МАУП
МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 16

ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ: теоретичні та практичні дослідження

Хмельницький, 2022

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ІНСТИТУТ
імені Блаженнішого Володимира, Митрополита Київського і всієї України
Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Випуск 16

Хмельницький - 2022

УДК 159.9
ББК 88.3
З 126

НДДКР УкрІНТЕІ: 0123U104488

З 126 Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. Хмельницький : Вид-во МАУП, 2022. Вип. 16. 346 с.

У збірнику наукових праць «Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження» висвітлено актуальні соціально-психологічні проблеми: сучасні завдання і тенденції розвитку психології; актуальні проблеми психології особистості та індивідуальності; правова соціалізація особистості: соціально-психологічні аспекти; політичні процеси в політико-психологічному вимірі; трансформація сучасного українського суспільства: філософсько-психологічний аналіз; економічна сфера суспільства: психологічний аспект; практична психологія освіти XXI століття: сучасне бачення.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, студентам та всім, хто цікавиться психологічною наукою.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Білий Л. Г., кандидат педагогічних наук, доцент, директор Хмельницького інституту МАУП (головний редактор); **Парандій В. О.**, кандидат історичних наук, доцент; **Авсієвич А. В.,** доктор філософії в галузі права; **Берегова Н. П.,** кандидат психологічних наук, доцент; **Вовк В. П.,** кандидат психологічних наук, доцент; **Грись А. М.,** доктор психологічних наук, професор; **Гуменюк А. Ф.,** кандидат економічних наук, доцент; **Гуменникова Т. Р.,** доктор педагогічних наук, професор; **Ковтун О. С.,** кандидат соціологічних наук; **Любецька М. М.,** практичний психолог; **Купчина О.А.,** кандидат психологічних наук; **Малиновська М. М.,** клієнт-центрований терапевт, сімейний терапевт, травмотерапевт-консультант; **Мотозюк Л. М.,** кандидат психологічних наук, доцент; **Савчук Л. О.,** кандидат педагогічних наук, доцент; **Столяренко О.Б.,** кандидат психологічних наук, доцент; **Тафінцева С. І.,** кандидат педагогічних наук; **Федорчук В. В.,** кандидат педагогічних наук, доцент; **Чайковська О. М.,** кандидат психологічних наук; **Шопша О Л.,** кандидат психологічних наук; **Ярова М. В.,** кандидат педагогічних наук, доцент; **Олійник В. В.,** кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальна за випуск).

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Білошицький С. В., доктор політичних наук, доцент.
Матвійчук Т. В., кандидат психологічних наук, доцент.

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом
(протокол № 11 від 27 грудня 2022 р.)

© Хмельницький інститут
Міжрегіональної Академії управління персоналом, 2022

ЗМІСТ

Білий Л. Г.
ПСИХОЛОГІЯ ВПЛИВУ ЯК ФЕНОМЕН:
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ…….. 9

Авраменко Л. С., Старовойт І. Й.
РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ…… 10

Акатова А., Старовойт І. Й.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ…… 16

Антонець А. А., Чорна Н. В.
ПСИХОЛОГІЧНЕ МАНІПУЛЮВАННЯ: ГАЗЛАЙТИНГ……..... 22

Байлукова Н. С., Мотозюк Л. М.
КОНФЛІКТИ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ…….. 28

Байрачний А. І.
ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ…… 36

Бачинська М. В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ЗАХОДИ
ДЛЯ ПІДРОСТАЮЧОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-
УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ……. 44

Бедорова Л., Старовойт І. Й.
ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ
СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ……. 55

Берегова Н. П., Сабаш А. В.
ДЕЗАДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ……..... 58

Берегова Н. П., Сабаш А. В.
РОБОТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ З ПРОБЛЕМАМИ
АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ…..... 65

Бобось М.Л.
БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ І ГУМАНІТАРНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ
ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ ТА МАЛОМОБІЛЬНИХ ГРУП В УКРАЇНІ…. 72

Вовк В. П.
ПРОФЕСІЙНА ТА ОСОБИСТІСНА ПІДГОТОВКА
ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ЗВО……..... 77

Гайдова О. В.
ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ…..... 82

Горбатюк К. С., Чорна Н. В.
ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В
ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ……..... 90

Данько О. В.
РОЛЬ ІНДИВІДА У РОЗВИТКУ ТА ПОДОЛАННЯ
ПСИХОЛОГІЧНОГО СТРЕСУ……..... 95

Джигун Л. М.
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ
ТА ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ……..... 99

Джигун Л. М.
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО
ЖИТТЯ ЯК ЗАПОРУКА УТВЕРДЖЕННЯ ІНСТИТУТУ СІМ'Ї…….. 108

Джигун Л. М.
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ФЕНОМЕН
МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ……... 113

Дудченко А. В., Дудченко В. С., Поліщук О. С.
СПЕЦИФІКА ІНКЛЮЗИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНИ В
УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ…… 120

Задорожна А. А.
ОРГАНІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОЇ ПРОСВІТИ ДІТЕЙ ТА БАТЬКІВ…… 123

Івановська Т. Б.
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ
АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ…….. 131

Іщук Т. В.
ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕУВАЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЯК УМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ…… 137

Коваленко А. В., Тафінцева С. І.
ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ: ПОНЯТТЯ, КЛАСИФІКАЦІЯ,
ФУНКЦІЇ……..... 143

Козлюк А. В., Тафінцева С. І.
СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ В ОНТОГЕНЕЗІ……..... 148

Колісник М. І.
СТРЕС ЯК ПРИЧИНА ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ…… 152

Кондратюк Н. В., Тафінцева С. І.
РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИКА
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ В
НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ……..... 160

Котлінська Ю., Ярова М. В.
СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИКОРИСТАННЯ
ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ СПІВУ…… 165

Купчина О. А.
СТРЕС ЯК ОСОБЛИВИЙ СТАН ОСОБИСТОСТІ……. 174

Лоб О. В.
ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКОГО
СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК
РОЗВИТКУ ІДЕНТИЧНОСТІ ДИТИНИ……..... 176

Мазуренок Н. І.
ВИКОРИСТАННЯ РАЦІОНАЛЬНИХ ПРИЙОМІВ
ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ……..... 183

Майчук Т. А.
ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ…… 190

Мельничук С. Л., Гацко Я. В.
ФЕНОМЕН ПАМ'ЯТІ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ
ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ……..... 196

Мокан В., Старовойт І. Й.
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА……..... 200

Никитюк С. І.
НОВІТНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА ШКІЛЬНИХ УРОКАХ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…….. 204

Новак Ю. І.
СУЧАСНЕ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КОУЧИНГУ…….. 207

Олійник А. В.
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ
В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ…… 210

Олійник В. В.
СТРЕС ЯК ПСИХІЧНИЙ СТАН: ХАРАКТЕРИСТИКА
ТА ПРОФІЛАКТИКА……. 215

Панчук К. М.
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ
У СТУДЕНТІВ…… 216

Перейма Г. Ю., Тафінцева С. І.
ОСНОВНІ СТРАХИ У ДІТЕЙ В ОНТОГЕНЕЗІ……..... 223

Поляновська О. Р.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО
ПРАЦІВНИКА З ПРИЙОМНИМИ ДІТЬМИ…….. 227

Пономарьова І. О.
ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО МАТЕРИНСТВА…… 235

Руденок А. І., Ковальова О. С.
ПРОБЛЕМА ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВО
ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ…….. 241

Руденок А. І., Сукманюк О. В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА
СІМ'Ї ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ
ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ…… 246

Старовойт І. Й.
ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК
ДЕТЕРМІНАНТА ЕФЕКТИВНОГО ПОДОЛАННЯ
СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ…… 253

Стецюк Б. Р.
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ
ТА ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ……..... 258

Стецюк В. В.
ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ…… 265

Столяренко О. Б.
БІОГЕНЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХІЧНОГО
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ……. 272

Тафінцева С. І.
ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ……..... 277

Федорчук В. М., Михальський В. А.
ПСИХОЛОГІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК УМОВА ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ……..... 285

Ханецька Н. В., Решетнік А. С.
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТУ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ…… 292

Ханецька Н. В., Школьник М. О.
РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ……. 295

Чорний І. В., Чорна Н. В.
ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ……. 298

Чорна Н. В.
СЕЛФХАРМ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН……. 304

Швець С. М.
МОБІНГ ЯК ФАКТОР ВИНИКНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ……. 310

Швець-Горбачук Д. Р., Мельничук С. Л.
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ КОНФЛІКТІВ……..... 313

Шепель І. М.
ПСИХІЧНА ТРАВМА, ЇЇ НАСЛІДКИ ТА ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ…… 319

Штик К. В., Чорна Н. В.
КІНОТЕРАПІЯ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА МОЖЛИВОСТІ…… 325

Яремчук М. І.
ВПЛИВ СТРЕСУ НА ЗМАГАЛЬНУ ТА ТРЕНУВАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СПОРТСМЕНІВ…… 331

Ярова М. В., Іванішина Л. Т.
СПЕЦИФІКА ХОРОВОГО СПІВУ ЯК КОЛЕКТИВНОЇ ФОРМИ ВИКОНАВСТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ТА ЙОГО ВИХОВНИЙ ВПЛИВ НА ШКОЛЯРІВ…… 335

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ……..... 340

Л. Г. Білий,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЯ ВПЛИВУ ЯК ФЕНОМЕН: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Проблема впливу на сучасному етапі є актуальною. Зазначимо, що вплив узагалі у психології розуміється як цілеспрямоване перенесення руху, інформації або інших представників від одного учасника взаємодії до іншого. Психологічний вплив, що трактується в контексті філософської категорії взаємодії, представляється як відображення процесів впливу різних об'єктів один на одного в їх взаємній обумовленості, взаємопереході і породженні одним об'єктом іншого.

У сучасній психології існують різні визначення, що розкривають різні підходи до психологічного впливу. Наприклад, під впливом розуміється процес, що здійснюється в ході взаємодії двох систем, результатом якого є зміна в стані або структурі хоча б однієї з них. Інше визначення характеризує психологічний вплив як дію на психічний стан, почуття і думки людей за допомогою виключно психологічних засобів.

З огляду на це існує низка напрямів у контексті вивчення психологічного впливу:

1) вивчення ролі психологічних механізмів, на яких грунтуються поведінкові прояви;

2) вивчення чинників впливу, здатних викликати певний психологічний ефект;

3) вивчення професійного впливу: в психокорекційній діяльності; психотерапевтичній діяльності;

4) вивчення особливостей впливу в різних сферах суспільної практики: управлінні, освіті, рекламі, вихованні;

5) вивчення впливу в особливих обставинах: при злочинних посяганнях; військових діях [2].

Виокремлено три сфери, в яких здійснюється психологічний вплив: сфера міжособистісних відносин; спеціально створене середовище переконання (наприклад, публічні виступи); сфера, характерна для ЗМІ (телебачення, радіо, друковані видання) [1].

Учені виділяють основні характеристики психології впливу: можливість адресата протистояти впливу та самому чинити вплив; необов'язкова цілеспрямованість впливу – може бути мимовільна; результатом або продуктом є зміна поведінки стану адресата [3].

Розкриємо особливості психологічного впливу: носить спонтанний неусвідомлений характер; не підлягає соціальному контролю; використовується з певною метою; є проміжним станом людини [4].

Отже, психологічний вплив – це вплив на стан, думки, емоції та поведінку іншої людини за допомогою виключно психологічних засобів; з наданням їй права і часу відповісти на вплив. Протистояння психологічному впливу – це спротив діянню іншої людини за допомогою психологічних засобів. За своєю сутністю психологічний вплив представляє «проникнення» однієї особистості (або групи осіб) у психіку іншої особистості (або групи осіб).

Список використаних джерел та літератури:

1. Поняття і види психологічного впливу [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://jak.koshachek.com/articles/vpliv-jak-psihologichnij-fenomen-ponjattja-i-vidi.html. Назва з титул екрану. 2. Психологія впливу [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17835/Bryk_Psykholohiia_vplyvu.pdf?sequence=5 3. Спілкування як контекст психологічного впливу [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.dkpp.com.ua2020/03 pv_k_lekc. 4. Психологічний вплив [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://savona.org.ua/vidi-psixologichnogo-vplivu-sposobi-vplivu-na-lyudej-koshti-metodi-prijomi/

Л. С. Авраменко,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: І. Й. Старовойт,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Одне із найважчих завдань виховання – навчити дитину «бачити та відчувати людей». Розвиток емпатії є невід'ємною частиною формування особистості, виховання у індивіда культури міжособистісної взаємодії, розвитку здатності дитини керувати своїми почуттями та переживаннями. Саме емпатія є основою розвитку емоційно-почуттєвої сфери, здатності розуміти та керувати своїми почуттями, переживаннями, а також уміння і бажання зрозуміти емоції, почуття, настрій іншою людини. Сухомлинський (1983) зазначав, що глухий до людей залишиться глухим до себе, оскільки залишиться недоступною найголовніша складова процесу самовиховання – емоційна оцінка власних вчинків.

