам говорить про дифіцитарність розвитку нервової системи [2, с. 98].

Найголовнішою віковою «втратою» є відсутність «живої» гри, як засобу комунікації, соціалізації та в загальному втрата навички гратися. Надмірно тривале перебування перед комп'ютерним екраном заважає дітям латентного віку вчитися гратися. На початку періоду латентності діти перебувають на стадії «гри поряд», тобто граються один біля одного, але зазвичай не разом. Це відбувається тому, що соціальні аспекти гри, зокрема співучасть і вміння домовлятися для них ще складні [3, с. 206-208].

Діти також граються в імітаційні ігри та дізнаються про реальний світ, тому в цьому віці популярні такі іграшки, як машинки, іграшкові кухні та меблі, ракети, лікарські набори. Дітям латентного віку потрібно пізнавати світ через гру: це надзвичайно важливо для їхнього розвитку. Якщо вони проводять свій час переважно з гаджетами, то пропускають значну частину того, що становить пізнання реального світу.

Вміння гратися також потребує розвитку, тобто це вміння потрібно тренувати розвивати, застосовувати, удосконалювати. Діти вчать гратися і граються тим краще, чим частіше це роблять [5, с. 18-20].

Гра має вирішальне значення у розвитку дитини латентного віку. Існує безліч свідчень того, що саме гра є основним способом за допомогою якого діти навчаються та соціалізуються. Якщо діти не набувають повної сукупності навичок гри, оскільки забагато часу проводять перед екраном комп'ютера, їм буде важко вчитися в школі. Діти, які багато часу проводять перед екраном, схильні часто переключатися з одного заняття на інше, і їм буває важко зосередитися на запропонованому завданні, оскільки для цього потрібні більш розвинені навички гри, ніж ті, які вони мають. Ці діти не набули вміння гратися у творчі ігри на рівні, якого досягають їхні однолітки. Багато дітей дошкільного віку, які змалечку проводять багато часу з гаджетами, схильні й досі гратися у прості, нехитрі ігри, характерні для зовсім маленьких дітей, і це має свої причини та наслідки.

Такі діти можуть подовгу збирати докупи дві речі або щось чимось наповнювати і випорожнити замість того, щоб взяти участь у грі, яка потребує застосування уяви, або у рольовій грі, що зображує реальне життя (на-

приклад, грі в сім'ю, поліцію або пожежників). Це може викликати сильне роздратування, тому що дитині важко долучитися до запропонованого заняття, також це означає, що вона з великою ймовірністю порушуватиме дисципліну на заняттях і їй нелегко буде завести друзів [4, с. 223-227].

У процесі розвитку діти занурюються у навколишній світ, водночас маючи за собою сім'ю як підтримку й опору. Та дедалі частіше зустрічаються випадки, коли вся сім'я є залежна від гаджетів, чи є блогерами, вони весь час прикуті до телефонів і втрачають основні етапи та закономірності розвитку. Сталий емоційний зв'язок (прихильність), що має бути сформований у дитини з близькою дорослою людиною набуває ознак ізольованості та депривації. Діти не відчують опори в собі та підтримки від значимих дорослих, не вміють спілкуватися та вибудовувати стабільні емоційні зв'язки, не розуміють соціальних маркерів.

Вчені виділяють три стадії гаджето залежності: I стадія – не залежний, на цій стадії школяр в будь-який момент може відмовитися від смартфона і зайнятися іншими справами; II стадія – залежний школяр також може відмовитися від смартфона і знайти собі заміну, але це дається йому з великими труднощами; III стадія – важка залежність, яка супроводжується пропагандою гаджету серед знайомих. Важка залежність супроводжується запереченням своєї залежності [5, с.18-20].

Виділяють найпоширеніші наслідки надмірного захоплення школярів гаджетами: порушення режиму сну, залежність від девайсів, депресія, стрес, зниження фізичної активності та ожиріння, психічні розлади, агресивність, цифрова деменція, віддалення дітей від реальності, шкідливе випромінювання [4, с. 223-227].

Отже, надмірне захоплення гаджетами може мати негативні наслідки як для фізичного, так і для психічного здоров'я дітей шкільного віку. Безперервне використання гаджетів може викликати порушення зору, зниження імунітету, головні болі, втому, безсоння тощо. Чим більше часу діти шкільного віку проводять із гаджетами в руках, тим менший позитивний вплив на них природних регуляторів настрою. Хоча, використання гаджета в освітніх цілях полегшує підготовку до уроків і економить час.

Щоб зменшити негативні наслідки впливу гаджетів на сучасну дитину, доцільно встановити чіткий регламент користування гаджетами, обирати максимально спілкуванням наживо, прогулянки, ігри на свіжому повітрі; створити вдома «вільну зону», де буде заборонено користування гаджетами; своєчасно перевіряти зір, вагу тіла, відвідувати ортопеда, невролога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар О.М. Гаджетоманія: чи варто переживати за молоде покоління: Методичний посібник. Рівне: РУГ, 2019. 46 с.

2. Дені М. Цифрове дитинство. Гаджети і ТБ./Мадлен Дені; пер. з фр. Ганни Кириєнко. Київ : АРТБУКС, 2021. 104 с.
3. Золотова Г. Д. Сутність і зміст ігрової залежності дітей. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2012. № 19 (2). С. 204-212.
4. Сбітнєва І.С. Діагноз – інтернет-залежність підлітка. Педагогічний альманах. 2015. Вип. 27. С. 223-227.
5. Шугайло Я. В. Інтернет-залежність та проблема її профілактики серед дітей та підлітків. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2015. № 2. С. 17-24.

ВПЛИВ ПІДВИЩЕНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА ЖІНОК

Біле́ра А. І.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
borsuchok18@gmail.com*

Питання вивчення тривожності цікавлять дослідників минулого та сьогодення . Сьюзан Нолен-Хуксема професор, дослідник стратегій регулювання настрою, Мартин М. Ентони, професор та директор Лабораторії дослідження та лікування тривоги, Девід Х. Барлоу професор психології та психіатрії, що зробив вагомий внесок у розуміння та лікування тривожних та зв'язаних з нею розладів, ось лише декілька імен дослідників сучасності, що присвятили себе вивченню впливу тривожності.

Риса тривоги - це схильність людини оцінювати ситуації як загрозові, уникати ситуацій, що викликають тривогу, і демонструвати високе початкове фізіологічне збудження [4]. Ранні дослідження визначили, що тривога відокремлена від тривоги, що є акцентуацією характеру, але, ймовірно, сприяють цьому і сучасні дослідження показують, що тривожність симптомів є важливим фактором вразливості до психопатології, пов'язаної з тривогою.

Психічне здоров'я людини, а жінки зокрема, чутливе до травмуючих подій та наслідків що їх супроводжують: соціальних та економічних. Люди з меншими соціальними та економічними ресурсами та більшим впливом стресових факторів мають більший тягар підвищеної тривожності та депресивних симптомів. Менший дохід і менший капітал пов'язані з більшим тягарем психічних захворювань, які були добре задокументовані після фінансових спадів, особливо серед осіб, які є безробітними та іншим чином страждають від соціальних та економічних негараздів [2].

Окрім того підвищена тривожність у жінок може призвести до конфліктів з дітьми, особливо в підлітковому віці. Доведено, що матері з високим рів-

нем тривожності частіше відчувають проблеми у стосунках зі своїми дітьми в підлітковому віці, ніж матері з низьким рівнем тривоги. Крім того, підвищена тривожність у жінок може призвести до надмірного догляду за дітьми, що може призвести до конфліктів з партнером і до почуття ізоляції у відносинах.

Також можна відзначити, що місце проживання, середньомісячний дохід домогосподарства, регулярна фізична активність, хронічні захворювання, вазомоторні, соматичні та сечостатеві симптоми мають статистично значущі відмінності між жінками з симптомами тривоги та без неї. Регулярні фізичні навантаження, хронічні захворювання, вазомоторна, соматична і сечостатева симптоматика самостійно пов'язані з ризиком розвитку тривожних симптомів [12].

Жінки з хронічними захворюваннями мають депресивні симптоми, тоді як жінки зі старшим віком, вищим сімейним доходом та регулярно фізичною активністю рідше відчувають депресивні симптоми. Крім того, жінки, які проживають в сільській місцевості, мають хронічні захворювання і які не займаються регулярно фізичною активністю, пов'язані з підвищеним ризиком тривожних симптомів [12].

До дослідження впливу тривожності на сімейні стосунки жінок можна підходити у розрізі різних аспектів. Можна відзначити сильне зростання досліджень аутизму, тривоги, біполярних розладів, гіперактивності, пам'яті, шизофренії, сну та стресу з кінця минулого сторіччя. Аналіз наукових джерел дає розуміння, що публікації з досліджень психічного здоров'я все частіше стають результатом міжнародної співпраці.

Неодноразові дослідження свідчать, що депресія та тривога можуть бути пов'язані з більш високими показниками придбання хронічних станів і що ці асоціації можуть посилюватися, коли виникає депресія та тривога. На даний час депресія і тривога стали основними проблемами громадського здоров'я в усьому світі. Однак фактори ризику депресії та тривоги залишаються неясними. Необхідні подальші дослідження, щоб з'ясувати потенційні механізми, що лежать в основі зв'язку між симптомами депресії та тривоги та пов'язаними з ними факторами у жінок в розрізі віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Эттман К.К., Коэн ГН, Галеа М Связано ли богатство с депрессивными симптомами в Соединенных Штатах? Энн Эпидемиол. 2020;43:25-31.e1. doi:10.1016/j.annepidem.2020.02.00110
2. Караниколос М, Младовский Р, Сайлус И О и др. Финансовый кризис, жесткая экономия и здоровье в Европе. Ланцет. 2013;381(9874):1323-1331. doi:10.1016/S0140-6736(13)60102-6PubMedАкадемия GoogleКроссрэф
3. Larivière V, Grant J. Bibliometric Analysis of Mental Health Research: 1980--2008. Rand Health Q. 2017 Янв 13;6(2):12. PMID: 28845350; PMCID: PMC5568166.

4. Elwood LS, Wolitzky-Taylor K, & Olatunji BO (2012). Measurement of anxious traits: A contemporary review and synthesis. *Anxiety, Stress and Coping*, 25(6), 647–666. doi: 10.1080/10615806.2011.582949
5. Cattell RB, & Scheier IH (1958). The nature of anxiety: A review of thirteen multivariate analyses comprising 814 variables. *Psychological Reports*, 4(3), 351–388. [
6. Cattell RB, & Scheier IH (1961). The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. New York: The Ronald Press Company.
7. Spielberger CD (1966). Theory and research on anxiety In Spielberger CD (Ed.). *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press.
8. Spielberger CD (2010). State-Trait Anxiety Inventory In Weiner IB & Craighead WE, (Eds.). *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (Vol. 4, pp. 1698–1699). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
9. Spielberger CD, Gorsuch RL, & Lushene RE (1970). *STAI: Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
10. Spielberger CD, Gorsuch RL, Lushene RE, Vagg PR, & Jacobs GA (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
11. Spielberger CD, Vagg PR, Barker LR, Donham GW & Westberry LG (1980). The factor structure of the State-Trait Anxiety Inventory In Sarason IG and Spielberger CD (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 7, pp. 95–109). New York: Hemisphere/Wiley.
12. Wang X, Zhao G, Di J, Wang L, Zhang X. Распространенность и факторы риска депрессивных и тревожных симптомов у китайских женщин среднего возраста: перекрестное исследование на уровне сообщества. *ВМС Женское здоровье*. 2022 Июл 29;22(1):319. doi: 10.1186/s12905-022-01908-6. PMID: 35906641; PMCID: PMC9338469.
13. Bobo WV, Grossardt BR, Virani S, St Sauver JL, Boyd CM, Rocca WA. Связь депрессии и тревоги с накоплением хронических состояний. *JAMA Netw Open*. 2022 Май 2;5(5):e229817. doi: 10.1001/jamanetworkopen.2022.9817. PMID: 35499825; PMCID: PMC9062691.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ В ОСІБ З РІЗНИМ РІВНЕМ ДЕПРЕСІЇ

Безручко С. А.

Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка

bezruchko_svitlana@ukr.net

Актуальність дослідження. Інтернет-залежність є серйозною проблемою, яка стосується все більшої кількості людей у всьому світі. Залежність від Інтернету може призвести до соціальної ізоляції, зниження рівня задоволення від життя, порушення сну та інших психологічних проблем. Взаємозв'язок

між депресією та Інтернет-залежністю вивчається досить давно, проте немає чітких висновків про те, чи депресія може призвести до розвитку Інтернет-залежності, або ж це навпаки.

Недавні дослідження показали, що взаємозв'язок між депресією та Інтернет-залежністю може бути більш складним, ніж думалось раніше. Деякі дослідження вказують на те, що люди, які страждають від депресії, можуть шукати у Інтернеті позитивні емоції та забуття від негативних думок, що може призвести до розвитку Інтернет-залежності.

Оскільки депресія та Інтернет-залежність можуть мати багато спільних симптомів, таких як соціальна ізоляція та зниження рівня задоволення від життя, важливо враховувати обидва фактори при лікуванні та профілактиці цих проблем.

Розуміння того, як рівень депресії може впливати на тип Інтернет-залежності, може допомогти розробити більш ефективні методи лікування та профілактики. Для досягнення цих цілей, можна використовувати індивідуальний підхід до кожного пацієнта, щоб враховувати особливості їхньої депресії та Інтернет-залежності.

Виклад основного матеріалу. У Психіатричному енциклопедичному словнику поняттям «залежність» визначається «стан людини або її поведінка, коли вона знаходиться у підкоренні іншої людини або ситуації». При цьому, окрім залежності від психоактивних речовин, вказано на існування також залежності від певних ідей, особистостей, від азарту, від віросповідань тощо. Залежність буває «фізіологічною, якщо сам організм має потребу в даній речовині для нормального функціонування, або психологічною, якщо ця потреба має афективну природу». Здебільшого та чи інша залежність виникає в ході певної активності, певної поведінки, дій, акцій, і виявляється вона у поведінці, що є характерною для певного з видів залежності [2].

Інтернет-залежність може бути визначена як неконтрольоване використання Інтернету, яке завдає шкоди соціальному, професійному та особистому життю. Депресія, з іншого боку, є психічним розладом, який проявляється у втраті інтересу до життя, почутті важкості, падінні настрою та інших симптомах.

В 1994 році Нью-Йоркський психіатр Айвен Голдберг вперше дав визначення Інтернет-залежності. Він стверджував, що Інтернет викликає стрес, а механізм формування Інтернет-залежності можна порівняти з наркоманією. Проблемне використання Інтернету, або патологічне використання Інтернету, як правило, визначається як неконтрольоване, компульсивне використання Інтернету, що призводить до значного порушення функцій людини в різних сферах життя протягом тривалого періоду часу. Молоді люди схильні до особливого ризику розвитку розладу Інтернет-залежності. Існують дослідження, що показують студентів, чия академічна успішність

знижається, тому що вони багато часу проводять в Інтернеті. Деякі також відчують наслідки для здоров'я через втрату сну, оскільки не можуть припинити використання Інтернету на ніч. Це також пов'язано з тим, що світло, яке випромінюють гаджети порушує механізм роботи процесів сну [1].

К. Янг і Р. Роджерс установили зв'язок Інтернет-залежності з депресією. Цю кореляцію автори пояснюють тим, що для осіб з депресивними розладами, що характеризуються низькою самооцінкою та страхом бути відкинутим, дуже важливе прийняття інших, тому труднощі в міжособистісному спілкуванні вони можуть компенсувати завдяки віртуальній підтримці.

Дж. Волам і К. Мітчел, досліджуючи поведінку підлітків в Інтернет, установили, що дівчатка з високим рівнем тривожності або у конфлікті з батьками з більшою ймовірністю встановлювали близькі стосунки з іншими Інтернет-користувачами. Це стосується й тих хлопців, у яких спостерігалися відсутність взаєморозуміння в родині або більше високий порівняно з іншими рівень тривожності [4].

Дослідження показують, що Інтернет-залежність та депресія можуть бути взаємопов'язані. Люди з депресією можуть бути більш схильні до Інтернет-залежності, оскільки Інтернет може слугувати засобом уникнення дійсності та пошуку відволікання від проблем. З іншого боку, Інтернет-залежність може також призвести до розвитку депресії, оскільки від'ємний вплив Інтернету на соціальну ізоляцію та зниження рівня задоволення від життя може призвести до розвитку депресії.

Рівень депресії може впливати на тип Інтернет-залежності. Люди зі знизеним настроєм можуть бути більш схильні до використання Інтернету для пошуку підтримки та відволікання від негативних думок. Вони можуть віддавати перевагу використанню соціальних мереж та онлайн-чатів для спілкування з іншими людьми.

Люди зі значним рівнем депресії можуть також відчувати більше задоволення від використання Інтернету, оскільки це може допомогти їм відчути певний рівень задоволення, що їм необхідний для подолання втрати настрою та емоційного стресу.

Однак, низький рівень депресії може також призвести до розвитку Інтернет-залежності, особливо в осіб, які мають проблеми зі спілкуванням у реальному житті та використовують Інтернет для забезпечення себе соціальними відносинами.

Деякі дослідження також вказують на те, що люди з високим рівнем депресії можуть використовувати Інтернет як засіб уникнення реальних проблем та емоційної болі. Вони можуть витратити значну кількість часу на Інтернет-активності, такі як ігри, соціальні мережі, перегляд відео, що може призвести до ще більшого погіршення їх стану.

З іншого боку, люди з низьким рівнем депресії можуть стати залежни-

ми від Інтернету, оскільки вони можуть відчувати великий інтерес до нових технологій та можливостей, які Інтернет надає. Вони можуть витратити багато часу на Інтернет-ресурси, такі як блоги, відео-блоги, соціальні мережі, що може призвести до розвитку залежності [3].

Отже, відношення між рівнем депресії та Інтернет-залежності досить складне, і потребує більш детального вивчення. Незважаючи на це, наявні дослідження вказують на те, що депресія може бути одним з факторів, що сприяють розвитку Інтернет-залежності, та що важливо звертати увагу на цю проблему та надавати допомогу людям, що стикаються з депресією та Інтернет-залежністю.

Висновок. Узагальнюючи, Інтернет-залежність та депресія можуть бути взаємопов'язані. Дослідження показують, що люди з депресією можуть бути більш схильні до Інтернет-залежності, а Інтернет-залежність може також призвести до розвитку депресії. Рівень депресії може впливати на тип Інтернет-залежності, зокрема на те, як люди використовують Інтернет та як вони відчують задоволення від цього.

Результати цього дослідження можуть мати важливі наслідки для практикуючих психологів та лікарів. Вони можуть використовувати ці знання для розробки ефективних програм лікування та підходів для лікування Інтернет-залежності та депресії в осіб з різним рівнем депресії. Також, ці знання можуть бути корисними для розробки програм профілактики Інтернет-залежності та депресії.

Оскільки Інтернет-залежність та депресія є проблемами, які можуть впливати на якість життя людей та їхній розвиток, більше досліджень повинно бути зосереджено на тому, як ці проблеми взаємодіють між собою та як їх можна ефективно лікувати. Такі дослідження можуть допомогти практикуючим психологам та лікарям розробляти більш ефективні та індивідуальні підходи до лікування та профілактики цих проблем.

Крім того, можливо, що програми профілактики Інтернет-залежності та депресії повинні бути спрямовані не тільки на тих, у кого вже є проблеми з депресією, але й на тих, у кого цього ризику немає, але можуть бути схильні до розвитку цих проблем у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Strawn JR, Mills JA, Cornwall GJ, et al: Buspirone in children and adolescents with anxiety: A review and Bayesian analysis of abandoned randomized controlled trials. *J Child Adolesc Psychopharmacol* 28(1):2-9, 2018. <https://doi.org/10.1089/cap.2017.0060>.
2. Ільницька Л. А. Психологічні особливості особистості Інтернет-залежних юнаків. *Наука і освіта*. 2009. № 9. С. 34–37
3. Малоголова О. О. Інтернет-залежність та її вплив на підлітків. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. Т. I, вип. 54. С. 89–94

4. Турецька Х. І. Психологічні чинники Інтернет-залежності. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2012. Вип. 2(2). С. 95-104.

ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Березова Л. Г.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
berezovalarisa@ukr.net*

Загальне уявлення про благополуччя людини існувало з давніх часів. Воно пов'язувалося різним чином з іншими поняттями, такими як «щастя», «задоволеність», «якість життя» і було предметом роздумів перших філософів. Категорія психологічного благополуччя, що з'явилася порівняно нещодавно, служить об'єктом дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів. Однак, до цього часу відчувається потреба у вивченні співвідношення різних понять, які характеризують позитивне функціонування особистості, виділення областей їх перетину і відмінності для того, щоб в результаті мати чітке уявлення як про структуру, так і про сутність благополуччя. Відчувається також необхідність психологічної практики оволодіння змістовною теорією благополуччя особистості та зумовленими нею методами роботи з психологічним неблагополуччям.

Категорія психологічного благополуччя особистості тісно пов'язана з уявленнями про гармонійне та повноцінне буття людини в різних філософських концепціях, а також з ключовими позиціями щодо розуміння особистості та її розвитку в психодинамічному підході (З. Фрейд, А. Адлер, Е. Фромм, К. Хорні, Е. Еріксон, К. Г. Юнг), а також з психологічною концепцією позитивного функціонування людини, яка бере свій початок в теоріях екзистенційно-гуманістичного напрямку психології (Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) і в позитивній психології (І. Бонівелл, П. Вонг, М. Селігман, Б. Фредріксон, М. Чіксентміхайі).

Витоки дослідження психологічного благополуччя як самостійної категорії ми знаходимо в зарубіжних дослідженнях, теоретичну базу для яких склали роботи Н. Бредбурна. Він вводить поняття «психологічне благополуччя» і ототожнює його з суб'єктивним відчуттям щастя і загальної задоволеності життям. Окрім цього сам автор посилається на поняття Арістотеля «евдемонія», яка відбиває суть психологічного благополуччя. Н. Бредбурн зазначає, що він не має на увазі під поняттям психологічне благополуччя ряд

інших понять, таких як самоактуалізація, самооцінка, автономія, але в той же час, можливо, ці поняття мають точки взаємного перетину. Н. Бредбурн створив модель структури психологічного благополуччя, яка представляє собою баланс, що досягається змінним переважанням двох видів афекту – негативного та позитивного [2].

У результаті теоретичного аналізу запропоновано розглядати суб'єктивне благополуччя, спираючись на теорію К. Ріфф, як складний інтегральний феномен, що передбачає наявність системи особистісних цінностей і уявлень про світ, наявність емоційних та поведінкових стереотипів, різноманітних комунікативних навичок, особистісних якостей, цілей у житті, загального рівня інтелекту, що проявляється в задоволеності життям [3, с.719].

Таким чином, суб'єктивне благополуччя підлітків виражається через особистісно-психологічний та соціально-психологічний напрямки, що мають синергетичний зв'язок та складаються з взаємодієвих психологічних чинників суб'єктивного благополуччя, зміст яких дозволяє нам говорити про повну задоволеність життям.

Розроблена теоретична модель суб'єктивного благополуччя учнів, яка включає: внутрішньо-особистісну сферу підлітка, сферу соціально-психологічних взаємин та мотиваційну сферу, що реалізується через дослідження рівня тривожності та її видів, захисних механізмів, емоційної спрямованості особистості, рівня адаптованості, складових суб'єктивного благополуччя, самоактуалізації.

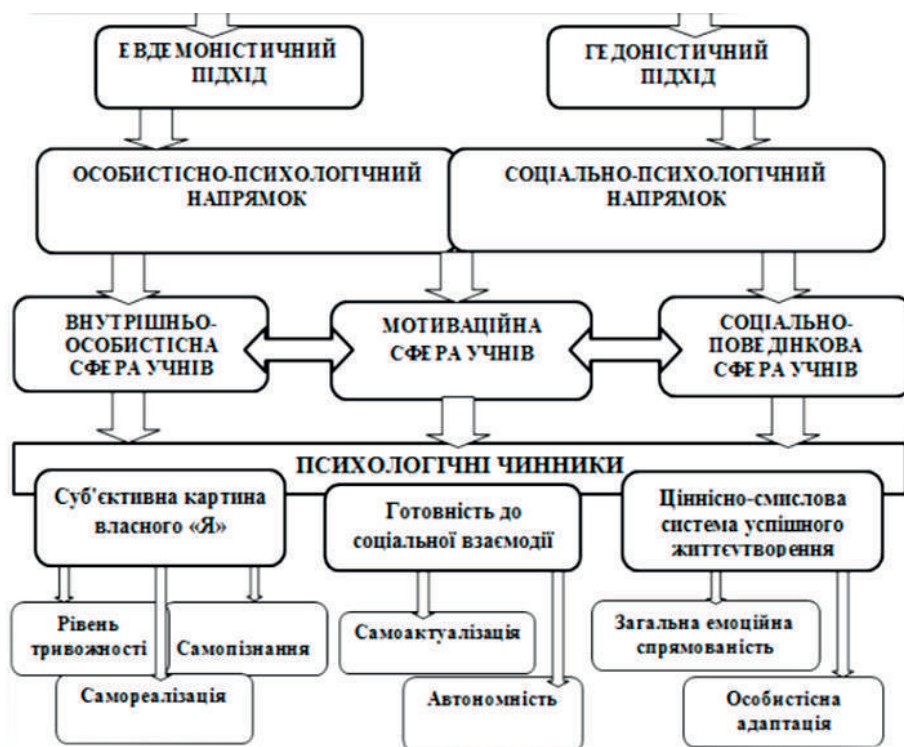


Рис. 1. Теоретична модель суб'єктивного благополуччя учнів

У моделі відображено актуальні психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків – включаючи наявні особистісні риси, що впливають на самооцінку, довіру до себе, ціннісну свідомість, зумовлюючи адаптованість обдарованого підлітка до інтернатних умов навчання та проживання. Суб'єктивне благополуччя підлітків є процесом становлення індивідуальності в освітньому середовищі. Тому психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя підлітків в особистісно-психологічному напрямку обираємо внутрішньо-особистісну сферу – рівень тривожності особистості, самореалізацію, суб'єктивне розуміння щастя (самопізнання); в мотиваційній сфері – самоактуалізацію, автономність. У соціально-психологічному напрямку обираємо психологічні чинники щодо соціально-поведінкової сфери – особистісну адаптацію, загальну емоційну спрямованість [2, с. 157].

Проведений теоретичний аналіз проблеми психологічного благополуччя особистості підлітка свідчить про те, що воно має суттєвий вплив на самореалізацію у всіх сферах її прояву.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єзерська Н.В. Соціально-психологічні особливості процесу адаптації підлітків. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. №3(46)/2016. С. 35.
2. King L. A., Napa C. K. What makes a life good? Journal of Personality and Social Psychology. 2008. Vol. 75. P. 156-165.
3. Ryff C. D., Keyes C. L. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. Journal of Personality and Social Psychology. 2015. Vol. 69. P. 719.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Бесєда П. С.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
polinabeseda@ukr.net*

Науково-теоретичний аналіз психологічної літератури дозволив встановити, що до розуміння центрального поняття нашого дослідження – «екопсихологічна культура» варто підходити з точки зору взаємозв'язку та взаємообумовленості екологічної психології та екологічної культури. Екологічна психологія дозволяє зрозуміти особливості формування екологічної свідомості та уявлень про організацію і функціонування навколишнього

середовища, внутрішні спонукання (потреба, інтерес) до взаємодії з природою, специфіку засвоєння екологічних знань та правил екологічної поведінки у різні вікові періоди розвитку дитини. Екологічна культура відображає уже рівень сформованості екологічної свідомості та мислення, починаючи з дитинства, розуміння й ототожнення особистістю себе зі світом природи, як невід'ємної її складової, показує рівень усвідомлення впливу людини на природу, запас її практичних умінь і навичок у процесі екологічної діяльності [1].

Вивчаючи чинники розвитку екопсихологічної культури особистості, ми дійшли висновку, що такими у сучасному світі стають: державно-політичні, освітні, індивідуально-психологічні, культурно-просвітні, глобалізаційно-середовищні та соціально-демографічні. Отже, процес формування екопсихологічної культури залежить від суспільно-правових регуляторів (спрямованості державної політики в цій сфері та специфіки суспільного розвитку), глобальної екологічної ситуації в світі, одне з провідних місць належить освіті (загальна середня базова, позашкільна) та внутрішнім особистісним особливостям учнів. [2, с. 45-46].

Аналізуючи структурну організацію екопсихологічної культури, ми звертаємо увагу на, що часто науковці виокремлюють таке поєднання можливих її компонентів, як: інтелектуальний (рівень екологічних знань), ціннісний (рівень екологічної свідомості) та діяльнісний (практичні вміння і навички охорони природи) [4]. Враховуючи різні погляди, ми вважаємо, що теоретична модель екопсихологічної культури молодших школярів може включати такі компоненти: інтелектуально-ціннісний, емоційно-мотиваційний, поведінково-культурний (екокультурний). На емпіричному вивченні особливостей цих компонентів найбільше акцентовано нашу увагу.

Основними методами дослідження є анкетування та опитування, бесіда.

Проведення дослідження передбачає застосування таких методик:

1. *Авторська анкета дослідження компонентів екопсихологічної культури молодших школярів.*

Складається з трьох блоків, кожен з яких має свою мету:

I блок – дослідження когнітивно-пізнавального компонента;

II блок – вивчення емоційно-ціннісного компонента;

III блок – аналіз мотиваційно-діяльнісного компонента.

2. *Анкета «Види побутової діяльності» (Н. А. Пустовіт).*

Мета: збір інформації щодо участі школярів різної статі і віку у побутовій діяльності, яка виступає як опосередкована взаємодія з природою, де засвоюються екологічно виважені вчинки, діти вправляються в екологічно доцільній поведінці.

3. *Анкета «Чи вмієте ви зберігати енергію» (Н. А. Пустовіт).*

Мета: оцінити сформованість у школярів вмінь і навичок енергозбере-

ження: електроенергії, тепла, повторного використання паперу, скла й металу, ремонту одягу замість його заміни тощо.

4. *Опитувальник «Самооцінювання поведінки» (Н. А. Пустовіт).*

Методика дозволяє з'ясувати готовність учнів до самовиховання у сфері екологічної діяльності.

5. *Анкета на самоаналіз учнями власної поведінки стосовно природи. (Н. А. Пустовіт).*

Основне призначення анкети – визначення ідентифікації поведінки учнів за типами: екологічно доцільний, екологічно виправданий, споживацький, індиферентний.

6. *Тест на виявлення рейтингу найбільш поширених мотивів екологічно доцільної поведінки старших підлітків і старшокласників (Н. А. Пустовіт).*

Методика дозволяє виявити рейтинг таких видів мотивів: самовдосконалення, самовираження, наслідування, які характеризують роботу із саморегуляції поведінки учнів, з огляду на збереження природи, за такими типами: вольовий наполегливий, вольовий ситуативний та невпевнений.

7. *Шкала «Нова екологічна парадигма» («НЕП») Р. Данлона, К. Ван Ліра, А. Мертіг, Р. Джонса (в адаптації І. В. Кряж)*

Методика дозволяє обчислити один загальний показник НЕП (як світоглядної екологічної установки), а також кілька додаткових показників ще семи екологічних установок. Отже, основна шкала: Інтегральна шкала НЕП. Субшкали: Домінуюча соціальна парадигма (традиційна), Нова екологічна парадигма, Межі зростання, Антиантропоцентризм (біоцентризм), Природний баланс, Виключне становище людини, Загроза екологічної кризи.

8. *Опитувальник екологічних установок «ЕкО 30» (І. В. Кряж)*

Методика виявляє установки щодо проблеми глобальних екологічних змін, включає інтегральну шкалу стурбованості глобальними екологічними змінами та 4 субшкали: біоцентризму, екологічної інтернальності, заперечення екологічних проблем та шкалу фінансово-економічних пріоритетів [3].

9. *Методика «ЕЗОК» (В. А. Ясвін та С. Д. Дерябо).*

Мета: дослідження екологічної свідомості молодшого школяра, а саме домінуючої установки в ставленні до природи: когнітивної; естетичної; етичної; прагматичної.

10. *Опитувальник «Натурафіл» (В. А. Ясвін та С. Д. Дерябо)*

Методика призначена для діагностики рівня розвитку інтенсивності суб'єктивного ставлення до природи непрагматичної модальності та його структури. Опитувальник включає 4 основні шкали, які відповідають чотирьом теоретично виокремленим компонентам інтенсивності: когнітивному, перцептивно-афективному, практичному, вчинку, а також додаткову шкалу натуралістичної ерудиції.

11. *Тест «Екологічна культура тих, хто навчається» за А. Асафовой*

Методика спрямована на визначення рівня розвитку екологічної культури особистості як інтегральної величини, що передбачає також виділення трьох основних рівнів: екологічних знань і умінь, екологічної свідомості та екологічної діяльності – низького, середнього і високого.

12. Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич)

Методика спрямована на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини, а саме термальних та інструментальних цінностей за ступенем їх значимості у житті молодшого школяра.

Вважаємо, що представлені методики емпіричного дослідження сприятимуть усесторонньому виявленню компонентів екопсихологічної культури молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беседа П. С., Кононова М. М. Особливості формування екопсихологічної культури молодшого школяра. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IX (96), 181, 2021, P. 61-64.
2. Кононова М. М., Беседа П. С. Аналіз чинників формування екопсихологічної культури молодшого школяра в умовах позашкільної освіти. *Габітус*. 2022. № 33. С. 43-47.
3. Кряж І. В., Сінюгіна Т. А. Особливості екологічної ідентичності та екологічних установок вегетаріанців. *Психологія і особистість*. 2015. № 2 (8) Ч. 1. С. 112-125.
4. Курняк Л. М. Екологічна культура: поняття та формування. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2015. № 10. С. 48-51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2015_10_14

АДАПТАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА

Білаш С. М., Свінцицька Н. Л., Лисаченко О. Д., Білаш В. П., Каценко А. Л., Устенко Р. Л.

Полтавський державний медичний університет

bilash_umsa@ukr.net, nataliya_leonidovna@ukr.net, lysachenkoolga64@gmail.com, vpbilash@ukr.net, akatsenko@gmail.com, r.l.ustenko@gmail.com

Складна соціально-політична ситуація в Україні, детермінована подіями на сході та півдні держави, зумовлює зростання економічної кризи і ряд соціальних негараздів населення. Унаслідок вимушеної міграції загострюється низка соціальних, політичних, психологічних проблем. Одна із головних проблем, з якою зіткнулися внутрішньо переміщені студенти на новому міс-

ці проживання і навчання, – проблема соціальної та психологічної адаптації, що є складним, багатоаспектним і часто тривалим процесом, що пов'язаний із переживанням студентами-переселенцями змін, культурних відмінностей, ізоляції і депривації.

Тож вимушені переселенці з тимчасово окупованих територій України є внутрішньо переміщеними особами. Вимушена міграція передбачає зміну місця проживання на певний час або назавжди всупереч бажанням людей, до якої спонукають війни, голод, переслідування, стихійні лиха (наслідки землетрусів, повеней, промислових аварій тощо). У таких випадках у мігранта все ж залишається право мінімального вибору, наприклад, часу чи напрямку міграції. Науковці серед вимушених мігрантів виділяють дві категорії: ті, які були вимушені залишити країну походження або місце постійного мешкання, перетнули державний кордон та опинилися у становищі, подібному до становища біженців, але залишилися під захистом свого уряду; ті, які, хоча й залишились в кордонах своїх країн, були вимушені покинути місце свого постійного мешкання або припинити звичайну економічну діяльність через те, що їхнє життя, безпека або свобода опинилися під загрозою внаслідок насильства, збройного конфлікту або внутрішнього безладдя. Відповідно до українського законодавства внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру.

Станом на 2022 рік в Україні нараховувалося близько 4,9 млн. внутрішньо переміщених осіб. Студенти-переселенці, долаючи щоденні матеріальні труднощі й соціо-економічні негаразди, постійно стикаються зі складними психологічними проблемами, що викликані новими соціальними відносинами, відірваністю від звичного способу життя, частим несприйняттям у новому соціумі, соціальною дезорієнтацією, розчаруванням умовами й обставинами нового соціо-культурного середовища. Усе це викликає постійне психологічне напруження, порушення психо-емоційного гомеостазу і, як наслідок, деструктивні, дезадаптаційні процеси, що тягнуть за собою погіршення стану фізичного та психічного здоров'я і соціального благополуччя молоді людини. У запобіганні таким наслідкам завдання, що стоять перед усіма соціальними інститутами нового середовища життя студента-переселенця, полягають у забезпеченні умов їх ефективної соціально-психологічної адаптації. Із метою підкреслення домінування тих чи інших компонентів у цілісній системі адаптації здебільшого виділяються 5 видів наприклад: фізіо-

логічна, психічна, соціально психологічна, психофізіологічна та професійна адаптація. Фізіологічна адаптація – стійкий рівень активності й взаємозв'язку функціональних систем, органів і тканин, а також механізмів управління, що забезпечують нормальну життєдіяльність організму і трудову активність людини в різних (тому числі і соціальних) умовах існування, здатність до відтворення здорового потомства. Психічна адаптація – процес установалення оптимальної відповідності особистості й навколишнього середовища в ході здійснення діяльності, що властива людині, яка дозволяє індивіду задовольняти актуальні потреби й реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі (при збереженні психічного й фізичного здоров'я), забезпечуючи в той же час відповідність психічної діяльності людини, її поведінки діяльності людини, вимогам середовища. Психофізіологічна адаптація – процес, який зумовлений зміною в психофізіологічному стані людини під впливом дезадаптаційних факторів, що потребує одночасної та узгодженої взаємодії функціональних підсистем на всіх рівнях цілісної системи «психофізіологічний стан» із метою ефективного забезпечення діяльності в нових умовах. Професійна адаптація – єдність адаптації людини до фізичних умов професійного середовища (психофізіологічний аспект), адаптації до професійних завдань, операцій, що виконуються, професійної інформації тощо (професійний аспект), і адаптації особистості до соціальних компонентів професійного середовища (соціально-психологічний аспект). Соціально-психологічна адаптація – аспект психічної адаптації, що забезпечує організацію мікросоціальної взаємодії, формування адекватних міжособистісних стосунків, урахування експектацій оточення і досягнення соціально значущих цілей. Соціально-психологічна адаптація особистості визначається ступенем реалізації особистісного потенціалу в конкретних умовах діяльності, наявністю умов (у тому числі психологічних) для вільного виявлення сутнісних сил.

Активна стратегія адаптації передбачає прагнення суб'єкта змінити середовище, пасивна – підкорення життєвим обставинам. Виходячи з результатів дослідження Д. Канемана та А. Тверські, можливий ще один варіант поведінки людини за умов ризику і невизначеності – це так званий «феномен асиметрії», внаслідок дії якого людина приймає ряд несумісних рішень, частина з яких на перспективу спрямовані на досягнення виграшу та рішень, що мають на меті уникнення програшу. Для оцінки адаптаційних стратегій вимушених переселенців можна застосувати окрему теорію. В основу покладено гіпотезу щодо відповідності протікання адаптації, окремі частини якої відтворюють етапи цього процесу:

- перший етап, що характеризується оптимістичними очікуваннями та сподіваннями на майбутнє;

- другий етап характеризується зростанням негативного впливу середовища на людину, що викликає в неї стан депресії та розчарування;

- третій етап характеризується максимальним проявом симптомів безпорадності та виникненням психосоматичних розладів;
- четвертий етап супроводжується появою оптимізму, відчуттям задоволеності і інтегрованості до нових умов;
- п'ятий етап завершується повною адаптацією підлітка. Разом з цим, частина вимушених переселенців не зможуть (чи не захочуть) повністю адаптуватися до нового середовища і після нормалізації ситуації повернуться на попереднє місце проживання.

Студенти, які здобували певний освітньо-кваліфікаційний рівень та мали реєстрацію місця проживання в гуртожитках, після зняття з реєстрації мають право на отримання довідки про взяття на облік внутрішньо переміщеної особи у випадку, якщо не бажають повернутися до попереднього місця проживання. З метою обліку таких осіб створюється Єдина інформаційна база даних про внутрішньо переміщених осіб. Порядок створення, ведення та доступу до відомостей Єдиної бази визначає Кабінет Міністрів України. Внутрішньо переміщені особи користуються тими ж правами та свободами відповідно до Конституції, законів та міжнародних договорів України, як і інші громадяни України, що постійно проживають в Україні. Забороняється їх дискримінація при здійсненні ними будь-яких прав і свобод на підставі, що вони є внутрішньо переміщеними особами.

До низки цих проблем додаються, безумовно, і психологічні та педагогічні, адже зміна середовища життя накладає свій відбиток на внутрішній стан людини, особливо молоді. До педагогічних проблем слід віднести формування нового образу життя в нових умовах проживання, невміння визначати пріоритети розвитку, ключові проблеми, які потребують розв'язання в першу чергу, відсутність життєвих умінь в екстремальних умовах, відсутність суб'єктності у власному житті. Проте, найважчим моментом у адаптації внутрішньо переміщеної особи, на нашу думку, залишається саме психологічний аспект. Адже кожна людина по-різному реагує та бореться з проблемами та перешкодами. Тому особливу роль у таких ситуаціях відіграє нове оточення та атмосфера в новому колективі як студентському, так і педагогічному. Також дослідження показали, що психологічні проблеми, пов'язані з руйнуванням колишнього звичного способу життя в рідному місті, пригнічують студентів з родин внутрішньо переміщених осіб однаковою мірою як проблеми матеріального характеру (проживання, харчування, витрати на навчання тощо). Навіть простий намір відвідати своїх батьків, які залишилися на окупованих територіях, викликає у таких студентів обґрунтоване занепокоєння за свою безпеку. Це означає, що студенти з числа осіб-переселенців вимагають спеціального ставлення до себе з боку адміністрацій Міністерства освіти і науки України та педагогічних колективів. Необхідно врахувати, що більшість студентів, які виїхали з окупованих те-

риторій, є патріотами України, і дуже важливо зберегти їх громадянську позицію.

Проблема доступного житла – ще один показник загальних труднощів у процесі адаптації внутрішньо переміщених осіб. У різних містах України, студенти з числа переселенців мали проблеми з поселенням у гуртожитки. Студентам-переселенцям дуже важко знайти місце проживання, якщо це не гуртожиток при закладі вищої освіти. Власники в більшості випадків не хочуть здавати квартиру переселенцям.

На погляд викладачів, психологічна підтримка студентів-переселенців полягає в тому, щоб допомогти їм гармонізувати їхні емоційні стани, усвідомити ситуацію, працювати над особистісним цілепокладанням. Створені всеукраїнські, обласні та місцеві служби психологічної допомоги не завжди вчасно та в необхідній мірі можуть надати допомогу щодо вирішення як соціально-економічних, так і психологічних проблем. Створені гарячі лінії на базі державних закладів та установ не завжди є ефективними, особливо для студентів та молоді. Найчастіше такі інструменти постають у ролі збору загальних даних та статистики. Тому надзвичайно велика роль зараз має приділятися студентам-переселенцям саме на безпосередніх місцях їх навчання та тимчасового проживання. Адже основні джерела проблем та стресу базуються саме в новому навчальному та соціальному середовищі. Загальні дані українських моніторингових груп дають певну картину загальних психологічних та соціальних проблем внутрішньо переміщених осіб в університетському середовищі.

Висновки. На жаль, сьогодні наша держава не надто уважна до більшості з цих проблем, особливо тих, що стосуються соціально-психологічної адаптації такого студента. Адже нове оточення, нові викладачі, нова програма та спосіб її викладання, інший спосіб життя ускладнюють й без того не легку ситуацію внутрішньо переміщеної людини. Тому надзвичайно важливою є допомога обласної та міської адміністрацій, керівництва закладу вищої освіти, педагогічної ланки та, звісно ж, студентського колективу у вирішенні проблем адаптації студента-переселенця до університетського середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасименко Л. О. Психосоціальна дезадаптація (сучасні концептуальні моделі). Укр. вісн. психоневрології. 2018. № 1. С. 62-65.
2. Корчан Н. О., Свінцицька Н. Л., Гринь В. Г. Катастрофічний вплив шкідливих чинників на організм. Природне навколишнє середовище та здоров'я людини : (навч. посіб.). за заг. редакцією проф. С. В. Пилипенко. Полтава, 2021. С. 148-177.
3. Свінцицька Н. Л., Бобух В. В., Біланов О. С., Білаш В. П. Ключова роль та значення профілактичної медицини у сучасних реаліях сьогодення. Вісник проблем біології і медицини. 2021. Вип. 2(160). С. 273-276.
4. Рингач Н. О. Міграція та громадське здоров'я : міжнародне бачення і Українські реалії у контексті національної безпеки. Науковий часопис Академії національної безпеки. 2018. Випуск 3-4(19-20). С. 111-126.

5. Каценко А. Л., Устенко Р. Л., Свінцицька Н. Л. Роль філософської думки у становленні медицини. Modern directions of scientific research development : proceedings of IV International Scientific and Practical Conference, Chicago, USA, September 28–30. 2021. Chicago : BoScience Publisher, 2021. P. 43–50.
6. Смаль В., Позняк О. Внутрішньо переміщені особи: соціальна та економічна інтеграція в приймаючих громадах (за матеріалами Вінницької, Запорізької, Івано-Франківської та Полтавської областей). Проект ПРОМІС, 2016. С. 93.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Бондарев О. С., Тесленко М. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

bondariev.oleh@gmail.com

Teslenkommm@gsuite.pnpu.edu.ua

Актуальність дослідження. Соціальне, економічне, політичне становище в українському суспільстві зумовлює широке коло особистісних та міжособистісних проблем, які вимагають кваліфікованої фахової психологічної допомоги. Тому постійно підвищується попит на психологічні послуги в різних сферах суспільної діяльності, а, отже, зростають потреби та вимоги до системи професійної підготовки психологічних кадрів. Одним із аспектів цієї проблеми є завдання підвищення ефективності процесу підготовки фахівців-психологів у закладах вищої освіти за рахунок розвитку якостей особистості студентів відповідно до вимог обраної професії.

Проте, питання систематизації даних про особливості формування емоційної сфери та емоційного інтелекту студентів психологів та чинників, що визначають його динаміку, залишається мало вивченим. Окрім того, фактично відсутні наукові дослідження, в яких представлено порівняння особливостей емоційного інтелекту студентів-психологів з різним рівнем саморегуляції. Саме це і зумовило актуальність даного дослідження.

При вивченні цієї проблеми ми керувалися розумінням особливостей професійного становлення студентів-психологів, які досліджувалися у працях багатьох психологів (О.А. Білобрикіна, О.Ф. Бондаренко, С.Л.Братченко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель); нами також були вивчені і враховані вікові особливості студентів які висвітлені у працях Б.Г. Ананьева, К.О. Абульханової, Л. Білик, Т. Грабовської, Л.Г. Подоляк, Н.С. Пряжнікова.

У ряді актуальних досліджень (М.В.Войтович, Т.В.Жванія, М.В.Замятіна,

В.В.Зарицька, М.В.Кокарева, І.Г.Павлова, О.С.Толков) виявлені особливості емоційних станів та емоційного інтелекту студентів, які навчаються психологічним спеціальностям.

Мета роботи: теоретично вивчити питання психологічних особливостей емоційного інтелекту студентів-психологів з різним рівнем саморегуляції.

Емоційний інтелект як психологічне явище почали вивчати лише в 90-х роках минулого століття. Велика кількість науковців у своїх працях описували особливості людського інтелекту, способи його дослідження та значення його у житті людини. Один із перших, хто зрозумів множинність форм прояву інтелекту був Говард Гарднер, який відокремив дев'ять типів інтелекту. Концепція емоційного інтелекту (EI) Д.Карузо, П.Саловей і Дж. Майер, розкривала досліджуване явище як сукупність ментальних здібностей до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей. Емоційний інтелект, за Д. Гоулманом, являє собою сукупність чинників, які дозволяють особистості відчувати, мотивувати себе, регулювати настрій, контролювати імпульсивні прояви, утримуватися від фрустрації і таким чином досягати успіху в повсякденному житті.

Термін «емоційний інтелект» уперше запровадили Пітер Селові та Джон Меєр у 1990 р. Під емоційним інтелектом вони розуміють комплекс індивідуальних здатностей чи рис, які відповідають за те, наскільки вплив емоційних явищ виявиться конструктивним чи деструктивним для поведінки людини.

Дж. Готтман і Дж. Деклер активно популяризують емоційний інтелект і його місце у вихованні молодого покоління. Учені зазначають, що виховання емоційного інтелекту – це процес і результат розуміння почуттів дітей, уміння співпереживати, заспокоювати направляти ці почуття на формування поведінки, а не обмежувати емоційну сферу дитини.

До людини, яка претендує на посаду практичного психолога, висувається система вимог, яка містить два компоненти. Це вимоги як до професійної компетентності фахівця, так і до його особистості. При цьому, процес професійної підготовки психологів має на меті, окрім розширення спеціальних знань та можливостей застосовувати психологічні техніки у практичній діяльності, істотні зміни у структурі особистісних характеристик, адже особистість психолога – головний інструмент у наданні психологічної допомоги клієнтам.

Зважаючи на вищесказане, професіоналізація навчання передбачає не тільки оволодіння майбутнім фахівцем ключовими професійними компетенціями, а й створення умов для професійного та особистісного розвитку. У контексті готовності психологів до майбутньої діяльності особливої ваги набуває сформованість емоційного інтелекту майбутнього фахівця.

Одним з аспектів підготовки студентів виступає процес формування емоційного інтелекту як сукупності здатностей, знань, умінь і навичок, що дозволяють людині управляти власними емоціями й, аналізуючи ситуацію

спілкування, створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі комунікації.

Особливості впливу емоційного інтелекту на підготовку до професійної діяльності найвиразніше виявляються у когнітивній (уявлення про себе та про інших), емоційній (емоційне самопочуття), поведінковій (комунікативна поведінка) сферах студентського середовища.

Процес розвитку емоційного інтелекту у студентів-психологів І.Мещерякова пропонує умовно розбити на п'ять етапів: пізнання самого себе, навчитися управляти своїми емоціями й почуттями, навчитися розпізнавати емоції інших людей, оволодіння вмінням управління станами партнерів по спілкуванню, розвиток психологічного професіоналізму.

Висновок: У загальному, можемо зауважити, що сформованість спроможності до ідентифікації емоційних станів у студентів-психологів виступає проявом сформованості їх особистісної та професійної зрілості, вагомим аспектом їх готовності до професійної діяльності. Адже, залежно від того, наскільки фахівець спроможний ідентифікувати емоційні стани свої та оточуючих людей, керувати ними, залежить і успішність його діяльності і можна зробити висновок про сформованість його особистісної зрілості (Т.В.Коломієць, Т. Ю. Кулаковський).

ЛІТЕРАТУРА

1. Собченко О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. Наука. Релігія. Суспільство. 2010. № 4. С. 84-87.
2. Тетерук С. П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2006. 21 с.
3. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. Психологія особистості. 2011. №1(2). С. 282–288.
4. Schunk, Dale H.; Ertmer, Peggy A. Boekaerts, Monique (Ed); Pintrich, Paul R. (Ed); Zeidner, Moshe (Ed). (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. Handbook of self-regulation.– San Diego, CA, US: Academic Press. – 783 p.

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПОБУДОВУ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Вараксіна А. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
varacsinaanna@gmail.com*

Актуальність дослідження. Міжособистісна взаємодія є одним із найважливіших чинників ефективності людської діяльності, в ході якої відбувається

формування людської особистості, її найважливіших рис, моральної сфери світогляду, засвоюються норми і цінності суспільства, формуються міжособистісні відносини. Вступаючи у міжособистісні відносини у формальних і неформальних об'єднаннях, індивід реалізує себе, проявляє себе як особистість і має можливість оцінити себе. Важливим компонентом побудови міжособистісної взаємодії є емоційний інтелект.

У психологічній теорії та практиці існують дослідження, які роблять висновки про те, що ЕІ є передумовою просоціальної поведінки та його розвиток оптимізує міжособистісну взаємодію.

Мета дослідження полягала в обґрунтуванні ролі емоційного інтелекту в побудові міжособистісної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Проблема взаємодії людей досліджується в психології, соціальній психології та соціології. Зокрема, психологи вважають, що взаємодія – це процес безпосередньої або опосередкованої взаємодії людей один із одним, що породжує їх взаємну обумовленість та зв'язок. Саме причина обумовленості складає головну особливість взаємодії, коли кожна з взаємодіючих сторін виступає причиною іншої і наслідком одночасного зворотного впливу протилежної сторони. Крім того, під взаємодією у психології зазвичай розуміють не тільки вплив людей один на одного, але й безпосередньо організацію їх сумісних дій. Міжособистісна взаємодія це випадкові або навмисні, приватні або публічні, довготривалі або короточасні, вербальні або невербальні контакти і зв'язки двох та більше людей. Ця взаємодія викликає взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відношень та установок.

У вузькому сенсі міжособистісна взаємодія є системою взаємообумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причиною залежністю. При цьому поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом і реакцією на поведінку інших. У цілому феномен міжособистісної взаємодії опосередкований міжособистісними відношеннями, спілкуванням і сумісною діяльністю. [1]

Для побудови продуктивної взаємодії є важливим багато компонентів, адже вона передбачає плідний спосіб контакту партнерів, який сприяє становленню і продовженню відносин взаємної довіри, розкриттю особистісних потенціалів і досягненню ефективних результатів у сумісній діяльності. Одним із таких компонентів є розуміння емоцій та емоційних станів свого партнера, уявлення про загальний емоційний фон та свої власні переживання та реакції, що в свою чергу є основою емоційного інтелекту.

Психолог Б. Лемберг підкреслює, що «емоційний інтелект – це здатність ідентифікувати, використовувати, розуміти емоції і керувати ними; здатність, яка дозволяє знизити стрес, навчитися ефективному спілкуванню, подоланню перешкод та розв'язанню конфліктів» [4]

Українські дослідники Е. Носенко та Н. Коврига тлумачать емоційний інтелект, як важливу інтегральну характеристику особистості, що реалізується в здібностях розуміти емоції, узагальнювати їхній зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних стосунках, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій когнітивній пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які заважають успіху.[2]

Існує достатньо доказів, які свідчать про те, що люди з вищим ЕІ мають більш позитивні міжособистісні стосунки, Шутте та ін. стверджують, що вищий ЕІ пов'язаний як із кращими стосунками (наприклад, задоволеність подружнім життям), так і з деякими навичками, пов'язаними з підтриманням позитивних взаємин (наприклад, емпатійний погляд на ситуацію, соціальні навички, співпраця з партнерами).

Розглядаючи теорію соціального обміну також можна прослідкувати вплив емоцій на взаємодію. В основу теорії Гоманса лягли положення про взаємний обмін винагородами (позитивними підкріпленнями) і покараннями (негативними підкріпленнями). Гоманс ділить об'єкти свого дослідження на групи. У процесі вивчення цих груп соціолог виявляє залежність почуттів і вчинків їх членів. Спостереження безпосередніх контактів між індивідами дозволили соціологу зробити висновки щодо закономірностей, які характеризують поведінку людей в малих групах. Їм була виявлена залежність ступеня взаємної симпатії в групі від частоти спілкування індивідів. Цією ж причиною Дж. Хоманн пояснював наявність подібності поведінки і прояв почуттів у різних членів групи

Беручи за приклад трансактний аналіз Е. Берна можна припустити що компоненти емоційного інтелекту відіграють важливу роль у побудові взаємодії. Оскільки, ролі особистості непостійні і періодично міняються у однієї і тієї ж людини залежно від ситуації і від сприйняття їм образу і поведінки того, з ким вона взаємодіє притому що зміна поведінки супроводжується зміною емоційного стану. Отже, інтуїтивне розуміння емоцій та загального емоційного стану партнера може допомогти а також розуміти стану партнера по спілкуванню і знаходити шляхи оптимізації взаємодії з ним.

Висновки. Отже, підсумовуючи усе вище сказане можна окреслити такі характеристики міжособистісної взаємодії: система соціальних взаємовідносин, на основі яких відбувається життєдіяльність особистості, усталені взаємозв'язки, що мають яскраво виражене емоційне забарвлення і виявляються у характері та способах взаємовпливів. Тобто міжособистісні відносини пов'язані з емоційною сферою та емоційними проявами особистості. Для налагоджування продуктивних та конгруентних відносин людина повинна мати розвинутий емоційний інтелект який в свою чергу, є фактором успішності в багатьох видах діяльності та дозволяє позитивно впливати а стосунки між людьми.

У загальному вигляді емоційний інтелект в науковій літературі визначається як явище, яке об'єднує в собі уміння людини розрізняти, розуміти і керувати власними емоціями, емоційними станами й емоціями своїх партнерів по спілкуванню. Емоційний інтелект також може бути предиктором розвитку міжособистісних відносин. Оскільки, так чи інакше емоційна складова присутня в будь-яких людських стосунках і саме вона часто відіграє важливу роль у їхньому формуванні та розвитку. При цьому специфіку йому додає внутрішньоособистісна спрямованість. До того ж, емоційний інтелект не є вродженою характеристикою, а формується в різних вікових періодах під певним впливом. Розвинений емоційний інтелект є фактором успішності в багатьох видах діяльності, а розвиток емоційного інтелекту дозволяє позитивно впливати на міжособистісні відносини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Молчанюк О. В., Борзик О. Б. Психолого-педагогічний аналіз дефініції «міжособистісні відносини» / О. В. Молчанюк, О. Б. Борзик // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. член-кор. НАПН України А. В. Троцько. Харків, 2017. Вип. 42. С. 125–134.
2. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. К.: Вища школа, 2003. 126
3. Ситник С.В. Особливості міжособистісної взаємодії майбутніх психологів із різним стилем мислення. Психологія:зб.наук.праць\ Південноукраїнський нац. педагогічний ун-т. імені К. Д. Ушинського; 2014-Вип.32-С.158-164
4. Lemberg, B. Emotsionalnyy intellekt. Kak razum obshchaetsya s chuvstvami. Emotional intelligence. How the mind communicates with feelings. Saint Petersburg : Vector. 2013.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АКУЛЬТУРАЦІЇ І ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Василевська О. І.

Комунальний заклад Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Актуальність проблеми акультурації зумовлена тим, що життя сучасної України, на жаль, просякнуте драматичними, трагічними подіями. Війна, яку розв'язала Росія, позначилася на різних рівнях функціонування людини: фізичному, соціальному та психологічному. Проблеми, з якими стикаються за межами країни наші співвітчизники – вимушені переселенці набуває все більшої гостроти.

Людина, яка переїхала жити в іншу країну, неминуче стикається з акуль-

турацією. Акультурація – процес взаємовпливу культур, сприйняття одним народом повністю чи частково культури іншого народу [2].

Отже, на рівні окремої людини акумуляція – це процес засвоєння знань і навичок, необхідних для життя в чужій культурі.

Сучасні дослідники Т. Стефаненко, Н. Лебедева, С. Єніколопов, О. Шлягіна, Ю. Платонов, В. Крисько розглядають психологічну акумуляцію як входження індивіда в нову для нього культуру, що супроводжується зміною його ціннісних орієнтацій, рольової поведінки, соціальних установок.

В основі акумуляції лежить комунікативний процес. Наприклад, як місцеві жителі набувають свої культурні особливості, тобто проходять інкультурацію через взаємодію один з одним, так і мігранти знайомляться з новими культурними умовами і опановують новими навичками через спілкування. Тому процес акумуляції, тісно пов'язаний із придбання комунікативних здібностей в новій культурі [1].

Слід зазначити, що найважче процес між-культурної адаптації відбувається в переселенців, яким потрібно повністю інтегруватися в іншу культуру, стати повноцінним громадянином певної країни і навіть трансформувати свою соціальну ідентичність.

Необхідно розрізняти акумуляцію та асиміляцію, за якої відбувається повна втрата одним народом своєї мови та культури за контакту з іншим, більш доміантним. Проте акумуляція може бути першим кроком на шляху до повної асиміляції [1; 3].

У складному процесі акумуляції людина змушена одночасно вирішувати дві проблеми: збереження своєї культурної ідентичності і включення в чужу культуру. Комбінація можливих варіантів вирішення цих проблем дає основні стратегії акумуляції:

- асиміляція – варіант акумуляції, при якому людина повністю приймає цінності і норми іншої культури, відмовляючись при цьому від своїх норм і цінностей;

- сепарація – заперечення чужої культури при збереженні ідентифікації зі своєю культурою. У цьому випадку представники не доміантної групи воліють більшу чи меншу ступінь ізоляції від доміантною культури. Стратегія ізоляції, на якій наполягають представники панівної культури, називається сегрегацією;

- маргіналізація – варіант акумуляції, що виявляється у втраті ідентичності з власною культурою і відсутності ідентифікації з культурою більшості. Ця ситуація виникає через неможливість підтримувати власну ідентичність (зазвичай в силу якихось зовнішніх причин) і відсутності інтересу до отримання нової ідентичності (можливо, через дискримінацію або сегрегації з боку цієї культури);

- інтеграція – ідентифікація як зі старою культурою, так і з новою [1; 2; 3].

Незважаючи на велику кількість досліджень присвячених акультурації, досить мало інформації стосується саме причинам вибору людиною певної стратегії.

Науковець К. Оберг, вивчаючи проблеми, переселенців, які опинились в чужій країні і чужій культурі, запропонував поняття «культурний шок». Дослідник виокремлює наступні соціально-психологічні симптоми культурного шоку: постійне відчуття тривоги, роздратованість, страх перед контактами з іншими людьми, невпевненість у собі, безсоння, зловживання алкоголем, наркотиками, психосоматичні захворювання, депресія, суїцидальні наміри, агресивність, ворожість по відношенню до представників країни перебування.

Слід зазначити, що найбільш фундаментальні зміни відбуваються в структурі пізнання мігрантів, у тій картині світу, через яку людина отримує інформацію з навколишнього середовища.

Тільки розширивши сферу прийняття і переробки інформації, людина може досягнути систему організації чужої культури і підстроїти свої процеси пізнання під ті, які мають носії іншої культури. Особистість визначає менталітет «чужаків» як важкий і незрозумілий саме через те, що він незнайомий з системою пізнання іншої культури [2]. Але людина має потенціал для розширення своїх знань про чужу культуру, і чим більше вона дізнається про іншу культуру, тим більше її здатність до пізнання взагалі. Вірно і зворотне: чим більше розвинена система пізнання в людини, тим більшу здатність до розуміння чужої культури вона демонструє.

Щоб розвивати плідні відносини з чужою культурою, людина повинна розуміти її представників не тільки на раціональному, а й на афективному рівнях. Необхідно володіти інформацією стосовно того, які емоційні висловлювання і реакції допустимі, оскільки в кожному суспільстві прийнятий певний критерій сентиментальності і емоційності. Коли особистість адаптована до іншої афективної орієнтації, вона може розуміти причини гумору, веселощів і захоплення, злоби, болю і розчарування так, як місцеві жителі [1].

Повна адаптація людини до чужої культури означає, що всі аспекти комунікації протікають одночасно, скоординовано і збалансовано. Адаптуючись до умов нової культури, люди, зазвичай, відчують нерозвиненість одного або декількох зазначених аспектів, результатом чого є порушення соціальної поведінки.

Найбільш успішною стратегією акультурації, що веде до міжкультурного спілкування, визнано інтеграцію – збереження власної культурної самобутності, ідентичності з паралельним присвоєнням цінностей і норм нової культури. У процесі такого присвоєння нової культури у людини формується так звана «вторинна картина світу», на відміну від первинної, яка склалася у неї під час оволодіння рідною мовою.

Сучасна психологія вважає акультурацію найбільш доцільним видом міжкультурного контакту: наслідком адаптації до іншого етнічного середовища є збереження власної етнічної культури групи, разом із сприйняттям елементів іншої культури [3].

Отже, найважливішою метою і результатом акультурації є довгострокова адаптація до життя в чужій культурі. Психологічна адаптація пов'язана з досягнення психологічного благополуччя в рамках нової культури. Що виражається в гарному самопочутті, психологічному здоров'ї, в чітко і ясно сформованому відчутті особистої, культурної ідентичності. Соціокультурна адаптація полягає в умінні вільно орієнтуватися в новій культурі та суспільстві, вирішувати повсякденні проблеми, які виникають в різних сферах життя. Водночас, відбуваються відносно стабільні зміни як в індивідуальній, так і груповій свідомості у відповідь на вимоги навколишнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григор'єва І. Соціалізація в процесах виключення і включення. Вітчизняні записки, № 30 (3). К.: 2006. С. 75-90.
2. Лескова І. В. Соціалізація і інкультурація як механізми формування ідентичності особистості. Наукові Відомості Білгородського державного університету. Одеса, 2008. С. 20-35.
3. Стефаненко Т. Адаптація до нового культурного середовища. URL: http://reflist.su/besplatno/referat_qfqqv/

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Ведюк А. Є., Мишко Н. М.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
mushkonadia@gmail.com*

Становлення майбутнього психолога в процесі підготовки у виші включає в себе не тільки набуття певних знань та навичок, а й формування професійно-орієнтованих установок, інтересів, ціннісних орієнтацій та спеціальних навичок, необхідних у подальшій роботі. Відбувається також соціалізація майбутнього фахівця, на яку впливають властивості особистості і тісно пов'язаний з ними характер взаємодії із соціальним середовищем.

Таким чином, майбутні психологи ще в період навчання у виші мають бути впевнені, що їх інтелектуальний та творчий потенціал буде затребуваний на ринку праці. У студентів повинні бути сформовані не тільки професійні знання та вміння, певні особистісні якості, такі як мобільність, готовність

до змін, уміння швидко та ефективно адаптуватися до нових умов, а й також розвинуті професійна спрямованість, особистісна готовність діяти в умовах ринкової економіки.

Особливо важливою якістю в такому контексті виступає формування стійкості до стресових факторів та зберігання оптимального функціонування в умовах тривалої напруги. Це пов'язано із феноменом емоційного вигорання, з яким майбутні фахівці-психологи можуть стикнутися ще на етапі підготовки у виші. Загалом, схильність до емоційного вигорання достатньо розповсюджена серед представників професій типу «людина-людина», що перенасичені контактами з людьми в умовах афективно насиченого спілкування, та постійної необхідності розв'язувати проблеми інших людей. Тож, проблема показників і чинників емоційного вигорання психологів вже на етапі професійної підготовки набуває вираженої актуальності.

Проблема синдрому емоційного вигорання знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених, присвячених змісту, структурі та методам його діагностики (Х. Фрейденбергер, У. Шуфелі, К. Маслач, В.Бойко, Н. Водоп'янова, С. Максименко, Л. Карамушка, Г. Ложкін, М.Смульсон, Т. Форманюк Т. Зайчикова, А. Юр'єв, І. Куш, М. Буриш, Н.Левицька, О. Старченкова та ін.). Здійснений теоретико-методологічний аналіз наукової літератури дає змогу визначити синдром емоційного вигорання як: стан фізичного і психічного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях; комбінація фізичного, емоційного і когнітивного виснаження або стомлення; особистісна деформація внаслідок емоційно утруднених або напружених стосунків у системі «людина – людина»; стан фізичного і емоційного виснаження, включаючи розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до діяльності, втрата розуміння і співчуття у ставленні до клієнтів чи пацієнтів, що виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням; специфічний вид професійного хронічного стану осіб, які працюють з людьми; стан професійної деформації, що тісно пов'язаний зі змістом синдрому хронічної втоми [1]; неспецифічна захисна реакція організму у відповідь на психотравмуючі чинники; процес поступової втрати емоційної, когнітивної і фізичної енергії, що проявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми, особистого відчуження і зниження задоволення від виконання певної діяльності [2].

Нами було проведено дослідження особливостей емоційного вигорання майбутніх психологів, студентів спеціальності «Психологія» ПНПУ імені В.Г. Короленка. Розглянемо результати даного емпіричного дослідження, які характеризують вираженість компонентів емоційного вигорання студентів і отримані за результатами проведення методики «Діагностики рівня емоційного вигорання» (В.В. Бойко). Ці дані представлені на рис. 1.

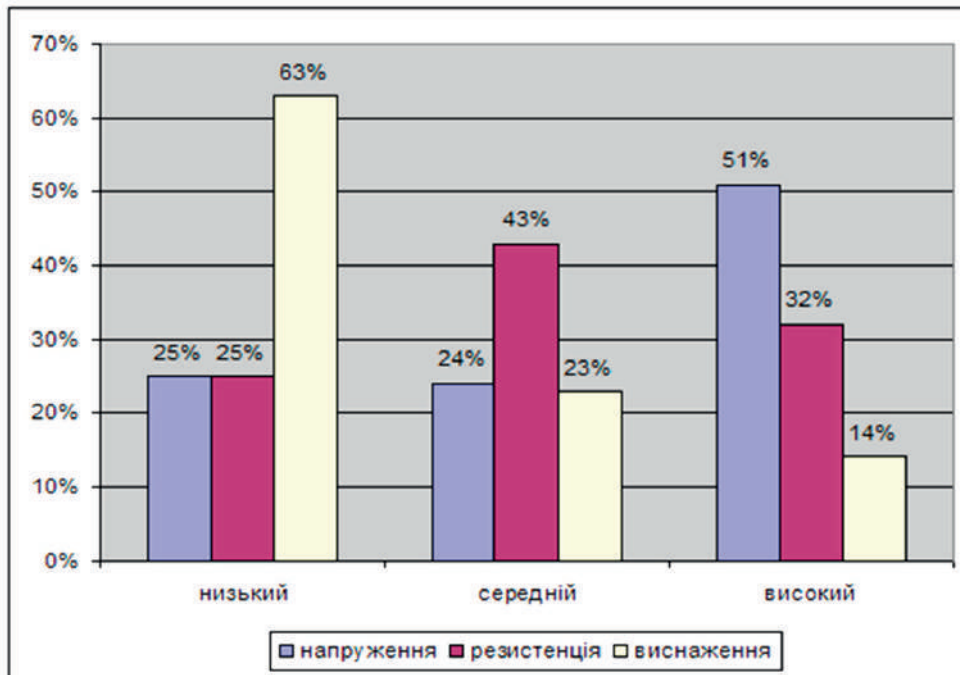


Рис. 1. Показники емоційного вигорання студентів-психологів

Як свідчать дані, представлені на рис.1., найбільш явно вираженим компонентом емоційного вигорання студентів є напруження, а найменш вираженим – виснаження.

Встановлено, що для 51% досліджуваних властивий виражений компонент напруження у структурі їх емоційного вигорання. Такі студенти незадоволені собою, переживають негативні емоції під час навчання та професійної підготовки. У деяких навчальних ситуаціях вони відчують, що «загнані у кут» і розцінюють такі випадки як психотравмуючі ситуації. Також, цим студентам переважно властиві почуття тривоги і ознаки депресії від неможливості або небажання адаптуватися до навчання та освоєння професії.

Компонент напруження у структурі емоційного вигорання студентів не властивий для 25% досліджуваних, які переважно відчують позитивні емоції, а навчання сприймається як корисний досвід і розцінюється у контексті особистісного і професійного зростання, без ознак психологічного травмування.

Також, нами зафіксовано, що 32% досліджуваних студентів характеризуються явно вираженою резистенцією, як компоненту емоційного вигорання. Вони переважно схильні до неадекватного вибіркового емоційного реагування та емоційно-моральної дезорієнтації. Це виражається у їх негативному ставленні до майбутньої професії та виникненні неадекватних навчальних ситуацій емоційних переживань. Внаслідок цього, у таких студентів

спостерігається розширення сфери економії емоцій, що має компенсаторний характер має на меті зменшення психологічної напруги від емоційного вигорання під час професіоналізації. Також, дані досліджувані часто характеризуються редуцією міжособистісних зв'язків у навчальному колективі, що свідчить і про соціально-психологічні проблеми у адаптованості їх до професійного навчання.

При цьому, для 25% досліджуваних студентів фаза резистенції, як компоненту емоційного вигорання в умовах професійного навчання, не властива. Вони позитивно ставляться до навчання та навчальних завдань, схильні адекватно на них реагувати та характеризуються схильністю до вільного вираження своїх емоцій і розширення сфери соціальних і професійних контактів.

Окрім цього, за результатами проведеного дослідження визначено, що студентам практично не властиве виснаження, як компонент емоційного вигорання у професійній підготовці. Переважна більшість досліджуваних (63%) позитивно ставиться до навчання і прагне розвивати свої професійно важливі уміння і накопичувати знання, не відчуваючи при цьому емоційного відчуження.

Лише 14% досліджуваних властиве емоційне та особистісне відчуження в умовах професійної підготовки. Вони характеризуються вираженим емоційним дефіцитом та негативною модальністю емоційних переживань, що відображає несформованість їх прагнення до професійної підготовки та проблеми у навчальній діяльності і сфері контактів з оточуючими людьми.

Висновки. Емоційне вигорання майбутніх психологів – важлива проблема, яка потребує вивчення. За результатами проведеного дослідження визначено, що найбільш явно вираженим компонентом емоційного вигорання студентів є напруження, а найменш вираженим – виснаження.

Для більшості майбутніх психологів властивий виражений компонент напруження, як компоненту емоційного вигорання. Такі студенти незадоволені собою, переживають негативні емоції під час навчання та професійної підготовки.

Також, третина досліджуваних характеризується явно вираженою емоційною резистенцією. Вони переважно схильні до неадекватного вибіркового емоційного реагування та емоційно-моральної дезорієнтації. Це виражається у їх негативному ставленні до майбутньої професії та виникненні неадекватних навчальним ситуаціям емоційних переживань. Ці досліджувані характеризуються редуцією міжособистісних зв'язків у навчальному колективі, що свідчить і про соціально-психологічні проблеми у адаптованості їх до професійного навчання.

Студентам практично не властиве виснаження, як компонент емоційного вигорання у професійній підготовці. Переважна більшість досліджуваних

прагне розвивати свої професійно важливі уміння і накопичувати знання, не відчуваючи при цьому емоційного відчуження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кіяшко О. О. Емоційне вигорання та його вплив на процес професійного становлення студентів майбутніх практичних психологів. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. К. : Вид-во НПУ, 2014. Вип. 45 (69). С. 144–149.
2. Міщенко М. С. Профілактика та корекція емоційного вигорання у практичних психологів. Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія. № 1150. Харків, 2015. С. 30–34

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Вовк Н. П., Кононенко О. М.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
центр психологічної підтримки «СВІТЛО НАДІЇ»,*

Харківська спеціалізована школа №114.

Комунальна установа «Богодухівський інклюзивно-ресурсний центр» Богодухівської міської ради Харківської області

nnaduha11997799@gmail.com

Упродовж життя кожна людина стикається із ситуаціями внутрішньої напруги та дискомфорту, які суб'єктивно оцінюються нею як складні або такі, що перевищують її психофізичні можливості, порушуючи звичний лад життя, змінюючи сприйняття навколишнього світу та самоствавлення. Сім'я дитини з порушеннями психофізичного розвитку внаслідок вродженого або набутого (зокрема хронічного) захворювання, яке обмежує нормальну життєдіяльність дитини, стикається з комплексом соціальних проблем: культурних, психологічних, економічних та педагогічних, вирішення яких потребує від батьків зміни особистісних життєвих планів, цілей і перспектив, обмежує реалізацію власних прагнень і потреб на користь іншого члена родини, який потребує спеціальної опіки. Соціальні наслідки хвороби або вади розвитку дитини, а також стан невизначеності щодо майбутнього дитини нерідко є джерелом стресогенного стану батьків, викликають в них соціально-психологічну дезадаптованість (А. Болюх, Г. Варіна, І. Лисенко, I. Yorke, P. White, A. Weston та ін.), соціальну фрустрацію з проявами гніву,

зневіри, дратівливості [5], зумовлюючи загострення відчуття власної провини перед дитиною, підвищену тривожність, страх за майбутнє, психосоматичні розлади (особливо в матері) на фоні емоційного вигорання.

За даними Б. Андрейко, порушення емоційної сфери батьків пов'язано з негативізмом, зниженням настрою, підвищенням тривожності та депресією. Емпірично встановлено, що зростання рівня тривожності у батьків дітей з особливими потребами раннього віку підвищує рівень їхньої роздратованості, образи, підозрливості, почуття провини, фізичного дискомфорту. Зі зростанням хронічної втоми знижується загальний настрій батьків, але зростає їхнє прагнення інфантилізувати дитину, приписати їй особистісну і соціальну несформованість. Вчена стверджує, що чинниками батьківського ставлення є особистісні характеристики батьків, фізичні, психологічні та статеві особливості дитини, особливості взаємостосунків у сім'ї та соціокультурні фактори [1, с. 65].

Ми поділяємо думку, що від ступеню адаптації батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, залежить якість життя всіх членів сім'ї, в тому числі і самої дитини. Вважаємо, що одну із ключових ролей в даному адаптаційному процесі відіграє вміння ефективно взаємодіяти зі стресовою ситуацією у відповідності з її особистісною логікою, значимістю в житті людини та її психологічними можливостями, що в психології трактується копінгом [2; 3].

Копінг-поведінка у складних життєвих обставинах зазвичай обумовлюється контекстом стресогенної ситуації та її оцінкою, індивідуально-типологічними властивостями, наявністю копінг-стратегій, якістю ресурсів подолання, впливом ціннісних орієнтацій особистості, наявності почуття впевненості у власних здібностях, наполегливістю та інтенсивністю зусилля. Зазначені фактори копінг-поведінки відіграють значиму роль і у випадку виховання особливої дитини. У вітчизняній і зарубіжній психології копінг-процеси у складних життєвих ситуаціях, в тому числі і у випадку виховання дитини з порушеннями психофізичного розвитку, розглянуті в роботах Adams D., Rose J., Jackson N., Miranda A., Mira A., Berenguer C., Rosello B., Вакуленко, Г. Варіна, Н. Деркач, О. Коваль, М. Кононова, Т. Кучма, Е. Куликова, О. Прокоф'єва, У. Сотник, В. Шевчук, Н. Шумська та ін.

У ході аналізу наукової літератури з'ясовано, що теоретико-методологічне підґрунтя для розуміння особливостей копінг-поведінки батьків, які виховують дітей із особливими освітніми потребами закладено, наприклад, у концепції про роль когнітивної оцінки у виникненні і розвитку стресової реакції (Р. Лазарус, У. Найссер, Ж. Піаже, Х. Ремшмідт), у концепції психічної та соціально-психологічної адаптації та дезадаптації людини (Г. Балл, А. Борисюк, Н. Завацька, М. Макаренко, А. Реан та ін.), узагальнено в положеннях про копінг-поведінку та копінг-стратегії особистості (І. М. Грановська,

Д. Джеймс, Д. Ендлер, Т. Крюкова, Р. Лазарус, О. Лібін, Р. К. Назарова, Р. М. Нікольська, С. Норман, М. Паркер, Е. Хейм).

За висновками М. Кононової та Т. Кучми, у більшості випадків батьки так і не знаходять для себе оптимальної копінг-стратегії. Однак найбільш дієвими автори все ж вважають ті копінг-стратегії, що стимулюють батьків до аналізу сімейних проблем і сприяють спрямованості зусиль для вирішення складної життєвої ситуації, поділивши їх на продуктивні, тобто проблемно орієнтовані (фокусування на вирішенні проблеми; подружня згуртованість у подоланні стресу; включення батьків у корекційно-розвивальний процес; фокусування на позитиві, обдумування стресової ситуації; порівняння хвороби дитини з іншими, більш складними випадками; психологічне відволікання від негативних емоцій і переживань, фізичної втоми завдяки заняттям улюбленою справою), а також на порівняно продуктивні, основний зміст яких – це пошук соціальної підтримки (духовної опори та допомоги, підтримки, порад, схвалення людей, які мають подібний досвід, звернення за професійною допомогою, включення в соціальні організації зі схожими проблемами, терпеливе очікування результатів психосоціального розвитку дитини [4].

Отже, знання про те, яким чином батьки переживають та долають стрес, виховуючи дитину з особливими освітніми потребами, які копінг-стратегії для них найбільш ефективні для забезпечення нормалізації сімейного життя є вкрай важливими в процесі будь-якої психологічної роботи з такими сім'ями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрейко Б. В. Несприятливий прогноз розвитку дитини раннього віку як чинник порушення емоційного стану батьків: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 – спеціальна психологія ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 248 с.
2. Діденко Г. О., Шебанова Г. О. Копінг-поведінка у сучасних психологічних дослідженнях. Проблеми сучасної психології. 2018. Вип. 39. 368-379 с. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_39_32
3. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. Актуальні проблеми психології. 2020. Т. 1, Вип. 55. С. 23–30.
4. Кононова М. М., Кучма Т. В. Теоретична модель чинників особистісної стресостійкості батьків дітей із психофізичними порушеннями. Габітус. 2022. № 33. С. 97-101.
5. Шевчук В. В. Психологічні детермінанти особистісних змін у батьків дітей з вадами розвитку, Психологія і особистість: наук. журнал. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2021. Вип. 1 (19), С. 57-71.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН

Вознюк А. В.

Комунальний заклад Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

В умовах реформування освіти України, першочергової значущості набуває необхідність осмислення особливостей розвитку педагогічної освіти в Україні як складової європейського освітнього простору. Особливої актуальності набувають проблеми удосконалення підготовки учителів, розвитку їх креативності. У сучасних умовах вчитель повинен володіти здатністю до творчого мислення та інноваційної діяльності, самостійності й нестандартності рішень, інтелектуальної компетентності. Оскільки від вчителя значною мірою залежить якість системи загальної середньої освіти.

Мета статті – розкрити специфіку дослідження особливості розвитку педагогічної креативності педагогів в умовах інноваційних змін.

Виклад основного матеріалу. На основі наукових досліджень, було визначено, що креативність – це творча спрямованість, генетично властива усім, здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації.

Креативність проявляється в успішному здійсненні всіх трьох фаз – вмінні самостійно бачити і ставити проблеми (підготовча), знаходити їх рішення (пошукова) і творчо втілювати їх у конкретному продукті (виконавча). І головне – креативна людина вкладає творче начало у всі види діяльності.

Креативність – це особистісна якість, яка базується на потенційних можливостях кожної людини, актуалізації неусвідомлюваної потреби бути неповторною індивідуальністю, вільною, але такою, яка приєднується до всезагального через продукти своєї творчості, гармонійно поєднує індивідуальні та соціально значущі інтереси. Відтак, структуру креативності прийнято визначати як оптимальний розвиток усіх потенційних можливостей особистості.

Готовність педагога до інноваційної педагогічної діяльності – особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії.

За структурою готовність до інноваційної діяльності є складним інтегративним утворенням, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один з важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної

реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу, формування інноваційної компетентності педагога, що об'єднує систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які забезпечують ефективність упровадження нових педагогічних технологій у педагогічній діяльності.

Педагогічна креативність передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується за цілим рядом параметрів. Вона характеризується за допомогою таких критеріїв як швидкість (продуктивність) і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

Метою емпіричного дослідження було встановлення рівня прояву педагогічної креативності у педагогів та визначення чинників, які впливають на її розвитку.

Основні завдання емпіричного дослідження:

1. Встановити рівень розвитку педагогічної креативності у педагогів.
2. Визначити чинники, які впливають на розвиток педагогічної креативності у педагогів.

Проаналізувавши методичний інструментарій, для нашого дослідження ми обрали ряд методик, які найбільш ефективно дають можливість встановити рівень розвитку педагогічної креативності у педагогів та визначити чинники, які впливають на її розвиток.