У психолого-пдагогічній літературі період шкільного навчання відзначається як етап інтенсивного соціального, психологічного та особистісного розвитку дитини. Велика кількість психологів визначають молодший шкільний вік як найбільш сензитивний період для розвитку емоційно-моральної сфери, зокрема і емпатичних здібностей. Адже у цьому віці у дітей починають формуватися моральні цінності, нові погляди на

стосунки між людьми. Варто зазначити, що усе засвоєне та пережите у цьому віковому періоді характеризується психологічною стійкістю. Тому недоліки особистісного розвитку та виховання важко буде компенсувати у наступні вікові періоди. Молодший шкільний вік є найбільш відповідальним етапом у розвитку соціальних механізмів поведінки дитини [4].

Молодші школярі проявляють активне прагнення до спілкування із ровесниками у різних видах діяльності, проявляють свою активність у навчанні, що створює підґрунтя для виховання колективних взаємовідносин, що базуються на механізмах співчуття, співпереживання, співдіяльності. Особливістю дитини цього віку є спрямованість її діяльності на світ соціальних відносин, у яких вона починає виокремлювати і усвідомлювати себе у системі взаємовідносин між людьми через свої досягнення у тій чи іншій діяльності, та співпереживати досягненням інших.

Величезна кількість вчених присвятили свої праці вивченню проблеми емпатії, зокрема, Тітченер, Ліппс, Ріццолатті, Барон-Коен і Вілрайт, Косоногов.

Різні аспекти розвитку особистості висвітлювалися в роботах відомих вітчизняних психологів та педагогів (Абульханова-Славська, Боришевський, Ельконін, О.В.Запорожець, Костюк, Максименко, Непомняща, Сухомлинський, та інші), які стали методологічним та теоретичним підґрунтям багатьох досліджень цієї проблеми. Серед них значне місце посідають дослідження емоційного розвитку, чутливості, сприяння та співпереживання (Джрназян, Кошелєва, Неверович, Стрєлкова). Низка досліджень була присвячена саме окремим аспектам розвитку емпатії та її компонентів (Алексєєва, Борисенко, Виговська, Гаврилова, Стрєлкова, Юсупов), співвідношенню емпатії та моральності (Валантінас, Соломатіна, Шевченко), впливу різних факторів на процес виховання емпатії (Агавелян, Михайліченко), сутності ематії як різновиду просоціальних тенденцій (Павелків, Корчакова) [2].

Термін «емпатія» має грецьке походження і означає «em» − спрямований в середину та «pathos» − глибоке, сильне почуття, близьке до страждання. Наукове поняття «емпатія» увійшло в психологію на початку нашого століття, однак історія вивчення цього питання розпочалася набагато раніше. Термін «емпатія» був введений психологом Тітченером для позначення внутрішньої активності, результатом якої є інтуїтивне розуміння ситуації іншої людини. Науковець інтегрував філософські ідеї про симпатію та теорію вчування Кліффорда і Ліпса. У сучасній психології це поняття інтерпретується як «здатність індивіда емоційно реагувати на переживання інших людей, розуміти їх стан, відчуття і думки»

Гаврилова визначає такі форми прояву емпатії:

– співпереживання – це переживання почуттів іншої людини через ототожнення з нею.

– співчуття – це переживання почуттів партнера, що не співпадають із власними.

Вчені виділяють різні функції емпатії. З одного боку, вона виступає одним з визначальних факторів поведінки. Представники такого підходу (Ліппс, Рібо, Мак Дауголл, Аронфілд, Шафер, Лібхарт, Сидмен, Ролінг, Хоген, Харріс, Хоунг, Мехрабіан, Епштейн) говорять про наявність залежності між емпатичними здібностями особистості і її схильністю до альтруїзму. З іншого боку, емпатія – це специфічна емоційна форма пізнання, основним об'єктом якого є людина (Шелер, Аш, Роджерс, Бірес, Арлоу, Махоні, Маркус, Вілмер) [1].

Багатозначність трактувань породжує певні труднощі у виявленні і аналізі структурних компонентів цього феномена.

Сучасні дослідження за даною темою можна умовно розділити на кілька напрямків:

1. Шопенгауер, Валлон, Гаврилова, Ліппс, Саллівен, Фресс, Шелер розглядають емпатію як емоційне явище;

2. Даймонд, Маркус, Мід акцентують увагу на ідентифікації з партнером-афективної, когнітивної або на рівні соціальної поведінки;

3. Майерс, Петровська, Роджерс, Стрєлкова, Юсупов доповнюють уявлення про афективно-когнітивної природі емпатії комунікативним елементом;

4. Гіппенрейтер, Вєдєнєєва, Корягіна, Козлова вводять термін «конгруентна емпатія», що позначаєкомплексну здатність проявляти емпатію в мові або діях і гнучко перемикатися з афективного розуміння партнера на відповідь вираження власних емоцій, в тому числі негативних, зберігаючи загальне позитивне сприйняття ситуації.

Визначають такі рівні емпатії:

Перший рівень – це найнижчий рівень. До нього належать люди, які зазвичай зосереджені виключно на собі. Вони взагалі не цікавляться думками та почуттями оточуючих людей. Інколи такі люди бувають переконаними у тому, що розуміють інших людей. Та їх думка є хибною. Адже через цілковиту концентрацію на собі вони не здатні це осягнути.

Другий тип зустрічається найчастіше. Люди, яким притаманний цей рівень емпатії, можуть ігнорувати думки та почуття інших людей не постійно, а періодично.

Третій рівень – найвищий. Люди з високим рівнем емпатії є великою рідкістю. Вони завжди глибоко відчувають оточуючих людей і здатні подумки відновити будь-які переживання свого партнера, розуміючи людей краще, ніж вони самі. Такі люди не нав'язують своєї думки і дають найефективніші поради. Люди з високим рівнем емпатії вважаються хорошими друзями та психологами.

Павелків, Корчакова стверджують, що «залежно від тривалості перебігу процесу виокремлюють короткотривалу і довготривалу емпатію.

Короткотривала розрахована на обмежений контакт з іншими людьми, у процесі якого людина стає на позицію іншої. Довготривала емпатія має більш тривалий перебіг і вимагає тіснішого спілкування з іншою людиною» [2].

Дефуа виділяє такі види емпатії:

- емоційна емпатія, заснована на механізмі проекції та копіювання моторних і афективних реакцій іншої людини.

- когнітивна емпатія базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія і т.д.).

- діяльнісна (поведінкова) емпатія проявляється як здатність людини передбачити афективні реакції іншої людини у конкретних ситуаціях.

Усі ці компоненти взаємодіють між собою.

Особливої значущості проблема формування емпатії набуває у молодшому шкільному віці. Молодший шкільний вік − це вік 6-11-річних дітей, що навчаються у 1-4-их класах початкової школи. Вікові межі та психологічні характеристики цього періоду визначаються теорією психічного розвитку [1].

Проведений теоретичний аналіз поняття емпатії дає нам можливість розглядати її відносно молодшого шкільного віку як здатність дитини емоційно реагувати на стан іншої людини. Вона передбачає уміння правильно розпізнавати емоційний стан іншої людини, проявляти співчуття, співпереживання, бажання надавати реальну допомогу. До найважливіших особистісних характеристик молодшого школяра належать довірливе підкорення авторитету, підвищений рівень сприймання та уважності. У поведінці учнів початкових класів проявляється конформізм на наслідувальність. У цьому віці створюються найсприятливіші умови для розвитку емпатії. Діти цього віку схильні до копіювання інших, вони довірливі, вразливі, схильні до наслідування.

Павелків стверджує: «Молодший школяр починає більш стримано виявляти власні емоції, особливо негативні, що пов’язано з розрізненням ситуацій, в яких можна чи не можна виявляти власні почуття, тобто довільність поведінки поступово починає позначатися на сфері почуттів. Однак, загалом для дітей характерні вразливість і чуйність».

Власне з початкової школи, як важливого життєвого етапу, починається формування умінь налагоджувати взаємодію між дітьми, які прийшли із абсолютно різних мікросоціумів, з різним життєвим комунікативним досвідом. Задля успішного навчання у класному колективі необхідно зводити ці протиріччя у процесі взаємодії до певного спільного знаменника. Саме у початковій школі важливо сформувати у дитини сприйняття іншого як значущого і цінного. У цей період найчастіше діти вперше зустрічаються із необхідністю тісної взаємодії у колективі задля досягнення спільного результату. Тому одним із головних напрямків освітнього процесу сучасної школи вважається соціалізація дитини, яка передбачає формування загальнолюдських, моральних і культурних

цінностей. У зв'язку з цим сучасна психолого-педагогічна діяльність спрямована на розв'язання проблем, пов'язаних із спілкуванням, побудовою міжособистісних стосунків, самореалізацією, а також розвитком емоційно-почуттєвої сфери дитини. Ефективному вирішенню проблем сприяє сформованість емоційної сфери дитини, її особистісний досвід у переживанні емоцій. В основі розвитку емоційної сфери особистості, здатності розпізнавати та керувати своїми почуттями, переживаннями лежить емпатія [5].

У молодшого школяра у цьому віці розвивається відчуття власного «Я». Крім того, у нього формується уявлення і про «Я» інших людей. При цьому дитина розуміє різницю між власним «Я» та «Я» інших людей. Дитина фіксує певні особливості особистості іншої людини, які відрізняються від її власних. Саме у цей віковий період варто навчити дитину враховувати інтереси та потреби оточуючих. У початковій школі у дитини з'являються нові соціальні ролі. Формуються міжособистісні стосунки з колективом класу, вчителями. Все це сприяє не лише набуттю нового життєвого досвіду, але і виникненню різноманітних переживань у дитини. Саме переживання у молодшого школяра формується під впливом конкретних впливів і власної реакції на них. Варто зазначити, що молодші школярі найбільше співпереживають тим, хто опинився у подібній до власної ситуації. Із цього можна зробити висновок, що розвиток почуття співпереживання у дитини молодшого шкільного віку багато в чому залежить від виховного впливу. Тому для розвитку особистості дитини найбільш важливим є виховання, за якого її увага спрямована на почуття та дії іншої людини.

Задля того, щоб дитина навчилась розпізнавати переживання інших людей, їй необхідно побачити прояви власних переживань. Варто навчити дитину усвідомлювати те, що вона відчуває у даний момент. Причому, допомогти не просто відрізняти радість від смутку, а й зло від агресії. Так у дитини сформується більш чуйне ставлення як до себе, так і до оточуючих людей. Не можна не зосередити увагу на важливості педагогічного спілкування у розвитку емпатії у молодших школярів. Адже для дитини педагог є носієм соціально-моральних оцінок, еталоном для наслідування, орієнтиром у власній поведінці [2].

Поступове засвоєння етичних і моральних норм суспільства дозволяє у майбутньому без проблем адаптуватися до культурного середовища, яке буде оточувати дитину. І, навпаки, відчуваючи нестачу спілкування із дорослими, дитина молодшого шкільного віку повною мірою не буде готовою до переживання різних життєвих ситуацій. Життєві ситуації та події, які дитині не вдалося пережити, відчути та усвідомити, не залишаться у її пам'яті, а тому втратять свою соціально-психологічну роль.

Як вважає Пономарьова, змістом процесу розвитку емпатії повинні бути емпатогенні ситуації, що виникають у процесі взаємодії дитини з навколишнім середовищем.

В першу чергу, це стихійні емпатогенні ситуації, які склалися в результаті спілкування з іншими людьми, спостереженнями за навколишньою дійсністю, переглядом мультфільмів, слуханням казок і т.д. Причому, під стихійними ситуаціями слід розуміти такі ситуації, які виникають на даний момент у присутності дорослого. Але не варто забувати і про емпатогенні ситуації, що виникають поза межами спостереження дорослих. Це спілкування з ровесниками, навчання, ігрова діяльність, образотворча діяльність і т.д.

Психолого-педагогічний супровід розвитку емпатії у дітей молодшого шкільного віку може проходити у кілька етапів. На початковому етапі варто застосовувати вправи для розвитку емоційної емпатії. Наприклад: «Намалюй свій настрій», «Заспівай про свої почуття», «Зіграй мелодію свого настрою», «Я − дизайнер», «Вгадай, що я відчуваю», «Напиши листа однокласнику, що хворіє» та ін. Наступний етап може передбачати вправи, які спрямовані на розвиток когнітивної емпатії. Доречними будуть такі завдання, як «Зображення», «Пантоміма» (модифікація за Петровським). Розвиток когнітивного компоненту емпатії дітей молодшого шкільного віку безпосередньо пов'язаний з розвитком таких процесів, як мовлення, мислення, уява, сприймання. Вони, у свою чергу, розвиваються в таких видах діяльності дитини, як образотворча діяльність, гра, спілкування, слухання та читання художніх творів і т.д. Різноманітна діяльність дитини є засобом залучення дитини до соціальної дійсності. Дорослий під час взаємодії із дитиною у різних видах діяльності може моделювати соціальні ситуації, що викликають емпатичні переживання дитини з метою корекції поведінки дитини у таких ситуаціях за допомогою рефлексії. Тому наступний етап повинен включати вправи, які спрямовані на розвиток поведінкової емпатії: читання літературних творів, у яких простежується співчуття, допомога одного літературного героя іншому; перегляд мультфільмів, фільмів, ляльковихвистав і т.ін., основним змістом яких є діяльнісна емпатія героїв; переказування дітьми ситуацій із особистого досвіду, що схожі із сюжетами прочитаних художніх творів, переглянутих кінофільмів, вистав і т.д.; бесіди про способи прояву поведінкової емпатії (порада, допомога, розуміння емоційного стану іншої людини і т.ін.) [4].