Так, для виконання першого завдання (встановити рівень розвитку педагогічної креативності у педагогів) нами було підібрано опитувальник креативності Джонса.

З метою виконання другого завдання (визначити чинники, які впливають на розвиток педагогічної креативності у педагогів) нами було підібрано три опитувальники: «Опитувальник особистісної зрілості» О.С. Штепа; методика «Визначення типу спрямованості особистості» за Т. Даниловою; методика «Експрес-діагностика організаційних здібностей».

Результати методик були оброблені за допомогою методів математико-статистичної обробки даних (метод ранжування). Отримані дані піддавались статистичному аналізу з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням.

Проаналізуємо результати дослідження послідовно по кожній з методик.

З метою визначення рівня розвитку педагогічної креативності у педагогів нами було проведено дослідження за опитувальником креативності Джонса. Аналіз результатів свідчить про те, що переважна більшість опитаних педагогів мають середній рівень педагогічної креативності (56,52 %). Отримані дані можуть свідчити про те, що педагоги, у яких переважає даний рівень, креативність виявляється лише в певних видах діяльності, в інших же ситуаціях педагоги діють стандартно.

Дещо менше опитаних педагогів мають високий рівень педагогічної кре-

ативності (34,78 %). Педагоги, яким характерний даний рівень розвитку педагогічної креативності, вирішують творчі завдання досить швидко, готові знаходити нестандартні виходи із ситуацій-проблем, але в деяких випадках можуть проявлятися невпевненість в собі.

Значно менше опитаних педагогів мають низький рівень педагогічної креативності (8,70 %). Тобто, у педагогів, яким притаманний даний рівень педагогічної креативності, коло інтересів дуже обмежений, активність і працездатність вибагливі, рішення творчих завдань викликає значні труднощі. Знання і досвід в нестандартній ситуації педагоги застосовують з великими труднощами.

Необхідно звернути увагу на те, що за результатами дослідження не було виявлено дуже високий і дуже низький рівень педагогічної креативності у педагогів.

З метою визначення загального рівня особистісної зрілості у педагогів нами було проведено дослідження за методикою «Опитувальник особистісної зрілості» О.С. Штепа. Аналіз результатів свідчить про те, що переважна більшість опитаних педагогів (69,57 %) мають необхідний рівень особистісної зрілості. У свою чергу, 30,43 % опитаних педагогів притаманний високий рівень особистісної зрілості. Важливо відмітити той факт, що ні хто з педагогів немає критичного рівня особистісної зрілості.

З метою визначення рівня розвитку типів професійної спрямованості у педагогів нами була проведена методика «Визначення типу спрямованості особистості» за Т. Даниловою. У результаті дослідження було встановлено, що приблизно у третини опитаних педагогів (35,48 %) переважає гуманістичний тип спрямованості. Дані педагоги вирізняються тим, що у них виражена пріоритетність інтересів, потреб та цілей інших, прагнення бути корисними. У спілкуванні такі педагоги вирізняються толерантністю, аутентичністю, емпатійністю. Враховуючи те, що робота педагога передбачає надання освітніх послуг та виховання учнів, тому ознаки гуманістичної спрямованості є необхідною складовою для професійної діяльності.

Слід зазначити, що приблизно у четвертій частині опитаних педагогів (по 25,81 %) переважає прагматична та екзистенційна спрямованості. Так, у педагогів з прагматичною спрямованістю домінуючим мотивом є орієнтація на досягнення успіхів у діяльності, прикладання максимальних зусиль для реалізації власних можливостей та досягнення певних успіхів у діяльності. Педагоги, які мають високий рівень розвитку прагматичної спрямованості здатні до самостійної постановки цілей та задачі, а також вибору способів їх досягнення, що також є достатньо важливим у роботі педагога. При переважанні екзистенціального типу спрямованості можна говорити про домінування у педагога потреби у внутрішній діяльності та вирішенні складних пізнавальних проблем. Педагоги в яких домінує даний тип спрямованості

характеризуються високим рівнем самоаналізу, рефлексії, прагненням до самовдосконалення та самоорганізації. Зазначені риси є професійно значущими для педагогів та сприяють можливості досягнення значних результатів як у практичній діяльності.

Лише у 12,90 % опитаних педагогів переважає егоцентричний тип спрямованості, що вказує на домінування у них цілей, інтересів та потреб егоїстичного характеру. Дані педагоги орієнтовані на сприяння кожного без винятку учня, поважаючи його думку та вчинки. Дані працівники здатні до прихильності, симпатії, співчутті, благодіяння, вміють прощати учня їх помилки. Якщо працівник людина культурна, ввічлива, доброзичливо ставиться до своїми колегами та учнями і навіть для зауважень знаходить відповідну культурну форми, взаємної доброзичливості, сприятливий морально-психологічний клімат.

З метою визначення організаційних здібностей у педагогів нами було проведено дослідження за методикою «Експрес-діагностика організаційних здібностей». Аналіз результатів свідчить про те, що переважна більшість опитаних педагогів (78,26%) мають високий рівень організаційних здібностей. У свою чергу, значно меншій частині опитаних педагогів (17,39 %) притаманний середній рівень організаційних здібностей. Важливо відмітити той факт, що лише у 4,35 % респондентів мають низький рівень організаційних здібностей.

З метою підвищення рівня педагогічної креативності у педагогів в умовах інноваційних змін нами було розроблено тренінгову програму, яку можна використовувати на курсах підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксініна Н. Розвиток креативного мислення майбутніх учителів музики. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2012. Вип. 4. С. 186-191.
2. Андрюханова В. М. Сучасні підходи щодо вирішення проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності. Управління школою. 2004. № 34. С. 7.
3. Антонова О.Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: [монографія] / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2012. С. 14-41.
4. Антонова О.Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки: В 2-х ч. Київ-Вінниця, 2011. Вип. 69. Ч. 2. С. 11-17.
5. Березняк Є. Директор школи і вчитель: етика взаємин. Освіта України. 2000. № 12-13. С. 14.
6. Загурська С. М. Розвиток креативності як психолого-педагогічна проблема сучасної освіти. Народна освіта. 2020. № 1 (40). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=6028
7. Данилова Т. Опросник діагностики типа направленности личности прак-

- тического психолога. Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 8. с.41-44.
8. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи. Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». Випуск 3 (50). Полтава, 2006. С. 215-219.
 9. Павленко В.В. Креативність учителя як чинник розвитку педагогічної творчості. Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С.145-150.
 10. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm.
 11. Рябовол Л. Т. Креативність як предмет психолого-педагогічних досліджень вітчизняних вчених. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 2002. С. 42-47.
 12. Твердохліб Н. В. Проблема розвитку креативності особистості у психолого-педагогічних наукових дослідженнях. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2015. Вип. 43. С. 399–402.
 13. Черняк О. В. Особистісне зростання як об'єкт психологічного аналізу. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Психологічні науки. Чернігів: Вид-во ЧДПУ, 2011. Вип. 94. Т. 2. С. 215–223.
 14. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института психотерапии. 2002. 490 с.

РОЛЬ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Волкова О. А.

*Полтавський державний медичний університет
oksanaanatom@ukr.net*

Протягом останніх років стан духовної культури і моралі суспільства в Україні викликає занепокоєння. Особливо помітні дані тенденції у представників підростаючого покоління. Зниження рівня суспільної та особистої моралі у частини молоді, відсутність загальних принципів розуміння сутності найпростіших соціальних процесів і явищ призводить до неадекватної соціальної поведінки [2, с. 3]. Тому на сьогодні перед суспільством постає завдання створення в свідомості молоді системи ціннісного ставлення до себе та соціального і природного довкілля – формування сприятливого для себе та оточуючих особистого життєвого простору.

Життєвий простір – просторове поле взаємодії природи і суспільства,

на яке поширюється сфера впливу людини (індивіда, групи людей) [3, с.14]. Він включає в себе психологічну складову, яка поєднує комплекс фізичних, соціальних і психологічних явищ, з якими людина себе ототожнює і серед яких вона існує. Ці явища стають значущими в контексті психологічної ситуації, набуваючи для людини особистісного змісту. Ключове місце в феноменології психологічного простору займає стан його меж – фізичних і психологічних маркерів, що визначають сферу особистого контролю і приватності однієї людини від такої ж сфери іншої.

Відомий німецький психолог Курт Левін вважає, що життєвий простір – це сукупність співіснуючих та взаємопов'язаних факторів, що визначають поведінку людини в конкретний час. Ця поведінка генерується свідомістю на підставі накопичених знань і досвіду [1, с.131]. Отже, життєвий простір охоплює особистість і її психологічне оточення, а також фізичне і соціальне середовище особи, що може впливати на цей простір.

Найбільш активно формування життєвого простору відбувається в дитячому та підлітковому віці, оскільки в цей період відбувається швидке накопичення знань про світ і про самого себе. Зростаюча диференціація супроводжується зростанням інтеграційних процесів, які проявляються у збільшенні складності та ієрархічності організації життєвого простору.

Головними чинниками формування життєвого простору особи, на мою думку, є сім'я та шкільне оточення.

Першим і найважливішим середовищем виховання особи є сім'я. Адже батьки першими розкривають маленькій людині предметний світ і надають йому емоційного забарвлення. Вони є першими вчителями і захисниками, які зміцнюють і загартовують організм дитини, розвивають її мову і мислення, почуття, формують її інтереси, прагнення, здібності, виховують любов до знань, працьовитість.

Роль сім'ї у вихованні дітей – надзвичайно велика і відповідальна. Через життя в сім'ї формується ставлення до людей, речей, самого себе, виробляються ідеали та цінності. Адже батьки для дитини є джерелом емоційного тепла і підтримки, порадиником, і в той же час владою та суддею, зразком і прикладом для наслідування. Діти прислухаються до розмов батьків, є свідками їхніх вчинків, радіють їхнім успіхам чи співчувають невдачам. Усі ці форми відносин мають бути присутні у взаєминах із дітьми незалежно від їхнього віку, хоча питома вага кожної з них у різні періоди неоднакова. Тому є очевидною необхідність перебудови характеру взаємин, змісту і напрямів спілкування дорослих і молодших членів сім'ї протягом років відповідно віку дитини.

Неуважність батьків, які не задовольняють прагнення дитини до спілкування, чи відсутність знань про виховання дітей призводить до затримки соціального розвитку дитячої особистості, незасвоєння нею норм, правил,

звичок соціальної поведінки – до формування її асоціального характеру. Це зумовлено тим, що внутрішньосімейні взаємини виступають для дитини першим специфічним зразком суспільних відносин і мають значний вплив на формування загальної моделі її життя в майбутньому. Також, на жаль, діти, які виростають у неблагополучних сім'ях, є недостатньо соціально зрілі, агресивні, а тому адекватно не сприймаються однолітками. Це також утруднює їхній особистісний розвиток і призводить до формування такої моделі свого життєвого простору, що не сприяє їх розвитку, покращенню оточуючого психологічного і соціального середовища.

Спостерігається ще один важливий фактор неефективного сімейного виховання молоді – недосвідченість батьків, їхнє намагання опиратися виключно на власний досвід, брак певних педагогічних знань. Тому другим важливим середовищем формування життєвого простору особи є школа, завданнями якої є не лише надання ґрунтовних знань з різних предметів, а й створення відповідних умов для всебічного розвитку учнів, виховання та формування моральних цінностей молоді. Виконання цих завдань в більшій мірі забезпечується завдяки виваженому спілкуванню вчителя з учнем.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування педагога з усіма учасниками освітнього процесу, яке спрямоване на створення оптимальних умов для здійснення завдань виховання і навчання. Воно вимагає від педагога спеціальної підготовки не лише стосовно технології взаємодії, а й морального досвіду, педагогічної мудрості в організації взаємин з учнями та батьками у різних сферах навчально-виховного процесу [4, с. 208 - 209].

Найважливішими особливостями психолого-педагогічного впливу школи є цілісність, систематичність та безперервність, поступовий перехід від класно-урочних форм спілкування до позакласних [4, с. 207]. Професійне педагогічне спілкування є комунікативною взаємодією педагога з молоддю, спрямованим на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, взаємин, допомагає у становленні та розвитку комунікативних зв'язків учителя й учнів в управлінні освітнім процесом. Воно забезпечує передачу через викладача людської культури, допомагає у засвоєнні знань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками.

Отже, формування життєвого простору особистості – надзвичайно складний, відповідальний і важливий процес як для особи, так і для навколишнього середовища, для суспільства. На мою думку, головну роль у його створенні відіграють сімейне та шкільне оточення. Сім'я є першою суспільною сферою існування дитини, джерелом її емоційної та матеріальної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей від покоління до покоління. Виховання дітей у сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості. Не менше значення для виховання має професійне педагогічне

спілкування – цілісна система психолого-педагогічної взаємодії педагога та учнів, яка містить в собі обмін інформацією, організацію взаємин за допомогою комунікативних засобів та є інструментом впливу на особистість учня [4, с. 210]. Взаємодія цих двох факторів на ранньому етапі життя і розвитку дитини сприяє створенню сприятливого життєвого простору, що формує інтелектуально розвинену, фізично і морально здорову особистість, готову протистояти асоціальним впливам, справлятися з особистими проблемами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко Ю. В. Вивчення життєвого простору особистості: філософсько-психологічний аспект. Науковий вісник Херсонського державного університету. Випуск 1. Том 1. 2016. С. 130–134.
2. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №1243 від 31.10.2011р. «Про основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України».
3. Нікітіна М. Г. Життєвий простір. Енциклопедія Сучасної України [Електронний ресурс]. Редкол. : І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк [та ін.]; НАН України, НТШ. К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2009. Режим доступу: <https://esu.com.ua/article-19293>. ст 14.
4. Слободяник Н. В. Спілкування як основа психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Psychological journal. 2018. 4(14). С. 206–216.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЦИФІКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Головко І. М.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
innaholovko93@gmail.com*

У психологічній літературі зустрічається чимало різних тлумачень поняття «мотивація». Одні з них пов'язані з історією дослідження даної проблеми, інші – відображають відмінності у концептуальних підходах різних авторів чи наукових шкіл. Розвиток теорій мотивації йшов у двох основних напрямках. У першому – мотиви та мотивація розглядалися як ситуативні інваріанти поведінки людини (М. Алексеева, В. Моргун, С. Москвичов та ін.). Другий підхід пов'язаний із розумінням мотивів і мотивації як стійких диспозицій особистості, що регулюють її поведінку відносно незалежно від ситуацій (В. Асеев, І. Меліхова та ін.). Звичайно, можна виділити і третій підхід, який поєднує дослідників, що так чи інакше намагалися знайти компроміс між цими двома окресленими полюсами (М. Матюхіна, Л. Фрідман

та ін.) [2]. Безумовно, можна знайти й інші, більш детальні, але тоді існує небезпека загубити суть у безлічі різноманітних теорій мотивації. Намічений напрямок аналізу є достатньо евристичним, оскільки подібний дихотомічний поділ теорій мотивації мав місце й у вітчизняній психології

Вивчення мотивації людини є, по суті, вивченням особистості в її діяльності. Оскільки навчання – окремий випадок діяльності, то і навчальна мотивація є окремим випадком мотивації особистості. Як і будь-який інший вид мотивації, навчальна мотивація визначається цілим рядом специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється навчання (заклади загальної середньої освіти та ін.); організацією освітнього процесу (модель навчання); суб'єктними особливостями того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими учнями тощо.); суб'єктними особливостями того, хто навчає і, того, хто навчається.

Відповідно мотивація навчання підлітків набуває своєї специфіки, зумовленої їх віковими особливостями. У підлітковому віці людина зазнає значних змін. У першу чергу, вони пов'язані з процесом фізичного дозрівання, яке відображується на всіх складових процесу розвитку – фізичних, психологічних, соціальних. Вступ дитини в підлітковий період характеризується якісним поштовхом у розвитку самосвідомості. У підлітка починає формуватися позиція дорослої людини. Навіть, якщо ця позиція ще не відповідає об'єктивному статусу підлітка в житті, але її поява означає, що підліток суб'єктивно вже ввійшов у нові стосунки з оточуючим світом дорослих, зі світом їхніх цінностей, мотивів поведінки і діяльності. Але разом з тим, досягнувши періоду статевого дозрівання, підліток потрапляє в суперечливе становище: він уже не дитина, але об'єктивно ще не ствердився в культурі дорослих [1, с. 45].

Спираючись на прийнятий у психологічній науці поділ мотивів навчання на внутрішні та зовнішні, які орієнтовані на соціальне схвалення та інші зовнішні фактори, у структурі мотиваційної сфери навчання підлітків виокремлюємо:

1. Внутрішні мотиви, які пов'язані з процесом і змістом діяльності, коли до діяльності спонукає її процес і зміст, а не зовнішні чинники: мотиви пізнання, інтерес до змісту матеріалу, що вивчається; набуття нових знань, навичок і умінь; мотив самодетермінації (прагнення відчувати себе суб'єктом навчальної діяльності), засвоєння способів добування знань, особливо з використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій, пошуку інформації в інтернет-ресурсах, соціальних мережах та ін.

2. Зовнішні мотиви:

- а) соціальні мотиви: широкі (мотиви обов'язку і відповідальності перед суспільством, закладом освіти, батьками та іншими значущими людьми за

якісне навчання; можливість застосувати набуті знання в майбутньому, в соціально-корисних видах діяльності) та вузькі (прагнення до спілкування і спільної діяльності з однолітками, бажання мати друзів і жити з ними спільним життям тощо);

б) престижні мотиви: прагнення отримати схвалення з боку референтних осіб; прагнення бути в центрі уваги, отримати високий соціальний статус, самоствердитися; бажання бути прийнятим, визнаним завдяки своїм індивідуальним якостям та ін.;

в) прагматичні мотиви: уникнення неприємностей, що можуть виникати у випадку незадоволення вимог, очікувань або потреб інших людей; отримання певних пільг та, іноді, грошової винагороди за успіхи в навчання та ін.

г) мотиви особистісного зростання: саморозвиток, самовираження і самовдосконалення себе як особистості; інтелектуального й естетичного розвитку та ін.

Залежно від співвідношення зазначених мотивів, на наш погляд, можна виокремити п'ять рівнів сформованості навчальної мотивації:

1) високий рівень навчальної мотивації пов'язаний з переважанням внутрішньої мотивації над зовнішньою у поєднанні з доволі високим рівнем розвитку широких соціальних мотивів і мотивів особистісного зростання; у таких підлітків наявний розвинутий пізнавальний мотив, прагнення найуспішніше виконувати всі навчальні завдання, їм властива висока пізнавальна активність і продуктивність самоосвітньої діяльності;

2) рівень навчальної мотивації, вище за середній, характеризується відносним переважанням внутрішньої мотивації над зовнішньої, учні успішно справляються з навчальними завданнями, при цьому серед зовнішніх мотивів для них особливе значення набувають вузькі соціальні або престижні мотиви);

3) середній рівень зумовлений тим, що за розвинутої внутрішньої мотивації переважає зовнішня, коли заклад освіти приваблює насамперед позаучбовою діяльністю. Такі учні почуваються досить комфортно, оскільки під час навчання спілкуються з друзями, з вчителями та ін., їм подобається відчувати себе учнями, мати відповідні атрибути; сам процес учіння їх захоплює як майданчик для спілкування;

4) рівень навчальної мотивації, нижче за середній, характеризується переважанням зовнішньої, насамперед прагматичної мотивації над внутрішньою, ці учні відвідують освітній заклад неохоче, часто лише за умови позитивного чи негативного стимулювання з боку дорослих. Вони мають серйозні труднощі в навчанні, на заняттях часто займаються сторонніми справами, розважаються та ін.;

5) низький рівень пов'язаний із несформованістю внутрішньої мотивації, негативним ставленням до закладу освіти, шкільною дезадаптацією;

такі учні зазнають серйозних труднощів у навчанні, вони не справляються з навчальною діяльністю, мають проблеми в спілкуванні з іншими учнями, у взаєминах з учителями. Навчальний заклад часто сприймається учнями як вороже середовище, перебування в якому для них нестерпне; у найважчих випадках учні можуть проявляти агресію, відмовлятися виконувати завдання тощо.

Цілеспрямоване формування позитивної навчальної мотивації високого рівня передбачає створення відповідних умов для появи внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій) до навчання, усвідомлення їх учнями і подальшого саморозвитку ними своєї мотиваційної сфери [2, с. 35].

Ураховуючи, що домінуючими потребами підліткового віку, на думку є: потреба в спілкуванні з однолітками, потреба в самоствердженні, потреба бути та вважатися дорослим вважаємо що в ієрархії мотивів навчання учнів-підлітків провідне місце займають саме соціальні мотиви. Відповідно формування внутрішньої мотивації навчання як дієвого фактору стійкої навчальної мотивації впродовж життя і відповідно, мотиваційно-цільовий резонанс має забезпечуватися саме через активізацію соціальних мотивів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Занюк С.С. Психологія мотивації. К. : Либідь, 2002. 296 с.
2. Чаусова Т.В. Особливості формування мотиваційної сфери навчання підлітків. Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки», 2018, №6 (35). С. 34-39.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ФОРМАЛІЗОВАНИХ ТА МАЛОФОРМАЛІЗОВАНИХ МЕТОДИК В РОБОТІ ЮВЕНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Гончарова Н. О., Харченко А. С.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
goncharova.poltava@gmail.com
anzhelaohara@gmail.com*

Актуальність теми. У сучасному суспільстві однією із небезпечних тенденцій є зростання кількості правопорушень серед неповнолітніх. У підлітковому віці це спричинено перш за все різними формами девіантної поведінки та потягами до неї, що пов'язано з недорозвитком саморегуляції, зниженою здатністю критично осмислювати спосіб життя та прогнозувати наслідки власних вчинків.

Всебічна охорона та захист дітей є одним із пріоритетних завдань кримінально-правової політики держави, оскільки діти є найбільш незахищеними та вразливими. Сьогодні охорона прав дитини, яка потрапила в систему кримінально-правових та кримінально-процесуальних відносин, характеризується підвищеним інтересом суспільства, оскільки стосується проблеми виживання людства, забезпечення генофонду, виховання здорового покоління [4, с. 108].

Найважливішим органом, який здійснює протидію підлітковій злочинності та реалізує заходи щодо захисту дітей, є структурний підрозділ ювенальної превенції. Він здійснює реалізацію державної політики у сфері захисту прав і свобод дитини. Особливе значення в роботі такого підрозділу має саме психологічна складова, яка спрямована на удосконалення практичних засад діяльності працівника ювенальної превенції, а також підвищення ефективності профілактики правопорушень серед неповнолітніх.

Аналіз літератури показує, що значна низка вчених плідно працює над проблематикою діяльності ювенальної превенції. Так, алгоритм дій працівників Національної поліції з суб'єктами, які здійснюють заходи щодо захисту дітей, постраждалих від насильства розглядали К.В. Бахчев, В.П. Кононець, Н.В. Павлова; Я.В. Костенко досліджував форми та засоби превентивної діяльності підрозділів Національної поліції з дітьми та підлітками; кримінально-процесуальні вимоги до проведення допиту неповнолітніх вивчали А.Г. Гаркуша, М.С. Зімборовська, В.В. Рогальська; психологічну складову в діяльності працівника ювенальної превенції розглядав О.В. Романенко; профілактику випадків насильства в дитячому середовищі досліджувала О.І. Безпалова та інші [4, с. 110-114].

Мета розвідки. Мета дослідження полягає у виокремленні психологічної складової в діяльності працівника ювенальної превенції та ефективного застосування психологічних знань в роботі підрозділу ювенальної превенції.

Завдання дослідження полягають у наступному: 1) розгляд причин та передумов формування девіантної поведінки неповнолітніх; 2) аналіз формалізованих та малоформалізованих методик у психодіагностичній роботі з неповнолітніми; 3) визначення психопрофілактичних засобів роботи з підлітками у ювенальній превенції.

Основні результати та висновки дослідження. Під час дослідження було визначено, що поведінка підлітків у сучасному суспільстві неминуче зазнає впливу сучасних стандартів, соціально-політичних і моральних криз. Тому передумови схильності до правопорушень різняться залежно від типології соціально дезадаптованих підлітків [3, с. 30-32]:

1. Підлітки з педагогічною занедбаністю. Характерною їх ознакою є недостатня сформованість особистісних структур, низький розвиток моральних уявлень і соціальних навичок. За результатами досліджень, неповнолітні

правопорушники переважно походять з неблагополучних сімей. Такі підлітки ще в батьківській сім'ї засвоюють негативні стереотипи поведінки. У цих сім'ях часто виявляється домашнє насильство стосовно дитини, що згодом обертається її прагненням ідентифікувати себе з агресором і здійснювати насильницькі дії щодо інших.

2. Підлітки з особливостями розвитку психіки (емоційна нестійкість, синдром гіперактивності, наслідки мінімальної мозкової дисфункції). У цьому випадку соціальна дезадаптація слугує вторинним дефектом, обумовленим порушеннями саморегуляції. Зазвичай такі діти привертають до себе увагу ще в молодшому шкільному віці внаслідок проблем з навчанням і дисципліною. Їм притаманні порушення уваги, нездатність керувати власною поведінкою.

3. Підлітки, у яких опір батькам і педагогам обумовлений неправильним виховним впливом дорослих, нехтуванням ними почуття дорослості в підлітків, надмірним контролем, незадоволенням основних потреб, що спричиняє певні форми протесту. Виникнення девіацій може ґрунтуватися на конфліктній взаємодії підлітка з його найближчим оточенням у родині, її негативному впливові на розвиток особистості.

4. Підлітки з функціональними новоутвореннями особистості та схильністю до психопатизації, які становлять найскладнішу категорію щодо психолого-педагогічних впливів. У структурі особистості наявні стійкі утворення, зокрема неузгодженість відношень. Характерною ознакою цього є заперечення власних проблем і небажання щось змінювати у своєму житті. З такими підлітками складно встановити контакт, вони зазвичай відмовляються від обговорення тем, пов'язаних з невдачами та проблемами в поведінці.

Психологічний аспект роботи ювенальної превенції пов'язаний із застоюванням діагностичних методик. Формалізовані методики: тести, опитувальники, окремі проєктивні методики та психофізіологічні методики. Ці методики дозволяють зібрати діагностичну інформацію у відносно короткі терміни у такому вигляді, що дає можливість кількісно і якісно порівнювати показники. Їм притаманна: жорстка регламентація процедури обстеження; стандартизація; надійність та валідність [2, с. 76-77].

Малоформалізовані методики: спостереження, бесіда, експертні оцінки, аналіз продуктів діяльності. Дозволяють аналізувати психічні явища, що погано піддаються об'єктивізації (суб'єктивні переживання, особистісні смисли) чи є надзвичайно мінливими (динаміка станів, настроїв тощо). Їм притаманні: трудомісткість; тривалість у часі; повною мірою залежать від професійного досвіду діагноста; високий рівень ризику суб'єктивізму [2, с. 75].

Формалізовані та малоформалізовані методики взаємодоповнюють одна одну, тому можуть використовуватися комплексно.

Важливою умовою ефективної психопрофілактики протиправної поведінки підлітків є організація медіації в роботі працівників ювенальної превенції. Так, О.І. Безпалова проаналізувала Програму використання трирівневої моделі профілактики правопорушень серед неповнолітніх за такими рівнями [1, с. 21-25]:

– первинним, коли превентивні заходи поширюються на молодь загалом (у межах першого рівня поліцейські ювенальної превенції проводять загальнопрофілактичну роботу у вигляді тренінгів, лекцій, відвідування сімей, що потрапили в складні життєві обставини);

– вторинним, під час якого діти опановують навички самостійного розв'язання конфліктів шляхом медіації, отримують практичні знання та допомогу (на другому рівні до профілактичних заходів, які застосовують ювенальні поліцейські, долучають дітей, які самостійно, без втручання дорослих, намагаються розв'язати конфлікти на ранніх стадіях (доступно пояснюють учасникам конфлікту наслідки порушення норм законодавства та відчуття особи, яку скривдили), працюють над формуванням безпечного середовища в закладах освіти;

– третинним, спрямованим на роботу зі специфічними видами девіантної поведінки, яка не відповідає загальноприйнятим нормам (на третьому рівні передбачено створення Координаційної ради з осіб представників поліції та місцевої влади, міськрайонних відділів з питань апробації та служб у правах дітей, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, а також навчальних закладів, установ й організацій області, громадськості.

Отже, можна сказати, що психологічна складова в діяльності працівників ювенальної превенції має дуже важливе значення. Оскільки саме за допомогою психологічних знань пояснюються причини та передумови формування девіантної поведінки неповнолітніх. Важливо, щоб у психодігностичній роботі використовувалися як формалізовані, так і малоформалізовані методики, які дозволять дослідити психологічні особливості формування певних відхилень і визначити ефективні шляхи розробки психопрофілактичних заходів з метою забезпечення захисту, безпеки неповнолітніх, їх прав та свобод, формування рівня їх правосвідомості, правової культури та соціально адаптованої поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалова О. І. Особливості впровадження практики медіації в діяльність органів поліції щодо профілактики випадків насильства у дитячому середовищі. Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ. 2019. № 2. С. 21–25. DOI: 10.31733/2078-3566-2019-2-21-25
2. Костенко Я. В. Ювенальна превенція як форма діяльності органів поліції України. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Юриспруденція». 2018. № 31. С. 75–77.

3. Романенко О.В. Психологічна складова в діяльності працівника ювенальної превенції. *Юридична психологія*. 2022. № 1(30). С. 29-34.
4. Свідовська В. Адиктивна поведінка підлітків як проблема наукового дослідження. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. Вип. 6. С. 108–114. DOI: <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2020-6-16>.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ СОЦІОМЕТРИЧНИМ СТАТУСОМ

Гордієнко А. С.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
anya_balabata@ukr.net*

Актуальність проблеми. Стрижневим процесом у розвитку підлітків є становлення особистості як інструменту побудови та регуляції соціальних відносин людини. Величезне значення для її ефективного розвитку у цей період має соціальна ситуація розвитку як система унікальних стосунків підлітка зі світом, насамперед, з його найближчим соціальним оточенням. Специфіка цього оточення може мати суттєвий вплив та задавати особливості процесів розвитку особистості.

З наукового погляду самотність – одне з найменш розроблених понять. При цьому було б невірним і несправедливим твердження про те, що самотність як феномен не досліджувався і не вивчався зовсім. Крім численної групи філософів, що висвітлювали це поняття у різних його аспектах (С. К'єркегор, Г. Торо, Ф. Ніцше, Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер та ін.), необхідно назвати низку західних вчених – соціологів, психологів, медиків робили спроби дослідження та описи самотності з різних точок зору теоретичної та прикладної науки. Серед них А. Фрейд, В. Вунд, К. Лоренц, Вільям А. Седлер, Томас Б. Джонсон, Е. Фромм, Л.Е. Пепло, Б. Тораш, К. Роджерс, Р. Вейс та ін. Теоретичний аналіз досліджень із проблеми самотності засвідчив, що цей стан вперше у найбільш загостреній формі проявляється у підлітковому віці (Р.С. Вейс, І.С. Кон, Г.С. Салліван, С.В. Малишева, Н.А. Рождественська), коли відбувається пошук власної ідентичності та зв'язків з навколишнім світом.

Нині все більшої актуальності набуває психолого-педагогічна робота з учнями, які є вразливими у спілкуванні з дорослими та однолітками, мають низький рівень комунікативного потенціалу, непристосовані до співпраці, тому набувають низького статусу в колективі і залишаються поза увагою школярів і вчителів. Ймовірно, що цей статус супроводжуватиме згодом дорослу особистість упродовж усього життя, стане перешкодою в реалізації професій-

ного та сімейного самовизначення, провокуватиме певну ізоляцію. Запобігти одержанню низького статусу серед членів учнівського колективу є одним із основних завдань у педагогіці і важливою соціальною проблемою [2].

Мета – теоретично вивчити та емпірично дослідити особливості переживання самотності у підлітків із різним соціометричним статусом.

Методика та організація дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних), методи емпіричного дослідження (методика дослідження відчуття самотності (за Д. Рассел, М. Фергюсоном); «Опитувальник афіліації» (за описом Р.С. Немова); методика визначення статусу в малій групі «Соціометрія» (за Дж. Морено) та методи статистичної обробки даних (критерій – Пірсона). Емпіричною базою дослідження виступала експериментальна вибірка, до якої увійшли 100 осіб віком 13-14 років (36 хлопців та 54 дівчат), які є учнями восьмих класів.

Результати дослідження. За результатами проведеного емпіричного дослідження можемо стверджувати, що для переважної більшості досліджуваних характерний високий рівень почуття самотності. Цей стан проявляється в таких симптомах психічних розладів як: відчуття нудьги та пригніченості, відчуття страху, тривоги, скорботи та гніву. Такі досліджувані зазвичай відчувають себе психологічно ізольованими від останніх людей; нездатними до нормального міжособистісного спілкування; нездатними до встановлення з оточуючими інтимних міжособистісних відносин таких як дружба чи кохання.

Такі підлітки більш песимістичні, ніж не самотні, вони відчувають гіпертрофоване почуття жалю до себе, чекають від інших тільки неприємностей, а від майбутнього – лиш найгіршого. Також вони вважають своє життя та життя інших людей таким, що втратило сенс. Самотні небалакучі, поводять себе тихо, намагаються бути непомітними, найчастіше мають сумний вигляд. У них часто втомлений вигляд і спостерігається посилена сонливість.

Низький рівень почуття самотності, який притаманний меншій половині респондентів, виражається у наявності спільних інтересів з тими, хто оточує (наприклад, однолітками), наявності друзів, культивуації свого духовного світу, адекватного ставлення до своїх соціальних контактів, задоволенні собою, рідними, знайомими, визначенні сенсу свого життя, власного призначення в житті, майбутніх орієнтирів та нинішніх життєвих років.

При цьому переважна більшість досліджуваних (59%) прагнуть встановлювати стосунки з однолітками на основі вираженого небажання бути на самоті, залишитись самотніми. При цьому 32% підлітків мають виражену на високому рівні потребу у афіліації, психологічній близькості із партнерами по спілкуванню, встановлення довірливих стосунків, вони не лише постійно прагнуть спілкуватися з іншими людьми, а й відчуває від цього емоцій-

не задоволення, вбачають саме в людських стосунках один із важливіших смислів життя. Блокування цієї потреби викликає почуття відчуженості, самотності, породжує фрустрацію. Отже, підлітки переважно мають високий рівень почуття самотності хоча й прагнуть до міжособистісних контактів, але встановлюють їх переважно під впливом мотиву уникнення самотності, а не афіліації.

Виявлено, що у виборці наявна повна статусна структура, найменша кількість учнів знаходиться у крайніх статусних позиціях – «ізолювані» (6%) та «зірки» (15%). Тобто, у досліджуваних класах є знехтувані діти, яких інші учні не сприймають і не прагнуть здійснювати з ними спілкування, встановлювати міжособистісні контакти. Їх не приймають у класі, часто над ними насміхаються, не приймають у мікрогрупи. З ними не діляться своїми думками, практично не ведуть розмови. Таким підліткам, як правило, не дають проявити себе під час виконання різних завдань. Внаслідок таких стосунків з однолітками ізолювані учні відчують виражений психологічний дискомфорт від перебування в школі, спілкування з однокласниками.

Також у даних колективах наявні «зірки», що доводить існування «ініціативних центрів» в шкільних колективах – групах учнів, які схильні ініціювати ідеї, мають виражену повагу з боку оточуючих та високі соціальні статуси. Вони ініціюють напрями активності інших школярів як у сфері відпочинку, так й у сфері виконання учнівських обов'язків, можуть приймати рішення, яким слідуватимуть інші члени колективу. Важливо те, що дані «зірки» є старостами або профоргами класів. Тобто, вони є абсолютними зірками учнівського колективу, які втілюють у собі єднання формального та неформального керівництва класом.

Визначено, що 45% підлітків у колективі мають статус «прийнятих», характеризуються позитивним ставленням до стосунків із колективом та оточуючих учнів, вони мають багато спільних тем із однолітками, їм цікаво приймати участь у діяльності колективу. Окрім цього для 34% досліджуваних властива позиція «неприйнятих» у колективі. Такі учні часто відсторонені від справ колективу, їх не завжди приймають у мікрогрупі, з ними не завжди діляться думками. При цьому такі підлітки відчують психологічний дискомфорт перебуваючи у колективі, оскільки в них відсутня психологічна близькість із однолітками у класі.

Проаналізовано, що підлітки з позитивним соціометричним статусом переважно мають низький рівень почуття самотності (68%). Сприятливі міжособистісні стосунки в групі, задоволення від спілкування у ній, визнання однолітками один одного виступає умовою їх соціальної активності, продуктивності в діяльності, позитивно впливає на свободу вираження почуттів підлітків, рівень саморозкриття в спілкуванні. Усвідомлення можливості бути вислуханим, зрозумілим, прийнятим призводить до переконання у

своїй потребі, цікавості. Тому таким підліткам не характерні прагнення до уникнення соціальних контактів, ізолювання себе від інших людей, їм не властиві підвищена підозрілість, фрустрованість, імпульсивність, страх і відчуття розбитості.

Лише 18% таких учнів схильні до почуття самотності. Такі результати, ймовірно, можна пояснити варіантом переживання підлітками психологічної окремоті, власної індивідуальності, тобто такого позитивного виду самотності – керованої самотності, або усамітненості, яка особистісно обумовлена оптимальним співвідношенням результатів процесів ідентифікації та відокремлення. Цю динамічну рівновагу можна розглядати як один із проявів психологічної стійкості особистості щодо впливів соціуму. Також у підлітків з позитивним соціометричним статусом можливий прояв тимчасової самотності – найбільш поширеної форми прояву, що відноситься до короткочасних станів самотності. Вона може наставати внаслідок значних стресових подій у житті, таких, як смерть близької людини або розрив будь-яких стосунків (при цьому самотній індивід після короткого періоду дистресу зазвичай упокорюється зі своєю втратою та долає самотність).

Натомість підлітки з негативним соціометричним статусом переважно мають високий рівень почуття самотності (54%), що обумовлений неможливістю встановити відповідні психосоціальні зв'язки протягом тривалого часу. Наявність групових проблем пов'язаних з особистісними характеристиками підлітків, таких як здатність до сприймання іншого, до оцінки взаємин, до саморегуляції у спілкуванні призводить до втрати важливих зв'язків та контактів, інтимності, приватності у спілкуванні, здатності до єднання, що, в свою чергу, може бути джерелом різних труднощів у спілкуванні, оскільки молода людина з таким ставленням до себе заздалегідь упевнена в тому, що оточуючі погано до неї ставляться. Почуття самотності таких підлітків може виявлятися у тривожності, збудливості та демонстративності характеру, протиборстві у конфліктах, особистій спрямованості, поєднанні високої та низької емпатії (за відсутності середнього рівня), тузі за близькою людиною, відчутті порожнечі, при цьому егоїстичності та підпорядкованості у міжособистісних відносинах, що, безумовно, є протилежними тенденціями.

При цьому у 62% досліджуваних, які користуються більшою повагою та симпатією у міжособистісних стосунках з однокласниками мають виражений мотив афіліації, тобто вони із задоволенням прагнуть надавати комусь підтримку, допомогу, приймати їх від інших, взаємодіяти з оточуючими, відчувачи прихильність до них. Виникнення таких почуттів у підлітків пов'язане з якістю їх соціальних контактів, ступенем задоволення потреби у спілкуванні, воно є результатом потреби в інтимно-особистісному спілкуванні.

Натомість, серед респондентів з негативним соціометричним статусом лише 23% досліджуваних характеризуються наявністю мотиву такого виду.

Тобто більшість таких досліджуваних не мають потреби в створенні теплих, емоційно значимих стосунків з іншими людьми. Окрім цього визначено, що фактично однаковою мірою підліткам обох груп властивий мотив уникнення самотності, який зафіксований у 51% учнів з позитивним і негативним соціометричним статусом (46%). Такі страхи досліджуваних виражаються у прагненні встановлювати стосунки з оточуючими на основі вираженого небажання бути на самоті, залишитись самотніми.

Висновки. Отже, підлітки з різним соціометричним статусом в учнівському колективі мають відмінності у прояві почуття самотності. Підлітки, які мають несприятливу позицію в колективі переважно мають високий рівень почуття самотності, що виявляється у відсутності доступного кола соціального спілкування та втраті зв'язку з оточуючими. Натомість, підлітки із позитивним соціометричним статусом у колективі не характеризуються прагненням до уникнення соціальних контактів, ізолюванням себе від інших людей та мають прояви прихильності у стосунках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. К.В. Седих. Полтава: Астроя, 2018. 342 с.
2. Харченко А.С. Психологічні особливості ціннісного ставлення до здоров'я сучасних підлітків. Психологія і особистість. 2017. № 1. С. 174-182.
3. Харченко А.С. Особливості психологічного благополуччя студентів різних профілів підготовки. Молодий вчений. 2021, 4 (92): 175-178.

РОЛЬ СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Готич В. О.

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
victoria.hotych@pnu.edu.ua*

У житті кожної людини сім'я із перших днів життя займає основну роль. Саме у сім'ї відбувається дорослішання, виховання дітей, підготовка до життя в суспільстві, набувається життєвий досвід, формуються цінності та моральні якості. Особливо у сучасних умовах життя під тиском зовнішніх подій, зокрема повномасштабного вторгнення на територію нашої країни, зростає цінність сімейних стосунків, зміцнення міжособистісних сімейних та родинних стосунків на основі механізмів підтримки та допомоги.

Посттравматичне зростання, за R. Tedeschi та L. Calhoun, – це процес ро-

звитку особистості та перебудова світосприйняття унаслідок пережитого травмування з акомодациєю набутого досвіду що означає свого роду рух за межі передтравматичного рівня адаптації [2].

Посттравматичне зростання, в першу чергу, включає якісну трансформацію чи якісну зміну функціонування людини – оскільки, це не просто повернення до попереднього рівня функціонування, для деяких людей цей процес стає досвідом самовдосконалення.

Сім'я відіграє важливу роль у формуванні посттравматичного зростання особистості юнацького віку.

Під час травматичної події, наприклад, смерті батька або матері, розпаду родини або втрати будь-якої іншої важливої людини, сім'я може допомогти особистості юнацького віку зрозуміти та пережити свої емоції, навчити ефективно керувати емоційним станом та розвиватися в процесі адаптації до нових життєвих обставин.

Сім'я в процесі посттравматичного зростання особистості юнацького віку може виконувати наступні функції:

1. Підтримка емоційного благополуччя: сім'я може допомогти юнацькій особистості знайти способи вираження своїх емоцій, сприяти відновленню позитивних емоцій, а також розвивати емоційну стійкість та здатність до саморегуляції.

2. Створення сприятливої атмосфери для здорового розвитку юнацької особистості, де панує позитивний настрій, присутність довіри та взаєморозуміння.

3. Створення позитивної ідентичності: сім'я може допомогти юнацькій особистості визначити свої цілі та плани на майбутнє, що дозволяє їй розвивати позитивну ідентичність та стійкість в складних життєвих умовах\ ситуаціях.

4. Забезпечення безпеки та захисту юнацькій особистості від потенційних небезпек, що можуть виникнути після травматичної події.

5. Надання підтримки та допомоги в складних життєвих ситуаціях. Наприклад, сім'я може допомогти з організацією психологічної підтримки, лікуванням або знайти інші ресурси для поліпшення стану юнацької особистості.

6. Розвиток соціальних навичок, які допоможуть встановлювати стійкі стосунки з іншими людьми. Це може бути особливо важливим після травматичної події, яка може вплинути на спосіб взаємодії з іншими людьми.

7. Розвиток навичок рефлексії та самоаналізу, які допоможуть їй краще зрозуміти свої емоції, думки та почуття.

8. Розвиток особистісної зрілості: сім'я може допомогти юнацькій особистості розвивати особистісну зрілість та відповідальність, які допоможуть їй краще вирішувати проблеми та долати труднощі в майбутньому.

Всі вище вказані функції ми можемо віднести до напрямку посттравматичного зростання особистості за R. Tedeschi та L. Calhoun - зміни в міжособистісних стосунках, що відображають уявлення людей з ознаками ПТЗ про зближення одне з одним, покращення та поглиблення сімейних та родинних стосунків.

Науковці так описують новоутворення ПТЗ у міжособистісних стосунках: надається висока оцінка іншим, особливо родичам, друзям, знайомим, зростання цінності стосунків, альтруїзм і відданість, здатність приймати допомогу, підвищена чутливість стосовно інших та відкритість до нових форм поведінки; звертає на себе готовність проявляти і виражати свої почуття; щире співчуття іншим дозволяє встановлювати більш близькі та глибокі стосунки; підвищена довіра до світу допомагає ефективнішому використанню соціальної підтримки, а набута впевненість дає можливість впливати на стосунки, керувати ними, утримувати їх [1].

Отже, за допомогою підтримки від сім'ї, родини, людина юнацького віку може знайти засоби для пристосування до травматичного досвіду та розвитку відповідних ресурсів для подальшого життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Calhoun L. G., Tedeschi R. G. The foundations of posttraumatic growth: New considerations. *Psychological Inquiry*. 2004. №5. P. 93-102.
2. Calhoun L. G., Tedeschi R. G. Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. №1. Vol.15. P. 1-18.

THE PROBLEM OF PERSONAL PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION DURING THE DEPRESSIVE DISORDER

Гутиря М. О.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
marvaspsy@gmail.com*

Formulation of the problem. Each person is born with their own personal potential, which can be realized in the course of life and bring a person a sense of fullness of his own life, a feeling of happiness. The chance of success is enhanced by one's own abilities and skills acquired in a certain activity. It is quite important that the activity directs the individual to the development of those qualities that correlate with his/her personal potential. This is what allows a person to feel the maximum realization of personal capabilities. It is important to pay attention to

the relationship between individuality and society, where self-actualization is an opportunity to express individuality in its skills, abilities, knowledge, creative product of activity, certain emotional reactions and feelings. Self-actualization allows an individual to make his own and unique contribution to society. At the same time, for society, self-actualization of an individual becomes a tool for its diversification, improvement, on the one hand, on the other - perhaps society itself sometimes builds the framework for self-actualization of an individual [2].

The process of development of self-actualization rarely looks like a growing graph, where with each subsequent step, a person breaks his innate potential more and more. More often, this process looks like a wavy curve, where a person experiences successes, failures and sometimes no changes during his life, including the professional activities. A person's psychological and physical condition are important aspects that influencing a person's ability to professionally self-actualize. And if modern society pays attention to physical features, trying to create conditions for inclusive education or inclusive work, mental health features are still heavily stigmatized. Therefore, we consider it appropriate to consider the peculiarities of professional self-actualization of people with a mental disorder, such as depression.

Presentation of the main material. In the practical work of a psychologist, requests related to emotional burnout, apathy, procrastination, complete indifference in professional activities appear more and more often. Society labels such people as lazy, inattentive, indifferent, losers, unfocused, etc. The problem of mental disorders is relevant and widespread at the same level as physical diseases. The most common mental health disorder in the world is depression, which includes the symptoms listed above. According to the WHO, more than 264 million people (more often women) suffer from depression in the world. The highest prevalence is among teenagers and young people aged 18-25 (13%). It is the leading cause of unemployment in the world. Therefore, depression is a factor that complicates the development of a person's self-actualization, and especially at the stage of forming a professional identity (studying at a university or starting a career) [3].

The profession as a sphere of personality manifestation makes a gross share in the desire to realize oneself, and therefore in one's own self-actualization. The chosen profession becomes a way to build one's own self-image, a part of personal identification. Professional activity is a field for setting and achieving goals, «finding yourself», assigning a new professional role; a field for creativity and realization of one's own meanings and values. Based on this, the level of professional self-actualization can be considered an important component in self-perception [1].

However, it is mentally and physically impossible for a person suffering from depression to develop in the chosen profession, because it takes too much energy, when all energy is spent on processing difficult emotions, thoughts and states. It is worth noting that we are talking more about the average and severe form

of depression. With a mild form, a person can outwardly maintain the same level of activity: go to work, do household chores, but at the same time have a psychologically altered severe condition. Even with a mild form of depression, the development of professional self-actualization can be significantly complicated.

What prevents a person with a depressive disorder from professional self-actualization? Both psychological and physical manifestations can become an obstacle:

- Depressed mood for most of the day;
- Decreased interest and satisfaction in almost all activities: loss of interest in what was previously exciting, no work or achievement brings joy;
- Significant weight loss or gain without special nutrition or diets;
- Psychomotor agitation or retardation: excessive fussiness or slowing of movements, speech;
- Manifestations of insomnia or drowsiness: it is difficult to fall asleep, sleep is superficial and does not bring rest;
- Feeling of fatigue, loss of energy;
- Decreased ability to think, concentrate, make decisions: thoughts focus on negative facts, distract from activities or decision-making;
- A sense of one's worthlessness, guilt: thoughts and memories of one's own failures, a feeling of guilt before loved ones;
- Recurrent thoughts about death (not fear of death), possible suicide attempts[3].

Depressive disorder can occur due to high levels of stress, as well as due to life changes that are significant for the individual. For example, postpartum depression, which prevents the mother from fulfilling her role functions, or depression after achieving an important goal for which a lot of effort was involved. After traumatic stressful experiences, as soon as the human psyche is safe and the protective mechanisms are weakened, a depressive state is also likely. That is why the emotional state of Ukrainians in forced emigration often worsens, not at the moment of a terrible evacuation, life in a refugee camp or in the process of arranging education/housing/work in a new country, but at the moment when there is a new job, documents and a stable life. That is, there is a safe space for the psyche to react to an emotional state, sometimes in the form of a depressive disorder.

In order to return to a state of stable mental health, it is necessary to clearly understand the degree of depressive disorder. With a mild form, lifestyle changes (reducing stress factors, increasing physical activity, giving up bad habits and changing diet) and psychotherapy (searching for new meanings, self-help methods) are sufficient. For moderate and severe forms of depressive disorder, medication support and psychotherapeutic support are required.

In very rare cases, mental illnesses, including depressive disorder, act as factors contributing to the development of professional self-actualization. This is what

happens when a person finds a creative way to express their difficult emotional experiences, an example, can be served by numerous talented writers and artists who were characterized by depressive episodes.

Conclusions. Depressive disorder is a factor that often prevents the development of professional self-actualization. Therefore, it is advisable to spread information about the symptoms and course of this disease, which on the one hand could help to distinguish a depressive episode between fatigue, exhaustion or simple disinterest, and on the other - would help to normalize the importance of mental health in society. Psychological education is a way to reduce the development of severe forms of depressive disorder.

REFERENCES

1. Gutyria M. O., Kononova M. M. Peculiarities of professional self-actualization of psychology students experiencing a crisis of professional readiness. *Psychology and personality*. 2021. No. 2 (20). P. 82-92.
2. Shutko D. O. Theoretical approaches to the study of the problem of professional self-actualization of the individual. *Problems of modern psychology. Collection of scientific works of Ivan Ohienko K-PNU, H.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine*, 2014. No. 24. P. 752–762.
3. Mental health for Ukraine (mh4u). Mental health for Ukraine - <https://www.mh4u.in.ua/>

АРТ-ТЕРАПІЯ В РОБОТІ З ТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ ПІДЛІТКІВ

Дзюба Т. М.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
tatjanadzuba@gmail.com*

Надзвичайна стресова подія супроводжується втратою відчуття безпеки і включає одиничний травмуючий досвід або повторювані численні переживання. Реакція підлітків у ситуації травмивного досвіду буде різною і залежатиме від великої кількості різноманітних чинників.

Психіка підлітків – дуже вразлива й ранима. Підлітки добре відчують будь-які зміни в поведінці оточуючих, особливо своїх батьків, навіть якщо ті вдають, що нічого не відбувається. В умовах війни підлітки є однією з найбільш вразливих категорій населення. Наразі, десятки тисяч підлітків в Україні, перебувають у тяжких фізичних умовах, недитячих соціально-психологічних кордонах, вимушено дорослішають, зазнають психічних травм, стають жертвами страшних злочинів проти людяності [1].

Ознаками прояву травмівного досвіду підлітків стають розмаїті психосоматичні реакції та зсуви: раптові спогади чи думки, які з'являються неначе нізвідки; спалахи неконтрольованої агресії чи гніву; нездатність контролювати власні переживання й емоційні стани; відчуженість і замкненість (небажання спілкуватися з однолітками та друзями, уникання занять, які раніше їм подобалися); неконтрольована деструктивна або повторювана поведінка; замкненість або «скам'янілість» (підліток наче «відключений» із зовнішнього оточення або закритий у собі); проблеми зі сном (кошмарні сновидіння, безсонні); шкідливі звички (наркотики, алкоголь); порушення харчової поведінки (відмова від їжі або переїдання); самоушкодження.

Травмуюча подія поділяє життя людини на до і після травми, коли життя травмованої особистості розпадається неначе на окремі фрагменти. Як зауважує Ю. Гундертайло, «травматичні події – це розрив у тканині житті людини» [2]. Тому важливо віднайти дієві психологічні механізми та інструменти, які можуть підтримати підлітків після травматичної події.

Психотерапевтична робота з травмою війни передбачає низку важливих кроків: усвідомлення необхідності відновленні життєвої неперервності. На думку ізраїльського психолога М. Лаада, принцип неперервності забезпечується на когнітивному, міжособистісному, функціональному та особистісному рівнях і становить основу першої психологічної допомоги, а в подальшому психологічної допомоги тим, хто пережив травматичні події [3].

Арт-терапія характеризується високим потенціалом ресурсності, є м'яким і безпечним методом у роботі з травматичним досвідом підлітків.

Арт-терапія або терапія візуальними мистецтвами передбачає використання перш за все зображувальних мистецтв (малюнок, живопис, колаж, декупаж, графіка, скульптура, прикладні види мистецтва такі як кераміка тощо) в психотерапевтичних цілях, сприяє відновленню неперервності на символічному рівні, у пласті відчуттів і переживань, гармонізуючи небальні частини досвіду особистості та її стосунки із собою та світом. У роботі з підлітками цей метод орієнтований на вибудовування терапевтичних стосунків між психологом і підлітком, або ж для надання психологічної допомоги і гармонізації особистості.

Відновлення життєвої неперервності з підлітками, які пережили травматичні події, потребує пошуку базової опори для здорового функціонування особистості підлітка з урахування вікових особливостей психосоціального розвитку. Важливим моментом у цьому процесі є відновлення здатності підлітка розуміти логіку і передбачуваність подій. Варіантами використання арт-терапевтичних методик можуть бути створення історії, малювання послідовності, створення артбуку чи колажу подій. Таким чином підліток поступово відновлює послідовність життєвих подій, у нього з'являється можливість вивільнити той «тягар», який пов'язаний із травмуючою подією,

відреагувати різні почуття через спонтанні художні образи, подолати травматичні переживання, оцінюючи їх із позиції власного досвіду. Прояснення картини подій повертає віру в себе, автономність і відновлює особисті межі, що є вкрай необхідним у ситуації травмуючого досвіду.

Робота з підлітками завжди проходить на глибинному рівні. Арт-терапія в цьому форматі забезпечує переосмислення травмивного досвіду та прийняття себе «нового» – себе, що пережив травмуючу подію; побудову нових когнітивних та поведінкових патернів, виявлення, усвідомлення та опанування нових ресурсів, можливостей та здібностей. Арт-терапія допомагає підлітку виразити свої почуття, поглянути на травмуючу подію під іншим кутом, розширити репертуар адаптаційних і захисних механізмів. Хороші результати дає робота з різними арт-матеріалами, зокрема восковими олівцями, глиною чи пластиліном, фарбами, піском тощо. Широкий спектр використання арт-матеріалів дозволяє перенести переживання трамуючої події на матеріали, а образи, створені підлітком в процесі роботи, сприяють створенню безпечного, в тому числі фізичного простору та уможливають відреагування травматичного матеріалу, рефлексію і когнітивне опрацювання травматичного досвіду за допомогою метафор та засобів символічного дискурсу [4].

Підсумовуючи зауважимо, що арт-терапія в роботі з підлітками дозволяє поєднати частини (у ситуації травми психіка зазнає руйнації, виникає відчуття «розірваності» між минулим і теперішнім) за рахунок таких особливостей: триадичність (тіло-емоція-думка), метафоричність, ресурсність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Л. О., Шелкошвеев І. В. Простір арт-терапії для зцілення дітей в умовах війни // Особистість, суспільство, війна : тези доп. учасників міжнар. психол. форуму (м. Харків, Україна, 15 квіт. 2022 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Нац. поліція України, Відділ психол. забезпечення ДП МВС України, Центр морал.-психол. забезпечення, Командування об'єдн. сил Збройних Сил України, Психол. служба ДСНС України, Відділ психол. забезпечення ДП ГУ Нац. гвардії України, Нац. мед. ун-т імені О. О. Богомольця. Харків : ХНУВС, 2022.. С. 30-32.
2. Гундერთайло Ю. Арт-терапевтичні методики в довгострокових програмах соціально-психологічної інтеграції внутрішньо переміщених осіб у місцеві громади. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/>.pdf
3. Лаад М. Теорія, практика та способи втручання. [Електронний ресурс] / М. Лаад, Э. Хадомі // Центр попередження стресу (CSPC), Ізраїль. 2013. URL : <http://bssr.bsru.by/?mid=107>.
4. Станішевська В. І. Використання арт-терапевтичних методів в подоланні внутрішньоособистісних конфліктів у підлітковому віці. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки № 1 (Лютий, 2021) за матеріалами I Міжнародної науково-практичної конференції «An integrated approach to science modernization: methods, models and multidisciplinary C. 437-439.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО ЗРОСТАННЯ ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Єріна В. В., Индебера Л. О.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка
violetta19t28@gmail.com*

Останні роки змушують українців переосмислювати всі свої надбання. Коронавірус, локдаун, військовий стан в країні перевернули з ніг на голову наше життя, наші звички, наші мрії, тощо. На сьогоднішній день населення України перебуває у стані невизначеності та тривоги. Втрата робочих місць, політична і економічна нестабільність – усе це стає причиною високого рівня стресу, на який кожна людина реагує по-різному. Від того, наскільки сильно розвинена стресостійкість у громадян буде залежати подальше процвітання країни, швидше відновлення після кризи і зниження рівня деструктивних, згубних психологічних тенденцій. Велика кількість проведених раніше досліджень змусили вчених зіткнутися з тим фактом, що життєві труднощі неоднаково впливають на поведінку людей. Там, де одні особистості мобілізуються під час стресу, знаходять резервні внутрішні ресурси, досягають успіху, інші, навпаки, опиняються у стані апатії, байдужості, прагнуть сховатися від нових можливостей, намагаються повернутися у свою зону комфорту, бояться щось змінювати. Прикладні дослідження дозволили авторам визначити «hardiness» (з англ. – «витримка, стійкість») як особистісний конструкт, що характеризує здатність людини протистояти стресовій ситуації, зберігаючи внутрішню рівновагу, не знижуючи показників успіху своєї діяльності [1].

Вперше явище феномен стресу описав Г. Сельє як неспецифічну реакцію організму на згубні впливи навколишнього середовища [2]. Сельє виділяє три основні стадії розвитку стресу: 1) стадію тривоги: при виникненні певного стресора організм людини активізується у відповідь на вимоги, що йому пред'являються. 2) Стадія адаптації починається, коли організм активізує внутрішні ресурси для подолання напруги, що виникла. У тому випадку, коли організм не може адаптуватися до нових умов або ж внутрішні ресурси людини знижено, виникає третя стадія – 3) дистрес, яка характеризується виснаженням організму.

Дистрес у сучасному розумінні – така перенапруга роботи нейроендокринних механізмів, що спричиняє порушення діяльності різних структур організму, призводячи до розвитку межових станів та психосоматичних захворювань [2].

Класична теорія стресу Г. Сельє стала фундаментом, на якому базувалися наступні теорії стресу та стресостійкості. Сьогодні зміст поняття «стрес» значною мірою змінився і ускладнився. Однак більшість дослідників, які працюють у конкретних галузях вивчення стресу, зокрема, що вивчають проблему індивідуальної стійкості до стресу, вважають, що до цього часу не досягнуто не лише концептуальної, але навіть термінологічної єдності [3].

На сьогодні деякі вчені вважають за краще у своїх дослідженнях використовувати інші, близькі за значенням терміни: «психічна напруженість», «операційна та емоційна напруженість», «емоційна напруга», «нервово-психічна напруга», «психоемоційна напруга», тощо. Однак при цьому базова концепція залишається незмінною – усі вони позначають реакцію організму на дію певної сили [4]. Те, наскільки легко людина здатна долати стресові ситуації, здобуваючи з них досвід та користь визначає її стресостійкість.

Стресостійкість є інтегральною якістю особистості, основою успішної соціальної взаємодії людини, яка характеризується емоційною стабільністю, низьким рівнем тривожності, високим рівнем саморегуляції, психологічною готовністю до стресу.

Як показують дослідження, існує взаємозв'язок стресостійкості та низки психологічних якостей. Необхідно відзначити, що існує якийсь «парадокс стресу», який полягає в його стимулюючій та активізуючій функції: «Коли головні джерела стресу збігаються з головними джерелами сенсу, стрес тільки підвищує рівень добробуту, рівень того, що важливо для людини, з чим вона справляється, збільшуючи свою ефективність та стійкість» [4].

Нами було проведено дослідження 30 вимушено переміщених українців віком 30-45 років на визначення показників усвідомлення здобутого життєвого досвіду за допомогою методики Опитувальник посттравматичного зростання (Post Traumatic Growth Inventory), розроблений Р. Тадеші і Л. Калхаун, адаптований М.Ш. Магомед-Еміновим.

Як свідчать результати, українці дорослого віку демонструють переважання середніх (64%) і високих (23%) значень шкали «Ставлення до інших». Тобто можемо говорити, що українці схильні більше розраховувати на інших людей, відчувати близькість з оточуючими, охоче виражати свої емоції, зокрема й співчуття іншим людям, частіше визнавати, що потребують підтримки та допомоги та більше цінувати інших людей.

Переважає високі значень (63%) по шкалі «Нові можливості» говорить про те, що у українців дорослого віку є схильність до пошуку нових інтересів, нових очікувань від життя, вони демонструють більше впевненості у можливостях позитивно впливати на своє життя, змінювати те, що можливо змінити і приймати як даність те, що змінити вже неможливо.

Переважає середніх значень (60%) по шкалі «Сила особистості» говорить про те, що українці дорослого віку здебільшого краще розуміють,

що вони є значно сильніші, ніж вважали досі, а також що мали недостатню впевненість у своїй успішності.

Майже на однаковому високому рівні українці дорослого віку оцінили у себе «Духовні зміни» та «Підвищення цінності життя». Це свідчить про те, що українці дорослого віку почали краще розуміти свої духовні потреби та стали більше цінувати кожен прожитий день, намагатися зробити його для себе більш змістовним.

Отже, досліджувані з високим індексом стресостійкості (67%) характеризуються відкритістю у спілкуванні з іншими, позитивним ставленням до життя, емпатійністю, вони легко адаптуються до змін, відчувають впевненість у власних можливостях вирішувати свої життєві проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Maddi S. R. Hardiness: An operationalisation of existential courage / Journal of Humanistic Psychology, Vol.44 No.3, 2004, 279-298.
2. Сельє Г. Стрес без дистреса. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.rulit.net/books/stress-bez-distressa-read-15443-1.html>
3. Ryff C. The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 1995. P. 719-727.
4. Shepperd J., Kashani J. Stress to Health Outcomes in Adolescents. Journal of Personality. Duke University Press, 1991. P. 747-768.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Жарая О. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
soldatova.oleksandra@gmail.com*

Актуальність проблеми. Нові стратегічні напрями розвитку вищої школи зумовили необхідність пошуку таких підходів до практики виховання майбутніх психологів, які сформуєть спеціаліста нового типу – професійного психолога, готового до ефективного здійснення професійної діяльності та такого, що бере участь у практичній та науковій діяльності. Тому питання виховання актуалізуються професіоналізмом психолога вже під час навчання у закладі вищої освіти (ЗВО).

Питання професійної підготовки майбутніх психологів не нові у психолого-педагогічній науці та практиці. Так, Є. Пассов розробив питання культурно-відповідної моделі професійної підготовки психолога, В. Панок окреслив проблеми реформування змісту, форм та методів підготовки практикуючих

психологів, С. Шандрук та Т. Яценко визначили специфіку підготовки практичних психологів до професійної діяльності, а роботи І. Андрійчук присвячені вивченню особливостей самооцінки майбутніх практичних психологів та її формування у професійній підготовці.

На важливості проблеми формування професіоналізму та професійно важливих якостей особистості майбутніх психологів наголошують вітчизняні дослідники С. Васьковська, Ж. Вірна, В. Власенко, П. Горностаї, Л. Долинська, В. Карікаш, Н. Повякель, В. Семиченко, Л. Терлецька, Л. Уманець, Т. Щербакова та інші. Водночас вивчення наукової літератури з питань формування професіоналізму виявило відсутність ґрунтовних досліджень теоретичних засад формування професіоналізму майбутніх психологів у процесі професійної освіти у закладах вищої освіти.

У зв'язку з цим метою статті є визначити основні особливості формування професіоналізму майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, особистість – це єдине ціле, тому не можна відділяти професійне від особистого. У зв'язку з цим при формуванні професіоналізму потрібно насамперед реконструювати Я-концепцію особистості, тому формувальні впливи повинні починатися з роботи зі свідомістю, ціннісними орієнтаціями, світоглядом та особистістю майбутнього психолога. Вироблена таким чином професійна позиція є першим кроком від усвідомлення важливості професіоналізму для себе як психолога-фахівця, до особистісно-професійного самовизначення психолога-професіонала [5].

Спочатку визначимося з термінологічним апаратом дослідження. По-перше, професіоналізм – це високий рівень володіння конкретною професією, що характеризується майстерністю та високою компетентністю. Досягнення певного рівня професіоналізму працівника ґрунтується на набутті необхідних теоретичних знань та оволодінні професійними навичками та вміннями у практичній діяльності. Удосконалення професійного аспекту вимагає проходження низки етапів, які включають різні форми спеціальної підготовки, розвитку навичок та спеціалізації [5].

Професіоналізм – якісна характеристика працівника, характерна для представників соціальної групи фахівців. Професіоналізм вивчається у межах конкретних соціологічних теорій, як-от соціологія праці, соціологія організацій, соціологія професій та інших [4].

В іншому значенні термін «професіоналізм» описує слова та висловлювання, характерні для представників тієї чи іншої професії, емоційно забарвлені і з цієї причини вони часто переходять із професійних просторіч у загальнолітературний побут (переважно розмовну мову), де вони стають розмовними еквівалентами термінів. Наприклад, «на-гора» з мови гірників; «задраїти» із мови моряків; «розбір польотів», «від гвинта» з мови льотчиків тощо [5].

Неоднозначність тлумачення цього терміну, його змісту призводить до термінологічної плутанини, особливо помітної щодо понять «професіоналізм психолога» і «професіоналізм майбутнього психолога».

Відповідно до позиції вчених, які розробляють концептуальні основи педагогічної акмеології (Б. Ананьєв, І. Багаєва, З. Єсарєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Панчук, А. Реан та інші), під професіоналізмом майбутнього психолога слід розуміти інтеграційну якість, яка формується у процесі навчання та практичної діяльності студентів, що виражається у відповідній готовності майбутнього психолога та його здатності до грамотного, усвідомленого та кваліфікованого виконання функціональних завдань, що виявляється у стійкій внутрішній позитивній мотивації професійного розвитку та саморозвитку, спрямованості на досягнення вершин професійної майстерності психолога у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи, активному передпрофесійному самовизначенню та продуктивному навчанню, спрямованому на здобуття практичного досвіду в галузі психології [5].

Позитивний образ себе у професії — ось чого мають прагнути майбутні психологи. Якщо професія психолога внутрішньо мотивована і вписана в перспективи, життєві плани та цілі майбутніх психологів, то можна говорити про сприятливі психологічні умови для розвитку професіоналізму. Тоді всі можливості та резерви особистості спрямовуються на формування професіоналізму як однієї з екзистенційних цілей особистості, а не як виховного завдання, що підлягає виконанню. Важливо, щоб у такому разі у вищих створювалися умови, які б дозволили розкрити професійний та особистісний потенціал кожного студента та визначити для нього навчання професіоналізму, що має процесуальний характер, як дію зі своїми особливостями: мотив, ціль, засіб досягнення мети [5].

Отже, набуття професіоналізму є одночасно і метою, і засобом ефективної реалізації професійної діяльності майбутніх психологів.

Згідно з дослідженнями М. Кононової, професійний розвиток особистості є нерівномірним і гетерохронним, і він безпосередньо пов'язаний з проблемою особистого ставлення людини до професії та її особистісного розвитку в професійній діяльності. Дослідниця виділяє загальну тенденцію у визначенні сутності професійного розвитку – актуалізацію його системного й інтегративного характеру, адже розвиваються не окремі якості індивіда, а особистість у цілому [3, с. 117].

В. Гриньова підкреслює, що велике значення у формуванні професіоналізму майбутніх психологів має усвідомлення сутнісних буттєвих ознак професійної діяльності, які виражаються у професійному змісті та цінностях. Іншими словами, в основі формування професіоналізму лежить готовність майбутніх психологів помічати (діагностувати), приймати виклики професії та знаходити на них найбільш оптимальні відповіді [2].

Передумовою професійного розвитку та професіоналізму вчені називають таке професійне Я, яке особистість будує в єдності самооцінки професійних якостей, мотивів і ціннісних орієнтації, стилю й ефективності своєї роботи, кар'єри, побудованих способів взаємодії з партнерами, а також власне професійного досвіду, аналізу та узагальнення помилок і труднощів [1, с. 14].

Процес досягнення професіоналізму відбувається через формування особистості фахівця, становлення адекватних професійних уявлень у процесі навчання, які беруть участь у формуванні індивідуальних планів життя. Таким чином, ми маємо справу з такими явищами, як формування професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності, професіоналізму особистості та особистості професіонала.

Висновки. Отже, педагогічний процес у вищій школі має бути спрямований на формування професіоналізму психолога як діалектично цілісної особистості з високими показниками професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості, що характеризується сформованим професійним статусом, розвиненою системою особистісної та діяльнісної регуляції, що динамічно розвивається, постійно орієнтованої на професійний саморозвиток та самовдосконалення, особисті та професійні досягнення, що характеризуються великою індивідуальною та соціальною значущістю для майбутнього психолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білозерська С.І. Професійна Я-концепція як передумова професійного розвитку особистості. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія. 2015. Вип. 2. С. 10-18.
2. Гриньова В. М. Професіоналізм і професійна підготовка як підґрунтя надійності професійної діяльності фахівця. Наука і освіта. 2009. №1-2. С. 147-150.
3. Кононова М.М. Професійний розвиток вчителя-дефектолога: концептуальні підходи до змісту і складників. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 17. С. 115-119.
4. Сущенко Т.І. Концептуальні особливості формування професіоналізму майбутніх фахівців у контексті громадянськості. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / [за ред. Л.Л. Товжнянського та О.Г. Романовського]. Харків: НТУ «ХПІ», 2008. Вип. 17 (212). С. 94-100.
5. Черепехіна О.А. Авторський погляд на формування професіоналізму майбутніх психологів у вищій школі. Теорія і практика сучасної психології. 2012. № 4. С. 32-37.

ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Калюжна Ю. І., Кравченко О. Д.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ikaluzna154@gmail.com

steps58@ukr.net

Сьогодні завдання розвитку готовності студентства до професійної праці визначається низкою суттєвих соціальних змін в Україні. Ускладнення змісту і форм трудової діяльності, прискорення науково-технічного прогресу та підвищення ролі людського чинника у суспільному розвитку обумовлюють необхідність забезпечення психологічної готовності до професійної праці майбутніх фахівців протягом їх навчання у вищій школі.

У сучасній психолого – педагогічній літературі поняття готовності до праці вирізняється багатогранністю. Так, Смирнов А.О. до її складу, насамперед, включає характеристики, які стосуються загального позитивного ставлення до трудового процесу: готовність виявляти установку на високу продуктивність праці та її якість; вміння організовувати та планувати власні дії; високу дисципліну праці, яка базується на вольових якостях особистості; прояви ініціативи та творчості у праці; уміння працювати у колективі [5; 6]. У дослідженні Дьяченко М.І. та Кандибовича Л. А. [9] розглядається значущість довготривалої готовності до діяльності, яку вони пояснюють як складний цілеспрямований прояв особистості з динамічною структурою, до складу якої відносяться стійкі якості людини: її переконання, погляди, риси характеру, мотиви, почуття.

Аналіз наукових джерел із цих питань [1; 2; 5; 6; 8; 9; 10] дозволяє вирізнити різні теоретичні підходи до вивчення проблеми психологічної готовності. Один із них полягає в дослідженні особливостей психічних функцій, які забезпечують ефективність праці. Інший підхід передбачає вивчення довготривалої психологічної готовності як системи якостей, які є запорукою успішної діяльності в різних ситуаціях. Проте, варто зазначити, що у сучасних дослідженнях частіше розглядаються саме психологічні якості особистості, які утворюють стабільну систему і забезпечують передбачуваний успіх діяльності.

Не менш важливою проблемою для розвитку психологічної готовності до професійної праці в умовах вищої школи є вивчення її функціонального аспекту. Як зазначають дослідники [2; 3; 4; 5 та ін.] , у контексті готовності до праці особистість виявляє спочатку здатність до постановки конкретної мети діяльності з урахуванням власних потреб та професійних завдань,

створює певну модель подальших дій. Наступним кроком є підбір та застосування доцільних прийомів, засобів та знарядь, необхідних для її втілення. Зрештою, людина порівнює як проміжні, так і кінцеві результати роботи з поставленою метою і при необхідності здатна коригувати увесь трудовий процес, або його окремі фрагменти. Тому, організуючи навчальний процес у вищій школі, варто орієнтувати студентів на такий алгоритм опанування професійними знаннями та вміннями, який і забезпечить оптимальну готовність до виконання фахової діяльності.

Метою нашого дослідження було виявлення налаштованості студентів на реалізацію цих етапів професійної праці. Нами було застосовано методику Карманова А.А. «Мета – Засіб – Результат» [11] та проведено анкетування студентів I–II курсів психолого–педагогічного факультету. Вибірка досліджуваних складала 98 осіб віком 18 – 20 років.

Результати емпіричного дослідження дозволяють прийти до таких висновків.

1. У цілому студенти розуміють значення постановки системи послідовних цілей у ході розв'язання професійних задач. Проте, за шкалою «Мета» вищеозначеної методики середня оцінка по вибірці становить 2 бали, що свідчить про утруднення вирішення орієнтирів у виконанні професійних дій. Студенти відзначали, що постановка конкретної мети як у ході аналізу психологічних феноменів, так і при опануванні практичними навичками, часто вимагає вольових зусиль, а її зміст не завжди вдається достатньо логічно аргументувати. Саме тому значна частина студентів (38 % від числа опитуваних) схильна прийняти допомогу викладача, отримавши зовні задану мету діяльності.

2. За шкалою «Засоби» середня оцінка по групі досліджуваних становить 1 бал, що свідчить про значні труднощі у виборі засобів праці. При цьому кожний третій студент відзначав, що причиною цього є невиразність поставленої мети або невисока імовірність її досягнення власними силами. Досить значна частина студентів (41 %) при опитуванні вказували також невисокий практичний досвід, необхідний для вибору адекватних засобів та знарядь для виконання конкретних професійних завдань. Проте варто зазначити, що переважна більшість студентів (67 %) вважають, що вибір ефективних для фахової роботи психолога засобів можна оптимізувати за рахунок їх освоєння у ході практичних, лабораторних занять та під час виробничої практики.

3. Оцінка за шкалою «Результат» у середньому по вибірці становить 7 балів, що свідчить про деяку гіпертрофованість ставлення досліджуваних до підсумку своїх зусиль. Вдалих результат викликає перебільшені позитивні емоції, невдачі – переживання сильного розчарування та тривоги. Тому оцінка результату багато в чому випадкова та непередбачувана. Проте,

52% опитуваних наголошували на необхідності створення у навчальному процесі умов для взаємо оцінки, аналізу та самооцінки студентами підсумків діяльності, що дозволило б врівноважити логічне обґрунтування правильності дій із їх емоційним фоном.

Отримані дані нашого дослідження дозволяють окреслити основні напрямки розвитку готовності до професійної діяльності у навчальному процесі майбутніх психологів. Особливої значущості при цьому набувають активні методи навчання, які забезпечують максимальну самостійність студентів у визначенні та формулюванні цілей фахової праці та підбір адекватних засобів для досягнення її ефективності. Так, застосування інтерактивних методів дозволяє створити умови не лише для підвищення колективної мисленнєвої активності при визначенні системи цілей діяльності, а й сприяє формуванню орієнтації студентів на досягнення спільного результату. Подальший пошук можливостей застосування інтерактивних методів у ході лекційних, практичних та лабораторних занять із психологічних дисциплін може стати запорукою цілеспрямованого розвитку готовності майбутніх психологів до ефективної професійної праці та професійного саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова Н.О. Психологічні детермінанти готовності до професійної діяльності психолога. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С.Д.Максименка, Н.О.Євдокимової. Миколаїв: МДУ ім. В.О.Сухомлинського. 2011. т.2. вип. 6. С. 20-24.
2. Байбекова Н.Р. Формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах. Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. Серія «Психологія». 2013. №4. С. 38–41.
3. Барчій М.С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. Вісник Національного університету оборони України. 2015. № 3(46). С. 14-19.
4. Даниленко Н.В. Формування професійно важливих якостей студентів-психологів у процесі становлення їхньої особистісної зрілості. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Серія «Психологія». 2015. Вип. 50. С.47–53.
5. Карамушка Л. М. Психологічна готовність студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура, рівень і чинники. Правничий вісник Університету «КРОК». 2013. Вип. 16. С. 211-219.
6. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. К.: Міленіум. 2003. 344 с.
7. Книш А.Є. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів. Теорія і практика управління соціальними системами. 2014. №1. С.84–91.
8. Литвиненко І.С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів. Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Психологія. 2014. Т. 19. Вип. 1(31). С. 186-194.
9. Моначин І.Л., Попик Т.В. Сутність поняття психологічної готовності до

діяльності. Матеріали V Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів. Актуальні задачі сучасних технологій. Тернопіль. 17-18 листопада. 2016. С 351 – 352.

10. Прокопенко А.В. Психолого-педагогічні детермінанти формування психологічної готовності психологів до професійної діяльності. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». 2011. Випуск 18. С.222–229.

11. Шилова Н.І. Розвиток цільової спрямованості особистості підлітка у процесі туристичної діяльності. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Миколаїв. 2017. 222 с.

12. Щербан Т. Д. Готовність майбутніх психологів до толерантного професійного спілкування. Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць / гол. ред. І.О. Корнієнко. Мукачево-Київ: РВВ МДУ, 2018. №Вип.2(2). С.149-160.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТИПІВ АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ З РІВНЕМ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Карась О. М.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
alenanikolaevnakaras@gmail.com*

Актуальність проблеми. Історія людства переконливо доводить, що агресія є невід'ємною частиною життя окремої людини та суспільства загалом. Крім того, агресія має досить потужну привабливу силу і властивість заразливості. На словах більшість людей відкидають агресію, при цьому широко використовують її у повсякденному житті. Невизначена та напружена соціальна, економічна та екологічна обстановка, що склалася в даний період часу, сприяє зростанню агресивних проявів, особливо в підлітковому середовищі, як на індивідуальному рівні, так і на рівні групи. Ситуація зростання агресивної поведінки підлітків зачіпає суспільство загалом і викликає занепокоєння і тривогу в освітян, батьків. Тому можна з упевненістю сказати, що проблема агресії у підлітковому середовищі є однією з найзлободенніших як у нашій країні, так і за кордоном.

Проблема агресивності підлітків, зачіпаючи суспільство загалом, викликає як глибоке занепокоєння педагогів, батьків, і гострий науково-практичний інтерес дослідників. Однак спроби пояснення агресивних дій молодих людей утруднюється тим, що не тільки в повсякденній свідомості, але і в професійних колах і в багатьох теоретичних концепціях явище агресії отримує вельми суперечливі тлумачення, заважаючи як його розумінню, так і можливості впливу на нівелювання агресивності.

Останнім часом вивчення проблеми агресивної поведінки людини ста-

ло чи не найпопулярнішим напрямом дослідницької діяльності психологів усього світу. На цю тему написано безліч статей та книг, проводяться міжнародні конференції, симпозиуми та семінари з цієї проблематики. І, звичайно, у цьому випадку йдеться не так про наукову моду, як про специфічну реакцію психологічної спільноти на безпрецедентне зростання агресії та насильства в «цивілізованому» столітті.

Причини агресивної поведінки можуть бути різноманітними: деформації в розвитку й задоволенні потреб, моральних переконань, безвідповідальність, відсутність почуття обов'язку, нездатність прийняти самостійне рішення й підтвердити слова справою, психічні патології, а також упереджене оціночне ставлення, нещирість, цинізм оточуючих, їх душевна глухота й сліпота тощо. К. Роджерс визначав деякі фактори, які формують агресивну поведінку: психологічна атмосфера в сім'ї, умови шкільного навчання, вплив знайомих, фізичний розвиток, спадковість.

Мета – теоретично вивчити вивчення особливостей впливу акцентуацій характеру підлітків на формування їх агресивної поведінки.

Методика та організація дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних) [4].

Результати дослідження. В результаті теоретичного дослідження встановлено, що підлітковий вік пов'язаний з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності і системи взаємовідносин. Характерними новоутвореннями розвитку виступають «почуття дорослості», розвиток самопізнання та самооцінки, інтересу до себе як до особистості, до своїх можливостей та схильностей. Важливе значення має почуття приналежності до особливої підліткової спілки, цінності якої виступають основою для формування власних моральних оцінок та їх критеріїв. При відсутності сприятливих умов для індивідуалізації та позитивної реалізації своїх нових можливостей, самоствердження підлітка може приймати потворні форми, приводити до небажаних реакцій [1].

В структурі особистості людини важливе місце займає характер людини, який об'єднує всі інші властивості та особливості поведінки. Характер людини впливає на його пізнавальні процеси. Емоційне життя людини знаходиться під прямим впливом характеру. Теж саме можна говорити про мотивацію і волю людини. Проте в першу чергу характер визначає індивідуальність та своєрідність особистості.

Формування характеру в підлітковому віці відзначається дисгармонійністю, що проявляється в загостренні окремих його рис. Констатація акцентуації характеру та його типу являється визначенням преморбідного фону, на якому можуть виникати різноманітні розлади – гострі афективні реакції, неврози та інші реактивні стани, непсихотичні порушення поведінки. Афект

може розглядатися агресією на оточуючих, аутоагресією чи бурхливою [5].

Агресивність як форма поведінки, спрямованої на конкретну ціль нанесення певної шкоди особі, яка не бажає такого ставлення до себе, деструктивно впливає на стосунки між підлітком та оточуючими. Наслідком цього може бути виникнення конфліктної ситуації. Для попередження різного роду протиріч варто допомагати дитині у формуванні адекватних способів відреагування на таку ситуацію.

Методикою в науковому дослідженні прийнято називати процедуру або послідовність здійснюваних пізнавальних і перетворюючих дій, операцій та впливів у цілому, які реалізуються в ході дослідження стосовно його предмета й спрямовані на розв'язання завдань дослідження. Вивчення будь-якого явища, що має психологічний зміст, повинне являти собою завершений цикл.