Ще одним напрямком у розвитку емпатійності дітей молодшого шкільного віку може стати створення ситуацій «співрадості». Це може бути активна участь дітей у різноманітних святкових заходах у школі, організація спільних екскурсій, подорожей, відпочинку на природі, тематичних чаювань, днів народження, святкування традиційних національних свят і т.д. Ще одним дієвим, на наш погляд, методом психолого-педагогічного супроводу розвитку емпатії у молодшому шкільному віці є тематичні уроки. Їх метою має стати формування у дітей молодшого шкільного віку глибшого уявлення про гуманні та моральні якості особистості. Але варто зауважити, що усі діти різні. Вони по-різному сприймають інформацію, по-різному її інтерпретують

та по-різному проявляють певні здібності. Це, звісно ж, стосується і емпатії. Тому процес розвитку емпатії у дітей молодшого шкільного віку є важким завданням і для дитини, і для педагога чи психолога. Цей процес варто побудувати так, щоб діти не відчували це як повинність, як обов'язковіуроки, заняття чи вправи. Тільки за таких умов робота буде ефективною.

Таким чином, розвиток емпатії у дітей молодшого шкільного віку – це процес формування мимовільних моральних мотивів, мотивації діяльності на користь іншої людини. За допомогою емпатії дитина долучається до світу переживань інших людей, у неї формується уявлення про цінність іншої людини, розвивається і закріплюється потреба в емоційному благополуччі інших людей. У міру психічного розвитку дитини і структурування її особистості емпатія стає джерелом сприятливого морального розвитку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Емпатія у вихованні та розвитку особистості дитини – сенс, актуальність. Роль батьків, педагогів, соціуму: [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://school19.zp.ua/wp-content/uploads/2020/01/Leshhenko-A.M..pdf. 2. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 327с. 3. Калошин В. Ф. Вплив емпатії на ефективність навчального процесу. Практична психологія та соціальна робота. 2018. №1. С. 70 74. 4. Коган І. М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку : автореф. канд. дис.з психол. Київ : Ін-т психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2015. 18с. 5. Таценко Н. В. Реалізація емпатії в сучасному англомовному дискурсі : когнітивно-синергетичний аспект. Філологічні трактати. 2017. №4. С. 55–64.

А. Акатова,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: І. Й. Старовойт,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ

На сучасному етапі розвитку Української держави важливим завданням сучасної школи є формування гармонійно розвиненої, фізично та психічно здорової особистості. Проте на успішність розв'язання цього завдання сьогодні впливають проблеми соціально-економічного характеру, складність соціальної ситуації розвитку дитини, внутрішньо сімейна атмосфера та особливості взаємин батьків, рівень професійності та психологічної освіченості вчителів, а також вікові та індивідуально-типологічні властивості старшокласників. Окремі з цих факторів детермінують появу у дітей старшого шкільного віку негативних психічних станів, які можуть трансформуватись у стійкі властивості особистості та деформувати її подальший розвиток, стати причиною погіршення успішності,

поведінки, зумовити порушення взаємин. Невиявлені неврози та депресивні стани дітей можуть сприяти суїцидам, адже саме депресія є найбільш поширеним психічним розладом.

Як визначають вчені-психологи, Г. Ложкін, О. Носкова, І. Толкунова, депресивні стани людини – це складна комбінація емоцій, уявлень, споминів і думок, що характеризується постійним пригніченим станом та втратою цікавості до будь-якої діяльності, що зазвичай приносить задоволення, а також нездатністю виконувати повсякденні справи протягом як мінімум двох тижнів, а також різні комбінації гніву, відрази і презирства (ворожі почуття по відношенню до самого себе й до інших людей), емоції страху, провини і сорому [4]. Окрім того, враховується роль інших афективних факторів, таких як зниження інтересу до навколишнього середовища, підвищення втомлюваності і погіршення фізичного самопочуття. Окрім цього, депресія включає в себе різноманітні соматичні симптоми. Серед осіб, що опинилися на окупованих ворогом територіях, чи внутрішньо переміщених або навіть в більш-менш безпечних місцях, найчастіше депресія пов'язана з утратою впевненості у завтрашньому дні; страхом перед ворожими нападами та вбивством рідних та близьких під час ракетних ударів по мирних мешканцях, по військових об'єктах. Причиною виникнення депресивних станів можуть стати переживання, коли людина відчуває, що не здатна справитися зі страхом, стресом, тривогою за долю близьких та країни.

Депресивні стани, як зазначають Г. Ложкін, М. Мушкевич, виникають на фоні депресії та характеризуються наступними ознаками:

– пригнічений настрій (або роздратованість);

– втома або втрата енергійності;

– тривога, страх;

– помітне зниження інтересу до життя або незадоволеність ним;

– значне зниження або збільшення маси тіла, не викликані зміною дієти;

– безсоння або сонливість;

– почуття нікчемності, надлишкової або неадекватної провини;

– зниження здатності мислити, зосередитися, нерішучість, загальмованість [5].

Як зазначає Самюель Пфайфер, депресія – (від лат. depressio – пригнічення) – афективний стан, який характеризується негативним емоційним фоном, змінами мотиваційної сфери, когнітивних (пов'язаних з пізнанням) уявлень й загальною пасивністю поведінки [3]. Суб'єктивно людина в стані депресії, в першу чергу, переживає тяжкі, болісні емоції й переживання – пригніченість, смуток, відчай. Потяги, мотиви, вольова активність – різко знижені. Характерними є думки щодо власної відповідальності за різні неприємні, тяжкі обставини, які виникли в житті людини або її рідних та близьких. Почуття провини за події минулого та почуття безпорадності перед життєвими негараздами поєднуються разом з

думками про відсутність будь-яких перспектив. Самооцінка різко знижена; змінюється, також, сприйняття часу, яке починає просуватися для людини відчутно довго. Для поведінки у стані депресії характерні: повільність, безініціативність, швидка втомлюваність, низька продуктивність. У тяжких затяжних випадках є імовірність спроби самогубств.

Розрізняються й функціональні стани депресії, які можливі у здорових людей у рамках нормального психічного функціонування, та патологічна депресія, яка являється одним з основних патопсихологічних синдромів (А. Мельник [2]).

Залежно від провідних ознак порушень настрою виокремлюють такі види депресій:

Тужливу депресію – у вигляді вираженої, нестерпної душевної болі, яка має фізичний прояв (людина вказує на грудний відділ, де за її думкою, локалізований «душевний біль»).

При тривожній депресії – людина скаржиться на занепокоєння, безпричинну тривогу. Якщо тужлива депресія частіше супроводжується руховою загальмованістю, то тривожна – руховим занепокоєнням, метушливістю, може виникати стан ажитації.

Адинамічна депресія супроводжується повільністю, бездіяльністю, що пов'язано зі зниженням спонукань й іншими негативними переживаннями. При апатичній депресії у першу чергу проявляється байдуже ставлення до самого себе, до близьких людей. У разі адинамічної депресії особа не в змозі щось виконувати, то при апатичній – не прагне, повністю відсутнє бажання.

Дисфорична депресія, – при якій поганий настрій супроводжується роздратованістю, агресією.

Реактивні за своєю структурою депресії виникають в основному у зв'язку з важкими психотравмуючими ситуаціями. Це часто характеризується швидким наростанням афективних розладів, збереженням протягом хворобливого стану психологічно виявлених зв'язків клінічних проявів депресії зі вмістом психотравми. Переважає афект зневіри, пригніченості, почуття байдужості, безвихідності. Люди в цих випадках зазвичай зосереджені на обставинах психічної травми, не в змозі відволіктися від обтяжливих переживань, того нещастя, що їх спіткало. У поведінці переважають пасивність, у висловлюваннях – претензії до оточуючих. Ідеї самозвинувачення також пов'язані з психотравмуючими переживаннями. Добовий ритм змін настрою не тільки не виражений, але часто перекручений. Відзначаються значні вегетативні порушення у вигляді нападів прискореного серцебиття, пітливості, коливань артеріального тиску. Частими є скарги на поверхневий сон з жахливими сновидіннями. Тривалість такого реактивного по структурі депресивного стану близько трьох місяців [4].

Депресії характеризуються розвитком депресивного стану, основний зміст якого визначається психотравмуючою ситуацією. Люди звинувачують у трагедії збіг обставин, свою долю, прагнуть їх надмірно драматизувати. На

перший план в цих випадках виступає заклопотаність своїм поганим самопочуттям. Надалі, проте, посилюється віталізація афективних розладів і в депресії все більше і більше виявляються ендогенні риси з фізичним проявом «душевного болю», з'являються елементи рухової загальмованості. Хворі відзначають у себе зникнення легкості, пластичності в рухах, труднощі у виконанні розрахункових операцій (хоча пацієнти іноді намагаються пояснити це забудькуватістю). Через деякий час остаточно втрачає свою актуальність темапсихотравмуючих переживань. У висловлюваннях хворих починають переважати депресивні ідеї самозвинувачення і, більш окресленими стають типові для ендогенної депресії добові зміни самопочуття з поліпшенням настрою у вечірні години і виразні соматовегетативні ознаки депресії. Ендореактивна депресія зазвичай буває більш тривалою в порівнянні з реактивною, продовжуючись у середньому близько шести місяців (І. Вітенко [4]).

Клінічна картина типових ендогенних депресій характеризується наявністю вітального афекту туги з відповідними йому змінами в руховій сферах. Хворі відзначають труднощі в засвоєнні нової інформації, труднощі зосередження, відчуття «порожнечі» в голові. Їх рухи відрізняються повільністю. Висловлювані ними ідеї самознищення і самозвинувачення носять надцінний характер. Є і соматичні прояви депресії у вигляді погіршення апетиту, зниження маси тіла, закрепів. Характерним для таких депресій є наявність типового для ендогенної депресії добового ритму з помітним поліпшенням психічного стану в другій половині дня. Тривалість ендогенних депресій в середньому близько п'яти місяців [1].

Слід зазначити, що серед реактивних по структурі депресій приблизно з однаковою частотою зустрічаються тривожно-фобічні, астеноадинамічні і істеродепресивні [2].

Причини, фактори, які обумовлюють виникнення депресії та депресивних станів можна охарактеризувати як зовнішні (екзогенні) та внутрішні (ендогенні). Тобто, депресія та депресивні стани бувають двох видів: ендогенні, що виникають незалежно від зовнішніх стресів і життєвих ситуацій, оскільки зумовлені індивідуально-психологічними особливостями людини та мають генетичний характер, та екзогенні, пов'язана із зовнішніми факторами.

Ендогенні депресивні стани можуть виникати у будь-якому віці, а різноманітні негаразди і пережиті стреси, такі як конфлікт на роботі, смерть близької людини, можуть стати поштовхом до їх виникнення [2].

Найбільша небезпека депресивних станів проявляється в їх тривалості та ігноруванні їх наслідків, без належної уваги як збоку особистості, так і з боку її оточення. Така непримітність з часом може мати трагічні наслідки, починаючи від серйозних психічних розладів і закінчуючи самогубством. Депресія в основному виникає унаслідок втрати, причому не лише фізичної, а й утрати самоповаги, впевненості у собі та почуття власної гідності.

Депресія є складним патерном базових емоцій, що включає в себе передусім емоцію горя, а також різні комбінації гніву, відрази і презирства (ворожі почуття по відношенню до самого себе й до інших людей), емоції страху, провини і сорому [3].

Як указують Г. Ложкін, О. Носкова, І. Толкунова, для людей у стані депресії характерний негативізм. Їхній погляд н а ж иття можна окреслити як такий, що забарвлений у темні кольори. Люди з важкою формою депресії почувають нікчемність, апатію, байдужність до друзів і родини, вони не можуть нормально спати. Надмірно песимістичний погляд на світ змушує їх перебільшено переживати погане і зводити до мінімуму гарне. Як зазначає Г. Ложкін, в основі мислення людей у стані депресії лежить атрибуція відповідальності. У людей у стані депресії легше знайти негативний стил пояснення, ніж у людей без депресії. Вони з легкістю пояснюють невдач стійкими причинами [4].

З іншого боку, депресивний настрій є причиною негативного мислення. «Коли ми почуваємо себе щасливими, то бачимо і згадуємо гарне. Але якщо наш настрій стає похмурим, то наші думки починають рухатися іншим шляхом. Рожеві окуляри ховаються у футляр, а на світло витягаються чорні. Тепер поганий настрій викликає в пам'яті негативні події. Здається, що наші взаємини зіпсувалися, наш Я-образ погіршився, наші надії на майбутнє похмурі, вчинки людей огидні. Таким чином, коли депресія наростає, спогади й очікування стають важкими; коли депресія йде на спад, мислення прояснюється» [4].

Американські дослідники А. Бек, П. Самюель виявили взаємозв'язок поганого настрою та негативних думок. Вони продемонстрували, як поганий настрій, викликаний невдачею, може затьмарити мислення. Дослідники просили болільників спрогнозувати результати майбутніх ігор команди і свою власну поведінку. Після поразки команди люди досить похмуро оцінювали не тільки її майбутнє, а й своє власне [1].

Депресивний настрій впливає і на поведінку. Замкнута, похмура і невдоволена людина не отримує радості й співчуття від інших. Виявлено, що люди в стані депресії усвідомлюють, що інші не схвалюють їхню поведінку. Їхні песимістичні погляди й, особливо, їхній поганий настрій викликають соціальне відторгнення. Депресивна поведінка може також викликати відповідну депресію в інших. Тому для людей у стані депресії існує ризик розлучення, звільнення з роботи або небажання спілкуватися з іншими. Вони також можуть відшуковувати людей, які відгукуються про них недоброзичливо, підтверджуючи і ще більше підсилюючи тим самим свій негативний «Я-образ».

Отже, можна стверджувати, що стан депресії має когнітивний і поведінковий ефекти [1]. Дослідження вчених вказують, що негативні, ірраціональні думки також є причиною депресивного настрою. Багато з досліджуваних мали депресивні стани, коли переживали важкі стреси: втрату

роботи, розлучення або розрив із близькою людиною, страждання під час фізичної травми − усе, що підриває почуття власної значущості. Однак сумні міркування можуть бути й адаптивними – прозріння, що відбулося під час депресивної бездіяльності, може пізніше породити кращі стратегії для взаємодій зі світом. Разом із тим люди, схильні до депресії, реагують на погані події, зосереджуючись на собі й обвинувачуючи себе. Але їхня самоповага швидко зростає, коли вони почувають підтримку, і падає, коли з'являється загроза [3].

Дослідження дітей, підлітків і дорослих підтверджують, що ті, у кого песимістичний стиль поведінки, з більшою імовірністю впадуть у депресію, якщо відбудуться неприємні події. У тих, хто схильний до депресії, стреси є пусковим механізмом до сумних переживань, зосередженості на собі, самозвинувачення. Подібні переживання породжують депресивний настрій, що круто змінює думки і вчинки людини, які, у свою чергу, підживлюють негативні переживання, самозвинувачення та депресивний настрій (О. Тімченко) [2].

Отже, депресія одночасно є і причиною, і наслідком негативного сприймання світу.

Вичерпною когнітивною теорією депресії є теорія А. Бека. Когнітивні процеси, на думку вченого, є первинною детермінантою емоцій, настрою і поведінки. Сприйняття індивідом самого себе, сприйняття світу і майбутнього розглядається як первинна тріада когнітивних факторів. У силу негативного самосприйняття депресивна людина вважає себе: неадекватною, нікчемною, ущербною, нещасливою. Як стверджує А. Бек, негативний погляд на світ змушує людину сприймати свою взаємодію зі світом як перелік провалів і поразок, а негативне сприйняття майбутнього виражається в тому, що людина бачить попереду лише нескінченне продовження мук. Більшість типових депресивних симптомів, такі як параліч волі, суїцидальні спроби і занижена самооцінка, пояснюються вченим як результат дії того чи іншого когнітивного фактора [1].

Першопричиною депресії, на думку А. Бека є не емоції, а когнітивна організація, схема, яка диктує депресивне сприйняття і депресивну концептуалізацію об'єкта чи ідеї. Його модель депресії заснована на таких характеристиках, як особистісна ущербність і негативні очікування. Окрім того, вчений провів детальний, різнобічний аналіз симптомів і проявів депресії.

Він виділив чотири основні групи характеристик депресивного стану:

1. Емоційні (горе, сум, пригнічений настрій).

2. Когнітивні (відмова самому собі від найбільш важливих особливостей).

3. Мотиваційні (пасивність, залежність, уникання, параліч волі).

4. Фізіологічні (утрата апетиту, розлади сну) [1].

Отже, психічне здоров'я людини і депресивні стани взаємопов'язані. Депресія в основному розглядається як стан безпорадності, постійної тривоги, очікування болі і страху, як утрата окремих навиків адаптаційної поведінки і заміщення їх реакціями уникання.

Наявне в суспільстві психоемоційне напруження, зумовлене тривалим стресом у зв'язку з війною, має тенденцію до накопичення дезадаптивних реакцій та потягти за собою цілий комплекс небажаних медичних, соціальних ризиків.

Ці реакції можуть розвиватися за кількома напрямами одночасно, а саме:

1) сплеск депресивних, тривожних, фобічних, постравматичних стресових та інших важких і надважких психічних розладів у відповідь на істотне погіршення військово-політичної та соціально-економічної ситуації;

2) заперечення в необхідності захисних та обмежувальних заходів.

З огляду на вищесказане, наразі постає найактуальніше завдання у сфері забезпечення психологічної допомоги та підтримання психоемоційного стану населення в умовах воєнного стану [5].

Список використаних джерел та літератури:

1. Карамушка Л.М., Раковчена О.О. Психологічні особливості професійного стресу у працівників медичних установ. Главный врач. №12. Київ. Блиц-Информ, 2009. С. 88-93. 2. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини. За ред. І. Я. Коцана. Луцьк, 2011. 430 с. 3. Ложкін Г., Носкова О., Толкунова І. Психологія здоров'я людини. За ред. О. Носкова. Севастополь, 2003. 257 с. 4. Мельник А. П. Психологічні особливості депресивних станів у пацієнтів із ВІЛ- позитивним статусом. Психологічні перспективи, Київ. 2006. 234 с. 5. Пфайфер С. Депресія. Хвороба сучасності. Наук. ред. В. Бабич ; пер. з нім. О. Кушнікова. Львів: Свічадо, 2017. 87 с.

А. А. Антонець,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: Н. В. Чорна,
кандидат психологічних наук
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНЕ МАНІПУЛЮВАННЯ: ГАЗЛАЙТИНГ

Постановка проблеми. У процесі спілкування люди, самі того не усвідомлюючи, часто використовують маніпулятивні методи чи технології, особливо коли вони хочуть чогось досягти від іншої людини. Зростаючий інтерес до цієї проблеми зумовлений прагненням учених проаналізувати питання, пов'язані з допустимістю маніпулятивного впливу на людину, а також із пошуком способів протистояння й захисту від маніпуляцій.

Маніпуляція – один із найбільш цікавих видів людської поведінки, це невід'ємна частина соціальної культури. У науковій літературі є безліч визначень поняття «маніпуляція».

Газлайтинг – це психологічна маніпуляція, завдання якої полягає в тому, щоб змусити людину засумніватися в об'єктивності того, що відбувається. Людина, яка застосовує газлайтинг, називається газлайтером [5].

Згідно з етимологічним словником української мови слово «маніпуляція» означає «складну дію над чимось» є запозиченням із французької мови; французькі слова manipulation, manipuler (Маніпулювати, обробляти) пов'язані з manipule (жменя) і походять від лат. manipulus утвореного з основ іменника manus (рука) і дієслова pleo (наповнюю) [6]. Таким чином, маніпулювати кимось можна «тримаючи його в жмені». У роботах сучасних учених маніпуляція визначається переважно як різновид психологічного впливу, який сприяє зміні в іншої людини її намірів, що не збігаються з її актуальними бажаннями, навмисне й приховане спонукання іншої людини до переживання певних станів, прийняття рішень і виконання дій, необхідних для досягнення ініціатором своїх власних цілей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен психологічного маніпулювання добре відомий психологам. Історія вивчення явища міжособистісної маніпуляції сягає в давнину. Відомі китайські філософи досліджували мистецтво створювати та реалізовувати за допомогою хитрощів плани з прихованою кінцевою метою. В античні часи про прийоми маніпулятивного впливу на людей у процесі їх взаємодії, писав Аристотель.

Відомі роботи Макіавеллі, Шопенгауера, в яких розглядаються численні аспекти міжособистісної взаємодії людей, зокрема и психологічні маніпуляції партнером [3].

Тема газлайтингу все частіше викликає інтерес безліч обговорень у колі, як академічних психологів, так і у практичних психологів.

Дослідженням газлайтингу займаються такі психологи як, Адам Томісон і Джо Туччі (1997 р.), Аріель Лів «An Abbreviated Life» (2017 р.), Джефрі Лоурі (1990 р.), Ганта Крумінс «Detrimental Effects» (2017 р.), Ланді Бенкрофт «Чоловіки-тирани. Як зупинити чоловічу жорстокість» (2012 р.), Ленор Уолкер «The battered woman» (1979 р.), Марія Осборн «Вероніка вирішує жити. Історія аб'юзингу і зцілення» (2017 р.), Робін Стерн «The Gaslight Effects» (2007р.).

Мета статті. Теоретично проаналізувати поняття газлайтингу як виду психологічної маніпуляції в міжособистісних відносинах. Дослідження причин виникнення та визначення методів подолання газлайтингу.

Виклад основного матеріалу. Газлайтинг (англ. gaslighting) – форма психологічної маніпуляції, метою якої є змусити жертву сумніватися в адекватності свого сприйняття навколишньої дійсності, ставлячи під сумнів власну пам'ять та розсудливість.

Газлайтинг є частим прийомом аб'юзерів: це спосіб встановити тотальний контроль над іншою людиною, бажання домогтися того, щоб їх жертва втратила зв'язок з навколишнім світом.

Термін «газлайтинг» виник від назви п'єси «Gaslight» (газове світло), написаної в 1938 році Патріком Гамільтоном. У 1944 році за мотивами п'єси було знято фільм. За сюжетом головний герой одружується на молодій дівчині і всіляко намагається довести її до божевілля, щоб заволодіти фамільними коштовностями [2].

Він непомітно міняє місцями предмети в будинку, ховає речі. При цьому, коли він шукає скарби і включає газове світло на горищі, в іншому будинку світло стає більш тьмяне. Молода дівчина помічає це, але чоловік переконує її, що їй все це здається. Чоловік практично домагається свого. Отже, фільм наочно дозволяє побачити, як відбувається газлайтинг.

Мета газлайтингу змінити уявлення людини про реальність, змусити її сумніватися у власній версії того, що відбувається і в своїх спогадах. Газлайтер може змусити партнера заперечувати сказані ним факти, знецінювати емоції партнера або звинувачувати партнера в його неадекватному сприйнятті того, що відбувається [4].

У книзі психоаналітика Р. Стерн «The Gaslight Effects» представлено ряд ознак, які можуть вказувати на газлайтинг. Наприклад, якщо людина постійно виправдовується перед своїм партнером і виправдовує його перед рідними і близькими, часто вибачається або просто боїться його чимось роздратувати і багато іншого.

Р. Стерн виділяє три стадії, через які проходить жертва газлайтингу, незалежно від типу відносин:

– перша стадія заперечення: жертва помічає зміни в поведінці газлайтера, але при цьому вона заперечує, що відбувається, думаючи, що це просто інцидент, який більше не станеться, і тому не надає цьому уваги;

– на другій стадії жертва починає сумніватися в собі і сприйнятті ситуації. Але вона захищається від газлайтера, надіями на те, що може довести свою точку зору газлайтеру і переконати його;

– на третій стадії жертва починає вірити в правоту газлайтера, при цьому, визнаючи свою провину в усьому що відбувається. Жертва сподівається на схвалення газлайтера, дотримуючись всіх його вказівок.

Газлайтинг несе за собою серйозні наслідки: на третій стадії жертва може зіткнутися з депресією і тривожним розладом [2].

Головною метою газлайтинга виступає намір похитнути віру людини, що він адекватно сприймає реальність. Маніпулятор прагне поставити під сумнів достовірність спогадів про жертви конкретних подіях і діях, виставити її психічно нездоровою, надмірно чутливою, зруйнувати впевненість у собі і повністю підпорядкувати своєму контролю. Для жертви газлайтинга такі дії становлять серйозну загрозу. Руйнівні наслідки

газлайтинга проявляються не відразу. Агресорові буде потрібно час, щоб шляхом багаторазових і цілеспрямованих впливів вплинути на жертву [5].

Людина, яка при спілкуванні з ким-то вдається до маніпуляцій, приниження, прагне контролювати іншої людини називається аб'юзером. Така модель поведінки реалізується, як правило, в нездорових відносинах, де маніпулятор намагається придушити волю жертви і підпорядкувати її собі. У результаті жертва перестає усвідомлювати, що подібне ставлення до неї ненормально, відчуває почуття провини і навіть прагне виправдати вчинки аб'юзера.