Користуючись цим під час організації та проведення дослідження особливостей взаємозв'язку типів акцентуацій характеру з рівнем агресивності у підлітковому віці ми пропонуємо включати комплексну методику, а саме: патохарактерологічний діагностичний опитувальник (ПДО, за А. Є. Лічком); опитувальник агресивності та ворожості (за А. Бассом – А. Даркі; адаптація А. К. Осницького); тест оцінки агресивності у відносинах (за А. Ассінгером) [4].

Проведення методики діагностики показників та форм агресії А.Басса-А. Даркі (в адаптації А.К. Осницького) дає можливість судити про вираженість агресивної поведінки серед молоді. Так, дана методика дозволяє діагностувати схильність до проявів фізичної, непрямой, вербальної агресії, ворожості та образи по відношенню до оточуючих, підозр до інших людей. Тест оцінки агресивності у відносинах (за А. Ассінгером) дає можливість діагностувати вираженість агресивності особистості у міжособистісній взаємодії. За допомогою патохарактерологічного діагностичного опитувальника (за А. Є. Лічком) можна діагностувати властиві підліткам акцентуації характеру як чинник формування агресивної поведінки.

Висновки. Прояви агресивності підлітків формуються під впливом акцентуацій характеру. Підлітки, яким властиві акцентуації характеру, скоріше за все, більш агресивні, ніж підлітки, яким акцентуації не властиві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник К.: Каравела, 2007. 400 с.
2. Ківенко Н.В. Девіантна поведінка: сучасна парадигма: монографія. Ірпінь: АДПС України, 2002. 240 с.
3. Мельничук М.М. Статеві відмінності агресивної поведінки дітей підліткового віку. Молодий вчений. Науковий журнал. №4 (92) квітень 2021. С. 87-73.
4. Моргун В.Ф., І.Г. Тітов. Основи психологічної діагностики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Слово, 2013. 464 с.
5. Седих К.В. Делінквентний підліток: навчальний посібник для студентів. 3-е вид. К.: ВД «Слово», 2019. 272 с.

СОЦІАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Каценко А. Л., Свінцицька Н. Л., Тихонова О. О., Тарасенко Я. А., Устенко Р. Л., Пілюгін А. В., Корчан Н.О., Сербін С. І.

Полтавський державний медичний університет

Донецький національний медичний університет

akatsenko@gmail.com, nataliya_leonidovna@ukr.net, tykhonova.olesia@gmail.com, cvetkovajj@gmail.com, r.l.ustenko@gmail.com, andrey19782019@gmail.com, nataly.korchan@gmail.com, tachserg@i.ua

Сьогодні надзвичайно актуалізується проблема адаптації та самоадаптації особистості, формування її соціальної та професійної ідентичності, проте практичний аспект проблеми адаптації особистості студента залишається недостатньо розкритим, оскільки стрімко змінюються багато поглядів, також змінюється молоде студентське покоління і, відповідно, має змінюватися технологія роботи педагогів [1].

Адаптація умов існування – процес безперервний, так як ми постійно зіштовхуємось із новими реаліями. Яскравим свідченням цього є 2020 рік, в країні було запроваджено самоізоляцію, а ЗВО перевели на дистанційне навчання. Таким чином, виникла абсолютно нова ситуація не стільки для студентів, скільки для педагогів, які повинні були організувати навчальний процес у нових реаліях, для чого дуже важливо знати психоемоційну характеристику контингенту, що навчається [2].

Виходячи з вищезазначеного, мета нашої роботи – виявити особливості соціально-психологічної адаптації студентів медичного вишу у нових умовах для всіх учасників освітнього процесу.

В опитуванні за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації за К.Роджерсом та Р.Даймондом взяло участь 24 здобувачі вищої освіти – студенти лікувального факультету ПДМУ протягом двох років [3].

Соціально-психологічна адаптація може реалізуватися через механізми самосприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту, інтернальності, домінування та ескапізму [3]. Зміна цих механізмів сприяє найефективнішій адаптації студентів до умов навчання у медичному ЗВО. Так, в цілому практично всі студенти швидко адаптувалися до умов навчання у вузі, але при цьому на різному етапі дослідження відбувалася зміна ролі різних механізмів адаптації, зокрема, відбулося підвищення адаптивності за рахунок переходу із середньої зони у високу та зниження ступеня дезадаптивності [4].

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда також оцінює інтегральні показники «адаптація», «самосприй-

няття», «лояльність» («прийняття/неприйняття інших»), «інтернальність», емоційна комфортність, «домінування» та «ескапізм».

Проведене дослідження показало, що інтегральний показник «самоприйняття» у студентів ПДМУ значно зріс до кінця першого року навчання, коли не було зимової екзаменаційної сесії, а отже, не було значних психоемоційних навантажень. Однак, перша сесія викликала значне падіння цієї самооцінки, але при цьому не збільшився показник «неприйняття себе» (студенти високо оцінюють свої особисті характеристики та повністю ними задоволені) [5].

Варто відзначити, що студенти ПДМУ за результатами анкетування показали гарне ставлення до оточуючих, високу потребу у спілкуванні, взаємодії та спільній діяльності. При цьому слід зазначити, що з незначної частини студентів іспити дещо негативно вплинули на цей показник (привели до зниження), але залишалися у межах зони комфорту, тобто, не викликали неприйняття інших. Умови дистанційного навчання сприяли підвищенню цього показника [6].

Протягом спостереження виявлено, що переважна більшість студентів почувала себе цілком комфортно вже в першому семестрі, що може говорити про сприятливу обстановку у вузі, коли студент відчуває впевненість, спокій, зручність, не боїться вільно висловлювати свої почуття та думки, оптимістичний та всім задоволений та відчуває свою приналежність до студентської когорти. Особливо зріс цей показник за умов дистанційного навчання. Ймовірно, це пов'язано з тим, що студентам не треба було ходити на лекції та заняття та з'явилася можливість працювати у зручному режимі. Високий рівень внутрішнього контролю при помірному зовнішньому контролі, тобто, здатність брати на себе відповідальність за те, що відбувається, за результати діяльності, який був виявлений у наших студентів, позитивно впливають на адаптацію та процес навчання, тому що учні впевнені у собі, можуть самостійно приймати рішення, не чекаючи додаткового контролю. Отже, вважатимемо, що вони золота середина між зовнішнім і внутрішнім контролем. Оцінка інтегрального показника «домінування» показує, що у більшості студентів медичного вишу рівень мотивованості, прагнення до лідерства у вирішенні завдань протягом навчання зростає, але є частина студентів, яким потрібне керівництво, вони не можуть самостійно виконувати поставлені кимось завдання, а для цього і потрібні викладачі, куратори, «наставники» у студентських групах, які контролюють успішність студентів та вчасно проводять бесіди з студентами з приводу їхньої успішності – тьюторство. При цьому слід зазначити, що умови дистанційного навчання показали негативну тенденцію щодо цих якостей (незначне зниження домінування та зростання свідомості). Один і той же студент відрізняється коли він знаходиться в університеті (аудиторні заняття) і коли він знаходиться вдома на онлайн занятті у вільній обстановці. Показник «ескапізм» (уникнення про-

блем, уникнення проблемних ситуацій) у студентів ПДМУ перебував у зоні комфорту, але відзначалася тенденція до зниження цього показника, тобто, якщо спочатку студенти часто сподівалися на те, що проблема сама якось вирішиться, то в міру навчання у медичному університеті вони почали вчасно вживати заходів щодо ліквідації академічних боргів. Порівнюючи рівень соціально-психологічної адаптації за результатами анкетування на початку навчання (1-й семестр першого курсу) та наприкінці другого курсу (на дистанційному навчанні), виявлено збільшення за показниками «адаптивність», «самоприйняття», «емоційна комфортність» [7,8].

Висновки. Таким чином, проведене дослідження показало, що студенти ПДМУ практично повністю адаптувалися до кінця першого курсу, проте перша сесія викликала незначну дезадаптацію, при цьому рівень адаптованості не вийшов за межі комфортних значень. На другому курсі відбулося піднесення адаптації за рахунок особистісних якостей студентів, таких як висока самооцінка та прийняття інших, прагнення домінування та висока мотивованість до навчального процесу. Умови дистанційного навчання мали двоякий вплив на учнів. З одного боку, студенти легко адаптувалися до цих умов, у них підвищилася оцінка по відношенню до себе та оточуючих, їм було емоційно комфортно. З іншого боку, незважаючи на високі оцінки, результати такого навчання у наступному семестрі показали, що студенти не засвоїли пройдений матеріал, погано орієнтуються в отриманій інформації та не можуть її аналізувати [9].

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасименко Л. О. Психосоціальна дезадаптація (сучасні концептуальні моделі). Укр. вісн. психоневрології. 2018. № 1. С. 62-65.
2. Корчан Н. О., Свінцицька Н. Л., Гринь В. Г. Катастрофічний вплив шкідливих чинників на організм. Природне навколишнє середовище та здоров'я людини : (навч. посіб.). за заг. редакцією проф. С. В. Пилипенко. Полтава, 2021. С. 148-177.
3. Свінцицька Н. Л., Бобух В. В., Біланов О. С., Білаш В. П. Ключова роль та значення профілактичної медицини у сучасних реаліях сьогодення. Вісник проблем біології і медицини. 2021. Вип. 2(160). С. 273-276.
4. Рингач Н. О. Міграція та громадське здоров'я : міжнародне бачення і Українські реалії у контексті національної безпеки. Науковий часопис Академії національної безпеки. 2018. Випуск 3-4(19-20). С. 111-126.
5. Каценко А. Л., Устенко Р. Л., Свінцицька Н. Л. Роль філософської думки у становленні медицини. Modern directions of scientific research development : proceedings of IV International Scientific and Practical Conference, Chicago, USA, September 28-30. 2021. Chicago : BoScience Publisher, 2021. P. 43-50.
6. Смаль В., Позняк О. Внутрішньо переміщені особи: соціальна та економічна інтеграція в приймаючих громадах (за матеріалами Вінницької, Запорізької, Івано-Франківської та Полтавської областей). Проект ПРОМІС, 2016. С. 93.

СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Капуба А. А.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
ukrpsy@ukr.net*

Згідно з дослідженням International Alert, проблеми, що стосуються вимушених переселенців, виявляються й на психологічному рівні. Українські внутрішньо переміщені особи демонструють значні вияви психічних розладів, зокрема посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), який зокрема поширений серед жінок. Крім того, дослідження показали високий рівень поширеності супутніх виявів ПТСР, таких як тривога та депресія [8].

Ці аргументи підтверджують, що ситуація внутрішньої та зовнішньої вимушеної міграції має значний негативний вплив на психосоціальне благополуччя особистості. Це вказує на необхідність наукового дослідження цієї проблематики для її належного вирішення.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на поточну ситуацію в Україні, що характеризується воєнним конфліктом, велика кількість громадян України, а саме понад 12 мільйонів людей [13] – стали як внутрішньо так і зовнішньо переміщеними особами, яким потрібно підлаштовуватися під нові умови побуду, соціального середовища, фінансового становища та іншого. Тому саме тема суб'єктивного благополуччя є неймовірно актуальною, в умовах даного часу.

Законом України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» передбачено, що внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, який постійно проживає на території України, якого змусили або який самостійно покинув своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру. В психологічному плані міграція для окремої особистості є складною у тому, що супроводжується важкими внутрішньоособистісними переживаннями, які, перш за все, пов'язані з пристосуванням мігранта до зовсім нових умов та обставин життя [3].

Психологічне благополуччя - це універсальне поняття, яке відображає суб'єктивну сприйнятливості людиною власного щастя та задоволеності життям. Цей стан може бути відображеним у різних формах, таких як: суб'єктивне, психологічне, особистісне, емоційне та душевне благополуччя.

Суб'єктивне благополуччя особистості є складним та динамічним со-

ціально-психологічним утворенням, яке включає емоційні та когнітивні компоненти. Воно формується в процесі соціально-психологічної діяльності, на основі об'єктивних ознак благополуччя та суб'єктивних факторів. Ці фактори проявляються у всіх сферах життя, в тому числі й у взаємодії з оточуючою дійсністю.

В. А. Хащенко суб'єктивне благополуччя визначив як інтегральний психологічний показник життя людини, що відображає ціннісні аспекти ставлення людини до різних сфер її життя і рівень адаптації до них [10].

За дослідженнями [1; 4], перебування в зоні воєнного конфлікту є серйозною психологічною травмою, яка може мати віддалені наслідки. Серед симптомів можуть бути тривога, порушення мислення, відчуття відстороненості та депресія. Люди, які пережили подібні травматичні події, можуть також страждати від соматичних симптомів та захворювань [6].

До психологічних проблем приєднуються соціокультурні, а саме відчуття ізольованості та неприйняття громадянами нового міста, області або взагалі держави. Важливим є різносторонність культурних цінностей між різними країнами, та не такі значні, але присутні між різними регіонами України.

Вимушено переміщені особи стикаються з проблемою втрати майна та роботи, тобто фінансового забезпечення власного життя. Пошук нової роботи, або зміна професії та роду діяльності безпосередньо дуже сильно впливають на суб'єктивне благополуччя особистості [7].

Також з дослідження О. І. Богучарова, Н. В. Ткаченко можна зробити висновок, що лише невелика частина вимушено переміщених осіб здатні до переживання суб'єктивного благополуччя, екстраверсії як риси особистості більш товариської, експресивної, радісної і такої, яка не відчуває суцільної тривожності з приводу стресової ситуації [4].

Становлення особистості вимушеного переселенця залежить від інтеграції в певне соціальне середовище, саме ця інтеграція може сформувати сприятливий клімат до суб'єктивного благополуччя особистості, визначення цілей на майбутнє та формування поведінки у нових для особистості умовах життя [9].

Повернення до нормальних умов життя, є не меншим випробуванням, ніж травматичні переживання. Немає відчуття повної безпеки, важче стримувати емоції, є ризик втрати самоконтролю. Психічна напруга залишається і може залишатися досить довгий час [2].

Висновки. Підсумувавши всю вищеперераховану інформацію, можна встановити, що більшість з вимушених переселенців втрачають минуле, не впевнені в сьогоденні та в майбутньому – ці фактори суттєво відштовхують від відчуття суб'єктивного благополуччя особистості. Також суттєво впливає соціокультурний чинник, та соціалізація у новому місті, області або країні. Важливим є пошук нової роботи, або взагалі зміна діяльності люди-

ни, пошук фінансових можливостей для забезпечення особистісних потреб існування та повноцінного функціонування, як особистості, та індивіда.

Суб'єктивне благополуччя вимушених переселенців дуже важливе у стані воєнного стану в країні. Психологічна допомога безпосередньо дуже необхідна у даній ситуації, для покращення та полегшення життя в даних умовах дійсності.

Наступним кроком нашого дослідження буде відчуття суб'єктивного благополуччя у внутрішньо та зовнішньо переміщених особах. Та розгляд можливої доступної допомоги вимушеним переселенцям, не як одиничні випадки, а як загальноприйнятий етап у переживанні складного становища людей в ситуації воєнного часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байер О.О. Життєві кризи особистості: навч. посібник. Д.: Вид-во Дніпропетр.нац. ун-ту, 2012. 244 с
2. Балабанова Л.М. Психологічні особливості рефлексії вимушених переселенців: збірник наукових праць: Проблеми екстремальної та кризової психології. 2017. Вип. 22. С. 51-58
3. Блинова О.Є. Соціально-психологічні засади адаптації вимушених мігрантів // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. 9. Вип. 9. К.: Талком, 2016. С.58-66.
4. Богучарова О.І. Копінг-стратегії як фактор «позитивної» адаптації вимушених мігрантів/ О.І. Богучарова., Н.В. Ткаченко // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Психологія». 2016. № 9/1. Т. 22. С.27-36.
5. Бочарова Е. Е. Взаємозв'язок суб'єктивного благополуччя та соціальної активності особистості: кроскультурний аспект // Соціальна психологія та суспільство. 2012. №4. С. 53-63.
6. Луценко О.Л. The experience of stress and fear of students – IDPs / О.Л. Луценко, А.С. Цапкова // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2017. № 62. С.18-25.
7. Мельник Л.А. та ін.: Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям зі Сходу України / за ред. Волинець Л.С. К.: ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.
8. Робертс Б. Приховані наслідки конфлікту. Проблеми психічного здоров'я та доступ до послуг серед внутрішньо переміщених осіб в Україні / Б. Робертс, Н. Махашвілі, Д. Джавахішвілі // International Alert, Глобальна ініціатива у психіатрії. Тбілісі : Лондонська школа гігієни і тропічної медицини, 2017.
9. Степаненко Л.В. Особливості прояву емоційних станів у студентів переселенців // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2015. № 2. Т. 1. С. 107-111.
10. Хащенко В. А. Суб'єктивне економічне благополуччя та його вимірювання: побудова опитувальника та його валідація. Експериментальна психологія. 2011. №1. С. 106-127.
11. Diener E. Subjective well-being. Psychological Bulletin. 1984. 95. 542-575.
12. Sheldon K. The independent effects of goal contents and motives on well-being it's both what you pursue and why you pursue it / K. Sheldon, R. Ryan, E. Deci, T. Kasser

ДИНАМІКА ЗМІН У КАРТИНІ СВІТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗА ЧАС ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ РОСІЇ

Кірічек В. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
ukrhsy@ukr.net*

Вивчення суб'єктивного простору особистості було і залишається однією з актуальних проблем психологічної науки. Дослідження уявлень людини про себе і оточуючий світ має велике значення для розуміння структурної організації індивідуальної свідомості. Дослідження картини світу які проводились психологами були, як правило, спрямовані на вивчення особливостей формування індивідуальної системи уявлень про світ, специфіку структурних і функціональних аспектів образу світу (О.Ю. Артем'єва, Ф.Є. Василюк, В.П. Зінченко, В.В. Кіріченко). Окремі психологічні аспекти картини світу вивчались у філософії і соціології (Є.Гуссерль, Ю.М. Лотман, М. Хайдегер та ін.). Незважаючи на відносно велику кількість досліджень спрямованих на вивчення впливу різних факторів на картину світу особистості (О.Ю. Артем'єва, Д.О. Леонтьєв) на сьогодні відчувається дефіцит емпіричних даних дозволяючих розглядати змістові і структурні зміни в картині світу яка склалась під впливом дії екстремальних факторів. Активно досліджується психотравмуючий вплив екстремальних ситуацій (війни, пожежі, насильницькі дії, захват заручників та ін.) на особистість і її моральне та емоційне благополуччя (Китаєв-Смик Л.О., Пуховський Н.Н. та ін.), але практично відсутні дослідження трансформацій в картині світу особистості в ситуації тривалого впливу травмуючих факторів. Що стосується подібних досліджень по відношенню до студентської молоді, то вони взагалі відсутні. Актуальність таких досліджень беззаперечна. Вона пов'язана в першу чергу із специфікою даного вікового етапу в житті людини, основним новоутворенням якого є досягнення соціальної зрілості і вирішення проблеми особистісного і професійного самовизначення. Беззаперечним є і той факт, що криза молодості багато в чому породжується саме певними соціальними умовами, що з необхідністю передбачає і вимагає вироблення ефективної стратегії протидії впливу травмуючих факторів воєнного часу.

Актуальність проблеми, недостатня теоретична розробленість, а також висока соціальна значущість вивчення картини світу особистості молодшої людини в екстремальних умовах життєдіяльності (війна, дистанційне навчання) визначили вибір теми нашого дослідження.

Об'єкт дослідження: картина світу особистості.

Предмет дослідження: картина світу представників студентської молоді в умовах воєнного часу.

Мета дослідження: виявити динаміку змін у змістових і структурних компонентах картини світу студентів за час повномасштабної військової агресії Росії.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Концепція «картини світу» була вперше сформульована Р. Редфільдом. На його думку «картина світу» - це своєрідне бачення світобудови себе. За С.Л. Рубінштейном, картина світу – це конкретна діяльність людини, яка накладається на життєвий досвід людини. Картина світу містить в собі змістову сторону людської свідомості і разом з нею утворює емоційно-когнітивну єдність. Когнітивно-емотивний план свідомості залежить від міри адекватності картини світу реально існуючим потребам, інтересам і цінностям людини, системи її суб'єктивно-оціночних критеріїв.[2]

Різні точки зору існують і відносно розуміння структури картини світу. Так за В. П. Зінченко, її структурними компонентами є пізнавальний, емоціональний, вольовий, а основу формування її змісту складають образи-уявлення, образи-значення, образи-відчуття і образи-сприйняття. Разом з тим картина світу умовно поділяється на такі змістові компоненти як образ-знання (міра інформованості і складність структури інформації), образ-значення (подійний зміст світу, його якісне оцінювання, що впливає на формування системи цінностей особистості), образ-прогноз (оцінка теперішнього на основі власного життєвого досвіду), образ ймовірного майбутнього (стратегічна і проміжні цілі) [1].

Картина світу зазвичай вивчається в контексті життєвого шляху людини. Вважається що формування її відбувається в процесі пізнання людиною оточуючого світу і осмислення значимих у власному житті подій. Картина світу і образ життя людини утворюють систему в якій вони детермінують один одного. Образ світу виконує регулятивну і орієнтувальну функції стосовно образу життя (визначення мети, активація, контроль), а індивідуальний образ життя коригує і структурує компоненти структури світу.

Суб'єктивна картина світу особистості безпосередньо впливає на її життєву перспективу, визначає її діяльність і в певній мірі впливає на формування мотивів, визначаючи при цьому поведінковий компонент життєвої перспективи.

Картина світу містить в собі ціннісні орієнтації людини, які входять в

структуру емоційного компоненту життєвої перспективи. Образ-прогноз створює основу для її когнітивного компоненту [1].

Методика та організація дослідження. В зв'язку з дистанційною формою навчання у період війни і необхідністю дотримуватись в силу цього безпекових норм життєдіяльності дослідження проводилось у форматі онлайн-тестування на платформі Google. Онлайн-дослідження проводилось з березня 2022 року по березень 2023 року у формі лонгітуду (перший зріз – березень 2022, другий – кінець травня 2022р, третій – листопад 2022р, четвертий – березень 2023р). До складу досліджуваної вибірки увійшли студенти Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка, які навчались на I курсі університету у 2021-2022 навч. році і згодилися прийняти участь у повторних тестуваннях у 2022-2023 н.р., навчаючись вже на II курсі університету. Величина вибірки – 58 студентів, з них 23 хлопця і 35 дівчат.

В емпіричному дослідженні для діагностичних цілей з урахуванням проведеного теоретичного аналізу проблеми застосовувались методики спрямовані на вивчення когнітивного, емотивного і поведінкового компоненту картини (образу) світу і врахування змістовності цих компонентів. Цими методиками були: методика «Шкала базисних переконань Р. Якоффа-Бульмана (в модифікації М.Падун, О.Котельнікова), методика «Семантичний дифференціал життєвої позиції» (СДЖС) О.Александрової, І.Дерманової).

Вибір методики СДЖС для дослідження особливостей переживання актуальної ситуації пов'язаний з необхідністю отримати дані про переживання, усвідомлення, осмислення і емоційне ставлення до ситуацій. А також оцінити, як актуальна ситуація переживаючись людиною, трансформує всю її життєву позицію в цілому. В якості основних смислових аспектів сприйняття ситуації автори виділяють наступні компоненти (шкали): володіння ситуацією, емоційне переживання її, позитивні очікування, повсякденність і буденність, можливість вирішення ситуації, особиста включеність, енергетичний заряд, рівень розуміння ситуації. Методика «Шкала базисних тверджень» Якоффа-Бульмана в модифікації М. Падун спрямована на аналіз когнітивної моделі світу і включає в себе набір імпліцитних уявлень людини про оточуючий світ, власне Я, способи взаємодії між Я і світом. Опитувальник включає в себе п'ять наступних шкал: доброзичливість оточуючого світу, справедливість світу, справедливість світу, контроль ситуації, образ-я, удача.

Результати дослідження. Статичні результати отримані в ході лонгітюдного дослідження представлені в таблицях 1 і 2. Для їх аналізу використовувались прийоми описової статистики.

Табл.1. Уявлення про світ, власне Я і їх взаємодію протягом війни з Росією

Шкала	Етап дослідження				Норма	
	1	2	3	4	М	δ
Доброзичливість	4.23	3.62	6,03	6,24	7,21	1,23
Справедливість	3,92	3,68	5,12	5,81	6,93	1,32
Контроль	2.11	2,43	4,71	5.94	7,11	1.20
Образ -Я	6,01	5,9	6,12	6,03	6,87	1,13
Удача	6,13	6,4	6,36	6,82	7,06	1.58

Порівнюючи результати чотирьох контрольних зрізів, можна говорити про їх відмінність. Так спостерігається певна позитивна динаміка майже за всіма шкалами, що особливо помітно в порівнянні результатів 1 і 4. Зрізів за шкалами «Доброзичливість», «Контроль», «Справедливість» і свідчить про підвищення довіри до світу і розумінні того що кожен отримує по заслугі. Хоча результати за цими шкалами і знаходяться на рівні мінімальних показників норми, це вже не та безвихідь, яка була на початку військових дій.

Майже відсутня динаміка змін за шкалами «Удача», «Образ-Я». Показники тут в межах норми, що можливо свідчить про те що Полтавщина майже не постраждала від війни.

Табл. 2. Переживання життєвої ситуації обумовленою воєнною агресією Росії

Шкала	Контрольний зріз				Норма	
	1	2	3	4	М	δ
Володіння ситуацією	2,33	2,01	2,72	2,94	4,12	1,23
Емоційне переживання	2,09	1,82	2,21	2,61	3,91	1,21
Позитивні очікування	2,23	1,91	2,82	3,01	4,03	1,13
Повсякденність	1,74	1,32	1,34	2,11	3,44	1.20
Вирішувемість	2.51	2,17	2,35	2,73	3,80	1,20
Особиста включеність	2,04	2,01	2,12	2,34	3, 84	1,38
Енергетичний заряд	2,21	2,83	3,01	3,42	3,64	1.28
Розуміння ситуації	1,41	2,01	2,27	2,73	3,65	1,23

Орієнтуючись на типові відповіді і домінуючи рівні вираженості можна відмітити, що актуальна ситуація на усіх етапах дослідження крім останнього, сприймалась як невідконтрольна, така що супроводжується відчуття загрози, песимістична, важка, публічна, тупикова, ірраціональна і незрозуміла. Особливо це стосується перших двох етапів дослідження. Лише зараз, на IV етапі показники майже за всіма шкалами досягають крайніх варіантів норми.

Отримані нами результати дають підставу віднести ситуацією що склалась до дуже важких, таких що переривають процес неперервності розвитку особистості і перешкоджають реалізації її потреб і інтересів. Негативність і постійна мінливість картини світу при цьому перешкоджає активності молодій людині і ефективній її взаємодії з оточуючим світом, хоча зважаючи на відносну нормалізацію, елементів, які створюють картину світу все не так песимістично, оскільки позитивні зміни в ній наявні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко В.Д, Жадан І.В. Політична картина світу студентської молоді / В.Д. Бондаренко, І.В Жадан. К.:Міленіум, 2017. 264 с.
2. Рубінштейн С.Л .Основи общей психологии. СПб.:Нева 2002. 486 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Кива З. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
zlatakiva@gmail.com*

Внаслідок політичних, економічних та соціальних змін, які зараз переживає Україна, можемо спостерігати суттєві зміни в світосприйнятті та життєвому цілепокладанні юнаками та юначками. Засобом розвитку глобалізації світових процесів, культурних цінностей та взагалі всіх сфер життя суспільства є цілепокладання. Актуальною потребою юнацького віку є життєве самовизначення.

З. Бауман пише, що сучасність, у якій сьогоднішня особистість творить себе, стає дедалі більш швидкою, гнучкою, експансивною, випадковою. Вона втрачає свою колишню важкість, твердість, щільність, системність [7]. Особливо зараз, під час воєнного стану, молодь України стикається зі значними, часто неочікуваними труднощами, під час процесу особистісного та професійного становлення, отримання бажаної освіти, а згодом і роботи за фахом. Проблема життєвого цілепокладання у юнацькому віці набуває сьогодні особливо гострої актуальності.

Мета дослідження – дослідити психологічні особливості життєвого цілепокладання у юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Життєве цілепокладання є невід’ємним компонентом психологічної структури цілеспрямованої діяльності особистості. Саме на юнацький вік припадає активне усвідомлення власного життєвого

шляху. Юнацький вік – час відповідального життєвого самовизначення особистості (Л.І. Божович, 1995; О.М. Леонтьєв, 1975; Т.М. Титаренко, 2009 та ін.).

Необхідним підґрунтям для вироблення власної філософії життя та активної життєвої позиції у молоді є випробування різних соціальних ролей та видів діяльності, розвиток рефлексії. Суттєвою характеристикою цілепокладання в юнацькому віці є орієнтованість на майбутнє, що зумовлює становлення життєвої перспективи особистості (Л.І. Божович, 1995; Л.О. Регуш, 2003 та ін.).

В постнекласичний період людина постійно перебуває в процесі становлення, на кожному етапі свого життя вона формує майбутнє за допомогою постановки цілей. Характерною ознакою цього періоду є множинне ідентифікування. Молодь постійно шукає взірці, на які їй хочеться бути схожою. При цьому, жодний із них не стає єдиним, унікальним або усталеним.

За Ю.М. Швалбом, цілепокладання – особлива психологічна функція свідомості, яка забезпечується триванням психічних процесів й забезпечує конкретизацію, ієрархізацію, а пізніше й реалізацію цілей людини. Цілепокладання внутрішньо організовується як психологічна умова й початкова ланка розгортання діяльності [5].

Крім того, науковець виокремлює п'ять принципів цілепокладання [6]:

1. Світ цілей альтернативний;
2. Вибір повинен виходити з припущення про логічну несумісність крайніх позицій вибору;
3. Принцип невизначеності (один чи кілька елементів цілепокладання не визначені);
4. Передбачається прийняття в процесі вибору вольового рішення;
5. Принцип вільного структурування й інтерпретації вибору.

Передумовами реалізації життєвого цілепокладання в юнацькому віці є: становлення самосвідомості та системи особистісних смислів, розвиток когнітивної та емоційно-вольової сфер особистості, рефлексії.

А.Є. Левенець визначає два виміри структури життєвої перспектива: часовий та смисловий. Часовий – життєві цілі, плани, програми, критеріями оцінювання якого є визначеність, диференційованість, довготривалість, реалістичність. Смисловий – особистісні смисли, детерміновані смисловими утвореннями особистості (особистісні цінності, смислові конструкти, смислові диспозиції), які визначають здатність особистості до здійснення життєвого вибору. Гармонійний взаємозв'язок часового та смислового вимірів забезпечує становлення узгодженої життєвої перспективи як образу усвідомлюваного майбутнього особистості, актуального для неї в теперішньому та зумовленого набутиим життєвим досвідом [2].

Юнацький вік, коли людина задумується про ціль свого життя та майбутні перспективи, є найсприятливіший у плані порушення питань життєвого

цілепокладання. В цьому віці відзначається «вищий механізм цілепокладання, який втілюється в певному «замислі», «плані життя» [3, с. 120]. Людина у юнацькому віці опиняється на порозі нового, самостійного життя, відчуває незвичний тягар відповідальності за кожний свій крок, хоче зрозуміти своє призначення, відчути, куди саме слід рухатися, що робити [4]. Частіше за все ці складнощі призводять до того, що молодь починає вживати такі вирази, під час своєї розповіді про майбутнє: «я не люблю уявляти майбутнє, адже невідомо що станеться не лише через рік, а й завтра», «цілі будувати безглуздо», «я ніколи не намагаюсь будувати плани на майбутнє, адже життя сумнівне і незбагненне» [1, с. 96].

Життєве цілепокладання у юнацькому віці має також гендерні особливості. Вищий рівень сформованості узгодженої життєвої перспективи, в ранньому юнацькому віці спостерігається у дівчат, а у юнаків – у пізньому. Для дівчат більшою мірою характерна ціннісна єдність особистісної та сімейно-рольової реалізованості, більша розгорнутість щодо сфер постановки життєвих цілей насиченість деталями розповідей, більше бажання говорити про майбутнє, ніж у юнаків. У той же час, юнакам притаманна більша часова структурованість цілей, краща їх ієрархізація [1].

Висновки. Отже, в юнацькому віці життєве цілепокладання є особливо важливим та необхідним процесом, оскільки в цей час провідною є навчально-професійна діяльність. Вибір професії або її спеціалізації стає важливою складовою частиною особистісного самовизначення, формування особистої ідентичності, втілення мрій та реалізації цілей. Молодь прагне до успіху, задоволення своїх потреб, самостійності та самоствердження. Задача самовизначення молодшої людини є провідною в юнацькому віці. Для її вирішення юнаки та юначки повинні знайти мотивацію та ствердитися в ній, щодо посідання ними нової соціальної позиції. В їх свідомості має сформуватись система ціннісних орієнтацій, а також має проявитися їхня здатність до побудови життєвої перспективи за різних умов і обставин. На сучасному етапі розвитку державності України, життєве цілепокладання в юнацькому віці займає одне з провідних місць у розвитку самосвідомості та формування особистості в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Копотун М.М. Соціально-психологічні чинники життєвого цілепокладання студентської молоді: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології АПН України. Київ, 2009. 247 с.
2. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 212 с.
3. Подоляк Л.Г. Психологія раннього юнацтва. Психологічна газета. 2004. № 18. С. 28-31.

4. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.
5. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. Киев: Стилос, 1997. 240 с.
6. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). Киев: Миллениум, 2003. 152 с.
7. Bauman Z. Liquid Modernity. Cambridge: Polity, 2000. 240 p.

РОЛЬ МЕДИЧНОЇ ІНТУЇЦІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ЛІКАРЯ

*Козут І. В., Свінцицька Н. Л., Гринь В. Г., Білаш В. П., Каценко А.Л.,
Корчан Н. О., Литовка В. В.*

*Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка
Полтавський державний медичний університет
Irynakohut15@gmail.com, Nataliya_Leonidovna@ukr.net, vogrin034@gmail.
com, vpbilash@ukr.net, akatsenko@gmail.com, nataly.korchan@gmail.com,
dr.lytovka@gmail.com*

*Інтуїція – мистецтво читання чистих сторінок.
Лучко С.*

Анотація. У статті висвітлені питання становлення інтуїтивного пізнання фахівця в медичній практиці. Обґрунтовані необхідність і можливість усвідомлення інтуїції як продукту думки і великого досвіду. Доведено, що інтуїція грає певну роль у діагностичному процесі, але лише на початковому етапі, і не є остаточним результатом лікувально-діагностичного процесу. Визначаючи ключову роль інтуїції в практиці сучасного лікаря, підкреслено, що медицина — це наука, без глибокого вивчення фундаментальних дисциплін неможливо стати фахівцем.

Ключові слова: пізнання, інтуїція, клінічне мислення, практична діяльність, медична освіта.

Такі стани, як «чує серце», «болить душа», знайомі кожній людині. Організм без нашого відома та втручання постійно посиляє сигнали, більшість з яких стосується здоров'я. Все, про що ми думаємо, що відчуваємо, чуємо та бачимо, має вплив на всі органи тіла.

Інтуїція — явище загадкове і постійно вивчається на різних рівнях. Досконалу відповідь на запитання, що таке інтуїція і звідки приходить та чи інша інформація, вчені поки що знайти не можуть. Та всупереч усьому, щось відчуття існує. Кожна людина здатна мислити і в тій чи іншій мірі во-

лодіє інтуїцією, яку може використовувати для здобуття здоров'я, покращення самопочуття [4].

Інтуїція (від латинського *intueri* — «дивитися всередину») — це наш внутрішня мова наші сні, спонтанні осяяння, відчуття зсередини. Ми не можемо іноді пояснити, як саме приходять різноманітні застереження, інформація про проблеми зі здоров'ям. Та все ж довіряємо інтуїції, в більшості небезпідставно [2]. Шляхи і способи отримання інформації за різних обставин можуть бути також різними. Інтуїція спілкується з нами за допомогою симптомів здоров'я та хвороби, видінь і голосів, тілесних відчуттів та емоцій, шляхом зорових образів і думок, за допомогою різноманітних сигналів, що надходять від нашого тіла.

За допомогою інтуїції та прислухаючись до свого тіла можна навчитися розпізнавати та розшифровувати окремі симптоми, сигнали внутрішніх неприємних відчуттів та навіть хвороб. Але замість того, щоб розібратися у внутрішньому дискомфорті, проаналізувати отриману інформацію, людина в більшості випадків намагається лікувати симптоми. Усунувши неприємні відчуття, вона заспокоюється та забуває про те, що ж стало причиною нездужання. Надалі це призводить до гірших наслідків.

Фахівці-фізіологи з Нью-Йорка вважають, що інтуїція характерна більше для людей похилого віку. Вони провели широкомасштабне дослідження цього поняття, організували ретельне спостереження за немолодими пацієнтами. Вчені встановили, що з віком люди починають керуватися не логікою і здоровим глуздом, а власними інстинктами. У зрілому віці емоційні здібності людини починають працювати на 50% краще. Люди, які прожили довге життя, при вирішенні найважливіших питань, віддають перевагу інтуїції. По низці природних фізіологічних причин, в літньому віці робота головного мозку сповільнюється (сповільнюється процес передачі імпульсів між нейронами). Старші люди починають приділяти більше уваги почуттям і відчуттям, ніж логічним міркуванням [6].

Деякі люди вважають за краще отримати відповідь, здійснюючи уявні подорожі або подумки просячи про допомогу внутрішнього радника. Інші схильні отримувати підказки безпосередньо від свого тіла. І коли отримують позитивну відповідь, вони відчувають невелике прискорення пульсу, тремтіння в грудях і в шлунку. У літературі наведено сотні «динамічних технік» розроблених для досягнення цілей, вирішення проблем і прийняття рішень, розвитку впевненості в собі, подолання стресів і напружених станів, збільшення енергії та подолання втоми, покращення пам'яті. Також багато дописів, як правильно приймати рішення з використанням своєї інтуїції, а також зміцнювати здоров'я і позбуватися від шкідливих звичок.

Перший крок на шляху до пізнання мови інтуїції — стати відкритим до прийняття іншого, удаваного аналогічному способу сприйняття і отриман-

ня інформації. Треба відзначити знаки і прислухатися до симптомів, посланим нашим тілом. Не потрібно ігнорувати те, що намагається сказати вам інтуїція за допомогою організму. Коли вас відвідує інтуїція, мозок вивільняє ендорфіни та нейропептиди, посиляючи їх по всіх нервових шляхах, кровоносних судинах у серце, легені, шлунково-кишковий тракт та інші органи. Тим самим певні емоції та спогади у впорядкованому вигляді передаються у відповідні органи. Усе це частина інтуїтивної мережі, «внутрішньої системи орієнтації». Деякі психологи та лікарі вважають, що пам'ять — це наріжний камінь інтуїтивної мережі. Ряд спогадів можуть допомогти зціленню, а також спровокувати хворобу [3].

Спогади і емоції говорять з людиною не через прояви розумової діяльності мозку, а за допомогою симптомів і захворювань тілесних органів. Ключ до зцілення знаходиться в підсвідомості. Тіло людини говорить з нею постійно усіма доступними для нього способами — симптомами, пов'язаними з емоціями та спогадами минулого і сьогодення. «Мови» кожної людини унікальні і кожен повинен розуміти свою. До того ж вони в міру накопичення життєвого досвіду, вражень, спогадів змінюються і розвиваються. У той же час є універсальні символи [1].

Людині дуже важливо, підключивши розвинену інтуїцію, усвідомивши свою силу і уразливість вибрати: бути здоровим, перебувати в емоційній гармонії і насолоджуватися цим або дати перемогти себе хворобі з усіма витікаючими наслідками. У той же час ні в якому разі не варто покладатися лише на свою інтуїцію, тим більше, що у переважній більшості людей вона погано розвинена, а отримані повідомлення часто неправильно трактуються. Таким чином, якщо людина захворіла або відчуває недобре з організмом — в першу чергу слід звернутися до високопрофесійних фахівців-медиків.

В практичній діяльності лікаря важливо навчитися керувати власною інтуїцією. Та без включення свідомості це не можливо. Інтуїція та підсвідомість речі невід'ємні, а лікування пацієнта — процес свідомий та відповідальний. Це такий собі мозковий штурм, який може бути переважачим в боротьбі над хворобою людини [5].

Що ж допомагає лікарям приймати безпомилкові рішення, як розвивати лікарську інтуїцію? Прояв «шостого відчуття» пов'язаний з умінням ставити запитання. Коли йде діагностування пацієнта, потрібно зосередитися саме на проблемі, не намагатися формулювати одразу кінцевий вердикт.

При нестандартному мисленні важливий лише кінцевий результат. Шляхи його досягнення не мають значення. У педагогів є таке поняття, як інтегрований урок. Наприклад, при вивченні класу птахів, під час уроку, учитель показує малюнки літака, замка та дах будинку. Учні здогадуються, що знання про будову птаха допомагають у створенні літаків. Вивчивши будову

контурного пера, людина створила замок, дослідивши, як розміщуються лучочки на кінцівках, винайшла зручну черепицю для дахів будинків.

Протягом багатьох років фізіологи не могли зрозуміти призначення спіралей на ниркових судинах. Здавалося, що вони не виконують ніяких функцій, а є реліктовими утвореннями. Одного разу інженер подивився на ці спіралі та припустив, що вони являють собою частину конденсатору — пристрою, призначеного для збільшення концентрації розчинів.

Відомо, що талановитий інженер Ейфель знайшов ідеальну форму вежі, виходячи лише з вимог стійкості. Асоціації були із стегною кісткою великих ссавців. Микола Амосов застосував свої технічні знання у хірургії. Часто геніальні інтуїтивні рішення приймаються на перехресті двох сфер знань.

Для того, щоб включити інтуїцію, потрібно цього захотіти. Якщо ви лікар, уважно спостерігайте за пацієнтами та вислуховуйте їх, особливо звертайте увагу на дрібниці. «Диявол криється в дрібницях». Мова інтуїції нечітка та розмита, надходить до нас через знаки та символи, але все ж таки раціональні підказки є надійнішими.

В будь-якому випадку, потрібно навчитися балансувати між інтуїцією та логікою. Високий рівень медицини — це стабільність та безпека, ізольоване використання інтуїції небезпечно для життя пацієнта. Все потрібно застосовувати в комбінації. В яких випадках лікарю доводиться застосовувати інтуїцію? Якщо не вдається адекватно зібрати анамнез. Прикладом може бути пацієнт без свідомості, а родичі не пам'ятають, чим він хворів. Не можна втрачати ані хвилини. З мінімальних даних потрібно встановити цілісну картину захворювання, щоб негайно надати допомогу.

При встановленні складного діагнозу та оцінці операційного ризику вірними помічниками талановитих діагностів – лікарів є досвід та інтуїція.

Немає таємниці в тому, що емоційний статус пацієнта грає велику роль. Лікарю необхідно ретельно контролювати свою мову, слова, розмовляючи з хворим. Тут працює правило: у психології спілкування з пацієнтом не буває дрібниць, будь – яка його фраза є важливою. І навпаки: лише одне необережне слово лікаря може призвести до фатальних наслідків. Бувають випадки суїцидальних спроб пацієнтів, коли лікар не зміг розгледіти психічний стан пацієнта.

Коли немає часу, щоб зважити всі «за» та «проти», потрібно діяти інтуїтивно, бо важлива кожна секунда. Ось приклад із практики. Хворий на інфаркт міокарду в лікарні був вже три дні. Раптом він втратив свідомість. Медсестра, яка була поруч, не розгубилася, схопила дефібрилятор та зробила певні дії, після чого чоловік прийшов до тями. Що призвело до такого порушення – невідомо, це могла бути як блокада міокарду, так і фатальна аритмія. Але медсестра вчинила інтуїтивно та отримала очікуваний результат.

При виборі способу лікування також присутня інтуїція. Є такі захворю-

вання, які лікуються різними способами, як консервативно, так і оперативно. Хірурги наполягають на операції, а терапевти радять зачекати. Потрібно відзначити, чим більше інформації, тим менше шансів у інтуїції.

Розвитку інтуїції заважають логіка, аналітичний склад ума та зайві емоції. Існує думка, що лікарю не варто братися за лікування родичів, краще звернутися до колег. Почуття, які переповнюють у цьому випадку, не дають виходу лікарській інтуїції. Кожен чує голос власної інтуїції по своєму: звуки, відчуття, зорові образи. Дуже дієві тренінги по її розвитку, один із них — вгадування (кількість різноманітних предметів, хто телефонує і по якому питанню і т.п.). Поступово інтуїція буде вдосконалюватися і стане надійним помічником у практичній діяльності та у житті. Отже, кращий спосіб прийняття рішень наступний: інтуїція, логіка, почуття. Якщо приймати рішення саме в такій послідовності, це сприятиме розвитку інтуїції.

Роль інтуїції особливо велика там, де необхідний вихід за межі існуючих прийомів пізнання для проникнення у досі невідоме. Інтуїція - це не тільки осягнення істини, але почуття і розуміння, що це саме істина. Інтуїція - це емоційно насичене розуміння суті проблеми і її рішення.

Інтуїція виявляється всеохоплюючою: вона дає напрями досліджень, формує наочні уявні моделі об'єктів, тлумачить емпіричні дані, конструює фундаментальні поняття і загальні принципи теорії, виробляє гіпотези, стимулює вибір ефективних прийомів і методів дослідження. Важко назвати будь-який пізнавальний процес, провідний до нових наукових результатів, який самі діячі науки не пов'язували б із інтуїцією.

Не слід забувати про важливу ланку формування клінічного мислення майбутнього лікаря – використання інтуїції. Інтуїція як продукт думки і великого досвіду є здатністю передбачати в уяві саму сутність відношень раніше, ніж ці відношення будуть досліджені. Інтуїція, безумовно, грає певну роль у діагностичному процесі, але лише початкового, підготовчого етапу і, у жодному випадку не є завершенням діагностичного процесу. Під час оволодіння медичними знаннями студент вчиться довіряти своїй інтуїції, а потім поступово, з набуванням досвіду, майбутній лікар буде її вдосконалювати.

В медичній практиці інтуїція може грати роль лише творчої здогадки, що представляє собою прояв свідомості, а не щось таємниче і містичне. Таке її розуміння не протистоїть науковому пізнанню, так як є одним з його звичайних інструментів. Лікар міркує як вчений і як художник, у якого судження повні безпосередності і пофарбовані емоціями [7]. Він пізнає явища не тільки логічно, але часто і «вгадує» їх шляхом інтуїції. У грі на музичних інструментах є вираз «ставити руку», для співаків – це «ставити голос», танцюристам потрібно вміти «ставати у позицію» і т. п. Лікарю необхідно «ставити» спостережливість, тренувати інтуїцію. Інтуїція не є вродженою даром і приходить з роками наполегливої праці.

Заключення. Підготувати умови для розвитку лікарської інтуїції можна у процесі навчання в медичному вузі. Важливо у майбутніх лікарів формувати вміння помічати найменші зрушення в образі хворого, його поведінці, ході. Потрібно бути спостережливим. Але інтуїтивний висновок обов'язково повинен бути перевірений. Слід зазначити, що в міру вдосконалення діагностичних методів, уточнення симптомів і полегшення розпізнавання хвороб, у міру того як медицина буде все більше ставати науково обґрунтованою дисципліною, роль інтуїції в роботі лікаря поступово зменшуватиметься.

Відзначаючи роль інтуїції в роботі сучасного лікаря, необхідно підкреслити, що медицина – це наука, без глибокого вивчення наукових дисциплін неможливо стати лікарем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
2. Інтуїція як аспект пізнавальної діяльності медичного працівника / І. В. Когут, В. В. Литовка, Н. Л. Свінцицька [та ін.] // Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості: зб. наук. матеріалів II міжнар. наук.-практ. конф. Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава, 28–29 квітня 2022 р. Полтава, 2022. С. 91-94.
3. Роль філософської думки у становленні медицини / А. Л. Каценко, Р. Л. Устенко, Н. Л. Свінцицька [та ін.] // Modern directions of scientific research development: proceedings of IV International Scientific and Practical Conference, Chicago, USA, September 28-30, 2021. Chicago : BoScience Publisher, 2021. P. 43-50.
4. Савченко О. В., Александрова О. Г., Олейник Н. О. Метакогнітивний рівень організації рефлексивної активності особистості. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Психологія». 2017. Вип. 23. С. 99-109.
5. Формування клінічного мислення у майбутніх лікарів на кафедрі анатомії людини / Н. Л. Свінцицька, О. О. Шерстюк, І. М. Солдатова [та ін.] // Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі: матеріали X ювілейної Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю (м. Тернопіль, 18-19 квітня 2013 р.). – Тернопіль, 2013. Ч. 1. С. 453-455.
6. Ярошук М. В. Типи інтуїції та їх роль в емоційно-почуттєвому відображенні дійсності. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (69), Issue: 165, 2018 Maj. С. 78-81.
7. Conceptual aspects of the formation of neuropsychology as a science / L. Haddou, J. Houjjaj, N. L. Svintsytska, V. P. Bilash, V. H. Hryn // Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості: зб. наук. матеріалів II міжнар. наук.-практ. конф. Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава, 28-29 квітня 2022 р. Полтава, 2022. С. 7-8.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

Козаченко Л. Б.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
kozachenko.lilya.k@gmail.com*

Саморегуляція — це вміння визначати свої емоції і коригувати поведінку залежно від ситуації.

Вона включає в себе вміння справлятися з сильною емоційною реакцією на різні травмуючі стимули, вміння заспокоїтися, коли засмучені, а також вміння справлятися з роздратуванням без емоційних спалахів. Ці навички допоможуть дітям у майбутньому досягати життєвих цілей, незважаючи на непередбачуваність зовнішнього світу і власних почуттів.

Психологи радять запам'ятати формулу позитивного мислення, яка звучить приблизно так: «Було б добре, якби ми завжди отримували те, що хочемо. Ми робимо для цього все можливе. Та якщо, попри наші зусилля, бажання не здійснюються, ми відчуваємося трохи розчарованими. Проте намагаємося тримати себе в руках, зберігати спокій і повагу до себе та інших людей».

Деякі діти виявляють емоції миттєво – їх емоційна реакція настільки сильна, що вони не можуть її сповільнити. У інших дітей емоції накопичуються, і вони можуть досить довго не проявляти їх. З часом це призводить до спалахів гніву або роздратування. Для дітей з обома видами емоційної реакції важливо навчитися справлятися з сильними емоціями, знаходити більш ефективні способи їх вираження (або хоча б менш руйнівні), не втрачати самовладання в стресових ситуаціях.

Прийнято вважати, що здатність людини емоційно контролювати себе залежить від її темпераменту і особистісних особливостей. У дітей при цьому на перший план виходить темперамент. Деякі діти бурхливо реагують, коли батьки хочуть їх викупати або переодягнути. В майбутньому у них більш вірогідна поява проблем з саморегуляцією. У той же час велике значення в розвитку саморегуляції дитини має оточення. Коли батьки докладають великих зусиль, щоб заспокоїти її, вона бачить в батьках зовнішнє джерело емоційного спокою, при цьому її навички самодисципліни не розвиваються. Якщо така ситуація повторюється знову і знову – у дитини формується очікування, що батьки повинні її заспокоїти. Дітям, що страждають від синдрому дефіциту уваги або тривожності, важко самостійно навчитися керувати своїми емоціями. Їм потрібна допомога батьків та фахівців.

На думку психологів, істерика – це неадекватна реакція дитини на пев-

ний стресовий фактор. До навичку саморегуляції слід ставитися так само, як і до будь-якого іншого навичку (наприклад, соціальному або навичку вчитися). Слід навчити дитину цього і забезпечити практичне застосування. Якщо розглядати бурхливі емоційні реакції малюка саме як недостатньо розвинутий навик, а не як погану поведінку, це дає більш конструктивне рішення проблеми. Розвиваючи у дитини навички саморегуляції, важливо не уникати емоційно складних ситуацій, допомагаючи малюку справлятися з ними, всіяко підтримувати до тих пір, поки вона не навчиться справлятися з такими ситуаціями самостійно.

Якщо дитина емоційно реагує на прохання батьків перестати грати в комп'ютерну гру, підтримка також може виявитися корисною. Запропонуйте дитині пограти ще 2-3 хвилини, після чого вона повина буде встати з-за комп'ютера. Так ви шанобливо поставитеся до прохання дитини пограти ще і в той же час досягнете від неї бажаного результату.

У дітей дошкільного віку саморегуляція поведінки переважно мимовільна, то б то діти не здатні підкорювати внутрішні мотиви зовнішнім вимогам.

В рамках досліджень Базики Є.Л. к.психол.н., доцента кафедри психології ММІВМУРЛ «Україна»: ефективному розвитку психічної саморегуляції дітей сприяє поєднання ігрової та конструктивної діяльності із поступовим їхнім залученням до різних форм трудової діяльності. Розвиток психічної саморегуляції дитини має спиратися на провідну діяльність дитини – ігрову. Значний розвивальний потенціал мають види ігор: режисерська гра, сюжетно-рольова гра, гра за правилами, конструювальна гра.

Поєднання всіх видів розвитку психічної саморегуляції сприяє розвитку всіх її ланок.

Саме у дитячому дошкільному віці, коли психіка є більш гнучкою і здатність до набування знань особливо виражена, формування емоційного інтелекту може відбуватися найбільш ефективно, але при умові наявності сприятливих для цього обставин, пов'язаних передусім з впливовими сімейними чинниками. З нашої точки зору, вивчення ролі сімейних чинників (емоційного ставлення дитини до членів сім'ї, сприймання дитиною дружності сім'ї та ін.) буде сприяти усуненню вірогідного негативного впливу цих чинників стосовно формування емоційного інтелекту дітей та приверне увагу батьків, вихователів до позитивних/проблемних моментів, пов'язаних з емоційним розвитком дитини в сім'ї.

Можна припустити, що дітям з недостатньо сформованим рівнем емоційного інтелекту не вистачає емоційного тепла в сім'ї (тому до себе переважає не досить прийнятне ставлення), таким дітям мало прикладів для наслідування щодо зовнішнього вираження емоцій (тому сім'я сприймається як малоекспресивна).

Переважання в емоційних переживаннях дітей радощів – є цілком зако-

номірним для дитинства, роль негативних емоцій також є важливою в цьому віці (негативні переживання сприяють розвитку адаптивних здібностей).

Поряд із тим, переважання у дітей з достатньо сформованим емоційним інтелектом емоцій страху та печалі може свідчити про їх підвищену чутливість та тривожність, переважання у дітей з недостатньо сформованим емоційним інтелектом емоції гніву – про їх підвищену збудливість. Ці дані потребують емпіричного уточнення в майбутніх дослідженнях.

Також перспективи подальшого вивчення зазначеної проблематики вбачаємо в аналізі зв'язку між показниками емоційного інтелекту дітей дошкільного віку та чинниками сім'ї, зокрема стилями сімейного виховання, емоційним кліматом у сім'ї.

В емоціях і почуттях відображаються безпосередні переживання людиною життєвого змісту предметів і явищ дійсності і супроводжують всі види діяльності і поведінку людини.

Якщо у ранньому віці емоції зумовлювались безпосередньо оточуючими впливами, то у дошкільника вони починають опосередковуватись його ставленням до тих чи інших явищ.

Внаслідок появи опосередкованості емоцій, вони стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими. Дитина виявляє здатність стримувати небажані емоції, скеровувати їх відповідно до вимог дорослих та до засвоєних норм поведінки. Головний напрямок розвитку емоційної сфери у дошкільника – це поява здатності керувати афектами, тобто довільність поведінки.

Почуття дитини-дошкільника поступово втрачають імпульсивність, стають більш глибокими за смисловим змістом. Водночас, дорослий повинен серйозно поставитись до випадків, коли дошкільнику не вдається стримати свої емоції, не ставити при цьому непосильних вимог перед дитиною. Такі імпульсивні емоції свідчать, як правило, про тілесне (органічне) неблагополуччя дитини (погане самопочуття, біль, голод, спрагу тощо), яке слід негайно усунути.

Важливим новим фактом емоційної сфери дошкільника стає переживання з приводу можливої реакції дорослих на його дії та вчинки.

Таким чином, емоції дошкільника включаються у внутрішні механізми забезпечення супідрядності мотивів як важливий їх компонент.

Суттєво змінюються і зовнішні прояви почуттів дошкільників, які поступово освоюють експресивні форми вираження емоцій – інтонацію, міміку, пантоміміку, жести, пози, рухи, інтонації, усмішки, погляди, оволодівають умінням стримувати бурхливі, різкі емоційні форми вираження. Оволодіння цими виразними засобами, крім того, допомагає дитині глибше усвідомити переживання іншого і засвоїти «мову» почуттів, прийнятну у суспільстві.

У дошкільника з'являється співчуття, турбота про близьких людей, почуття обов'язку, взаємодопомоги, чуйності. Дитина вчиться розуміти не

тільки свої переживання, але й переживання інших людей. Дошкільник починає розрізняти емоційні стани за їх зовнішнім проявом, за мімікою, жестами, позою. Більш зрозумілими для дітей є базові емоції (радість, гнів, сум, страждання тощо), а не їх відтінки. Дошкільники здатні співчувати літературному герою, розігрувати і передавати в сюжетно-рольовій грі різноманітні емоційні стани.

Важливим чинником розвитку таких почуттів є сюжетно-рольові ігри. Починають формуватися вищі почуття – моральні (переживання, у яких виявляється ставлення до суспільних подій та їх учасників, до себе – це почуття обов'язку, гордості, самоповаги); естетичні (переживання, зумовлені сприйманням і взаємодією з естетичними цінностями); пізнавальні або праксичні (переживання, зумовлені пізнавальною діяльністю, її успіхами і невдачами, труднощами здійснення).

Естетичні переживання дитини особливо тісно пов'язані, з одного боку із пізнавальними процесами, зокрема, включення мови в емоційні процеси, що призводить до їх інтелектуалізації, а, з іншого, із етичними уявленнями.

Пізнавальна активність дитини забарвлена інтенсивними переживаннями, набуваючи тим самим для дитини особливої цінності.

Завдяки емоційному супроводу пізнавальна діяльність набуває для дитини самоцінного характеру, вона прагне до її продовження. Відмітною особливістю інтелектуальних емоцій є їх стимулюючий вплив на пізнавальну діяльність. Їх формування у дошкільника сприятливо позначається згодом на етапі шкільного навчання.

Уявлення дитини про красиве й потворне у власній поведінці слугує джерелом етичних почуттів, асоціюючись із добром і злом. У своїх малюнках дитина передає ставлення до позитивних героїв, детально промальовуючи їхнє зображення, користуючись набором кольорів. Злих героїв малює зображає обмеженою кольоровою гамою, у вигляді аморфних образів – це може бути просто чорна пляма чи щось схоже на заплутаний клубок темних ниток.

У старшому дошкільному віці розвивається емоційно-позитивне ставлення дитини до самої себе, яке лежить в основі структури самосвідомості особистості кожної дитини, орієнтує її на домагання відповідати позитивному етичному еталону. Коли потреба відповідати позитивному еталону поведінки у дошкільника набуває особистісного смислу, у дитини з'являється відповідальність як риса особистості. Шести-семирічна дитина в ситуації взаємостосунків з добре знайомими однолітками може самостійно вибирати способи правильної поведінки, відстоювати свою думку, брати на себе відповідальність за свою позицію і чинити опір провокуючому впливу однолітків.

Дитина потребує доброзичливого контролю і позитивної оцінки дорослого. Правильна поведінка в присутності дорослого – перший етап морального розвитку поведінки дитини. І хоча потреба вести себе за правилами

набуває особистісного смислу для дитини, її почуття відповідальності найкращим чином розкривається в присутності дорослого.

Емоції і почуття дитини-дошкільника пов'язані з її внутрішнім світом і різними соціальними ситуаціями, внаслідок порушення яких (зміна режиму, способу життя тощо) у неї може виникнути стресовий стан, афективні реакції, тривожність, страхи. Це призводить до негативного самопочуття дитини, тобто її емоційного неблагополуччя.

Визначено, що найсильніше і найважливіше джерело переживань дитини дошкільного віку – її взаємини з іншими людьми.

Доведено, що для нормального психічного розвитку і життєдіяльності дитини-дошкільника має емоційне благополуччя, яке залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників.

У дошкільників система емоцій і почуттів ще тільки формується. Тому так важливо саме в цьому віці закласти основи позитивних емоцій і почуттів, які посідають важливе місце у психічному розвитку дитини, у підготовці її до школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кулачківська С.Є., Ладивір С.О., Піроженко Т.О. Сьогодення майбутнього школяра: методичні рекомендації. Київ, 1998. 88 с.
2. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія: навч. посіб. Для самостійної роботи студента /Київ.: Академвидав, 2011. 376 с.
3. Суб'єктні виміри особистісного становлення дитини дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / О.Д. Кравченко, Л.С. Москаленко, І.Г. Тітов; за ред. І.Г. Тітова. К. : Академвидав, 2014.
4. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. Знання, 1965. 48 с.
5. Calkins S. D. Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression / Fox N. A. // Development and Psychopathology 2002. № 14. P. 477-498.

АНАЛІЗ ВПЛИВУ ХАРЧОВИХ ДОБАВОК НА ГІПЕРАКТИВНІСТЬ ДИТИНИ

Кононов Б. С.

Полтавський державний медичний університет

bohdan.kononov@gmail.com

Медико-фармакологічна галузь трактує поняття «харчові добавки» як групу природних або синтетичних речовин, які цілеспрямовано додають до продовольчої сировини, напівфабрикатів або готової продукції з метою

надання їм певних якісних показників та збереження якості [1]. Погляди світової наукової спільноти підтверджують неоднозначність впливу БАР на організм людини, тож, враховуючи професійну думку вчених, яка ґрунтується на їхніх спостереженнях та емпіричних дослідженнях, кожна країна має право укладати свій список дозволених харчових добавок, який періодично переглядається і змінюється. На жаль, відкритий доступ до наукової інформації не гарантує того, що громадськість якісно аналізує медичні наукові факти щодо негативного впливу БАР на психічне і фізіологічне здоров'я людини, або ж прислухається до рекомендацій МОЗ – формування здоров'язбережувальної компетентності населення все ще потребує цілеспрямованої просвітницької роботи. Особливо пригнічують ситуації, коли недостатньо раціональна харчова поведінка дорослих (свідомо чи несвідомо) впливає на здоров'я і розвиток їхніх дітей.

У руслі останньої тези зазначимо, що дослідження впливу харчових біологічних добавок на організм дитини не втрачає актуальності.

Як відомо, найбільш небезпечними харчовими добавками вважаються ті, що мають синтетичне походження, – ксенобіотики, оскільки вони здатні проявляти токсичні та канцерогенні властивості, зумовлені їхньою взаємодією з харчовими інгредієнтами, різноманітними екологічними чинниками, перевищенням допустимих рівнів використання, тож нерідко їх тривале вживання призводить до негативних наслідків для здоров'я: раку, порушень мікроциркуляції у легенях і застійних явищ у венозному сегменті, впливає на психіку та психологічний стан людини тощо [2; 4], а в самому організмі відсутні ферменти, які б могли перетворити їх на нетоксичні метаболіти [6].

Особливу увагу ми звертаємо на такі синтетичні харчові добавки, як глутамат натрію (харчова добавка E621), понсо 4R (харчова добавка E124) та жовтий барвник «сонячний захід» (харчова добавка E110), враховуючи їх вплив на структурні компоненти мозочка та нейроповедінковий розвиток дитини, зокрема на здатність викликати синдром дефіциту уваги і гіперактивності (СДУГ).

Глутамат натрію (MSG) – це практично білий кристалічний порошок без запаху, що підсилює смак (аромат, забарвлення) у продуктах харчування, легко розчиняючись у воді (але не в етанолі чи ефірі).

Понсо 4R (харчова добавка E124) – це синтетичний водорозчинний харчовий азобарвник яскраво-червоного кольору, гетероциклічне ароматичне з'єднання, що широко використовується для фарбування харчових продуктів як самостійно, так і в поєднанні з іншими барвниками (вовни, шовку, кондитерських виробів, напоїв, морозива, пудингів, десертів, фруктових консервів, рибних продуктів, всіх фармацевтичних і косметичних засобів, як додаток до шампунів, піни для ванн і душа, рідкого мила).

Жовтий барвник «захід сонця» (харчова добавка E110) – це синтетичний

водорозчинний харчовий барвник, який належить до сімейства азобарвників і широко використовується в харчовій промисловості (виготовлення джемів, желе, цукерок, консервованих соків, соусів, морозива тощо) [1].

Дані кількох досліджень у неклінічних популяціях дітей віком від 3-х до 8-9-ти років показали, що змішані штучні барвники (понко 4Р, західий жовтий, тартразин, кармозин) та консерванти (бензоат натрію) харчових продуктів – або і те, і те – можуть мати несприятливий вплив на поведінку дітей, у яких діагностовано СДУГ, зокрема характер відповіді індивідуальний і має фармакологічний, а не алергічний механізм (A. S. Potter, P. A. Newhouse, R. D. Shytle, A. A. Silver, B. J. Wilkinson) [5, с. 36].

Означимо, що СДУГ – це дисфункція центральної нервової системи, що виявляється складністю до концентрації та підтримки уваги, порушенням навчання і пам'яті, а також складнощами обробки екзогенної та ендогенної інформації і стимулів. Етіологія та патогенез синдрому дефіциту уваги і гіперактивності до теперішнього часу недостатньо вивчені, тому частіше обговорюють такі фактори ризику виникнення синдрому, як спадкову схильність, несприятливий перебіг перинатального періоду, психосоціальні та екологічні фактори. Також вже більше 10 років у ці фактори потрапило вживання харчових добавок. Вважається встановленим, що в основі патогенезу СДУГ лежать порушення морфогенезу і функціогенезу: дисфункція нейротрансмітерних систем мозку і затримка нейророзвитку [1; 3].

Дослідники N. L. Rojas та E. Chan (2005) у ході мета-аналізу дієти без добавок, що супроводжувався проблемами харчування у дітей з гіперактивними розладами, встановили, що патологічні реакції на продукти харчування були множинними і своєрідними, хоча найбільш поширені реакції були на штучний барвник тартразин і консервант бензоат натрію [5].

Дослідник Е. Вендер спостерігав покращення стану та зниження гіперактивності при виключенні харчових добавок із дієти у 30-35% досліджуваних дітей. Раціон складався із м'яса, молока та страв, які готувалися в домашніх умовах. Також нерідко можливо зустріти інформацію про вплив різних харчових добавок, в тому числі, глутамат натрію та різних барвників, які у великій кількості можуть викликати гіперактивність як у дітей, так і у дорослих. Саутгемптонське дослідження дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю у 2007 році установило чітку кореляцію між певними харчовими добавками і ризиком гіперактивності навіть при одноразовому прийомі цих добавок [1]. На даний момент у розвинутих країнах світу СДУГ реєструється в 24-40 % школярів.

Науковці вкотре зауважують, що уникнення харчових продуктів та напоїв, які містять певні штучні фарби та/або консерванти, можуть допомогти деяким дітям зі РДУГ/ГКР. Батькам слід порекомендувати вжити розумних заходів, щоб обмежити їх кількість та різноманітність у дієтах, виключаючи

будь-який предмет, який, здається, викликає екстремальні фізичні або поведінкові реакції [5, с. 36].

Незважаючи на наявність певних даних, зарубіжні науковці Б. Фейнгольд (B. Feingold), А. Заметбін, І. Рапопорт (A. Zametbin, I. Rapoport), Е. Вендер (E. Wender) наполягають на тому, що теорії токсичних речовин, які надають ароматизаторам, харчовим добавкам, саліцилатам в організмі можливості виникнення СДУГ, потребують додаткових досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білаш С. М., Проніна О. М., Кононов Б. С. Сучасні погляди на процеси ремоделювання структурних компонентів мозочка за умов дії комплексу хімічних речовин. Вісник проблем біології і медицини. 2020. Вип. 1 (155). С. 20–25.
2. Безпека та ризики харчових добавок: [довідник] / Войціцький В. М. [та ін.]. Київ : Компринт, 2016. 174 с.
3. Перепада О. М. Синдром дефіциту уваги та гіперактивності як медико-психологічна проблема. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. 2010. № 10. С. 591-601.
4. Хімія смаку, кольору і запаху: навч. посібник / укл. Борук С. Д., Дійчук В. В., Воробець М. М., Сема О. В., Чернівці: Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича, 2020. 80 с.
5. Розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю у дітей та молоді. Клінічна настанова, заснована на доказах. 2019. URL: https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2019_09_30_kn_rozladdu.pdf
6. Motarjemi Y, Moy Ge, Todd E. Encyclopedia of Food Safety. 1st Edition, Motarjemi Y, chief editor. Elsevier Inc; Academic Press; 2013. 2304.

ПІЗНАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ СУБ'ЄКТА У ПРОЦЕСІ ГЛИБИННОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Кононова М. М.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
meershaum@ukr.net*

Проблема відкорегованості людини особливо чітко була поставлена у гуманістичному напрямку, який визначив перспективи її соціальної самореалізації шляхом актуалізації власного особистісного потенціалу та у численних роботах психоаналітичного напрямку, орієнтованих на глибинне пізнання психіки з метою особистісного зростання людини.

Метою статті є висвітлення особливостей психокорекційної роботи у психодинамічному підході з ціллю пізнання особистісної проблематики суб'єкта.

Означене питання в цьому теоретичному дослідженні ми розкриємо в контексті одного із дієвих методів самопізнання і самокорекції – методу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), розробленого академіком НАПН України Т. С. Яценко у ракурсі психодинамічної теорії.

Метод АСПП акцентує увагу на методології пізнання психічного у його цілісності (свідоме-несвідоме). Як зазначає Т.С. Яценко, у пізнанні цілісності психічного необхідно виходити з того, що наше знання постійно має зв'язок зі свідомим, тому пізнати несвідоме ми можемо лише одним шляхом – перетворенням його у свідоме [2]. З. Фрейд наголошував на важливості актуалізації «зорового мислення», особливо в практиці психоаналізу сновидінь. Разом з тим, самих лише зорових образів замало для пізнання несвідомого – необхідно виявити взаємозв'язки між символами, які є багатозначними, та вербальними аспектами мислення [1].

Мистецтво глибинного пізнання спрямоване на об'єктивування інформаційних еквівалентів. Останнє означає пошук чогось третього (тобто посередника) між сферами «свідоме-несвідоме» [2]. У даному контексті важливим є зауваження З. Фрейда, що шлях психоаналітичного пізнання прокладений «через поєднання із відповідними словесними уявленнями» [1, с. 18].

Результати багаторічної роботи наукової школи академіка Т.С. Яценко за методом АСПП неодноразово підтверджували тезу Тамари Семенівни про те, що «психіка знає все», включаючи й те, чого не знає свідоме Я суб'єкта. Крім того, психіка наділена мудрістю передавати у візуалізованій формі через психомалюнок високі матерії психологічного змісту.

Завдяки аналізу психологом вербально-невербального поведінкового фактажу людині надається допомога в адекватному усвідомленні власної особистісної проблеми (внутрішнього стабілізованого протиріччя), яка йому була невидима, і в цьому позначається вплив прагматичного мислення [2].

Особистісна проблема людини виражається в різноскерованості просоціальних поривів до самореалізації і глибинних ініціатив активності, що мимоволі протидіє просоціальним цілям. Останнє імпотує психіку, породжуючи відчуття нереалізованості, неспроможності. Це і представляє «особистісну проблему» (внутрішньо стабілізоване протиріччя), витоки якої суб'єкту невідомі. Тому їх необхідно розкрити, пізнати і навчитися розпізнавати їх прояви в реальному житті, для внесення психокорекційних змін в поведінку [3].

Виходячи з того, що після процесу витіснень доступ Я до передсвідомого блокується механізмом опорів за збереження інформаційного обміну із Супер-Его та Ід, вербум може співвідноситись лише з тією сферою, яка сфор-

мувалась внаслідок незреалізованості потягів Ід через дію цензури Супер-Его. Це один із аспектів формування передсвідомого [2].

З огляду на це, в діагностико-корекційному процесі задається лінія спонтанної візуалізації психічного самим респондентом, що полегшує можливості асимілювання та поглиблення свідомого осягнення тенденцій, яким підкорена його власна поведінка, що суперечить раціональним намірам.

За К. Левіном, незавершений намір створює поле напруги. Беручи це до уваги, стає зрозумілим, що візуалізовані презентанти здатні латентно втілювати в собі інформаційні еквіваленти, що несуть семантику пережитих суб'єктом невдовольень та емотивних напружень. Звідси висновок, що процес трансформації змісту із несвідомої сфери у свідому торкається чуттєвої та емотивно-енергетичної сфер [2].

Психодинамічна парадигма спирається (в емпіричній її частині реалізації) на архетипну здатність психічного до візуалізації, тобто перекодування ідеальних реалій зі збереженням «інформаційних еквівалентів». При цьому важливо зауважити, що саме порушення взаємозв'язків між свідомим і несвідомим створює передумови для формування стабілізованої внутрішньої суперечливості психічного, що охоплює поняття особистісна проблема. Саме це пояснює відсутність у глибинному пізнанні традиційної для деяких практик вербалізації учасником власної особистісної проблеми, яку він бажає вирішити [3]. Особистісна проблема людини пізнається в діагностико-корекційному процесі.

До поля дослідницької уваги, в межах психодинамічного підходу, потрапляє тільки той різновид несвідомого, який пов'язаний із механізмами витіснень та чинниками заборони (за участю механізмів опору) на повернення слідів до свідомості. Глибинне пізнання передбачає інтерпретацію спонтанно-поведінкового матеріалу з метою визначення в ньому логічних взаємозв'язків.

Отже, на психокорекційних заняттях учасники АСПП, через об'єктивування несвідомих чинників (висвітлення внутрішніх суперечностей психіки та захисних заходів для їх маскуванню для свідомості), через рефлексивне опрацювання матеріалу отримують нову особистісно-значущу інформацію, яку іншим шляхом не можливо пізнати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Freud, S. (1990) I and It. *Mottem*, 55 p.
2. Яценко Т.С. Методологические и практические проблемы глубинного познания психики. Електронний збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи», м. Полтава, 27-28 квітня 2020 року. С. 197-235.
3. Яценко Т.С., Бондар В. І., Євтушенко І.В., Кононова М.М., Максименко О.Г. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. Драгоманова. 2015, 280 с.

ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Корнет А. В.

Полтавський базовий медичний фаховий коледж

anzhela_kornet@ukr.net

Дистанційне навчання, як форма навчання, що здійснюється в електронному вигляді, може впливати на психічне здоров'я здобувачів освіти. Дистанційне навчання може спричиняти стресові стани, такі як страх перед технічними проблемами, страх перед відставанням в навчанні, почуття самотності і ізоляції.

Умови дистанційного навчання можуть створювати ризики для психічного здоров'я та соціального благополуччя учасників освітнього процесу. Здобувачі освіти, які навчаються дистанційно, зіткнулися з багатьма труднощами, включаючи:

1. Відсутність контакту з одногрупниками та викладачами: здобувачі освіти можуть почуватися відокремленими від своєї звичної соціальної сфери, що може вплинути на їх соціальну адаптацію та психічне здоров'я;
 2. Проблеми з мотивацією та дисципліною: відсутність нагляду з боку викладачів та освітнього середовища може знизити мотивацію та призвести до проблем зі здійсненням навчальних завдань;
 3. Відсутність доступу до необхідного технічного та забезпечення: багато здобувачів освіти з низьким рівнем доходів не мають доступу до необхідних пристроїв та програмного забезпечення, що обмежує їх можливості для вивчення та розвитку;
 4. Виклики, пов'язані зі здоров'ям: довгі години перед комп'ютером можуть призвести до проблем зі зором та іншими фізичними проблемами, що можуть вплинути на психічне здоров'я здобувачів освіти;
 5. Психологічний стрес: можуть відчувати стрес внаслідок зміни звичного режиму та навчальної обстановки, а також труднощів зі здійсненням навчальних завдань;
 6. Відсутність відпочинку та соціального життя: можуть відчувати відсутність відпочинку та можливостей для соціальної взаємодії, що може вплинути на їх емоційний стан та психічне здоров'я.
- Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) виокремлює наступні сім компонентів психічного здоров'я:
7. Самоприйняття (віра в свої можливості, вміння керувати своїм життям);

8. Реалізація свого потенціалу (здатність розвивати свої здібності та знаходити задоволення від життя);
9. Регуляція емоцій (уміння керувати своїми емоціями та виражати їх адекватно);
10. Міжособистісні стосунки (здатність уважно слухати та спілкуватися з іншими, бути емпатичним і толерантним);
11. Стійкість до стресів (здатність ефективно впоратися зі стресом та використовувати його як засіб розвитку);
12. Духовна гармонія (здатність знаходити значення та цінності в житті, відчувати зв'язок зі світом);
13. Соціальна включеність (здатність діяти в соціальному середовищі та взаємодіяти з іншими людьми) [5, с.235].

Збереження психічного здоров'я та благополуччя особистості пов'язане з багатьма факторами, серед яких:

- фізичне здоров'я: регулярна фізична активність, здорове харчування та належний режим сну допомагають зберегти психічне здоров'я.
- соціальна підтримка: підтримка родини, друзів та близьких людей є важливою для збереження психічного здоров'я.
- емоційний інтелект: вміння розуміти та керувати своїми емоціями, а також емпатія та здатність розуміти емоції інших людей допомагають зберегти психічне здоров'я.
- духовний розвиток: віра, релігія та духовні практики можуть допомогти зменшити стрес та тривогу.
- психотерапія: професійна допомога психолога чи психотерапевта може допомогти людям з різними психічними проблемами, такими як тривога, депресія, посттравматичний стресовий розлад тощо.

Для збереження психічного здоров'я здобувачів освіти, необхідно забезпечити їм необхідну підтримку та допомогу. Викладачі та керівництво закладу освіти можуть забезпечити підтримку через онлайн-консультації, психологічні тренінги та інші подібні заходи. Також необхідно забезпечити здобувачам освіти можливість брати участь в спортивних заходах та інших заходах, які покращують фізичне та психічне здоров'я.

Дистанційне навчання може бути викликом для здобувачів освіти, оскільки вони можуть відчувати відсутність соціальної взаємодії, віддаленість від викладачів та співстудентів, а також стрес від нової форми навчання та використання технологій. Проте існують кілька кроків, які здобувачі освіти можуть вжити для збереження свого психічного здоров'я в умовах дистанційного навчання:

- створення розкладу режиму дня. Це допоможе зберегти дисципліну та організацію у житті;
- забезпечення достатньої кількості та підтримки регулярності сну. Це збереже енергію та зосередить увагу;

- збереження здорового харчування та режиму прийому їжі. Споживання здорової їжі може допомогти покращити настрій та збільшити енергію;
- забезпечення достатнього рівня фізичної активності. Регулярно займатися фізичною культурою, йогою або медитацією;
- збереження зв'язку з друзями та близькими. Спілкування може позитивно вплинути на психічне здоров'я, підтримувати у складних моментах та допомогти подолати стрес;
- встановлення межі між роботою та особистим життям. Потрібно дотримуватися розподілу часу, щоб мати можливість відпочити та зосередитися на справах, які є важливими;
- використання різних методів релаксації, такі як дихальні вправи, музична терапія, медитація та інші. Ці методи можуть допомогти знизити рівень стресу та покращити психічне здоров'я.

Отже, збереження психічного здоров'я здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання є важливим завданням. Щоб досягти цього, необхідно розвивати розуміння того, як працює дистанційне навчання, створювати розклад та дотримуватись його, зв'язуватись зі своїми викладачами та одногрупниками, зберігати режим життя, визначати свої цілі та мотивацію. Ці кроки допоможуть здобувачам освіти залишатися зосередженими, мотивованими та зберегти своє психічне здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кухаренко В.Н. Навчальний процес у масовому відкритому дистанційному курсі. Теорія і практика управління соціальними системами. 2012. № 1. С. 40-50.
2. Прахова С.А. Психологічна природа, зміст та структура феномену фрустрації. Актуальні проблеми психології. 2015. № 11. С. 207-216.
3. Семеріков С.О., Теплицький І.О., Шокалюк С.В. Нові засоби дистанційного навчання інформаційних технологій математичного призначення. Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. 2008. № 2. С. 42-50.
4. Технологія створення дистанційного курсу. Биков В.Ю. та ін.; за ред. В.Ю. Бикова, В.М. Кухаренко. Київ: Міленіум. 2008. 324 с.
5. Шуневич Б.І. Тенденції розвитку складових частин організації дистанційного навчання. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Інформаційні системи та мережі. 2009. № 653. С. 231-239.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ТА ЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Корчан Н. О., Шерстюк О. О., Підлужна С. А., Федорченко І. Л., Литовка В. В., Висоцька А. В

Полтавський державний медичний університет

nataly.korchan@gmail.com, prophesors@gmail.com, pov190878@gmail.com., fedorchenkoigor@ukr.net., dr.lytovka@gmail.com visotska.ya2412@gmail.com

*Опора – це основа, впевненість, віра, надія, внутрішня сила, яка дає прагнення жити, розвиватися, здатність і вміння розслабитися й довіритися.
Оксана Матласевич*

«Як знайти внутрішню опору під час війни» – таке дуже актуальне питання сьогодення постійно піднімає Оксана Матласевич – докторка психологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія».

Оксана Матласевич зазначила, що зараз ми всі переживаємо стрес. Наслідками цього на психічному рівні можуть бути порушення концентрації уваги, пам'яті, логіки і швидкості мислення, критичного сприйняття ситуації і своїх дій. Найголовніше під час війни – атмосфера довіри, фактор, без якого навчання в кризових умовах не може бути успішним. «Ми повинні турбуватися про себе і студентів. Викладачам потрібно розуміти, що відбувається й давати те, чого здобувачам саме зараз не вистачає. Нам варто бути неупередженими, проявляти ширий інтерес, підтримувати, якщо ми можемо чимось допомогти, та запитувати про це у студентів. Зараз дуже важливо триматися разом, бути згуртованими, турбуватися одне про одного. Ми повинні акцентувати увагу на тому спільному, що в нас є». Наголошує психологиня.

Війна в Україні актуалізувала проблему посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Результати міжнародних досліджень у країнах, де відбувалася війна, показують, що поширеність ПТСР серед осіб, які перебували в зоні бойових дій (як військових, так і мирних жителів), зростає вдвічі і сягає 15-20 %. При цьому, як свідчать дослідження, більшість осіб, які пережили психотравмуючу подію, не матиме жодних проблем із психічним здоров'ям.

Значна кількість людей із ПТСР одужує спонтанно що у значної частини осіб, які пережили психотравмуючу подію, проблеми у сфері психічного здоров'я виникатимуть не одразу, а можуть з'явитися за якийсь час. Вар-

то пам'ятати, що ці проблеми можуть проявитися не лише як ПТСР, а й у формі інших розладів, зокрема: зловживання психоактивними речовинами, депресії, тривожні розлади, порушення контролю, спалахах злості та ін [1.]. У результаті військової інтервенції російської федерації до України, поставило гостре питання стану психологічного здоров'я здобувачів освіти та їхніх батьків, що впливатиме на освітній процес у навчальному році. Одним із головних завдань закладу освіти є повсякденна психологічна допомога та емоційна підтримка учасників освітнього процесу. Першу психологічну допомогу та емоційну підтримку на різних рівнях у закладі освіти проводять усі педагогічні працівники (викладачі-предметники, куратори, медичн(а/ий) сестра/брат тощо). Також до цього процесу залучаються батьки та засоби масової інформації.