У міжособистісних стосунках агресор відчуває що його думки претендують на беззаперечну істину та абсолют, таким чином шукаючи на роль партнера жертву. Щоб отримувати при взаємодії з нею підтвердження власної домінуючої «Я-концепції»; жертва ж навпаки віддає віктимізатору право визначити цінність своєї «Я-концепції» та особистості в цілому, це відбувається, оскільки жертва схильна до ідеалізації, та знаходиться в пошуках особистого схвалення і шукає його схвалення [2].

Психологічне насильство, враховуючи очевидну багатовекторну залежність дитини від батьків, може бути спрямоване, саме на не зрілу особистість.

Матір та батько можуть також виступати в ролі агресорів для власних дітей. Батьки – газлайтери часто публічно грають ролі люблячих батьків, проте не проявляють любов і турботу при приватному спілкуванні. Така поведінка батьків змушує дітей сумніватися у власних уявленнях про реальність взаємин у родині та істинне емоційне спрямування батьківської підтримки та прояву почуттів [4].

Батьки, які не проявлять, або ж навіть, не відчувають любові до власних дітей, також можуть стати газлайтерами. Особлива увага приділяється материнському аб'юзу дівчат. У розділі під назвою «Брехня, газлайтинг та заперечення» в бестселері «Матері, які не можуть любити: Посібник зцілення для дочок», терапевт і автор Сьюзен Форвард наголошує, що гнів, критика та бездумне ігнорування почуттями доньки, які, зазвичай, пов'язані з нарцистичним розладом матері, є болючими і руйнівними для дитини. І кожна донька вірить матері та щиро бажає усвідомлення нею власної поведінки. Коли дитина намагається звернути увагу матері на негативно забарвлений емоційний фон, то стикається із материнською фіксацією на недоліках дитини. Коли така поведінка матері не спрацьовує, вона вдається до конфронтації з елементами газлайтингу, формуючи у власної дитини нарцистичну травму [6].

Газлайтинг на робочому місці характеризується прагненням агресоракерівника або співробітника поставити під сумнів професійну компетентність жертви. Особлива небезпека газлайтингу в професійному просторі, на нашу думку, полягає в тому, що віктим може опинитися у кризі

професійної самоідентефікації, з абсолютним знеціненням себе, як компетентного фахівця.

Однак варто зауважити, що інтенсивність газлайтингу, його періодичність та тривалість потрапляють у пряму залежність від владного становища агресора [3].

Журналістка Морін Дауд однією з перших застосувала цей термін у політичному контексті. Вона описала використання адміністрацією Білла Клінтона цієї методики, щоб похитнути авторитет Ньюта Гінгріча дрібним образам, щоб спровокувати його робити публічні скарги, які надалі трактувалися «як істеричні, неадекватні заяви».

У своїй книзі «Стан плутанини: політична маніпуляція та напад на американський розум» 2008 року психолог Брайант Велч описав поширеність цієї техніки в американській політиці та зазначав, що газлайтинг в політиці відбувається безпосередньо завдяки поєднанню сучасних комунікаційних, маркетингових та рекламних методів із вже класичними методами пропаганди [5].

Форми прояву газлийтингу:

1. Приховування інформації. Може швидко змінити тему розмови, поставивши інше запитання, або зробивши заяву, що приверне увагу. «Ви уявляєте собі речі, яких ніколи не було!» «Ні, ви помиляєтесь, ви запам’ятали правильно».

2. Надмірне повчання. Переконує у власній авторитетності та компетентності. «Я ж казав тобі що так трапиться, я попереджав».

3. Образлива, жартівлива критика Використовує принизливі жарти, через образливі, яскраві образи. «Все нормально, Ти ж у мене дурненька». «Ти поводишся як божевільна».

4. Заперечення фактів, відволікання уваги, запевнення в неадекватності; Переконує у відсутності доказів своїх маніпуляцій, відмовляється від власних тез, висловів. «Я такого не пам’ятаю». «Ти знову вигадуєш». «Я не знаю, про що ви говорите». «Ви брешете, я ніколи цього не говорив». «Все що ви говорите, не має сенсу, ви хоча б чуєте себе? «Те що ти говориш – це параноя».

5. Підміна понять. Намагається переконати у тому, що діє жертовно та страждає від цього. «Ти робиш з себе жертву, коли я саме той, хто більше всіх страждає в цій ситуації».

6. Перекручування. Впевнено і постійно пересмикує сказане. «Я не казав цього, я сказав…». «Якщо ви добре пам’ятаєте, я насправді намагався вам допомогти».

7. Дискредитація жертви в соціумі. Змушує інших сумніватись у вашій адекватності, компетентності, психічній стабільності. «Ви також помічали, що вона останнім часом говорить маячню?».

8. Знецінення. Підкреслює, що ваші потреби та почуття є несуттєвими та не вартими уваги. «Ти драматизуєш». «Ти занадто чутлива». «Ти занадто емоційна».

9. Лицемірство. У публічній площині перебуває в образі привітної та доброзичливої людини, а наодинці здатен проявляти агресивні дії [2].

Щоб протистояти газлайтингу, достатньо припинити перетягування линви. Не треба перевіряти, чи дійсно ви або ваш партнер не казали чи не робили того, в чому вас намагаються запевнити. Це лише посіє у свідомості зайві сумніви.

Потрібно більше довіряти собі, розвивати впевненість у власних переконаннях, правильності ваших дій.

Якщо такі нездорові стосунки склалися на роботі, краще змінити колектив. Те саме стосується й дітей. У випадку цькування в школі дитину краще перевести до іншого навчального закладу [1].

Коли ж газлайтер – ваш чоловік, не варто виправдовуватися чи доводити, що ви – не божевільна. Спокійно, але твердо скажіть йому, що таке його ставлення вас ображає і що надалі ви не будете миритися з ним. Якщо нічого не зміниться – збирайте речі та йдіть, не роздумуючи [6].

Адже маніпуляція не може бути основою здорових стосунків. І чим довше ви проживете під одним дахом з газлайтером, тим довше доведеться «збирати» свою особистість докупи.

Таким чином, варто чітко розуміти та артикулювати, що в якій би сфері людського життя не відбувалося б психологічне насильство у формі газлайтингу, його витоки – в самому газлайтері, який будучи невпевненим у собі, намагається не втратити відчуття комфорту, власної значущості за рахунок приниження й пригнічення опонента, створюючи власну безпечну реальність [1].

Явище газлайтингу з'являється усюди, де нівелюється або заперечується система цінностей іншої людини, виникає необхідність приховати наявність стереотипних, соціально неприйнятних або відверто агресивних форм взаємодії, небажання сприймати та демонструвати паритетність та безпеку відносин з оточуючими й егоїстичне бажання демонструвати домінування особистої картини світу в людських відносинах.

Список використаних джерел та літератури:

1. Abramson K. Turning up the lights on gaslighting. Philosophical Perspectives. 2014. Vol. 28. P. 1–30. https://doi.org/10.1111/phpe.12046. 2. Волков Е. Н. Критерии, признаки, определения и классификации вредящего психологического воздействия: психологическое травмирование, психологическая агрессия и психологическое насилие. Журн. практического психолога. 2002. № 6. С. 183–199. 3. Forward S., Frazier D. Mothers who can't love: A healing guide for daughters.2013. 4. Газлайтинг на роботі – коли ти думаєш, що божеволієш. URL:https://www.linkedin.com/pulse/gaslighting-work-whenyou (дата звернення: 22.07.2020). 5. Гасс Г. З., Ніколс В. К. Газлайтинг:

сімейний синдром. Журнал сучасної сімейної терапії. 2018. Вип. 10 (1). С. 3–16. 6. Савина А. Газлайтинг: зачем мужчины внушают женщинам что они не в себе: електронний ресурс. URL: http://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/226936-gaslighting.

Н. С. Байлукова,
магістрантка
Науковий керівник: Л. М. Мотозюк,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

КОНФЛІКТИ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Сьогоденню притаманно посилений науковий інтерес до проблеми конфлікту, що значною мірою пояснюється підвищенням загального рівня конфліктності сучасного суспільства. Формування умінь розрізняти конфлікти, що стимулюють розвиток особистості та суспільних стосунків, і конфлікти, які руйнують комунікацію, забезпечує підготовку людини до відповідальної та продуктивної життєдіяльності.

Особлива увага в останні роки приділяється педагогічним конфліктів. Оскільки педагогічний процес – це рухлива, відкрита, динамічна система, яка заснована на взаємодії великої кількості людей, наділених різними уявленнями, поглядами, що належать до різних вікових категорій. Цим обумовлена неминучість виникнення конфліктних ситуацій. Однак саме у освітньому процесі конфлікти можуть володіти величезною руйнівною силою. Якщо їх не можна уникнути, значить ними необхідно управляти, навчитися їх позитивно використовувати, перетворювати на джерело розвитку освітньої системи.

У вітчизняній педагогічній науці є значний досвід розгляду теоретичних та практичних проблем, пов'язаних з визначенням сутності та шляхів ефективного вирішення конфліктів у сфері педагогічного менеджменту. Зокрема, увага вчених зосереджена на таких питаннях: визначення особливостей педагогічного конфлікту (С. Гарькавець, Л. Котлова та ін.); типологія педагогічних конфліктів (Н. Ільїна та ін.); здійснення ефективного управління педагогічними конфліктами (Л. Орбан-Лембрик, В. Петрінко та ін.); розробка стратегій вирішення педагогічних конфліктів (В. Орлянський та ін.); психологічні аспекти вирішення конфліктів між педагогами та вихованцями (Л. Котлова, Л. Шуста та ін.) тощо.

Важливою передумовою ефективної діяльності сучасного керівника є сприятливий морально-психологічний клімат у колективі, оптимальні ділові стосунки між колегами. У зв'язку зі складністю розв'язуваних задач модернізації української освіти, зростаючим педагогічним навантаженням на учасників освітнього процесу, неоднаковою професійною підготовкою співробітників освітніх установ, відмінностями у психологічних станах

людей, що обумовлюється їх індивідуальними особливостями та соціальними умовами життя та діяльності, у педагогічних колективах досить часто виникають конфліктні ситуації. Науково доведено [2; 4; 9], що подібні ситуації негативно позначаються на всьому педагогічному колективі: погіршується морально-психологічний клімат, знижується працездатність, загострюються міжособистісні стосунки, погіршується настрій тощо.

Педагогічний конфлікт як різновид соціальних конфліктів аналізується нами через середовищний аспект (тобто сферою його перебігу є освітнє середовище, освітній процес).

У педагогічній конфліктології трактування педагогічного конфлікту визначає його як явне або приховане протиріччя/протистояння, зіткнення 2-х (або більше) суб'єктів освітнього середовища, причинами якого є несумісні потреби, інтереси, думки, цінності та потреби (а також різноманітні способи їх досягнення), із спробами їх розв'язання на фоні яскравого прояву емоцій. Таким чином, педагогічний конфлікт представляє своєрідний спосіб розв'язання протиріч, які виникають у педагогічній взаємодії суб'єктів із різним статусом, рівнем особистої зрілості та специфікою світосприйняття (суттєві ознаки), а також пов'язанні із неспівпадінням педагогічних цілей із способами їх досягнення (динамічна ознака) [2].

Конфлікт у педагогічній взаємодії зазвичай асоціюється із агресією, спорами, напругою, підвищеним тоном та іншим емоційно-негативними феноменами. У той же час конфлікт у педагогічній взаємодії допомагає виявити «інші» погляди, надає додаткової енергії, дозволяє проаналізувати значну кількість альтернатив для ситуації, що склалася. У педагогіці варто прагнути знизити рівень конфліктного протистояння шляхом педагогічно раціонального його розв'язання, що виводить на новий рівень особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу у їх взаємодії (і як наслідок – попереджає виникнення наступного конфлікту) [2].

Аналіз наукової літератури за темою дослідження дозволяє визначити найбільш поширені конфлікти у педагогічній діяльності, а саме: «учень-учень», «педагог-учень», «педагог-педагог», «педагог-адміністрація», «педагог-батьки», «батьки-адміністрація», «адміністрація-учні». В основі даних конфліктів знаходиться протиріччя систем цінностей, світоглядних позицій, поглядів, думок, установок.

Педагогічні конфлікти розглядаються не лише у відповідності із загальноприйнятою класифікацією конфліктів, але із врахуванням типу їх прояву. За типом прояву виділяють наступні види педагогічних конфліктів: істинний, випадковий, зміщений, невірно приписаний, прихований, хибний. За спрямованістю визначають педагогічні конфлікти горизонтальні та вертикальні. За часовими межами – короткочасні, швидкоплинні, тривалі (табл. 1).