Важливо пам'ятати, що не можна надавати психологічну допомогу та емоційну підтримку окремо, оскільки це комплексна робота всіх педагогічних працівників, але підходи до цього процесу можуть бути різними [2.]. Викладачі мають враховувати емоційний стан здобувачів освіти, адже під час війни вони можуть стикатися із дітьми, які переїхали із регіонів, де відбуваються військові дії, або навіть втратили когось із близьких. Цей фактор впливає на поведінку дитини, її здатність до навчання та на психологічні реакції на навколишні збудники.

Вже понад шість місяців триває військова агресія росії та масштабні бойові дії на території України. За таких умов кожна людина може відчувати стрес та глибокі переживання, страх, тривогу, як за себе, так і за близьких та рідних. Стрес є захисною реакцією на зовнішні подразники. Вона проявляється фізично, психічно, емоційно та дає змогу адаптуватися до цих змін. Зовнішні чинники сприймаються як загроза організму. Стрес тоді реагує на ці загрози. Відбувається низка стресових реакцій. Мозок сприймає загрозу, сигналізує наднирникам, а вони виділяють гормони стресу – адреналін і кортизол. Активується внутрішній резерв, збільшується м'язова сила, швидкість реакцій, витривалість та больовий поріг. Коли людина тривалий час перебуває в стресі, то стресова «сигналізація» не вимикається, і згодом людина виснажується. Виникає гострий стресовий розлад. Організм перебуває не в стабільному стані, а в постійному гіперактивному. Хронічні захворювання, які є у людини, загострюються. Порушується робота серцево-судинної системи, обмін речовин. Виникають захворювання органів травної системи, ендокринної системи, зокрема порушення роботи щитоподібної залози, цукровий діабет. 50% після карантинних захворювань, інфекційних, того ж ковіду, зумовлюють збій у системі захисту легень, бронхів та гортані, розвиваються інфекційні бронхо-легеневі захворювання. І тому в стресовий період слід звернути увагу й на бронхо-легеневу систему [3.].

Підвищення або зниження температури оточуючого середовища, голод

або спрага, крововтрата або фізичне виснаження, інфекція або травма, емоційне напруження або зневоднення – все це викликає ряд змін в організмі, які об'єднуються в поняття «стресова реакція». Організм в цих випадках немовби не цікавиться деталями, тобто тим, що представляють собою кожен із перерахованих стресорів, а реагує в цілому на пошкоджуючий фактор.

Стрессова реакція особливо вигідна для організму тим, що вона стереотипна: організм має можливість одразу приступити до захисту, використати для цього одну закріплену реакцію у відповідь на всю різноманітність надмірних подразників або стресорів. Реакція адаптації або стресу, мабуть, самий сильний пильний «сторож» організму, бо вона завжди автоматично бо включається і без участі свідомості [4.].

На долю першокурсників, які прийшли на навчання до Полтавського державного медичного університету у 2021 році, випали тяжкі випробування, які дуже сильно вплинули на процеси адаптації до навчання. Спочатку дистанційне навчання у зв'язку із пандемією коронавірусної хвороби 2019, а зараз з 24 лютого 2022 року через повномасштабну війну в Україні [5.].

Стрес – це особлива форма емоційного переживання, що виникає в екстремальній життєвій ситуації (погрози, небезпеки, образи та ін.) і вимагає від людини мобілізації нервово-психологічних сил. Він призводить до змін у протіканні психічних процесів, появі емоційних розладів, трансформації мотиваційної структури діяльності, розладів рухової й мовленнєвої поведінки, що в цілому впливає на якість діяльності людини.

Розрізняють два види стресу: гострий (або еустрес) та хронічний, який називають дистресом. Еустрес – стан, внаслідок якого підвищується функціональний резерв організму, відбувається його адаптація до стресового фактору. Цей вид стресу включає в себе всі реакції організму, які забезпечують термінову адаптацію людини до нових умов. Він дає можливість уникнути неприємної ситуації, подолати або пристосуватися до неї. Таким чином, еустрес – це своєрідний механізм, який забезпечує виживання людини. Однак такий стан може бути небезпечним, якщо затягнеться на тривалий період. Дистрес – стан, при якому людина не в змозі повністю адаптуватися до стресових ситуацій та спричинених ними наслідків і проявляє дезадаптивну поведінку.

Гостра реакція на стрес виникає протягом місяця з моменту травми й триває від двох днів до чотирьох тижнів. Посттравматичний стресовий розлад звичайно розвивається через якийсь час після травми - не менш одного місяця після травми, і триває більше чотирьох тижнів. Крапкою відліку є сама подія, що травмує, або такі обставини [6.].

Відповідно до таких ситуацій є різними й ризики, а також потреби виходу з них. Під час кризової ситуації здобувачі освіти можуть відчувати власну провину за події, що відбулися. У них виникають страхи, знижується рівень

комунікації або, навпаки, вони проявляють надмірну турботу про захист.

Фізичні та емоційні стани людини взаємопов'язані і тому здатні взаємовпливати один на одного. Під час напружених емоційних станів у дитини змінюється міміка, темп мовлення, з'являється метушливість, змінюється дихання, пульс, колір обличчя, можуть з'явитися сльози тощо. Незважаючи на масштабність і складність проблеми, система освіти має значні можливості для допомоги учасникам освітнього процесу. Її професійний та організаційний ресурс, сфера соціального впливу дають змогу здійснювати комплексний і системний підхід до всіх учасників освітнього процесу.

Хоча допомога надається іншим, пережите в кризовій ситуації може негативно вплинути і на того, хто надає цю допомогу. Відповідальне ставлення до надання допомоги також означає турботу і про власне здоров'я та благополуччя. Потрібно перш за все берегти себе, щоб краще піклуватися про інших членів команди, впевнитися, що той, хто надає допомогу, фізично та емоційно в змозі допомогти іншим [7.].

Основу сучасних підходів до діагностики та корекції психологічних наслідків війни складає концепція відстрочених реакцій на травматичний стрес, яка динамічно розвивається останнім часом. Згідно із МКХ-10, посттравматичний стресовий розлад виникає як запізнена і / або затяжна реакція на стресову подію або ситуацію (короткочасну або тривалу) виключно загрозливого або катастрофічного характеру, які в принципі можуть викликати загальний дистрес майже у будь-якої людини (наприклад, природні або штучні катастрофи, бойові дії, нещасні випадки, випадкова присутність на місці насильницької смерті інших, у жертви катувань, тероризму, зґвалтування або іншого злочину). ПТСР розвивається у 20-25% людей, що піддалися стресовій дії, але ще зберегли своє фізичне здоров'я; серед поранених поширеність цих порушень – близько 40%. В цілому, прояви ПТСР спостерігаються у 1-3% всього населення (у жінок приблизно в 1,5 рази частіше), а окремі компоненти цього розладу – у 5-15% населення [8.].

За таких умов істотно зростає роль психологічної служби у системі освіти, яка спрямована на забезпечення своєчасного і систематичного вивчення психофізичного розвитку здобувачів освіти, мотивів їхньої поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей; сприяння створенню умов для виконання освітніх і виховних завдань закладів освіти, соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти.

Отже, враховуючи вище сказане можна зробити висновок що, досвідчений викладач повинен розуміти і враховувати, під час роботи зі студентами, фізіологічні особливості розумової діяльності. Під час занять, особливу

увагу потрібно звернути на студентів у яких знижена активність, розсіяна увага, пригнічений емоційний стан.

Водночас важливим стає питання підвищення професійної компетентності практичних психологів та соціальних педагогів у напрямі оволодіння сучасними технологіями психологічної допомоги. Рекомендуємо закладам післядипломної педагогічної та вищої освіти збільшити обсяг викладання курсів кризової, екстремальної психології та курсів з надання першої психологічної допомоги для педагогічних працівників.

Професіоналізм викладача вищого навчального закладу виявляється в умінні на основі аналізу педагогічних ситуацій бачити і формулювати педагогічні завдання та знаходити оптимальні способи їх розв'язання. Одним із таких завдань є створення оптимальних умов навчання, особливо для студентів першокурсників, метою якого постає питання полегшення процесу адаптації до навчання та нового статусу студента, зокрема [9.].

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.
2. Перша психологічна допомога : посібник для працівників на місцях. Київ : Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 64 с.
3. Підлужна С. А. Реабілітаційна допомога при стресових станах / С. А. Підлужна, Н. О. Корчан, О. О. Шерстюк // Медична реабілітація в Україні: сучасний стан та напрями розвитку, проблеми та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 8 вересня 2022 р. – Полтава, 2022. С. 42-47.
4. Корчан Н. О. Роль викладача у профілактиці втоми студентів-першокурсників під час адаптації до навчання // Технології здоров'язбережування в сучасних закладах освіти України: проблеми та перспективи : матеріали Всеукр. студ. наук.-практ. конф. / за заг. ред. О. О. Момот, Ю. В. Зайцевої, Ю. В. Солохи [та ін.]. Полтава : Сімон, 2019. С. 57-61.
5. Організація навчально-виховного процесу в екстремальних умовах / Н. О. Корчан, С. А. Підлужна, Н. Л. Свінцицька, А. Л. Каценко // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIX Каришинські читання), присвяченої розробкам моделей підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в Новій українській школі, (м. Полтава, 26-27 травня 2022 р.) / за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : Астроя, 2022. С. 124-127.
6. Перша психологічна допомога в гострих стресових ситуаціях: навч.-практич. посіб. / за заг. ред. д-ра юрид. наук, проф. О.А. Моргунов ; [О. І. Федоренко та ін.] ; МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків : ХНУВС, 2022. 84 с.
7. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків криз. Навчальний посібник. Том 1. Київ, 2018. 208 с.
8. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
9. Корчан Н. О. Попередження психосоматичних розладів під час адаптації

студентів першокурсників до навчання у вищих медичних закладах // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVII Каришинські читання), м. Полтава, 28-29 травня 2020 р. / за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : Астроя, 2020. С. 224-227.

СИНЕРГЕТИЧНІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ САМОРОЗВИТКОМ ЛЮДИНИ

Коханівська В. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
super-vihovatel@ukr.net*

Сфера освіти, розглянута з позицій синергетичної парадигми, являє собою відносно самостійну відкриту систему, що самоорганізується, та має складну структуру. Основним призначенням освіти в сучасному світі є розвиток людини, формуючи відповідні способи усвідомлення, розуміння, дії, буття взагалі. Тобто із синергетичної точки зору освіта постає як діяльність щодо виявлення та використання індивідом власного потенціалу для життєдіяльності, де основними функціями є розвиток активності особистості.

На відміну від традиційних галузей науки синергетику цікавлять загальні закономірності еволюції (розвитку в часі) систем будь-якої природи.

Термін «синергетика» запропонований Г. Хакеном, акцентує увагу на погодженості, когерентності взаємодії частин при утворенні структури як єдиного цілого, на так званому адитивному ефекті («ціле більше частин»).

Абстрагуючись від специфічної природи систем, синергетика здатна описувати, устанавлюючи свого роду ізоморфізм двох явищ, досліджуваних специфічними засобами двох різних наук, але таких, що мають загальну модель, або, точніше, що приводяться до загальної моделі. Виявлення єдності моделі дозволяє синергетиці робити надбання однієї галузі науки доступним розумінню представників іншої.

Синергетика розкриває ще одну особливість складних організацій, що виникають у ході еволюції. Просторова конфігурація складної еволюційної структури інформативна.

В одних просторових фрагментах цієї структури процеси сьогодні протікають ще так, як вони йшли у всій структурі в минулому, а в інших фрагментах процеси йдуть уже сьогодні так, як вони будуть іти у всій структурі в майбутньому. Синергетика начебто має ключ до машини часу, до влучення сьогодні в живе минуле й у реальне, а негіпотетичне майбутнє.

Зазвичай, спроби теоретичного та експериментального відслідковування причинно-наслідкових закономірностей розвитку, не є евристичними ні для кумуляції значних теоретичних висновків, ні для побудови технологій психолого-педагогічного керування процесами розвитку, що підтверджується як черговими локальними та глобальними кризами в психології, так і не-впинним зростанням девіацій розвитку.

Людина завжди може постати перед вибором: або діяти, спираючись на вже апробовані, традиційні моделі поведінки, чи сформувані нові зразки поведінки. Необхідність вибору вказує на те, що особистість у процесі розвитку постійно долає певні точки біфуркації. У той же час людина, як складна система, стає від початку відкритою, нестабільною, неврівноваженою, нелінійною системою при тому, що лінійність, стабільність, врівноваженість виявляються нетривалими моментами цієї нестабільності та нерівномірності. Методологічна парадигма синергетики проголошує врівноваженість відносною і динамічною, а абсолютну урівноваженість – тупиком розвитку. Динаміка живої системи передбачає таке співвідношення стійкості і нестійкості, яке дозволяє «жити» системі за рахунок постійних енергоінформаційних обмінів з довкіллям.

Таке бачення людини як складної, відкритої, еволюціонуючої системи, в якій хаос, випадковість, дезорганізація є не руйнівними чинниками, а швидше конструктивними, заставляє переосмислити традиційні схеми управління системою, вивести ефективні правила організації порядку із хаосу.

Аналіз праць з вікової психології засвідчує, що сума часу, яка відповідає віковим кризам, вже перевершує суму років періодів стабільності. Тенденція до «розповзання» нестабільності на весь період життя людини від народження до смерті об'єктивно спричинена ускладненням психологічної організації людей постіндустріального суспільства від покоління до покоління: чим більш складна система, тим вона не стабільніша, або по іншому — чим складніша система, тим більший час її кризового розвитку у порівнянні з часом стабільного розвитку.

Ідеї синергетики починають проникати в сучасні психологічні дослідження, наприклад, при вивченні взаємовідносин неврівноважених станів з психічними процесами і психічними властивостями (5) було показано, що неврівноважені стани обумовлюють широкий діапазон проявів психічних процесів, поділяючи одно направлену динаміку останніх в сторону стабілізації і високої продуктивності діяльності, або ж знижуючи характеристики та зменшуючи продуктивність. Неврівноважені стани основних модальностей мають близький рівень фізіологічної реактивності, відрізняючись в основному особливостями проявів і дисперсією показників психічних процесів.

Дослідження впливу психологічних властивостей на неврівноважені стани дозволило виявити наступне. Загальні властивості темпераменту (емо-

ційність, активність і темп) впливають на психічні стани, виділяючи типові картини феноменологічних проявів станів. Ці відмінності особливо показові при актуалізації урівноважених та негативних неурівноважених станів. При позитивно забарвлених неурівноважених станах відбувається зближення характеристик станів у осіб з різною властивістю характеристик темпераменту. Тобто стани, що мають високий енергетичний рівень, нівелюють вплив властивостей темпераменту. Тоді як при переживаннях відносно урівноважених станів і станів з низькими енергетичним рівнем ці відмінності демонстративні. У свою чергу властивості особистості визначають міру нестійкості, а також характер динаміки неурівноважених станів, що виникають під час перебігу неурівноважених процесів. Основний вплив властивостей особистості спостерігається у моменти найбільших дисперсій між амплітудами фазових процесів від негативних неурівноважених станів до позитивних неурівноважених. Динаміка змін неурівноважених станів у період їхньої найбільшої нестійкості відбувається з опорою на сформовані властивості особистості, а з іншого боку – властивості особистості якби «задають» діапазон змін станів, визначаючи амплітуду останніх.

Напрямки інтеграції та диференціації задаються взаємодією матеріальності і духовності; ця взаємодія створює ланцюг біфуркацій, який приводить систему до якісно нового рівня інтеграції.

Основними причинами, які спрямовують розвиток в ту чи іншу сторону, є робота основних механізмів розвитку дисипативних систем: тезаурус, детектор та селектор.

Тезаурус – це множина можливих дисипативних структур, що виникають потенційно в надрах даної актуально існуючої структури як результат відповідної біфуркації. Детектор, що вибирає з тезауруса певну біфуркаційну структуру перетворюючи її з можливої на дійсну є різним на різних «поверхнях» психіки. Якщо детектор працює на основі внутрішніх біфуркаційних структур, то селектор обирає системи, що забезпечують урівноваженість системи із зовнішнім середовищем. Максимальна стійкість дисипативної структури можлива у тому випадку, коли зникає відмінність між порядком і хаосом, тобто досягається повний синтез порядку і хаосу.

На мові синергетики розглянуті нами рівні розвитку людини — організм, індивід, особистість тощо, є деякими локальними атракторами. Розвиток системи відбувається в деякому атракторі, тобто в деякій обмеженій області тяжіння одного зі стабільних чи квазістабільних станів системи.

Під впливом деяких обставин стан системи стає несумісним з даним атрактором, і він може бути дезактуалізованим за рахунок втрати того стану, який визначає область «притягування». У таких випадках система відносно швидко переходить у відносно новий атрактор. Означена перебудова системи і називається катастрофою або біфуркацією.

Прагнення до стійкості може проявлятися як прагнення до мети, але може бути ніяк не пов'язаним з метою. Суператрактор – межа самоорганізації системи і є результатом свідомої діяльності людини. З іншого боку суператрактор постає як результат реалізації загальнолюдського ідеалу людського розвитку і є наслідком диференціації та інтеграції ідеалів різних культур і народів. Синергетика своєрідним чином поєднує індивідуальний та цивілізаційний розвиток, забезпечує коеволюцію матеріального і духовного, душі і тіла.

Принципова відмінність синергетичної методології управління саморозвитком від класичної полягає у тому, що класичний принцип «свобода є усвідомлена необхідність» змінюється на інший – «свобода – це усвідомлене право і відповідальність вибору».

Таким чином, синергетика як наука про самоорганізацію і самоуправління вивчає складні системи в умовах нестійкої рівноваги або динаміку їх самоорганізації поблизу точок біфуркації, де незначна управлінська дія призводить до значних і непередбачуваних наслідків для системи. Синергетика стає моделлю світобачення та інструментом наддисциплінарного пізнання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Синергетика і освіта : монографія / За ред. В. Г. Кременя. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 348 с.
2. Синергетичний підхід до психологічних процесів у системах різного рівня організації : монографія / авт. кол.: Н. О. Гончарова, Ю. І. Калюжна, Ю. О. Клименко, В.А. Лаврінченко [та ін.] ; за ред.: К. В. Седих, І. Г. Тітова, Полтава : Астроя, 2020, 223 с.
3. Парадигмальні зміни основ загальної психології у синергетичному контексті : колективна монографія / [Чепи М.-Л. А., Маценко В. Ф., Маценко Ж. М., Бугайова Н. М. та ін.] ; за редакцією Чепи М.-Л. А. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 220 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ

Криштона А. І.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
ukrpsy@ukr.net*

Актуальність дослідження. Особливості психологічної готовності дітей до навчання є однією з найбільш важливих тем в педагогічній психології. Діти починають навчання в ранньому віці, і успішність їх навчання залежить від рівня їх психологічної готовності до нього. Успішне навчання впливає на когнітивний, соціальний і емоційний розвиток дітей, тому вивчення особливостей психологічної готовності до навчання є критично важливим.

У наш час в психологічній науці важливе місце посідає проблема підготовки дитини до школи. Під готовністю до шкільного навчання розуміється необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для засвоєння шкільної навчальної програми в умовах навчання в колективі однолітків.

Психологічна готовність дитини до шкільного навчання – це один із важливих підсумків психічного розвитку особистості в період дошкільного дитинства [2].

Виклад основного матеріалу. Психологічна готовність до навчання визначається як здатність дитини до успішного і ефективного навчання. Основні складові психологічної готовності до навчання включають когнітивні, соціальні та емоційні аспекти.

Під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміється необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для освоєння шкільної навчальної програми в умовах навчання в колективі однолітків [4].

Д.Б. Ельконін, обговорюючи проблему готовності до школи, на перше місце ставив сформованість передумов до учбової діяльності. До найбільш важливих передумов він відносив уміння дитини орієнтуватися на систему правил в роботі, уміння слухати і виконувати інструкції дорослого, уміння працювати за зразком і деякі інші. Всі ці передумови витікають з особливостей психічного розвитку дітей в перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку, а саме: втрата безпосередності в соціальних відносинах, узагальнення переживань, пов'язаних з оцінкою, особливості самоконтролю. Д.Б. Ельконін підкреслював, що при переході від дошкільного до шкільного віку, діагностична схема повинна включати діагностику як новоутворень дошкільного віку, так і початкових форм діяльності наступного [5].

Когнітивні аспекти включають здатність до розуміння, сприйняття та зберігання інформації. Це включає здатність до концентрації, здатність до аналізу і синтезу, здатність до мислення та розвитку вмінь, таких як читання, письмо і математика.

Соціальні аспекти включають здатність до комунікації, співпраці та спілкування з іншими. Це включає здатність до взаємодії з іншими дітьми та дорослими, а також здатність до розвитку соціальних навичок, таких як розуміння інших людей та емпатія.

Емоційні аспекти включають здатність до контролю та регулювання своїх емоцій. Це включає здатність до відчуття комфорту в шкільній атмосфері, здатність до управління стресом і тривогою, а також здатність до розвитку позитивного налаштування і самопочуття.

Одним з ключових факторів, які впливають на розвиток психологічної готовності до навчання дітей, є досвід, який вони отримують в ранньому віці. Наприклад, дослідження показують, що діти, які знаходяться в стабільних і люблячих сімейних умовах, мають більшу психологічну готовність до на-

вчання, ніж діти, які знаходяться в небезпечних або некерованих сімейних умовах.

Важливим фактором, який впливає на психологічну готовність до навчання, є якість виховання та навчання, які надаються дітям у передшкільних закладах. Якісний передшкільний досвід може допомогти дітям розвивати когнітивні, соціальні та емоційні навички, необхідні для успішного навчання у школі.

Психологічна готовність дитини до шкільного навчання - це один з найважливіших підсумків психічного розвитку в період дошкільного дитинства.

Високі вимоги життя до організації виховання і навчання змушують шукати нові, більш ефективні психолого-педагогічні підходи, націлені на приведення методів навчання у відповідність вимогам життя. У цьому плані проблема готовності дошкільників до навчання в школі набуває особливого значення. З її вирішенням зв'язане визначення цілей і принципів організації навчання і виховання в дошкільних установах. У той же час від її рішення залежить успішність наступного навчання дітей у школі.

Підготовка дітей до школи – проблема комплексна, багатогранна, що охоплює всі сфери життя дитини. Психологічна готовність до школи – тільки один із аспектів цієї проблеми, виключно важливий і значимий [1].

Найважливішим наслідком психічного розвитку дитини дошкільного віку є формування психологічної готовності до шкільного навчання. По суті, її становлення свідчить про завершення періоду дошкільного дитинства.

Перехід від дошкільного віку до школярства в дитячій психології називають малою кризою. Це критичний вік, тому дитина повинна пройти певний період адаптації. Критерії адаптації можна умовно поділити на об'єктивні та суб'єктивні. Об'єктивні показники адаптації – це адекватна поведінка та успішне навчання. До суб'єктивних належать самовдоволення, яке виявляється в емоційному стані, та внутрішній комфорт [3].

Висновок. Узагальнюючи, можна сказати, що психологічна готовність до навчання є критично важливою для успішного навчання дітей. Вона включає когнітивні, соціальні та емоційні аспекти, і залежить від досвіду, який діти отримують у ранньому віці. Якість виховання та навчання у передшкільних закладах може бути ключовим фактором, який впливає на психологічну готовність до навчання дітей. Таким чином, вивчення особливостей психологічної готовності до навчання є важливим для розвитку успішних програм педагогічної підтримки дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Clancy Blair, C. Cybele Raver. School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annu Rev Psychol*, № 66. 2015 Jan 3; P. 711–731.

2. Дронь Т. Психологічна підготовка дитини до школи. Психолог. 2007. №21-22. С.57-63.
3. Бодяк К.П. Психологічні особливості підготовки дітей до навчання у загальноосвітньому навчальному закладі <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/download/1550/pdf>
4. Коваленко О. В. Формування мотиваційної готовності дітей до навчання в школі як проблема. Збірник наукових праць. Випуск 7. Кам'янець-Подільськ, 2011. С. 63-67.
5. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 338 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ РІЗНОЇ СТАТІ

Кукса Ю. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
juksa777@gmail.com*

Складна структура відносин між людьми включає велику кількість елементів, серед яких найбільш важливими є міжособистісна взаємодія. Вона є результатом розвитку соціальної історії, показником і основою культури і в той же час є засобом суспільного розвитку. Якість соціального життя людини залежить від способу спілкування та взаємодії з іншими людьми, адже саме у спілкуванні розкриваються та реалізуються соціальні та міжособистісні відносини.

Учені О. Булгакова, Т. Днепров, Д. Долганов, О. Каргополова, А. Кідінов, В. Коваль, Т. Пернарівська, К. Седих та інші досліджували специфіку побудови та розвитку міжособистісної взаємодії студентами. Однак, попри значну кількість наукових розвідок, можемо констатувати відсутність комплексних досліджень, присвячених проблемі міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, зокрема, специфіці побудови взаємодії хлопцями та дівчатами.

У зв'язку з цим метою дослідження є теоретичний аналіз особливостей побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю різної статі.

Людина та суспільство пов'язані розгалуженою системою зв'язків, головними елементами якої є суб'єкти зв'язку. Предметом зв'язку тут виступає те, щодо чого здійснюється зв'язок, і механізм свідомого регулювання взаємин між суб'єктами. Конкретний зв'язок здійснюється у формі контакту і влас-

не взаємодії, проте контакт є тільки першою сходинкою дійсної взаємодії. Водночас може бути й окремим явищем, яке не переходить у взаємодію. Подібний контакт є швидкоплинним, поверховим, позбавленим системи споріднених дій суб'єктів одне з одним [3].

Вивчення специфіки побудови міжособистісної взаємодії становить особливий інтерес у практичному плані. У зв'язку з цим нами було проведене дослідження, яким було охоплено 60 студентів Хорольського агропромислового фахового коледжу ПДАУ. До програми емпіричного дослідження було включено «Методику діагностики інтерперсональної взаємодії» Т. Лірі (у модифікації Ю. Решетняк і Г. Васильченко), яка спрямована на дослідження уявлень суб'єкта про себе та ідеальне «Я», а також для вивчення взаємовідносин у малих групах [1].

Особливості тенденцій особистості, що виявляються в міжособистісній взаємодії у студентів технічного профілю подані у табл. 1.

Таблиця 1. Розподіл досліджуваних за проявом комунікативно-характерологічних тенденцій (n=60, у %)

Комунікативно-характерологічні тенденції особистості	Хлопці	Дівчата	УСЬОГО
Домінантність	80	27	53
Впевненість у собі	73	40	57
Непохитність	80	40	60
Незалежність	80	53	67
Залежність	40	60	50
Невпевненість у собі	47	60	53
Товариськість	87	80	83
Чуйність	40	80	60

Найбільше у групі досліджуваних виявляється тенденція до товариськості (83 %). Це характеризує прояв у респондентів таких якостей, як здатність до взаємодопомоги, товариськість, доброзичливість, уважність. Також значною мірою у міжособистісній сфері досліджуваних проявляється тенденція незалежності (67 %). Вона характеризує недовірливість, підозрілість, вразливість як провідні риси цих хлопців та дівчат.

Однаковою мірою виражені такі тенденції, як непохитність та чуйність (по 60 %). Це може бути свідченням вираженості у частини досліджуваних таких якостей, як дратівливість, критичність, нетерпимість до помилок партнера. При цьому така ж частина досліджуваних виявляють делікатність, ніжність, прагнення піклуватися про близьких, а також терпимість до недоліків і уміння прощати.

Дещо меншою мірою у групі досліджуваних виражена тенденція до прояву впевненості у собі (57 %), що відбиває впевнену поведінку, незалежність, діловитість, у крайньому прояві — егоїстичність і черствість досліджуваних. Тенденції домінантності та невпевненості у собі виражені у досліджуваних однаковою мірою (по 53 %). Домінантність відбиває лідерські дані, прагнення до домінування, незалежності, здатність брати на себе відповідальність. Інша тенденція є показником поваги до оточуючих, довірливості.

Найменше виражена серед досліджуваних тенденція до залежності (50%), яка дозволяє оцінити наявність у них таких якостей, як критичність до себе, скромність, боязкість, соромливість.

Аналіз даних дослідження окремо хлопців і дівчат засвідчив, що у хлопців значно переважають наступні комунікативно-характерологічні тенденції: домінантність (80 %), непохитність (80 %), незалежність (80 %) та товариськість (87 %), тобто їх поведінку можна охарактеризувати як спрямовану на здобуття лідерської позиції у колективі. Ці досліджувані є достатньо наполегливими та прямолінійними, проте висока товариськість характеризує їх як неконфліктних.

У дівчат переважаючими є такі риси, як товариськість та чуйність (по 80 %), тобто можемо говорити, що їх поведінка є щирою та доброзичливою. Дівчата зазвичай поважають партнера у взаємовідносинах та визнають його права, здебільшого мирно співіснують з оточуючими. Їхню поведінку характеризує делікатність, ніжність, терпимість до недоліків інших, альтруїзм та бажання допомагати людям.

Отже, у хлопців-студентів технічного профілю переважає загальна тенденція – домінування, у дівчат – чуйність та дружелюбність. Загальним як для хлопців, так і для дівчат, є високий рівень товариськості, що сприяє виникненню атракції. Високі показники за такими тенденціями, як товариськість, чуйність, домінування у хлопців та дівчат свідчать про високий рівень міжособистісної взаємодії, налагодження особистісного спілкування, виникнення дружніх відносин.

З метою визначення особливостей побудови міжособистісної взаємодії, які характерні для хлопців та дівчат — студентів технічного профілю, було здійснене порівняння результатів дослідження за «Методикою діагностики Т. Лірі» (у модифікації Ю. Решетняк і Г. Васильченко) за точковим бісеріальним коефіцієнтом кореляції r_{pb} . [2]. Отримані результати представлені у табл. 2.

Виходячи з отриманих даних, можемо зробити висновок, що у хлопців-студентів технічного профілю були виявлені статистично значущі помірні кореляційні зв'язки ($p \leq 0,05$) із комунікативно-характерологічною тенденцією до незалежності (0,343) та сильний кореляційний зв'язок ($p \leq 0,01$) із комунікативно-характерологічними тенденціями домінантності (0,512) та непохитності (0,456). Отже, цим досліджуваним притаманне активне прагнення до

завоювання лідерських позицій, суспільного визнання, високого статусу в системі міжособистісних взаємин. Вони здатні брати на себе відповідальність та бути стійкими у переконаннях, наполягати на своєму.

Таблиця 2. Обчислення кореляції між статевою належністю та особливостями міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю за точковим бісеріальним коефіцієнтом кореляції r_{pb}

Особливості міжособистісної взаємодії	Хлопці	Дівчата
Домінантність	0,512	-0,086
Впевненість у собі	0,144	0,189
Непохитність	0,456	0,225
Незалежність	0,343	0,009
Залежність	0,094	0,359
Невпевненість у собі	-0,155	-0,104
Товариськість	0,283	0,267
Чуйність	0,121	0,517

У дівчат-студенток технічного профілю були виявлені статистично значущі помірні кореляційні зв'язки ($p \leq 0,05$) із комунікативно-характерологічними тенденціями залежності (0,359) та чуйності (0,517). Отже, цим дівчатам притаманне внутрішнє прагнення до прийняття групових стандартів, цінностей, традицій, бажання утворювати емоційні зв'язки з оточенням, тобто здатність йти на контакт. У них виражені такі риси, як скромність, боязкість, сором'язливість, уміння прощати. Дівчата прагнуть піклуватися про близьких, проявляють терпимість до оточуючих.

Висновки. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що у міжособистісній взаємодії у хлопців-студентів технічних спеціальностей домінує тенденція домінантності, а у дівчат — тенденція чуйності та доброзичливості. Спільним для хлопців і дівчат є високий рівень комунікабельності, який допомагає формуванню атракції. Високі показники таких тенденцій, як комунікабельність, чутливість, домінантність у юнаків та дівчат свідчать про високий рівень міжособистісної взаємодії, розвиток особистісного спілкування та формування дружніх відносин.

Крім того, хлопцям і дівчатам, які є студентами технічного профілю, притаманна різна специфіка побудови міжособистісної взаємодії, зокрема, вони мають відмінні чинники міжособистісної взаємодії та стратегії побудови міжособистісних стосунків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика. Київ: ВД «Професіонал», 2006. 416 с.
2. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. Київ: Слово, 2012. 460 с.
3. Седих К.В. Психологія взаємодії систем «сім'я» та «освітні інституції». Полтава: Довкілля-К, 2008. 264 с.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПІЛОТНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Кучма Т. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
tkusta71@gmail.com*

За спостереженнями, суспільно-науковий інтерес щодо проблематики психологічного стану батьків дітей з психофізичними порушеннями досить різноманітний за своєю спрямованістю і характером, однак стрес і стресостійкість, копінг-поведінка цих осіб чи не найчастіше стають об'єктом досліджень у педагогіці, соціології, медицині, а особливо – в психології. Причину цього вбачаємо у всебічному значенні батьківства як такого для особистості, що виховує, а також для самої дитини, яку виховують, оскільки цей процес завжди має двосторонній та взаємозалежний характер: а) у ньому обов'язково беруть участь і взаємодіють батьки (вчителі) і діти, між якими формуються особистісні та морально-етичні стосунки; б) якість виховного впливу на вихованця (прямий зв'язок) оцінюється результатами його власної діяльності (зворотний зв'язок), що визначає майбутнє дитини з дитинства [1]. У руслі цього доречно зауважити, що саме психологічний та емоційний стан батьків устанавлює виховні орієнтири в побудові стосунків з дітьми, розвитку особистості останніх.

За дослідженнями В. В. Шевчук, психоемоційний стан батьків дітей з порушеннями розвитку супроводжується симптомами емоційного вигоряння: почуття безсилля, спустошеності та безпорадності; байдужість і відсутність емпатії; втрата сенсу діяльності та бажання докладати зусилля для вирішення проблеми; дистанціювання від дитини, втрата інтересу до ігор з нею; цинічне ставлення до людей, холодна жорстокість, прогресуючий песимізм; психосоматичні захворювання, порушення сну, запаморочення, головний біль, проблеми з вагою [4, с. 32].

Для дітей, які мають вроджені чи набуті психофізичні порушення, емоційно-психологічне спілкування з батьками відіграє важливу роль у формуванні їхньої самооцінки, світосприйняття, поведінки, почуття соціальної включеності. Саме тому чинники стресостійкості як передумови розвитку і подолання стресу обрані об'єктом нашого наукового дослідження. Вважаємо, вони ще недостатньо вивчені як з причини складності подібних досліджень через психологічні бар'єри сімей, так і з причини кожного індивідуального випадку, ступеню тяжкості порушення, якості дитячо-батьківських відносин і об'єктивних можливостей доступу до психологічного супроводу [2; 3].

Процедура експерименту передбачала кілька етапів, один з яких – пілотне дослідження, спрямоване на перевірку попередньо означених факторів стресостійкості батьків дітей з психофізичними порушеннями. На цьому етапі ми намагалися встановити, чи є залежність між стресостійкістю батьків та:

- типом психофізичного порушення дитини;
- ступенем складності порушення психофізичного розвитку дитини;
- статтю дитини;
- соціальним статусом батьків (заміжні, розлучені).

У емпіричному дослідженні взяли участь 203 особи, які виховують хоча б одну дитину з психофізичними порушеннями вродженого чи набутого характеру, різного типу (інтелектуальні порушення, аутистичні розлади, сенсорні порушення, порушення опорно-рухового апарату) та ступеню складності (легкий, середній, тяжкий).

Ключовими емпіричними методами, окрім бесіди і спостереження, стали анкетування (за авторською анкетною) та стандартизовані психологічні тести, опитувальники, а аналіз отриманих даних проводився за допомогою методів математичної статистики – критерій t-Стюдента та критерій U Манна Уїтні.

Нижче наводимо результати пілотного дослідження, отримані за допомогою трьох методик («Тест на визначення стресостійкості особистості» (Н. В. Кіршева, Н. В. Рябчикова); Шкала психологічного стресу PSM-25; методика «Оцінка нервово-психічної напруги» Т. Немчин), спрямованих на визначення рівня стресостійкості, стресу та напруги, з орієнтацією аналізу на кілька із вказаних вище факторів, а саме – соціальний статус батьків матерів та стать дитини.

Таблиця 1. Порівняння середніх показників стресостійкості, PSM та напруги, отриманих на вибірці жінок, що виховують хлопців (t-Стюдент)

	Заміжні жінки n=109	Розлучені жінки n=35	t	Sig.(2-tailed)
Стресостійкість	35,55±3,295	35,51±4,661	0,051	0,960
PSM	94,02±24,11	99,71±33,80	1,096	0,275
Напруга	478,03±15,924	47,71±15,67	0,102	0,919

Таблиця 2

Порівняння середніх показників стресостійкості, PSM та напруги, отриманих на вибірці жінок, що виховують дівчат (U Манна Уїтні)

	Сума рангів заміжні жінки n=44	Сума рангів розлучені жінки n=15	U	Sig. (2-tailed)
Стресостійкість	1432	338	218,0*	0,05
PSM	1409	361	241,0	0,121
Напруга	1499	271	151,0**	0,002

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Таблиця 3

Середні показники стресостійкості, PSM та напруги, отримані на вибірці жінок, що виховують хлопців, і на вибірці жінок, що виховують дівчат (t-Ст'юдент)

	Жінки з хлопцями	Жінки з дівчатами	t	Sig. (2-tailed)
n=144				
n=59				
Стресостійкість	35,54±3,66	36,19±4,14	1,097	0,274
PSM	95,40±26,77	97,00±31,80	0,365	0,716
Напруга	47,95±15,81	48,64±13,77	0,294	0,769

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Отже, представлені дані дозволяють зробити висновок про наявність відмінностей у показниках за трьома методиками серед мам з різним соціальним статусом, що виховують дівчат. Однак, це вдалося встановити лише за допомогою непараметричного критерію U Манна Уїтні, оскільки розподіл груп за кількістю заміжних і розлучених мам виявився нерівномірним, особливо серед тих, які виховують дівчат (n=44 і n=15), що вважається недостатнім для коректного проведення більш глибокого та інформативного аналізу – дисперсійного. З огляду на це, ми все ж відкинули гіпотезу щодо можливого впливу сімейного статусу та статі дитини з порушеннями психофізичного розвитку на стресостійкість батьків (мам), так само як і роль ступеню складності хвороби, оскільки більша частина опитаних респондентів вказала середній ступінь прояву порушень у своїх дітей. Враховуючи зазначене, ми активно продовжили аналізувати отримані, звернувши увагу на фактор типу порушення психофізичного розвитку дитини як найбільш вірогідний.

ЛІТЕРАТУРА

5. Зайченко І. Педагогіка. Навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2009. 620 с.
6. Кононова М. М., Кучма Т. В. Теоретична модель чинників особистісної стресостійкості батьків дітей із психофізичними порушеннями. Габітус. 2022. № 33. С. 97-101.
7. Кучма Т. В., Кононова М. М. Особливості психоемоційного стану батьків дітей з психофізичними порушеннями. Міжнародна науково-практична конференція «Традиції та новації у сфері педагогіки та психології» – Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського.
8. Шевчук В. В. Емоційні переживання батьків дітей із комплексними порушеннями розвитку. Збірник наукових праць ЛОГОС, 2021. С. 31-32. <https://doi.org/10.36074/logos-01.10.2021.v2.11>

ФЕНОМЕН ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

Кушнір Л. Г.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
larisavitaliy2012@ukr.net*

В епоху глибинних соціально-економічних перетворень суспільства особливої гостроти набувають проблеми життєвого саморозвитку окремої особистості. У такі історичні періоди окрема особистість залишається ніби покинутою і забутою суспільними інституціями, тому проблема життєвого самовизначення, проектування власного життєвого шляху в багатьох випадках є проблемою виживання людини. Нестабільна економічна і соціально-політична ситуація в сучасному українському суспільстві, швидкоплинні умови життя кожної людини, різноманіття ідеологічних установок, плюралізм думок, політичних пристрастей вимагають від неї постійного самовизначення. Втрата життєвих орієнтирів є надзвичайно важкою психологічною проблемою, яка потребує від психолога глибокого розуміння механізмів формування життєвої перспективи людини, її ціннісних орієнтацій, розуміння власного життєвого шляху і проблем, що на ньому виникають. Життєвий шлях особистості не можна розглядати тільки як біологічне дозрівання й розвиток, з іншої сторони – це не тільки соціально-історичний процес, процес соціалізації особистості. Це унікальна, своєрідна драма буття особистості, кожен акт якої – результат зіткнення безлічі індивідуально-неповторних характерів і життєвих обставин, соціальних і природних умов існування. Для розуміння людини як суб'єкта власної життєтворчості важливим є розуміння взаємозв'язків і взаємовпливів людини, її внутрішнього світу та оточуючого середовища.

Поняття «життєвий простір» було запропоновано і використано німецько-американським психологом К. Левінім в концепції топології та теорії поля. Синонімами «життєвого простору» у нього виступають поняття «психологічного простору» та «психологічного поля», яке включає до себе: уявлення індивіда про своє майбутнє та минуле, теперішнє його положення; певні його очікування, бажання, потреби, мотивація, цілі, настрої, страхи, тривога, ідеали, мрії; психологічне оточення як воно існує для індивіда, а також фізичний та соціальний світ, який може впливати на цей простір індивіда. Досвід особистості є важливою та невід'ємною частиною її життєвого простору. Досвід, образно висловлюючись, - це тканина, яка заповнює життєвий простір особистості, а події - це візерунки на цій тканині: закінчені цілісні візерунки - наповнені смыслом, не закінчені візерунки - набувають смыслу чи не набудуть його ніколи. Іншими словами, людина набуває досвід (ментальна площа життєвого простору), наповнює його певним значенням та смыслом і це відбувається відбивається на її життєвому просторі[3, с.3]. Життєвий шлях органічно поєднує біологічне й історичне, соціальне й індивідуальне. Це поєднання відбувається в особистості, в її активності, вчинкові [1, с.10]. Поняття життєвого шляху виявляється різноманітним і багатовимірним в порівнянні з іншими спорідненими поняттями, такими як життєве самовизначення, життєвий цикл, онтогенез, життєві стратегії, час життя, віковий розвиток та ін.. Воно передбачає численні впливи і тенденції в межах однієї біографії. Лише кінець життя ставить крапку у визначенні остаточного характеру життєвого шляху окремої особи. Наукова цінність поняття життєвого шляху полягає у тому, що воно дозволяє цілісно і, в той же час - конкретно розглянути кожен особистість, яка має свою власну історію, свій сценарій життя, який вона намагається реалізувати. Цей сценарій – життєва перспектива, складається у відповідності до головних мотивів, прагнень, сподівань, мрій усвідомлюваних або неусвідомлюваних, певних уявлень відносно перспектив життя, які обумовлюються досвідом і впливом середовища. Ось чому застосування поняття життєвого шляху в процесі наукового дослідження або надання практичної психологічної допомоги людині дозволяє більш системно підійти до проблем особистості та її розвитку, більш ґрунтовно дослідити факти і явища, які стосуються соціального та індивідуального буття людини. Феноменологія життя представлена у свідомості індивіда двічі: як невід'ємна властивість універсуму живої природи і як переживання власного існування. У першому випадку кожний індивід є лише часткою цього загального універсуму життя і він нібито «занурений» у цей нескінченний потік життєвих процесів і циклів. А у другому випадку – це суто внутрішній процес індивідуального існування, де людина, певною мірою, контролює, керує і несе відповідальність за його розгортання і здійснення. Проте, це не два окремих «життя», не два різних процеси – вони пов'язані між собою і є певним відображенням одного одним: кожне індивідуальне життя є часткою загального природного універсуму жит-

тя, а природне життя є органічною часткою життя людини [2, с.9]. Людина - суб'єкт пізнання й дії, що представлений лише частково через свою свідомість. Простір не існує поза людиною, так само як людина не існує поза своїм простором. Людина зрештою змінює, ламає, долає, вдосконалює світ, створюючи нову дійсність, для того, щоб її сутність перебувала в постійному самоствановленні, постійній самореалізації, нарешті, постійному самотворенні. З усіх якостей людини найважливішою вважається здатність бути суб'єктом психічної активності, що безпосередньо регулятивно впливає на свою психіку, і опосередковано впливає на навколишній світ. Суб'єкт здатний перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, відноситись до самого себе, оцінювати способи діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати прийоми, бути творцем своєї історії. Життєвий простір особистості можна розглядати як «психологічне ядро» її життєвого світу, в якості якого виступає найбільш значима частина життєвого світу в тій формі, у якій вона для неї існує, визначаючи найбільш важливі сторони життєдіяльності суб'єкта. Світ для суб'єкта є не просто світом, його життєвим світом, всі відносини і зв'язки з яким створюються його життєдіяльністю [4, с.25]. Звичайно, особистість не може розвиватись не створюючи як свою історію, так і історію свого часу. В загальному випадку, хоча вирішальними для розгортання життєвого шляху виявляються життєва подія і конкретний вчинок, але наявність життєвого проєкту, здатність людини не тільки до певною мірою вибору зовнішніх умов, а також і до їх формування в певних межах, не можуть не вплинути на її здатність до вибору і формування життєвих подій і тим більше вчинків. І якщо з більшою упевненістю про вирішальний вплив на життєвий шлях особистості подій і вчинків можна казати у її ранньому віці, то для зрілої людини більш значущою і характерною є її здатність, за умов наявності життєвого досвіду, життєвого плану, бажання і волі, до вибору і формування обставин і вчинків. Такий підхід до особистості дозволяє, з одного боку, простежувати вплив культурно-історичного часу на людину, а з другого боку, вплив людини на свій час. Останній може бути в окремих випадках значним або навіть вирішальним. Австрійський психолог Ш. Бюллер вважає, що людина має природне прагнення до самоздійснення, яке розглядається як підсумок всього життя, під час якого було реалізовано все, чого прагнула людина, і визначається життєвими цілями та особистісними цінностями. Авторка провела аналогію між життєвим і історичним процесами і запропонувала вважати життя особистості особистісною історією, намагаючись розглянути життя людини не як послідовність випадкових подій, а як ланцюг закономірних етапів, розглянути разом із тим внутрішнє життя людини як окремий світ із своїми законами. Це індивідуальне, особистісне життя в його динаміці вона назвала життєвим шляхом особистості.

Підводячи підсумок, варто зазначити, що життєвий шлях особистості у тому або іншому вигляді є предметом досліджень у всіх соціогуманітарних

науках – філософії, історії, соціології, релігієзнавстві, мистецтвознавстві, педагогіці та ін. У психологічному розумінні життєвий шлях особистості – це складна, системно-понятійна багатомірна категорія, що передбачає розкриття індивідуальної історії людини, сукупність подій та обставин індивідуального розвитку особистості. Найважливішою складовою картини світу індивіда є його життєвий простір. А точніше, життєвий простір постає одним зі способів структурування реальності свого життєвого світу, що відбиває фундаментальні характеристики буття людини у світі, істотні характеристики його причетності своєму життєвому світу, культурно й індивідуально. Визначення суттєвих особливостей феномену життєвого простору особистості дає можливість не тільки зрозуміти порушення в яких сферах життєдіяльності призводять до відчуття неблагополуччя у житті особистості або ж сприйняття життєвих ситуацій як проблемних, а також надання психологічної допомоги щодо подолання стресових ситуацій і використання власних психологічних ресурсів особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Назарук О.М. Особливості підходів вивчення життєвого простору особистості// Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика. 36. наук, праць / За ред. Н.В. Чепелевої. К.: Міленіум, 2005. С.9-19
1. Особистісні детермінанти еколого-орієнтованої життєдіяльності : монографія / Ю.М. Швалб, О.Л. Вернік, О.О. Вовчик-Блакитна, О.В. Рудоміно Дусятська [та ін.]; за ред. Ю.М. Швалба. К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 330 с.
2. Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості. К.: Ніка-Центр, 2006. 280 с.
2. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К. : Либідь, 2003. 376 с.

ПРОБЛЕМА ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Лаврентьєва Ю. А.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
y.u.l.i.a.lavrenteva3131@gmail.com*

Проблема віктимної поведінки з кожним роком набуває все більшого значення у сучасному суспільстві. Особливо значущою така проблема є в кризові, критичні періоди особистісного становлення, до яких відносимо і підлітковий період, коли молода особистість має виражене прагнення дове-

сти власну дорослість і життєву позицію, проте відчуває брак наявних для цього психологічних ресурсів та життєвого досвіду. Саме така невідповідність часто виражається в різноманітних формах віктимного поводження, що ускладнює процес особистісного зростання підлітка.

Поведінка це спосіб включення особистості в діяльність, вона обумовлена конкретно-історичним розвитком особи. Діяльність – це завжди те, що саме робить особистість. Поведінка – це завжди те, яким чином, способом це «щось» особистість робить. Традиційно поведінку описують як процес взаємодії особистості із середовищем, що опосередкований її зовнішньою та внутрішньою активністю. Типова поведінка особистості в різних ситуаціях є проявом її внутрішньої сутності. Кожна людина живе і діє в умовах певної соціальної системи, виконуючи різноманітні соціальні ролі, які репрезентують собою динамічний вираз її соціальних позицій і статусів. Своєрідність поведінки підлітка залежить від характеру його взаємин із оточенням, від норм, ціннісних* орієнтацій, рольових приписів. Слід зазначити, що поведінку, яка не відхиляється від норм безпеки розуміють як нормативно-схвальну, а поведінку, в якій прослідковуються різні відхилення, – як аномальну [5].

Узагальнюючи результати проведеного аналізу, вкажемо на наявне в спеціальній літературі трактування віктимної поведінки – це вчинки або дії у конкретних ситуаціях, що впливають на мотивацію та рішення злочинців, а також об'єктивно створюють небезпеку заподіяння шкоди діючому суб'єкту. Віктимною поведінка може бути як за об'єктивним змістом, так і за її суб'єктивним сприйняттям злочинцем. Першу називають віктимною, другу – квазі-віктимною [2].

За ступенем зв'язку із злочинною поведінкою віктимна може проявлятися в двох основних формах:

а) евентуальна (від латинського «евентус» – випадок) включає в себе причинно-обумовлені девіації особистості, які актуалізуючись за певних обставин можуть спричинити її потрапляння в небезпечну ситуацію;

б) децидивна (від латинського «децидо» – рішення), що охоплює стадії підготовки і прийняття віктимогеного рішення, та й саму віктимну активність, відповідно, включає в себе доцільні і цілезумовлені девіації.

У психології поняття «віктимна поведінка» визначається як свідомо або несвідомо поведінка потенційної жертви, що провокує, сприяє та зумовлює в певній життєвій ситуації, формуванню умов, за яких виникає можливість спричинення їй шкоди протиправними діями [1].

У цьому дослідженні терміном «віктимна поведінка» позначено свідомі або несвідомі легковажні, аморальні або протиправні дії та вчинки підлітка, які можуть слугувати приводом для вчинення злочину.

Головна ознака віктимної поведінки – це здійснення певних дій або бездіяльність, які сприяють тому, що людина опиняється в ролі жертви.

Теоретичний аналіз виявив, що до основних етапів розвитку віктимної поведінки слід віднести:

деформацію усталених переконань щодо себе і свого життя (розгортання процесу віктимізації);

втрату почуття безпеки (раптові напади паніки, гніву, почуття самотності, безпорадності, ригідна поведінка) ;

прагнення усамітнитись, ізолюватися від людей;

повторне ураження (опосередковане звинувачення з боку рідних, близьких у неправдивості трагічних ситуацій);

формування почуття провини та відсутність підтримки; входження у роль жертви (відчуття приреченості, пристосування до інцидентів та власного стану байдужості, почуття нетерпимості до власних помилок, самозвинувачення, проектування безпорадності на всі сфери життя).

Значна кількість психологічних праць присвячена проблемі структурування та класифікації основних форм, типів, моделей віктимної поведінки. Встановлено, що у більшості з них, виокремлюють дві форми віктимної поведінки – сприяючу і провокуючу.

Л. Романова в своїй праці [3] наводить класифікацію віктимної поведінки неповнолітніх. До першої групи ввійшли неповнолітні із аморальною і навіть протиправною поведінкою. Для цих неповнолітніх притаманні такі риси характеру, як егоїзм, нестриманість, жорсткість, безтактність тощо.

До другої групи віднесено неповнолітніх потерпілих, які не мають чіткої негативної спрямованості особистості, але своєю поведінкою можуть активно сприяти або полегшити вчинення злочину. Водночас мотиви такої поведінки пояснюються іманентним прагненням до самоствердження.

У третій групі неповнолітніх потерпілих поведінка нейтральна з точки зору моралі і закону. Ці неповнолітні дуже легко підпадають під зовнішній вплив, вони ще не мають стійких навичок морального поведіння, а навички і знання, які ще не стали їх власними переконаннями.

Віктимна поведінка, як відхилення від норм безпечної, реалізується в сукупності соціальних (характеристики жертв і поведінкові відхилення від норм індивідуальної і суспільної безпеки), психічних (страх перед злочинністю і іншими аномаліями) і моральних проявів. Вибір норми соціальної (у тому числі і безпечної) поведінки залежить від розвитку суспільства, яке насичує її конкретними ознаками і обирає певні конструкти для характеристики відхилень від неї в конкретному політико-правовому континуумі.

На відміну від дорослих, у підлітків порушення соціальних норм може відбуватися тому, що означена вікова категорія осіб ще не засвоїла ці норми (В. Лаврінченко [4]). Виникнення відхилень у поведінці більшість дослідників пов'язують із негативними чинниками, які порушують перебіг процесу соціалізації. Серед них виокремлено такі: незадоволення базових соціальних

потреб; порушення в системі міжособистісних стосунків; неможливість підлітка індивідуалізуватися, а потім інтегруватися у певному соціальному середовищі; неефективна організація педагогічного процесу у школі [5].

Розглядаючи означену проблему, можна назвати дві основні психологічні причини деформації системи норм безпеки: незадоволеність просоціальних потреб, які створюють внутрішній конфлікт особистості та призводять до формування аномальних потреб, наявність особистісних диспозицій (мотиваторів), які впливають на вибір асоціальних засобів і шляхів задоволення потреб.

Отже, віктимна поведінка підлітка може бути необережною, легковажною, ризикованою, провокаційною, конфліктною та об'єктивно небезпечною для нього самого й у результаті чого може призводити до появи криміногенної ситуації, а в деяких випадках і вчиненню злочину.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бистров А. Дослідження домінування типів віктимної поведінки в підлітків загальноосвітніх і спеціальних шкіл. *Humanitarium*, 2018. Том. 41, Вип. 1 : Психологія. С. 17–26.
2. Бовть О. Б. Віктимна поведінка як психологічна проблема. *Соціальна психологія*. 2014. № 4 (6). С. 14-22.
3. Гаркавець С. О. Психологія підліткової віктимності. Луганськ : Ноулідж, 2019. 175 с.
4. Лавріненко В.А. Структурні та змістовні характеристики смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань. *Психологія і особистість*. 2020. № 1. С. 71-93.
5. Папуша В. В. Віктимні аспекти проблемної поведінки підлітків. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Вип. 82. Том II. Серія : Психологічні науки. Чернігів, 2020. С. 119-121.

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СМИСЛОЖИТТЄВОЇ КРИЗИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Лавріненко В. А.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
lavrinenko.vitaliy@gmail.com*

Актуальність. Дослідження проблеми протікання підліткової кризи та її вираження у смислових настановах молоді особистості є актуальним на часі, оскільки зумовлене істотними змінами у ставленні до життя сучасних підлітків, характері їх взаємодії з однолітками та стратегіях вирішення протиріч, що лежать в основі даної кризи (наприклад, шляхів доведення власної

самостійності та незалежності, дистанціювання від батьків тощо). Останніми роками збільшилась кількість проявів неадаптивної та антисоціальної поведінки, погіршилися стосунки між дітьми і батьками під час подолання конфліктів, зумовлених протистоянням необхідності дитини довести свою незалежність та орієнтованості батьків сприймати підлітка, як дитину, яка не компетентна у вирішенні життєвих питань.

Особливу роль у протіканні кризи підліткового віку відіграє смислова сфера, котра відображає орієнтири реалізації намагань дитини довести свою самостійність та незалежність, компетентність у житті. У даному віці відбувається суттєва перебудова смислових настанов молоді, що залежить від особливостей її комунікативного досвіду, провідних інтересів, особливостей розумового розвитку тощо. Проте, більшість підлітків не мають достатнього соціального досвіду (який часто відображає незрілі моделі поведінки, притаманні більш ранньому вікові) та реалістичних смислових настанов для ефективного самовираження у різних сферах життя. Їх прагнення самореалізуватись не завжди приносить бажані результати і відображає неспроможність досягти поставленої мети, спираючись на притаманні до цього часу поведінкові патерни, що провокує знецінення особистісних смислів підлітків та перебудову їх смислових настанов. Перебуваючи у такому стані, дитина схильна переживати фрустрацію, відчуває труднощі у стосунках з оточуючими, оскільки діяльність на основі тих життєвих смислів, що були для неї важливими (незалежність, самостійність, самодостатність), не веде до окреслення провідного новоутворення даного віку – почуття дорослості.

Мета даної публікації – проаналізувати причини виникнення та перебіг смисложиттєвої кризи підлітків.

Результати дослідження. Становлення особистості підлітка відображає наявність вираженої смисложиттєвої кризи, яка виступає різновидом психобіографічної кризи і породжується об'єктивно існуючими протиріччями у пошуці та практичній реалізації молоддю особистістю смислу власного життя (В.Р. Павелків [2]). Це виражається у намаганнях освоїти різні соціальні ролі та моделі взаємодії, довести власну самостійність та індивідуальність з боку підлітків, і супроводжує класичну картину підліткової кризи, зумовлену нестачею соціального досвіду для доведення власної дорослості дитиною (К.В.Седих, М.Ф.Моргун [4]).

При цьому важливою особливістю життєвих смислів підлітків є, з одного боку, їх залежність від умов соціальної взаємодії (принцип буттєвого опосередкування смислової реальності), з іншого – провідна роль смислових настанов підлітків у визначенні комунікативних орієнтацій та стратегій самовираження і самореалізації усвідомлення своїх життєвих смислів та спираючі на них у життєдіяльності (Ю.М. Сошина [3]).

Гостро протікаючий «психічний перелом» обумовлює його виключну

складність і суперечливість, котрі проявляються у фізичній, психосексуальній, інтелектуальній, смисловій та соціальній сферах психіки підлітка [4]. Його особистість дисгармонічна: згортання встановленої системи інтересів, протестуючий спосіб поведінки поєднується зі зростаючою самостійністю; різноманітними і змістовними стосунками з іншими дітьми та дорослими; розширенням сфери діяльності, яка суттєво змінює свій характер внаслідок направленості на нові форми стосунків.

Реалізуючи такі смислові настанови, як прагнення довести свою самостійність та незалежність, підліток часто відчуває нестачу необхідних для цього ресурсів (соціальних умінь, досвіду, освіти, матеріальної незалежності тощо) та обмежуюче ставлення з боку дорослих (коли дитині не завжди дають можливість самостійно здійснювати життєві вибори). Як наслідок, він переживає виражену смислову кризу від неможливості у певний момент часу подолати такі протиріччя, ставить під сумнів наявність у себе якостей самостійності, незалежності та самодостатності; чи проявляє дезадаптаційну реакцію – конфліктує з оточуючими, намагається уникати контактів із однолітками, прогулює школу, вступає до асоціальних молодіжних груп тощо.

Виникаюча при цьому смисложиттєва криза блокує життєдіяльність дитини, руйнує позитивне самоставлення. Досягнуті у життєдіяльності дитини результати, які у сукупності визначають продуктивність пройденого життєвого шляху, представляють об'єктивні підстави для зміни самоставлення. При цьому ступінь суб'єктивної задоволеності реалізацією смислових настанов виконує функцію зворотного зв'язку, який корегує рівень задоволеності собою підлітка.

У період такої кризи підлітки гостро переживають з приводу непродуктивності своєї життєдіяльності, що виражається у їх смислових настановах, орієнтованих на втрату сенсу життя (наприклад, «життя для мене нічого не значить, адже я втратив друзів», «я дорослий, а батьки не дають мені змогу обирати своїх друзів. Хіба можна так жити?», «такий одяг – стиль мого життя, якщо мені не дають так одягатись, мені не дають реалізуватись і жити взагалі»). Ці настанови підлітків, у свою чергу, можуть виразитись у феноменах філософської інтоксикації, реакцій опозиції чи емансипації.

Відчуваючи неспроможність виправдати вимоги, які висувуються дорослими, у підлітка знецінюються стосунки з ними і проявляється стратегія опозиції – протиставлення своїх інтересів і переконань уявленням дорослих (наприклад, «буду робити все не так, як кажуть батьки»). При занадто вираженій опіці у дитини знецінюються цінності самостійності та свободи, що провокує прояви емансипації – прагнення звільнитись від опіки та контролю старших. У поведінці такі настанови виражаються у прагненні робити все по-своєму, у крайніх випадках – уходи з дому [4].

Відчуваючи нереалізованість у житті під час кризи [3], підлітки схильні негативно оцінювати свої особистісні властивості, сприймати їх як перешкоди на шляху до життєвого успіху. При цьому інтенсифікація та генералізація кризових переживань у підлітків провокує домінування негативних компонентів самоствалення. Вони схильні до самозвинувачення та внутрішньої конфліктності (що виражається у конструктах: «я винен у тому, що ніхто не хоче зі мною спілкуватись», «я не цікава для оточуючих», «хочу спілкуватись з друзями, але не спроможний» тощо).

Під час вираженої кризи підлітки відчують негативні емоції, перш за все розчарування з приводу самих себе; мучаться від сумнівів і невпевненості у собі та своїх можливостях [2]. Вони загострено сприймають власні недоліки, особливо ті, які заважають ефективній міжособистісній комунікації – зовнішня непривабливість; нерозвинуті уміння встановлювати контакт, шуткувати; сором'язливість; тривожність тощо.

При смисложиттєвій кризі, у підлітка змінюється модель самоствалення: від визнання цінності власної особистості через втрату смислових орієнтирів і відчуження від свого «Я» до незадоволеності собою, засудження і негативної оцінки себе. Проте, психологічна криза – це переломний момент, під час якого особистість набуває особливої пластичності і відкривається можливостям розвитку: самосвідомість звільняється від психологічних захистів і відбувається розгальмування особистісного зростання [1]. Саме у цьому коріниться позитивний ефект смисложиттєвої кризи.

Висновки. Основною віхою розвитку особистості у підлітковому віці є криза, яка відображає протилежно направлені орієнтації дитини (на доведення своєї незалежності і почуття дорослості) та обмеження у їх реалізації (ставлення з боку дорослих, нестача соціального досвіду та компетентності).

Через наявні у підлітка протиріччя та нестачу досвіду для досягнення бажаних результатів у життєдіяльності виникає смисложиттєва криза. Суть її полягає у неможливості підлітка реалізувати свої смислові настанови через відсутність у нього необхідних для цього ресурсів (соціальних умінь, досвіду, освіти, матеріальної незалежності тощо), вплив з боку оточення чи неможливість подолати протиріччя між наявним у нього досвідом та новими задачами, котрі підліток сам собі визначає (довести власну незалежність, самодостатність, самостійність).

Під час переживання смисложиттєвої кризи підлітки схильні негативно оцінювати свої особистісні властивості, орієнтовані на самозвинувачення, самокритичність та розчарування у собі і своїх можливостях. Особливо загострено підлітки сприймають власні недоліки, важливі для комунікації, що призводить до активного розгортання самоінтересу, який характеризується амбівалентністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лавріненко В.А. Структурні та змістовні характеристики смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань. Психологія і особистість. 2020. № 1. С. 71–93.
2. Павелків В. Р. Психогенеза агресивної та деструктивної поведінки в підліткових субкультурах: дис.... докт. психол.наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія», 05 – соціальні та поведінкові науки (053 – психологія). Рівне, 2019. 360 с.
3. Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток. Навчальний посібник для студентів. 3-е вид. К.: Видавничий дім «Слово», 2019. 272 с.
4. Сошина Ю. М. Психологічні особливості формування ціннісно-смислових настановлень у підлітковому віці : дис....канд. психол.наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2016. 174 с.

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У ПРОЄКТУВАННІ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Лебедик Л. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
lebedyk_lesya@ukr.net*

Синергетичний підхід займає найважливіше місце серед методологічних засад проєктування освітньо-професійної життєдіяльності особистості у закладі позашкільної освіти. Його застосування визначається багатьма чинниками і залежить від безлічі причин. Серед них – стан розвитку теорії позашкільної освіти, її затребуваність практикою позашкілля, чіткість основ побудови концепції проєктування освітньо-професійної життєдіяльності особистості тощо. Через розмаїтість можливих засад означеного проєктування і з'являються різноманітні теорії проєктування життєдіяльності особистості. Синергетизм, який виникає між ними, сприяє взаємній доповнюваності і збагаченню, взаємоперевірці життєвості теоретичних висновків на предмет її відповідності багатогранній практиці (В. Стрельніков [18, с. 33]).

Методологічною основою проєктування освітньо-професійної життєдіяльності особистості у закладі позашкільної освіти став синергетичний підхід (Н. Батечко [1, с. 25–29], С. Вітвицька [2, с. 92–108], О. Гладкова [3, с. 338–343], О. Дубасенюк [2; 14], А. Євтодюк [4], В. Ільїн [5], В. Кремень [5; 6], Т. Левовицький [6], В. Огнев'юк [6], Н. Протасова [13, с. 281–282], С. Сисоєва [6], В. Стрельніков [15, с. 214–241; 16, с. 319–321; 17, с. 115–135; 18, с. 33–48] та ін.), який дозволив визначити склад, ієрархію компонентів проєктування освітньо-професійної життєдіяльності особистості у закладі позашкільної освіти; методологія синергетичного підходу забезпечить реалізацію проєкту освітньо-професійної жит-

тедіяльності особистості у закладі позашкільної освіти в умовах як закономірних, так і випадкових явищ практики позашкілля. Отже, у побудові і реалізації концепції проектування освітньо-професійної життєдіяльності особистості у закладі позашкільної освіти, як досліджено нами у попередніх розвідках [7–12], доцільно спиратися на основні положення синергетичного підходу.

Синергетичний підхід своїм предметом охоплює всі етапи процесу самоорганізації систем як процесу еволюції порядку від його виникнення, розвитку, ускладнення до руйнування, тобто, весь цикл розвитку системи (зокрема, освітньо-професійної життєдіяльності особистості у закладі позашкільної освіти) в аспекті її структурного упорядкування [11, с. 106]. Тому проектування освітньо-професійної життєдіяльності особистості у закладі позашкільної освіти нерозривно пов'язане із включенням у процеси позашкільної освіти синергетичних уявлень про її відкритість, цілісність і взаємозв'язок особистості, природи і суспільства.

Проектування освітньо-професійної життєдіяльності особистості у закладі позашкільної освіти як складна, відкрита система має такі властивості: а) неоднорідність і значна кількість елементів; б) емерджентними є властивості окремих елементів і всієї системи; в) ієрархія системи означає наявність декількох рівнів і способів їхнього досягнення, що породжує конфлікти рівнів системи; г) агрегація, тобто об'єднання декількох параметрів системи у параметри вищого рівня, а параметри нижчого рівня знаходять втілення в агрегованих параметрах більш вищого рівня; д) багатофункціональність як здатність великої системи до реалізації безлічі функцій у її структурі, що виявляється у наступних властивостях (гнучкості, адаптації, живучості); е) гнучкість як здатність змінювати мету функціонування у залежності від умов функціонування, стану підсистем; є) адаптація – зміна мети функціонування зі зміною умов; ж) живучість як здатність змінювати мету функціонування за ушкодження елементів системи; з) надійність як здатність системи реалізовувати власні функції за певний час і забезпечувати якість; к) безпека системи як здатність не завдавати шкоди персоналу, технічним об'єктам, довкіллю; л) стійкість як здатність виконувати свої функції за умови виходу за певні обмеження параметрів зовнішнього середовища; м) вразливість як здатність під час впливу зовнішніх і внутрішніх чинників зазнавати пошкоджень (В. Стрельников [18, с. 39]).

Отже, опора на синергетичний підхід у дослідженні означеної проблеми дає змогу використовувати філософські засади теорії самоорганізації складних систем для вирішення проблем проектування освітньо-професійної життєдіяльності особистості у закладі позашкільної освіти. Через свою відкритість проектування освітньо-професійної життєдіяльності особистості здатне прогнозувати і враховувати зміни в освітньому просторі закладу позашкільної освіти, гарантувати досягнення мети проектування освітньо-професійної життєдіяльності особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батечко Н. Г. Акмесинергетичний підхід у моделюванні процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Неперервна професійна освіта : теорія і практика. 2012. Вип. III-IV. С. 25-29.
2. Вітвицька С. С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. Професійна педагогічна освіта : системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 92-108.
3. Гладкова О. А., Лебедик Л. В. Методологічний потенціал синергетичного підходу у професійній діяльності викладача вищої школи. Збірник наукових статей магістрів. Полтава : ПУЕТ, 2019. 425 с. С. 338-343. URL : <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/9149>
4. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2002. 198 с.
5. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму. К. : Педагогічна думка, 2012. 368 с.
6. Кремень В. Г. Сучасний навчальний процес як синергетична система. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. К. : Едельвейс, 2013. 460 с.
7. Лебедик Л. Доцільність застосування технологій навчання в команді у закладах позашкільної освіти. Педагогіка партнерства: реалії та перспективи : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 104-й річниці від дня народження В. Сухомлинського, 11-12.10.2022 / уклад. О. Е. Жосан, В. В. Войтко. Кропивницький, 2022. 374 с. С. 169-174. URI: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/19592>
8. Лебедик Л. В. Інтерактивні технології підготовки педагогів позашкільних закладів до інклюзивної освіти. Правові, економічні та соціокультурні засади регулювання суспільних відносин: сучасні реалії та виклики часу : збірник матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф., 8-9 груд. 2022 р. / Полт. ін-т економіки і права Відкритого міжнар ун-ту розвитку людини «Україна» ; відп. ред. Р. Басенко. Полтава : ППЕП, 2023. С. 325-328.
9. Лебедик Л. В. Розвиток особистості педагогічного працівника закладу позашкільної освіти у безпечному освітньому середовищі. Організація безпечного освітнього середовища - виклик сучасності: перспективи та рішення (м. Тернопіль, 03 берез. 2023 р.). Науковий, методичний, інформац. зб. ТОКІППО / Ред.: О. М. Петровський, В. С. Мисик, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, Т. В. Магера, Ф. І. Полянський, Н. Б. Стрийвус, Г. І. Герасимчук. Тернопіль : ТОКІППО, 2023. 416 с. С. 225-229.
10. Лебедик Л. В. Розвиток професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти на основі педагогічних поглядів Григорія Сковороди. Сучасні рецепції світоглядно-ціннісних орієнтирів Григорія Сковороди : колективна монографія / за заг. ред. к.ю.н. Д. С. Луніна. Полтава : Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2022. 360 с. С. 89-97.
11. Лебедик Л. В. Теоретичні засади підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2019. 507 с. С. 98-114. URL : <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/7981>
12. Лебедик Л. В. Формування професійної компетентності майбутніх педа-

гогів для закладів позашкільної освіти. Лише той Учитель, хто живе так, як навчає : матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. з міжнар. участю, присвяченої Всесвітньому дню філософії (Полтава, 17 листоп. 2022 р.) / уклад. : Л. Литвинюк, М. Чиркова. Полтава : ПАНО, 2023. 298 с. С. 240-244. URL: <http://pano.pl.ua/nml/elektronni-vydannia-roippro>

13. Протасова Н. Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті. Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи : Зб. наук. праць. К. : Логос, 2000. С. 281–282.

14. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.

15. Стрельников В. Ю. Концептуальні основи навчання, що стимулює особистісний розвиток здобувачів освіти територіальних громад. Традиції та інновації у траєкторіях розвитку освітньо-педагогічного дискурсу : колективна монографія / наук. ред. Р. Басенко ; Полтав. ін-т екон. і права Університету «Україна». Полтава : Університет «Україна», 2022. С. 214–241.

16. Стрельников В. Ю. Особистісний розвиток здобувачів освіти територіальних громад. Правові, економічні та соціокультурні засади регулювання суспільних відносин: сучасні реалії та виклики часу : збірник матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф., 7-8 груд. 2021 р. / Полт. ін-т економіки і права Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» ; відп. ред. Р. Басенко. Полтава : ППЕП, 2022. 375 с. С. 319–321.

17. Стрельников В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання : монографія. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. Кн. 1. 295 с.

18. Стрельников В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія. Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. 375 с.

ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»

Лень Ю. О., Гаврилова Н. Г., Гудим Г. П., Герасименко С. С.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

y.len@kubg.edu.ua

n.havrylova@kubg.edu.ua

h.hudym@kubg.edu.ua

sof1pavlenk0306@gmail.com

Проблематика професійного вигорання особистості не втрачає своєї актуальності у вирі подій та глобалізаційних змін ХХІ століття в різних сферах

професійного життя, що пов'язано з прямим відношенням даного синдрому до збереження здоров'я, психічної стійкості, надійності й тривалості професійної діяльності фахівців, включених у тривалі міжособистісні комунікації в соціальній сфері, які працюють у медичних, освітніх, психологічних, соціальних службах і виконують роботу, що потребує особливих емоційних ресурсів та витрат. Отже, головне джерело вигорання — це безпосередня та постійна взаємодія з людьми, що зумовлює тривалі робочі стреси, тож найчастіше воно частіше зустрічається серед фахівців сфери «людина-людина». В ключі досить влучною є метафора: «Ніщо не є для людини таким сильним навантаженням, як інша людина», яку можна покласти в основу дослідження психологічного феномена «професійне вигорання» [3].

Психологи відмічають, що високий рівень синдрому професійного вигорання дезорганізує діяльність працівника, знижує його здатність до саморегуляції поведінки і управління ситуаціями різної складності. У такому разі виконання фахових обов'язків залежить від вміння спеціаліста знаходити ресурси, які знижують ступінь схильності до емоційного вигорання, яке негативно впливає не лише на самого соціального працівника, але і на об'єктів його професійної діяльності (дітей, людей похилого віку чи інших вразливих верств населення), які звертаються за допомогою і не мають можливості її отримати через душевну або фізичну втому та зневіреність соціального працівника у собі. Цілком імовірно, що професійно виснажений, емоційно знесилений фахівець не спроможний продуктивно працювати, оскільки у нього знижується рівень психологічної готовності до інноваційної діяльності, особистісного та професійного самовдосконалення, погіршуються взаємини з адміністрацією, колегами, клієнтами [2; 3; 4].

Проблема професійного вигорання досить ґрунтовно знайшла своє відображення у працях таких зарубіжних вчених: К. Маслач, С. Джексон, Б. Перлман, Х. Фрейденбергер, Е. Хартман та ін. У вітчизняній науці питання професійного вигорання розвиваються у працях В. Бойко, Н. Водоп'янової, Л. Карамушки, М. Кононової, Н. Лазарева, О. Романовської, Т. Форманюк та ін.

Розглянувши теоретичні підходи до розуміння суті професійного вигорання, ми виокремили ключові із них: [2]:

- 1) професійне вигорання як результат дії професійного стресу (комплексу стресогенних чинників, їх тривалої дії, некерованості);
- 2) професійне вигорання механізм психологічного захисту;
- 3) професійне вигорання як вид професійної деформації особистості;
- 4) професійне вигорання як професійна криза;
- 5) професійне вигорання як клінічне порушення.

Сучасний розвиток науки дозволяє також проаналізувати професійне вигорання фахівців із точки зору актуального нині синергетичного підходу, оскільки він передбачає усвідомлення досліджуваного феномену, що має

нелінійний, причинно-наслідковий характер. Педагог, психолог чи інший фахівець у сфері «людина-людина» як соціальний суб'єкт (з усією сукупністю прав, обов'язків, професійних установок і водночас особистих інтересів і психічних властивостей) є нелінійною відкритою системою, що постійно взаємодіє з оточенням, приймаючи від останнього інформацію, опрацьовуючи її та висвітлюючи йому результати такого опрацювання, сподіваючись на розуміння і адекватний зусиллям зворотний зв'язок. Тож майбутній фахівець знаходиться в стані відносної рівноваги та має значні потенційні можливості для саморозвитку та самовдосконалення, актуалізації професійно-особистісного становлення на основі самоорганізації та самостійності [5].

Займаючись дослідженням цієї проблеми, провідні вчені (Х. Фрейденбергер, К. Маслач, М. Маттінглі, С. Шабін, П. Патрік, А. Пайнс, С. Джексон) виділили низку основних симптомів вигорання [1; 3]:

1. Фізичні: фізична втома, виснаження, спустошення через надмірні вимоги до енергетичних ресурсів, втрата інтересу, що характеризується фізичним емоційним виснаженням; зміна ваги, порушення сну, роботи внутрішніх органів.

2. Емоційні: песимізм, роздратування, агресивність, істерики, душевні страждання; хвороблива деструктивна реакція на стрес, пов'язаний із працею, емоційне виснаження.

3. Поведінкові симптоми, які є наслідком надмірної роботи: втрата апетиту, надмірне вживання тютюну, алкоголю, ліків, поява нещасних випадків - падіння, аварії, травм, симптоми порушень в психічній сфері (деперсоналізація).

4. Соціальні: зниження соціальної активності, втрата інтересу до захоплень, конітактів з друзями, колегами, відчуття ізоляції.

5. Інтелектуальні: втрата інтересу до творчої роботи, зниження продуктивності, недостатня участь в застосуванні новацій, прогресивних теорій та експериментів, формальне виконання роботи.

Встановлено, що дослідники (В. Perlman, Е. Hartman та ін.) виокремлюють три групи факторів, що здійснюють вплив на розвиток синдрому вигорання: рольовий (рольова невизначеність), організаційний (зміст діяльності, який важко вимірюється) і особистісний (незадоволеність професійним зростанням) [4].

З огляду на зазначене, підтримка, збереження та відновлення професійного здоров'я і працездатності, мобілізація фахівцями своїх зусиль у професійній діяльності можливі лише за умови раціональної організації праці і відпочинку, засвоєння технологій ефективної самоорганізації. Тож напрямків для подальшого дослідження проблематики професійного вигорання чимало.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова М. В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ. 2012. 294 с.
2. Карамушка Л. М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання підприємців : монографія. Київ : Логос, 2018. 198 с.
3. Кононова М. М., Шерстюк О. О., Шерстюк А. О., Свінцицька Н. Л. Формування психологічної готовності викладачів медичних установ і майбутніх лікарів до роботи з метою профілактики «професійного вигорання». URL: http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/13820/1/2013_KShShS.pdf
4. Мирончук Н. М. Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи: зб. наук.-метод. праць / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2017. С. 62-67.
5. Рідкодубська А. А. Синергетичний підхід у підготовці до професійної мобільності майбутніх фахівців. Фізико-математична освіта : науковий журнал. 2017. Випуск 1(11). С. 93-96.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ВІКАРНОЇ ТРАВМИ ТА ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ

Лікарчук Є. В.

Донбаський державний педагогічний університет

youmusic1985@gmail.com

Науковий керівник: к.психол.н., професор кафедри психології, Мелоян А.Е.

Професійна діяльність психологів завжди передбачає ризик через особливості контакту з клієнтами, які мають психічну травму. В умовах військових конфліктів ризик вторинної травматизації психологів значно зростає, тому що кількість постраждалих людей, які потребують психологічної допомоги, суттєво збільшується. У сучасних умовах психологи говорять про виснажливе навантаження в професійній діяльності через те, що часто стикаються у своїй роботі з людськими стражданнями та втратами.

Об'єкт дослідження – вікарна травма у психологів, які працюють в умовах військових конфліктів. Предмет дослідження – посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) як чинник вікарної травми у психологів, які працюють в умовах військових конфліктів. Гіпотеза полягає в тому припущенні, що рівень ПТСР у психологів зазначеної категорії має вплив на рівень їхньої вікарної травматизації.

Методи дослідження: 1) теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення теоретичних розробок проблеми, представлених у науковій літературі; 2) психодіагностичні: авторська анкета з визначення ознак вікарної травми; шкала самооцінки проявів ПТСР - методика PCL-5, опитувальник оцінки психічного здоров'я КМА УДХ; 3) статистичні: знаходження середніх величин, стандартних відхилень, процентних співвідношень, коефіцієнт лінійної кореляції К. Пірсона.

ПТСР – це запізніла та / або затяжна реакція на стресову подію або ситуацію (короткочасну, тривалу) виключно загрозливого або катастрофічного характеру, які можуть викликати загальний дистрес. Основні симптоми ПТСР (F43.1) за МКХ-11: труднощі у регуляції емоцій, відчуття себе пригноєною, переможеною особистістю, труднощі у підтримці міжособистісних стосунків [1]. Вікарну травму у науковій літературі часто називають вторинною травмою або втомою від співчуття. Деякі науковці визначають цей феномен як «вторинний травматичний стрес» [2].

Вчені Т. М. Титаренко, М. С. Дворник, В. О. Климчук виділяють наступні аспекти вторинної травматизації [3]: вікарна травма – зміни у внутрішньому досвіді надавача послуг як результат емпатії до осіб, що пережили травму; вторинний травматичний стрес – виникнення почуття страху внаслідок прослуховування історій про травматичні події, пережиті іншими людьми; втома від співчуття – виснаження через переживання безнадії та відчуття безрезультатності роботи. Вторинна травматизація включає симптоми, схожі з ПТСР, такі як пригнічення, втома, нав'язливі хвилюючі думки, труднощі з концентрацією уваги, нічні жахи, відчуження від інших [4].

Дослідження проводилося серед психологів кризових служб та практичних психологів м. Дніпро, м. Кривий Ріг, м. Кам'янське, м. Київ, м. Ірпінь, які працюють в умовах військових конфліктів.

З метою діагностики наявності вікарної травми була використана авторська анкета ознак вікарної травми. Вона складається з 30 прямих питань, які стосуються різних сторін професійної діяльності психологів та потребують відповіді «так» чи «ні». За підсумками результатів опитування за допомогою даної анкети слід зазначити, що 20% психологів мають високий рівень ознак вікарної травми, 30% – середній рівень, 50% – низький рівень. Після роботи з травматичними історіями клієнтів вони часто відчують почуття провини, сорому, невпевненості в собі. Фахівці відзначають заклопотаність думками про травматичні історії певних клієнтів поза робочою ситуацією, почуття вразливості або надмірне хвилювання про потенційну небезпеку у світі після роботи з клієнтами, які мали травматичний досвід, відзначали відчуття спустошеності та безсилля.

При аналізі даних опитувальника оцінки психічного здоров'я КМА УДХ трималися у фокусі симптоми ПТСР, а саме наявність факту психотравми,

одночасна наявність симптомів: викривлення думок, уникнення, негативні наслідки для когнітивних здібностей, тривалість понад 1 місяць, значне страждання людини або порушення її функціонування тощо.

За шкалою самооцінки проявів ПТСР - методика PCL-5 виявлено, що ПТСР у всіх психологів вибірки на низькому рівні. Це означає, що первинне травмування у психологів досліджуваної вибірки мінімальне, але значний рівень ознак вікарної травми вказує на значний рівень вторинної травматизації. При цьому більш вираженими виявилися показники вживання ПАР, викривлення переконань, напруги та депресії.