Таблиця 1

Види педагогічних конфліктів

№ з/п	**Параметри класифікації**	**Види педагогічних конфліктів**
1.	За типом прояву	Істинний, коли зіткнення інтересів існує об'єктивно, усвідомлюється учасниками і не залежить від зміни будь-яких факторів.
		Випадковий (або умовний), у якому конфліктні стосунки виникають в силу випадкових обставин, які можуть піддаватися змінами, не усвідомлених учасниками конфлікту. Такі конфлікти можуть бути припинені, якщо учасники усвідомлять реальні можливості.
		Зміщений, де суб'єктивні причини конфлікту дотично пов'язанні із об'єктивними причинами, які лежать в його основі. Такий конфлікт може бути вираженням істинних конфліктних стосунків, але у символічній формі.
		Невірно приписаний, коли конфліктні стосунки приписуються не тим сторонам, між якими розігрується дійсний конфлікт. Це робиться або навмисно (з метою провокації зіткнення у групі супротивника), «замалювавши» тим самим конфлікт між істинними учасниками. Або ненавмисно, через відсутність істинної інформації про існуючий конфлікт.
		Прихований, у якому конфліктні стосунки у силу об'єктивних причин повинні мати місце, але не актуалізуються.
		Хибний, не містить об'єктивних основ та виникає у результаті хибних уявлень чи непорозумінь.
2.	За спрямованістю	Горизонтальний, який виникає між колегами у закладі освіти або вихованцями одного класу або групи.
		Вертикальний, який виникає у діадах «педагог-вихованець», «адміністрація-педагог», «педагог-батьки» тощо.
3.	За часовими параметрами	Короткочасний швидко виникає та відразу прояснюється сторонами конфлікту.
		Швидкоплинний
		Тривалий, коли конфліктна взаємодія триває тиждень, чверть, семестр, рік.

Узагальнення та систематизація низки наукових досліджень [4; 6] дозволяє нам виділити конструктивні та деструктивні функції педагогічних конфліктів.

Конструктивна функція полягає в тому, що конфлікт:

– є джерелом розвитку особистості, її самоудосконалення;

– сприяє адаптації особистості до нових умов;

– об'єктивує джерело протиріч й розбіжностей, що дозволяє віднайти способи їх усунення;

– знімає психологічну напругу, позбавляючи суб'єктів конфлікту від фрустручого стану;

– сприяє згуртуванню колективу, укріплює неформальні стосунки серед освітян;

– прояснює суспільну думку, соціальні установки, гуманістичні цінності у педагогічному колективі.

Прояв деструктивної функції педагогічного конфлікту полягає у руйнуванні формальних та неформальних стосунків, психологічному дискомфорті при спілкуванні та сумісній діяльності. Подібні умови не сприяють подоланню протиріч, які є у суб'єктно-суб'єктних стосунках.

Коли мова ведеться за заклад освіти, то тут важливо залишатися в рамках конструктивної функції конфлікту. Для цього потрібно враховувати специфічні особливості педагогічних конфліктів:

а) різний соціальний статус учасників конфлікту;

б) різний ступінь відповідальності при розв'язанні педагогічного конфлікту у зв'язку із різницею у віці та життєвому досвіді учасників;

в) професійна позиція педагога у конфлікті (тут мова йде про професійну деформацію педагогічних працівників, у яких виникає відчуття всевладдя та всезнання).

Існує безліч причинно-наслідкових зв'язків і залежностей. І конфлікти тут не є винятком, вони можуть породжуватися різними причинами: зовнішніми і внутрішніми, загальними і поодинокими, матеріальними та ідеальними, об'єктивними та суб'єктивними тощо. Отже, окреме питання, яке представлено у педагогічній конфліктології присвячено визначенню причин педагогічних конфліктів.

У якості основних причин виникнення конфліктів у педагогічному колективі визначають наступні (в залежності від суб'єктів педагогічного конфлікту).

У діаді «педагог-педагог»:

– між молодими педагогами та педагогами зі значним стажем роботи;

– різні уявлення про значення власної навчальної дисципліни (між педагогами, що викладають різні предмети, наприклад, між математиками та словесниками);

– конкуренція у освітньому середовищі (наприклад, між учителями, що викладають один предмет і відбувається конкуренція за навчальне навантаження);

– порушення ієрархії або боротьба статусів (педагог вищої категорії, керівник методичного об'єднання);

– неспівпадіння уявлень стосовно форм та методів навчання й виховання (наприклад, між учителями початкової ланки та середньої школи);

– упереджене/суб'єктивне ставлення (наприклад, між педагогами, чиї діти вчаться у цій школі, та педагогами, які їх вчать).

У діаді «педагог-адміністрація»:

І. Зі сторони педагогічного колективу:

– незадоволення стилем управління (невміння або недостатній досвід керівної роботи у деяких директорів ЗЗСО, відсутність практичних навичок управлінської діяльності);

– недостатня орієнтація у реальній ситуації в середині педагогічного колективу;

– незадоволеність педагогів організацією освітнього процесу;

– незадоволеність можливостями для особистісно-професійної самореалізації;

– недостатньо чітке розмежування між адміністраторами закладу освіти сфери управлінського впливу, що зачасту призводить до «подвійного» підпорядкування педагога;

– жорстка регламентація шкільного життя, оцінково-імперативний характер вимог;

– перекладання на педагога «чужих» обов'язків;

– незаплановані (неочікувані) форми контролю за діяльністю педагога; часта зміна керівництва;

– недооцінка керівником професійної гордощі педагога;

– нерівномірне завантаження учителів суспільними дорученнями;

– порушення принципу індивідуального підходу до особистості педагога.

ІІ. Зі сторони адміністрації:

– упереджене відношення педагога до вихованців;

– систематичне заниження оцінок;

– самовільне встановлення педагогом кількості та форм здійснення перевірки знань вихованців, які не передбачені програмою та різко перевищують нормативну навчальне навантаження дітей.

У діаді «батьки-педагог/адміністрація»:

– різні рівні загальної та педагогічної культури (особливо небезпечна професійна некомпетентність);

– різні цілі взаємодії, які не співвідносяться з метою освіти (суперництво, прагнення учителя утвердити свій професійний статус, а батькам – утвердити свій статус отримувача освітніх послуг);

– не співпадіння стратегії та тактики виховання «педагогічний різнобій»;

– нерозуміння батьками, педагогами складності освітнього процесу, залежності його ефективності від багатьох факторів (наприклад, жорстке дотримання плану подачі навчального матеріалу, сувора звітність, відсутність індивідуального підходу тощо);

– відмінності у відношенні до дитини як особистості;

– негативне відношення батьків до школи;

– безвідповідальність сторін (наприклад, іждивенська позиція родини чи педагогічного колективу);

– перекладування відповідальності за виховання один на одного;

– погляди заможних батьків на «бідного» учителя як людину із сфери обслуговування, претензії типу «школа, а не сім'я, зобов'язана …»;

– зіткнення двох лідерів, які претендують на верховенство своєї точки зору;

– професійна некомпетентність педагога/адміністрації (наприклад, низький рівень підготовки спеціаліста, завищені вимоги, відсутність професійної мотивації тощо).

Але часом небезпечний не сам конфлікт, а невміння керувати ним. Стереотипи педагогічної практики ХХ ст. орієнтували керівників на безконфліктний розвиток педагогічних колективів. Вони прагнули уникати протиріч навіть на шкоду інтересам справи, так як зіткнення поглядів у колективі часто сприймалося як недолік роботи керівника.

Дослідниця соціальних конфліктів Л. Гуменюк справедливо вказує на те, що будь-яка управлінська та виробнича діяльність майже завжди пов'язана із конфліктами [2]. І хоча в кожному конкретному випадку причина конфлікту абсолютно конкретна, своя, під час аналізу виявляється, що вони мають загальну основу: фактичний стан справ входить у протиріччя з очікуванням людей, які стають у позицію конфліктуючих.

Провідне місце у системі умов попередження конфлікту дослідники [5; 7; 10] по праву відводять підтримці здорового соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі. Для підтримки такого клімату в колективі суб'єктів освітнього процесу необхідно усунути можливі негативні соціально-психологічні явища: чутки, плітки, невдоволення, негативні традиції тощо. Розв'язання цього завдання досягається за рахунок:

– своєчасного інформування співробітників з усіх поточних та перспективних питань, забезпечення засвоєння інформації тими, на кого вона спрямована (наприклад, питання атестації педагогічних працівників: умови, терміни, особливості та ін.);

– створення сприятливих умов для її отримання та осмислення, спонукання до її засвоєння (наприклад, інформаційна дошка оголошень, спільний вайбер-чат для усіх працівників та ін.);

– стимулювання потреб та інтересу в ній (наприклад, чітке роз'яснення педагогічним працівникам переваги/особливості певного управлінського рішення чи завдання);

– надання можливості прояву своїх знань та висловлювання переконань у практичних справах (керівник закладу освіти повинен делегувати повноваження, а також орієнтуватися на зворотній зв'язок від співробітників, а не одноосібне управління).

Далі – визначенням обґрунтованості або необґрунтованості невдоволень та усунення їх причин або роз'ясненням їхньої безпідставності.

Проведені дослідження [7; 9] підтвердили, що однією із ефективних умов попередження та вирішення конфліктних ситуацій серед співробітників закладу освіти є формування у них навичок неконфліктної взаємодії у процесі всіх видів діяльності. Важливий напрям попередження конфліктів – психолого-педагогічна підготовка керівників, її вдосконалення у сучасних умовах. При цьому, поряд із вирішенням питань підвищення психолого-педагогічної культури загалом, необхідно особливу увагу звернути на педагогічну підготовку щодо попередження, аналізу та вирішення конфліктних ситуацій між співробітниками, на оволодіння рекомендаціями психолого-педагогічної науки за цим важливим питанням практичної діяльності.

Держава не стоїть осторонь означеного процесу. Так, у листі Національного агентства з питань запобігання корупції викладено вимоги щодо запобігання та врегулюванню конфлікту інтересів керівниками та посадовими особами закладів освіти [6].

Також, Державна служба якості освіти організовує вебінари «Конфлікти: профілактика і вирішення в закладах загальної середньої освіти» у західних областях щодо побудови системи профілактики та розв'язання конфліктів у ЗЗСО із врахуванням організації освітнього процесу в умовах війни [3]. Учасники вебінару розбирали питання специфіки управління конфліктами та конфліктними ситуаціями у освітньому середовищі, визначали ефективні стилі поведінки індивіда у таких ситуаціях, відпрацьовували культурні навички інтеграційних переговорів при конфліктах та ін.

Керівнику закладу освіти, який має справу з конфліктами в колективі, важливо мати на увазі можливість усвідомлення особистістю неминучих його наслідків. Це дозволить в одному у разі стимулювати активну участь співробітника у конфлікті, якщо ця участь, на його думку, доцільна (педагогічні дії за таких обставин спрямовані на те, щоб переконати співробітника у сприятливому результаті), в іншому – навпаки, нейтралізувати мотиви участі опонентів у конфліктній ситуації, зменшивши цим напруженість, якщо цей конфлікт суперечить виховним цілям (тут дії керівника спрямовані на те, щоб посилити в учасників конфлікту уявлення про його несприятливий результат). Іншими словами, можна говорити про

вміння керівника прогнозувати ймовірність виникнення конфліктної ситуації на основі знання та врахування внутрішніх закономірностей їх виникнення та розвитку.

Також ефективному попередженню конфліктних ситуацій сприяє й уміння керівника закладу освіти здійснити детальний аналіз причин та передумов, структури стосунків учасників, форми прояву, характеристики кожного учасника, вплив конфлікту на життя та діяльність педагогічного колективу, мобілізувати громадську думку до об'єктивної оцінки дій конфліктуючих сторін, спонукати їх до самоаналізу негативної значимості конфліктної поведінки [Шуста].

Ефективність управлінської діяльності керівника освітньої установи у конфліктній ситуації, тактика конкретних дій багато в чому залежать від навичок поведінки, свого роду самоврядування, конфліктологічної грамотності самого керівника [7].

На основі аналізу та узагальнення теоретичних напрацювань, ми визначаємо, що основою конфліктологічної компетентності керівника у сфері педагогічного менеджменту є:

– знання психологічних закономірностей та механізмів конфліктів та вміння технологічно правильно побудувати роботу із конкретним конфліктом;

– розуміння психологічних особливостей різних видів конфліктів та вміння методично грамотно працювати з ними;

– емоційно-вольова стійкість та навички саморегуляції в конфлікт;

– зрілі морально-психологічні якості, суворе дотримання етико-педагогічних норм, прагнення надавати допомогу людям у конфлікті у поєднанні з неупередженістю;

– здатність слухати і розуміти інших у конфліктній ситуації, емпатія; гнучке, рефлексивне та творче мислення; навички переговорів та безконфліктного спілкування;

– вміння розбиратися в конкретній ситуації конфлікту та можливостях її вирішення;

– вміння здійснювати психологічний вплив на учасників конфлікту з метою його врегулювання;

– надавати консультативну допомогу та здійснювати посередництво у врегулюванні та вирішенні конфлікту.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гарькавець С.О., Волченко Л.П. Конфлікти в освітньому середовищі: діагностика та практика вирішення: навчально-методичний посібник. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. 92 с. 2. Гуменюк Л. Й. Соціальна конфліктологія : підручник. Львів : ЛДУВС, 2015. 563 с. 3. Державна служба якості освіти провела вебінар «Конфлікти: профілактика і вирішення в закладах загальної середньої освіти». Сайт Державної служби якості освіти. URL: https://sqe.gov.ua/derzhavna-sluzhba-yakosti-osviti-provel-2/ (дата звернення 15.01.2022). 4. Ільїна Н. М. Конфлікти в загальноосвітній школі: навч. посіб.