Отже, рівень посттравматичного стресового розладу у психологів, які працюють в умовах військових конфліктів, майже не мав впливу на рівень їхньої вікарної травматизації. Виходячи з цього цій категорії психологів рекомендовано психокорекцію переконань, профілактики вживання ПАР, відновлення активності, вправи з релаксації, використання супервізійної та інтервізійної підтримки, використання перерв, відпусток, проходження ретритів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лукомська С.О. Розлади, зумовлені стресом і травмою: інтегративний підхід. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, 26_с.
2. Бамбурак Н. Методи профілактики виникнення професійних ризиків та деформацій у професійній діяльності працівників медичної та соціальної сфери. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Психологічні науки». Львів. 15 с.
3. Титаренко Т.М., Дворник М.С., Климчук В.О. та ін. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій: практичний посібник. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
4. Методичні матеріали для студентів 3 курсу медико-психологічного факультету до практичного заняття з дисципліни «Медична психологія надзвичайних станів, екстрена та кризова психологія». Вторинна травма. Вінниця, 2020. 12 с.

ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Лущко Т. С.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
lushkotaisiya91@gmail.com*

Актуальність дослідження. Девіантна поведінка підлітків у навчальному закладі є однією з найбільш актуальних проблем, з якими стикається освітня

система в сучасному світі. Дослідження показують, що девіантна поведінка, така як пропуски занять, брехня, крадіжки та бойові дії, стають все поширенішими серед підлітків. Це викликає серйозну загрозу не лише для освіти, а й для соціальної стабільності загалом.

Виклад основного матеріалу. За визначенням В. А. Менделевича девіантна поведінка – це система вчинків, що суперечать прийнятним у суспільстві правовим чи моральним нормам.

В. В. Афанасьєва визначає девіантну поведінку як таку, що не відповідає правовим, моральним, етичним та іншим нормативним вимогам того конкретного суспільства, у якому живе й діє індивід. Результатом такої поведінки особистості, зазвичай, є нанесення моральної або (та) фізичної шкоди собі, оточуючим або (та) навколишньому середовищу.

Делінквентна поведінка – ланцюг проступків, провин, дрібних правопорушень, які не караються кримінальним кодексом. Підлітки можуть проявляти велику делінквентну активність, непокоїти цим дорослих. Найчастіше причинами є недоліки виховання (неповна сім'я, гіпоопіка,...) або аномалії характеру (психопатії, акцентуації). В 1/3 випадків делінквентність поєднується з втечами з дому і бродяжництвом [1].

Підлітки, які вчиняють девіантні дії, можуть викликати негативні наслідки для своєї освіти та майбутнього. Пропуски занять можуть призвести до невідповідності навчальних планів та падіння академічної успішності, що може спричинити дальші проблеми в майбутньому. Брехня та крадіжки можуть впливати на довіру відповідальних осіб у навчальному закладі та призвести до виключення зі школи. Бойові дії можуть призвести до серйозних правопорушень та викликати негативні наслідки для здоров'я та добробуту інших учнів.

Л. Міщик та З. Білоусова [2] називають такі типові риси «важкого підлітка»:

- 1) відставання в інтелектуальній сфері, нерозвиненість чи особлива вибірковість сприйняття й оцінки довкілля, недосконалі розумові процеси, нерозвинуте мовлення;

- 2) негативні риси характеру, безвідповідальність, лінь, шкідливі звички, часто байдужість, жорстокість до інших людей, тварин, природи тощо;

- 3) підвищена конфліктність у стосунках з товаришами по навчанню, батьками, вчителями;

- 4) підвищений інтерес до заборонених, не відповідних віку, розваг на тлі відсутності інтересу до соціально корисних видів діяльності;

- 5) афективність, відсутність бажання і вмінь стримувати себе в момент сильного збудження;

- 6) активізація механізмів психологічного захисту, що впливають на трактування підлітком поведінки як нормальної, формування нечесності, агресивності;

7) вибір негативних способів самоствердження через девіантну поведінку тощо.

Однією з головних причин девіантної поведінки підлітків є відчуття відчуження та неприйняття соціального оточення. Дослідження показують, що підлітки, які відчують себе відстороненими від групи своїх ровесників, є більш схильними до вчинення девіантних дій. Це може бути пов'язано з низькою самооцінкою, неадекватним сприйняттям свого місця в соціальній структурі.

Крім того, сімейне середовище може впливати на девіантну поведінку підлітків. Дослідження показують, що діти, які виростають у сім'ях з низьким рівнем освіти та доходів, мають більше шансів стати жертвами дискримінації та насильства. Це може призвести до погіршення їхньої психічної стійкості та зниження рівня самооцінки. Крім того, недостатнє увага батьків та відсутність підтримки можуть призвести до виникнення поведінкових проблем у дітей, які можуть зрости в девіантну поведінку підлітків.

Одним з можливих способів запобігання девіантній поведінці підлітків є виховання та навчання з використанням позитивної підсилювальної поведінки. Це може включати в себе нагородження та підтримку позитивних вчинків, які здійснюють підлітки. Крім того, створення сприятливого соціального середовища у навчальному закладі, де підлітки можуть відчувати себе прийнятими та знайдуть своє місце в соціальній структурі, може допомогти у запобіганні девіантній поведінці.

Окрім виховання та навчання з використанням позитивної підсилювальної поведінки, можна також використовувати соціальні програми та проекти, спрямовані на залучення підлітків до діяльності, яка сприяє їх соціальній адаптації та самовираженню. Наприклад, можна запропонувати участь у волонтерських проектах, клубах за інтересами, спортивних командах тощо.

Для запобігання девіантної поведінки підлітків також важливо сприяти розвитку їх соціальних навичок та емоційної стійкості. Це може бути досягнуто за допомогою психологічної підтримки та терапії, якщо підлітки мають проблеми зі своїм емоційним станом, а також за допомогою різноманітних тренінгів та тренінгів з комунікацій та соціальних навичок.

Загальна культура та моральні цінності також мають важливе значення у запобіганні девіантної поведінки підлітків. Навчання моральних цінностей та релігійних переконань може впливати на зниження рівня девіантної поведінки у підлітків. Важливо також забезпечити можливість підліткам звертатися до дорослих у випадку, якщо вони стикаються зі складними життєвими ситуаціями, що можуть викликати девіантну поведінку.

Таким чином, девіації в особистісних характеристиках підлітків формується в основному як форма протесту проти нерозуміння дорослих, через незадоволеність своїм положенням у суспільстві, що виявляється й у від-

повідній поведінці. Разом із тим на розвиток девіантної поведінки підлітка можуть впливати, зрозуміло, природні особливості його темпераменту, наприклад, збудливість і сила емоцій, що сприяють формуванню таких рис характеру, як запальність, дратівливість, невміння стримувати себе. Тим більше, що для деяких підлітків участь у бійках, затвердження себе в очах навколишніх за допомогою кулаків є сталою лінією поведінки, що відбиває норми, прийняті у визначених соціальних групах [3].

Висновок. Девіантна поведінка підлітків у навчальному закладі є серйозною проблемою, яка може призвести до погіршення їхньої освіти та майбутнього. Однією з головних причин такої поведінки є відчуття відчуження та неприйняття соціального оточення. Виховання та навчання з використанням позитивної підсилювальної поведінки може бути ефективним способом запобігання девіантній поведінці. Крім того, створення сприятливого соціального середовища у навчальному закладі, де підлітки можуть відчувати себе прийнятими та знайдуть своє місце в соціальній структурі, також може допомогти у запобіганні девіантній поведінці.

Важливо звернути увагу на індивідуальні особливості кожного підлітка, так як вони можуть впливати на його поведінку. Наприклад, підлітки зі зниженим рівнем самооцінки можуть бути більш схильні до девіантної поведінки, тому вони потребують додаткової уваги та підтримки від батьків та вчителів.

Також важливо враховувати соціально-економічний контекст, у якому виростають підлітки. Діти, які виростають у сім'ях з низьким рівнем освіти та доходів, можуть бути більш вразливими до дискримінації та насильства, що може призвести до зростання девіантної поведінки. Тому важливо забезпечувати рівні можливості для всіх підлітків та забезпечувати їхню безпеку та підтримку.

Загалом, дослідження девіантної поведінки підлітків у навчальних закладах вказують на необхідність створення сприятливого середовища для навчання та розвитку, яке б допомогло у запобіганні девіантній поведінці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волохіна І. С. Профілактика вікових відхилень у поведінці учнівської молоді в умовах освітнього середовища : магістерська робота / науковий керівник – Тамара Григорівна Василюк. Кривий Ріг, 2022. 54 с.
2. Міщик Л. І. Соціально-психологічні та педагогічні проблеми дезадаптації дітей і підлітків / за ред. Л. І. Міщик, З. Г. Білоусової. Запоріжжя : ЗДУ, 2003. 108 с.
3. Харагірло В.Є. Психолого-педагогічні аспекти корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки : навчально-методичний посібник. вид. 2-ге, доп. Біла Церква: БІНПО, 2020. 181 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Лук'яненко Д. Р.

Полтавський національний педагогічний університету імені В. Г. Короленка

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження полягає у тому, що мотивація є одним із ключових факторів, які впливають на навчальні досягнення студентів. Хоча існує безліч досліджень, що вивчають мотивацію у студентів, досі не вивчено повністю вплив рівня навчальних досягнень на психологічні особливості мотиваційної сфери студентів. Оскільки мотиваційна сфера студентів є дуже важливою для їх успішного навчання та майбутньої кар'єри, це дослідження є важливим для розуміння та покращення психологічної підтримки студентів.

Мотиваційна сфера студентів є важливим показником навчальних досягнень. В останні роки зросло зацікавлення в дослідженнях з метою вивчення психологічних особливостей мотиваційної сфери студентів з різним рівнем навчальних досягнень. Оскільки знання про мотивацію може бути важливим для вчителів і батьків, ці дослідження можуть допомогти зрозуміти, як можна підтримувати мотивацію учнів на високому рівні.

Виклад основного матеріалу. В даний час мотивація як психічне явище трактується по-різному. У одному випадку - як сукупність чинників, що підтримують і направляють, тобто що визначають поведінку (Же. Годфруа, 1992), в іншому випадку - як сукупність мотивів (Д.Д. Платонов, 1986), в третьому - як спонука, що викликає активність організму і що визначає її спрямованість. Крім того, мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М.Ш. Магомедємінов, 1998), як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності (І.А. Джідар'ян, 1976), як сукупна система процесів, що відповідають за спонуку і діяльність (У.Д. Вілюнас, 1990) [1].

Останніми роками посилюється розуміння психологами і педагогами ролі позитивної мотивації до навчання, яка забезпечує успішне оволодіння знаннями й уміннями. При цьому виявлено, що висока позитивна мотивація може грати роль компенсуючого чинника у випадку недостатньо високих здібностей; проте у зворотному напрямі цей чинник не спрацьовує – ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність учбового мотиву або низьку його вираженість, не може привести до значних успіхів у навчанні [2].

П. М. Якобсон запропонував для мотивів навчальної діяльності певну класифікацію.

Перший вид мотивів П. М. Якобсон називав «негативними». Під цими мотивами він розумів спонуки студента, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути в тому випадку, якщо студент не буде добросовісно навчатися: догани, погрози батьків і т. п.

Другий різновид мотивів учбової діяльності, за П. М. Якобсоном, теж пов'язаний із позанавчальною ситуацією, що має, проте, позитивний вплив на навчання. Дії з боку суспільства формують у студента почуття обов'язку, яке зобов'язує його здобути освіту і стати повноцінним громадянином, корисним для країни, для своєї сім'ї.

Третій вид мотивації, за П. М. Якобсоном, пов'язаний із самим процесом учбової діяльності. Спонукають вчитися потреба в знаннях, допитливість, прагнення пізнавати нове. Студент одержує задоволення від зростання своїх знань при засвоєнні нового матеріалу; мотивація навчання відображає стійкі пізнавальні інтереси [2].

Мотиваційна сфера включає у себе такі поняття, як цілі, потреби, інтереси та очікування. У студентів з різним рівнем навчальних досягнень можуть бути відмінності у цих елементах мотивації.

Одним із факторів, які впливають на мотиваційну сферу студентів, є їхнє ставлення до навчання. Студенти з високим рівнем навчальних досягнень можуть мати більш позитивне ставлення до навчання, що впливає на їхню мотивацію. Вони можуть відчувати більшу самодисципліну та бути більш наполегливими, коли стикаються з труднощами у навчанні.

Інший фактор, який впливає на мотивацію студентів, - це їхня самооцінка. Студенти з високим рівнем навчальних досягнень можуть мати більшу самооцінку, що впливає на їхню мотивацію. Вони можуть вірити в свої здібності та бути більш впевненими в своєму успіху.

Також важливим фактором в мотиваційній сфері студентів є їхня соціальна підтримка. Студенти з різним рівнем навчальних досягнень можуть мати різні рівні підтримки від своїх друзів, сім'ї та вчителів. Так, студенти з високим рівнем навчальних досягнень можуть мати більшу підтримку від своїх батьків та вчителів, що може впливати на їхню мотивацію.

З іншого боку, студенти з низьким рівнем навчальних досягнень можуть мати негативне ставлення до навчання та меншу самооцінку. Це може викликати негативні емоції, такі як страх перед провалом або байдужість до навчання. В такому випадку важливо розглянути можливі шляхи підвищення мотивації студентів з низьким рівнем навчальних досягнень, зокрема залучення їх до цікавих та змістовних діяльностей, підвищення їхньої самооцінки та забезпечення соціальної підтримки.

Висновок. Дослідження психологічних особливостей мотиваційної сфери студентів з різним рівнем навчальних досягнень є важливим кроком у зрозумінні факторів, що впливають на навчання та розвиток студентів. Ре-

зультати досліджень можуть бути корисними для вчителів, батьків та інших осіб, що працюють зі студентами, які мають різний рівень навчальних досягнень. Знання про психологічні особливості мотиваційної сфери може допомогти залучити студентів до навчання та підтримувати їхню мотивацію на протязі всього навчального процесу.

Для підвищення мотивації студентів з низьким рівнем навчальних досягнень можна використовувати різні підходи, такі як створення цікавих та змістовних завдань, забезпечення зрозумілого та доступного матеріалу, створення позитивної атмосфери в класі та підвищення самооцінки студентів.

Також важливим є забезпечення соціальної підтримки студентів, зокрема підтримки від вчителів, батьків та друзів. Для цього можна використовувати такі методи, як відкриті дискусії, групові проекти та інші форми роботи, що сприяють співпраці та взаємодії між студентами та вчителями.

У висновках можна зазначити, що психологічні особливості мотиваційної сфери студентів з різним рівнем навчальних досягнень є складним та багатогранним питанням. Дослідження цього питання може допомогти залучити студентів до навчання та підвищити їхній рівень навчальних досягнень. Для цього важливо враховувати особливості кожного студента та забезпечувати підтримку та позитивну атмосферу в класі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горобей А. О. Особливості мотивації, досягнення успіху студентів у навчанні. Київ, 2020. Режим доступу: <http://ir.library.nmu.com/handle/123456789/2743>
2. Подшивайлов Ф. М. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. К., 2015. 20 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТОК МАГІСТРАТУРИ

Маданця К. Г.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
karina.madantsyan@gmail.com*

Актуальність дослідження. Одним із головних аспектів здорового психологічного розвитку жінки в сучасному світі, є розуміння важливості зберігати та розвивати своє психологічне благополуччя. Особливо це стосується жінок які перебувають у такому віковому періоді як ранній дорослий вік. Саме цей вік є основою для формування таких сфер життя як навчання в

університеті, пошук партнера та заміжжя, народження дітей, робота та можливість ефективно взаємодіяти у всіх цих сферах життя зберігаючи баланс між ними. Особливо у сучасній ситуації в Україні, коли на жінок покладена відповідальність не тільки у цивільному житті, а й обороні країни. Багатьом жінкам важливо зрозуміти та навчитися як у сучасних умовах зберегти своє психологічне благополуччя та допомогти своїм близьким.

У зв'язку з цим актуальність дослідження полягає у цілісному дослідженні психологічного благополуччя жінок раннього дорослого віку, які навчаються на другому (магістерському) рівні навчання.

Мета статті – розкрити та проаналізувати важливість психологічного благополуччя студенток магістратури, як важливої складової життя сучасної жінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з головних проблем дослідження психологічного благополуччя постає саме у соціокультурному контексті. На сьогоднішній день особливо актуальною представляється проблема психологічного благополуччя серед жінок раннього дорослого віку.

Тема «психологічного благополуччя» цікавить багатьох вчених з різних наукових сфер. З точки зору психологічного та соціологічного підходів, цей феномен визначається як базовий суб'єктивний конструкт, який відображає оцінку та сприйняття власного функціонування з боку потенційних можливостей особистості. Це вказує на роль смислових та ціннісних орієнтацій людини у визначенні благополуччя або неблагополуччя [1].

У своїх дослідженнях К. Ріфф, виділивши основні компоненти психологічного благополуччя співвідносила їх з різними структурними елементами концепцій, в яких важливим є позитивне функціонування індивіда. Наприклад, такий компонент, як «самоприйняття» співвідноситься з одного боку з поняттями «самоповага» (за концепціями К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта), а з іншого боку з визнанням індивіда своїх негативних якостей (за концепцією К.Г. Юнга) та позитивною оцінкою її власного минулого (за Е. Еріксоном – частина процесу еґо-інтеграції) [5].

На думку сучасних американських дослідників, психологічне благополуччя є більш широкою категорією, яка включає критерії психологічного, соціального та фізичного функціонування особистості [3]. Модель психологічного благополуччя дає більш цілісну та диференційовану характеристику благополуччя, ніж модель суб'єктивного благополуччя, адже вона є розширенням евдемоністичної аристотелівської філософської традиції, згідно з якою як заключну мету існування особистості визначено її прагнення виявити свій потенціал. Аналізуючи дані наукової теорії, можна відзначити, що головний шлях людини до психологічного благополуччя лежить, щонайперше, через успішну соціальну акомодацию – адаптацією до реальних життєвих умов та обставин, запитів соціального оточення. Провідними ж

компонентами такої адаптації виступають позитивне мислення та соціальна поведінка, що й забезпечує загальний рівень відчуття та переживання власного психологічного благополуччя [4]. Отже, психологічне благополуччя є базовим переживанням, яке визначає якість життя людини [2].

Проведено аналіз психологічних чинників формування комунікативної толерантності у юнацькому віці. Було проаналізовано поняття «благополуччя» та «психологічного благополуччя», проаналізовано, що одними з головних критеріїв становлення психологічного благополуччя у ранньому дорослому віці є саме соціокультурне середовище.

Для дослідження психологічного благополуччя студенток магістратури доцільно використовувати такий метод емпіричного дослідження, як стандартизоване опитування, оскільки він дозволяє за короткий проміжок часу одержати великий об'єм інформації. Арсенал дослідження складається із наступних методик: Методика «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф (адаптація С.В. Карсканової); Оксфордський опитувальник щастя; Методика експрес-діагностики рівня психоемоційної напруги; Опитувальник копінг-стратегій: скорочена форма.

Організація дослідження психологічного благополуччя було проведено для студенток другого (магістерського) рівня навчання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка у лютому-березні 2023 року. В дослідженні брали участь студентки віком від 22 до 30 років, які навчаються на магістратурі психолого-педагогічного факультету, стаціонарного та заочного відділення за спеціальністю 053 Психологія. Обсяг вибірки становить 60 осіб жіночої статі.

Виходячи з отриманих результатів, можна зробити наступні висновки. Переважна більшість студенток-магістрантів, а саме 75% мають високі показники психологічного благополуччя, для 75% опитуваних жінок наявні довірливі відносини з оточуючими їх людьми, вони хочуть проявляти турботу про інших, мають здатність до емпатії та вміння знаходити компроміси, 50% є досить незалежними особистостями, як від думки оточуючих так і у регуляції власної поведінки. Досліджувані жінки (87%) показали що є впевненими і компетентними в управлінні повсякденними справами та здатні ефективно використовувати різні життєві обставини. 87,5% жінок мають відчуття саморозвитку та самовдосконалення, можуть реалізувати свій потенціал. Лише у 50% студенток наявна ціль і свідомість життя та 62,5% приймають себе такими якими вони є, зі своїми позитивними та негативними якостями.

У переважній більшості студенток магістратури (62,5%) було виявлено середній рівень прояву щастя у житті. 25% жінок мають понижений показник щастя, і лише 12,5% мають високий показник щастя. Тобто переважна більшість студенток жіночої статі відчують себе щасливо лише у деяких

сферах свого життя, і лише невелика частинка у всіх сферах життя, як особистого так і публічного.

Досліджуючи рівень психоемоційної напруги студенток магістратури було продиагностовано самооцінку загального здоров'я, що показало 100% позитивного ставлення до свого здоров'я. 62,5% досліджуваних відчувають психосоціальний стрес в різних сферах життя, 37,5% не відчувають психосоціального стресу, як в особистому так і в соціальному житті. 62,5% жінок відчувають час від часу як песимістичний так і радісний настрій життя, 25% мають низький рівень задоволеності життям, тобто свідчить про стан незадоволеності, стрес, песимістичний настрій, про потребу в одержанні психологічної допомоги, і лише 12,5% є задоволеними своїм життям у цілому, про психологічне благополуччя й оптимістичне світовідчуття. Відносно задовільними умовами життя відчувають себе 62,5% студенток, 37,5% задоволені своїми умовами життя, що є показником високої якості життя. Варто зауважити, що 50% студенток задоволенні основними психологічними потребами, 37,5% відносно задоволені та 12,5% задоволені основними життєвими потреби, про стрес і необхідність отримати психологічну допомогу. Тобто можна говорити, що більша частина досліджуваних жінок відчувають психоемоційну напругу час від часу, що є нормою в сучасному житті.

Важливим також у дослідженні психологічного благополуччя студенток магістерського рівня навчання є з'ясування копінг-стратегій. Всі люди реагують на стресові ситуації по-різному. Найбільша частина досліджуваних жінок (50%) проявило взаємодію зі стресором, що проявляється в опануванні з проблемою (вирішення проблем, когнітивне реструктурування) та опануванні з емоціями (соціальний контакт, вираз емоцій). Їм більше притаманне зустрітися з проблемою особисто та намагатися вирішити її, а не уникати. 25% жінок притаманно уникнення стресу, це має прояв у неопануванні з проблемою (уникнення проблем, прийняття бажаного за дійсне) та неопануванні з емоціями (соціальне уникнення, самокритика), це свідчить про те що ці жінки важко справляються зі своїми емоціями під час стресових ситуацій та намагаються уникнути цих ситуацій. 25% студенток відповідають середньому показнику, що свідчить про те, що у різних стресових ситуаціях вони реагують по-різному, в деяких ситуаціях вони приймають виклики долі, а в деяких їм притаманно уникнути стресових ситуацій.

Роблячи загальний висновок варто зазначити, що психологічне благополуччя студенток магістратури є досить різноманітним явищем, для деяких жінок притаманне довірливе ставлення до оточуючих низький рівень психоемоційної напруги з високим рівнем щастя та особистісного благополуччя, а для деякого важко сприймати допомогу оточуючих, не відчуваючи цілі в житті та складно проходити через стресові ситуації намагаючись якомога більше уникати їх. Отже підводячи підсумок, важливо сказати, що не

зважаючи на сучасну ситуацію, роль жінки у суспільстві потребує поваги і розуміння важливості психологічного благополуччя кожної жінки у сучасному світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 367 с.
2. Bradburn N. The structure of psychological well-being, 1969. 320 p.
3. Diener E. Subjective well-being is essential to well-being. E. Diener, J. Sapyta, E.Suh. Psychological Inquiry. 1998. Vol. 9 (1). P. 94-99.
4. Diener E., Biswas-Diener R. Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. Social Indicators Research. 2002. Vol. 57. P. 119-169.
5. Riff C., Keyes C., Lee M. The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. № 4. P. 719-727.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Маліченко О. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
ksuxha@gmail.com*

Проблемою управління мотивацією в психолого-педагогічній галузі вітчизняної парадигми науки займалися А. Маркова, Т. Матіс, А. Орлов, М. Матюхіна, В. Сухомлинський, М. Алексеева, І. Синиця (формування мотивації навчальної діяльності школярів), Я. Болюбаш, А. Деркач, Н. Кузьміна, Н. Авшенюк, Г. Ващенко, О. Малихін (формування мотиваційної сфери педагогічної діяльності вчителів), М. Пірен, Л. Карамушка, Л. Орбан-Лембрик (мотиваційний аспект управління освітнім середовищем). У зарубіжній царині проблема мотивації була предметом дослідження Ф. Тейлора (примус та нормування як основні методи управління мотивацією працівників), Д. МакГрегора (винагорода, пов'язана із потребою у самовираженні як основний чинник підвищення мотивації праці людини), В. Оучі (урахування як біологічних, так і соціальних потреб людини у процесі управлінського впливу на підлеглого, чіткі критерії індивідуального оцінювання результатів праці, можливість освіти та кар'єрного зростання як методи управління мотивацією підлеглих), А. Маслоу (ієрархія потреб, які необхідно враховувати при ухваленні рішення про вплив на мотивацію робітника), Ф. Герцберга (урахування мотивуючих факторів, що визначають успіх мети мотиваційного впливу керівника).

Мотивація – це найважливіша характеристика людської діяльності, «відтворює такі способи перетворення предметного світу (або його знакових еквівалентів), в результаті яких виявляються нові й складніші його властивості» [1, с. 382]. Вся діяльність людини має свої підстави, тобто зміст того, що в принципі здатне мотивувати людей, а різні види діяльності мають різні мотиви. Відомий американський фахівець у галузі менеджменту Річард Л. Дафт мотивацію розглядає як сили, що існують усередині людини або поза нею, і які збуджують у ній ентузіазм і завзятість за виконання певних дій. Далі він зазначає: «Мотивація працівників впливає на їхню продуктивність, і частина роботи менеджера саме і полягає в тому, щоб спрямувати мотивацію на досягнення цілей організації» [1, с. 389]. Поняття «мотивація» розглядається в науці в трьох аспектах: як психологічне поняття, як педагогічне поняття і як управлінське поняття. Мотивація як психологічне поняття – це система внутрішніх факторів, що спонукають і спрямовують діяльність людини, орієнтовані на досягнення мети. Психологічні трактування визначають мотивацію як внутрішній процес, що відбувається в самій людині, що спрямовує її поведінку в конкретне русло і спонукає поводитися в конкретній ситуації певним чином (Л.І. Анциферова, В.Г. Асеев, В.К. Вілюнас, Е.П. Ільїн, Х. Хекхаузен). Психологічні трактування мотивації досліджують процес формування цілей і прийняття рішень щодо виконаних дій (вчинку), тобто вивчають сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що спонукають людину до активності (а не об'єкт, на який ця активність спрямована). У цьому сенсі під мотивацією розуміється «стан особистості, що визначає ступінь активності й спрямованості дій людини в конкретній ситуації» [2, с. 109]. Тут мова йде про мотивацію, як процес, що відбувається в самій людині, що направляє її поведінку в конкретне русло і спонукає поводитися в конкретній ситуації певним чином [1, с. 382]. В своїй праці «Мотивація і діяльність» Х. Хекхаузен зазначає, що до проблем мотивації «відносяться лише такі форми активності, які характеризуються спрямованістю на досягнення певної мети. Дослідження мотивації покликані обґрунтувати розмежування потоку активності на одиниці насамперед з точки зору питання: «Навіщо?» [1, с. 387]. Психологічні дослідження мотивації доводять, що в її основі лежить процес психічного відображення, і в цьому сенсі термін мотивація є «родовим поняттям для позначення всієї сукупності факторів, механізмів і процесів, що забезпечують виникнення спонукань до досягнення життєво необхідних цілей, тобто направляють поведінку на задоволення потреб». У дослідженнях психологів Л.І. Анциферова, В.Г. Асеев, В.К. Вілюнас однією з основоположних є думка про те, що виникнення і розвиток мотивації – процес ситуативний, в результаті якого оцінюється можливість і визначається спосіб досягнення необхідного результату. Ряд дослідників менеджменту розглядають мотивацію в першу чергу саме з цієї точки зору,

як індивідуальний внутрішній процес, що активізує, спрямовує і підтримує трудову поведінку людей (М.І. Поті, В.А. Співак та інші).

Аналіз наукових джерел дає можливість нам дійти висновку і про особливість мотивації працівників освітньої сфери. Для них характерною є система мотивів, що визначає особливість їхньої професійної діяльності, до них належать: зацікавленість до предмета (чи виду професійної діяльності), інтерпретатором якого є сам педагог (майстер виробничого навчання), можливість поділитися власним професійним досвідом з учнями, виробити професійну компетентність іншого, сприяти формуванню його умінь і навичок, а також перспектива спілкування з молодими людьми, можливість належати до групи інтелігенції, бути дотичним до царини, у якій працюють інтелектуали, наявність змоги творчо проявити свій професійний та особистісний потенціал, не менш можливим є і шанс безкоштовного підвищення власної педагогічної кваліфікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук В.І., Присяжнюк С.С. Теоретичні аспекти розвитку мотивації педагогічних працівників. Молодий вчений. 2018. №5(45). С. 382-387.
2. Червінська Л.П. До питання мотивації персоналу. Соціально-трудова відносина: теорія та практика. 2014. № 1. С. 108-113.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Манзюк О. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
oksanaamanzuk9@gmail.com*

В умовах соціально-економічних перетворень, що активно відбуваються в країні, важливе значення мають питання, пов'язані з професіоналізацією особистості. Невпинний розвиток науки й техніки як наслідок соціальних відносин висуває певні вимоги до сучасних професіоналів. Тому одне з головних завдань у підготовці майбутніх спеціалістів передбачає формування усвідомленого та внутрішнього прийняття особливостей професійної діяльності, інтересів і схильностей до неї, розвиток професійних переконань, цінностей та ідеалів. Реалізація окреслених питань можлива лише за умови становлення та зміцнення професійної спрямованості особистості. Основою цього процесу є особистісна активність, що є показником уміння займати позицію суб'єкта професійного вибору. Професійна спрямованість

особистості – складний динамічний процес, що починається з ранніх етапів онтогенезу.

Проблеми професійного самовизначення, професійної готовності, професійної спрямованості привертала увагу як вітчизняних, так і зарубіжних психологів, серед яких: Б. Ананьєв, Г. Андреева, В. Жуковський, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Парамзін, М. Пряжников та ін. Питання професійного становлення особистості та розвитку професійно важливих якостей фахівців досліджували Е. Зеєр, Є. Климов, К. Платонов та ін. Учені зауважують, що професійна спрямованість є рушійною силою професійного самовизначення та визначає професійне становлення особистості

Оскільки загальною метою навчання у закладі вищої освіти є професійна підготовка фахівців, то ставлення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як форму та міру прийняття цілей навчання. Найбільш узагальненою формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, яка визначається як інтерес до професії і схильність займатися нею.

Поняття «спрямованість особистості», запроваджене в науковий обіг С. Рубінштейном, отримало свій розвиток, перш за все, у виділенні різних видів спрямованості. Зокрема, в психологічній літературі представлені та описані особистісна, колективістська, ділова (Б. Басс, В. Смекал і М. Кучер, М. Неймарк), гуманістична, егоїстична, депресивна, суїцидальна (Д. Фельдштейн, І. Єгоричева) спрямованості. Особливе місце відводиться дослідженню професійної спрямованості особистості (Ф. Гоноболін, Є. Климов, Н. Кузьміна, Н. Комусова).

Практично всі психологи під спрямованістю особистості розуміють сукупність або систему будь-яких мотиваційних утворень, явищ. У Б. Додонова – це система потреб; у К. Платонова – сукупність бажань, інтересів, схильностей, ідеалів, світогляду, переконань; у Л. Божович і Р. Немова – система або сукупність мотивів тощо. Однак розуміння спрямованості особистості як сукупності або системи мотиваційних утворень – це лише одна сторона її сутності. Інша сторона полягає в тому, що ця система визначає напрямок поведінки та діяльності людини, орієнтує його, визначає тенденції поведінки і, в кінцевому підсумку, визначає вигляд людини в соціальному плані. Останнє пов'язано з тим, що спрямованість особистості являє собою стійко домінуючу систему мотивів, або мотиваційних утворень, тобто відображає домінанту, що стає вектором поведінки.

Професійна спрямованість розуміється, перш за все, як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, нахилів, прагнень і ін.), пов'язаних з професійною діяльністю людини та впливають, зокрема, на вибір професії, прагнення працювати за фахом і задоволеність професійною діяльністю. Професійна спрямованість являє собою інтегральне утворення і характеризується предметом професійної спрямованості, в якості якого виступає

бажана професія (вид діяльності); видами мотивів професійної діяльності; силою (рівнем) спрямованості, що виявляється в ступені вираженості прагнення до оволодіння професією і роботі по ній; знаком, зреалізований в задоволеності-незадоволеності людини своєю професією.

Іншими словами, поняття «спрямованість» включає в себе уявлення про мету; мотиви, які спонукають до діяльності; емоційне ставлення до цієї діяльності, задоволеність нею.

Професійна спрямованість – це інтегральна характеристика мотивації професійної діяльності, що визначається всіма спонуканнями в мотиваційній сфері і в особливій мірі виражається в інтересах, відносинах, цілеспрямованих зусиллях.

Е. Зеєр визначає професійну спрямованість як одну з найважливіших характеристик особистості, яка дозволяє прогнозувати її майбутнє і являє собою сукупність найважливіших цільових програм, які обумовлюють смислову єдність активного та цілеспрямованого розвитку особистості [2].

Професійна спрямованість – це складне багатовимірне утворення, яке описується безліччю властивостей і параметрів. Н. Кузьміна виділяє такі властивості професійної спрямованості, як об'єктно, специфічність, узагальненість, валентність, задоволеність, опірність, стійкість, центральність і ін. Професійна спрямованість (що передбачає і психологічну готовність) як узагальнена форма ставлення до професії складається з локальних оцінок суб'єктом ступеня особистісної значущості (привабливості - непривабливості) різних аспектів професійної діяльності, її змісту і умов здійснення. Предметом оцінки суб'єктивної значущості можуть виступати такі сторони професійної діяльності, як, наприклад, можливість творчості, робота з людьми, відповідність професії здібностям і характером, заробіток і ін.

Професійна спрямованість – провідна властивість особистості професіонала, особливості системи його спонукань на застосування своїх сил і здібностей в обраній професії [1, с. 57]. Більшістю вчених вона визначається як сукупність стійких мотивів і емоційно-ціннісних відносин, що визначають особливості професійної діяльності, поведінки, спілкування і самооцінки особистості фахівця; її зміст включає також потребу в професійній діяльності та ціннісні орієнтації як основи мотивації цієї діяльності, цілі професійної діяльності і потреби в постійному професійному самовдосконаленні.

Професійна спрямованість – провідна інтегральна якість особистості, що виявляється у вибіркового та мотивованого ставленні особистості до вибору професії відповідно до її покликань та ідеалів.

Професійна спрямованість не дана особистості від народження, а розвивається в процесі її життєдіяльності під впливом різних факторів об'єктивного і суб'єктивного плану.

Т. Тітова у професійній спрямованості виокремлюють змістовий і ди-

намічний аспекти. Змістовими характеристиками є повнота і рівень спрямованості, динамічними – її інтенсивність, тривалість і стійкість. Формування позитивного ставлення до певної професії розпочинається переважно з появи часткових мотивів, які стосуються окремих її аспектів або зовнішніх характеристик. Значущими для людини можуть бути різні чинники, пов'язані з професією: соціальний престиж, відповідність інтересам і схильностям особистості, можливості для самореалізації та кар'єрного зростання, заробітна плата, гігієнічні чи інші умови праці, відповідність сімейним традиціям тощо. Здебільшого професійну спрямованість визначають комплексом різних мотивів. Що ширшим є їх коло, то вищу цінність для особистості має певна професія [2, с. 204].

А. Маркова визначає, що професіоналізація, що включає в себе, в тому числі і психологічну готовність, як багатоканальний процес йде відразу за кількома напрямками. У неї через навчання і виховання формується мотиваційна і операційна сфери. Психологічну готовність до професійної діяльності в такому випадку характеризує динаміка змін у мотиваційній сфері особистості, формування в ній професійно значущих установок, зміна ціннісно-сислової структури світосприйняття особистості [1, с. 58].

С. Тихолах визначає професійну спрямованість як сторону особистості, яка обумовлює мотивовану цілеспрямовану діяльність під час підготовки до вибору професії та виявляється в намірах, ідеалах, інтересах, установках і схильностях. Цей процес має певні етапи реалізації: спершу виникає професійний інтерес, виникають стійкі професійні наміри, які своєю чергою сприяють формуванню професійної спрямованості особистості. Професійна спрямованість є важливим психологічним чинником професійного самовизначення та професіоналізації особистості [3].

Отже, сформована професійна спрямованість не тільки визначає успішність діяльності у вибраній професії, а й впливає на статус і життєву позицію особистості загалом. Тому систематична й цілеспрямована робота щодо формування професійної спрямованості особистості має починатися зі шкільних років і передбачати ознайомлення з особливостями різноманітних професій, перспективами й складнощами, що можуть виникнути в ній.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дідух М.М. Професійна спрямованість як динамічна якість особистості. *Юридична психологія*, 2021. № 1 (28). С. 56-64
2. Тітова Т. Особливості професійної спрямованості студентів-психологів з різним рівнем саморегуляції. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2016. Вип. 106. С. 203-115.
3. Тихолах С. І. Професійна спрямованість як психолого-педагогічне поняття. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*. 2007. Вип. 21. С. 265-269.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРАЦЮЮЧИХ ЮНАКІВ

Мишко Н. М., Материнська К. М.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
mushkonadia@gmail.com*

Як відомо, юнацький вік – це період розвитку, що відповідає переходу від підліткового віку до самостійного дорослого життя. Це визначає соціальну ситуацію розвитку в цьому віці: юнак займає проміжне становище між дитиною та дорослим.

Хронологічні межі юнацького віку визначаються в психології по-різному, найчастіше дослідники розрізняють ранній юнацькому вік, тобто старший шкільний вік (від 15 до 18 років), та пізній юнацький вік (від 18 до 23 років).

Особливість розвитку характеризується насамперед тим, що молодь перебуває на порозі самостійного життя. Юнакам належить стати на шлях роботи і визначити своє місце в житті. У зв'язку з цим вимоги до молоді та умови, в яких вона формується як особистість: вона повинна бути підготовлена до роботи; до сімейного життя; виконувати цивільні обов'язки [1, с. 21].

Поняття «психологічне благополуччя» цікавить багатьох вчених з різних наукових напрямів. З точки зору психологічного та соціологічного підходів цей феномен визначається як базовий суб'єктивний конструкт, що відображає оцінку та сприйняття власного функціонування потенційними можливостями особистості. Це свідчить про роль смислових і ціннісних орієнтацій людини у визначенні благополуччя чи нещастя.

Розглядаючи теорії позитивної психології, можна відзначити, що їх основою є вивчення феноменів психічної реальності особистості, яка здійснює позитивне функціонування особистості та взаємодію з життєвими труднощами. Вивчення цих явищ дозволяє розкрити ціннісну і змістовну природу позитивних явищ. Але сама структура взаємодії та співвідношення ролі кожного явища в певній життєвій ситуації та функціонуванні людини ще до кінця не вивчена.

Основою теоретичного осмислення феномену психологічного благополуччя стали дослідження Горбаль І.С.[2]. Виходячи з його поглядів, для опису цього поняття необхідні ознаки, що відображають такі стани, як щастя і нещастя, суб'єктивне відчуття, невдоволення або задоволення життям в цілому. Горбаль І.С. [2] звернув увагу на структуру та характер благополуччя індивіда та розробив методику «Шкала балансу афектів», яка була використана в дослідженнях, пов'язаних з вивченням окремих компонентів психологічного благополуччя. Крім того, дослідниця вивчала залежність між

рівнем психологічного благополуччя та соціальними факторами. Виявлено взаємозалежність між рівнем психологічного благополуччя та матеріальним доходом. Загалом це дослідження показало, що люди з вищими доходами часто мають досить високий рівень психологічного благополуччя [2, с. 21].

Поняття «суб'єктивне благополуччя» ввів Е. Дінер. У своїх роботах він зазначав, що воно складається з 3 основних компонентів, які утворюють єдиний показник самопочуття [3, с. 14]:

- задоволення;
- неприємні емоції;
- приємні емоції.

Новизна цього полягає в двох основних сферах самоприйняття:

- емоційній (наявність гарного чи поганого настрою);
- когнітивний (інтелектуальна оцінка задоволеності сферами життя).

Нами було проведено дослідження рівня суб'єктивного благополуччя працюючих юнаків. У дослідженні взяли участь юнаки віком від 18 до 21 років. Вибірка склала всього 50 осіб. Всі випробувані були детально інструктовані щодо правильного виконання прийомів. З метою підвищення достовірності результатів дослідження проводилось анонімно, у бланках відповідей респонденти вказували лише вік та стать. Для вивчення особливостей психологічного благополуччя досліджуваних осіб було використано: Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф, Опитувальник «Задоволеністю роботою», «Оксфордський опитувальник щастя».

Аналіз показників психологічного благополуччя досліджуваних показав, що у більшості молодих людей, незалежно від статі, у вибірці в цілому спостерігається середній або низький рівень психологічного благополуччя та його складових. Найбільш розвиненим компонентом психологічного благополуччя у вибірці є автономія, прагнення до незалежності та самостійності. Найменш сформованою складовою психологічного благополуччя у молоді було вміння управляти навколишнім середовищем. Середній або низький рівень психологічного благополуччя спостерігається у більшості молодих людей у вибірці в цілому.

Отже, можна зробити такі результати: Від 0 до 66 балів, набрали 75% працюючих юнаків, це рахується як високий рівень. Дана робота відповідає потребам і бажанням юнаків, психологічний збіг з посадовими обов'язками гарний, потенціал росту достатній.

Від 67 до 118 балів, набрали 20%, це вважається середній рівень. Особи юнацького віку задоволені, але не щасливі. Їм треба уважно проаналізувати свою роботу; можливо, необхідно змінити сферу діяльності, переоцінити мету роботи й ін.

Від 119 до 175 балів, набрали 5%, це вважається низький рівень. Їм треба негайно переходити на нове місце роботи. Тільки це може повернути їм

мотивацію й ентузіазм. Схоже на те, що на теперішнім робочому місці вони вже вичерпали усі свої можливості.

Більшості опитуваних, подобається фінансова незалежність за це проголосувало 70% опитуваних на другому та третьому місці колектив та незалежність від батьків, ще 5% займає престижність роботи та з користю проведений час. Тож ми можемо дійти висновку, що юнакам в їх віці, більше хочеться бути морально та фінансового незалежними, тому високий рівень психологічного благополуччя, на нашу думку зв'язано саме з роботою, хоч і не всі респонденти нею задоволені.

Отже, за результати дослідження можна стверджувати, що більшість почувують себе скоріше щасливими, аніж нещасними. Загалом працюючі юнаки задоволені своєю роботою, відчують себе щасливими та мають високий рівень психологічного благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балабанова, Л. М. Категорія норми в психології студентського віку: (теоретико-методол. Аспект). Харків: Консум, 2009. 240 с.
2. Горбаль І.С. Відчуття суб'єктивного благополуччя як передумова та втілення психологічного здоров'я особистості. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія «Психологічна»: зб. наук. праць. Львів: ЛДУВС, 2018. 293-303 с.
3. Diener E. The science of well-being: the collected works. New York: Springer. 2012. 274 p.
4. Психологічне благополуччя. URL: <http://psychologis.com.ua/> (дата звернення 05.12.2022)
5. Психологічне благополуччя як визначальний критерій самозбереження особистості. URL: <https://www.inforum.in.ua/> (дата звернення 05.12.2022)
6. Формування самооцінки осіб юнацького віку. Під ред. І.В. Дубровиной. Харків: Міжнародна педагогічна академія, 2015. 376с.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ КІНОМИСТЕЦТВА

Мельничук М. М.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
igopolt@ukr.net*

Актуальність проблеми. Вивчення психологічного впливу творів мистецтва на особистість дозволяє зрозуміти закономірності розвитку особистості у процесі її соціалізації як входження у культуру. Сучасний культурно-історичний підхід у психології (С.Д. Максименко, О.Г. Асмолов, М. Коул та

ін.) визначає вплив культури на особистість як необхідний та багатоплановий процес, дія якого залежить також від активності самої особистості. Освоєння культури відбувається у процесі соціалізації особистості як інтеріоризація зовнішньої соціальної діяльності за допомогою різноманітних засобів (знаків). Кінофільми, що є важливими феноменами, артефактами культури, можуть виступати, таким чином, знаряддями (знаками-символами), за допомогою яких відбувається соціалізація особистості. У багатьох зарубіжних дослідженнях йдеться про вплив засобів масової інформації, в тому числі телебачення, у якості агента соціалізації (Н. Смелзер, Р. Харрис, А. Бандура та ін.). Символічний зміст мистецтва сприяє формуванню певних цінностей та смислів особистості, спричиняючи глибокий вплив на процес соціалізації.

Мета – теоретично вивчити формування толерантності особистості засобами кіномистецтва.

Методика та організація дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних)[4].

Результати дослідження. Наступні особливості кіномистецтва, на нашу думку, є перевагами кіно перед іншими виховними засобами: документальна (фотографічна) достовірність; наочність; доступність; синтетичність (фільм впливає комплексно: словом, зображенням, звуком); просторово-часові особливості (розвиток сюжету у часі та просторі, динамічні художні образи); залучення глядача в реальність екрану (інтеріоризація життєвого досвіду через ідентифікацію з героями, співчуття, співпереживання їм).

Толерантність – інтегративна якість особистості, яка сьогодні, під час зростання зовнішньої та внутрішньої агресії в суспільстві, піддається великим випробуванням. На нашу думку, зміст роботи з розвитку толерантності у молоді доцільно буде розглянути через структурні компоненти цієї морально-етичної якості особистості.

Системний підхід до вивчення толерантності дозволяє виокремити три рівні цього інтегрального особистісного феномену: психофізіологічний, індивідуально-психологічний та соціально-психологічний (М. Мельничук).

Психофізіологічний рівень чи аспект розгляду толерантності, який включає стійкість до зовнішніх впливів, зокрема, до нервово-психічної «парціальності» (за В. Небиліциним) властивостей різних індивідів, здатність зберігати стан нервово-психічної рівноваги, стабільність при дії стресорів і чинників, що фруструють (Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова) пропонується назвати витривалістю. Одним з найбільш релевантних репрезентантів відповідної складової толерантності є нервово-психічна стійкість, що пов'язана з емоційною рівновагою і стійкістю, здатністю зберігати успішне виконання діяльності в емоційно складних умовах. Індивідуально-психологічний аспект вивчення

толерантності (С. Братченко, І. Шкуратова, О. Скрябіна), який включає психологічні особливості, що допомагають особистості розбудовувати позитивні конструктивні стосунки як з оточуючими, так і з самою собою визначаємо як поблажливість. Показано, що дивергентне мислення, емпатія, і, більш широко, емоційний інтелект, низка поведінкових умінь і здібностей можуть розглядатися як когнітивні, емоційні й поведінкові неконгруентності індивідуальностей, що складають індивідуально-психологічний рівень детермінації толерантності. До соціально-психологічного виміру толерантності (Н. Асташова, О. Бенькова, Л. Рюмшина) належить насамперед певна ціннісно-сенсова система визнання іншості суб'єктів міжособистісної взаємодії, у якій центральне місце посідають цінності поваги людини як такої та її права вибору світогляду й життєвої позиції. Цей рівень толерантності, який є вищим стосовно всіх інших рівнів і може розглядатися як «системоутворюючий фактор», що інтегрує й регулює дію всіх інших «периферійних» психологічних складових толерантності, пропонуємо назвати, прийняттям. Отже, зріла толерантність поєднує в собі компетентність у толерантній поведінці, когнітивну складність у сприйнятті суперечливого світу, емпатійну готовність до «іншості», особистісні сенси, цінності, установки на співіснування зі світом. Для вивчення цього феномену потрібно системно враховувати його психофізіологічні, когнітивні, емоційні, поведінкові та ціннісно-сміслові аспекти.

Когнітивний компонент толерантності полягає в усвідомленні й прийнятті людиною складності, багатомірності – як самої життєвої реальності, так і варіативності її сприйняття, розуміння й оцінювання різними людьми, а також відносності, неповноти й суб'єктивності (щонайменше – часткової) власних уявлень і своєї картини світу. Толерантність у когнітивному «вимірі» найяскравіше проявляється саме в ситуаціях протиріч – при розбіжності думок, зіткненні поглядів – і дозволяє розглядати цю розбіжність як прояв плюралізму, багатства індивідуального сприйняття та інтерпретацій, не зводить розбіжності у думках (когнітивний дисонанс) до міжособистісного конфлікту.

Основними напрямками діяльності педагога для розвитку та виховання толерантності у молоді, на нашу думку, мають бути розширення культурного кругозору та руйнування негативних стереотипів по відношенню до інших. Для того щоб бути толерантним до «інакших», розуміти та визнавати їх право бути іншими, людина повинна мати певну освітньо-культурну базу. Зокрема, володіти хоча б елементарними знаннями (етнічного, культурологічного, релігійного, медичного змісту тощо) про об'єкти інтолерантного відношення. Кіно як засіб масової комунікації та як мистецтво несе глядачу найрізноманітнішу інформацію.

Оскільки саме необ'єктивні, неповні, спотворені знання про меншинства, що дискримінуються (етнічні, релігійні, сексуальні, хворі на СНІД, психічні захворювання та інші категорії) можуть ставати причиною інтолерантності,

яка ґрунтується на забобонах, міфах та стереотипах, гіпертрофованого відчуття власної цінності, зарозумілості та агресії проти несхожих на тебе, «інших». Отже, освітній компонент може сформувавши у молоді широкі та різнобічні знання про об'єкти інтолерантного відношення, збагатити культурну базу й, тим самим, зруйнувати забобони, міфи та стереотипи по відношенню до інших.

Багато дослідників відмічають, що найбільш дієвим засобом руйнування негативних стереотипів по відношенням до «інших» є можливість «наживо» спілкуватися з представниками інших етносів, конфесій, культур. Кіномистецтво за допомогою комунікативної функції, які наближені до «живого» спілкування, створює ефект присутності й змінює менталітет, знаходить те загальне, що є у різних людей. Ідентифікуючись з героєм, глядач спілкується з ним, стає на його місце, бачить світ його очима – здатен «пройти мило в мокасінах друга», як кажуть американські індіанці.

Все це, у свою чергу, розвиває у того, хто сприймає фільм, здібності до емпатії, емоціонального розуміння інших, співчуття – емоційний компонент толерантності. Роль емпатії у толерантних стосунках досить вагома. Однією з головних функцій емпатії в системі толерантності є компенсація як можливих розбіжностей між співрозмовниками в когнітивній або поведінковій площинах (індивідуально-психологічний рівень), так і недостатньої нервово-психічної стійкості (психофізіологічний рівень), що перешкоджає нетерпимості.

Через екранні зразки, через емоційне сприймання, яке включає психологічні механізми емпатії та ідентифікації, молоді люди ефективно засвоюють норми, цінності, ідеали, іноді кардинально змінюючи свій світогляд, своє відношення до себе і до інших, а, отже і свою поведінку. Таким чином, кіномистецтво сприяє розвитку поведінкової толерантності індивіда: здатність до толерантного висловлення й відстоювання власної позиції як точки зору (Я-висловлювання тощо); готовність до толерантного ставлення стосовно висловлювань інших (сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їх точки зору, що має право на існування – незалежно від ступеню розбіжності з власними поглядами); здатність до «взаємодії різномислячих» і вміння домовлятися (узгоджувати позиції, досягати компроміс і консенсус); толерантна поведінка в напружених й ексквізитних ситуаціях (при відмінностях в точках зору, зіткненні думок або оцінок). Допомогти придбати такі уміння може не тільки перегляд кінофільму, але й дискусія після нього під час обговорення картини. Якщо такі обміни стануть регулярними, то поступово у молоді буде формуватися культура ведення дискусії, повага до думки іншого.

Вивчення толерантності як стійкої позиції повинно проводитись через дослідження особистісних установок, цінностей і змістів, тому що саме вони визначають, з одного боку, внутрішній світ особистості, її відчуття й переживання, а з іншого боку – є мотиваційно-регулюючими корелятами, що впливають на реальну поведінку особистості. Говорячи про освітньо-ви-

ховний потенціал кіномистецтва, ми перш за все маємо на увазі пізнаваль-но-виховний потенціал творів мистецтва, їх вплив, що збагачує духовний та життєвий досвід кіноглядачів. У даному випадку пізнання світу та людей, соціального життя у всіх його проявах, глибин людської психології здійснюється через художню комунікацію (контакт глядача з фільмом). Створюючи умови для такого спілкування, кінофільми гуманного спрямування сприяють задоволенню різноманітних соціальних та духовних потреб своїх учасників, зокрема потреб пізнавальних, моральних та естетичних. Узяті всі разом, вони визначають спрямованість особистості на засвоєння таких загальнолюдських цінностей, як істина, добро та краса, що, зокрема, має наслідком і підвищення рівня розвитку толерантності глядачів.

Висновки. Кіномистецтво володіє виховними можливостями, які доцільно використовувати для формування морально-етичних якостей особистості у підростаючого покоління, зокрема толерантності. Ця обставина спонукає до спеціального дослідження змісту і форм розвитку та виховання молоді. Потенційні можливості кіномистецтва не тільки доповнюють, але й багато в чому перевершують традиційні методи виховання. За кілька годин біля екрана можна «пережити» багато інших доль, збагатитися досвідом інших людей, певною мірою «присвоїти» його, що є аналогом процесу накопичення власного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельничук М.М. Проблема впливу кіномистецтва на свідомість та підсвідомість особистості глядача. Психологія і особистість. Науковий журнал. Полтава, 2017. № 1 (11). С. 268 – 279.
2. Мельничук М.М. Становлення індивідуальності особистості в контексті міфів та символів культури. Психологія і особистість. Науковий журнал. Полтава, 2018. № 2 (12). С. 51 – 63.
3. Мельничук М.М. Теоретичне дослідження змісту і форм розвитку толерантності учнівської молоді засобами кіномистецтва. Теорія і практика сучасної психології. Збірник наукових праць. Запоріжжя, 2020. № 2 (20). С. 72-84.

СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ МАСОВОЇ ПОВЕДІНКИ

Мирошник О. Г.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
elenamirosha@ukr.net*

Постановка проблеми. Соціальні уявлення наповнюють сенсом поведінку та соціальні відносини. За допомогою соціальних уявлень люди інтерпрету-

ють явища навколишнього світу, надають сенс невідомому об'єкту, події, феномену, забезпечують їх усвідомлення. Це орієнтує людей у фізичному та соціальному світі, організовує їхню поведінку. Соціальні уявлення - це не тільки конституюючі елементи буденного знання, а й будівельні блоки соціальної реальності. Соціальні уявлення фіксуються у стереотипах, установках, зразках поведінки, способах інтерпретації, і, живучі своїм власним життям, стають системою інтерпретації і категоризації явищ навколишньої дійсності.

Мета нашого дослідження полягала в аналізі теоретичних засад вивчення соціальних уявлень.

Вивченню соціальних уявлень, як складової соціального мислення, чинника конструювання суспільних стандартів та модусів поведінки особистості і групи присвячені праці С.Московічі, А.Тешфела, Д.Жодле, Ж.-К. Абрик, В.Дуаза, Р.Харре. Автором концепції соціальних уявлень є С. Московічі. Дослідниками зазначається, що теоретичним джерелом цієї концепції стали ідеї Е. Дюркгейма про колективні уявлення, положення Ж. Піаже щодо способів, які використовують діти для конструювання значень і соціальної дійсності, міркування З. Фрейда з приводу того, як реалії зовнішнього середовища стають частиною внутрішнього світу й світогляду людини [1, 5].

Соціальні уявлення, за Московічі, є системою осмислених знань які еквівалентні міфам та віруванням, вони представляють «сучасну версію здорового глузду» [3]. Соціальні уявлення це та реальність, яка впливає на поведінку індивіди, суспільне життя. Московічі здійснює спробу обґрунтувати соціальні уявлення не тільки як форму пізнання особистістю соціальної реальності, але і як елемент реального соціально життя. Їх витоками є результати діяльності різноманітних соціальних інституцій, і в першу чергу науки. Наукові досягнення у вигляді системи знань та технологій є предметною основою становлення соціальних уявлень широких верств населення в соціальній системі. Варто зазначити, що сама ця ідея не є абсолютно новою для соціальної психології, важливим, на нашу думку, є розкриття Московічі психологічної сутності, функцій та механізму, що забезпечує входження та трансформацію наукових знань в свідомість людини у вигляді соціальних уявлень.

Ключовим положення теорії соціальних уявлень є розумінні їх психологічного статусу. Соціальні уявлення є специфічною формою знань, яка об'єднує в собі понятійний (наукове мислення) і образний компоненти (буденне мислення) [6]. На рівне соціальних уявлень буденне мислення збагачується науковою теорією. Роблячи образними абстрактні поняття, уявлення надає матеріальну тілесність ідеям. Образний характер соціальних уявлень виявляється у реконструкції реальності уявлення зовнішнього, що нагадує процес сприймання. Московічі зазначає, що перцептивна даність такого роду реконструкцій є ілюзорною, оскільки у знятому вигляді вона містить концептуальну переробку, того що є предметом репрезентації. Нова

інформація про об'єкт підлягає категоризації в когнітивній системі особистості, що утворює уявлення. Автор підкреслює, що образ не є пасивним відтворення зовнішнього у внутрішньому, він є продуктом і процесом активного соціально-психологічного відтворення дійсності. Суб'єкт за допомогою уявлення відтворює то б то знову створює об'єкти, події, образи інших людей. Активність соціальних уявлень також виявляється і в тому, що вони надають смисл поведінці, інтегрують людину в систему соціальних відносин, спрямовують її діяльність.

Москвичі виділяє дві групи факторів, що відповідають за процес формування соціальних уявлень [3].

По-перші, зовнішні фактори, які визначають етапи переробки свідомістю людини наукових знань. Зокрема, етап персоніфікації наукових знань та феноменів. Цей етап надає прив'язку теорії із її автором. Наприклад, психоаналіз із З. Фройдом, теорія природного добору із Ч. Дарвіном, теорія відносності із А. Ейнштейном. На наступному етапі здійснюється об'єктивізація, яка включає відбір із наукового контексту окремих елементів, які мають у подальшому бути присвоєні буденною свідомістю в якості норм сприймання соціальної реальності. На третьому етапі виникає фігуративна схема, яка виступає ядром уявлень. Вона містить суттєві поняття, риси об'єктивних явищ та просту структуру їх взаємозв'язку. Фігуративна схема є схематичною візуалізацією наукових ідей і понять.

Останнім етапом трансформації наукових знань в соціальні уявлення є натуралізація або онтизація фігуративної схеми та її елементів. Здійснюється зворотній процес, фігуративна схема, яка була відділена від об'єкту, перестає бути абстрактною конструкцією, вона стає безпосереднім втіленням об'єкту. Поширеною формою онтизації є мовленнєві вирази, атитюди, каузальна атрибуція свої поведінки та поведінки інших. Фіксуєчись у визначених соціально-психологічних утвореннях соціальні уявлення набувають автономності від соціального світу. Соціальні установки, що натуралізувались, стають не тільки системою інтерпретації і категоризації явищ оточуючої дійсності, але й фактором утворення суб'єктом соціальної реальності.

Друга група процесів, описує трансформації, що відбуваються в надрах самих уявлень, тому їх називають внутрішніми. Москвичі розглядає їх як процес освоєння чогось дивного, яке потребує інтерпретації через знайоме. В традиціях когнітивної психології автор описує процес входження нових знань в функціонуючу систему інтелектуально-сміслових утворень особистості. В поняття «дивне» включено такі явища: по-перше те, що є для індивіда зовнішнім і віддаленим; по-друге те, що не відповідає сталим нормам і правилам його поведінки, по-третє, все те, що є надлишковим для особистості (інформація, нові відносини, нові поняття). Дивне як інновація, що змушує до перебудови інтерпретаційних систем має щільний зв'язок з попереднім досвідом

особистості. Москвичі використовує поняття перенесення як механізму проникнення дивного в зміст звичайного. Зробити дивне своїм означає вкласти його в сітку вже знайомих понять шляхом надання назви та класифікацій.

З метою аналізу того, що відбувається в процесі входження нового в існуючу когнітивну систему Москвичі використовує поняття ідентифікаційної матриці. Матриці, на його думку, існують для упорядкування як несоціальних, так і соціальних явищ. Останні мають свою специфіку, вони завжди мають оціночний характер та пов'язують інформацію, що поступає, з певними соціальними категоріями, наділяючи об'єкт уявлення відповідним смислом і значенням. Ідентифікаційні матриці в концепції Москвичі є когнітивним носієм світогляду особистості як утворення, яке забезпечує цілісну репрезентацію усвідомлених знань людини про світ.

Найчастіше виділяють три основні функції соціальних уявлень: 1) "когнітивна функція інтеграції нового"; 2) функція інтерпретації соціальної дійсності. Соціальним уявленням властива узгодженість, емоційно-оціночна завантаженість; 3) функція орієнтування поведінки і соціальних ставлень. Зміст соціальних уявлень детермінує поведінку людини у соціумі. Формування соціальних уявлень викликано психологічною необхідністю соціального життя. Вони дають можливість швидко переорієнтуватися в умовах недостатньо повної і неоднозначної інформації відносно об'єкта сприймання. В.В. Москаленко зазначає, що соціальні уявлення належать до тієї сфери соціального, яка безпосередньо вплітається в життя соціальних груп, класів [4]. Вони є різними в різних класах, культурах або групах і є психологічною ознакою групи. Отже, соціальні уявлення це не тільки формою соціального пізнання, але й феноменом соціально-психологічної реальності. Соціальні уявлення дозволяють усвідомити смисл соціального світу та полегшити процес комунікації з іншими людьми з приводу подій, що відбуваються в світі та побудувати його несуперечливу картину.

Висновки. Концепція соціальних уявлень Москвичі може розглядатися як евристична основа аналізу світоглядних утворень особистості, що виконують роль посередника між її когнітивно-ціннісною структурою та соціальним світом. Будучи створеним самим суб'єктом в процесі активної взаємодії із світом ці утворення мають поєднувати понятійне та образне, інтелектуальне та емоційне, забезпечувати розпізнавання та інтерпретацію події навколишнього, спрямовувати комунікацію та визначати цінності, підтримувати цілісність поглядів в ситуаціях соціальних, політичних та економічних змін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горкавенко Н.В. Доскач С.С. Вплив соціальних уявлень студента на створення образу майбутньої професії психолога. WORLD SCIENCE. № 7(35), Vol.3, July 2018 . С.34-41.

2. Романенко О.В. Соціальні уявлення як об'єкт психологічного дослідження в теоретичних схемах західної соціальної психології. *Право і безпека*. 2005. №4. С.193-197.
3. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд. *Психологический журнал*. 1995. Т.16. №1. С.3-14.
4. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підручник. К. : Центр навчальної літератури. 2005 С.104-115.
5. Соціальні уявлення молоді. Особливості та шляхи формування. Колективна монографія [За ред. І.В. Жадан]. К.: Педагогічна думка, 2007. 219 с.
6. Фомічова В.М. Соціальні уявлення у проблематиці сучасної соціальної психології. *Зб. наук. пр. Психологічні науки*. 2005. Т. 2. Вип. 4. С. 242-245.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ УПЕРЕДЖЕНОСТІ

Мирошник О. Г.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
elenamirosha@ukr.net*

Дослідження різного роду упереджень (етнічних, гендерних, релігійних) набуває актуальності у зв'язку з пошуком шляхів оптимізації масової поведінки людей. Упередження дуже часто стають причиною знеособленого сприймання чужої групи, перешкоджають комунікації між різними спільнотами, є причиною соціальної напруги та ворожого ставлення. Упередження є також чинником, що обмежує можливості пізнання людиною соціального світу та себе самої. Саме цим пояснюється інтерес дослідників до розуміння природи упереджень [8].

Виклад результатів дослідження. Відомо, що єдиного погляду на природу упереджень до цього часу немає. Мета роботи полягала в аналізі наукових підходів до розуміння соціально-психологічних чинників упередженості.

Зміст поняття упередження має достатньо значний діапазон тлумачення. Першим, хто запропонував його визначення, був Гордон Олпорт. На думку дослідника упередження – це антипатія (різке негативне почуття, засноване на помилковій та жорсткій генералізації). Його можна відчувати та виражати. Воно може бути спрямоване проти групи в цілому та проти окремого індивіда оскільки він являється членом цієї групи [5]. Олпорт у визначенні упередження звертає увагу на його емоційну складову як базову. Розуміння можливостей впливу на упередження потребує визначення його ролі у функціонуванні особистості як суб'єкта життя. Серед різноманітних спроб щодо вирішення цього питання можна визначити чотири підходи [1]. Розглянемо їх основні положення.

Теорія соціального научіння розглядає набуття упереджень як процес схожий на набуття установок та цінностей в процесі соціалізації. Так, діти наслідують упередження дорослих, вони можуть отримувати позитивне підкріплення за використання жартів, принижуючих зовнішні етнічні групи, асоціюючи конкретну меншість з бідністю, злочинністю та іншими негативними характеристиками. Упередження, як конвенціональні соціальні норми, можуть засвоюватися дітьми у дошкільному віці. У підлітковому віці упередження займають міцну позицію у відношеннях зі світом. Дослідження засвідчують про те, що упередження по відношенню до певних соціальних груп практично не змінюються протягом життя людини. Джерелом соціального научіння виступають засоби масової інформації. Вони відіграють важливу роль в посиленні та закріпленні групових стереотипів.

Мотиваційні або психодинамічні теорії ґрунтуються на ідеях про те, що упередження допомагають людині задовольняти свої потреби. Зокрема, упередження розглядаються як форма зміщеної агресії. Людина в ситуації фрустрації переживає гнів, якщо джерело гніву є недоступним для неї, то вона обирає іншу мішень. Вона шукає доступний для неї об'єкт, частіше цим об'єктом стають групи або люди, до яких є упередження, що ґрунтуються на прийнятих соціальних стереотипах. Наприклад, дослідження Ховланда показало, що до другої світової війни лінчування афроамериканців на Півдні США частіше відбувалось під час важких для економіки часів.

Ще одним прикладом психодинамічної теорії є теорія авторитарної особистості. Поняття «Авторитарної особистості» було впроваджене засновниками неофрейдизму В. Райхом («Психологія мас і фашизм»), Е. Фроммом («Втеча від свободи») і взяте на озброєння теоретиками франкфуртської школи М. Хоркхаймером, Т. Адорно, Г. Маркузе. Авторитарна особистість описується в термінах підкорення владі, підвищеного рівня конформності по відношенню до конвенціональних стандартів поведінки, ворожості до «чужого». Ознаками авторитарного характеру Е. Фромм вважав гіпертрофовану прихильність у ставленні до влади і сили; поділ соціального світу на сильних та слабких; авторитарне мислення [за 7].

Мотиваційним підґрунтям упередженості може бути міжгрупова конкуренція. Міжгрупова конкуренція є результатом того, що суспільство складається з соціальних груп, що відрізняються за можливостями, доступом до економічних ресурсів та інше. Домінуючі групи прагнуть підтримувати свої позиції, а підкорені групи мотивовані на зменшення нерівності. Є декілька варіантів цих теорій. Наприклад, теорія групового конфлікту розглядає упередження як наслідок конкуренції між групами, що ведуть боротьбу за ресурси або владу (Bobo, Le Vine, Campbell). Ще одним варіантом теорій міжгрупової конкуренції є пояснення групової конфліктності прагненням членів привілейованих груп захищати свої особливий статус та свої переваги над ін-

шими. Вобо зазначає, що почуття групової позиції таких груп включає: віру у неперевершеність домінуючої групи, 2) сприймання представників меншості як людей іншого сорту, 3) впевненість у тому, що домінуючій групі належать законні права на володіння основними ресурсами, 4) тривоги про те, що інші групи прагнуть заволодіти цими ресурсами [4].

Сиданиус та Пратто запропонували теорію соціального домінування [за 1]. На їхню думку суспільство прагне до групової ієрархії. Стабільність групових ієрархій є умовою сприятливого розвитку суспільства. Окремі індивіди схильні підтримувати цю ієрархію, через набутий соціальний статус, пов'язаний із владою. Орієнтація на соціальне домінування супроводжується проявом расових та етнічних упереджень. На думку авторів цих теорій існує два способи збереження домінуючими групами свого привілейованого положення. Так, домінуюча позиція може бути збережена за рахунок поєднання патерналізму з боку домінуючих груп та проявом поваги з боку груп, що підкорюються. Поки останні «знають своє місце», представники обох груп можуть демонструвати близькі, емоційні позитивні відносини. Другий спосіб - це ідеологія. Домінуючі групи створюють міфі, надаючи їм законного статусу, що пояснюють неможливість зміни існуючій ієрархії.

Поширеною думкою щодо пояснення психологічної основи упереджень є положення про роль когнітивних процесів, які забезпечують соціальне сприймання інших [1, 3, 4]. Представники когнітивної теорії наголошують на тому, що причиною упереджень та стереотипів є механізм категоризації, що дозволяє людині формувати образ соціальної групи або іншої людини у процесі соціальної перцепції. Категоризація виявляється у розподілу людей за групами (стать, вік, етнічна приналежність, антропометричні дані, тощо). Операції категоризації здійснюється безсвідомо та автоматично. Процес розрізнення має ґрунтуватися на багаточисельних категоріях. Люди використовують, як правило, лише ті, що залежать від конвенціональних соціальних норм. Багато дослідників зазначають, що будь яке упередження активізується поза впливом нашої свідомості, по суті, воно є неконтрольованим та супроводжується емоційним переживанням. Акт категоризації може розділяти людей на своїх та чужих. Людина сприймає інших членів своєї групи як людей, у більшій мірі схожими на себе порівняно із учасниками зовнішніх груп (ефект припускаємої схожості) [4]. Учасники зовнішніх груп позбавленні виокремлення індивідуальних відмінностей, вони начебто усі на одне лице. Така особливість сприймання отримала назву ефекту гомогенності зовнішньої групи. Операції категоризації розглядають як основу ефекту вподобання представників своєї групи. Експериментальні дослідження цього ефекту за методикою мінімальної міжгрупової ситуації, дозволили Г. Теджфелу сформулювати основні положення теорії соціальної ідентичності [9]. Соціальну ідентичність він визначає як ту частину ідентичності індивіда, яка виникає з усвідомлення свого членства в соціальній групі та супроводжується переживанням цінності та значущості свого членства.

Висновки. Підходи до пояснення природи упереджень (теорія соціального наuczіння, мотиваційна та когнітивна теорія та теорія соціальної ідентичності) дозволяють зробити такі висновки. Операції категоризації посилюють стереотипізацію у будь якому суспільстві. Категоризація спрощує реальність, проявляється автоматично поза наміром людини. Категоріями поділу груп у суспільстві є існуючі соціальні норми. Вибір групи, що стане мішенню для упереджень у межах певної культури, а також діапазон відповідної поведінки по відношенню до неї залежить від соціального наuczіння. Культурні відмінності будуть визначати частоту прояву певного упередження, об'єкт упередження та способи його прояву.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берон Р., Бірн Д., Джонсон Б. Соціальна психологія, 2003. 512 с. <http://ibib.ltd.ua/sotsialnaya-psihologiya.html>
2. Гуменюк Л.Й. Авторитарна і тоталітарна особистість (психологічні концепти). Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2018. Вип 1. С.24-32.
3. Москаленко В.В. Соціальна психологія. К. : Центр навчальної літератури. 2005. 624 с.
4. Майерс Д. Социальная психология. СПб : Питер, 1998. 688 с.
5. Allport G. Nature of Prejudice. Cambridge, MA : Addison-Wesley, 1954. 498 p
6. Altemeyer B. The Authoritarian Specter. Cambridge: Harvard University Press., 1996. 384 p. 5.
7. Eagly A.H. & S. Chaiken. The psychology of attitudes. TX : Harcourt. Brace & Janovich, 1993, 794 p.
8. Nelson T. The Psychology of Prejudice. Allyn & Bacon : Pearson, 2005. 336 p.
9. Tajfel H. Human groups and social categories : Studies in Social Psychology. Cambridge University Press, 1981. 384 p.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Михайлик Ю .М.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
uliamihajlik8@gmail.com*

Актуальність проблеми. Сучасні соціальні, економічні та політичні реалії потребують певних трансформацій у системі освіти. Сьогодення ставить вимоги до сучасного фахівця, які б відповідали критеріям професіоналізму та соціальному замовленню на ринку праці і відображали погляди,

цілі та завдання вищої професійної освіти загалом та професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти зокрема.

У сучасній психології праці однією з найактуальніших проблем є проблема становлення професійних компетенцій фахівців, які займаються вирішенням стратегічного державного завдання – збереженням та зміцненням здоров'я нації. Отримуючи професію психолога у закладі вищої освіти, студент має засвоїти не тільки теоретичні знання, уміння та навички, а й підготуватися до здійснення професійної діяльності застосувавши їх на практиці.

Теоретичні положення професійної підготовки майбутнього психолога у вищих навчальних закладах відображено у працях О. Бондаренка, Ж. Вірної, Л. Долинської, М. Євтуха, Л. Карамушки, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Є. Пряжнікової, В. Синьова, Н. Чепелевої, Т. Яценко та ін. Чисельні наукові праці присвячені компетенції психолога як показника фахової компетентності психолога (П. Бачинський, С. Бондар, І. Єрмаков); визначенню особистісних якостей як показника професіоналізму (О. Бондаренко, Л. Долинська, О. Дубовик, З. Огороднійчук, Н. Пророк, В. Семиченко), що необхідно для діагностичної та корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що зумовлено високим рівнем складності (В. Бондар, С. Конопляста, В. Кротенко, О. Мамічева, І. Мартиненко, С. Миронова, О. Проскурняк, Л. Руденко, Т. Сак, Є. Синьова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов, Д. Шульженко, та ін.); системі зв'язку теоретичних знань із їхнім застосуванням у психологічній практиці (Е. Зеєр, Л. Карамушка, В. Панок, Ю. Приходько, Т. Титаренко, Г. Балл, С. Максименко, А. Маркова, К. Роджерс); проблемі психологічного супроводу допомоги особам з особливими освітніми потребами, що має надаватися компетентними спеціальними психологами (І. Бех, С. Конопляста, М. Малофєєв, І. Мамайчук, В. Синьов, О. Хохліна).

Нагальним на сьогодні є пошук нових шляхів формування професійної компетентності психолога. Саме питання професійної компетентності є актуальними в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених.

Одним із найважливіших завдань закладу вищої освіти у відповідності з сучасними вимогами до професійної діяльності є формування у психолога правильної організації професійної діяльності.

Знання психологічних закономірностей, динаміки, механізмів становлення професійних компетенцій психолога дозволить перейти від описового, мозаїчного підходу до конструктивістського, цілісного підходу, що включає позицію відповідальності фахівця за результат професійної діяльності, розуміння ним цілей, завдань, цінностей вирішуваного завдання, контексту того, що відбувається.

Мета – теоретично вивчити дослідити формування професійних компетенцій психолога у процесі навчання.

Методика та організація дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних) [4].

Результати дослідження. В результаті теоретичного дослідження встановлено, що професійна компетентність сучасного фахівця є складним багатокомпонентним поняттям, яке в сучасній науковій літературі характеризується з точки зору кількох наукових підходів: соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, професійного, контекстно-інформаційного та психологічного. Кожен із названих підходів не вичерпує наукового аналізу проблеми професійної компетентності повністю; всі ці підходи знаходяться у взаємозв'язку один із одним і взаємодоповнюють один одного [2].

У своїй роботі ми розглядаємо професійну компетентність як якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок уміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми; сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, професійно значущих якостей, що визначають успішне (результативне, продуктивне, ефективне) здійснення професійної діяльності (виконання професійних/функціональних обов'язків).

Показано, що поняття «компетентність» та «компетенція» перебувають на стадії наукової розробки і єдиного загальноновизнаного підходу до їх розуміння ще не склалося. Термін компетенція містить у собі не тільки когнітивну, операційну, технологічну, але й мотиваційну складову, етичну, соціальну, поведінкову (знання, вміння, ціннісні орієнтації). Головна роль у формуванні компетенції залежить не тільки від змісту, але й від освітнього середовища закладу вищої освіти, організації освітнього процесу, освітніх технологій. Компетенція – це сфера діяльності, значима для потужної роботи організації, у якій особистість має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, універсальні здібності і професійно важливі риси індивідуальності [5].

Аналіз різних підходів дає змогу стверджувати, що формування професійної компетентності психолога – це складний комплекс, який включає професійні знання, уміння, навички, готовність до діяльності, а також цілий низку професійно важливих особистісних якостей: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку й самореалізації, саморефлексії.

Визначено й обґрунтовано структурні компоненти формування професійної компетентності психолога: ціннісно-мотиваційний, комунікативний, рефлексивно-оцінний та особистісний, зміст яких дає змогу розкрити природу досліджуваної якості: мотиваційний компонент, як властива майбут-

нім спеціалістам мотивація до успіху у діяльності та активності, у тому числі й професійній; комунікативний компонент, який реалізується через особливості комунікативних умінь майбутнього спеціаліста, його навичок організувати людей для виконання поставлених завдань; особистісний компонент – реалізується через специфіку рішучості майбутнього спеціаліста, готовність до змін, особливостей адаптованості тощо; рефлексивно-оцінний компонент визначає рівень сформованості самооцінки, власної значущості, пізнання себе і самореалізацію у процесі навчальної взаємодії.

Методологія в науковому дослідженні – це процедура або послідовність пізнавальних і перетворювальних дій, операцій та впливів, які реалізуються в ході дослідження та спрямовані на вирішення дослідницьких проблем. Вивчення будь-якого явища, що має психологічний зміст, повинно бути завершеним циклом.

Використовуючи це під час організації та проведення досліджень щодо психологічних особливостей формування професійних компетенцій майбутніх психологів, ми пропонуємо використати комплексну методіку, яка включає наступні опитувальники, а саме: «Вивчення самооцінки якостей особистості» (Т. Дембо, С. Рубінштейн), «Дослідження комунікативних та організаторських схильностей» (за В.В. Синявським, Б.А. Федоришиним), «Вимірювання мотивації досягнення» (за А. Мехрабіаном) та «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації» (за К. Роджерс, Р. Даймонд) [4].

Висновки. Формування професійних компетенцій майбутніх психологів, становлення їх комунікативних та організаторських схильностей, мотивації досягнення і адаптивного ресурсу залежить від їх самооцінювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дзюба Т.М. Особливості деструктивної мотивації педагогів в освітніх організаціях. Психологічні координати розвитку особистості: реалії і перспективи: збірник наук. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (27-28 квітня 2020 р., м. Полтава). Полтава, 2020. С. 37-39.
2. Григоренко Т. Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології» Суми ДПУ імені А. С. Макаренка 2020. № 8 (102) С. 107-118.
3. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
4. Моргун В.Ф., І.Г. Тітов. Основи психологічної діагностики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Слово, 2013. 464 с.
5. Подшивайлова Л. І., Подшивайлов М. М. Компетентнісні виміри професії психолога. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів: моногр. / авт. кол.; за наук. ред. О. М. Лозової. Вінниця: Віндрук, 2014. 184 с.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВІЙСЬКОВИХ У РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ

Михида С. П.

Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка

smikhida50@gmail.com

Уявлення про особистість без врахування її взаємодії з оточенням приречене на неповноту, а то й втрату сутнісних характеристик, а у випадку наукового осягнення – її достовірності. Саме факт суспільності, соціальності, врешті, перебування тієї чи тієї особи в колі її дружньому / нейтральному / ворожому, середовищі сумірному за пріоритетами, чи неприйнятному з огляду на світоглядні, етичні, естетичні, моральні орієнтири, які є формотворчими чинниками особистості, породив відповідну зацікавленість психологів проблемою взаємин / взаємодії / співіснування / стосунків як емпірично, так і теоретично. Свідченням цьому наукові праці вітчизняних та зарубіжних дослідників, у яких представлена широта поглядів на міжособистісну взаємодію.

Понад це, не лише сутність, а й формулювання проблеми міжособистісної взаємодії, її вербалізація, як зауважує Л. Журавльова, потребує серйозного академічного осмислення: «У вітчизняній психологічній літературі досить часто зустрічаємо так звані лінгвістичні метаморфози понять «міжособистісна взаємодія», «міжособистісні взаємини», «міжособистісні взаємовідносини», «міжособистісні відносини», «міжособистісні стосунки», «міжособистісне спілкування», «міжособистісний контакт». Вживаючи їх як синоніми, науковці нівелюють семантичні відмінності цих понять, що зумовлює виникнення різного роду змістових деформацій» [1].

І енциклопедичної характеристики цього явища теж далеко не досить для його розуміння. Скажімо, досить свіжий, як для видання такого типу «Сучасний тлумачний психологічний словник» у статті «Взаємодія міжособистісна», у цілому презентуючи явище, визначаючи його «ширше» й «вужче розуміння», та основні ознаки: «предметність», «експлікованість», «ситуативність», «рефлексивну багатозначність», як, до речі, й інші джерела, розрізняє лише два основних типи міжособистісної взаємодії: «співробітництво (кооперацію)» і «суперництво (конкуренцію)» [4, с. 47]. Чи вичерпує це багатство точок дотику членів тієї чи тієї спільноти? Думається, ні. І це потребує наукової інтерпретації на матеріалі, розуміння якого ускладнюється екстремальністю формування психічної проблеми через перебування у горнилі війни.

При цьому досвід і осмислення жодної з сучасних воєн не буде мати остаточних оцінок, характеристик і рекомендацій та потребує корекції з огляду на її характер – визвольна на території власної країни з ворогом, який експліцитно позиціонував себе другом. На відміну від, скажімо, в'єтнамської, про наслідки для психіки вчорашніх військових, які і є об'єктом нашого дослідження, зауважує в одному зі своїх інтерв'ю Френк Пьюселік, ветеран в'єтнамської війни, психолог, один із розробників системи реабілітації ветеранів військових конфліктів в США, постійний консультант Корпусу миру, один із розробників НЛП та програм подолання ПТСР [5]. Аналіз здобутків цього автора, як і досліджень наслідків психотравм та психологічної реабілітації учасників збройних конфліктів потребує особливої уваги. Стосується це і природи життєвого простору учасників реабілітації, як наукової проблеми і локусу співіснування та позбування травми.

Тож поставлена мета цієї студії потребує осмислення питання про багатозначність розуміння сутності взаємодії між членами військової спільноти, окреслення природи цієї спільноти і варіантів її можливостей з огляду на терапевтичну функцію.

Актуальності додає розширення кола й глибини екстремального впливу повномасштабної війни на психічний стан українців у різних ареалах їхнього буття: окупація, деокупована територія, місця переміщення в межах та за межами країни, відносно не зачеплена війною територія – для цивільних громадян, лінія фронту і місця лікування та реабілітації – для військових, кількість яких у разі збільшилася з часу повномасштабного вторгнення.

Дослідження психічного стану військових нині набуває надзвичайної уваги, зважаючи як на необхідність максимальної злагодженості в підрозділах під час виконання бойових завдань, перебування в одному просторі під час перепочинку, так і в умовах виходу за межі фронту, коли травмувальні для психіки наслідки вимагають корекції для подальшого виконання службових обов'язків та / або виходу в цивільний простір.

Попри загальну картину єдності й злагодженості у військових підрозділах, які дають стратегічний і тактичний результат на полі бою та ведуть українські сили оборони до перемоги, є усі підстави говорити про наявність у бійців невротичних станів різної етіології, які реально чи потенційно впливають на, і, водночас, разом із психічними наслідками перебування у зоні військових дій є похідними міжособистісних стосунків.