Суми: Унів. кн., 2015. Котлова Л. О. Психологія конфлікту: курс лекцій : Навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 112 с. 5. Лист Національного агентства з питань запобігання корупції від 18.09.2020 р. №32-07/49923/20. URL: https://rogatyn-osvita.gov.ua/more_news/10-37-48-12-10-2020/ (дата звернення 15.01.2022). Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації. Монографія. Чернівці: Книги-ХХІ, 2009. 528 с. 6. Орлянський В. С. Конфліктологія: навч.посібн. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 160 с. Петрінко В.С. Конфліктологія: курс лекцій, енциклопедія, програма, таблиці. Навчальний посібник. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2020. 360 с. 7. Шуста Л. В. Управління конфліктами в загальноосвітньому навчальному закладі. 7 с. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/72.pdf.

А. І. Байрачний,
магістрант
(м. Хмельницький)

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Проблема професійного вигорання є і залишається однією з найбільш актуальних проблем психологічної науки і практики. Нагадаємо, що синдром професійного та емоційного вигорання належить до психологічних явищ особистісної деформації фахівця. Професійне вигорання розвивається у тих фахівців, які за видом своєї діяльності мають багато спілкуватися з оточуючими, причому, коли від якості цієї комунікації однозначно залежить результат діяльності. Працівники більшості сучасних організацій, професійна діяльність яких поєднана з потребою у здійсненні емоційно напружених контактів в різній мірі схильні до вигорання.

Як вважають представники наукової спільноти, особливо часто синдром професійного та емоційного вигорання розвивається у фахівців професій, що «допомагають», до яких належать психологи-консультанти. Вигорання виникає як захисна реакція на стресові впливи, справляє негативний вплив на психофізичне здоров'я та ефективність діяльності фахівців-психологів і виявляється в особистісній відстороненості від суб'єктів діяльності, відчутті психоемоційного виснаження та зниження рівня мотивації до виконання професійних обов'язків [1; 2; 3].

Проблема професійного вигорання практичних психологів розкрита у працях Н.Е. Водоп'янової, Н. Вознюка, Ю.А. Коджаспірова, В.Е. Орел, Г.А. Робертса, А.С. Шафранової та інших.

Професія практичного психолога характеризується переліком специфічних особливостей, основною з яких є спілкування з клієнтами без врахування внутрішнього стану самого практичного психолога, а також наявність вольового стимула, який постійно спонукає до практичної

діяльності. Діяльність практичного психолога не має певного фіксованого обсягу та загальноприйнятих шляхів оцінки результативності, але потребує творчого підходу, активного включення свідомості, систематичної роботи над собою, поповнення та удосконалення знань, умінь та навичок, що часто призводить до психоемоційного перенапруження та дистресового стану [4].

А.С. Шафранова у моделі класифікації професій віднесла до класу «вищого типу» ті, у яких необхідна «постійна робота над предметом та над собою», включивши до такого типу професій лікарів та практичних психологів [5].

Згідно Г.А. Робертса група «вищих» професій є специфічною, оскільки характеризується такими специфічними ознаками:

1. Умови та моменти роботи (робота завжди новою, низка елементів та моментів недоступні для зовнішнього обліку та спостереження, а доступні вимагають специфічного психологічного аналізу).

2. Зміст та засоби діяльності (у працівників «вищих» професій ефективність» визначається не кількістю засобів діяльності, які були використані в роботі, а професійно-особистісними характеристиками самих працівників; проте, наявність лише професійно придатного психологічного профілю практичного психолога є недостатнім, тому що додатково потрібно мати покликання до такого виду діяльності).

3. Цінність кожного практичного психолога як фахівця (потреба за допомогою спеціального тренування розвивати фізіологічні та психічні якості; в протилежному випадку можлива психічна перенапруга, в результаті чого з'являється дратівливість, пригніченість, змученість тощо).

4. Вплив роботи на психофізіологічний статус практичного психолога (окрім пригніченості, дратівливості та змученості додається перевтома через активне залучення вольового компоненту та систематичного свідомого самоконтролю, перевтома як результат систематичної понаднормової роботи та труднощів у діяльності, часте спонукання специфічних емоційних станів) [4].

Згідно Н. Вознюк головними чинниками професійного вигорання практичних психологів є: стрес, спричинений значною кількістю професійних вимог; тривожна та стресова обстановка на роботі, що потребує підвищеної стійкої уваги та психоемоційної напруги; не завжди розумна та раціональна організація праці; низький рівень уваги до власного здоров'я [6].

Особливості надання психологічної допомоги зумовлюють певну кількість базових факторів, які посилюють психоемоційну напругу психолога-консультанта та підвищують ризик розвитку у нього синдрому професійного вигорання. Розглянемо їх докладніше:

– неможливість підготуватися до консультації заздалегідь (звернутись можуть у будь-який момент із будь-якою проблемою, психолог-консультант повинен постійно перебувати у стані готовності до надання допомоги);

– обмежений та фіксований час роботи з кожним клієнтом (згідно з

посадовою інструкцією, час консультування клієнтів як правило обмежується однією годиною);

– труднощі встановлення повного контролю контакту (клієнт може у будь-який момент піти та більше не повернутись; при цьому ефективність роботи так і залишиться під знаком запитання);

– значна тривалість робочої зміни, велика кількість звернень за одну зміну (до шести консультацій на зміну на одного консультанта);

– неможливість вибору клієнтів;

– незахищеність від образ, неадекватної поведінки клієнтів, погроз;

– труднощі отримання супервізійної допомоги.

Перерахуємо також інші психологічні фактори, які утруднюють роботу практичного психолога:

– «необхідність поєднання розуміння кожного клієнта зі здатністю до прийняття в процесі консультування оптимального та вірного рішення;

– відчуття власної некомпетентності у випадку недостатньої кількості або відсутності інформації для надання ефективно консультації, роботи з опором клієнта;

– розуміння власної суб'єктивності, яка справляє вплив на інформаційну складову спілкування з клієнтом;

– труднощі та обмеження у виборі глибини та ступеня психокорекційного впливу, пов'язані зі здебільшого ситуативним характером допомоги клієнту та необхідністю працювати лише із тією проблемою, яка стала предметом звернення клієнта;

– недостатня сила та ефективність зворотного зв'язку з клієнтом, що в тій чи іншій мірі не сприяє розумінню консультантом ефективності наданої допомоги.

Так, наприклад, в ситуації коли клієнт, який звертався із суїцидальними думками чи намірами, більше не приходить на консультацію, фахівець-психолог залишається в ситуації невідомості. Такий тип роботи навмання, та пов'язана з нею істотний рівень напруги, значною мірою сприяють «вигорянню» фахівців- психологів» [7; 8].

Також особливими джерелами стресу для практичних психологів є також звернення клієнтів щодо особистих втрат. Труднощі таких кризових звернень для практичного психолога-консультанта полягають в наступному:

– зв'язок із актуальними стражданнями клієнта та сильними емоціями, позбутися яких можна лише проживши ці переживання разом із клієнтом. Процес переживання клієнтом страждань, переважно, займає тривалий час і практичний психолог-консультант виявляється залученим до цього процесу, – він змушений співчувати, приймати, розуміти страждання клієнта;

– обговорення теми життєвої втрати чи суїцидальних намірів стимулює переживання психолога-консультанта, оскільки такі бесіди активізують роздуми про життя та смерть у самого фахівця-психолога [9].

Психологи-консультанти досить схильні до синдрому професійного

вигорання, оскільки їхня професійна діяльність потребує систематичного емоційного включення в ситуацію та переживання клієнтів та пов'язана із кризовими темами та станами: смерті, горя, втрати.

Згідно А.Ю. Коджаспірова поняття «синдром професійного згоряння» означає певні зміни у ставленні фахівця–психолога до клієнта та до самого себе, і які проявляються в таких змінах: почуття особистої неспроможності, емоційного виснаження, особистісного краху; поступова втрата кваліфікації, прагнення до зміни професії, загальна втома, підміна продуктивної роботи формальним виконанням посадових обов'язків, небажання працювати; сумніви щодо та корисності та важливості практичної психології для суспільства [8].

Аналізуючи зовнішні чинники професійного вигорання зазначимо, що психологічна консультація пов'язана зі значною силою психоемоційного напруження практичного психолога. Фахівець змушений активно залучатися до розгляду сутності питань та окреслювати шляхи вирішення проблем кожного клієнта. Розглянемо ці чинники професійного вигорання докладніше.

1. Різноманітні запити клієнтів та необхідність включатись у кожен з них повною мірою. Така ситуація вимагає посидючості, вміння помічати деталі, розвиненої чуйності, уважності, здатності логічно вибудовувати судження, можливості стежити за перебігом консультації, високий рівень самоконтролю, здатність запам'ятовувати значні обсяги інформації, реагувати на будь-які поведінкові чи емоційні зміни стану клієнтів, розвиненої терплячості та толерантності, здатності швидко приймати рішення та гнучко змінювати їх в залежності від ситуації.

2. Недоліки організації робочого процесу. Емоційне та професійне вигорання може бути наслідком негативного впливу зовнішніх організаційних факторів: поганої шумоізоляції кабінету, проблем або відсутності обладнання чи інвентарю, невміння планувати чи структурувати робочий процес. Наприклад, постійні затягування консультацій, отже, нестача часу на перерви між клієнтами, можуть дуже швидко виснажити навіть дуже стресостійкого психолога-консультанта.

3. Конфлікти у робочому середовищі. Якщо практичний психолог працює в установі, організації, на фірмі, де є керівництво та інші співробітники, то комунікаційні стреси (плітки, висміювання, несправедливе ставлення тощо) деструктивно позначаються на загальному стані практичного психолога, який або виявлятиме посилену емоційну активність та захист або самоізоляцію.

4. Складні клієнти. Чималу частку в процесі консультування займають клієнти із проявами поведінкових девіацій: хамства, хронічного роздратування, агресії. Через труднощі міжособистісної взаємодії практичний психолог може уникати взаємодії з такою категорією клієнтів. Але через проекцію з боку фахівця-психолога до категорії важких можуть

потрапити і адекватні люди або ті, терапія яких складна і болісна через смертельну хворобу. Взаємодія з такими клієнтами з одного боку вимагає величезних внутрішніх зусиль, терпіння та внутрішньої стійкості, а з іншого – чуйності та співчуття. Незбалансованість та «перекоси» у бік альтруїзму і призводять до емоційного вигорання [4].

В процесі вивчення питання професійного вигорання практичних психологів неабиякий інтерес становлять внутрішні причини вигорання Н.Е. Водоп'янова виділяє такі з них.

1. Перфекціонізм та надмірна відповідальність. Надміру відповідальний психолог-консультант, який за кілька днів готується до зустрічі з клієнтом, не дозволяє собі перенести консультацію через хворобу, а здійснюючи помилку, тривалий час карає себе за неї, безумовно, є професіоналом, але є у групі ризику щодо швидкого професійного та емоційного вигорання.

2. Безглуздість емоційної включеності. Небажання психолога-консультанта емоційно включатись в проблеми клієнта також призводить до поступового вигорання, через те, що наявність адекватного емоційного відгуку є необхідниим інструментом психологічної допомоги.

3. Психологічна деформація. З певними психологічними проблемами стикається кожний фахівець, проте занадто авторитарний характер, схильність до звинувачень оточуючих та низький рівень контролю емоцій і поведінки призводить до про деформації та вигорання [4; 10].

А.Ю. Коджаспіров виокремлює такі три базові ознаки симптому професійного вигорання у фахівців психологічного профілю:

1. Граничне виснаження (психологічні та психофізіологічні труднощі в процесі взаємодії з клієнтами, колегами та керівництвом).

2. Усунення від клієнтів зокрема та від роботи взагалі;

3. Відчуття недостатності своїх професійних досягнень та їх неефективності.

Розвитку синдрому професійного вигорання передує період підвищеної активності, коли практичний психолог повністю мотивований та поглинений роботою, через що відмовляється від задоволення власних потреб, з нею не пов'язаних, забуває про себе. Після цього виявляється перша ознака професійного вигорання – психоемоційне виснаження, з'являється як почуття перенапруги та вичерпання емоційних та фізичних ресурсів, почуття втоми, що зберігається після сну, вихідних та відпустки.