Їхня значимість не вичерпується власне бойовими умовами і по-особливому виявляється в процесі реабілітації. Йдеться про взаємодію в межах лікувальних установ та реабілітаційних центрів, де бійці разом із перебуванням в полі стосунків із медичним персоналом, реабілітологами, залишаються під силою впливу звичного для них середовища військовослужбовців. Особливістю цієї взаємодії є створення середовища типологічно близько-

го, але особистісно іншого, контактування з раніше незнайомими, або малознайомими колегами по зброї, і, відповідно, впливу на вияви невротизму та потенційне набуття ними психічної рівноваги.

Питання міжособистісних стосунків як одного з чинників компенсації невротичних станів, що є центральним аспектом нашого дослідження, потребує звернення до проблеми життєвого простору для реабілітації, який може і має бути сприятливим для виконання своєї місії. І тут в нагоді стає теорія поля Курта Левіна [2], згідно з постулатами якої вагомим для особистості є її оточення, але оточення нематеріальне або соціальне, а їхній відбиток у свідомості цієї особистості. При цьому значимими постають як взаємозалежні факти в житті конкретної людини в конкретний час, так зв'язок поля і з минулим, і з майбутнім особистості. Синергія часопросторових пластів у свідомості учасника процесу реабілітації гіпотетично має терапевтичний ефект, який оприявнюється емпіричною практикою.

Продуктивною в цьому контексті постає теза про «перехід сучасної психологічної науки на постнекласичний етап розвитку», що «зумовлює трансформацію її методологічних засад та оформлення нових парадигмальних підходів, в основі яких лежать синергетичні уявлення про складні динамічні процеси в системах, що самоорганізуються» [3, с. 5] (курсив наш – С. М.). Додамо лише – і в тих, які потребують організації, аби підпорядковувати ці процеси поставленій меті: психологічній реабілітації військовослужбовців ЗСУ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавльова Л., Коломієць Т. Структурно-динамічна модель мезовиміру міжособистісної взаємодії «Український науковий журнал «Освіта регіону»: Політологія. Психологія. Комунікації». 2013. №4. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/1223> (дата звернення 04.04.23).
2. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб: Речь. 2000. 368 с.
3. Синергетичний підхід до психологічних процесів у системах різного рівня організації: монографія / авт. кол.: Н. Гончарова, Ю. Калюжна, Ю. Клименко, В. Лаврінченко [та ін.]; за ред.: К. Седих, І. Тітова. Полтава: Астроя, 2020. 223 с.
4. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор. 2007. 640 с.
5. Шклярська О. Правила, за якими живе людина війни, має знати кожен українець. URL: <https://racurs.ua/ua/934-pravyly-za-yakymy-jyve-ludyna-viynurovunen-znaty-kojen-ukrayines.html> (дата звернення 04.04.2023).

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ПРОЯВУ КІБЕРБУЛІНГУ В ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Мишко Н. М., Кобилінська А. С.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
mushkonadia@gmail.com*

Дитинство і юність – це не лише фази зростання, а й фази ризику. Підлітки у цей час особливо уразливі та можуть не до кінця розуміти взаємозв'язок між поведінкою та наслідками. Під тиском однолітків, в запалі пристрасті діти та підлітки, як правило, гірше дорослих, прогнозують свої вчинки, коли потрібна самодисципліна для досягнення потрібних результатів у незнайомих ситуаціях. Імпульсивність, гонитва за популярністю в колі однолітків, гострі відчуття та інші індивідуальні особливості схиляють підлітків до ризику.

У сучасному світі багато психологічних явищ, пов'язаних з розвитком інформаційних технологій, набувають нового значення. Одним з аспектів цифровізації освіти є перенесення взаємостосунків і групових процесів у віртуальне середовище. Зокрема, це стосується явища агресії серед школярів, яке набуло нової форми – кібербулінгу.

Кібербулінг - відносно недавнє явище, яке не так давно поширилося на території України та за її межами. Свої роздуми варто почати з розгляду терміну «булінг», який з'явився набагато раніше.

За кордоном перші визначення терміну «булінг» з'явилися ще у 1990-х роках. Д. Олвейс визначає булінг як фізичну, вербальну чи психологічну агресію (напад) з метою заподіяння шкоди, залякування та (або) засмучення жертви [5, с.389]. Д. Фарпінгтон стверджує, що важливими показниками булінгу є дисбаланс у статусі агресора і жертви, спрямованість булінгу від більш домінантної особи до більш підлеглої особи та регулярність агресивних дій у часі [4, с. 1457]. Визначення іноземних авторів керуються такими характеристиками булінгу, як перевага сил агресора, агресивність його дій щодо жертви та їх тривалість (постійність). Булінг нерозривно пов'язаний із середовищем, у якому він проявляється, найчастіше в умовах школи/шкільного колективу.

Швидше за все, булінг та кібербулінг так довго були поза увагою дослідників агресії, оскільки пряма агресія очевидна для всіх, є соціально забороненою, а відповідні органи займаються її профілактикою, починаючи з перевірок, коли покарання не є повними. Тоді як непрямая агресія не завжди є для жертви доказовою - агресори можуть її заперечувати, видавати за щось інше, приховувати свою причетність до неї. Булінг спрямований на найбільш особисті вразливі місця жертви, тому серйозність завданої шкоди стороннім людям важко

пояснити [33]. За таких обставин потерпілий не може звернутися до старших, тому що їх або не сприймуть адекватно, або їм доведеться розкривати потрібну інформацію іншій особі, яка своєю чергою буде засуджена.

Виходячи з цих характеристик, можна сказати, що жертва піддається надзвичайно високому фізичному та психологічному тиску в процесі булінгу. У ситуації, коли люди не можуть втрутитися зі сторони, оскільки цей процес має латентний характер і агресор не має чітко визначеної мети та причин, конфлікт триватиме з часом, а сторони не знатимуть про його закінчення.

Результатом є емоційна дестабілізація і деморалізація особистості. Включаються захисні поведінкові механізми, які відволікають потерпілих від основної діяльності (навчання, робота, налагодження стосунків). Хронічний стрес призводить до ослаблення жертви як реального чи потенційного конкурента аж до фізичного усунення (через хворобу, самогубство чи вихід із групи) [3]. Булінг також є болючим для жертви, тому що цей процес активно чи пасивно підтримується групою/оточенням, яке ставить об'єкт булінгу в положення «ізгой».

Відносно недавно, з моменту появи інтернет-простору, явище булінгу стало активно заповнюватись тими, хто бажав здійснити булінг без контакту із жертвою наживо. Як наслідок, це сприяло виділенню іншого виду булінгу – кібербулінгу, тобто реалізації булінгу в інформаційному просторі через інформаційно-комунікаційні канали та засоби.

За даним фонду UNICEF Близько третини користувачів Інтернету у світі становлять діти та молоді люди віком до 18 років. Цифрові технології пропонують нову форму міжособистісного спілкування [2]. Однак темна сторона використання Інтернету молодими людьми полягає в тому, що вони можуть піддаватися знущанням з боку інших людей у кіберпросторі. Зокрема, «кібербулінг серед дітей та підлітків можна схарактеризувати, як навмисне та повторюване заподіяння шкоди одним або кількома однолітками в кіберпросторі, спричинене використанням комп'ютерів, смартфонів та інших пристроїв» [1]. В останні роки з'явилися нові форми кібербулінгу, такі як кіберпереслідування та зловживання під час онлайн-знайомств.

Наслідки кібербулінгу є негативними та травматичними, тому цей спосіб самоствердження завдає шкоди всім учасникам: не лише жертвам, а й агресорам, а також тим, хто спостерігає за ситуацією без участі. Жертва кібербулінгу має низку наслідків психологічного, освітнього, фізіологічного (медичного) та соціального характеру, таких як депресія, самоушкодження, суїцидальність і навіть самогубство. Вони призводять до стійких змін особистості, які заважають майбутній самореалізації підлітка. І психологи, і педагоги висловлюють стурбованість цими змінами. Адже соціальні наслідки кібернасильства є не менш травматичними, оскільки проявляються в багатьох аспектах: шкода жертві та агресору, шкода суспільству в цілому.

Тривале зберігання травматичної інформації в Інтернеті викликає деструктивні зміни в особистості, міжособистісних стосунках і діяльності як окремої дитини, так і групи дітей. Жертви насильства зазвичай мають труднощі соціалізації, і вирішення їх проблем часто полягає в девіантній поведінці. Крім того, іноземні дослідження підтверджують, що наслідки шкільного насильства можна простежити десятиліттями. Зокрема, діти, які постраждали від булінгу в школі, значно частіше за дорослих скаржаться на проблеми зі здоров'ям, страждають на депресію, нервові розлади та мають схильність до суїциду [2].

Таким чином, оскільки кібербулінг як різновид булінгу виник відносно недавно, як в Україні, так і за кордоном, тому чіткого понятійного апарату не визначено, автори по-різному визначають це поняття, хоча загальні ознаки кібербулінгу у більшості простежуються. Кібербулінг як прояв молодіжного насильства є серйозною проблемою, яка потребує вивчення, обговорення та пошуку методів її вирішення. Булінг негативно впливає на всіх учасників: знущається над жертвою, у крайніх випадках призводить до синдрому навченої безпорадності, привчає переслідувача до деструктивних способів вирішення соціальних проблем, створює негативну атмосферу в навчальному закладі. З розвитком технологій та можливостей онлайн-спілкування студенти мають можливість сприймати булінг онлайн, роблячи його 24-годинним явищем, яке не припиняється навіть тоді, коли його учасники після закінчення навчання йдуть додому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гіденко Є. С. Кібербулінг: насильство в соціальній мережі. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Юриспруденція. 2021 № 50, с.26-29.
2. Дослідження UNICEF «Які вони, українські підлітки: про соцмережі, секс, алкоголь, спорт, довіру до батьків та друзів. Дослідження». URL: <https://lifepravda.com.ua/society/2019/05/22/236974/> (дата звернення: 14.01.2023).
3. Найдьонова Л. А. Кібербулінг у підлітковому рейтингу інтернет-небезпек. Психологічні науки: проблеми і здобутки. 2018. Вип. 1. С. 141–159.
4. Ferrara P, Corsello G, Basile MC, Nigri L, Campanozzi A, Ehrich J, Pettoello-Mantovani M. Економічний тягар жорстокого поводження з дітьми в країнах з високим рівнем доходу. J Ped. 2015; 167 (6): 1457–1459.
5. Olweus D. A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program / D.A. Olweus // Psychology, Crime & Law. 2005. N11(4). P. 389-402.

ПРОТИДІЯ БУЛІНГУ В ДОШКІЛЬНОМУ І МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Мишко Н. М., Коханівська В. В., Криштопа А. І.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,
mushko_nadin@ukr.net*

Психологічні особливості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку мають свою специфіку. У цьому віці діти мають особливості саморегуляції, мають труднощі з тим, щоб контролювати свої вчинки, схильні до емоційних проявів та реакцій. Також у дітей лише формується вміння розуміти причини власних дій та реакцій інших.

Булінг (цькування) в середовищі менших дітей виникає як спосіб виразити роздратування, образу, показати зверхність. Якщо такі прояви не забороняються, то така поведінка може стати систематичною. І навпаки, якщо діти чують лише заборони, а натомість не навчаються по-іншому виражати свою злість прийнятним способом, то цькування стає прихованим. Основні прояви булінгу у дітей цього віку: фізична кривда, глузування, псування речей, виключення з гри.

Навіть серед дітей дошкільного віку можна помітити поведінку з ознаками булінгу. Провідною діяльністю для дітей цього віку є гра, тож булінг найчастіше проявляється саме в процесі гри. Наприклад, дівчинку в групі дитячого садка щодня не приймають до гри інші діти через домовленість, або просто через те, що так вирішили діти, які є популярними в групі. Кожного дня дівчинка звертається до інших дітей, а ті щоразу їй відмовляють у спільній грі. Надалі їй можуть дозволити грати, але лише у тій ролі, що обере група. Зазвичай, це непривабливі ролі (наприклад, домашньої тварини у грі в сім'ю, замість іншої ролі, яку б хотіла зіграти дитина). Зазвичай, ознаки булінгу мають такі ігри, які жорстко приписують дитині поведінку, мають риси приниження або висміювання та не дозволяють заявити про свої бажання. Вихователі/виховательки мають зважати на подібні ситуації, помічати та вчасно реагувати на них наступним чином: вчити дітей говорити «ні», коли їм неприємно; створити правило, як зупиняти тих, хто тебе ображає (сказати «стоп», але не вдарити); вводити правила в групі, як реагувати на «ні» або «стоп»; звертати увагу на скарги дітей, навіть якщо вони здаються незначними; не ігнорувати пошкодження речей, або тілесні ознаки булінгу; заохочувати дітей говорити, якщо вони бачать, коли когось у групі ображають; планувати ігри так, щоб у них мали змогу взяти участь всі діти, в тому числі діти, які за якимись ознаками відрізняються від решти. Адаптувати ігри, щоб вони були інклюзивні і доступні для всіх; говорити з дітьми про

булінг простими прикладами. Наприклад, про те, що всі діти різні, і не можна ображати того, хто просто відрізняється від тебе; про те, що в кожного є межі, і не можна торкатись іншої дитини, якщо вона проти цього; про те, що може відчувати дитина, коли її образили.

Більшість випадків булінгу в молодшому шкільному віці серед дітей відбувається на шкільному подвір'ї, на перервах у шкільних коридорах, їдальнях тощо. Як можна допомогти групі молодших школярів і школярок протидіяти булінгу:

- розказати дітям, чому така поведінка є неприйнятною;
- розказати дітям про їх права;
- показати, що цькування не можна терпіти, дитина має право піти або сказати «стоп» (важливо зупинити свої дії щодо іншої дитини, якщо вона просить);
- звертати увагу на кожен прояв булінгу та реагувати вчасно, зупиняти відверто насильницьку поведінку;
- допомогти дітям не бути поза групою, познайомитись і потоваришувати одне з одним;
- давати творчі завдання, де кожна дитина може проявити себе, призначати різних дітей лідерами підгруп;
- домовитись про загальне правило, що про будь-які випадки, коли дитина в небезпеці або їй заподіяно шкоду, треба негайно повідомити вчителя/вчительку або батьків.

Прикладом роботи з дітьми щодо протидії булінгу може бути спільне обговорення їх прав. Роздайте дітям перелік прав. Запитайте, що важливо для них, нехай кожен назве один-два пункти.

ТИ МАЄШ ПРАВО:

1. Прохати про допомогу та підтримку.
2. Протестувати проти несправедливого відношення до себе.
3. Мати власну думку.
4. Ввічливо відмовитись «Ні, дякую» або «Вибачте, ні».
5. Мати свої власні почуття, незалежно від того, чи розуміють їх оточуючі.

ТИ НЕ ЗОБОВ'ЯЗАНИЙ:

1. Любити тих, хто приносить тобі шкоду.
2. Миритися з неприємною ситуацією.
3. Підтримувати відносини, в яких тебе ображають.
4. Відповідати за чийсь неправильну поведінку.

Після того, як кожен учасник групи назвав найважливіші для нього пункти з переліку прав, відбувається обговорення. Дорослий підбиває підсумок сказаному, визначаючи що кожен прагне відчувати себе вільним в соціумі і кожен має право на індивідуальні особливості та право на захист.

Важливою складовою у профілактиці і протидії булінгу у дітей дошкіль-

ного та молодшого шкільного віку є ігри. Веселі ігри є одночасно способом покращити соціально-психологічну атмосферу в групі дітей, розвивати дружні стосунки в дитячому колективі. В грі діти тренують здатність до саморегуляції, керувати своєю поведінкою, припиняти дії, посилювати чи послаблювати їх, дотримуватись правил. Ці вміння є важливим ресурсом протидії булінгу. Створюючи дружню атмосферу, ігри також здатні знижувати тривогу, послаблювати страх перед помилками, бо помилки – це не погано, це може бути весело.

Оскільки з приходом інформаційно-комунікаційних технологій практики дворових ігор дітей значно скоротилися і знаходяться на межі зникнення, потрібні зусилля на відновлення гри. Включення в заходи з протидії булінгу ігрових практик, підготовка в середовищі підлітків організаторів ігри для молодших на перервах (в тому числі з діагностичною метою) – це не тільки важливі аспекти профілактики булінгу та покращення загального соціально-психологічний клімату в колективі, але і способи реабілітації жертв, набуття соціальних контактів, укріплення самоповаги. «10 веселинок» - набір простих веселих ігор для розвитку умінь саморегуляції. Запропонований перелік ігор можна доповнювати і розширювати. Ігри можна модифікувати, придумувати свої варіанти вдосконалення, нові назви або нові ігри. Добре, коли в закладі освіти є ігрова культура. Наприклад, формуються улюблені набори ігор, які передаються від старших дітей молодшим у своєрідний спадок. Умовно в переліку ігор можна виділити 3 підгрупи, які мають дещо різне спрямування.

Перша група спрямована на тренування регуляції темпу рухів. При цьому розвивається увага, покращуються гальмівні процеси в центральній нервовій системі дитини. Приклад ігри такого типу - «Червоний-зелений». Діти рухаються, коли горить зелене світло і зупиняються, коли світло червоне. Не можна навіть поворухнутися на червоне.

Друга група ігор – це ігри з ведучим. Вони тренують увагу і навчають підпорядкуванню командам.

Третя група ігор – ігри на дозволи і вагу слова. Ці ігри тренують увагу, вміння розрізняти сказане, бути чутливим до слів, розуміти, наскільки важливим є слово. У цих іграх діти засвоюють підпорядкування дозволам і легко відмовляються від недозволеної дії, змінюють свою поведінку в залежності від почутого слова, гальмують свої реакції на схожі слова. Соціальні ігри для діагностики булінгу на різних етапах його формування.

У протидії та попередженні булінгу важливі соціально-емоційні компетентності дитини. Соціальні ігри дають можливість у природному для дитини ігровому середовищі виявити недостатньо сформовані соціально-емоційні вміння, які можуть спровокувати виникнення булінгу. Соціальні ігри розроблені Гюнтером Горном, німецьким психотерапевтом, основополож-

ником символдрами. Вони корисні дітям з 5 років, адже допомагають дитині відчувати свої межі та межі інших дітей, вчать усвідомлювати власні потреби і потреби інших, спокійно сприймати відмову, домовлятися з іншими. Ігри дають досвід взаємостосунків у різних нових ситуаціях. Корисними ці ігри можуть бути для дітей групи ризику, адже допомагають долати соціальні страхи, боязливість, сором'язливості, надмірну поступливість або, навпаки, агресивності. Корисними соціальні ігри будуть і для налагодження стосунків в інклюзивних класах/групах, або в тих, де є новенькі. Прикладом найбільш відомої із соціальних ігор гри є «Коржик (Лепешка)», спрямованої саме на корекцію агресивної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпальчук С. І., Берси́менко Ю.В., Вайнілович Н. А., Киченок А. С., Манастирна Я. В., Найдьонова Л. А., Скорбун І. А., Тілікіна Н.В., Усатенко Г. В., Флярковська О. В. Протидія булінгу (цькуванню) в закладі освіти. Київ, 2019. 30 с.
2. Ігрові методи діагностики булінгу (цькування) в групі/класі. Перелік ігор перекладено і адаптовано з ресурсу <https://www.yourtherapysource.com/blog1/2017/05/16/games-practice-selfregulation-skills/>.
3. Суб'єктні виміри особистісного становлення дитини дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / О.Д. Кравченко, Л.С. Москаленко, І.Г. Тітов; за ред. І.Г. Тітова. – К. : Академвидав, 2014.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ЗДОБУВАЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ

Мишко Н. М., Даниленко О. І., Жалій С. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
mushkonadia@gmail.com*

На сучасному етапі розвитку психологічної науки існують різні моделі мотивації дорослої особистості, реалізованої у праці. Найбільш відомі так звані змістовні та процесуальні теорії мотивації. Змістовні теорії мотивації базуються на врахуванні різноманітних потреб і пов'язаних з ними факторів, які визначають поведінку працівників. Потреба — це внутрішній стан фізіологічного або психологічного відчуття людиною браку чогось важливого для її життєдіяльності. Потреби утворюють ієрархічну структуру, котра як домінанта визначає поведінку людини. Загальноприйнятим є поділ потреб на первинні, за своєю природою фізіологічні, і вторинні — психологічні (потреба в успіху, повазі, владі, приналежності) [1].

Найпоширенішою для цілей мотивації є класифікація (ієрархія) потреб, запропонована А. Маслоу. Сутність її зводиться до вивчення потреб людини, які можна розділити на п'ять груп: фізіологічні потреби, необхідні для виживання людини: у їжі, у воді, у відпочинку і т. д.; потреби в безпеці і впевненості в майбутньому – захист від фізичних і інших небезпек з боку навколишнього світу і впевненість у тому, що фізіологічні потреби будуть задовольнятися й у майбутньому; соціальні потреби – необхідність у соціальному оточенні, у спілкуванні з людьми, почуття «ліктя» і підтримка; потреби в повазі, у визнанні оточуючих і прагненні до особистих досягнень; потреба самовираження, тобто потреба у власному рості та у реалізації своїх потенційних можливостей.

Перші дві групи потреб первинні, а наступні три вторинні. Відповідно до теорії Маслоу, усі ці потреби можна розташувати в строгій ієрархічній послідовності, у вигляді піраміди, в основі якої лежать первинні потреби, а вершиною є вторинні. Зміст такої ієрархічної побудови полягає в тому, що пріоритетні для людини потреби – більш нижчих рівнів і це позначається на його мотивації. Іншими словами, в поведінці людини більш визначальним є задоволення потреб спочатку нижчих рівнів, а потім, у міру задоволення цих потреб, стають стимулюючим фактором і потреби більш високих рівнів. Найвища потреба – потреба самовираження і росту людини як особистості – ніколи не може бути задоволена цілком, тому й процес мотивації людини через потреби нескінченний. Основний недолік теорії Маслоу полягає в тому, що в ній не враховані індивідуальні особливості людини [3].

Теорія мотивації Д. МакКлелланда базується на уявленні, що структура потреб вищого рівня зводиться до трьох факторів: прагненню до успіху, прагненню до влади, до визнання. При такому твердженні успіх розцінюється не як похвала чи визнання з боку колег, а як особисті досягнення в результаті активної діяльності, як готовність брати участь у прийнятті складних рішень і нести за них персональну відповідальність. Прагнення до влади повинне не тільки говорити про егоцентричні наміри, а й показувати уміння людини успішно працювати на різних рівнях управління в організаціях, а прагнення до визнання – її здатність бути неформальним лідером, мати свою власну думку і вміння переконувати оточуючих у її правильності [4].

Теорія мотивації Ф. Герцберга з'явилася у зв'язку із зростаючою необхідністю з'ясувати вплив матеріальних і нематеріальних факторів на мотивацію людини. Ф. Герцберг створив модель, що показує задоволеність роботою. Фактори, що впливають на задоволеність у роботі: гігієнічні фактори (політика фірми і адміністрації, умови роботи, заробітна плата, мікроклімат у колективі, рівень безпосереднього контролю за роботою) та мотиватори (успіх, кар'єра, визнання результатів роботи, ступінь делегування повноважень і відповідальності, можливості творчого та професійного зростання) [2].

Перша група факторів (гігієнічні фактори) пов'язана із самовираженням особистості, її внутрішніми потребами, а також з навколишнім середовищем, у якому здійснюється сама робота. Друга група факторів мотивації пов'язана з характером і сутністю самої роботи. Керівник в цьому випадку, повинен пам'ятати про необхідність узагальнення змістовної частини роботи. Гігієнічні фактори Ф. Герцберга, як видно, відповідають фізіологічним потребам, потребам в безпеці і впевненості в майбутньому [2].

Ми провели власне дослідження мотиваційного профілю, обравши для цього 30 осіб віком від 28 до 54 років. У таблиці 2.2.1. відображено результати дослідження сформованості зовнішніх і внутрішніх мотивів майбутніх психологів останніх курсів.

Табл. 1.

Домінуючі мотиви майбутніх психологів (n=30)

Мотиви		Гігієнічні (зовнішні) фактори								Мотиваційні (внутрішні) фактори								
		Фінансові мотиви		Суспільне визнання		Стосунки з керівництвом		Стосунки з колективом		Відповідальність		Кар'єра		Особисті досягнення		Зміст роботи		
Рівні		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	
		Високий	3	10	-	0	-	0	-	0	1	3	2	7	2	7	1	3
		Середній	5	17	1	3	-	0	-	0	4	13	5	17	3	10	3	10
		Низький	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
Всього		8	27	1	3	-	0	-	0	5	16	7	24	5	17	4	13	
		30 %								70%								

Для наочності ці дані зображені у формі діаграм (рис. 1. та 2.)

З наведених графіків та діаграм очевидно, що мотиваційні фактори випереджають гігієнічні. Герцберг, до речі, дійшов до парадоксального висновку про те, що заробітна плата не є основним мотивуючим фактором. Фінансовий мотив, як і всі гігієнічні фактори, має зв'язок із середовищем, де виконується діяльність. За теорією Герцберга, недостатність або брак гігієнічних факторів призводить до незадоволення особи своєю працею. А якщо вони є навіть у задовільному обсязі, то не викликають задоволення та не мотивують людину до очікуваних дій. А от брак мотиваційних факторів, що пов'язані з суттю та предметом самої роботи, не призводять до незадово-

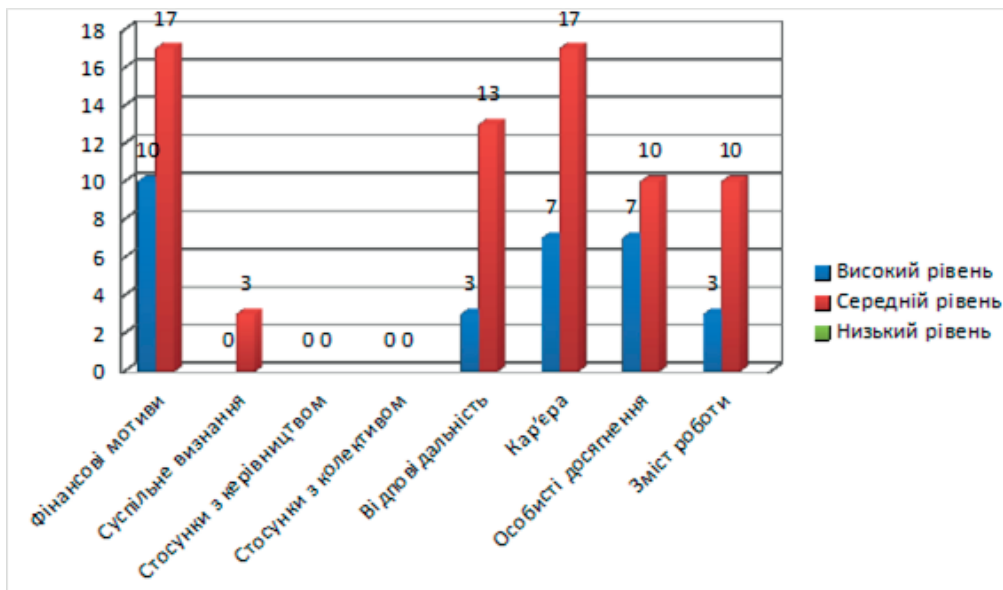


Рис. 1. Порівняльний графік основних мотивів майбутніх психологів (n=30, %)

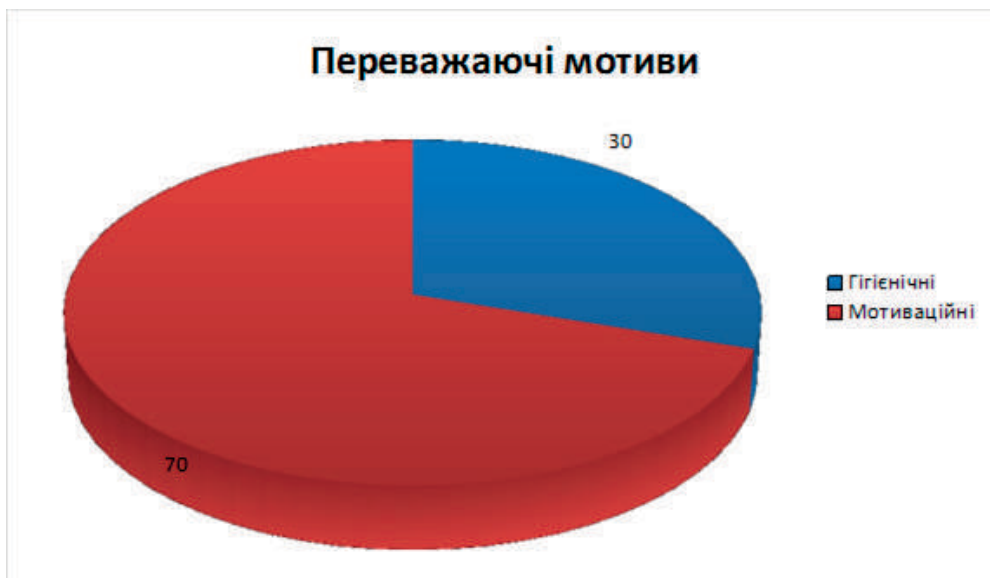


Рис. 2. Загальний порівняльний графік домінуючих мотивів майбутніх психологів (n=30, %)

лення працю, хоча їх присутність в достатньому обсязі викликає задоволення і мотивує робітників до необхідних дій і збільшення ефективності.

Найяскравіше проявленим зовнішнім гігієнічним фактором є фінансовий мотив (27%), а внутрішнім мотиваційним фактором є кар'єра (24%). Ще на високому рівні проявлені такі мотиваційні фактори, як особисті досягнення (17%), відповідальність (16%) та зміст роботи (13%). Ці дані свідчать про те, що для психологів важливим є можливість кар'єрного зростання, а також хороший дохід та фокус самореалізацію та на новий кшталт майбутньої професійної діяльності.

Цікаво що гігієнічні фактори пов'язані з суспільним визнанням, стосунками з керівництвом та колективом майже не представлені. Це свідчить про сприятливий рівень задоволеності цих потреб.

Тож, професійна мотивація є важливим пунктом професійної перепідготовки майбутнього фахівця. На неї спираються більшість наукових розробок з питань психологічної готовності до професійної діяльності. Ця складова визначає сталість, послідовність і глибину готовності до виконання власних обов'язків. В той час як на другий план відходить подальше самовдосконалення особистості, і професіонала, а також розширення обізнаності, покращення умінь, знань, навичок [1].

Література

1. Мишко Н.М. Особливості розвитку мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього психолога у процесі здобуття другої вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.М. Мишко – Харків, 2016. – 21 с.
2. Herzberg F. One More Time, How Do You Motivate Employees? / Frederick Irving Herzberg.– 1968. – 118 p.
3. Maslow A.H. Motivation and Personality (2nd ed.) – N.Y.: Harper & Row, 1970; Маслоу Абрахам. Мотивация и личность. Перевод А.М.Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. – Терминологическая правка В.Данченко. – К.: PSYLIB, 2004. – 548 с.
4. McClelland D.C. The achievement motiv Text. / D.C. McClelland, J.W Atkinson, R. A.Clark, E.L. Lowell. N.Y., 1953. – 386 p.

ПОРЯТУНОК ВИДАТНИХ УКРАЇНЦІВ І ПОДОЛАННЯ КОМПЛЕКСУ МЕНШОВАРТОСТІ НАУКОВЦІВ

Моргун В. Ф.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
v.f.morgun@gmail.com*

*Живу на вулиці Антона Макаренка.
Невже змінять назву ?!
Олена З. (м. Полтава)*

Актуальність проблеми. В період страшної війни, коли Україна виборює право на існування, незалежність і демократію, проблеми відмови від національних святинь і меншовартості науковців можуть виглядати дріб'язковими, але вони існують, існують під час війни і можуть робити нам шкоду. Погано, коли нашу національну гідність нищить ворог, але ще гірше, коли ми принижуємо її самі. Загарбники вважають, що України в історії людства

не існувало (?!). А що робимо ми, коли намагаємося знищити пам'ять про видатних українців? Їх теж не існувало (?!). Тоді, чим ми кращі за рашистів?

Завдання даної праці: 1) на прикладі порятунку постаті і справи видатного українського педагога, соціального психолога і письменника зі світовим ім'ям – Антона Макаренка запропонувати кваліфікований, демократичний і неспсихотравматичний спосіб розв'язання проблеми декомунізації, деколонізації та дерусифікації в Україні; 2) запобігти перетворенню боротьби з російською мовою в приниження, у формування комплексу меншовартості українських учених і освітян.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до рішення Київської міської ради від 18 квітня 2022 року № 08/231 – 551/ПР «Про демонтаж пам'ятних знаків (пам'ятників, меморіальних об'єктів, меморіальних дощок), пов'язаних із російською федерацією та колоніальною спадщиною» у «Перелік пам'ятних знаків (пам'ятників, меморіальних об'єктів, меморіальних дощок) та їх частин, розташованих на території м. Києва, доручення щодо демонтажу яких надається виконавчому органу Київської міської ради (Київській міській державній адміністрації)» потрапили три об'єкти: вул. Антона Макаренка, пам'ятник Антону Макаренку (вул. Львівська, 25); меморіальна дошка А. Макаренку (вул. Леонтовича, 6-А) ?! (Див. також про порятунок від продажу Курязької колонії імені А. С. Макаренка: [14]).

І це за умов, що, по-перше, для європейської і світової педагогічної науки і практики Антон Семенович Макаренко є видатним представником саме української освіти – як за народженням (м. Білопілля Сумської обл.), так і за основними професійними педагогічними досягненнями у виховних закладах Полтавської, Харківської і Київської областей. Взагалі, з 51 року свого життя Макаренко лише два провів поза межами України.

По-друге, А. Макаренко є автором всесвітньо визнаної української трудової демократичної системи виховання, яка дозволила врятувати від голоду, загибелі та повернути в суспільство три тисячі підлітків, переважна більшість із яких – етнічні українці. Наші критикани Макаренка, які звинувачують його як «авторитарного педагога», насправді, переспівують зади рашиських предтеч. Бо саме в рф його система була піддана безпідставній критиці з боку лідерки т. з. «соцвиху» («соціалістичного виховання») Н. Крупської, ще за життя Макаренка, та деяких сучасних педагогів-теоретиків (див., наприклад, найбільш одіозну працю: Ю. Азаров. «Не подняться тебе, старик», 1989). Що стосується політичного кредо Макаренка – насправді він ніколи не був комуністом, навпаки істинна оцінка більшовицької влади, висловлена ним у прихованих від пильних чекістів приватних листах, доволі промовиста: «погано, що я не можу захищати ніяких позицій: у безпартійної людини позицій бути не може. Крім того, де моя партія? Навколо така шпана, що не варто з нею і зв'язуватися». І це далеко не єдиний антикомуністичний вислів Макаренка [9, с. 215].

Перша велика книга Макаренка – «На велетенському фронті» – була написана саме українською, так само українською він часто вів ділове листування та публікував статті у пресі. Лише нещодавно документально підтверджено, що Макаренко, прихистивши в колонії і зробивши своїм заступником, фактично врятував від репресій колишнього сотника і начальника господарства 8-го інженерного батальйону при 8-й Запорізькій дивізії Армії УНР Володимира Весіча – вчинок в ті часи вельми небезпечний для самого Антона Семеновича! Також педагог не міг стояти осторонь такої страшної біди, як голодомор: у вересні 1933 року він узяв до себе додому дитину з матір'ю – жінкою, що «втратила будь-яку вагу на полях Гадяччини» [9, с. 214].

Тож, відмовляючись від імені Макаренка в процесі оновлення топонімів, ми не лише ризикуємо стати жертвою більшовицької брехні, але й автоматично визнаємо цього видатного українця «російським педагогом» і «даруємо» вельми охочій до чужого росії всю його світову безсмертну славу! Чи пробачать наші нащадки таке потурання путінським мародерам?

Навіть із суто прагматичних міркувань ми маємо прагнути того, щоб світова наукова спільнота асоціювала Макаренка не з агресивним північним сусідом, а з Україною, зокрема з Полтавою – саме це дозволить нашому місту залишатися міжнародним центром педагогічного туризму і надалі приваблювати тисячі шанувальників Антона Семеновича з усіх континентів.

Доволі промовистим є те, що 1-го вересня з нагоди Дня знань президент України Володимир Зеленський відвідав освітній заклад, названий на честь видатного українця – відновлену після руйнувань російськими військами Ірпінську спеціалізовану загальноосвітню школу I-III ступенів художнього профілю № 1 імені А. С. Макаренка [9, с. 215].

Всесвітня слава освітньої системи Антона Макаренка зафіксована в його бестселері «Педагогічна поема», що перекладений 40 іноземними мовами. 1988 рік – 100-річчя від дня народження Антона Семеновича (1888–1939) – був визнаний ЮНЕСКО Роком Макаренка, а проведений світовий рейтинг найвидатніших педагогів планети Земля назвав його ім'я серед четвірки – Д. Дьюї, Г. Кершенштейнер, А. Макаренко, М. Монтесорі – як одного з діячів, що визначили спосіб педагогічного мислення ХХ століття. На перетині 2-го і 3-го тисячоліть, у рейтингу ЮНЕСКО, Макаренко – знову посідає почесне місце у трійці кращих педагогів світу 2-го тисячоліття (Я. Коменський, Д. Дьюї, А. Макаренко). Понад півстоліття діяв найавторитетніший у світі макаренкознавчий науковий центр – лабораторія «Makarenko-Referat», створений при Марбурзькому університеті (ФРН) у 1968 році Г. Хіллігом.

У 2003 макаренкознавець українського походження С. Невська поновила третину тексту «Педагогічної поеми», що була безжально вирізана сталінською цензурою, і видала повну версію книги [3; 4]. Глава «На педагогічних вибоїнах» з критикою тодішньої радянської педагогіки була вилучена

повністю. На жаль, перший переклад із російської здійснено не в Україні, а в Італії, 2009 [16]. Антирадянський Макаренко нам не до вподоби?

Українські психологи також цінують вагомий внесок Макаренка і в науку про душу. Автор (1988, 2002, 2019) доводить, що система Макаренка багатовимірно персонологічна і психопрофілактична [3; 4; 5; 11]. Академік НАПН України Т. Яценко (1993) глибоко аналізує соціально-психологічні засади його педагогіки і кладе їх в основу своєї відомої методики психологічного тренінгу «активного соціально-психологічного навчання» [15, с. 74-85]. Почесний академік НАПН В. Рибалка (2015) вважає Макаренка одним із провідних гуманістичних психологів України і розкриває психологічні механізми поєднання дитиноцентризму і демократизму його методики виховання підлітків і юнаків у Полтавській колонії та Харківській комуні, що й досі актуальна [10, с. 116-139].

У 1991 р. у Полтаві заснована і діє Міжнародна макаренківська асоціація, що об'єднує дослідників слова і справи Макаренка із десятків країн світу, її очолювали, зокрема, академіки НАПН України М. Ярмаченко та І. Зязюн, сьогодні її президентом є професор римського університету La Sapienza Н. Січіліані де Куміс (Італія). У 2001 році утворена Українська асоціація Антона Макаренка, яку нині очолює членкиня-кореспондентка НАПН України, ректорка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка Марина Гриньова. Асоціація закликала освітян світу – рішуче засудити рашиське вторгнення в Україну [1, с. 212].

13 березня 2022 року педагогічна громадськість України вшанувала пам'ять цього великого гуманіста під звуки сирен повітряної тривоги, відбиваючи атаки оскажених військ рашистів. У цей час західна макаренківська спільнота першою простягнула нам руку допомоги: німецькі, чеські, польські, італійські, австрійські, японські, австралійські шанувальники генія великого українця пропонують прихисток для наших дітей, збирають кошти для біженців, виходять на велелюдні антивоєнні мітинги, створюють спеціальні інтернет-платформи сприяння українським вишам [13, с. 216-217]. Українська асоціація Антона Макаренка звернулася до Київської міської ради та Київської міської державної адміністрації, до Кременчуцької та Полтавської міських рад із проханням вилучити прізвище видатного українського педагога зі світовим ім'ям Антона Макаренка зі списку перейменувань вулиць Макаренка і демонтажу пам'ятників м. Києва, пов'язаних із російською федерацією та колоніалізмом. У Києві воно, на жаль, проігнороване (?!), у Кременчуці, дякуємо, підтримане (!), у Полтаві – чекаємо на мудрість місцевої влади, яка наслідує приклад Кременчука...

Припустим, вороги Макаренка і України переможуть, і введена в оману влада позбавить видатного українського педагога «українського громадянства» на тій підставі, що його життя і творчість припали на період царату

і радянської імперії. Рашисти будуть у захваті, бо їхня геноцидна теза про відсутність України в історії людства буде підтримана нашою тезою (діями ?!) про відсутність видатних постатей в Україні (!!).

А хто дасть гарантію, що недруги послідовників Макаренка, видатних українських педагогів Василя Сухомлинського, Олександра Захаренка..., не забажають і їх позбавити «українського громадянства» на тій самій підставі.

До речі, згадаємо, на скільки десятиліть комуністична катівня СРСР «заживо поховала» ще одного видатного українського педагога – Григорія Ващенко на тій підставі, що він під час II Світової війни співпрацював із німецькою окупаційною владою і закінчив життя у мюнхенській еміграції (!!).

Якщо народна визвольна війна, що ведуть українці з підтримкою всього демократичного світу проти кривавого сатанинського рашизму, є, по-перше, за Сковородою, «благословенним видом промислу, який не суперечить божому і людському законові» [12, с. 1], та, по-друге, наші військові, самооборонці, волонтери, всі громадяни держави мають, за Макаренком, «правильне уявлення про те, що потрібно робити», і «звичку долати тривалі труднощі» [2, с.1], то саме народна, демократична і трудова педагогіка, традиції якої персоніфікують видатні просвітителі України – Сковорода, Ващенко, Макаренко, Сухомлинський, Захаренко та ін. – виступає тим історичним підґрунтям, спираючись на яке, уточнимо справедливу думку фон Бісмарка, на лаври перемоги над ворогом можуть розраховувати не тільки шкільні вчителі та духовні наставники, а й генерали [8, с.194-195].

Якщо ми не забудькуваті, невдячні, меншоварті «хохли», а справжні патріоти України, яких шанує не тільки світ, а й ми поважаємо самих себе, то, якщо вже й оптимізувати пенітенціарну систему розпродажем за безцінь із молотка, то Курязьку колонію імені Макаренка слід виставляти на торги в останню чергу. Найкраще ж – на її базі до імені Макаренка повернути його демократичну трудову педагогіку і зробити в Курязжі – педагогічний Ієрусалим / Мекку світової пенітенціарної системи! Силами харківських макаренкознавців, представників інших міст України створити Харківську лабораторію Макаренка, яка б займалася вивченням його спадщини, науковими психолого-педагогічними дослідженнями з її впровадження з урахуванням сучасних умов та просвітницькою діяльністю.

Педагогічна громадськість України на чолі з президенткою Української асоціації Антона Макаренка М. В. Гриньовою підготувала звернення до Президента, Верховної Ради та Уряду України про зняття Курязької колонії Макаренка з торгів. Але віроломний напад армії РФ на Україну, поки, зняв питання з порядку денного. Враховуючи ризики зростання дитячої безпритульності внаслідок післявоєнної гуманітарної катастрофи, що спричинена звірствами рашистів, після повернення до мирного життя, розглянути та-

кож можливість перепрофілювання колонії в Курязьку школу-пансіон імені А. С. Макаренка (для дітей війни). [14, с. 149-150].

Чи вдасться постаті Макаренка врятувати Куряж вдруге – «ось у чому питання»? Адже героїчні Україна, Харків, усі освітяни – заслуговують на це!

Висновки і рекомендації.

1. Щодо вирішення долі національних святинь, зокрема, постатей та спадщини видатних українців, слід категорично заборонити внесення у списки на вилучення будь-яких постатей із історії України без узгодження з відповідними державними, науковими та громадськими інституціями. На прикладі Макаренка, зокрема, необхідно запросити експертну оцінку, принаймні, в Міністерстві освіти та науки України, в НАПН України та в Українській асоціації Антона Макаренка.

2. Неприпустима практика «сірої напівдемократії», коли у список для голосування вноситься стара назва (наприклад, вулиця Ремінна), не вноситься (!) поточна назва (вулиця А. Макаренка) і додається нова назва (вулиця П. Сидоренка). Дійсно демократичне (а не маніпулятивно-авторитарне) голосування передбачає внесення у список усіх варіантів назв, за алфавітом: вулиця Макаренка, вулиця Ремінна, вулиця Сидоренка – і вибираємо.

3. Особливо небезпечним є відчуження видатних людей від країни за однією ознакою: або народження, або проживання, або самоідентифікації особистості. Навпаки, для того, аби діяча вважали українським, достатньо хоча б однієї з названих ознак:

- народився в Україні (наприклад, класики психології – одесит С. Л. Рубінштейн, полтавець Д. Б. Ельконін, харків'янин П. Я. Гальперін),

- мав досягнення в Україні (наприклад, співзасновниками Харківської психологічної школи в 30-ті роки ХХ століття в Україні були психолог із білорусі Л. С. Виготський, психолог із росії Л. І. Божович),

- визнає своє українське походження (наприклад, американські кінозірки Л. Ді Капріо, С. Сталлоне, Д. Духовни, Вайнона Райдер, Віра Фарміга та ін., а видатний натураліст світу Володимир Вернадський, який народився і помер за кордоном, мав видатні досягнення в українські періоди діяльності, крім того, є автором статті з промовистою назвою: «Я – українець»!).

4. Сумнівним засобом боротьби з колоніалізмом є заборона на цитування російськомовних джерел. Навіть ворога, аби його перемогти, треба знати з перших джерел. Тому заборона на вільний доступ до певних праць повинна стосуватися змісту праць, а не мови. Ми ж не ставимо завдання перекласти всю англomовну літературу українською (промінати «шило» русифікації на «мило» англiканiзацiї ?!), ефективніше вивчити будь-яку мову всім зацікавленим особам. Фашисти книги палили, рашисти вилучають і знищують українські книги з бібліотек... Невже дурний приклад такий заразний?

Ніхто ж не закликає позбутися трофейної зброї, навпаки, ми підсилюємо

нею свою військову міць і обертаємо проти ворога! Мова – це теж зброя! Наші бійці розуміють перемовини ворога без перекладу, а ворог, який не володіє українською, може бути дезінформований і переможений набагато швидше!

Узагальнюючи, підкреслимо ще раз: слід відмовитися від недалекого отожднення видатних і пересічних українців із тією імперією, під п'ятою якої їм не пощастило жити. Їхнє і наше щастя полягає у тому, що вони є видатними українцями, які приносять Батьківщині-ненці світову славу в усі періоди історії (колоніальної та незалежної) і заслуговують визнання не тільки іноземців, але, у першу чергу – своїх земляків!

Не варто національних героїв країни робити її ізгоями. Слава Україні!

ЛІТЕРАТУРА

1. Звернення Української асоціації Антона Макаренка до міжнародної педагогічної громадськості з приводу повномасштабної агресії Російської Федерації проти України / Гриньова М. В., Ткаченко А. В., Моргун В. Ф. Витоки педагогічної майстерності. Полтава, 2022. Вип. 30. С. 212.
2. Макаренко А. 10 кращих цитат про виховання. Освітній проект «На урок». К., 2018. 1 с. URL : <https://naurok.com.ua/post/10-kraschih-citat-antona-makarenka-pro-vihovannya>
3. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / Сост., автор вступ. ст., примеч., коммент. С. Невская. М.: ИТРК, 2003. 736 с.
4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Полная версия / Сост., автор вступ. ст., примеч., коммент. С. Невская. М.: АСТ, 2018. 1402 с.
5. Моргун В. Ф. А. С. Макаренко и психология личности. Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 121-128.
6. Моргун В. Ф. Демократія у трудових школах: від М. Неплюєва і А. Макаренка до Ф. Моргуна і О. Захаренка. Моделі соціокультурного розвитку територій: перспективи та можливості у світлі історичної спадщини, сучасного та майбутнього. Зб. допов. на Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Суми, 25-27 вересня 2019 р.). Суми: СНАУ, 2019. Част. 1. С. 227-236.
7. Моргун В. Ф. Психологія особистості в педагогіці А. С. Макаренка. Факсимільний збірник праць 1986-2001 років. Полтава, 2002. 84 с.
8. Моргун В. Ф. Українці виграють війну передусім завдяки демократичній і трудовій педагогіці Григорія Сковороди та Антона Макаренка. Григорій Сковорода у сучасному багатовимірному світі : Зб. тез VIII Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Львів, 16 листопада 2022 р.) / за ред. В. П. Мельника ; відп. за вип. В. М. Качмар, Л. В. Рижак, Н. І. Жигайло, Ю. В. Максимець. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2022. С. 192-195 / 316 с.
9. Першому заступнику міського голови Полтави, голові Комісії з питань найменування та перейменування елементів міського середовища та інфраструктури, увічнення пам'яті осіб та подій Валерію Олексійовичу Пархоменку / Гриньова М. В., Ткаченко А. В. Витоки педагогічної майстерності. Полтава, 2022. Вип. 30. С. 213-215.
10. Рибалка В. В. Теория и практика воспитания личности в коллективе колонии и коммуны А. С. Макаренко. Его же: Теории личности в отечественной фило-

софії, психології та педагогіки. Посібник. Житомир: Вид-во ЖГУ імені І. Франка, 2015. С. 116-139.

11. Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток. Навч. посіб. 3-є вид., доп. К.: ВД «Слово», 2019. 272 с.

12. Сковорода Г. Розмова, звана Алфавіт, чи Буквар світу. Діалоги. К., 2022. 2 с. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=278>

13. Українська асоціація Антона Макаренка в фокусі міжнародної підтримки / Амі Кобаяші (Японія), Станіслав Бендл (Чехія), Агнес Нільсен-Конноллі (Австралія), Анке Драйер-Хорнінг (Німеччина), Франческо Тамбурріно (Італія). Виток педагогічної майстерності. Полтава, 2022. Вип. 30. С. 216-217.

14. Чи варто торгувати національними святинями та відмовлятися від власної історії / М. Гриньова, Ю. Бойчук, А. Ткаченко, А. Самодрин, В. Рибалка, В. Моргун, М. Шакоцько. Кременчуччина – основа проектування освіти регіону під час випробувань і надалі. Метод. посіб. [Матеріали III наук.-пед. експедиції Наук.-дослід. лаб. з вивч. і розробл. гуманіт. ідей академ. В. І. Вернадського / оргкомітет: А. П. Самодрин, Г. Ф. Москалик (співголови), В. Ф. Моргун та ін. (Кременчук, Горішні Плавні, Світловодськ, 18-19 травня 2022 р.)] / за наук. ред. А. П. Самодрин. Кременчук: Вид-во «НОВАБУК», 2022. С. 144-150 / 226 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1vfvra1bxHxllNYFrJlPEX05RNBs5v9oc/view>

15. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. К.: Освіта, 1993. 208 с.

16. Makarenko A. S. Poema pedagogico / compilato, autore dell'articolo introduttivo, note, commenti S. Nevskaya; a cura di N. Siciliani de Cumis (Universita di Roma «La Sapienza»). Roma: L'albatros editore, 2009. 564 с.

ПОЗИТИВНИЙ ВПЛИВ ТЕХНІКИ БЕЗЛОГІЧНОГО МЕТОДУ УСУНЕННЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ПРИ ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННІ

Мошинська А. В., Тесленко М. М.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
avmoshinskaya@gmail.com*

Teslenkomm@gsuite.pnpu.edu.ua

Темі емоційного вигорання приділено багато уваги фахівців різних галузей: психологів, освітян, медичних працівників, осіб соціальних професій, тощо. Але значущим етапом психічного регулювання суспільства у теперішній час є допомога та профілактика емоційного вигорання громадян, яке розвивається на фоні подій і новин про війну.

Кожен українець в цей час переживає емоції невизначеності, страху за близьких та країну, що призводить до виникнення надважкого стресу. Загалом, з психологічної точки зору, реакція стресом на кризові умови, в дея-

ких випадках, має рятівну функцію для організму, проте, важливим є вчасно вжити заходів для виходу з стресу та запобігти виникненню складних наслідків [1].

Відповідно, психоемоційне виснаження негативно впливає й у професійну сферу особистості. Значно складніше під час війни створювати умови для розвитку або підтримання уміння фахівців приймати правильні рішення та уникати при цьому небажаних помилок, які в свою чергу посилюють професійне вигорання. В умовах значного психоемоційного навантаження фахівцю важко зберігати рівновагу та здатність критично оцінювати актуальні складні виробничі ситуації.

Важливими завданнями діяльності в особливих умовах є створення позитивної установки до розв'язуваних питань та значущості власного внеску в ситуацію, позитивний настрій щодо результату [2].

Емоційне вигорання під час війни супроводжується двома основними емоціями – це емоції страху та тривожності. Перш за все, варто підкреслити, що попри розповсюджене ототожнення страху та тривожності, це різні емоції. Страх – емоція, яку ми відчуваємо в момент виникнення події, тривога відноситься до подій в минулому чи майбутньому періоді, які ми інтегруємо в сьогодення. Зазвичай, відчуття тривоги і страху розцінюються як негативні, проте, є ситуації, коли їх можна класифікувати як правильну відповідь емоційно-психологічного стану на стресові ситуації. Саме такою ситуацією, на нашу думку, є війна. Важливим залишається повністю не поринути у стан тривожності, застосовувати заходи не в боротьбі з нею, а для знаходження «спільної мови». Серед дієвих способів зниження тривоги і страху під час війни можна виокремити такі: не зазирати ні в минуле, ні в майбутнє, знайти ті фіксації, які «гріють душу» зараз, рефлексувати, зосереджувати увагу на 1-3 днях наперед; виконувати певні буденні ритуали щодня (ранкова кава, улюблена музика, побути наодинці йога, афірмації тощо); зменшити кількість перегляду новин; правильно харчуватись й підтримувати водний баланс [1].

Разом з переліченими заходами, можна застосовувати психологічні практики зниження страху та тривожності. Однією з таких практик виступає «Терапія ключових слів» - інструмент психотерапії, запропонований академіком Лосевим С.І. в рамках його Безлогічного методу усунення негативних програм людини.

Ця техніка носить доказовий характер на базі досліджень дисертаційної роботи Бєспеки Г.С. «Клініко-психологічні особливості персоніфікації досвіду як ресурсу подолання негативних переживань особистості». В даній роботі розкрито внесок персоніфікації досвіду у структуру особистісних копінг-ресурсів та порівняльну роль особистісних ресурсів у подоланні стресових ситуацій та негативних переживань [3].

Дослідження станів у десяти груп досліджуваних у процесі психотерапії дозволило не лише здійснювати дизайн індивідуалізованої високо ефективною терапії, а й здійснювати прогноз на майбутнє.

Картографування електричної активності мозку дозволила авторам дослідження зібрати багато нейропсихологічних даних і виявити шаблони, які відображають загальні принципи реагування особистостей на психотравмівні події в залежності від індивідуально-психологічних особливостей та персоніфікованого досвіду [3].

Інструмент Безлогічного методу усунення негативних програм «Терапія ключових слів» (ТКС) спрямована на відображення людиною свого персоніфікованого травматичного досвіду конкретним словом або фразою, при повторюванні якої, емоційний стан людини дестабілізується. Наприклад, у людини є досвід перебування в небезпеці під час ракетного обстрілу тієї місцевості, де вона знаходилась. Тепер, при кожній повітряній тривозі у людини сильно підіймається рівень страху та тривоги та у словесній конструкції це може відображатись «Я боюсь померти від вибуху». ТКС дозволяє за годину практики монотонного повторювання даної фрази понизити або повністю нівелювати рівень страху та тривоги. З детальним описом техніки ТКС можна ознайомитись в наукових працях Бєспеки Г.С. [4].

Таким чином, можна відмітити, що різноманітні аспекти персоніфікації досвіду виявляють себе у широкому спектрі копінг-ресурсів особистості. Так, процеси переживання негативного досвіду та його перетворення невід'ємно взаємодіють з навченою ресурсністю особистості, та як результат, дозволяють легше проходити етапи емоційного вигорання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костишин Н., Яковець Т. Стресостійкість колективу під час війни: налаштування психологічного клімату. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки». 2022, № 14-15, С. 565-570. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.27.05.2022.102>
2. Яковицька Л.С. Професійне вигорання фахівців під час війни. Міжгрупова взаємодія в умовах війни: ідентичності, картини світу, додання травми: матеріали круглого столу (Київ, 9 червня, 2022 р.) [Електронний ресурс] / За наук. ред. П. П. Горностая, Л. Г. Чорної; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, Асоціація політичних психологів України. Київ : Талком, 2022. С. 67-69.
3. Бєспека Г.С. Клініко-психологічні особливості персоніфікації досвіду як ресурсу подолання негативних переживань особистості: дис... к. псих. Наук: Харків, 2021. 273 с.
4. Лосев С.І. Методика слова: навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2019. 140 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ КОМУНІКАТИВНОГО ДОСВІДУ НА ЕМОЦІЙНІСТЬ ПІДЛІТКІВ

Назаренко С. А.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
svetsvetochka.nazarenko@gmail.com*

Актуальність проблеми. Відомо, що підлітковий період розглядається як такий, під час якого суперечності розвитку набирають особливої гостроти. Це зумовлено специфічними явищами, що свідчать про перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою усіх сторін розвитку особистості. Саме у цей період відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб та мотивів, поведінки. Водночас змінюються вимоги суспільства до представників підліткового віку. У зв'язку з цим підліткам необхідно погоджувати свої потреби з очікуваннями оточуючих та вимогами соціальних норм.

Необхідність такого погоджування часто пов'язана із значними труднощами, котрі й стають причиною виникнення суперечностей у розвитку підлітка. Ці суперечності можуть протікати в гострій формі, зумовлюючи сильні емоційні переживання, порушення у поведінці школярів, у їх взаєминах з дорослими та ровесниками.

Актуальність дослідження обумовлена, перш за все, необхідністю подальшої теоретичної та практичної розробки проблеми емоційних проявів та реакцій на різних етапах онтогенезу особистості. Відомо, що емоційність як стійка властивість індивідуальності, як одна з психологічних складових темпераменту (Б.М.Теплов, В.Д. Небиліцин) виконує системоутворюючу функцію у структурі рис особистості та окремих її якостей (О.П. Саннікова); емоції (В.К. Вілюнас, Г.С. Костюк, О.Я. Чебикін та ін.) та емоційність (А.Є. Ольшанникова, О.І. Палей) беруть участь у регуляції діяльності, є детермінантами успішності діяльності та спілкування (О.П.Саннікова).

Одночасно у ряді досліджень відзначається уразливість, у першу чергу, емоційної сфери особистості як дорослих, так і юнацтва (Г.О. Балл, О.І. Захаров, Г. Крайг, та ін.). Саме тому дослідження емоційної сфери підлітків, особливостей прояву емоцій та реакцій підлітків під час спілкування з однолітками на сучасному етапі, який характеризується підвищеною емоційністю, що обумовлена соціальними перебудовами у сучасному суспільстві, у період соціальних змін, є актуальним і значущим.

Крім того, враховуючи те, що саме у підлітковому віці закладаються осно-

ви наступного емоційного життя у зрілі роки, враховуючи підвищену емоційну чутливість підлітків до впливів сучасного соціуму, при спілкуванні з групою однолітків, виникає необхідність у дослідженні індивідуального середовища дитини.

Незважаючи на те, що у психології є чимало робіт, у яких розглядаються ті чи інші аспекти емоційної сфери підлітків (Т.О. Гаврилова, І.В. Дубровіна, І.С.Кон, А.Є. Личко, А.М. Прихожан, Ф. Райс та ін.), фактично відсутні дослідження, в яких вивчалися б індивідуально-психологічні особливості емоційних реакцій підлітків.

Мета – теоретично вивчити особливості емоційних проявів у поведінці підлітків.

Методика та організація дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних)[4].

Результати дослідження. В результаті теоретичного дослідження встановлено, що емоції – це психічне відображення у формі переживання життєвого смислу явищ і ситуацій. Емоції, які переживає молода особистість можуть бути позитивної та негативної модальності, або амбівалентні, що часто спостерігається у старших школярів. Також, емоційні прояви особистості можуть бувають нижчі і вищі, стеничні і астеничні.

Підлітковий вік – складний етап у становленні особистості, який характеризується якісними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням і входженням у доросле життя. У даному віці активно розвивається когнітивна сфера, формується абстрактно-теоретичне мислення, логічне і опосередковане запам'ятовування, вдосконалюються мнемічні прийоми)[2].

Основним особистісним новоутворенням підлітка є почуття дорослості, яке виражається у появі ставлення підлітка до себе як до дорослого, уявлення себе дорослою людиною. Як особлива форма самосвідомості, почуття дорослості в цілому відображає нову життєву позицію підлітка в ставленні до себе, людей та світу; визначає специфіку спрямованості і зміст його соціальної активності; систему нових прагнень та емоційних реакцій. Особливості проявів почуття дорослості залежать від того, в якій сфері і якого характеру набуває самостійність підлітка: у взаєминах з однолітками чи батьками, у використанні вільного часу, в організації домашніх справ чи цікавих розваг.

Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає в тому, що він виконує нові функції та залучається до нової системи відносин із дорослими й однолітками. Дитина включається в різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу її соціального спілкування і сприяє накопиченню нового соціального досвіду. Провідна діяльність підліткового віку – інтимно-особистісне спілкування з однолітками. У процесі його реалізації засво-

юються норми моралі, соціальної поведінки; створюються стосунки всезагальної рівності і поваги один до одного. Міжособистісні стосунки підлітків забезпечують їм простір діяльності, необхідний для реалізації своїх потенційних можливостей у різноманітних сферах буття)[2].

Емоційна сфера підлітків характеризується різноманітністю почуттів, що переживаються, особливо моральних і суспільно-політичних. Також, емоційні стани та прояви дітей характеризуються вираженою стійкістю, порівняно з учнями меншого віку, особливо підлітками.

Якісна структура емоційних реакцій підлітків представляється патернами таких емоційних переживань, як спокій, радість і гумор, гнів, страх, печаль, байдужість. Підлітки часто проявляють тривожність у всіх сферах спілкування, але особливо різко зростає у них тривожність у спілкуванні з батьками і тими дорослими, від яких вони якоюсь мірою залежать. У представників підліткового віку різноманітнішими стають способи вираження емоцій, збільшується тривалість емоційних реакцій, які викликаються короточасним роздратуванням)[5].

Для емоційної сфери підлітків характерні такі особливості: дуже велика емоційна збудливість; більша стійкість емоційних переживань порівняно з молодшими школярами; зокрема, підлітки довго не забувають образи; підвищена готовність до очікування страху, що виявляється у тривожності; підвищення тривожності в старшому підлітковому віці, пов'язаної з появою інтимно-особистісних відносин з людиною, яка викликає різні емоції, у тому числі у зв'язку зі страхом видатися смішним; суперечливість почуттів: часто підлітки з запалом захищають свого товариша, хоча розуміють, що той гідний осуду; виникнення переживання не лише з приводу оцінки підлітків іншими, а й із приводу самооцінки, яка виникає в них у результаті росту їхньої самосвідомості; сильно розвинене почуття приналежності до групи, тому вони гостріше й хворобливіше переживають несхвалення товаришів, ніж несхвалення дорослих або вчителів; часто з'являється страх бути зневаженим групою.

Емоційність підлітків – це стійка властивість індивідуальності молодої особистості. Вона виражається у схильності підлітків до переживань певної модальності, що має стійкий та позаситуативний характер.

Емоційні проблеми підліткового віку детермінуються різними чинниками. Одним із таких чинників є порушення у розвитку самосвідомості. Тривожність та негативні емоційні переживання підлітків – часто не стільки реакція на специфічні труднощі самого віку, скільки прояв відстроченого ефекту більш ранніх психічних травм.

Для діагностики особливостей емоційної сфери підлітків можуть бути використані методики типу опитувальники. За допомогою методики «Опитувальник особистісної та ситуативної тривожності» Ч. Спілбергера мож-

на діагностувати особистісну та ситуаційну тривожність досліджуваних підлітків. Методика діагностики емоційності (за В.М. Русаловим) дає можливість діагностувати психомоторну, інтелектуальну та комунікативну емоційність особистості. Методика «Емоційна направленість» (за Б. Додоновим) дає можливість визначити спрямованість емоційних переживань підлітків, вираженість таких типів емоцій, як альтруїстичні, комунікативні, глоричні, праксичні, пугнічні, романтичні, гностичні, естетичні, гедоністичні та акізівні. Тест «Оцінка рівня схильності до спілкування» (за В.Ф. Ряховським) дає можливість визначити рівень комунікабельності особистості, вираженість у неї прагнення до спілкування чи замкнутість, відстороненість від встановлення контактів)[4].

Висновки. Сучасним підліткам властиві дисгармонійні прояви емоцій. Вони схильні до відчуття тривожності, яке особливо явно виражається у сфері міжособистісної взаємодії, інтелектуальної діяльності та відпочинку. При чому, емоційні переживання підлітків часто пов'язані з їх комунікативним досвідом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березовська Л.І. Самовиховання та саморегуляція особистості: навчальний посібник. К.: Слово, 2011. 168 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник К.: Каравела, 2007. 400 с.
3. Мельничук М.М. Психологія толерантності особистості: монографія. Полтава: ПНПУ, 2014. 254с.
4. Моргун В.Ф., І.Г. Тітов. Основи психологічної діагностики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Слово, 2013. 464 с.
5. Чебикін О.Я., Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості особистості. Одеса: СВД Черкасов, 2009. 238с.

ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ КОМПЛЕКСНИМИ ВАДАМИ РОЗВИТКУ

Одарушенко В. О., Калюжна Ю. І.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
viktoriaodarushenko@gmail.com*

Системна допомога дітям із психофізичними порушеннями ґрунтується на чіткому розумінні особливостей психологічної допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами. Концепція психологічних послуг для батьків дітей з особливими освітніми потребами, робить перші кроки в

Україні. На основі різних принципів формувалися різноманітні моделі психологічної допомоги родинам осіб з особливими дітьми.

Досліджено вплив народження дитини з порушеннями на психоемоційний стан та адаптацію батьків (Н. Бастун, Р. Кравченко, А. Кравцова, К. Островська, М. Радченко, М. Сварник, Л. Шипіцина, М. Batshaw, Н. Borzyszkowska, М. Koscielska, D. Lobato). На основі різних принципів, а саме: принципів спеціальної дидактики виховних, сімейно центрованих та мотиваційних формувалися різноманітні моделі психологічної допомоги родинам осіб з особливими освітніми потребами. Модель Б. Ф. Скінера спиралася на принципи збільшення кількості та якості взаємодій–інтерацій дитини і батьків. Модель В. Є. Кагана, спирається на принцип стимулювання батьків до виникнення у них забутих інтересів і захоплень. На думку автора, для них як осіб, для їх роботи з дитиною необхідне повернення до улюбленої роботи і до особистісного розвитку. Сутність моделі полягає в дотриманні терапевтичної дистанції без відмови від просто людського контакту з батьками. Модель Х. Джайнотта – спілкування батьків з дітьми спирається на те, що у всіх ситуаціях батьки підтримують позитивний образ «Я» у дитини; уникають особистісних негативних оціночних суджень. Модель В. В. Тарасун – спирається на принцип вирішення проблеми раннього прогнозування і своєчасного запобігання труднощів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Важливого значення при побудові стратегії надання психологічної допомоги родинам, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, мають базові положення теорій: психолого-педагогічних закономірностей розвитку дитини з психофізичними порушеннями, як результату складного процесу його соціалізації (Т. А. Власова, Л. С. Виготський, В. І. Лубовський, Д. Б. Ельконін) та розвитку в умовах дизонтогенезу, який потребує створення спеціального корекційно-розвивального середовища (К. С. Лебединська, В. В. Лебединський, І. Ю. Левченко, В. І. Лубовський, Є. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, В.Г. Петрова, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьов, У. В. Ульєнкова). Під спеціальним корекційно-розвивальним середовищем в родині мається на увазі внутрішньо-сімейні умови, які створюються батьками і забезпечують оптимальний розвиток дитини з різними нозологічними порушеннями [2, с. 214].

Теорія й методика соціально- психологічної роботи з сім'єю, яка виховує дитину з обмеженими можливостями розвитку досліджувалась багатьма авторами: І. Іванова, І. Коробейников, А. Маллер, І. Мамайчук, В. Мартинов, О. Мастюкова, Г. Мішина, К. Островська, Н. Фінні, Л. Ханзерук, Д. Шульженко та ін).

Різні ситуації виникають через реакції батьків на хворобу, ваду чи інвалідність дитини. М. Семаго і Р. Майромян виділяють чотири фази реакції батьків на народження дитини з вадами розвитку.

Перша – стресовий стан, коли подружжя відчують страх, відчай і роз-

губленість. Вони ставлять собі запитання: «чому це повинно було статися зі мною»? Згодом виникає почуття провини, хоча лікар запевняє, що хвороба була неминучою [3, с. 232].

Друга – фаза динаміки психологічного стану сім'ї – негативізм, заперечення діагнозу. У такому випадку заперечення батьками патологічного стану дитини розглядається як засіб (що не усвідомлюється ними) для подолання пригніченості і тривоги. Деякі батьки висловлюють недовіру лікарям і консультантам, багаторазово уточнюють діагноз. Характерною рисою цієї фази є проекція власного почуття провини на інших, яка носить внутрішньо сімейний і поза сімейний характер. Батьки можуть звинувачувати один одного, лікарів. Характер проекції може відволікати енергію від адекватного вирішення проблеми, призводить до напружених відносин і підвищує емоційну напруженість. У такому випадку батьки зосереджені саме на хворобі, ваді дитини і не помічають позитивних ознак її особистості чи збережених можливостей і якостей, яких не зачепила хвороба.

Третя фаза – депресивний стан, пов'язаний з усвідомленням справжнього становища, втратою сподівань на те, що їхня дитина може бути нормальною. Сум, горе часто можуть не проявлятися безпосередньо, але переживання тих почуттів позначається на стосунках сім'ї. Зменшується інтерес до роботи та інших справ, спостерігається роздратування, гнів, бракує теплоти у стосунках. Безперервна потреба дитини у спеціальному догляді може ускладнити вирішення цієї проблеми, підсилити синдром «хронічної печалі», що є наслідком постійної залежності дитини від батьків, ресоціалізації її психічного чи фізичного дефекту. Це може призвести до емоційної ізольованості, відчуженості подружжі. Деякі пари залишаються разом із спільного почуття провини і обов'язку, але їх задоволення шлюбом може послабшати, може настати сексуальна дисгармонія.

Четверта фаза – означає початок соціально-психологічної адаптації членів сім'ї, адекватних емоційних контактів. На думку М. Семаго і Р. Майромяна, ці етапи носять скоріш структурний ніж послідовно-почасовий характер, і залежно від мікросередовища, особливостей внутрішньо сімейної ситуації можуть мати різну тривалість і виявлення [1].

Емоційне відкидання найчастіше має місце, коли дитина не виправдовує очікувань батьків, не задовольняє їх соціальних амбіцій, що проявляється у підвищеному рівні тривожності у дитини, її педагогічній занедбаності та девіантній поведінці у більш старшому віці. Недостатня чуйність батьків виражається у несвоєчасному і недостатньому відгуку на потреби дітей, нехтуванні їхніми почуттями. Вони можуть виявляти надмірно сильні реакції на відхилення в поведінці дитини і не помічати її позитивних рис. Нечуйність батьків, особливо матерів, створює ситуацію депривації і ще більш сповільнює розвиток дитини, сприяє порушенню її поведінки. Прихильність до

матері – необхідна стадія психічного розвитку. Користуючись підтримкою матері, дитина набуває впевненості в собі, стає активним у пізнанні навколишнього світу. Для дитини, яка відстає в психічному розвитку, актуальність такої підтримки очевидна.

Усі симптоми емоційного вигорання (переживання психотрамуючих обставин, незадоволеність собою, тривога та депресія, неадекватне вибіркове реагування, емоційно-моральна дезорганізація, редукція професійних обов'язків, емоційний дефіцит, емоційне відчуження, деперсоналізація, психосоматичні та психовегетативні порушення), крім «загнатисть у кут» та «розширення сфери економії мислення» вже сформувалися у батьків, які мають дітей із комплексними вадами розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти. К : А.С.К., 2020. 308 с.
2. Островська К. О. Психологічні особливості ставлення матерів до їх здорових дітей та дітей з обмеженими можливостями. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 29. Сер. № 19. С. 213-219.
3. Шевчук В.В. Наукові засади дослідження емоційного вигорання батьків дітей з комплексними порушеннями розвитку. Проблеми сучасної психології. 2020. № 17. С. 231-142.

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Павелко І. І.

*Військова академія (м. Одеса)
pavelko.irin@gmail.com*

Синергетика як наукова парадігма, що вивчає процеси самоорганізації структур різної природи, з моменту свого утворення стала міждисциплінарним напрямом дослідження. Багато у чому це стало можливим тому, що вона виникла на стику різних наукових шкіл – брюссельської школи І. Пригожина (теорія диссипативних структур); школи Г. Хаккена, який працював у галузі теоретичної фізики; радянської математичної школи В.І. Арнольда та Р. Тома, що розробляла математичний апарат для опису катастрофічних процесів, теорію катастроф; еволюційну концепцію розвитку всесвіту Е. Янча, школу С.П. Курдюмова, що вивчає явища самоорганізації у житті людини та суспільства тощо [1].

Тобто ідеї самоорганізації стали застосовуватися у різних сферах пізнання, як емпіричних, і теоретичних. І в цьому сенсі можна говорити про народження нового стилю мислення, що інтерпретує різні сфери пізнання з нових методологічних позицій.

Г. Хакен вважав, що у природі існують відкриті системи, які характеризуються такими ознаками: система реагує на зовнішні умови; поведінка системи випадкова і не залежить від початкових умов, але залежить від передісторії; приток енергії створює у системі порядок, ентропія системи зменшується; у системі є точки біфуркації (переломні моменти розвитку системи); наявність когерентності забезпечує поведінку системи як єдиного цілого з новими якостями. Такі системи називають самоорганізованими.

Психіку і особистість також можна розглядати як складні відкриті системи, здатні до самоорганізації, які ми можемо розглядати як об'єкти синергетики. Прикладом цього може стати розроблена нами Концептуальна модель професійно-важливих якостей військовослужбовців ЗС України до виживання та дій в екстремальних умовах, яка передбачає синергію трьох вимірів теоретичного аналізу професійно-важливих якостей: духовно-психолого-індивідуальний; мобілізуюче-діяльнісний та генетико-віковий.

Сенс концептуальної моделі професійно-важливих якостей військовослужбовців полягає в тому, що кожен компонент особистісного виміру робить свій системний внесок у регуляцію діяльності в екстремальних умовах. І, навпаки, створення психолого-педагогічних умов для підготовки до виживання та дій в екстремальних умовах з метою формування професійно-важливих якостей постійно формує порівневу, по підструктурах, організацію особливостей особистості військовослужбовця як суб'єкта діяльності.

Відповідно до цієї моделі, цілеспрямовані психолого-педагогічні впливи на потребово-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий і операційно-результативний та емоційно-чуттєвий компоненти діяльності в екстремальних умовах виступають джерелом формування екстремально значущих психологічних і фізичних умінь і навичок військовослужбовців, сприяють їх вдосконаленню.

Ця концепція стала основою для підбору психологічного інструментарію для визначення здатності військовослужбовців виконувати службові завдання в особливих умовах, програми професійно-психологічної підготовки, а також реабілітації військовослужбовців після виконання завдань за призначенням. До речі, саме потреби армії та військового виробництва під час Першої світової війни 1914-1918 рр сприяли інтенсивному розвитку психотехніки, а одним з найбільших дослідницьких центрів став Харківський інститут праці.

Основними методами синергетичного підходу у підготовці військових фахівців можуть виступати методи сценарного мислення, які є безпосеред-

нім способом реалізації принципу нелінійності (хаотичності) мислення та спрямовані на генерування ідей, способів виходу із проблемної ситуації. Це досягається методами екстремальної психологічної підготовки – заняттях на спеціальних тренажерах, імітаторах, подоланні «Смуги перешкод», методами критичних ситуацій та стресових впливів. Виконання навчальних завдань загальної, спеціальної та цільової психофізичної підготовки, що інтегровані у тактичну (тактико-спеціальну) підготовку, з синергетичної точки зору розглядається як процес самоорганізації особистості військово-службовця, що зумовлює стабільний стан нового рівня (якісно відмінного від попереднього) та перебудовує конфігурацію структури-атрактора, тобто призводить до появи нових властивостей особистості.

Однак якщо в атракторі будь-яка система стійка до зовнішніх та внутрішніх впливів (флуктуацій), то у стані біфуркації система, що саморозвивається, навпаки, дуже чутлива до будь-яких відхилень від стану рівноваги і в цей момент легше всього піддається управляючим впливам.

Синергетика у цьому сенсі дозволяє звернутися і по-новому подивитись на виділені Л.С. Виготським періоди у розвитку людини, коли окремі функції організму особливо чутливі до зовнішнього впливу [2]. Враховуючи, що провідною діяльністю курсантів ВВНЗ є навчально-професійна діяльність, то технологія психолого-педагогічної підготовки військовослужбовців спрямована на досягнення цілей фахової та психологічної підготовки психіки військовослужбовців до стійкої (індивідуальної та у складі підрозділу) діяльності на полі бою в умовах сучасної війни. Ця програма визначає найбільш раціональні й ефективні методики досягнення їх психологічної готовності і стійкості до впливу стрес-факторів бою (екстремальної обстановки) під час виконання завдань за призначенням [3].

Дуже важливими у цьому сенсі є інтерактивні методи навчання (методи психологічного тренінгу), які забезпечують не лише підвищення соціально-психологічної компетентності військовослужбовців, але є найкоротшим шляхом переходу до важливого аспекту концепції самоорганізації – самонавчання. Опанування способами самоосвіти передбачає оволодіння способами знаходження параметрів порядку для вирішення певних завдань, виділення меж їх застосування через розрізнення лінійних і нелінійних ситуацій.

Синергетичний підхід до методів навчання військових фахівців пов'язаний з реалізацією основних принципів синергетики: принципу відкритості процесу навчання, його нелінійності (інваріантності) та нестійкості (динамічності). З точки зору синергетики, навчання полягає в стимулюючому впливі, що спонукає військовослужбовця до відкриття себе для співпраці з іншими – це соціально-психологічні тренування для формування психологічної сумісності, колективізму, взаємозамінності.

Таким чином, синергетика привносить нові аспекти до методології психолого-педагогічної підготовки: уявлення про відкритість навчального процесу, що орієнтує на побудову методів спільної діяльності; уявлення про нестійкість навчального процесу, що орієнтує на малий «резонансний» вплив; орієнтацію на самонавчання через знання загальних закономірностей самоорганізації; увагу до процесу формування новоутворень особистості, що відбувається у процесі навчання, активізацію наочно-образного, емпіричного сприйняття світу як джерела інтуїтивного пізнання у фахової підготовці; використання інтерактивних методів, що активізують процеси соціальної взаємодії у військових підрозділах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем : (Синергетика и теория социальной самоорганизации). СПб: Издательство «Лань». 1999. 480 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991. 253 с.
3. Підготовка військовослужбовців до дій в екстремальних умовах: навчальний посібник / І.І. Павелко, І.Ф. Беловодов, Н.А. Башавець [та ін.]. Одеса: Військова академія, 2019. 454 с.

МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЙ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Підкопаєва О. А.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
elenka.podkopaeva.a@gmail.com*

Актуальність дослідження. Актуальність питання вибору професії зростає з кожним роком. У сучасному світі технології розвиваються зі швидкістю блискавки, тому вибір професії технічного профілю стає все більш актуальним для старшокласників. Це може привести до нестачі фахівців у технічній галузі та зниження конкурентоспроможності країни у світі. Це вимагає підготовки та мотивації учнів до вибору професії в технічній галузі. Тому, підготовка старшокласників до вибору професій технічного профілю є надзвичайно важливою для подальшого розвитку України.

Виклад основного матеріалу. Велика частина учнів старшої школи не мають достатньої інформації про професії в технічній сфері. Також, багато учнів не мають мотивації до вивчення предметів, пов'язаних з технікою, че-

рез їх складність та те, що вони не розуміють, як ці предмети можуть бути корисними у майбутньому.

Наукові дослідження українських вчених також підтверджують важливість мотивації учнів до вибору професії технічного профілю. Мотивація учнів є важливою складовою успішної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю. Вони також рекомендують використовувати інноваційні методи та форми роботи на уроках технічних дисциплін для підвищення мотивації учнів.

Для того, щоб мотивувати старшокласників до вибору професій технічного профілю, необхідно в першу чергу дати їм зрозуміти, які можливості відкриває перед ними цей вибір. Наприклад, вони можуть розглядати професії в сфері програмування, інженерії, розробки та інші, які є надзвичайно важливими для розвитку технологій у майбутньому [5].

Варто використовувати різні форми та методи роботи на уроках, які б дозволяли учням легше засвоювати матеріал. Наприклад, різні візуальні матеріали, ігри, практичні завдання та інші. Це допоможе зняти бар'єр щодо вивчення технічних предметів та зробити їх більш зрозумілими та доступними.

Також важливо допомагати учням знаходити свої таланти та захоплення в технічній галузі, щоб вони могли відчувати себе комфортно в цій сфері та були зможу розвиватися. Наприклад, шкільні клуби або гуртки з програмування, робототехніки, електроніки та інших технічних напрямів можуть допомогти учням знайти своє покликання та розвивати свої навички. Дослідження у цій області показують, що чим більше учень займається деякою справою, тим більше він в неї вдається та отримує задоволення від процесу [3]. Тому вчителям необхідно надавати учням можливість вибирати свої проекти та завдання, де вони зможуть реалізувати свої інтереси та нахили. Крім того, необхідно підтримувати учнів у розвитку творчих та креативних здібностей, що допоможе їм розвивати нові ідеї та інновації. Використання творчих методів навчання, таких як дизайн-мислення та інших, може допомогти старшокласникам у розвитку творчого мислення та стимулювати їхній інтерес до технічних професій [1].

Важливо підтримувати старшокласників у їх виборі професії технічного профілю та допомагати їм у розвитку професійних компетенцій. Наприклад, старшокласникам необхідно забезпечити можливість ознайомлюватися з різноманітними професіями технічного профілю та здобувати досвід у практичній діяльності, наприклад, шляхом стажування в компаніях.

Крім того, ефективна мотивація до вибору професії технічного профілю може бути забезпечена за допомогою використання сучасних технологій навчання. Наприклад, у своїй статті «Використання інтерактивних технологій навчання в підготовці старшокласників до вибору професії технічного профілю» (Киричук Л.О., 2019) автор зазначає, що використання інтерактивних

технологій, таких як віртуальні лабораторії, ігрові технології та інші, може допомогти учням краще засвоювати матеріал та стимулювати їхній інтерес до технічних професій [2].

Важливо забезпечити старшокласникам можливість отримувати практичний досвід у вибраній професії. Наприклад, можна організувати практичні заняття в майстернях, фаблабах, інноваційних центрах та інших закладах, де учні зможуть застосовувати свої знання та навички на практиці.

Також важливо забезпечити старшокласникам можливість отримувати інформацію про ринок праці та перспективи розвитку технічних професій. Це можна зробити за допомогою проведення відкритих лекцій, зустрічей з представниками вищих навчальних закладів та підприємств, які залучені до розробки та виробництва технічної продукції [4].

Для мотивації учнів також важливо показувати їм приклади успішних людей у технічній сфері, щоб вони могли бачити, які можливості відкриває перед ними цей вибір. Такі приклади можуть бути як з України, так і з-за кордону. Наприклад, українські IT-підприємці Максим Лобанов та Марина Сіренько, які заснували успішну компанію Jooble, можуть бути прикладом успіху та мотивації для старшокласників.

Одним зі способів підвищення мотивації учнів є залучення до практичних завдань та проектної діяльності. Проектна діяльність може допомогти учням зрозуміти важливість технічних професій, ознайомитися з різноманітними видами технічної діяльності та використовувати отримані знання на практиці.

Висновок. Отже, підготовка та мотивація учнів до вибору професій технічного профілю є надзвичайно важливою задачею для освітніх закладів. Необхідно давати учням достатньо інформації про професії в технічній галузі, знайомити їх з технологічними досягненнями, використовувати різні методи та форми роботи на уроках, допомагати знаходити таланти та захоплення учнів в технічній сфері та показувати приклади успішних людей у цій галузі. Тільки таким чином можна максимально ефективно підготувати старшокласників до вибору професії технічного профілю.

Мотиваційний аспект підготовки старшокласників до вибору професії технічного профілю передбачає врахування їхніх індивідуальних інтересів та нахилів, розвиток творчих та креативних здібностей та залучення до практичної діяльності та проектної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Городецька О. Мотиваційний аспект професійного самовизначення молоді // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 1 (383). С. 55-60.
2. Киричук Л.О. Використання інтерактивних технологій навчання в підготовці старшокласників до вибору професії технічного профілю // Вісник Черні-

гівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. 2019. Вип. 160. С. 32-36.

3. Козлова Н. Психологічні аспекти формування мотивації до професійного самовизначення учнів старшої школи // Проблеми освіти. 2018. Вип. 91. С. 51-57.

4. Некрасова Т. Соціально-психологічні аспекти вибору професії молоддю // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2014. Вип. 26. С. 119-125.

5. Порядкова О. Структура мотивації професійного самовизначення старшокласників / О. Порядкова, Н. Степура // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2015. Вип. 2. С. 118-122.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

Перетяцько Л. Г., Тесленко М. М., Юдіна Н. О.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Lara. bilin19@gmail.com, Teslenkommm@gsuite.pnpu.edu.ua, Nata.yudina17@
gmail.com*

Сучасній системі праці в Україні необхідні працівники, які можуть розуміти власні емоції та емоції інших людей, уміють контролювати їх у певному сенсі. Є дослідження, які доводять, що низька здатність до розуміння та контролю як своїх емоцій так й емоцій інших осіб призводить до численних проблем в організаціях, у неспроможності працівників до вирішення технологічних завдань, натомість високі показники емоційного інтелекту сприяють швидкому командуутворенню та ефективній командній роботі, знижують рівень невпевненості та тривоги персоналу організації [1].

Цікавими для нас є роботи науковців, де розкрито зв'язок між емоційним інтелектом, особистістю, загальним інтелектом та ефективністю лідерства. Результати їх розвідок показали, що вищий емоційний інтелект у керівників-лідерів, які досягають більш високих результатів і сприймаються як ефективні лідери. З іншого боку, експеримент показав, що емоційний інтелект людини може бути ключовою детермінантою в ефективності спільної трудової діяльності [4].

Водночас, у сучасному світі одним з найважливіших елементів успішної професійної діяльності є ефективна комунікація в процесі ділового спілкування.

Найважливішою умовою ефективності ділового спілкування є знання ним власних комунікативних можливостей, рівня комунікативної компетентності. У психології комунікативну компетентність визначають як ситу-

ативну адаптивність і вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки [3], сукупність навичок і умінь, необхідних для ефективного спілкування.

Не дивлячись на достатню кількість зарубіжних наукових робіт щодо вивчення як питання емоційного інтелекту, так і вивчення проблеми підвищення ефективності комунікації, у вітчизняній науці все ще існує ряд проблем з визначення системи чинників, які обумовлюють успішність комунікації між працівниками в установах та організаціях. Зокрема, у більшості наукових розвідок представлені зв'язки між показником емоційного інтелекту лідерів, керівників і менеджерів та успішністю керівництва трудовим колективом в різних сферах діяльності. Натомість, практично відсутні дослідження, де б аналізувався показник емоційного інтелекту усіх працівників установ та організацій, насамперед державного сектору, як вагомого чинника організації системи комунікації в установі. Це і обумовило актуальність вибраної теми дослідження. Ми вирішили теоретично вивчити та емпірично дослідити психологічні особливості емоційного інтелекту як чинника ефективної комунікації державних службовців. А саме перевірити твердження про те, що емоційний інтелект може виступати вагомим чинником ефективної комунікації представників державних установ та організацій. Зокрема, імовірно, серед працівників із низьким рівнем емоційного інтелекту, внаслідок їх труднощів у розумінні емоційних станів колег під час професійної взаємодії, будуть переважати й знижені показники комунікації у виробничих стосунках. Це виражається у їх сприйнятті соціально-психологічного клімату в колективі як несприятливого, знижених показниках контактності, згуртованості, колективізму, при знижених даних емоційного та поведінкового аспектів взаємодії. Натомість, досліджуваним з високим рівнем емоційного інтелекту, скоріше за все, буде притаманна більш ефективна комунікація з позитивним сприйняттям соціально-психологічного клімату в трудовому колективі. У них буде переважати показники контактності, згуртованості та емоційної і поведінкової взаємодії.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили положення про важливість організації комунікацій в трудовій діяльності як фактора підвищення її ефективності (А.С. Афонін, Р. Гріфін, Г.В. Капосльоз, А.М. Колот), сутність емоційного інтелекту та його вплив на комплексну соціальну активність особистості (Л.Д. Заграй, Е.Л. Носенко, М.М. Корман, Ю. Федорова), специфіку соціально-психологічного клімату як показника ефективності системи комунікацій організації (Л.М. Карамушка, Є.В. Калюжна, Г.В. Осовська, М.В. Хараджи).

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися методи емпіричного дослідження: такі як методика визначення рівня соціально-психологічного клімату (за С.Н. Самигіною, Л.Д. Столярен-

ко); методика визначення емоційного, когнітивного і поведінкового компонента соціально-психологічного клімату в колективі (за О.С. Михалюк, А.Ю. Шалито); методика «Опитувальник емоційного інтелекту (EmIn)» (Д.В. Люсін) та методи статистичної обробки даних (критерій - Пірсона).

Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли респондентів, які працюють в Департаментах фінансів й інформаційних технологій Полтавської обласної військової адміністрації

За результатами проведеного дослідження можемо стверджувати, що для більшості працівників Департаментів фінансів й інформаційних технологій Полтавської обласної військової адміністрації властива праця у сприятливому соціально-психологічному кліматі. Тобто, система стосунків у виробничих колективах таких респондентів позитивна, характеризується взаємною повагою та бажанням досліджуваних працювати. Для меншості респондентів характерна робота у колективі із нестійким сприятливим соціально-психологічним кліматом. Тобто, соціально-психологічна атмосфера у їх робочих колективах переважно позитивна, має ознаки комфорту, проте, у ряді виробничих ситуацій, які зачіпають вагомі інтереси працівників чи колективу загалом, може проявлятися конфліктність, що свідчить про несприятливий клімат к такому колективі. Також, нами визначено, що для незначної частини працівників Департаментів фінансів й інформаційних технологій Полтавської обласної військової адміністрації характерне розрізнення соціально-психологічного клімату трудового колективу як несприятливого і негативного.

Виявлено, що усі компоненти соціально-психологічного клімату виражені достатньо на високому рівні серед працівників Департаментів фінансів і інформаційних технологій Полтавської обласної військової адміністрації. Зокрема, для них характерні виражені високі рівні емоційного, когнітивного та поведінкового аспектів клімату. Це засвідчує, що працівники на емоційному рівні налаштовані на взаємодію, мають достатній рівень знань один про одного та спроможні до ефективного встановлення комунікації під час вирішення виробничих завдань. З'ясовано, що досліджувані переважно характеризуються підвищеним показником емоційного інтелекту. Загалом, досліджувані переважно вдало, ефективно та адекватно диференціюють емоційні стани, спроможні успішно і результативно керувати своїми емоційними переживаннями та емоційними станами інших людей. У респондентів більш виражений внутрішньо особистісний емоційний інтелект, порівняно з міжособистісним. Вони краще диференціюють свої емоції та керують власними переживаннями, ніж провокують і керують емоціями партнерів по взаємодії.

Спроможність працівників державних установ та організацій до чіткого диференціювання емоційних станів та переживань оточуючих людей виступає вагомим показником оптимізації комунікативної сфери, покращення системи взаємодії з колегами. На основі кращого розуміння емоційних станів

колег та розвиненої здатності до саморегуляції працівники державних установ із високим рівнем емоційного інтелекту більш ефективні у комунікації.

Натомість, серед працівників державних установ і організацій зі зниженим рівнем емоційного інтелекту атмосфера праці та взаємодії сприймається більш негативно. Таким державним службовцям складніше диференціювати емоційні стани інших людей, розуміти їх переживання і настрої, керувати своїми емоціями під час виконання професійних обов'язків, що виступає вагомим чинником дезорганізації системи їх професійної комунікації в умовах трудових відносин.

Державним службовцям із високим рівнем емоційного інтелекту характерне переважання високих рівнів колективізму, згуртованості, контактності, відвертості та інформованості. Вони, краще диференціюють емоційні стани інших людей, розуміючи їх емоції і переживання та керуючи своїм емоційним життям, розцінюють систему організації комунікації в сфері державного управління як більш ефективну. Вони спроможні до більш успішного спілкування, в якому прагнуть встановлювати контакти з колегами, проявляють колективізм, згуртованість, прагнення до спільного досягнення професійних цілей. Вони більш відверті з колегами, оскільки краще розуміють свої та чужі емоційні стани.

Також, працівники державних установ із високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються відмінними показниками емоційного, поведінкового та когнітивного компонентів соціально-психологічного клімату. Маючи більш розвинені навички диференціації емоційних станів та їх розуміння, працівники з високим емоційним інтелектом сприймають атмосферу в трудовому колективі як більш емоційно позитивну та загалом надають емоційному компоненту професійної комунікації більш вираженого значення, спроможні до узгодження спільних дій під час професійної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заграй Л.Д. Емоційний інтелект як складник професійної компетентності менеджера. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Прикладна психологія. Професійна й організаційна психологія. 2021. Т2. №6. С. 47-54.
2. Калюжна Є. В., Захарова К.В. Факторний аналіз формування позитивного соціально-психологічного клімату колективу. Проблеми системного підходу в економіці. 2019. Вип. 3(2). С. 108-112.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації: навч. посіб. Чернівці: Книги – XXI, 2010. 528 с.
4. Федорова Ю. Емоційний інтелект у бізнесі: інструменти та методи розвитку. Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Економіка». 2019. Вип. 6. С. 29-38.
5. Хараджи М.В., Сагіна К.Г. Особливості соціально-психологічного клімату в організації. Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія. Педагогіка. Медицина». 2022. №9 (14). С. 655-664.

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ КОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ

Полянничко О. М., Лахтадир О. В., Байрачна Є. Ю.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

o.polianychko@gmail.com, o.lakhtadyr@kubg.edu.ua, zhbayrachna@gmail.com

Окремим важливим аспектом у проблематиці міжособистісних конфліктів є вивчення конфліктної взаємодії у студентських групах, адже саме в цьому віці відбувається інтенсивний психічний, особистісний та інтелектуальний розвиток, закладаються норми та цінності, культура взаємодії з іншими, що створює підґрунтя для входження молодих людей у різні соціальні групи, засвоєння ними відповідних ролей у майбутній професійній активності.

Не варто заперечувати факт, що процес оволодіння професією супроводжується переживанням різних стресових ситуацій, пов'язаних як із навчальним процесом, так і з особистими взаєминами між студентами у групі, між студентами і викладачами, адміністрацією. Безумовно, головні фактори виникнення конфліктних ситуацій – віковий та індивідуально-особистісний, адже це: набуття самостійності, максималізм, нестача життєвого досвіду, зіткнення інтересів, бажань, прагнень, звичок, характеру, ціннісних орієнтацій суб'єктів, які взаємодіють між собою, їх тенденцій у намірах, мотивах і поведінці, зіткнення розбіжностей у взаємних очікуваннях, нетактовність у спілкуванні, незавершена особистісно-професійна ідентифікація особистості, неадекватність оцінок і самооцінок як студентів, так і педагогів, недостатньо розвинені навички згуртованості тощо.

За висновками С. Шебанової, студенти не прагнуть до конфліктного спілкування у жодній із сфер, але якщо з різних причин (високий рівень ворожнечі, відсутність відповідальності за власні вчинки і життя, орієнтація на пошук винних у конфлікті, невизначеність цінностей суб'єкта, низький рівень емоційно-вольової саморегуляції) не настає конструктивне вирішення проблемно-конфліктних ситуацій, то з'являються гетеро- й аутоагресивні способи захисту [6]. На думку вчених, основоположними у розвитку деструктивної конфліктності юнаків зазвичай є нестабільний, кризовий розвиток суспільства [5], протиріччя у соціальних очікуваннях та виконанні соціальних ролей (в родині, в колективі, з педагогами, в суспільному житті та ін.).

З іншого боку, конфліктний період є закономірною стадією розвитку студентської групи [3]. У певний проміжок часу в конфліктах молодь нерідко намагається реалізувати свої домінуючі вікові потреби у самовираженні, су-

перництві і лідерстві, відстоюванні власних цінностей, позицій та пристрастей, потреби в самореалізації і досягненнях, показує свою незгоду з діями та висловлюваннями інших. Особливо це помітно серед студентських груп перших курсів, де майже для кожного суб'єкта навчання характерні максималізм, загострене почуття власної гідності, категоричність та однозначність оцінки своєї поведінки, фактів і подій, що в сукупності визначається бажанням самоствердитися.

Однак конфлікти можуть виникати на різних стадіях формування студентської академічної групи, то посилюючись, то зменшуючись, руйнуючи або ж зміцнюючи її структуру. Можливим провокатором конфліктності може ставати також непрофесійна поведінка викладачів та недоліки організації навчально-виховного процесу, що призводять до фрустрації базових потреб студентів та, вважаємо, впливає на якість, ефективність і результативність навчання в закладі вищої освіти.

Проблема конфліктності у студентських групах висвітлюється в роботах багатьох українських дослідників Б. Бортун (2020), О. Грибок (2012), Є. Дурманенко, І. Клиш (2019), Л. Коберник (2009), В. Лаппо (2015), К. Лисенко-Гулемб'юк (2009), П. Лузан (1999, 2002), А. Марчук (2005), О. Маріна (2014), О. Мирошник (2021), О. Стахова, Н. Пов'якель, О. Чала (2010) А. Яцюк (2019) та ін.

Теоретичний аналіз показує недостатність відомостей щодо розгляду міжсуб'єктних конфліктів в освіті з позицій синергетичного підходу, в основі якого лежать самоорганізація і нелінійність, відкритість системи, її змінність, чий міждисциплінарний характер та універсальність законів і принципів стають революційними для сучасної науки та суспільних процесів. Необхідність пошуку факторів самоорганізації, гілок стратегій і шляхів виходу із конфліктів створює основу для впровадження ідей синергетики у конфліктології. Сам по собі конфлікт як феномен має постійний характер у соціальному просторі, але суспільний розвиток постійно змінюється, що впливає на функціональне навантаження та органічний зв'язок конфліктів із зовнішнім світом.

Ми змогли з'ясувати, що з позицій синергетики конфлікти можна розглядати як регулятор розвитку студентської групи як відкритої системи, що допомагає їй упорядковуватися і переходити від даних форм розвитку до більш прогресивних, як джерело її змін і трансформації. Однак умовою цього є позитивне спрямування суб'єктів на вирішення конфліктних ситуацій, що сприяє конструктивному створенню нового у різних варіантах. Тобто за будь-яких умов не можна пригнічувати конфлікти силою, оскільки це не ефективний спосіб регулювання. Навпаки, синергетичний підхід пропагує демократичну систему соціального управління, яка є джерелом креативності. Синергетична парадигма навіть допускає існування протягом певного часу конфліктних груп і протиріч, допоки суб'єкти самі не адаптуються

до нових умов та, самоорганізуючись і розкривши внутрішню мотивацію, не знайдуть новий напрямок свого розвитку [2; 4].

Деякі науковці розглядають агресивні дії в конфлікті з позицій синергетики, так само як і захисні механізми психіки особистості в ситуації конфлікту. Так, автори звертають увагу на наявність великої кількості захисних механізмів, що допомагають особистості тимчасово справлятися з життєвими труднощами, дають перепочинок від образ, життєвих катастроф, але все ж не є конструктивним засобом рішення виникаючих проблем [1].

Отже, аналіз теоретичних показує, що уникнути міжособистісних конфліктів у студентських групах практично неможливо, однак можна їх нівелювати, сприятливо вирішити за умови формування сприятливого психологічного клімату, необхідного для продуктивної і творчої навчальної діяльності, а також вибору ефективних стратегій врегулювання конфліктних ситуацій. Одним із варіантів розширеного розуміння реальності в студентській групі може бути застосування синергетичного підходу, в основі якого закладено ідею, що передбачає багатоваріативність та альтернативність шляхів розвитку конфліктних ситуацій, аналіз їх випадкових чинників. Безумовно, ця означена тема потребує подальших наукових розвідок, враховуючи теоретичну і практичну значущість взаємовідносин в студентському колективі для ефективного і якісного навчального процесу та проведення дозвілля.

ЛІТЕРАТУРА

1. Землянська О. В. Синергетичний підхід до аналізу кримінального конфлікту в судово-психологічній експертизі. Бочаровські читання : тези доп. учасників Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 25-річчю підгот. психологів у Харків. нац. ун-ті внутр. справ (Харків, 13 квіт. 2018 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2018. С. 123-126.
2. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с.
3. Маріна О. В. Конфлікти і шляхи їх попередження у колективі академічної групи студентів-першокурсників. Науковий вісник Донбасу : електронне наук. фахове видання. 2014. № 1(25). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN25/13.pdf>
4. Мельник Н. В. Особливості дослідження теорії самоорганізації: синергетичний підхід. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія юридична. 2014. № 2. С. 430-439.
5. Чала О. А. Вплив копінг-стратегій на деструктивну конфліктність представників юнацького віку. Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. 2010. Вип. 2(14). С. 95-98. URL : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1268/>
6. Шебанова С. Г. Анализ образа «Я» в исследовании феномена агрессии у студентов. Практична психологія та соціальна робота. 1999. № 1. С. 31-34.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Полях Ю. А.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
yuliyapolyakh@gmail.com*

Починаючи з раннього дитинства та протягом усього життя, людина як суспільна істота, має бути спроможна успішно пристосовуватися до будь-яких умов сучасного світу. Складна соціально-економічна ситуація, пандемія, що раптово змінила рутинний спосіб існування та війна, що поділила життя кожного з нас на «до» та «після» – все це є факторами, що актуалізують потребу у висококласних фахівцях психологічного профілю. Певна річ, все вищезазначене суттєво впливає і на майбутніх психологів, а своєрідність роботи у даній сфері задає високу планку для емоційних ресурсів такого роду спеціалістів. Таким чином, наше суспільство дуже гостро переживає потребу у великій кількості компетентних психологів

Специфіка роботи у сфері психології ставить високі вимоги перед емоційними ресурсами майбутніх фахівців. Рівень розвитку емоційного інтелекту визначає рівень сформованості емоційної компетентності, необхідної для емоційної готовності до професійної діяльності у означеній сфері. Власне емоційна компетентність є результатом розвитку емоційного інтелекту, який у свою чергу дозволяє розпізнавати, розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших людей. Умови сучасного життя потребують високого рівня розвитку цієї інтегральної здібності.

Проблему емоційного інтелекту відображено у великому різноманітті аспектів. Аналіз наукової літератури за заданою проблематикою свідчить про те, що введення в науковий обіг поняття «емоційного інтелекту» як утворення, що забезпечує усвідомлення, розуміння та регуляцію власних емоцій та емоцій оточуючих, відбулося завдяки Д. Гоулману (теорія емоційної компетентності), Р. Бар-Ону (некогнітивна теорія емоційного інтелекту), Дж. Майєру, П. Селовею, Д. Карузо (теорія емоційно-інтелектуальних здібностей), Х. Вайсбаху і У. Даксу (емоційний інтелект як уміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям). Також існують дослідження з проблеми концептуалізації феномена емоційного інтелекту, його функцій (Е. Носенко), вивчення емоційного інтелекту як детермінанти внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк) та показника її рівномірного і цілісного розвитку (О. Філатова).

Доцільно зазначити, що питання розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів нерозривно пов'язане зі сферою їх професійного само-

визначення. Професійне самовизначення – це складний процес вибору та надбання специфічної компетенції, в ході якого індивідом формуються, розвиваються та реалізуються його можливості, генеруються професійні плани та утворюється адекватний образ себе як фахівця у певній галузі знань.

Задля якісного виконання діяльності психолог повинен знати свої сильні та слабкі сторони, і усвідомлювати як саме він може підвищити рівень свого професіоналізму. Тому суттєве значення має розвиток професійної самосвідомості, яка є результатом емоційних переживань в єдності з самопізнанням у професійній діяльності, що і складає підґрунтя майбутнього професіоналізму фахівця.

Емоційний інтелект є панівним аспектом у рамках підготовки професіоналів будь-якого напрямку, а особливо тих, хто в процесі діяльності ґрунтуються на комунікації типу «людина–людина» (соціономічні професії), адже рівень його розвитку визначає ступінь сформованості емоційної компетентності, необхідної для готовності до професійної діяльності [3].

Емоційний інтелект найяскравіше проявляється у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах. У когнітивній сфері рівень емоційного інтелекту детермінує ступінь узгодженості уявлень індивіда про себе та своє оточення. Студентів з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту можна охарактеризувати як таких, що мають більш гармонійну дійсність, що відповідає дійсності систему уявлень, аніж студенти з середнім або низьким рівнем емоційного інтелекту [1]. Роль емоційного інтелекту у сфері емоційного самопочуття є регулятивною: високий рівень розвитку емоційного інтелекту у стресові періоди забезпечує більшою комфортністю емоційних станів. Що стосується комунікативної сфери, то достатньо високий рівень емоційного інтелекту пов'язується зі стійкістю статусу студента в групі, стабільності системи взаємних виборів [2].

Поетапний розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів виглядає так: самопізнання, навчання щодо керування власними емоціями, розвиток вміння розпізнавати емоції інших людей, оволодіння вмінням управління станами оточуючих, розвиток психологічного професіоналізму [3].

Отже, необхідність розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів пояснюється тим, що психологу має бути властива здатність до рефлексії, що і створює можливість об'єктивно оцінювати себе та оточуючих в процесі професійної діяльності, виявляти внутрішньоособистісні та міжособистісні протиріччя, шукати способи їх нейтралізації, розробляти концепції професійного росту та стратегії її втілення у життя. В даному випадку, рівень емоційного інтелекту є еквівалентним рівню якості підготовки фахівців та виступає у якості умови для створення нового, самовдосконалення, творчості і, що не менш важливо, умовою для швидкої адаптації до змін у розрізі професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зарицька В. В. Необхідність розвитку емоційного інтелекту особистості в процесі її підготовки до професійної діяльності / В. В. Зарицька // Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія. 2010. Т. 15. Вип. 16. С. 13-24.
2. Дерев'янка С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук. К., 2009. 20 с.
3. Грицюк І.М. Соціальний потенціал особистості: Емоційний інтелект у професійному самовизначенні // Вісник Одеського Національного університету. 2009. Т. XIV. Вип. 17. Психологія. С.189-195.

ПЕРША ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА В РАМКАХ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТОСТІ, ЩО ПЕРЕЖИЛА ПСИХОТРАВМУ

Рева М. М.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
mreviera@ukr.net*

Актуальність проблеми. У нинішній час, коли вже більше року триває війна, частина країни окупована, а бойові дії та ракетні обстріли призвели до численних і болісних втрат, уся країна перебуває у складному психологічному стані. Велика частина населення уже потребує і потребуватиме у подальшому психологічної допомоги, оскільки через тривалу травматизацію соціально-адаптивні можливості людей істотно зменшилися, був утрачений колишній рівень особистісної цілісності та психологічного благополуччя.

Як свідчать численні дослідження (М. Дворник, В. Горбунова, Ю. Гундертайло, Л. Карамушка, В. Климчук, Б. Конвей, Б. Лазоренко, Т. Ларіна, Л. Найдьонова, Т. Титаренко, М. Харт та ін.), незаліковані рани війни не загоюються самі, маючи натомість віддалені наслідки навіть у наступних поколіннях. Зважаючи на це, життєво необхідно визначити, як психологи здатні допомогти у терапії воєнної травматизації, як підтримувати і повертати до повноцінного життя різні прошарки населення, які постраждали через війну.

У зв'язку з цим метою статті є аналіз особливостей організації першої психологічної допомоги в рамках психосоціальної підтримки людей, які пережили психотравмуючі події.

Виклад основного матеріалу. Задля організації психосоціальної підтримки застосовують Програму першої психологічної допомоги (Psychological First Aid), яка розроблена Національною мережею дитячого травматичного стресу США та Національним ПТСР-Центром США. Програма «Перша

психологічна допомога» доступна українською мовою в повній версії з 2015 року [1], а у скороченій – з 2017 [2].

Перша психологічна допомога є не просто розмовою з потерпілим та спробою переконати його в тому, що все гаразд. Водночас вона не є глибокими психотерапевтичними інтервенціями, які пізніше будуть відбуватись регулярно і в безпечній обстановці. Перша психологічна допомога побудована на структурованому, модульному підході до надання допомоги всім, хто безпосередньо зіткнувся із наслідками війни, тероризму, катастрофи чи іншої надзвичайної ситуації. Її мета полягає в тому, щоб якнайшвидше послабити дію дистресу та надати підтримку потерпілій особі, сприяти формуванню стратегій її подальшого функціонування та подолання наслідків події [4].

Перша психологічна допомога призначена для застосування в польових умовах, підходить для роботи з особами різного віку та стану, адаптована до різних культурних умов. Вона ґрунтується на наукових даних про те, що проблеми психічного здоров'я і тривалі складнощі, пов'язані з його відновленням, виникають загалом не у всіх людей, що пережили травму. Більшість переживають при цьому досить широкий спектр реакцій, які цілком співвідносяться із ситуацією. Однак труднощі часом здатні перевищити адаптивні можливості людини, і саме тоді потрібна перша психологічна допомога, яка стане у нагоді потерпілому, щоб осмислити та прийняти власні реакції.

Перша психологічна допомога розроблена так, щоб основні її принципи досить швидко могли опанувати всі, хто може долучитися до надання допомоги під час надзвичайної ситуації. Це працівники ДСНС, Національної поліції, медики, психологи, представники релігійних громад, громадських організацій, волонтери тощо [2].

Щоб надання першої психологічної допомоги було ефективним, слід постійно підтримувати високий рівень готовності усіх служб, оскільки ефективне реагування на надзвичайні ситуації потребує чіткого узгодження роботи різних структур та органів. Не варто розпочинати роботи з надання першої допомоги без погодження із структурою, яка вже діє, адже це може бути навіть небезпечним. Необхідно дізнатися, хто вже розпочав свої дії «в полі», до кого можна долучитися. Слід в'яснити відразу, що і де трапилося, хто постраждав, хто надає основні послуги, хто ще приєднався до допомоги. Бажано також розібратися, чи скінчилася криза, чи вона навпаки триває; з'ясувати, де саме небезпечні місця [4].

Головні принципи надання першої психологічної допомоги такі [2]:

I. Дивитися:

- аналізувати стан безпеки;
- виявляти осіб з очевидними нагальними базовими потребами;
- виявляти осіб у стані тяжкого дистресу.

II. Слухати:

- звертатися до осіб, яким може бути потрібна підтримка;
- розпитувати про потреби особи, причини її занепокоєння;
- вислуховувати людей і допомагати їм заспокоїтися.

III. Направляти:

- допомагати людям задовольнити базові потреби та отримати доступ до послуг;
- допомагати потерпілим впоратися з проблемами;
- надавати їм інформацію;
- допомагати людям зв'язатися з їхніми близькими та отримати соціальну підтримку.

У цьому контексті визначені ключові дії, які треба здійснити послідовно або ж адаптувати їх до реальної ситуації [1]:

1. Контакт і залучення; мета — відповідати на контакти, ініційовані потерпілими, або ж ініціювати контакти у ненав'язливий, співчутливий, підтримувальний спосіб.
2. Безпека і комфорт; мета — гарантувати безпосередню та постійну безпеку, забезпечити фізичний та емоційний комфорт.
3. Стабілізація (якщо потрібно); мета — заспокоїти та зорієнтувати емоційно перевантажених і дезорієнтованих потерпілих.
4. Збирання інформації; мета — визначити нагальні потреби та проблеми, зібрати додаткову інформацію та надати першу психологічну допомогу.
5. Практична допомога; мета — запропонувати потерпілим допомогу, щоб задовольнити їхні нагальні потреби та розв'язати невідкладні проблеми.
6. Зв'язок із соціальною підтримкою; мета — допомогти налагодити короткотривалі або постійні контакти з людьми, центрами підтримки, які можуть надати допомогу, а також із членами сім'ї, друзями чи спільнотами.
7. Інформація про стратегії подолання стресу; мета — надати інформацію про стресові реакції, способи зменшення дистресу та підвищення адаптивного функціонування.
8. Взаємодія із суміжними службами; мета — допомогти потерпілим налагодити зв'язок із доступними службами, які потрібні в даний момент або стануть потрібними в майбутньому.

В. Климчук наголошує, що особливу увагу тут варто звернути на вразливих осіб, які потребують додаткової допомоги, а саме дітей та підлітків, осіб із хронічними захворюваннями та інвалідністю, а також людей, що мають підвищений ризик дискримінації чи насильства. Водночас одним із компонентів програми є піклування про власний психічний стан тих, хто надає допомогу, тобто увага до власного навантаження, слідкування за режимом харчування та сну, наявність колег для обговорення труднощів. Важлива рекомендація — працювати в парі і відстежувати стан одне одного [3].

Висновки. Отже, у контексті того, що велика частина населення України уже потребує і надалі потребуватиме психологічної допомоги, організація першої психологічної допомоги людям, які пережили психотравмуючі події, є вкрай важливою. Суть її полягає в тому, щоб якомога швидше послабити дію стресового чинника та надати психологічну підтримку потерпілій особі. Перша психологічна допомога дає потерпілому змогу осмислити та прийняти власні реакції. Водночас одним із компонентів програми є піклування про власний психічний стан тих, хто таку допомогу надає.

ЛІТЕРАТУРА

1. Перша психологічна допомога. Львів: Друкарські куншти, 2015. 184 с.
2. Перша психологічна допомога: посіб. для працівників на місцях / International Medical Corps. Київ: Пульсари, 2017. 64 с.
3. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій: практичний посібник / [Т.М. Титаренко, М.С. Дворник, В.О. Климчук та ін.]; за наук. ред. Т.М. Титаренко / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
4. Snider L., Schafer A., Ommeren M. Psychological First Aid: Guide for Field Workers (English). World Health Organization, 2011. 88 p.

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ЗНАЧУЩА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Рейзман І. І., Коротя В. В., Совгіря Т. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Національний авіаційний університет

innareizman@gmail.com, vvkorotyia@gmail.com, tetiana.sovhiria@npp.nau.edu.ua

До сьогодні суспільство неодноразово стикалося з численною кількістю загроз, тож питання стресостійкості як життєво важливої якості особистості завжди актуальне. Тенденція до зростання екологічних проблем у вигляді глобального потепління, повеней, тектонічних зрушень, вулканічної активності, а також соціально-економічні та політичні негаразди країни, що впливають на життя кожного окремого громадянина, збройні конфлікти та війни стимулюють дослідників та науковців до посиленого пошуку шляхів формування психологічної готовності та стійкості особистості. Вирішення цього питання найбільш значуще для професійної діяльності військово-службовців, оскільки лише певний рівень теоретичної та практичної під-

готовки без вміння опанувати себе в життєво загрозовій і критичній ситуації не призводять до успішного результату під час виконання непередбачуваних бойових чи інших службових завдань, де нерідко виявляється подвійна відповідальність військовослужбовця: і за себе, і за побратимів чи цивільних, яких захищають, тощо.

Безумовно, стресогенний характер професійної діяльності військовослужбовців обумовлює високий рівень нервово-психічної напруги, тож психологічна стійкість є значущою особистісно-професійною якістю, що допомагає переживати стресову ситуацію (небезпека, раптовість, нещасні випадки, новизна бойових дій, втрата товаришів, дефіцит часу та інформації, тривалий фізичний чи психологічний дискомфорт тощо), зберігати внутрішню збалансованість, не знижуючи при цьому успішність професійної діяльності [5].

Проблематика стресостійкості, адаптивності до бойового стресу, копінг-механізмів та особистісних характеристик військовослужбовців, що сприяють стійкості до стресу, розробляється багатьма науковцями, психологами в різних куточках світу, а в Україні її розкривають такі вчені, як: В. Афанасенко, О. Блінов, А. Боднар, З. Кісарчук, О. Кокун, В. Корольчук, М. Корольчук, В. Крайнюк, К. Кравченко, Н. Кучеренко, Н. Лозінська, В. Маслюк, О. Недвига, К. Островська, Я. Омельченко, В. Осьодл, І. Пішко, І. Приходько, О. Пустовий, В. Стасюк, І. Сулятицький, В. Скиданович, О. Тімченко, Т. Титаренко, Ю. Ширококов, Ю. Щербатих, Н. Юр'єва та ін.

Нам імпонує визначення В. Корольчук, у якому стресостійкість визначається як структурно-функціональна, динамічна, інтегративна властивість особистості, результат трансактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором, що включає процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості [2, с. 218].

В. Крайнюк та М. Корольчук у дослідженнях стресостійкості військовослужбовців використовують поняття «нервово-психічна нестійкість», під яким розуміють схильність до зривів нервової системи людини при значних фізичних і психічних навантаженнях, що може піддаватися динаміці та змінюватися під впливом різних чинників [3, с. 204-211].

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок [1; 3; 4; 5; 6], що стресостійкість особистості військовослужбовця, як і будь-якого іншого спеціаліста, який у своїй професійній діяльності стикається із надмірним впливом стресогенних, психогенних чи фізичних факторів, що перевищують його адаптаційні можливості, містить такі компоненти: психофізіологічний (тип, властивості нервової системи); мотиваційний (потреби і мотиви людини); емоційний (досвід негативних переживань); вольовий (свідома регуляція власної поведінки відповідно до ситуації, яка виникла); професійної підготовленості й готовності особистості вирішувати ті чи ті завдання);

інтелектуальний (логічна оцінка ситуації, прогнозування варіантів її розвитку та вирішення) [7].

Самоефективність у професійній діяльності військовослужбовця виступає як система суб'єктивних уявлень про здатність успішно діяти в ситуаціях, пов'язаних з військовою діяльністю, яка супроводжується значними стресовими ситуаціями та з іншими професійними контекстами, що мають оцінюючий характер і забезпечують регуляцію дій, спрямованих на досягнення професійних цілей, за рахунок формування суджень про здатність успішно вирішити поставлені робочі завдання [1].

Спостереження психологів показують, що в бойовій обстановці стресостійкий військовослужбовець швидше орієнтується в непередбачуваних умовах, виявляється захищеним від особистісної дезінтеграції, проявляє навички самоконтролю емоційно-вольової сфери (почуття страху, безпорадності, тривоги), тим самим оптимально адаптуючись до напруженої ситуації, залишається здатним конструктивно мислити, що дозволяє прогнозувати свої дії, надавати допомогу товаришам по службі, є мотивованим щодо успішного виконання завдань [6].

Однак військовослужбовець ЗСУ, особливо без бойового досвіду, не завжди виявляється психологічно готовим до професійно обумовлених викликів. Причину цьому вбачаємо у факторах, які впливають на психіку воїна: порушення ритмів життєдіяльності (звичного чергування активної діяльності, сну, відпочинку, харчування), погані погодні умови; тривога; період очікування бою; неоперативність та нерішучість командування, необдумані дії, хаотичні розпорядження тощо; прояв панічних настроїв через раптові, несподівані дії противника, відсутність важливої офіційної інформації, погрози родичам тощо; психічне виснаження [4].

Тривалий вплив екстремальних умов і факторів, на думку дослідників, негативно позначається на поведінковій, пізнавальній та емоційній сферах особистості, що працює в екстремальних умовах [5].

Отже, стресостійкість військовослужбовця Збройних Сил України – професійно значуща якість, яка визначає готовність до участі в бойових діях з противником, до захисту життя інших, вміння вдало аналізувати і оцінювати свої бойові можливості, йти на виправдані ризики, визначаючи наслідки своїх дій. Актуальність цієї проблематики в умовах повномасштабної війни в Україні потребує нових підходів до визначення сутності цього феномена, його структурних елементів та потенційних ресурсів, а також підходів до формування у процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кононова М.М., Жорник Є. Копінг-стратегія як чинник професійної самоефективності військовослужбовця. Синергетичний підхід до проектування життє-

- тевого простору особистості : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 28–29 квітня 2022). Полтава, 2022. С.102–106.
2. Корольчук В. М. Обґрунтування організаційної моделі дослідження стресостійкості особистості. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2010. Вип. 7. С. 210–218. URL: <https://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol7/025.pdf>
 3. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Київ : Ніка-Центр, 2009. 580 с.
 4. Романишин А. М., Грицевич Т. Л., Капінус О. С., Мацевко Т. М. Психологія бою: посібник за ред. А. М. Романишина. Львів: Видавництво «Астролябія», 2017. С. 352.
 5. Софіян Д. В. Розвиток в офіцерів-кінологів психологічної готовності до професійної діяльності у процесі підвищення кваліфікації : дис. канд. психологічних наук : 19.00.07. Тернопільський нац. пед. ун-т імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 213 с.
 6. Тютюнник Л. Л. Бойовий стрес та шляхи подолання його психотравмуючих наслідків. Питання психології. Вісник Національного університету оборони України. № 2 (55). 2020. С. 106-115. URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/214207/214292>
 7. Тютюнник Л. Л. Поняття стресостійкості особистості в сучасному науковому дискурсі. Габітус. 2020. № 13. Т. 2. С. 158-163.

СПІВВІДНОШЕННЯ РІВНЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ І СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ситник В. А.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
ка sutnik1999@gmail.com*

Актуальність дослідження. Сімейне виховання впливає на формування особистості дитини. Різні стилі виховання можуть мати різний вплив на навчальні досягнення дітей молодшого шкільного віку. Тому, метою цієї наукової статті є вивчення співвідношення між рівнем навчальних досягнень та стилями сімейного виховання дітей молодшого шкільного віку.

Дослідження, проведені у Північній Америці, показали, що діти, які виховуються в сім'ях з демократичним стилем виховання, мають більший рівень навчальних досягнень та вищий рівень розвитку соціальних навичок, порівняно з дітьми, які виховуються в сім'ях з авторитарним та безучасним стилями виховання.

Визнання важливості взаємодії та співпраці між батьками та дітьми у

сімейному вихованні може сприяти підвищенню рівня навчальних досягнень дітей молодшого шкільного віку. Це може бути досягнуто за допомогою зміцнення демократичного стилю виховання в сім'ї, що передбачає взаємодію та підтримку між батьками та дітьми, а також врахування потреб та інтересів дитини.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати співвідношення рівня навчальних досягнень і стилю сімейного виховання дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Багато досліджень показують, що родинний вплив має значний вплив на навчальні досягнення дітей. У своїй статті, Баумрін Д. [1] розглядає три різні стилі виховання: авторитарний, демократичний та безучасний. Згідно з її дослідженням, демократичний стиль виховання має найбільший вплив на навчальні досягнення дітей.

Діти, виховані в середовищі, де панує стиль авторитарного виховання, можуть мати менші навчальні досягнення, ніж діти, виховані в середовищі, де панує демократичний стиль виховання.

Інші дослідження, зокрема дослідження Джейн Нельсон та Лінди Ернст [7] показують сильний зв'язок між стилем сімейного виховання та навчальними досягненнями дітей.

Дослідження, проведені Гарі Чепмен та Росс Кемпбелл [8], показали, що виховання дітей в сім'ї з високим рівнем сімейної стабільності та гармонії має позитивний вплив на їх навчальні досягнення. Дослідники зазначили, що сімейна стабільність впливає на розвиток емоційної та соціальної доброзичливості дітей, що, в свою чергу, сприяє покращенню їх навчальних досягнень.

Стиль виховання може впливати на мотивацію дитини щодо навчання. Дослідження О. Ковальнової [4] показали, що діти, виховані в демократичній сім'ї, більш схильні до самомотивації та більш активні в навчанні порівняно з дітьми, вихованими в авторитарній сім'ї.

Виходячи із усіх проведених досліджень можна говорити про кілька стильових підходів до сімейного виховання, такі як авторитарний, демократичний та безучасний, і визначено їх вплив на навчальні досягнення дітей молодшого шкільного віку. Дослідження показали, що діти, виховані за демократичним стилем, мали найвищий рівень навчальних досягнень, в порівнянні з дітьми, вихованими за іншими стильовими підходами. Діти, виховані в авторитарному середовищі, мали середній рівень навчальних досягнень, а діти, виховані в безучасному середовищі, мали найнижчий рівень навчальних досягнень.

Дослідження М. Гаркуші [2] показали, що наявність книг вдома та регулярне читання батьками мають позитивний вплив на навчальні досягнення дітей. Крім того, дослідження І. Козак [5] вказують на те, що діти з високим

рівнем самооцінки та мотивації мають кращі навчальні результати, незалежно від стилю виховання.

Можна говорити про вплив сімейного виховання на розвиток дитини. Наприклад, дослідження показали, що діти, які виховуються в авторитарному середовищі, частіше мають проблеми зі здоров'ям, відносинами з оточуючими та навчанням, ніж діти, які виховуються в інших середовищах.

Дослідження Л. Іщенко [3] показали, що діти, які виховуються в демократичному середовищі, мають вищий рівень самостійності та відповідальності, що в свою чергу може сприяти успішному навчанню.

Також, дослідження Л. Ліщинської [6] показали, що діти, які виховуються в безучасному середовищі, частіше мають проблеми з адаптацією до соціального середовища та успішним навчанням.

Також, важливо враховувати індивідуальні особливості дитини, її темперамент, інтереси та потреби. Створення підтримуючого, стимулюючого та дотримуючого гармонійного середовища, де дитина відчуває себе уважною, розумілою та любленою, також має значний вплив на формування її особистості та навчальні досягнення.

Отже, з урахуванням різних досліджень, можна зробити висновок, що стиль сімейного виховання має значний вплив на навчальні досягнення дітей молодшого шкільного віку. Демократичний стиль виховання вважається найбільш ефективним для досягнення високого рівня навчальних досягнень дітей. Також, сімейна стабільність та гармонія можуть мати позитивний вплив на навчальні досягнення дітей.

Висновок. На основі дослідження можна стверджувати, що існує сильний зв'язок між стилем сімейного виховання та навчальними досягненнями дітей молодшого шкільного віку. Демократичний стиль виховання сприяє найвищому рівню навчальних досягнень у дітей, тоді як авторитарний та безучасний стилі виховання можуть мати негативний вплив на навчання дітей.

Ці результати свідчать про важливість вибору правильного стилю сімейного виховання для формування успішної особистості дитини. Виховання з демократичним підходом, яке забезпечує розвиток навичок самостійності, відповідальності та розуміння важливості навчання, може стати одним з ключових факторів успішності дітей в навчальних досягненнях.

Наукові дослідження підтверджують зв'язок між стилем сімейного виховання та навчальними досягненнями дітей молодшого шкільного віку. Демократичний стиль виховання сприяє найвищому рівню навчальних досягнень у дітей, тоді як авторитарний та безучасний стилі виховання можуть мати негативний вплив на навчання дітей. Це свідчить про важливість вибору ання дітям сприятливого для їхнього розвитку сімейного середовища, яке було би засноване на демократичних принципах.

При цьому, необхідно зазначити, що сімейне виховання не є єдиним

фактором, який впливає на навчальні досягнення дітей молодшого шкільного віку. Інші фактори, такі як якість навчання в школі, рівень розвитку когнітивних та інших навичок, родинний статус, економічна ситуація тощо також можуть впливати на навчальні досягнення дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баумрін Д. Ефекти авторитарного контролю батьків над поведінкою дитини // Дитячий розвиток. 1966. Т. 37, № 4. С. 887-907.
2. Гаркуша М. Особливості сімейного виховання в українських сім'ях в контексті культурно-історичного досвіду // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2016. Вип. 36. С. 125-129.
3. Іщенко, Л. М. (2013). Роль сім'ї в процесі формування мотивації навчання учнів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), (21), 68-71.
4. Ковальова О. Вплив сімейного виховання на формування особистісних якостей дитини // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2015. Вип. 4. С. 96-99.
5. Козак І. Вплив стилю сімейного виховання на формування самооцінки дитини / І. Козак // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. Вип. 2 (80). С. 279-288.
6. Ліщинська, Л. І. (2017). Вплив сімейного виховання на психологічну готовність дітей до навчальної діяльності. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Том 12, Випуск 25, 2017, С. 25-33.
7. Нельсон Дж., Ернст Л. Позитивна дисципліна: Класичний посібник для допомоги дітям розвивати самодисципліну, відповідальність, співпрацю та навички вирішення проблем. К.: Клуб сімейного дозвілля, 2019. 384 с.
8. Чепмен Г., Кемпбелл Р. 5 мов любові дітей: секрет успішного виховання. К.: Навчальна книга: Богдан, 2014. 256 с.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ» МЕНЕДЖЕРА

Стороженко О. А.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
markova11081988@ukr.net*

На питання, чи потрібні певні якості особистості для того, щоб бути керівником, менеджмент дає однозначно ствердну відповідь. Так само як далеко не кожна людина придатна до роботи художника, педагога чи бібліотекаря,

так і не кожна здатна до управлінської діяльності. До неї треба мати схильність, певні риси характеру. Ґрунтуючись на дослідженнях американського психолога М. Шоу, вчений Р. Кричевський до узагальненого портрета керівника включив: біографічні характеристики, здібності та особистісні риси.

Біографічний підхід стає дедалі популярнішим. Численні психобіографічні дослідження присвячені такій важливій характеристиці менеджерів як вік. Однак однозначних висновків щодо оптимальних вікових кордонів не отримано. Поширено поняття як «психологічний вік», що розглядає не лише природну, а й соціальну детерміновану обумовленість цієї характеристики менеджера. У рамках біографічного підходу предметом вивчення є також стать керівника управління. Як правило, менеджмент вважається чоловічою справою. Однак у бібліотечній сфері більшість керівників – жінки. І цей об'єктивний факт вимагає адекватного теоретичного обґрунтування необхідних жінці-керівнику особистісних моментів управлінської поведінки. Практично всі психологи рекомендують жінці, яка опинилася на керівній посаді, не забувати своїх природних рис і не наслідувати чоловічий стиль керівництва. Найкращий стиль керівництва з боку жінок криється в гнучкому поєднанні неоднорідних якостей: суворості та доброти, жіночності та активності, спокою та вимогливості, м'якості та волі. Важливим біографічним показником визнається освіта керівників. У сучасних умовах престижною вважається наявність двох дипломів: з гуманітарної та соціально-економічної спеціальності [1, с. 65].

Здібності керівника становлять другий блок його характеристик. У цьому аспекті привертає увагу книга англійських консультантів з управління Майкла Вудкока та Дейва Френсіса «Розкріпачений менеджер». Її цінності в тому, що особистість менеджера досліджена авторами в умовах нестабільності та мінливості сучасного світу. Сучасний менеджер повинен мати такі якості:

- вміння керувати собою, тобто бути енергійним, життестійким, оптимістичним, вміти справлятися зі стресами та життєвими труднощами;
- мати індивідуальні установки, що характеризують відповідальність і принциповість керівника й у його авторитет і впливовість;
- визначити цілі, що зумовлюють послідовність дій керівника, розумний розподіл сил, об'єктивність оцінки діяльності колег та підлеглих;
- мати здатність до саморозвитку та навчання, як усвідомленої потреби, відображеної в процесі її безперервного професійного та особистісного самовдосконалення;
- вміти вирішувати проблеми, необхідні у нинішніх умовах постійного оновлення, вибрати відповідну методика, використовувати комплексний підхід;
- мати творчі здібності, виражені в адекватній поведінці в нестандартних ситуаціях, налаштованості на інновації, вміння керувати творчими людьми;

- впливати на людей, що виражається у впевненості, переконливості викладу своїх аргументів, наполегливості у досягненні намічених цілей;
- розуміти особливості управлінської праці, тобто мати різні стилі керівництва, щиро спілкуватися з підлеглими, створювати в колективі позитивний робочий клімат;
- мати педагогічні здібності до створення у колективі навчального середовища, з метою вирішення складних завдань, точно оцінювати потенціал своїх співробітників;
- формувати колектив, який підтримує ідеї колективізму, вміти правильно підібрати співробітників, піклуватися про задоволення їхніх потреб, будувати здорові міжгрупові відносини, використовувати конфліктні ситуації у конструктивних цілях [2, с. 65].

Перелік здібностей, якими повинен володіти менеджер у нинішніх умовах, несе важливе психологічне навантаження. Роль йде про самоменеджмент, як необхідність керівника правильно аналізувати та оцінювати власний управлінський потенціал. Але головна причина полягає в невмінні перебудувати своє мислення та використовувати резерви, закладені у собі.

Риси особистості – останній блок характеристик керівника. Тут широке поле для психологічних досліджень, які на перший план висувають: здатність домінувати, впевненість у собі, емоційну врівноваженість, стресостійкість, прагнення перемоги, креативність, відповідальність, підприємливість, незалежність, надійність, товариськість.

Табл. 1.

Загальна характеристика наукових підходів до розуміння поняття «професійний потенціал»

Автор	Трактування поняття
В. Мамонтова	Сукупність професійних та морально-особистісних можливостей людини, які є необхідними для ефективної роботи за професією.
Е. Григор'єва	Ресурсні можливості працівника засновані на загальному рівні спеціальної професійної освіти, кваліфікації, навичок та досвіду роботи, а також здатності до професійного росту та ставленні до праці.
І. Маноха	Можливе передбачення, прогнозування багатомірного розвитку «Я-особистості», яке здійснюється особистістю в процесі професійної діяльності.
В. Марков	Відповідність професійної реалізації потенціалу особистості вимогам, які ставляться до особистості її професією.

О. Кисильова	Інтегральне особистісне утворення із вираженою спрямованістю
Н. Пфейфер	Сукупність реальних і перспективних можливостей спеціаліста, які необхідні для реалізації професійних функцій.

На основі вищезазначеного, під професійним потенціалом менеджера розуміють цілісну самоуправляючу та саморозвиваючу систему, яка включає в себе ресурсні можливості менеджера, які ґрунтуються на загальному рівні його спеціальної освіти та залученні його до управлінської діяльності. Окрім того, професійний потенціал складається із таких взаємопов'язаних компонентів, як особистісні якості, професійно-управлінські знання та здібності у сфері управлінської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маноха І.П. Людина та потенціал її буття. К. : Либідь, 2022. 321 с.
2. Прищак М. Д. Психологія управління в організації. Вінниця, 2016. 150 с.

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У ПРОЄКТУВАННІ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ

Стрельніков В. Ю.

*Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського
strelnikov.poltava@gmail.com*

Синергетичний підхід у проєктуванні освітньо-професійної життєдіяльності особистості у неперервній освіті передбачає самоорганізацію, тобто упорядкування системи неперервної освіти за рахунок дії її складників.

З погляду синергетики (О. Гладкова [1, с. 338–343], В. Ільїн [2], В. Кремень [2; 3], Л. Лебедик [1, с. 338–343; 4; 5; 13, с. 128–157], Т. Левовицький [3], В. Огнев'юк [3], Н. Протасова [6, с. 281–282], С. Сисоєва [3] та ін.), сутність проєктування освітньо-професійної життєдіяльності особистості полягає в утворенні системи знань з цього напрямку. Процес засвоєння знань споживачем освітніх послуг має автоколивальний характер, тобто на початку навчання у неперервній освіті визначається основна ідея, поняття. Потім система знань з проєктування освітньо-професійної життєдіяльності особистості вибудовується як поступове розгортання і наповнення змістом цієї

ідеї через інші поняття. Далі набувають свого значення в цілісній системі знань окремі поняття, утворюється за допомогою загальної ідеї взаємозв'язок усіх елементів знань (Л. Лебедик [5, с. 109]).

Як стверджує синергетика, складні й відкриті системи: а) обмінюються інформацією, енергією, речовиною із середовищем; б) мають підсистеми, що постійно флюктують, а флюктуація може вести до руйнування організації; в) цей переломний момент є точкою біфуркації, коли неможливо передбачити напрям руху системи; г) система може перейти на більш високий рівень упорядкованості, який є «дисипативною структурою» (Л. Лебедик [5, с. 109]).

Дисипативним структурам властиві: когерентність; процес самоорганізації; замість загасання можуть підсилюватися флюктуації; здатність у точках біфуркації вибирати один з декількох можливих напрямів подальшої еволюції; еволюція дисипативних структур містить детерміністичні і стохастичні елементи, є поєднанням необхідності і випадковості; джерелом саморуку системи є неврівноваженість як обов'язковий її стан; час є внутрішньою характеристикою системи, який здійснює у ній незворотність процесів [11, с. 42].

Самоорганізація освітньо-професійної життєдіяльності особистості у неперервній освіті, як соціальній системі, доповнюється самоуправлінням, адже у цій системі є люди (суб'єкти неперервної освіти), які мають свідомість, волю, інтереси і мету, протидіють стихійним процесам і хаосу.

Проектування освітньо-професійної життєдіяльності особистості у неперервній освіті здійснює інформаційний, енергетичний, матеріальний обмін із довкіллям, що характеризує «відкритість» системи як одну з головних властивостей самоорганізації. Проектування освітньо-професійної життєдіяльності особистості у неперервній освіті відкрите впливові суспільства, перетворює неперервну освіту зі способу навчання в засіб формування творчої освітньо-професійної життєдіяльності особистості, яка володіє синергетикою для подальшого самовдосконалення.

Проектування освітньо-професійної життєдіяльності особистості у неперервній освіті можна уявити як певний алгоритм, важливий елемент творчого процесу означеного проектування, який удосконалюється за допомогою набутих особистістю у неперервній освіті знань і досвіду. Їхній ріст відбувається не через повторення алгоритму, а через його подальше збагачення і розвиток, появу нового результату творчості особистості у неперервній освіті [7, с. 110–113; 8, с. 214–241; 9, с. 427–431; 10; 11; 12, с. 98–107; 13, с. 128–157].

Синергетичний підхід націлює проектування освітньо-професійної життєдіяльності особистості у неперервній освіті за умов, що споживач освітніх послуг на практиці використовуватиме знання, які здобуті ним самим. Надані ц механічно засвоєні знання швидко забуваються, у практичній діяльності вони не відіграють суттєвої ролі. Навчання споживачів освітніх послуг у закладі неперервної освіти не зводиться до засвоєння об'єму знань,

а до зміни внутрішнього соціального статусу його особистості. Ефективна підготовка до проєктування освітньо-професійної життєдіяльності особистості відбувається тільки у самонавчанні і практичному застосуванні, є найбільш міцною, довго зберігається, адже споживач освітніх послуг у закладі неперервної освіти стає відповідальним, головною для нього є не оцінка викладача закладу неперервної освіти, а самооцінка ефективності своєї освітньо-професійної життєдіяльності.

Важливим для проєктування освітньо-професійної життєдіяльності особистості у неперервній освіті є поняття синергетичного підходу «атрактор» як започаткована тенденція, яка набирає силу і забезпечує самоструктурування особистості у відкритому нелінійному середовищі. У проєктуванні освітньо-професійної життєдіяльності особистості у неперервній освіті атракторами є ті реальні структури, на які виходять процеси еволюції неперервної освіти як системи. Синергетичний підхід вирішує проблему побудови у свідомості споживачів освітніх послуг у закладі неперервної освіти системи знань і вмінь проєктування освітньо-професійної життєдіяльності особистості на основі зміни змісту і технології навчання. За традиційного навчання споживачів освітніх послуг у закладі неперервної освіти застосовуються методи рецептів та інструкцій. Та все ж сьогодення вимагає методів конструкції – автономної побудови структури знань про проєктування освітньо-професійної життєдіяльності особистості у свідомості споживача освітніх послуг у закладі неперервної освіти у результаті творчої взаємодії в діадах «слухач – слухач», «слухач – викладач».

У проєктуванні освітньо-професійної життєдіяльності особистості у неперервній освіті виникає процес самоорганізації за умов, коли: а) особистість є відкритою і має можливість взаємного обміну інформацією і «енергією» з середовищем; б) заклад неперервної освіти має активне енергетичне начало – наявність ініціативних викладачів, які самі прагнуть до самовдосконалення, самореалізації і підвищують ефективність процесу підготовки до проєктування освітньо-професійної життєдіяльності особистості; в) особистість має свободу вибору; г) особистість має реальний «енергетичний» вихід, має можливість реалізувати проєкти освітньо-професійної життєдіяльності особистості, практично впроваджувати їх і отримувати позитивні результати; д) особистість розвивається на різних рівнях у системі діалогічної взаємодії; е) особистість зорієнтована на мету саморозвитку власної освітньо-професійної життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладкова О. А., Лебедик Л. В. Методологічний потенціал синергетичного підходу у професійній діяльності викладача вищої школи. Збірник наукових статей магістрів. Полтава : ПУЕТ, 2019. 425 с. С. 338–343. URL : <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/9149>

2. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму. К. : Педагогічна думка, 2012. 368 с.
3. Кремень В. Г. Сучасний навчальний процес як синергетична система. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоевої. К. : Едельвейс, 2013. 460 с.
4. Лебедик Л. В., Стрельников В. Ю., Стрельников М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін: Навчально-методичний посібник. Полтава : АСМІ, 2020. 303 с. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/15703>
5. Лебедик Л. В. Теоретичні засади підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Державний вищий навчальний заклад „Донбаський державний педагогічний університет”. Слов'янськ, 2019. 507 с. С. 98–114. URL : <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/7981>
6. Протасова Н. Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті. Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи : Зб. наук. праць. К. : Логос, 2000. С. 281–282.
7. Стрельников В. Ю. Застосування творчої спадщини Григорія Сковороди для розвитку творчого потенціалу педагогічних працівників у системі неперервної освіти. Сучасні рецепції світоглядно-ціннісних орієнтирів Григорія Сковороди : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 2 – 4 груд. 2022 р.) / за заг. ред. к.ю.н. Д. С. Луніна. Полтава, 2022. 268 с. С. 110–113.
8. Стрельников В. Ю. Концептуальні основи навчання, що стимулює особистісний розвиток здобувачів освіти територіальних громад. Традиції та інновації у траєкторіях розвитку освітньо-педагогічного дискурсу : колективна монографія / наук. ред. Р. Басенко ; Полтав. ін-т екон. і права Університету «Україна». Полтава : Університет «Україна», 2022. С. 214–241.
9. Стрельников В. Ю. Моніторинг фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад в умовах децентралізації. Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти : матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю (Бердянськ, 25–26.11.2021) / за ред. І. А. Барбашової, Л. Г. Ярощук. Бердянськ : БДПУ, 2021. 456 с. С. 427–431. URI: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/17996>
10. Стрельников В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання : монографія. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. Кн. 1. 295 с.
11. Стрельников В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія. Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. 375 с.
12. Стрельников В. Ю. Філософські засади проектування дидактичної системи у неперервній освіті. Сучасна освіта: методологія, теорія, практика. V Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю) (31 трав. 2022 р. / 1 сівана 5782 року). Дніпро: Акцент ПП. 2022. 211 с. С. 98–107.
13. Lesya Lebedyk, Viktor Strelnikov. Educational space of continuous education of teachers: a facilitating approach. Educational space: post-non-classical perspectives / Eds. Dimitrina Kamenova, Svitlana Arkhypova. Varna: Varna university of management, 2023. 261 p. P. 128–157.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ: СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД

Тітов І. Г., Тітова Т. Є.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

titovpsy@gmail.com

titovapsy@gmail.com

Синергетичний підхід до особистості передбачає її осмислення як складної відкритої самоорганізованої системи, що знаходиться у постійній взаємодії з умовами свого існування та змінюється у зв'язку із постійним зростанням складності та внутрішньої організації.

Особистість є особливою за своєю змістовою та функціональною сутністю системною властивістю, яка набувається людиною на певному етапі культурного розвитку у багатовимірних діяльнісно-комунікативних відносинах із собою (власним внутрішнім світом) та онтологічно «Іншим» (позаособовим, безособовим, надособовим). Цілісність цієї властивості конститується суперечливою єдністю різнорівневих, субординаційно та координаційно взаємодіючих компонентів (органічних та психічних ресурсів індивіда), що забезпечує вибір в умовах невизначеності можливих підстав для розгортання неадаптивно-перетворювальної активності.

Як відкрита система, здатна до продуктивного входження у діалогічно-творчу взаємодію з культурою, особистість здійснює активну орієнтацію у культурних контекстах, суб'єктивує семіотичні світи культури, асимілює їх у свій внутрішній світ та транслює в подальшому власну суб'єктивність назад у культуру, змістовно збагачуючи таким чином її контекстуальні смислові поля.

Результатом цих процесів, котрі як правило відбуваються в режимі невизначеності, значного енергетичного напруження та інтелектуально-духовних зусиль, стає розвиток особистості, зростання рівня складності її системної організації [2].

Ускладнення особистісної організації одночасно зі збереженням відкритості світові зумовлює зростання ступеня відособленості, автономності та вибірковості, що пов'язано зі збільшенням операційної замкненості системи.

Властиве їй ендогенне управління дозволяє скеровувати особистісний розвиток через підсилення соціально вироблених та створення власних способів самовдосконалення, засобів самобудівництва, досягнення можливого варіанту себе, свого Я, зберігаючи за наявності будь-яких трансформаційних перетворень свою цілісність та ідентичність.

Ключовим компонентом в уявленнях про синергетичні механізми особистіс-

ного модусу буття людини є ідея про рекурсивність (самовіднесеність), в основі якої лежать рефлексивні процеси та оснований на ній внутрішній діалог. Останні дозволяють особистості робити саму себе, свої думки, емоційні стани, дії та ставлення, предметом свідомого аналізу та довільного перетворення, що уможлиблює виокремлення нею самої себе з потоку власного життя, самодистанціювання та самотрансценденцію і, як наслідок, – свідомий перехід на вищі регуляторні рівні, де не лише долається вплив розташованих нижче регуляторів поведінки, а й змінюється напрям та співвідношення діючих на особистість детермінант. Ідеться про включення до ланцюга детермінаційних процесів актів самодетермінації, котрі не лише визначають суб'єктивне переживання підконтрольності власної активності в усіх точках її траєкторії, а й здатність бути причиною змін (або опору змінам) в оточуючому світі та своєму житті. У зв'язку з цим можна говорити, що реалізована через рефлексивну свідомість самодетермінація, є джерелом автопоетичних за своєю природою актів самовизначення, самодолання та самотворчості людини, котрі одночасно є актами її особистісного зростання та розвитку, переходом до вищих щаблів організації особистості як суб'єкта вільної та відповідальної поведінки [2].

Психологічне здоров'я виступає характеристикою цілісної особистості, основою якого є повноцінний та гармонійний (психічний і особистісний) розвиток й функціонування людини протягом всього життєвого шляху.

Розглядаючи психологічне здоров'я в рамках синергетичного підходу, слід акцентувати увагу на цілісності особистості, її суб'єктній активності, здатності використовувати стресові ситуації як шанс для розвитку, розумінні власного потенціалу та вмінні його використовувати, розвиненості ціннісно-сислової сфери особистості, вміння встановлювати і підтримувати контакти тощо.

Зазначимо також, що психологічне здоров'я визначає рівень фізичного здоров'я та включає в себе здатність особистості до саморегуляції, наявність позитивних образів «Я» та «Іншого», володіння рефлексією та потребу у саморозвитку [1].

Всі ці компоненти є взаємопов'язаними, однак ключовим, на нашу думку, все ж таки виступає саморегуляція, оскільки вона є складним інтегративним процесом, що об'єднує когнітивні, мотиваційні та власне регуляційні процеси і структури особистості та може виступати як особливий механізм оптимізації стану людини, забезпечує її внутрішню гармонію та гармонію із середовищем, що і є основою психологічного здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Myroshnyk, O., Titov, I., Titova, T., Teslenko, M. (2022). Sanogenic Reflection and Coping Behavior of University Students. *Journal of Positive School Psychology*, 6(6), 4189-4196.
2. Тітов І. Г. Синергетичні виміри особистості // Психологічні координати розвитку особистості : реалії і перспективи : зб. наук. матеріалів V Міжнарод. на-

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА МЕТОД, МЕТОДИКУ ТА ТЕХНОЛОГІЮ НАВЧАННЯ

Устенко Р. Л., Саричев Я. В., Городинська О. Ю., Каценко А. Л.
Полтавський державний медичний університет
r.l.ustenko@gmail.com, urologypolt@gmail.com, lena.gorodinskaya@gmail.com,
akatsenko@gmail.com

Метод навчання – певним чином упорядкована діяльність, що забезпечує ефективне керівництво викладача роботою студентів з оволодіння знаннями. Методи навчання визначаються його цілями та змістом.

Опанування змістом навчання багато в чому визначається методами, які застосовує викладач. Але що таке методи загалом? Метод у перекладі з грецької означає шлях, спосіб діяльності. Хороший метод – запорука успіху у сфері людської діяльності, матеріальної, духовної, педагогічної. Свій комплекс методів (методику) застосовує і викладач у процесі навчання. Але оскільки, як зазначалося, зміст навчання надзвичайно складний, тому і методи засвоєння цього змісту надзвичайно різноманітні. Класифікація дидактичних методів є однією із складних проблем теорії навчання. Робилися спроби класифікувати ці методи на основі найрізноманітніших критеріїв. Так, на основі критерію у вигляді джерела знань методи навчання поділялися на вербальні, наочні, електронно-інформаційні, предметно-практичні і інші. На основі критерію характеру пізнавальної діяльності учнів дидактичні методи ділилися на репродуктивні та продуктивні. Проте ці класифікації виявилися мало корисними для педагогічної практики. Тому останнім часом при характеристиці загальнодидактичних методів виділяються ті з них, які використовуються у вивченні всіх навчальних дисциплін незалежно від їхньої специфіки та характеризуються певною своєрідністю, деякими власними ознаками [4].

Прийоми навчання можуть визначатись особливостями навчальної системи: при проблемному навчанні це постановка проблемних ситуацій, при пояснювально-ілюстративному – це докладне планування дій студентів для досягнення конкретних цілей тощо.

Традиційна класифікація методів навчання включає: за способом формування знань, навичок та умінь – словесні (оповідання, пояснення, інструктаж, бесіда, обговорення, дискусія, «круглий стіл», диспут, проблемний ме-

тод тощо), практичні (вправа, навчальне дослідження, пошукова робота, вербалізація уявного плану дій, самооцінки виконаних дій, ознак об'єктів і явищ, що спостерігаються), розбір дій, корекція дій, заучування алгоритму дій (інструкція), ідеомоторні дії (уявне програвання майбутніх дій), участь у практичній діяльності (під час практик та стажувань). Наочними методами є спостереження та демонстрація. Спостереження – це цілеспрямоване сприйняття об'єкта чи явища, воно спеціально планується викладачем (наприклад, спостереження за ходом операції). Може бути короточасним або тривалим, постійним або епізодичним. Демонстрація – це пред'явлення, показ предмета, явища чи дії. Існують наступні наочні засоби для демонстрації: засоби предметної наочності (реальні предмети або їх копії), образної наочності (ілюстрації, слайди, фільми), умовно символічні засоби (формули, символи, схеми).

За особливостями побудови взаємодії студента із студентами: традиційні, активні та інтерактивні методи, усний виклад (лекція, розповідь, пояснення), бесіда, обговорення, дискусія, «круглий стіл», диспут, показ, демонстрація, ілюстрація, вправи (індивідуальні та групові), ігровий метод, метод інсценування, метод «мозкової атаки», самостійна робота.

За активізацією пізнавальної діяльності студентів – пояснювально-ілюстративний метод, репродуктивний метод, проблемний метод, частково-пошуковий метод, частково-дослідний метод (класифікація Лернера-Скаткіна).

За логікою передачі та сприйняття інформації – дедуктивний метод, індуктивний метод.

За особливостями навчального моделювання реальних умов практичних дій: словесно-образне моделювання (словесний опис обстановки з абстрактним уявленням її студентами), фактичне моделювання, імітація (створення умов застосування спеціальних засобів і прийомів), психологічне моделювання (виклик у студентів розумових, емоційних, вольових процесів, характерних для реальних умов), моделювання протиставлення та ігрових ситуацій, метод моделювання навантажень (фізичних, моральних, психологічних).

За видами та способами контролю за ефективністю процесу навчання – методи індивідуального, загального, вибіркового, суцільного, поточного, попереднього, підсумкового та заключного контролю, самоконтролю, взаємоперевірки, звіту за індивідуальним завданням, перевірки виконання завдань, бесіди, опитування, контрольної роботи, підготовки та захисту реферату, курсової, кваліфікаційної, дипломної роботи, педагогічного тестування, зняття нормативів виконання дій, перевірки якості виготовленого продукту, оцінки.

Ефект методів досягається застосуванням методичних прийомів – елементів методу, операцій із застосування. Так, при застосуванні словесних методів використовуються прийоми усного викладу, жестикуляції, обґрунтування, залучення та утримання уваги, порушення інтересу, образності,

постановки питань, відповідей на питання, обміну думками, обговорення, узагальнення та висновків тощо [2].

Зазвичай ці методи застосовуються в процесі передачі навчальної інформації. Але у процесі розмови (розповіді, лекції) можна як передавати інформацію, так і здійснювати зворотний зв'язок у різних формах. Класичний прийом – відповідати на питання студентів, а продуманою системою питань педагога викликати їх активну розумову активність. Наприклад, на лекції це може бути методика «гандбол».

Робота з підручником, книгою, довідковою літературою також може використовуватися по-різному. Це може бути просто пошук потрібної інформації, чи дослідження, коли проводиться пошук інформації для отримання відповіді на певні питання. Пошук наукової інформації можна організувати у вигляді веб-квесту. Тут є доцільним використання різних бібліотечних інформаційних баз, як вітчизняних, так і зарубіжних у вигляді конкретних посилань на той чи інший ресурс чи джерело.

Методика освіти – опис конкретних прийомів, способів та технік педагогічної діяльності в окремих освітніх процесах, «збирання правил виховної діяльності». Методика навчання є сукупністю певного змісту та методів (педагогічна технологія). Не слід плутати поняття «методичний» та «методологічний». Методологія – це філософська категорія, яка відбиває певний світогляд і включає у собі основні принципи, які у основі тієї чи іншої науки. Методика навчання предмету включає: мету навчання, мету освіти, розвиваючу, виховну і практичну мету, принципи навчання, зміст навчання, засоби навчання, форми навчання, методи навчання, загальні методи навчання та приватні методи навчання [1; 3].

Необхідно розмежувати поняття методика та технологія навчання. Це зробити складно, бо є безліч визначень цих понять і є значні суперечності. Методика – це педагогічна наука, яка досліджує закономірності навчання в межах окремого навчального предмету. Методи навчання – методи діяльності викладача і студента, за допомогою яких досягається оволодіння знаннями, вміннями і навичками, формується власна думка студентів, розвиваються їх здібності. Поняття «методика» виражає механізм використання комплексу методів, прийомів, засобів і умов навчання та виховання студентів. В цілому, частина вчених вважає, що методика – це широка галузь знання педагогічної науки і практики, передусім дидактики. Технології є вужчою сферою. Якщо методики мають м'який, рекомендаційний характер (викладач має право більшою чи меншою мірою дотримуватися порад методичних посібників), то технології навчання регламентують чітку послідовність діяльності студентів і навчальних та керуючих дій викладача, відступ від яких порушує цілісність освітнього процесу, що може перешкоджати досягненню запланованого результату.

Розробка та обґрунтування критеріїв і показників результативності освітнього процесу належать до складних і спірних проблем. В цілому, існують два основні підходи до позиціонування сфери освіти в системі суспільних відносин. Перший підхід, більш традиційний для вітчизняної культури, розглядає освіту як інструмент суспільства і держави, спрямований на збереження власної ідентичності, підтримку та збільшення конкурентоспроможності у світі. Для нього головним критерієм результативності педагогічного процесу є рівень знань, умінь та навичок. Другий підхід розглядає освіту як послугу, що надається спеціалізованими організаціями юридичним та фізичним особам. Для цього підходу головним критерієм результативності є рівень задоволеності споживача, який платить за послугу. Знання, вміння та навички опосередковано можуть входити до складу цього критерію і навіть бути на перших місцях, але вимірюються вони виключно через задоволеність клієнта, а ще точніше, через ринковий успіх суб'єкта освітнього процесу, що продає цю педагогічну технологію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Interactive teaching methods as a means of developing students' critical thinking. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Том IV (16). С. 33-46.
2. Собченко Т. М. Змішане навчання: поняття та завдання. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : збірник наукових праць. 2021. №75(3). С. 73-76.
3. Устенко Р. Л., Свінцицька Н. Л., Каценко А. Л. Конструювання освітнього середовища кафедр вищого медичного закладу. Сучасні проблеми вивчення медико-екологічних аспектів здоров'я людини : матеріали наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю. 2022. С. 101-103.
4. Хома Т. В. Активні методи навчання в педагогіці вищої школи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наукових праць. 2020. № 69(3). С. 149-152.

ЦІННІСНО-СМИСЛОВА СФЕРА СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Франкевич К. Р.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
frankevichkarina@gmail.com*

Дослідники психологічної галузі сьогодні активно розглядають питання становлення і розвитку особистості. Значний інтерес до цих аспектів зумовлений стрімкими соціально-політичними та культурними змінами у сучас-

ному суспільстві, що мають відчутний вплив на світогляд людей, особливо молоді, у якій тільки формуються стійкі переконання і думка з приводу соціальних явищ. Для успішного особистісного зростання важливу роль має становлення особистісної ідентичності, що визначає потенційні можливості розвитку, самореалізації та спрямованість людини. Під час вивчення особистісної ідентичності мають бути враховані певні її особливості. По-перше, вона є змінною, тому слід враховувати динаміку її розвитку і вплив на цей процес різних чинників. По-друге, не дивлячись на багаторічну історію вивчення, вчені досі визначаються із роллю ідентичності у взаємодії з іншими компонентами психіки, як наприклад ціннісно-сисловою сферою. Встановлено, що ознакою сформованої ідентичності є визначена ієрархія цінностей і життєвих переконань людини. Пріоритетні ціннісні орієнтації характеризують зміст діяльності людини, її цілі, зумовлюють позицію відносно сенсу особистого і суспільного існування. Тому феномен особистісної ідентичності потребує системного вивчення у тісному взаємозв'язку із ціннісною обумовленістю виборів людини щодо її життя і самореалізації.

Мета дослідження. Теоретично вивчити та емпірично дослідити зв'язок особливостей ціннісно-сислової сфери студентів з розвитком їх особистісної ідентичності.

Опис підходів. Дослідженню особистісної ідентичності в науці приділяли увагу багато вчених і всі їх підходи по-своєму ґрунтовні. Зокрема, Е. Еріксон називає ідентичність унікальністю досвіду, яка зберігає самототожність особистості [за 1]. Психолог З. Фройд характеризує ідентичність як результат ідентифікації з ознаками «приватного світу людини» [за 2, с. 61]. Дж. Марсія називає ідентичність «внутрішньою динамічною організацією потреб і переконань», він також розробив статусну модель, де виокремив чотири статуси ідентичності: дифузна, передчасна, мораторій та досягнута ідентичність [за 4]. Дослідник Дж. Тернер особистісну ідентичність описує одним із ступенів самокатегоризації (сприймання себе як частини класу схожих об'єктів). [за 5, с. 24]. Особистісна ідентичність, за Г. Брейкуеллом, має соціальну природу і є вторинною щодо соціальної ідентичності, бо людина формує свої переконання із загального досвіду людства. Вчений А. Ватерман також вказував, що розвиток ідентичності передбачає утворення сукупності пов'язаних між собою виборів, здійснюючи які, особистість усвідомлює свою спрямованість, цінності та цілі [за 2].

Всі зазначені ідеї зумовлюють врахування в розвиток ідентичності ціннісно-сисловий компонент, оскільки те, ким себе сприймає людина, як вона порівнює свої орієнтири і себе з іншими, а також організація її потреб і переконань, що формуються із загальнолюдського досвіду, стосуються смислів її буття і того, на що вона орієнтується, чого хоче досягти в результаті проходження життєвого шляху.

Ціннісно-смилова сфера є системою сутнісних позиції особистості, що зумовлюють сенс її діяльності. До неї входять потреби, цінності, ідеали, мотиви і смисли [3]. Ціннісно-смилова система регулює поведінку і вказує про ті аспекти, що є важливими для людини [6]. М. Рокич, наприклад, говорить про цінності людини як про сукупність переконань про переваги певної поведінки або життєвої цілі. І. Бех вказує, що цінності регулюють активність людини і окреслюють особливості об'єктивної реальності зовнішнього і внутрішнього світу особистості.

Загалом, особисті ціннісні орієнтації формуються у тісному зв'язку з ідентифікацією свого Я із суспільними ідеалами і нормами. Шляхом переоцінки раніше надбаних у суспільстві орієнтирів, людина розуміє чого хоче саме вона і виокремлює для себе найбільш важливі аспекти або ж слідує ціннісним уявленням її найближчого оточення для уникнення вибору. Оскільки особистісна ідентичність має ціннісно-смилову природу, то формування людиною своєї індивідуальної системи цінностей сприяє усвідомленому розумінню своєї позиції щодо суспільних цінностей і визначенню сенсу особистого існування.

Методи дослідження. В проведеному дослідженні було використано: методи аналізу, синтезу, порівняння, систематизації, узагальнення даних; методи емпіричного дослідження (методика МДОІ Л.Шнейдер і методика ціннісних орієнтацій М. Рокича); метод статистичної обробки даних (коефіцієнт кореляції рангу Спірмена).

Емпірична база. Дослідження проводилось на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Вибірку склали 60 студентів віком 18-22 роки (з них 38 дівчат та 22 хлопця).

Результати дослідження висвітлюють особливості статусів особистісної ідентичності і ціннісно-смилової сфери студентів.

За результатами методики Л.Шнейдер визначено, що ідентичність молоді здебільшого перебуває на рівні дифузної (38,33%), менша кількість студентів мають статуси мораторію (28,34%), псевдоідентичності (15%), досягнутої (13,33%). Найменш чисельною була група студентів із передчасною ідентичністю (5%).

За методикою М.Рокича встановлено, що цінними для студентів на сьогодні є здоров'я, впевненість у собі, свобода, любов, матеріальна забезпеченість і саморозвиток. Натомість молодь здебільшого байдуже ставляться до цінностей продуктивного життя, творчості, суспільного покликання, краси природи, щастя інших людей. Для досягнення цілей студенти користуються чесністю, відповідальністю, незалежністю, освіченістю та раціоналізмом, а неефективними засобами вважають тверду волю, ефективність у справах, старанність, високі запити і непримиренність до недоліків. Шляхом порівняльного аналізу визначено, що юнаки і дівчата із передчасною і дифузною ідентичністю пріо-

ритетними вважають любов, матеріальне благо, вихованість, сімейне життя та освіченість, що схвалені суспільством. Цінності студентів зі статусом мораторій пріоритетними для себе вважають шлях до самовизначення (розвиток, пізнання, впевненість, сміливість та незалежність). Досягнута ідентичність пов'язана із цінностями активності, свободи, мудрості, освіченості, відповідальності, незалежності, самоконтролю. Молодь у статусі псевдопозитивної ідентичності акцентує на позитивних якостях (впевненість, продуктивність, широта поглядів, незалежність, акуратність, самоконтроль). Наведені дані були статистично перевірені коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена, показники якого підтвердили припущення про взаємозв'язок ціннісно-сислової сфери зі статусом ідентичності.

Висновок. Узагальнюючи, можна сказати, що більшість науковців, досліджуючи феномен особистісної ідентичності, надають власні трактування його суті. Але ідеї кожного з них так чи інакше пов'язують формування ідентичності з розвитком ціннісно-сислової сфери. Ціннісні орієнтації особистості – це її моральність, світогляд і ідеї. Вони окреслюють ставлення людини до дійсності, її мотивацію діяльності і поведінки. Емпіричне дослідження зв'язку ціннісно-сислової сфери студентів зі статусами їх ідентичності підтверджує ці засади і дозволяє встановити, що ціннісна організація студентів, які мають різні статуси ідентичності, відрізняється певними особливостями: молодь у статусі передчасної і дифузної ідентичностей переважно обирає головними цінностями любов, матеріальне благо, вихованість, сімейне життя та освіченість; цінності студентів з мораторієм включають розвиток, пізнання, впевненість, сміливість та незалежність; при досягненні позитивної ідентичності юнаки і дівчата цінують активність, свободу, мудрість, освіченість, відповідальність, незалежність, самоконтроль; респонденти, що мають псевдопозитивну ідентичність здебільшого життєвими орієнтирами називають впевненість, продуктивність, широту поглядів, незалежність, акуратність, самоконтроль. Отримані результати, що засвідчують специфіку організації ціннісно-сислової сфери в залежності від актуального статусу особистісної ідентичності зумовлюють перспективи подальшого дослідження в цій сфері в теоретичному та практичному плані.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жилін М. В., Смокова Л.С. Ідентичність особистості: проблеми практичного використання й інструментів виміру. Габітус. 2020. №. 15. С. 30-38.
2. Макарова О. П. Особистісна ідентичність: теоретичні аспекти проблеми. Virtus. 2018. № 26. С. 60-63.
3. Марчук В. В., Стаднік Н. В. Сутнісні характеристики ціннісних орієнтацій студентів. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2018. № 1. С. 183-187.
4. Мирошник О. Г. Розвиток самосвідомості та особливості Я-концепції в

підлітковому та ранньому юнацькому віці. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці: навч. посіб. для вищ. навч. закл. / за заг. ред К. В. Седих. Полтава, 2018. С. 209-226.

5. Турецька Х. І. Особистісна ідентичність схильних до Інтернет-залежності осіб: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2011. 22 с

6. Чайка Г. В. Ціннісно-сміслова сфера у кризові періоди розвитку особистості. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 9, №. 6. С.93-101.

ПРОФІЛАКТИКА ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Харченко А. С., Гончарова Н. О., Юдіна Н. О.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
anzhelaohara@gmail.com, goncharova.poltava@gmail.com, nata.yudina17@gmail.com*

Повномасштабне вторгнення РФ на територію України спричинило докорінні зміни у способі життя населення нашої держави. Ці зміни торкнулися не лише його економічного становища, а й психологічної адаптації до життя у воєнний час, а також стосунків у межах сім'ї. З одного боку, війна розділила значну кількість українських сімей, з іншого – в сім'ях, де подружжя залишається разом, події сьогодення загострюють проблеми, які раніше замовчувалися. Тому й проблема профілактики домашнього насильства залишається доволі актуальною.

У листі Міністерства освіти і науки України «Про запобігання та протидію домашньому насильству в умовах воєнного стану в Україні» (від 30.05.2022 року) наголошується, що «будь-які потрясіння в суспільстві, особливо такі серйозні, як війна, коли багато громадян України втратили рідних та близьких людей, житло, роботу, звичний стиль життя і продовжують перебувати у стані невизначеності - сприяють збільшенню випадків домашнього насильства» [6].

Проте, у дослідженні, проведеному А.Б. Благою і А.С. Адащик [2], виявлено, що протягом 2022 року облікована кількість звернень щодо фактів домашнього насильства знизилась приблизно вдвічі від обсягів попереднього, 2021 р., здебільшого через вплив низки факторів, які пов'язані з війною.

Аналізуючи такі суперечливі дані, можна погодитися з М. Змислюю, яка зазначає, що в умовах воєнного стану чим ближча область до зони бойових дій, тим менше зафіксовано в судах справ, пов'язаних із домашнім насильством [4].

Основними ознаками насильства науковці виділяють такі: насильство – це акт поведінки у вигляді дії або бездіяльності; порушує права чи свободи

людини; умисний характер діяльності; здійснюється методом фізичного або психічного впливу; вчиняється з використанням силової переваги; потерпіла особа вважає цю поведінку жорстокою і несправедливою; здійснюється шляхом нав'язування своєї волі всупереч або поза волею потерпілого [1].

У законодавчій і науковій літературі виділяють різні форми домашнього насильства: фізичне, сексуальне, психологічне, економічне [1; 2; 3; 5; 7].

Так, фізичне насильство – це прямий або опосередкований вплив на потерпілого з метою заподіяння фізичної шкоди, страху, болю, каліцтва та інших фізичних страждань. Фізичне насильство може бути фактором іншої насильницької поведінки, наприклад погроз, залякування, маніпулювання жертвою. Фізичним насильством вважаються удари, побої, удушення, підпали, фізичне обмеження волі особи.

Сексуальне насильство – це будь-який статевий акт, спроба статевого акту, небажані коментарі або заохочення сексуального характеру, або дії, які мають на меті примусити особу до секс-торгівлі або іншим чином спробувати налаштувати особу проти її сексуальності шляхом примусу. Сексуальне насильство включає вимоги перевірки на цноту та примусове калічення жіночих статевих органів. Також сексуальне насильство має місце, коли людину словесно змушують дати згоду.

Психологічне насильство – це модель поведінки, за якої особа погрожує, залякує іншу людину. Це свідоме заподіяння душевного болю та неприйняття почуттів іншої людини; виявляється в ігноруванні, мовчанні, погрозах, переслідуванні іншої людини.

Економічне насильство – це форма насильства, коли один партнер контролює доступ іншого партнера до економічних ресурсів. Економічне насильство виявляється у відборі грошей, обмеженні покупок і угод партнера, жорсткому контролю його витрат.

На сьогодні не існує єдиної теорії, яка була б здатна всебічно пояснити різноманіття причин домашнього насильства. Так, у межах міжособистісних теорій за його причини вважають вплив алкоголю та наркотиків, окремих психологічних рис (наприклад, низької самооцінки) як прискорювачів насильства у відносинах.

Соціокультурні теорії роблять акцент на соціальних факторах (наприклад, соціальний клас, освіта, майновий стан) у виникненні насильства між партнерами. Не менш значущим виявляється і вплив соціального устрою й сімейних відносин на керування атмосферою насильства.

Соціально-психологічні теорії концентрують увагу на чинниках соціального навчання (змодельованих через досвід ролях, що засвоєні під впливом сімейного насильства).

Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» визначається, що запобігання домашньому насильству, як система заходів,

спрямована «на підвищення рівня обізнаності суспільства щодо форм, причин і наслідків домашнього насильства, формування нетерпимого ставлення до насильницької моделі поведінки у приватних стосунках, небайдужого ставлення до постраждалих осіб, насамперед до постраждалих дітей, викорінення дискримінаційних уявлень про соціальні ролі та обов'язки жінок і чоловіків, а також будь-яких звичаїв і традицій, що на них ґрунтуються» [7].

На нашу думку, профілактика домашнього насильства в умовах воєнного стану повинна мати комплексний характер.

Правовий аспект проблеми передбачає подальше вдосконалення норм українського законодавства. Згідно з І.О. Ієрусалимовим, О.І. Литвинчуком, В.І. Ієрусалимовим [7], необхідно зосередитися на забезпеченні додаткових гарантій захисту прав на рівність між чоловіками та жінками, вдосконалити цивільно-правові засоби захисту потерпілих від насильства.

Соціально-педагогічною роботою може бути концепція «допомоги для самопомоги», яка здатна змінити свідомість і поведінку дорослих і дітей. Вона розглядає людину як суб'єкта соціальної роботи і спрямована на формування в неї відповідальності за своє життя, свій вибір, уміння свідомо користуватися своїми правами на основі знання про них [3].

Психологічний аспект включає ширше застосування профілактичних програм, спрямованих на ознайомлення з особливостями різних видів домашнього насильства, а також із способами попередження та захисту від нього.

Таким чином, враховуючи комплексний характер заходів (правових, соціально-педагогічних і психологічних), можна суттєво вплинути на зниження рівня прояву домашнього насильства в умовах воєнного стану. Перспективами нашого дослідження є вивчення можливостей залучення закордонних організацій щодо запобігання домашнього насильства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми протидії домашньому насильству : навчальний посібник / за заг. ред. А. Б. Благої. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2021. 208 с.
2. Блага А.Б., Адащик А.С. Динаміка домашнього насильства в умовах війни. Юридичний науковий електронний журнал. 2023. № 1. С.355-358.
3. Запобігання насильству в сім'ї у діяльності фахівців соціальної сфери : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Бондаровська В.М., Бордіян Я.І., Журавель Т.В., Пилипас Ю.В. К. : ТОВ Видавничий дім «КАЛИТА». 2014. 282 с.
4. Змисла М. Домашнє насильство крізь призму війни. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2022/11/29/251536/> (дата звернення: 23.04.2023).
5. Ієрусалимов І. О., Литвинчук О. І., Ієрусалимов В. І. Історично-правові аспекти протидії насильству в сім'ї. Вісник Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка. 2019. Вип. 2. С. 269-281.
6. Про запобігання та протидію домашньому насильству в умовах воєнного стану в Україні : Лист МОН № 1/5735-22 від 30.05.2022 р. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/other/86539/> (дата звернення: 23.04.2023).

7. Про запобігання та протидію домашньому насильству : Закон України від 07.12.2017 р. № 2229-VIII : станом на 31 бер. 2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text> (дата звернення: 23.04.2023)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ ВІЙНИ НА ВНУТРІШНІЙ СВІТ УКРАЇНЦІВ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР

Чайкіна Н. О.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
nataliyachaikina@gmail.com*

У ці непрості часи Україна переживає військову агресію з боку сусідньої держави, що кардинально впливає на емоційний стан населення та змінює реальність їх буття. Військова агресія є складною соціокультурною ситуацією, що здійснює свій вплив на емоційно-регулятивну сферу людей, особливо тих, хто проживає у зоні бойових дій або знаходиться на близьких до неї територіях. Така ситуація обумовлює потребу вивчення психологічних чинників впливу військового стану на внутрішній світ українців через соціокультурний вимір переживань та поведінки постраждалих. Під час війни соціокультурні фактори грають особливу роль у формуванні внутрішнього світу людей, зокрема національна ідентичність та культурні цінності дають відчуття належності до певної культури, традицій та історії. Окрім того, соціальна підтримка та взаємодія з іншими людьми є важливими для збереження психологічної стабільності внутрішнього світу особистості під час війни (наприклад, зв'язки з родиною та близькими, участь у соціальних групах, спілкування зі своїми співвітчизниками) та можуть допомогти українцям зменшити почуття страху й тривоги. Одним з ключових соціокультурних чинників, що впливає на внутрішній світ українців є культурна пам'ять. Воєнний конфлікт завжди викликає спогади про минулі травми й трагедії, зокрема, насильство, знищення, що запускає механізм формування національної ідентичності та мобілізації громади на захист своєї культури й історії. Іншим важливим соціокультурним чинником є релігія. Віра може стати джерелом сили та надії у важкі часи, допомогти українцям знайти підтримку та внутрішній ресурс у складних військових ситуаціях. На внутрішній світ українців, окрім того, впливає економічна ситуація в країні та соціальний статус людей. Війна завжди спричиняє економічну нестабільність, яка призводить до погіршення соціального статусу та зниження рівня життя людей, що викликає почуття безпорадності та невизначеності щодо свого майбутнього.

Водночас і соціальний контекст впливає на сприйняття війни та поведінку людей (наприклад, медіа повідомлення та розповсюдження інформації можуть впливати на настрій та емоційний стан українців, зокрема, викликати бурхливі емоції або стан апатії). Також, соціокультурні чинники взаємодіють з індивідуальними факторами, такими як пережиті травми та ресурси, які має людина для подолання стресу.

Військовий стан викликає різноманітні емоційні переживання, а коливальні настрої загострюються: від паніки, невпевненості, страху, тривоги до збудження та патріотизму й гордості за ЗСУ, що сприяє солідарності серед українців. Одним із найбільш розповсюджених емоційних переживань людей під час військового стану є страх. Стан суспільної напруженості, що виникає під час військового стану, може спричинити стресові реакції. Деякі дослідження показують [2, 6, 7], що в період воєнних дій в Україні збільшується кількість людей із симптомами посттравматичного стресового розладу (ПТСР) і депресії. Ці симптоми можуть з'являтися як у бійців, що узяли участь у бойових діях, так і у громадян, які переживають війну в домівках. Багато людей відчувають складнощі зі сном, нервозністю та підвищеною чутливістю до мінімальних подразників. Більше за те, в дослідженнях відмічається, що у ветеранів, які повернулися додому, посилилася залежність від алкогольної та наркотичної залежності [5].

Під час війни українці, що перебувають у зоні бойових дій та під бомбардуванням російських військ, зіштовхуються з купою непростих ситуацій та переживають складні та травматичні емоції. Емоції послідовно змінюють одна одну, тому їх важливо проживати і відпускати аби залишатися в ресурсі й мати можливість піклуватися про себе та близьких. Щоб «контролювати» емоції, важливо усвідомлювати, приймати і думати як по можливості задовольнити незадоволені потреби. До таких емоцій можна віднести:

Страх: люди постійно живуть в страху за своє життя та життя своїх рідних, боячись надходження нових бомбардувань та атак й сирен.

Невизначеність: неясна перспектива майбутнього та невпевненість у сьогоденні створюють відчуття безпорадності й безнадії.

Тривога: постійна небезпека та нестабільна атмосфера викликає тривогу та стомлюваність. Тривога може формувати страх там, де насправді небезпеки не має, чи змушувати постійно переживати загрози, які мало ймовірні і на які не можливо впливати (наприклад, хід війни, дії інших людей). Тривожні стани забирають багато потрібної для психічного здоров'я енергії, хоч поведінка, рішення і взаємини добре піддаються власному впливу.

Стрес: життя в зоні бойових дій є надзвичайно напруженим та стресовим, що викликає постійну трусанину. Організм реагує на небезпеку через недосип, неправильне харчування, що змушує його функціонувати на межі можливостей. У стані сильного стресу будь-які емоції є нормальними, нез-

вичним є їх відсутність. Стрес може проявлятися через: емоційні реакції (гнів, тривога, сором, порожнеча, зниження здатності відчувати задоволення); когнітивні реакції (погана концентрація уваги, кошмари, нерішучість, занепокоєння); міжособистісні реакції (недовіра, дратівливість, проблеми на роботі та інше).

Травми: люди, які переживають бомбардування, можуть отримати травму від експлозії, побоїв чи зруйнованого житла. Такі травми можуть мати серйозні наслідки для психічного здоров'я.

Такі емоції завжди є наслідком прямих або опосередкованих травматичних подій, які сталися через війну. Українці, які не перебувають безпосередньо в зоні бойових дій, також можуть переживати певні емоції, такі як тривога, страх та безнадія, спричинені звістками, як від близьких, так і телевізійними та інтернет-звістками про війну. І. І. Брезгун у своєму дослідженні [2] розглядає негативні зміни у психічному здоров'ї, зокрема, що війна викликає посттравматичний стресовий розлад та інші психічні захворювання. Серйозні емоційні та психологічні наслідки війни можуть відчуватися в усьому українському суспільстві на довгу перспективу.

Для багатьох українців, які переживають війну, психологічна підтримка може бути важливою для збереження їхнього психічного здоров'я та допомоги впоратися зі стресом та емоційними труднощами. Важливими індивідуальними чинниками є особистісні ресурси, наприклад, люди з високим рівнем резиліентності (здатність до адаптації та подолання труднощів) можуть бути більш стійкими до стресу та тривоги.

Україна має досвід роботи з психологічними наслідками війни, зокрема під час війни на сході України та внаслідок Чорнобильської катастрофи. Такий досвід враховується при розробці нових програм та методик психологічної підтримки тих, у кого є емоційні труднощі через війну.

Також існують різні програми психологічної допомоги і терапії для військових та їхніх сімей, які відчувають стрес та отримали травми пов'язані з війною. Ці програми можуть бути включені до медико-психологічної підтримки та реабілітації, які надаються військовим після повернення з зони бойових дій. Наприклад, психологи [6,7, 8, 9] розробили методики та програми, які допомагають українцям управлятися зі стресом та емоційними труднощами, які спричинені війною та адаптуватися до нових соціокультурних умов життя. Однією з таких програм є програма «Психологічна підтримка військовослужбовців та членів їх родин», яка передбачає надання психологічної допомоги (наприклад, програма «Безпека та гідність» була запущена у 2015 році з метою підтримки військових, які повернулися із зони бойових дій). В рамках цієї програми були створені Центри соціальної реабілітації ветеранів, що надають різноманітні послуги та підтримку. Ці організації проводять психологічну та медичну підтримку, організовують програми для

соціальної адаптації й професійного розвитку, допомагають у знаходженні роботи та отриманні житла. Надалі, українці можуть звернутися за допомогою до психологічних служб та організацій, які надають підтримку у складних життєвих і соціальних ситуаціях. Зокрема, в Україні існує Державний центр медико-психологічної реабілітації ветеранів АТО/ООС, який надає медичну та психологічну допомогу військовим та їхнім сім'ям.

Усі чинники трансформації внутрішнього світу українців обумовлюють необхідність психологічної допомоги та розуміння психологічних наслідків військового конфлікту. Незважаючи на наявність таких програм та ініціатив, психологічна підтримка ветеранів, військовослужбовців, волонтерів та усіх постраждалих в Україні залишається ще актуальною на регіональному рівні. Слабкість методологічного й методичного інструментарію вивчення наслідків військових дій на груповому та індивідуальному рівні є серйозною перешкодою у розвитку ефективної системи психологічної підтримки та реабілітації ветеранів, військовослужбовців, волонтерів та й взагалі усього населенні України.

У зв'язку з цим, важливо продовжувати дослідження впливу війни на внутрішній світ українців, урізноманітнювати інструментарій, методики й ефективні програми психологічної підтримки та забезпечувати доступність психологічної допомоги для усіх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька О. І. Війна як соціальний контекст: групові динаміки. Наукові записки НаУКМА. Психологія і педагогіка 4 (40), 2017. С. 20-28.
2. Брезгун І.І. Вплив війни на психіку людини: проблеми та шляхи їх вирішення. Видавництво : Логос, 2015. 192 с.
3. Горбатова Т. Є. Вплив війни на соціальний капітал українського суспільства. Психологічний журнал 6 (35), 2018. С. 10-19.
4. Кіктева Т. В., Коляда О. І. Емоційні переживання людей в умовах війни. Наукові записки НаУКМА. Психологія і педагогіка 3 (37), 2015. С. 67-72.
5. Карнаух І. Ю. Психологічні наслідки війни для населення та військовослужбовців. Наукові записки НаУКМА. Психологія і педагогіка 4 (40), 2017. С. 58-63.
6. Мартинович О. О., Козар Ю. Ю. Психологічні наслідки війни для населення та їх корекція. Український вісник психоневрології 24 (4), 2016. С. 74-77.
7. Шостак Н.В. Війна в Україні: психологічні наслідки та шляхи подолання. Видавництво : Нова Книга, 2015. 248 с.
8. Bulota, Y., Vakumov, V., Kovalchuk, N. (2019). Psychological adaptation of Ukrainian military personnel involved in military conflict: The role of social support and military identity. *Military Psychology*, 31(2), 126-136.
9. Holman, D., Johnson, S. and O'Connor, E. (2018). Stress Management Interventions: Improving Subjective Psychological Well-being in the Workplace. In: Alagaraja, M. (ed.) *Handbook of well-being*. New York: DEF Publishers.

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ФАКТОР УСПІШНОГО НАВЧАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ

Чернова В. К.

*Полтавський національний педагогічний університету імені В. Г. Короленка
ка valeriyablana@gmail.com*

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження про стресостійкість майбутніх психологів полягає у тому, що професія психолога пов'язана зі стресовими ситуаціями, вирішенням складних проблем та взаємодією з людьми в емоційно напруженому середовищі. Таким чином, успіх у професії психолога залежить від його здатності ефективно працювати в умовах стресу, зберігаючи свою емоційну стабільність та продуктивність.

Окрім того, дослідження показують, що стрес та емоційна втома можуть негативно вплинути на професійну діяльність психолога, спричинюючи погіршення якості роботи та зниження рівня задоволення від роботи. Тому, розуміння та розвиток стресостійкості в процесі навчання майбутніх психологів може мати вагомий роль у формуванні їх професійних компетенцій та підвищенні якості надання психологічної допомоги.

Крім того, в сучасному світі, коли швидкість життя та обсяги інформації постійно зростають, стрес та емоційна втома стають все більш актуальними проблемами не лише для психологів, але й для багатьох інших професій. Таким чином, дослідження стресостійкості майбутніх психологів може мати загальну практичну значимість, допомагаючи вирішувати проблеми, пов'язані зі стресом та емоційною втомою в різних сферах життя.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі представлено узагальнення відносно того, що стресостійкість є якістю або властивістю особистості, яка забезпечує її адаптивні можливості в ситуаціях посиленого психологічного напруження.

Зокрема, у дослідженні Лозгачевої О. В. [4] зазначається, що будучи комплексною якістю особистості, стресостійкість не лише забезпечує адаптацію до впливу екстремальних зовнішніх і внутрішніх факторів у процесі життєдіяльності, але й активізує внутрішні ресурси та працездатність.

В доповнення Бурбан Н. та Гузенко І. [1] зауважують, що стресостійкість є полісистемною властивістю особистості, яка включає індивідні, особистісні та суб'єктні властивості, завдяки яким людина досягає ефективного соціального і професійного функціонування в умовах стресу з мінімальними затратами індивідуальних і психофізіологічних ресурсів та збереження психічного і соматичного здоров'я.

Розширює уявлення про стресостійкість Корольчук В. М. [4], вважаючи, що остання формується в результаті транзактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором. Стресостійкість є, на думку автора, структурно-функціональною, динамічною властивістю особистості, яка включає процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості.

Проте, Когут О. О. [3] переконує, що стресостійкість, як властивість особистості, включає не лише когнітивну складову, але й формується в процесі взаємодії фізіологічної, емоційної та інтуїтивної сфери і забезпечує саморегуляцію, рівновагу, емоційний баланс. Крім того, у науковій літературі представлена позиція щодо стресостійкості особистості як психофізіологічного стану людини.

Один з ключових моментів, що необхідно врахувати, це те, що стрес є невід'ємною частиною життя, і у більшості випадків він може мати негативний вплив на здоров'я та емоційний стан людини. Проте, якщо людина має достатню стресостійкість, то вона може бути більш успішною у вирішенні складних задач, реалізації своїх цілей та досягненні успіху у професійній діяльності.

Для майбутніх психологів стресостійкість є надзвичайно важливою, оскільки вони працюватимуть з людьми, які можуть переживати стресові ситуації. Знання та розуміння власної стресостійкості може допомогти психологам у більш ефективній взаємодії зі своїми клієнтами, а також допомогти їм самим у вирішенні проблем.

Дослідження показують, що існує позитивний зв'язок між стресостійкістю та успішністю у навчанні. Майбутні психологи, які мають достатню стресостійкість, можуть бути більш успішними у здобутті професійної освіти, розвитку своїх навичок та досягненні своїх професійних цілей.

Майбутні психологи, які мають високий рівень стресостійкості, можуть бути більш впевненими у своїх здібностях, більш ініціативними та більш схильними до ризику. Ці риси особистості можуть допомогти їм досягти більшого успіху в професійній діяльності та реалізації своїх професійних цілей.

Також варто відзначити, що рівень стресостійкості може залежати від генетичних, соціальних, культурних та індивідуальних факторів. Наприклад, дослідження показали, що генетичні фактори можуть впливати на рівень стресостійкості, а соціальні та культурні фактори можуть формувати рівень стресостійкості через вплив на досвід та сприйняття стресу.

Загалом, результати наукового пошуку підтверджують, що стресостійкість є важливою складовою успішного навчання та професійної самоактуалізації майбутніх психологів. Майбутні психологи повинні розвивати свою стресостійкість, щоб бути більш ефективними у своїй професійній діяльності та більш успішними у досягненні своїх цілей. В цьому контексті, розробка та впровадження програм розвитку стресостійкості може бути ко-

рисним інструментом для майбутніх психологів у досягненні успіху в своїй професійній діяльності.

Висновок. Отже, стресостійкість є важливим фактором у навчанні та професійній самоактуалізації майбутніх психологів. Розвиток цієї якості може позитивно впливати на їх професійну діяльність та досягнення цілей у майбутньому. Відтак, рекомендується дослідження дієвості програм розвитку стресостійкості та їх впровадження в освітній процес для майбутніх психологів.

Зважаючи на те, що психологічний фактор має великий вплив на успішність у навчанні та професійній діяльності, розвиток стресостійкості може стати визначальним чинником для досягнення успіху у майбутній кар'єрі психолога. Стресові ситуації можуть виникати в будь-якій професійній діяльності, тому важливо, щоб майбутні фахівці з психології були готові до таких ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурбан Н., Гузенко І. Особливості стресостійкості й адаптивних здібностей до стресу майбутніх військовослужбовців. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2019. № 1. С. 105-116.
2. Когут О. О. Структурний аналіз психологічних складових стресостійкості патрульних поліцейських. Правовий часопис Донбасу. 2019. № 2. С. 158–164.
3. Корольчук В. М. Психологічні детермінанти стійкості особистості до дії стресогенних факторів. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2013. Вип. 14(1). С. 152-161.
4. Лозгачева О. В. Формування стресостійкості на етапі професіоналізації : На прикладі юридичного Вузу : дисертація... кандидата психологічних наук : 19.00.03. Київ, 2004. 222 с.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Черняк І. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
iricrpk2002@gmail.com*

У дошкільному віці закладається фундамент для формування життєздатної гармонійної особистості, виховання у дитини почуття власної гідності, поваги до себе, віри у власні сили. Це час найактивнішого становлення, формування та розвитку особистості, коли стрімкий психічний розвиток може супроводжуватися тривожністю чи тривогою.

Проте інколи страх і тривога є перепорою на цьому шляху. Тривожність у дітей дошкільного віку – досить розповсюджена та типова проблема нашого сьогодення. За останні десятиріччя зацікавленість тривожністю посилилась у зв'язку з різними змінами у житті суспільства, які продовжують невизначеність і непередбачуваність майбутнього. Особливістю проблеми тривожності є те, що окрім погіршення якості життєдіяльності дитини дошкільного віку, формуються ще і вторинні симптоми, які важко піддаються корекції чи лікуванню – заїкання, порушення сну, нервовий тік, енурез та інші. Ще однією ознакою тривожності є те, що її важко розпізнати чи виявити, бо окрім випадків із явно вираженими проявами тривожності є діти із складними невротичними комплексами, високою тривожністю, яка не проявляється у поведінці дошкільника. Такі діти є слухняними, послушними, безпроблемними для вихователів та батьків і проблема тривожності набуває хронічного характеру.

Теоретичні аспекти особистісної тривожності розглядаються в психологічній літературі, перш за все, з точки зору представлення її як переживання певної емоційної модальності, пов'язаного з мотивами поведінки і діяльності. У витоків аналізу цього явища стоять такі дослідники, як Дж.Браун, А.Валлон, П.Жане, У.Кеннон, К.Левін, Х.Ліделла, В.М.Мясищев, Н.Міллер, Ж.Піаже, І.П.Павлов, Г.Сельє, Д.Хебб, П.Фресс, Р.Шульц, П.Янг, П.М.Якобсон. Психоаналітики розглядають тривожність як явище, що виникає вже в ході самого процесу народження і отримує подальший розвиток під впливом зовнішніх факторів (Ф.Грінейкр, М.Клейн, К.Майер, О.Ранк, Г.Салліван, К.Хорні, А.Фрейд, З.Фрейд, О.Феніхель, Н.Фоудор, Е.Фромм, К.Юнг). Близькі погляди на місце тривожності в розвитку особистості (як відсутності соціальних навичок) висловлюють біхевіористи та представники теорії соціального научіння (І.Блумер, Е.Дюркгейм, П.Жане, М.Кун, Дж.Мід, Б.Скіннер, Е.Толмен).

У рамках екзистенціального підходу тривожність розглядається як особиста беззахисність, загроза власному існуванню, яка залежить від визнання особистості іншими людьми, від оцінних ставлень до неї (А.Камю, Дж.Сартр, М.Хайдеггер, К.Ясперс). Представники гештальтпсихології тлумачать тривожність, як утруднення дихання під час заблокованого збудження при емоційних реакціях на фрустраційну ситуацію, як незавершеність гештальту (Е.Гуссерль, К.Левін, Ф.Перлз). Проблема тривожності дістала свій розвиток у роботах, пов'язаних з вивченням індивідуальних особливостей людини, типу її темпераменту (Г.Айзенк, Р.Кеттелл, В. Мерлін, І. Павлов, Ч. Спілбергер); з соціальними причинами її виникнення (Л. Божович, С. Васьківська, І. Дубровіна, В. Кисловська, Б. Кочубей, О. Новікова, К. Шафранська); з вивченням проблеми адаптації та дезадаптації дитини (Ю. Александровський, Г. Бурменська, В. Гарбузов, І. Дубровіна, О. Захаров, В. Каган, Р. Овчарова, К. Сантросян, А. Співаківська, А. Тутундісян). У ряді робіт розкривають-

ся особливості тривожності у школярів різних вікових груп (Г. Абрамова, Г. Аракелов, І. Дубровіна, Н. Лисенко, А. Matherus, Р. Овчарова, Н. Пасинкова, А. Прихожан, Є. Рогов, F. Tallis, Є. Шотт).

Проблема дитячої тривожності на сьогодні широко представлена в психолого-педагогічних дослідженнях. Її загальнотеоретичний аспект розкрито у роботах таких відомих учених, як Ч. Спілбергер, З. Фрейд, К. Хорні. Шкільна тривожність стала об'єктом уваги таких сучасних зарубіжних та вітчизняних дослідників, як Ю. Бабаян, О. Брель, А. Захаров, А. Мікляєва, А. Прихожан, А. Разумова, С. Храбра.

Вивченню проблеми тривожності присвячена низка досліджень та наукових праць (В. Астапов, А. Захаров, В. Кисловська, А. Прихожан, К. Хорні). Виникнення стану тривожності у процесі адаптації особистості до умов соціального середовища висвітлюють Ф. Горбов, А. Лескова, Н. Пасинкова. Г. Габуреева значну увагу приділяє профілактиці виникнення тривожності, корекції та способам зняття напруги, що при цьому виникає. Особливості розвитку тривожності дошкільників у системі дитячо-батьківських взаємин досліджують О. Козлюк, Н. Руденко. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі розкривають А. Пасічніченко, С. Томчук і М. Томчук. Розповсюдження феномена тривожності серед дітей, її негативна роль у розвитку є темою численних досліджень психологів, педагогів, лікарів. Зокрема, розглядалися факти прояву дитячої тривожності як вродженої психодинамічної характеристики (О. Захаров, Н. Левітов та ін.) і як умови та результату соціалізації (А. Прихожан, К. Хорні, Ю. Ханін і ін.). Доведено зв'язок рівня інтелекту та переживання страхів (І. Рантбург, П. Поппер). Виявлено статеві та вікові відмінності у проявах тривожності (В. Кочубей, Е. Новікова). Проаналізовано зв'язок тривожності з мотивацією учіння (А. Дусавицький та ін.), соціометричним статусом (В. Кисловська, Е. Панасюк та ін.), успішністю у навчанні (А. Дусавицький, В. Дружинін, Г. Моніна).

Вивчення тривожності в дітей є однією з провідних проблем у галузі психології тривожності. Зазвичай, явище тривожності розглядається науковцями у межах певного вікового відрізка. Однак досліджень, в яких висвітлюється тривожність дитини дошкільного віку, є не так багато. Потребує вивчення і конкретизації проблема чинників виникнення тривожності у дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пасічніченко А.В. Особливості тривожності дітей дошкільного віку. Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія», 2017. №1009. С. 93-95.
2. Ревть А., Карпенко О. Особливості тривожності дітей дошкільного віку: теоретичні аспекти. Людинознавчі студії. Серія : Педагогіка. 2022. 14(46), с. 36–41.

СПЕЦИФІКА ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПРЕДСТАВНИКІВ ТОРГІВЛІ

Шевчик Р. С.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
shevchik.r@gmail.com*

Ціннісно-сміслові орієнтації відносяться до складних особистісних утворень, що впливають на всі сторони життя людини, висловлюючи свідоме ставлення до явищ дійсності, в тому числі вони визначають її позицію по відношенню до себе, людей, суспільства, до власної професійної діяльності.

Особливого значення ціннісно-сміслові орієнтації займають у діяльності професій типу «людина–людина», до якого входять представники торгівлі, набуваючи характер центрального елемента у структурі професійного образу світу [3, с.58].

Психологічною основою ціннісно-сміслових орієнтацій особистості є різноманітна структура потреб, мотивів, інтересів, цілей, ідеалів, переконань, світогляду, що беруть участь у створенні спрямованості особистості, що виражають соціально детерміноване ставлення особистості до дійсності.

Система цінностей людини є усвідомлюваною, інтерналізованою частиною системи її особистісних смислів. Результатом усвідомлення цілей і сенсу власного життя є ціннісно-сміслові орієнтація людини, які визначаючи центральну позицію особистості, впливають на спрямованість і зміст соціальної активності, загальний підхід до навколишнього світу і самої себе, надають сенс і напрямок діяльності людини, зумовлюють її поведінку і вчинки. Людина прагне знайти сенс і відчуває фрустрацію або екзистенційний вакуум, якщо це прагнення залишається нереалізованим [2].

Ціннісно-сміслові орієнтації як стійкі властивості особистості формуються та розвиваються також у процесі трудової діяльності. У процесі професійної діяльності людина неминує вступає в певні суспільні відносини з іншими людьми. Професійна діяльність стимулює розвиток особистості та її ціннісних орієнтацій через нові зв'язки, зосередженням яких є, перш за все, колектив. Якщо обрана професія і реалізований життєвий сенс, досягнута життєва цінність становлять діяльнісно-сміслову єдність для суб'єкта, то професійна діяльність набуває сутнісного змісту життєвого характеру.

Однак, якщо основні життєві цінності суб'єкта лежать поза професією, то вона є лише засобом реалізації цих цінностей. Таким чином, ціннісно-сміслові орієнтації особистості виявляються, закріплюються і коригуються у професійній діяльності індивіда.

Процес формування ціннісно-сміслових орієнтацій та професійна діяль-

ність взаємодетерміновані [2, с. 181]. З одного боку, ставлення до професійного середовища формується на основі системи особистісних смислів людини, обумовлених минулим досвідом, усвідомлювана частина цієї системи існує у вигляді цінностей та ціннісних орієнтацій; з іншого боку, професійна діяльність впливає на систему ціннісних орієнтацій особистості.

У процесі професійної діяльності при позитивній мотивації формується професійна придатність, яка накладає помітний відбиток на весь образ людини, її психомоторику, на утворення стереотипів мови та мислення, на її установки та ціннісні орієнтації. Ціннісно-сміслове ставлення до професії може займати відокремлене становище по відношенню до решти компонентів ієрархії.

У представників системи «людина–людина» виразність самореалізації вище, ніж у представників інших систем. Для них важливим є активне діяльне, продуктивне життя, засноване на саморозвитку, свободі вибору, впевненості в собі та внутрішній гармонії, а також життєва мудрість, що досягається особистим досвідом, максимальне використання своїх можливостей і здібностей.

Представники торгівлі визначаються наступними якостями: стійким самопочуттям у взаємодії з людьми, потребою у спілкуванні, здатністю подумки ставити себе на місце іншої людини, швидко розуміти наміри, настрої людей, розбиратися у взаємовідносинах з ними, їх особистісних якостях. Такому фахівцю також повинні бути властиві уміння слухати, моделювати внутрішній світ співбесідника, бути впевненим у собі, вирішувати нестандартні ситуації.

Теоретичний аналіз основних підходів до опису сутності двох базових складових досліджуваного феномена – цінностей та смислів (особистісних смислів), дає можливість зробити висновок, що перші розглядаються як поняття, за допомогою якого характеризується узагальнене значення для певної спільноти та її конкретних індивідів певних об'єктів навколишньої дійсності, а другі – як суб'єктивне уявлення особистості про власне призначення, вищу мету існування, фундаментальні основи буття, а також про відповідні життєво необхідні, сутнісно значущі цінності.

Ціннісно-сміслова сфера представників торгівлі розглядається нами як комплексна, багаторівнева, ієрархізована структура, що включає у себе сукупність цінностей та особистісних смислів і цілісно впливає на становлення та розвиток різноманітних інших сфер життєдіяльності людини.

Формування ціннісно-сміислової сфери – це процес прийняття, трансформації, засвоєння з метою подальшої трансляції загальних цінностей, продукування та апробація індивідуальних смислових утворень у структурі спрямованості особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лєгун О. Сенс, сенсотворення, сенсожиттєві стратегії як динамічні характеристики особистості. Освіта регіону : політологія, психологія, комунікації: український науковий журнал. 2011. №2 С. 277-281.
2. Пророк Н. В. Місце особистісних цінностей в процесі професійної соціалізації. Проблеми загальної та педагогічної психології. К. : ГНОЗІС, 2004. С. 180-185.
3. Chernetskaya N. I. Peculiarities of Personality Axiological Orientations of the «Man – Man» System Profession Members. Proceedings of the State University 2016. V. 16. pp. 57-66.

ЕМОЦІЙНІ ПЕРЖИВАННЯ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Шевчук В. В., Калініченко І. О.

*Полтавська академія неперервної освіти імені М.В. Остроградського
viktoriiashevchuk@papo.pl.ua*

Психологічні проблеми взаємодії батьків з дітьми, які мають особливі потреби вивчалися із 60-х років минулого століття – В. Caldwell, S. Guze, В. Farber, D. W. Cleveland, N. Miller (дослідження адаптації батьків, братів і сестер до дітей, які відстають у розвитку) і продовжено зараз такими дослідниками, як Н. В. Антонова (особливості Я-концепції батьків, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я), М. Д. Будаєва, Т. М. Висотіна, А. Л. Душка, К. О. Даутова, Г. А. Диханбаєва, О. О. Зимина, О. О. Руських, М. М. Гуслова, Т. К. Стуре (психологічні особливості батьків дітей з вадами розвитку), Н. Браун, В. А. Феоклістова, О. І. Єсеніна, Б. Д. Корсунська, О. І. Мещеряков, Н. О. Морева, Л. І. Солнцева і С. М. Хорош (психологічні фактори прийняття себе батьками сліпоглухих дітей), Н. С. Жукова, О. М. Мастюкова та А. Г. Московкіна (сімейне виховання аномальних дітей), Т. О. Башилова, М. В. Жигорєва, І. В. Риженко, О. О. Ахвердова (формування аномальної особистісної мінливості у батьків, які виховують дітей з інвалідністю), Г. Б. Соколова (особливості емоційного вигорання та захисної поведінки батьків дітей із синдромом Дауна, специфіка психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з обмеженими психофізичними можливостями), Б. В. Андрейко (емоційні стани та психологічна допомога батькам дітей з порушенням розвитку), М. І. Мушкетич (психологічний супровід сімей, що мають дітей з вадами), Л. Г. Заборина (психологічна напруга та емоційні переживання у батьків дітей з інвалідністю), О. Ю. Кочєрова, О. М. Филькіна, Н. В. Долотова, В. С. Іванова, О. В. Гребєнникова та І. Л. Шєлєхов (осо-

бистісні особливості матерів, які виховують дітей з ДЦП), І. Ю. Левченко та В. В. Ткачова (психологічна допомога сім'ям, які виховують дітей з вадами) та іншими. Загалом дослідники відзначають у батьків дітей з вадами розвитку такі загальні особливості, як сенситивність, тобто підвищена емоційна чутливість і вразливість; гіперсоціалізація – загострене почуття відповідальності та обов'язку; захисний характер поведінки, тобто замкнутість і відсутність невимушеності у спілкуванні.

Переважає більшість науковців вважає, що такі батьки живуть в екстремальних умовах, у ситуації хронічного стресу. Такі екстремальні умови стають основним чинником розвитку синдрому емоційного вигорання у батьків, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку.

К. Sarimski, M. Hintermeir, M. Lang виявили взаємозв'язок між рівнем стресу батьків і якістю їх взаємин у повсякденному житті: батьки із високими показниками суб'єктивного стресу мають менше адаптаційних ресурсів до особливих потреб дитини. Упевненість у власних батьківських здібностях корелює з їх адекватною поведінкою відносно власної дитини, а низька впевненість – з високим ступенем депресії та відчуттям суб'єктивного навантаження у повсякденному житті, з пасивною позицією у прийнятті проблем, з тенденцією оцінювати поведінку дитину як складну. Такі батьки частіше використовують емоційно-регулюючі, а не проблемно-орієнтовані стратегії виживання. Батькам для зменшення емоційного навантаження на сім'ю і стабілізації психологічного клімату необхідно активізувати та зміцнити такі ресурси, як раціональне використання копінг-стратегій, підвищення психологічної компетентності, розвивати у себе певні особистісні якості: життєвий оптимізм, само ефективність, стійкість [2, с. 129].

Вперше термін емоційне вигорання був використаний Х. Дж. Фрейденбергером, 1994 з метою характеристики психологічного стану людей, які працюють у системі «людина-людина». Виокремлюють три стадії синдрому емоційного вигорання: напруження; резистенція; виснаження. Стадія напруження характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликані власною професійною діяльністю. Резистенція виявляється у надмірному емоційному виснаженні, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. Стадія виснаження – це психофізична перевтома людини, спустошення, знецінення власних професійних досягнень, порушення професійних комунікацій, розвиток психосоматичних порушень.

Ці симптоми є універсальними, вони проявляються в осіб, які перебувають у різних соціальних ситуаціях, але особливого значення набуває їх вивчення у батьків, які виховують дітей з вадами розвитку. У таких ситуаціях батьки можуть відчувати втому, роздратування, злість чи агресію по відношенню як до дітей, так і до інших членів сім'ї.

Емоційне вигорання визначається, як загальне психічне виснаження, що відображається на зниженні зацікавленості батьків життям дитини, поступовому згасанні мотивації, пов'язаної із стосунками з дитиною, зменшенні ефективності виконання батьківських обов'язків й розвитку загальних психосоматичних симптомів. Окрім того, емоційне вигорання у батьків дітей з особливими освітніми потребами можна визначити як психічне виснаження, що виникає на фоні хронічного стресу, викликаного ускладненим внутрішньо-сімейним спілкуванням та модифікованою організацією сімейного побуту й проявляється у зниженні адаптивності до нових сімейних особливостей спілкування, емоційному незадоволенні, відчутті емоційної перенапруги, спустошеності, вичерпаності власних емоційних ресурсів, тощо [1, с. 228].

Народження дитини з порушеннями у розвитку складно переживається батьками, викликає підвищення рівня психічної напруги та призводить до деяких змін емоційного стану. Ці зміни можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер. Питання про можливості оптимізації емоційного стану батьків, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я, ставляться до актуальних проблем сучасної спеціальної психології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухіна І. Емоційне вигорання у батьків дітей з особливими освітніми потребами: реалії та шляхи подолання. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2020. Вип. 17. С. 220-235.
2. Hintermair M., Sarimski K. Sozial-emotionale Kompetenzen hörgeschädigter Kleinkinder. Ergebnisse aus einer Studie mit zwei neueren Fragebogeninventaren für das 2. und 3. Lebensjahr. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. 2017. No. 45(2). P. 128-140.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У МАГІСТРІВ-ПСИХОЛОГІВ

Шуляр А. Л., Тесленко М. М.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
akvarelka4710@gmail.com*

Teslenkottm@gsuite.pnpri.edu.ua

Актуальність дослідження. В українському суспільстві за останнє десятиріччя система вищої освіти зазнала суттєвих змін. Виникає потреба у формуванні та розвитку висококваліфікованого працівника, професіонала своєї справи з високим рівнем культури. Тому у вищій школі сформувався якісно новий підхід до навчання, що спрямований на формування

та розвиток ключових компетенцій особистості, як суб'єкта професійної діяльності.

Мета роботи: теоретично вивчити та емпірично дослідити розвиток професійної ідентичності у психологів-магістрів; встановити залежність сформованості професійної ідентичності психологів-магістрів, рівня професійної спрямованості студентів та мотиву вибору професії.

В сучасній психології відсутній єдиний концептуальний підхід до вивчення проблеми професійної самоідентичності. Кожен із її дослідників звертається до різних рівнів узагальнення масиву інформації по цій проблематиці. Вочевидь визріла необхідність досліджень способів формування професійної ідентичності як комплексного психологічного феномена.

Професійна самоідентичність є активним особистісним проявом усвідомленого ставлення до обраної професії, позаяк оцінювання професійної самоідентичності відбувається на основі суб'єктивних показників, включаючи професійну самооцінку, професійне самовизначення, задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою тощо.

Аналізуючи феномен професійної ідентичності, Ю. Поваренков у межах концепції професійного розвитку розглядає його як: провідну тенденцію становлення суб'єкта професійного шляху; емоційний стан особистості на різних етапах професійного шляху (ставлення до професійної діяльності і професіоналізації в цілому як засобу соціалізації, самореалізації і задоволення рівня домагань особистості, а також на основі ставлення особистості до себе як суб'єкта професійного шляху, як професіонала); підструктуру суб'єкта, професійного шляху, що реалізується у формі функціональної системи, спрямованої на досягнення певного рівня професійної ідентичності. Професійну ідентичність Т. Стефаненко сприймає як усвідомлення своєї totoжності з професійною спільнотою, її оцінкою, психологічною значущістю членства в ній, своєрідною ментальністю, відчуттям своєї професійної компетентності, самостійності та самоефективності (переживання своєї професійної цілісності та визначеності). Професійну ідентичність Т. Міщенко [6] визначає як розуміння людиною професії, сприйняття себе у професії, вміння добре та з користю для інших виконувати свої професійні функції.

У своїх працях Н. Кривоконь виділяє чинники, за допомогою яких здійснюється процес самоідентифікації в професії, вказуючи, що вони можуть мати як екзо- та ендogenous характер, бути керованими і некерованими, сприяти або заважати професійному становленню через самоідентифікацію [2].

Відмітимо, що більшість науковців зазначають, що професійна самоідентичність має неоднакове значення різних професій, але підкреслюють, що професійна ідентичність розвивається в ході навчання і саме професійна освіта є одним із витоків її формування. Роль професійної самоідентичності майбутнього психолога полягає в тому, що у нових соціально-економічних

умовах сучасний професіонал повинен володіти максимально вираженими професійними якостями, чітко ідентифікувати себе з власною професією та бути орієнтованим на постійний розвиток у соціальному середовищі. Розвиток припускає постійну спрямованість на професійне та особистісне зростання, відкритість до нових технологій [1].

Дослідження Г. Балл [1], Г. Любімова, А. Разумної [3] засвідчують той факт, що за час навчання у ЗВО, в майбутнього фахівця закладаються основи професіоналізму, формується потреба і готовність до безперервної самоосвіти в умовах, що змінюються.

Для виявлення особливостей становлення професійної самоідентичності нами було проведено попереднє констатувальне дослідження, в якому ми застосовувалися ряд методик: “Методика визначення рівня професійної спрямованості студентів” (Т.Д. Дубовицька); методика “Статуси професійної ідентичності” (А.А. Азбель та А. Грецового); “Методика вивчення мотивів вибору професії” (В. Семиченка).

У нашому дослідженні взяли участь психологи-магістри, які навчаються в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка на спеціальності 053 Психологія. Наші досліджувані було розділено на дві групи. Група №1 це студенти, що вступили на ОС Магістра на основі диплому бакалавра з психології, а група № 2 – це студенти, що вступили на ОС Магістра на умовах перехресного вступу.

Наше припущення полягає в тому, що бакалаври-психологи мають відмінний від досліджуваних групи №2 рівень професійної ідентичності ще на етапі вступу на ОС Магістр.

Проаналізувавши результати дослідження за методикою «Визначення рівня професійної спрямованості студентів» (Т.Д. Дубовицька) ми з’ясували, що більшість студентів з групи № 1 мають високий рівень професійної спрямованості 83,4% з цього ми можемо припустити, що вступ був обумовлений інтересом до майбутньої професії і бажанням працювати за обраною спеціальністю. Разом з тим, певна частина студентів даної групи, мають середній рівень професійної спрямованості 16,6%, це в свою чергу свідчить про те, що у цих студентів-бакалаврів спонукальним мотивом вступу, були поради друзів, сім’ї, зручне розташування університету. Щодо групи № 2, то всі студенти з цієї групи мають високий рівень професійної спрямованості, що обумовлено бажанням бути фахівцем у галузі психології. Тобто, за результатами даної методики, ми можемо констатувати, що студенти-магістранти, які вступали на умовах перехресного вступу навіть більш замотивовані щодо вступу у магістратуру, ніж бакалаври-психологи.

Наступні результати маємо за методикою «Статуси професійної ідентичності» (А. А. Азбель та А. Грецового). Серед студентів з групи № 1 сильно ви-

ражений показник сформованого статусу професійної ідентичності мають 33,3% опитаний студентів, такий самий відсотковий показник 33,3% мають студенти з вираженим вище середнього сформованого статусу професійної ідентичності. А середньо виражений і мало виражений мають по 16,6% студентів-магістрів. Натомість в групі № 2 картина протилежна оскільки 50% опитаних студентів мають виражений нижче середнього сформований статус професійної спрямованості. Виражений вище середнього сформований статус професійної ідентичності мають 12,5% та 25% мають студенти з виражений вище середнього рівнем професійної спрямованості. І лише 25% студентів-магістрів мають сильно вираженим рівнем сформованого статусу професійної ідентичності.

Сформований статус професійної ідентичності вказує на те, чи даним студентам властива готовність зробити усвідомлений вибір подальшого професійного розвитку. Тобто у студентів з високим рівнем професійної спрямованості присутня впевненість у правильності прийнятого рішення про їх професійне майбутнє. Цим статусом володіють люди, які пройшли через «кризу вибору» і самостійно сформували систему знань про себе і про своїх професійних цінностях, цілях і життєвих переконаннях. Саме і характеризує студентів-магістрів, що уже опанували спеціальність 053 Психологія на бакалаврському рівні.

За допомогою отриманих результатів емпіричного дослідження, які здійснювались за методикою «Вивчення мотивів вибору професії» (В. Семиченка) можемо констатувати факт, що в групі №1 усі 100% студентів-магістрів мають внутрішні індивідуально значущі мотиви, у майбутньому такі фахівці працюють самостійно із задоволенням, без зовнішнього тиску та зорієнтовані на особистісному саморозвитку. Натомість в групі №1 внутрішні індивідуально значущі мотиви мають 83,4% досліджуваних і 12,6% студентів-магістрів мають внутрішні соціально значущі мотиви, що може свідчити про усвідомлення професії психолога як соціально-значущої професії.

Висновок: У ході проведеного дослідження, було виявлено, що у студентів-магістрів є переважно високий рівень професійної ідентичності. Студентам з високим рівнем професійної ідентичності притаманний сформований статус, який вказує на те, що у них присутня впевненість у правильності прийнятого рішення про їх професійне майбутнє. Дослідження мотивації вибору професії вказують на те, що внутрішні індивідуально значущі мотиви наявні у майже у всіх членів магістрів-психологів

Перспективи наших подальших досліджень будуть зорієнтовані на визначення факторної ваги структурних компонентів професійної самоідентичності майбутнього психолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне: «Ліста-М», 2003. 128 с.
2. Кривоконь Н.І. Соціально-психологічні чинники професійної самоідентифікації фахівців системи захисту населення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія». К., 2002. 20 с.
3. Разумна А. Г. Персоніфікація і персоналізація в структурі професійної ідентичності майбутніх психологів, які набувають другу вищу. Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер.: Психологічні науки. 2016. Вип. 3 (2). С. 81-86.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБРАЗАМИ ТВАРИН У КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

Яновська Т. А.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
yanovska71@gmail.com*

Сьогодні навколишній світ неможливо представити без тварин, які кожного дня оточують людей. Людина постійно взаємодіє з ними, бачить їх образи, слухає музику з використанням звуків природи. На сьогодні не лише в сучасній медичній, а й в художній літературі зафіксована достатня кількість випадків, коли безпосередній контакт тварин з людиною призводить до покращення фізичного й психоемоційного самопочуття, зокрема, останнього при прояві будь-яких психічних або фізіологічних захворювань. Такий терапевтичний вплив, що є частиною процесу одужання, отримав назву анімалотерапії – виду терапії, який використовує тварин та їх образи для надання психотерапевтичної допомоги [2, с. 240].

Часто в анімалотерапії використовуються не лише самі тварини, але й їх символи: образи, малюнки, іграшки та, навіть, звуки. Терапевтичний ефект здійснює не лише споглядання картинок і фігурок, але й їх виготовлення: малювання, ліпка, фотографія. Навіть звичайне візуальне спостереження за живими істотами є корисним, так як воно розслаблює й дає велику кількість естетичних хвилювань. Такий терапевтичний напрямок є особливим комплексом, який включає психологічний й фізіологічний вплив. Майже всі його учасники не сприймають спілкування із живими істотами як лікування, а це, в свою чергу, дозволяє встановити більш довірливий контакт та забезпечити високу мотивацію людини. Анімалотерапія як метод соціальної реабілітації практично не має обмежень.

Позитивна дія тварин на хвору людину підтверджена експериментами. Дослідження свідчать, що навіть звичайне спілкування з тваринами, яке не використовує спеціальних терапевтичних методик, позитивно впливає на здоров'я, на зміну настрою людини, справляє позитивний вплив на відношення особистості як до самої себе, так і до оточуючого світу. Терапія за допомогою тварин дійсно допомагає хворим із ДЦП, синдромом Дауна, при розумовій відсталості, депресіях, прискорює реабілітаційний процес після травм та інсультів, а також поліпшує стан невиліковно хворих [1, с. 267].

Як вже було підкреслено, в анімалотерапії використовуються не лише самі тварини, а й їх образи: іграшки, зображення, розповіді про них та інше. Перегляд фільмів про тварин або з їх участю, фотографій, скульптур, малюнків та інших зображень є чудовим способом розслаблення, відпочинку та відключення від ситуації. В той же час людині корисно не лише споглядати за образами тварин, а робити їх самим: малювати, ліпити, вирізати, шити, фотографувати. Позитивну дію також надає читання й прослуховування розповідей про тварин, їх звуків [1, с. 268].

Образи тварин часто використовуються у казкотерапії. У казках, що використовують образи тварин, представлений великий досвід спілкування та взаємодії, досвід вирішення складних загадок, який іноді ставить перед людиною життя. В них простежується включення знань про тваринний світ в систему образних засобів характеристики людини, розширення та поглиблення знань про саму людину за допомогою порівняння й співставлення. Казки про тварин гарні тим, що в них відсутні прямі моралі, їх герої – не люди, що виключає побудову прямих аналогій, а в метафоричній формі показуються ситуації й проблеми, які переживає в своєму житті кожна людина, дозволяє розширити картину бачення світу та побачити такі вирішення проблеми, про які людина, можливо, й не підозрювала. Разом з тим життєвостверджуючий настрій казок, в яких добро перемагає зло, дає можливість показати дитині чи дорослому, як можна подолати труднощі та небезпеки, що виникають. Казкові герої-тваринки допомагають маленьким пацієнтам упорядкувати свої життя, розібратися в собі, оточуючих, у поняттях добра та зла. Дитячі психологи акцентують увагу на тому, що всі свої переживання на даний момент дитина може програти у казковому світі, освоївши ту проблему, яка виникає перед нею, а надалі побудувати наступну для себе картину світу й засобів подолання труднощів, приписавши відповідні почуття героям цих казок. Саме тому народна мудрість й дитяча натура казкарів, мультиплікаторів знайомлять дітей з життям та його проблемами через образи тварин [1, с. 269; 3, с. 26-27].

Образи тварин також використовуються й в лялькотерапії, в роботі з тіньовими ляльками, які переважно застосовуються у роботі боротьби людини над своїми страхами. Реалізуючи страх у вигляді такої ляльки, люди-

на поступово оволодіває ситуацією, й страх, що матеріалізується у ляльці, позбавляється своєї емоційної напруги, своєї складової, яка лякає. Із своєю лялькою-страхом можна робити все, що завгодно, навіть повністю знищити. В цьому й полягає корекційний зміст тіньових ляльок. Читання та інсценування казок про тварин вирішує дидактичні, корекційні задачі, розвиває мислення й уяву, творчий потенціал, вчить пацієнта знаходити рішення у нестандартних ситуаціях. Сценічне втілення образів тварин не лише надає веселий характер заняттям, але й спонукає спостерігати за звичками та поведінками тварин, проникати у їх внутрішній світ, більше пізнавати про їх життя, викликає теплі почуття до «братів наших менших». Для гри-драматизації використовуються казки, у змісті яких є діалоги між персонажами («Колобок», «Теремок», «Хто сказав «Няв?», «Вовк й семеро козенят», «Три поросся») [1, с. 270; 3, с. 28-29].

Ігри з м'якими іграшками тварин та птахів викликають у пацієнта позитивні емоції, допомагають тактильній стимуляції. Звучання іграшки надає заняттю додаткової привабливості – паралельне орієнтовне прослуховування доставляє збільшеного задоволення й розвиває сприйняття [2, с. 241].

Отже, від домашніх тварин та їх образів, й навіть звуків, що вони видають, людина отримує соціально-психологічну допомогу. Підкреслимо, що в наш час різні спеціалісти, а саме: соціальні педагоги, психологи, психотерапевти та інші представники професій, що допомагають людям та надають подібну допомогу, починають все більш частіше звертатися за допомогою тварин для вирішення проблем своїх клієнтів. Такий інтерес пояснюється високою ефективністю та широтою кола проблем, де потрібно знайти шляхи вирішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Салієнко М. Ш. Анімалотерапія. Основні лікувальні властивості домашніх тварин. Український науково-медичний молодіжний журнал. 2014. № 4. С. 267-271.
2. Сарапулова Є. Г. Цінний досвід анімалотерапії. Актуальні проблеми навчання та виховання в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конвенції ООН про права інвалідів. 2015. С. 240-241.
3. Шаровська В. М. Анімалотерапія – оздоровлення і психологічна допомога дитині. Дошкільне виховання. 2012. № 6. С. 26-29.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ І СТРУКТУРИ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Ільченко А.М.

Полтавський державний аграрний університет

alla.ilchenko@pdaa.edu.ua

Метою сучасної освіти, як зазначається в Законі України «Про освіту», є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [3]. Тому, одним із важливих завдань сучасної освіти наразі є стратегічна переорієнтація навчально-виховної діяльності на формування життєвої компетентності кожної особистості із врахуванням вимог сучасного суспільства. Для реалізації цього завдання важливо розуміти сутність поняття життєвої компетентності, її структуру та умови формування.

Життєва компетентність – це складне утворення, що «вбирає в себе» знання, уміння, навички, життєвий досвід та досягнення особистості. Науковці І. Єрмаков, Г. Несен, Л. Сохань, розробили нову, повнішу дефініцію цього поняття, визначивши його як «знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту, які передбачають свідоме й відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей»; «необхідну психологічну умову повноти самореалізації особистості та досягнення нею вершин свого самоздійснення» [2].

Як зазначає В. Грушко, «життєва компетентність особистості є поняттям дуже складним, неоднозначним і провідним для розуміння людиною власної життєдіяльності». На думку науковця, критеріями життєвої компетентності є: досягнення успіху; реалізація себе; досягнення добробуту; цінність порад; досвідченість; обізнаність тощо [1].

Аналіз наукової літератури показав, що структура життєвої компетентності науковцями аналізується з урахуванням філософського (соціально-філософського), психологічного і педагогічного підходів.

З точки зору соціальної філософії, дослідник М. Степаненко вважає, що життєва компетентність має розглядатися як багатовимірний феномен, що включає в себе: 1) метаантропологічний вимір – здатність особистості до продуктивного вирішення життєвих завдань, що визначаються специфікою людського способу буття; 2) індивідуально-особистісний вимір – здатність

людини до самовизначення і самоздійснення, пошуку й реалізації свого покликання та призначення, до здійснення вчинку; 3) ситуативний вимір – здатність адекватно реагувати на обставини життя і знаходити правильні рішення у конкретних життєвих ситуаціях; 4) соціальний вимір – здатність особистості до продуктивного вирішення життєвих завдань, що визначаються специфікою соціального способу буття людини як у цілому, так і в його історичній та соціокультурній конкретності [6].

З точки зору психології у процесі формування життєвої компетентності слід опиратися на психологічну структуру особистості, компонентами якої є: знання, уміння, навички, що набуваються у процесі життя та пізнавальної діяльності; індивідуально-типологічні властивості особистості, що виявляються в темпераменті, характері, здібностях, задатках; спрямованість, що реалізується в потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, домінуючих мотивах діяльності, поведінки та світогляду тощо. Звідси, психологічне бачення життєвої компетентності реалізується у розробленій моделі, що складається з двох підсистем (за Ю. Швалб):

1) психологічної готовності (психологічному стані індивіда), яка включає: мотивацію, емоційне ставлення, вольове напруження;

2) психологічної оснащеності (наявності необхідних психологічних ресурсів), яка включає: психологічну функцію організації та управління діяльністю; психічні процеси і функції; психічні якості індивіда як суб'єкта діяльності [7].

Аналізуючи життєву компетентність з педагогічної точки зору, Л. Сохань розглядає її як певну систему з п'яти основних підсистем, які мають власні компоненти і підкомпоненти, а саме:

1) знання: науково-теоретичні (про світ, закони життя, про себе) та практичні (життєва мудрість, знання норм поведінки);

2) уміння і навички: практичне застосування знань, норм поведінки;

3) життєтворчі здібності: аналітичні, прогностичні, поведінкові;

4) життєвий досвід: індивідуальний (усвідомлений, неусвідомлений), досвід інших людей (творче використання, наслідування);

5) життєві досягнення: особисте щастя, соціальний статус, самореалізація [5].

Науковці виділяють низку функцій життєвої компетентності особистості, які допомагають визначити її сутність і значення у формуванні особистості:

1) захисна – розвинена життєва компетентність захищає від життєвих ризиків і невдач (попереджає негативні події, допомагає пережити їх у разі настання), дає змогу адаптуватися до соціального середовища, вирішити складну життєву ситуацію;

2) життєпізнання і самопізнання – осмислення свого призначення, своєї долі, життєвих цілей, сенсу життя;

3) життєвого передбачення – розвинена життєва компетентність дає особистості змогу ефективно спрогнозувати подальше власне життя, передбачати альтернативні цілі та засоби власної життєдіяльності, діяти та приймати важливі рішення з відповідним часово-просторовим випередженням відносно очікуваних, майбутніх життєвих подій;

життєвого самовизначення і самореалізації – визначення себе стосовно суспільно прийнятих, а також власних критеріїв особистісного становлення й подальша дієва реалізація себе на основі цих критеріїв, професійне самовизначення;

організації і вдосконалення життєдіяльності – самостійна організація власного життя, покращання умов праці, дозвілля, життя загалом [8].

Життєва компетентність особистості є особливим психолого-педагогічним явищем, що має, на думку В. Ляшенко, характерні ознаки:

по-перше, життєва компетентність має трансформативний характер, оскільки постійно розвивається, удосконалюється, збагачується, або навпаки, деградує чи розпадається під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників;

по-друге, життєва компетентність має різнорівневий та індивідуальний характер, оскільки в індивідів відносно однакових вікових груп спостерігаються різні рівні компетенцій, відповідно це потребує індивідуального підходу під час визначення перспективної програми соціалізації окремої особистості, набуття нею необхідних знань, умінь і навичок;

по-третє, життєва компетентність має послідовний та ступеневий характер, і вимагає формування основних компонентів з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери особистості різного вікового періоду;

по-четверте, на формування компонентів життєвої компетентності впливають доцільно організоване виховне й освітнє середовище, слушні умови для гри, праці, існування [4].

Аналіз наукової літератури показав, що основними складовими життєвої компетентності особистості мають бути:

1) ціннісно-сміслова компетентність – світогляд, пов'язаний із ціннісними орієнтирами особистості, її здатністю бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватись у ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, творчу спрямованість, уміти вибирати цільові та значеннєві установки для власних дій і вчинків, приймати рішення;

2) навчально-пізнавальна компетентність – знання й уміння організації самостійного навчання, цілепокладання, планування, генерації ідей, аналіз, самооцінка пізнавальної діяльності, планування навчання впродовж усього життя для подальшого особистісного, соціального та професійного розвитку;

3) загальнокультурна компетентність – знання особливостей національної та загальнолюдської культури, дотримання духовно-моральних основ життя людини й людства загалом, окремих народів, культурологічних основ сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, володіння ефективними способами організації вільного часу, досвід засвоєння наукової картини світу, що розширюється до культурологічного й загальнолюдського розуміння світу;

4) соціально-трудова компетентність – здатність і готовність особистості до набуття і виконання певної соціальної ролі, володіння знаннями та досвідом у таких сферах: громадянсько-суспільній діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника тощо); сімейних стосунків та обов'язків (роль матері, батька, обов'язки в сім'ї тощо); соціально-трудовій (права та обов'язки роботодавця, клієнта, споживача, покупця, виробника); фінансово-економічній та правовій (уміння вести бюджет, аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти відповідно до особистої та суспільної вигоди, знання і дотримання прав і обов'язків громадянина, законів тощо); професійного самовизначення (орієнтація особистості у професійно-трудовому середовищі, бажання до розвитку та самореалізації духовних і фізичних можливостей, побудова адекватних професійних намірів і планів, володіння етикою трудових і громадських взаємин тощо);

5) комунікативна компетентність – уміння презентувати себе, написати листа, анкету, заяву, поставити запитання, здатність будувати ефективне спілкування, вести дискусію, подавати інформацію, коректно висловлювати власну позицію в діалозі з повагою до етнічних, професійних, особистісних та інших людських цінностей;

6) інформаційна компетентність – вміння самостійно знаходити, аналізувати та відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати її за допомогою реальних об'єктів й інформаційних технологій;

7) компетентність особистісного самовдосконалення, що спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки – уміння планування діяльності у власних інтересах і можливостях, що виражається в безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей, дотримання культури мислення та поведінки, правил особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, статева грамотність, внутрішня екологічна культура. Сюди ж входить комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності особистості.

Отже, проаналізувавши науково-теоретичні підходи до розуміння сутності поняття життєвої компетентності та її структури, функцій, можна дійти висновку, що компетентність – це комплексний особистісний ресурс

особистості, який забезпечує можливість її взаємодії із навколишнім світом у тій чи іншій сфері життєдіяльності, а життєва компетентність – це складне утворення, що включає в себе не лише знання, уміння та навички, а й життєвий досвід людини, її життєтворчі здатності: інформаційну, комунікативну, полікультурну, соціально-трудова компетенції, компетенції життєздійснення, життєпередбачення, особистісного самовдосконалення. Сформована на належному рівні життєва компетентність дає особистості змогу активно формувати уявлення про своє життя, життєдіяльність, особисту життєву перспективу, адекватно сприймати життєві події, застосовувати засвоєне в різних життєвих обставинах. Життєва компетентність є запорукою адекватного розуміння особистістю своєї життєвої ситуації і життєвих проблем, оцінювання власних якостей і ресурсів, соціальних ролей і позицій, дозволяє людині побудувати індивідуальний життєвий проект, досягаючи вершин власного самоздійснення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грушко В.С. Становлення життєвої компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення курсу «Соціологія». Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2010. №3. С. 82–86.
2. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен К. : Богдана, 2003. 520 с.
3. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 7.04.2023 р.).
4. Ляшенко В.І. Визначення рівнів сформованості життєвої компетентності дітей-інвалідів. Метод. рекомендації для спеціалістів соціальної реабілітації.. Миколаїв: Державний комплекс ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, 2009. 46 с.
5. Сохань Л.В. Життєтворчість як мистецтво життя. Психологія і педагогіка життєтворчості. Київ, 1996. С. 156–167.
6. Степаненко М.Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри: автореф. дис. ... кандидата філософських наук 09.00.03 –соціальна філософія та філософія історії. Х., 2006. С 11–13.
7. Швалб Ю.М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. К. : Педагогічна думка, 2009. С. 105–113
8. Ящук І.П. Формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України: дис. ... кандидата педагогічних наук 13.00.07 – теорія і методика виховання. К., 2001. С. 3.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Shari L. Wilson – is a Doctoral Student in Educational Sustainability at the University of Wisconsin-Stevens Point and a Teaching Ecologist with Project Central (USA).

Mireia Canals-Botines – University of Vic – Central University of Catalonia, Spain Honorary Professor of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University (Spain).

Акімова Кристина Олександрівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Байрачна Євгенія Юріївна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Бартошик Інна Миколаївна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Безручко Світлана Андріївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Березова Лариса Григорівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Беседа Поліна Сергіївна – аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Білера Анна Ігорівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Білаш Валентина Павлівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри анатомії людини Полтавського державного медичного університету.

Білаш Сергій Михайлович – доктор медичних наук., професор кафедри анатомії, клінічної анатомії, оперативної хірургії Полтавського державного медичного університету.

Бондарев Олег Сергійович – магістрант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Василевська Олена Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Комунального закладу Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Вараксіна Анна Віталіївна – старший лаборант кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Ведюк Анастасія Євгеніївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Висоцька Анастасія Валеріївна – здобувач закладу вищої освіти Полтавського державного медичного університету.

Вовк Надія Петрівна – керівник центру психологічної підтримки «СВІТЛО НАДІЇ», практичний психолог Харківської спеціалізованої школи №114.

- Вознюк Алла Вікторівна** – доктор психологічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри психології Комунального закладу Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
- Волкова Оксана Анатоліївна** – викладач Полтавського державного медичного університету.
- Гаврилова Наталія Григорівна** – старший викладач кафедри спорту та фітнесу Київського університету імені Бориса Грінченка.
- Герасименко Софія Сергіївна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Головко Інна Михайлівна** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Гончарова Наталія Олексіївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Гордієнко Анна Сергіївна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Городинська Олена Юріївна** – кандидат медичних наук, асистент кафедри внутрішньої медицини №1 Полтавського державного медичного університету.
- Готич Вікторія Олександрівна** – аспірантка Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.
- Гринь Володимир Григорович** – доктор медичних наук, професор, професор кафедри анатомії людини Полтавського державного медичного університету.
- Гудим Ганна Петрівна** – викладач кафедри спорту та фітнесу Київського університету імені Бориса Грінченка.
- Гутиря Маргарита Олександрівна** – аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Даниленко Оксана Іванівна** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Дзюба Тетяна Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Єріна Віолета Віталіївна** – асистент, аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Жалій Сергій Володимирович** – магістрант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Жарая Олександра Валеріївна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

- Ільченко Алла Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних і соціальних дисциплін Полтавського державного аграрного університету .
- Індебера Людмила Олексіївна** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.
- Калюжна Юлія Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Карась Олена Миколаївна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.
- Каценко Андрій Любославович** – здобувач, викладач кафедри анатомії людини Полтавського державного медичного університету.
- Кашуба Анастасія Андріївна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Кірічек Віктор Володимирович** – старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Кива Злата Вікторівна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.
- Кобилінська Анастасія Сергіївна** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Когут Ірина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, начальник відділу інноваційної діяльності та міжнародних зв'язків, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Козаченко Лілія Борисівна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.
- Кононенко Олена Михайлівна** – директор Комунальної установи «Богодухівський інклюзивно-ресурсний центр» Богодухівської міської ради Харківської області, психолог-волонтер.
- Кононов Богдан Сергійович** – викладач кафедри анатомії з клінічною анатомією та оперативною хірургією Полтавського державного медичного університету.
- Кононова Марина Миколаївна** – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Корнет Анжела Валентинівна** – викладач Полтавського базового медичного фахового коледжу.
- Коробка Софія Юріївна** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

- Коротя Володимир Владиславович** – старший викладач кафедри спортивної підготовки Національного авіаційного університету (м. Київ).
- Корчан Наталія Олександрівна** – викладач кафедри анатомії людини Полтавського державного медичного університету.
- Коханівська Вікторія Вікторівна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.
- Кравченко Ольга Данилівна** – старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Криштопа Анна Іванівна** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Кукса Юрій Володимирович** – аспірант кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Кучма Тетяна Василівна** – директор Інклюзивно – ресурсного центру Горішньоплавнівської міської ради Полтавської області, аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Кушнір Лариса Григорівна** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Лаврентьева Юлія Анатоліївна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.
- Лавріненко Віталій Анатолійович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Лахтадир Олена Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спорту та фітнесу, Київського університету імені Бориса Грінченка.
- Лебедик Леся Вікторівна** – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецтвознавства та позашкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Лень Юрій Олександрович** – доцент кафедри спорту та фітнесу Київського університету імені Бориса Грінченка.
- Лисаченко Ольга Дмитрівна** – кандидат медичних наук, доцент закладу вищої освіти кафедри гістології, цитології та ембріології Полтавського державного медичного університету.
- Литовка Володимир Вікторович** – викладач кафедри анатомії людини Полтавського державного медичного університету.
- Лишко Таїсія Сергіївна** - магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Лікарчук Євген Володимирович** – аспірант кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету, психолог ГО «Слова допомагають» (Центр психосоціальної реабілітації НаУКМА м.Київ).

- Лук'яненко Діана Русланівна** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Маданця Карина Григорівна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.
- Маліченко Оксана Володимирівна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Манзюк Оксана Вікторівна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.
- Материнська Катерина Михайлівна** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.
- Мельничук Майя Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Мирошник Олена Георгіївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Михайлик Юлія Миколаївна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Михида Сергій Павлович** – доктор філологічних наук, професор, перший проректор, професор кафедри української філології та журналістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.
- Мишко Надія Мирославівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Моргун Володимир Федорович** – кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Мошинська Аліна Валентинівна** – доктор технічних наук, професор кафедри інформаційно-телекомунікаційних технологій та систем Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».
- Назаренко Світлана Анатоліївна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.
- Одарушенко Вікторія Олександрівна** – практичний психолог ОЗ «Вирішальненська ЗОШ I-III ступенів».
- Павелко Ірина Іванівна** – кандидат психологічних наук, с.д. Військової академії (м. Одеса).
- Підкопаєва Олена Анатоліївна** – студентка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Підлужна Світлана Андріївна** – викладач закладу вищої освіти кафедри анатомії людини Полтавського державного медичного університету.

- Перетятко Лариса Георгіївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Пілюгін Андрій Валентинович** – кандидат медичних наук, доцент закладу вищої освіти кафедри анатомії людини Полтавського державного медичного університету.
- Полянничко Олена Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спорту та фітнесу Київського університету імені Бориса Грінченка.
- Полях Юлія Андріївна** – студентка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Рева Марина Митрофанівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Рейзман Інна Ігорівна** – кандидат юридичних наук, магістрантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Саричев Ярослав Володимирович** – кандидат медичних наук, доцент закладу вищої освіти кафедри хірургії №2 Полтавського державного медичного університету.
- Свінцицька Наталія Леонідівна** – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри анатомії людини Полтавського державного медичного університету.
- Сербін Сергій Ігорович** – кандидат медичних наук, доцент закладу вищої освіти, в.о. завідувача кафедри анатомії людини Донецького національного медичного університету.
- Ситник Віталіна Анатоліївна** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Совгіря Тетяна Миколаївна** – старший викладач кафедри спортивної підготовки Національного авіаційного університету (м. Київ).
- Стороженко Олена Анатоліївна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Стрельников Віктор Юрійович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії і економіки освіти Полтавської академії неперервної освіти ім. М. В. Остроградського.
- Тарасенко Яна Альбертівна** – кандидат медичних наук, доцент кафедри анатомії людини Полтавського державного медичного університету.
- Тесленко Марина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Тихонова Олеся Олександрівна** – кандидат медичних наук, доцент закладу вищої освіти кафедри анатомії людини Полтавського державного медичного університету.

- Тітов Іван Геннадійович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Тітова Тетяна Євгенівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Устенко Роман Леонідович** – кандидат медичних наук, доцент кафедри анатомії людини Полтавського державного медичного університету.
- Федорченко Ігор Леонідович** – викладач закладу вищої освіти кафедри анатомії людини Полтавського державного медичного університету.
- Франкевич Карина Романівна** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Харченко Анжела Станіславівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Чайкіна Наталія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Чернова Валерія Костянтинівна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Черняк Ірина Володимирівна** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Шевчик Руслан Сергійович** – магістрант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Шевчук Вікторія Валентинівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти Полтавської академії неперервної освіти імені М.В.Остроградського.
- Шерстюк Олег Олексійович** – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри анатомії людини, ЗВО Полтавського державного медичного університету.
- Шуляр Аліна Леонідівна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Юдіна Наталія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Яновська Тамара Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

ЗМІСТ

BIOCULTURAL DIVERSITY ON SCHOOL GROUNDS: BENEFITS FOR NATURE AND HUMAN CONNECTEDNESS <i>Shari L. Wilson</i>	3
IMPLEMENTATION OF THE “WRITING FOR INCLUSION” (WIN) PROJECT IN THE CONDITIONS OF WAR IN UKRAINE <i>Mireia Canals-Botines, Iryna Kohut</i>	6
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ <i>Акімова К. О.</i>	9
ВПЛИВ ГАДЖЕТІВ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ <i>Бартошик І. М.</i>	12
ВПЛИВ ПІДВИЩЕНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА ЖІНОК <i>Білера А. І.</i>	15
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ В ОСІБ З РІЗНИМ РІВНЕМ ДЕПРЕСІЇ <i>Безручко С. А.</i>	17
ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ <i>Березова Л. Г.</i>	21
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ <i>Беседа П. С.</i>	23
АДАПТАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА <i>Білаш С. М., Свінцицька Н. Л., Лисаченко О. Д., Білаш В. П., Каценко А. Л., Устенко Р. Л.</i>	26
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ <i>Бондарев О. С., Тесленко М. М.</i>	31
ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПОБУДОВУ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ <i>Вараксіна А. В.</i>	33
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АКУЛЬТУРАЦІЇ І ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ <i>Василевська О. І.</i>	36
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ <i>Ведюк А. Є., Мишко Н. М.</i>	39
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ <i>Вовк Н. П., Кононенко О. М.</i>	43

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН <i>Вознюк А. В.</i>	46
РОЛЬ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ <i>Волкова О. А.</i>	50
ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЦИФІКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ <i>Головко І. М.</i>	53
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ФОРМАЛІЗОВАНИХ ТА МАЛОФОРМАЛІЗОВАНИХ МЕТОДИК В РОБОТІ ЮВЕНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА <i>Гончарова Н. О., Харченко А. С.</i>	56
ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ СОЦІОМЕТРИЧНИМ СТАТУСОМ <i>Гордієнко А. С.</i>	60
РОЛЬ СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ <i>Готич В. О.</i>	64
THE PROBLEM OF PERSONAL PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION DURING THE DEPRESSIVE DISORDE <i>Гутиря М. О.</i>	66
АРТ-ТЕРАПІЯ В РОБОТІ З ТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ ПІДЛІТКІВ <i>Дзюба Т. М.</i>	69
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО ЗРОСТАННЯ ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ <i>Єрина В. В., Индебера Л. О.</i>	72
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ <i>Жарая О. В.</i>	74
ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ <i>Калюжна Ю. І., Кравченко О. Д.</i>	78
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТИПІВ АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ З РІВНЕМ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ <i>Карась О. М.</i>	81
СОЦІАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ <i>Каценко А. Л., Свінцицька Н. Л., Тихонова О. О., Тарасенко Я. А., Устенко Р. Л., Пілюгін А. В., Корчан Н. О., Сербін С. І.</i>	84
СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ <i>Кашуба А. А.</i>	87

ДИНАМІКА ЗМІН У КАРТИНІ СВІТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗА ЧАС ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ РОСІЇ <i>Кірічек В. В.</i>	90
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ <i>Кива З. В.</i>	94
РОЛЬ МЕДИЧНОЇ ІНТУЇЦІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ЛІКАРЯ <i>Когут І. В., Свінцицька Н. Л., Гринь В. Г., Білаш В. П., Каценко А.Л., Корчан Н. О., Литовка В. В.</i>	97
ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ <i>Козаченко Л. Б.</i>	103
АНАЛІЗ ВПЛИВУ ХАРЧОВИХ ДОБАВОК НА ГІПЕРАКТИВНІСТЬ ДИТИНИ <i>Кононов Б. С.</i>	107
ПІЗНАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ СУБ'ЄКТА У ПРОЦЕСІ ГЛИБИННОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ <i>Кононова М. М.</i>	110
ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ <i>Корнет А. В.</i>	113
ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ТА ЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ <i>Корчан Н. О., Шерстюк О. О., Підлужна С. А., Федорченко І. Л., Литовка В. В., Висоцька А. В.</i>	116
СИНЕРГЕТИЧНІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ САМОРОЗВИТКОМ ЛЮДИНИ <i>Коханівська В. В.</i>	121
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ <i>Криштопа А. І.</i>	124
ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ РІЗНОЇ СТАТІ <i>Кукса Ю. В.</i>	127
АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЛОТНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ <i>Кучма Т. В.</i>	131
ФЕНОМЕН ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ <i>Кушнір Л. Г.</i>	134
ПРОБЛЕМА ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ <i>Лаврентьєва Ю. А.</i>	137
ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СМИСЛОЖИТТЄВОЇ КРИЗИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ <i>Лавріненко В. А.</i>	140

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У ПРОЄКТУВАННІ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ <i>Лебедик Л. В.</i>	144
ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ У СИ- СТЕМІ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА» <i>Лень Ю. О., Гаврилова Н. Г., Гудим Г. П., Герасименко С. С.</i>	147
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ВІКАРНОЇ ТРАВМИ ТА ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ <i>Лікарчук Є. В.</i>	150
ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ <i>Лишко Т. С.</i>	152
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ <i>Лук'яненко Д. Р.</i>	156
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТОК МАГІСТРАТУРИ <i>Маданця К. Г.</i>	158
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ <i>Маліченко О. В.</i>	162
ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ <i>Манзюк О. В.</i>	164
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРАЦЮЮЧИХ ЮНАКІВ <i>Мишко Н. М., Материнська К. М.</i>	168
ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ КІНОМИСТЕЦТВА <i>Мельничук М. М.</i>	170
СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ МАСОВОЇ ПОВЕДІНКИ <i>Мирошник О. Г.</i>	174
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ УПЕРЕДЖЕНОСТІ <i>Мирошник О. Г.</i>	178
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ <i>Михайлик Ю. М.</i>	181
ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВІЙСЬКОВИХ У РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ <i>Михида С. П.</i>	185
СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ПРОЯВУ КІБЕРБУЛІНГУ В ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ <i>Мишко Н. М., Кобилінська А. С.</i>	188

ПРОТИДІЯ БУЛІНГУ В ДОШКІЛЬНОМУ І МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ <i>Мишко Н. М., Коханівська В. В., Криштопа А. І.</i>	191
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ЗДОБУВАЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ <i>Мишко Н. М., Даниленко О. І., Жалій С. В.</i>	194
ПОРЯТУНОК ВИДАТНИХ УКРАЇНЦІВ І ПОДОЛАННЯ КОМПЛЕКСУ МЕНШОВАРТОСТІ НАУКОВЦІВ <i>Моргун В. Ф.</i>	198
ПОЗИТИВНИЙ ВПЛИВ ТЕХНІКИ БЕЗЛОГІЧНОГО МЕТОДУ УСУНЕННЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ПРИ ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННІ <i>Мошинська А. В., Тесленко М. М.</i>	205
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ КОМУНІКАТИВНОГО ДОСВІДУ НА ЕМОЦІЙНІСТЬ ПІДЛІТКІВ <i>Назаренко С. А.</i>	208
ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ КОМПЛЕКСНИМИ ВАДАМИ РОЗВИТКУ <i>Одарищенко В. О., Калюжна Ю. І.</i>	211
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ <i>Павелко І. І.</i>	214
МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЙ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ <i>Підкопаєва О. А.</i>	217
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ <i>Перетяцько Л. Г., Тесленко М. М., Юдіна Н. О.</i>	220
СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ КОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ <i>Полянничко О. М., Лахтадир О. В., Байрачна Є. Ю.</i>	224
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ <i>Полях Ю. А.</i>	227
ПЕРША ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА В РАМКАХ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТОСТІ, ЩО ПЕРЕЖИЛА ПСИХОТРАВМУ <i>Рева М. М.</i>	229
СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ЗНАЧУЩА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ <i>Рейзман І. І., Коротя В. В., Совгіря Т. М.</i>	232
СПІВВІДНОШЕННЯ РІВНЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ І СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ <i>Ситник В. А.</i>	235

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ» МЕНЕДЖЕРА <i>Стороженко О. А.</i>	238
СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У ПРОЄКТУВАННІ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ <i>Стрельников В. Ю.</i>	241
ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ: СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД <i>Тітов І. Г., Тітова Т. Є.</i>	245
СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА МЕТОД, МЕТОДИКУ ТА ТЕХНОЛОГІЮ НАВЧАННЯ <i>Устенко Р. Л., Саричев Я. В., Городинська О. Ю., Каценко А. Л.</i>	247
ЦІННІСНО-СМИСЛОВА СФЕРА СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ <i>Франкевич К. Р.</i>	250
ПРОФІЛАКТИКА ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТА- НУ <i>Харченко А. С., Гончарова Н. О., Юдіна Н. О.</i>	254
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ ВІЙНИ НА ВНУТРІШНІЙ СВІТ УКРАЇНЦІВ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР <i>Чайкіна Н. О.</i>	257
СТРЕСОСТІЙКІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ФАКТОР УСПІШНОГО НАВЧАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ <i>Чернова В. К.</i>	261
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ <i>Черняк І. В.</i>	263
СПЕЦИФІКА ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПРЕДСТАВНИКІВ ТОРГІВЛІ <i>Шевчик Р. С.</i>	266
ЕМОЦІЙНІ ПЕРЖИВАННЯ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ <i>Шевчук В. В., Калініченко І. О.</i>	268
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У МАГІСТРІВ-ПСИХОЛОГІВ <i>Шуляр А. Л., Тесленко М. М.</i>	270
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБРАЗАМИ ТВАРИН У КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ <i>Яновська Т. А.</i>	274
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ І СТРУКТУРИ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ <i>Ільченко А.М.</i>	277
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	282