Другою ознакою синдрому професійного вигорання є особистісне усунення. Проявляється у вигляді компенсації психоемоційних стресорів на роботі за допомогою зниження власного співчуття до клієнта через емоційне усунення від нього, відсутність будь-якого емоційного відгуку на будь-які життєві та професійні обставини, втрачається інтерес до клієнта.

Третьою ознакою синдрому професійного вигорання є відчуття втрати власної ефективності через падіння самооцінки. Практичний психолог не

бачить перспектив для продовження власної професійної діяльності, знижується внутрішнє задоволення роботою, втрачається віра у власні професійні можливості [6].

Як стверджує В.Е. Орел, виділяють п'ять ключових груп симптомів, характерних для СПВ: фізичні, емоційні, поведінкові, інтелектуальні та соціальні [11].

Як стверджує А.Ю. Коджаспіров синдром вигорання розвивається як наслідок комбінації професійних, організаційних стресів та особистісних чинників. При цьому досить важливою думка вченого про те що вигорання є найбільш небезпечним на початку свого розвитку, а сам фахівець-психолог, який вигоряє, практично не усвідомлює його симптоми, тому переважно першими помічають зміни в його поведінці колеги.

Існує тісний взаємозв'язок між професійним вигоранням та мотивацією до трудової діяльності. Вигорання може призводити до істотного зниження професійної мотивації: напружена робота поступово перетворюється на беззмістовне заняття, з'являються ознаки апатії та навіть негативізм щодо власних обов'язків, які виконуються по мінімуму. До вищеописаної симптоматики здебільшого схильні трудоголіки – ті, хто працює з високою відповідальністю, самовіддачею, установкою на постійний робочий процес.

Синдром професійного вигорання розглядається дослідниками в якості результату несприятливого вирішення стану стресу на робочому місці. Серед психотерапевтів та практичних психологів до синдрому професійного вигорання схильні люди, які мають низький рівень професійної захищеності. Наприклад, відсутність або слабкість професійної освіти та систематичного підвищення кваліфікації, неможливість участі чи нерегулярна участь у балінтівських та супервізорських групах.

Факторами ризику виникнення професійного вигорання також може бути молодий вік, відсутність життєвого досвіду та досвіду практичної роботи у галузі практичної психології. Провокувати синдром вигорання можуть захворювання, стан після хвороби, переживання тяжкого стресу, психологічні травми (розлучення, смерть близької людини або пацієнта). Відзначимо, що за етичним кодексом психотерапевти та консультанти можуть розпочати роботу через півроку після інциденту травми [6].

Найбільш високі показники емоційного та професійного вигорання мають практичні психологи, які мають професійний стаж від 10 до 15 років. Дослідники вважають, що це пов'язано із кризою середнього віку. В цей час фахівець вперше всерйоз аналізує власний життєвий та професійний досвід, замислюється над тим, чого досяг, оцінює власні професійні досягнення. Якщо фахівець-психолог приходить до висновку, що він не досяг певних успіхів (значний матеріальний дохід, посада, статус), то свідомо чи ні, він починає переживати емоційний дискомфорт, психічну напругу, перевтому, незадоволення працею.

У практичних психологів зі стажем до 5 років причиною емоційного та професійного вигорання вважається конфлікт між очікуваннями та реальною дійсністю. У психологів, стаж роботи яких становить понад двадцять років, вигорання пов'язують із віковими змінами в особистості. Найстійкішою до синдрому емоційного та професійного вигорання виявилася група фахівців-психологів зі стажем роботи 15 – 20 років через дорослішання власних дітей, можливість більше уваги та часу приділяти саме професійному та особистому життю, що сприяє відчуттю повноти життя, оновленню переживань [4; 8].

Отже, професійне вигорання найбільш характерно для професії практичного психолога, яка належить до типу «людина-людина». За період досліджень вченими проаналізовані різноманітні аспекти стану професійного вигорання зазначеної категорії працівників. Професійне вигорання виникає та розвивається не лише через довготривалу діяльність, але й у результаті професійних та вікових криз практичних психологів, до яких призводять певні особистісні та організаційні особливості фахівців. Проте, актуальним залишається вивчення факторів професійного вигорання фахівців-психологів та взаємозв'язку цих факторів зі станом захопленості роботою у практичних психологів що й зумовило необхідність виконання експериментального дослідження.

Таким чином: 1. Захопленість роботою є стійким та глибинним станом, який охоплює різноманітні психічні процеси, емоційно-когнітивний та мотиваційний стани, які формують ставлення людини до роботи в цілому. Захопленість роботою розглядається сучасними дослідниками в якості сукупності таких складових як енергійність, ентузіазм та зануреність у професійну діяльність. Захопленість роботою є установкою, яка пов'язана із мотиваційною спрямованістю професіонала і містить емоційний, поведінковий та когнітивний аспекти. Працівники, захоплені роботою, мають вищий психологічний капітал як суму таких компонентів як самоефективність, оптимізм, надія та життєстійкість. Захопленість роботою має позитивну кореляцію із низьким рівнем нейротизму у поєднанні із високим рівнем екстраверсії, схильності до згоди та сумлінності працівника. Істотний вплив на виникнення стану захопленості мають професія, посада, а також вік та стаж роботи працівника. Науковцями детально вивчені аспекти, фактори, переваги захопленості роботою та такі відхилення від цього стану, як нудьга та трудоголізм, створені відповідні класифікації та наукові визначення. Визначено коло професій, представники яких у найбільшій мірі схильні до відчуття стану захопленості роботою. Станом, протилежним захопленості є професійне вигорання.

2. Професійне вигорання – це виснаження внутрішніх резервів організму, які складаються з емоційних, розумових та енергетичних ресурсів. Професійне вигорання характеризується поступовою, але повною втратою інтересу до професійної діяльності і є тривалим процесом. Працівник у стані

професійного вигорання переживає внутрішню спустошеність та відчуття втраченого часу. Втрата працівником відчуття сенсу власної професійної діяльності, знецінення зусиль та втрата віри в сенс життя переживається людиною як внутрішньоособистісний конфлікт. Однією зі складових професійного вигорання є емоційне вигорання. Емоційне вигорання є станом емоційного виснаження, фізичної втоми, особистої відстороненості та зниження задоволення від виконання роботи яке наростає. За період дослідження вченими проаналізовані причини, стадії, симптоми, складові та фактори синдромів професійного та емоційного вигорання, виокремлені категорії працівників, які в найбільшій мірі схильні до професійного вигорання. Встановлено, що до професійного вигорання насамперед схильні працівники творчих професій та професій «людина-людина», до яких належать і практичні психологи.

3. Професія практичного психолога характеризується низкою таких специфічних якостей, як: безумовне спілкування з клієнтом, посилений вольовий компонент до виконання професійних обов'язків, підвищена необхідність постійного реагування на виклики професійної діяльності, підвищена стресогенність. Професійне вигорання практичного психолога, насамперед виявляється у зміні ставлення до професійної діяльності (небажання працювати, поступова втрата кваліфікації, формальне виконання професійних обов'язків) та до самого себе (сумніви щодо доцільності, корисності, потрібності професійної діяльності) на фоні загального емоційного виснаження та почуття особистісної неспроможності. В процесі детального вивчення синдрому професійного вигорання дослідниками проаналізовані зовнішні та внутрішні чинники, ознаки, симптоми та стадії професійного вигорання фахівців-психологів. Встановлений тісний взаємозв'язок між професійним вигоранням та рівнем мотивації до трудової діяльності практичних психологів, а також їх особистісними, віковими та професійними кризами. Водночас, актуальним залишається вивчення факторів професійного вигорання фахівців психологічної сфери та взаємозв'язку цих факторів зі станом захопленості роботою у практичних психологів в процесі виконання ними професійних обов'язків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бернацька О. Професійне вигорання психологів / О. Бернацька // Психолог. 2010. № 38. С. 22-25. 2. Калошин В.Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності / В.Ф.Калошин // *Практична психологія та соціальна робота*. 2004, № 9. С. 60-66. 3. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника: [навч.-метод. посіб.] / О.Г. Карпенко К.: ДЦССМ, 2004. 164 с. 4. Вознюк Н. Феномен вигорання практичного психолога, його причини та способи подолання [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2942 (дата звернення: 19.10.2022). 5. Думанська Г. Синдром емоційного вигорання у педагогів / Г. Думанська // *Психолог*. 2010. № 45. С. 3-5. 6. Групова програма профілактики та подолання

синдрому «професійного вигорання» в організаціях [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://studfile.net/preview/5287928/page:6/ (дата звернення: 1.11.2022). 7. Мірошниченко О. Профілактика «синдрому» професійного вигорання у працюючих в екстремальних умовах: навч.-метод. посіб. / О. Мірошниченко Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 155 с. 8. Профілактика «синдрому емоційного вигорання» у психологів [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://school155.edu.kh.ua/navchaljnij_proces/psihologichna_sluzhba/storinka_praktichnogo_psihologa/poradi_psihologa_pedagogam/ (дата звернення: 25.10.2022). 9. Лоза О.О. Моделі перфекціонізму та методики його діагностики / О.О.Лоза // Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. № 1(1). С. 122–125. 10. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: метод. рек. / за заг. ред. М. Авраменка. Лютіж: Всеукр. центр профес. реабілітації інвалідів, 2008. 53 с. 11. Емоційне вигорання [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://healthcenter.od.ua/psyhichne-zdorovya/emoczijne-vygorannya/ (дата звернення: 24.10.2022)

М. В. Бачинська,
кандидат педагогічних наук
(м. Кам'янець-Подільський)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ЗАХОДИ ДЛЯ ПІДРОСТАЮЧОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Анотація. *Наукова стаття характеризує важливість психолого-педагогічної реабілітації підростаючої молоді в теперішніх непростих умовах державозбереження України. Охарактеризовано напрямки реабілітації. Описано технології роботи з дітьми та молоддю, які перебувають в стані внутрішньої кризи та потребують відновлення в сучасних військових умовах. Схарактеризовано супроводжуючі види діяльності в комплексній реабілітації підростаючих осіб. Висвітлено психологічну реабілітацію підростаючих осіб як цілісну, багаторівневу систему заходів, спрямованих на відновлення, розвиток, утвердження психологічних здатностей особистості. Висвітлено зміст, структуру та способи проведення реабілітації. Розкрито компоненти психолого-педагогічної реабілітації дітей та молоді.*

Ключові слова: *молоде покоління, освітній простір, педагогічний вплив, психодіагностичний інструментарій, психологічна допомога, реабілітація, українське військове сьогодення.*

Вступ. Актуальність піднятої проблематики зумовлюється та загострюється подіями військового вторгнення РФ на державні території України. У зв'язку з численними небезпеками для життєдіяльності й значимими стресовими ситуаціями у підростаючої молоді, які проживають вздовж лінії розмежування і в районах діючої повітряної тривоги, не важко діагностувати різноманітні психолого-неврологічні й фізичні розлади, такі як порушення сну, розлади уваги, пам'яті, тривожність, загальні хвороби організму на основі нервових розладів, емоційне вигорання, втрату стимулу до освітньої та побутової діяльності та інше. Окрім того, дитячо-юнацька вікова категорія населення вважається психологічно й соціально-вразливими, і через відсутність зрілої досвідченості є найбільш чуттєвою та безпорадною до даного виду екстремальних ситуацій. Виникає потреба в сприянні та наданні психолого-педагогічних шляхів для відновлення особистості. Спостерігається, що наші фахівці освітньо-психологічної сфери з кожним днем все більше усвідомлюють те, яка велика кількість підростаючої молоді вже потребують та надалі потребуватимуть цілісного й покрокового психолого-педагогічного супроводу, короткострокових, періодичних, чи довготривалих реабілітаційних дій. Тому вважаємо, що дослідження, присвячене тематиці психолого-педагогічної реабілітації для підростаючої молоді в умовах російсько-української війни, виступає на часі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дотичними до вивчення проблематики психологічної та соціально-педагогічної реабілітації підростаючого покоління є праці таких дослідників, як: Л.В. Петрановської «Психологічна допомога дитині має бути надана в перший місяць після травми» (2014); Н.В. Лунченка «Організаційно-методичні аспекти роботи працівників психологічної служби системи освіти в сучасній соціально-політичній ситуації» (2014); О.Д Соловйова «Рекомендації класним керівникам» (2014); О.В. Залеської, Т.П. Рєпнової, Н.Ю Худякової «Психологічні наслідки для здоров'я дитини при перебуванні в травмуючих ситуаціях» (2014); Є.В Дубровської «Психопатологічні розлади у дітей, що перебувають в умовах тривалого стресу» (2014); Т.П. Рєпнової «Вивчення наслідків впливу екстремальних умов на особистість дитини» (2014); В.В. Горбунова «Сприяння соціального оточення відновленню та зростанню особистості при посттравматичних станах та розладах» (2016) та ін. Однак, отримані раніше теоретико-практичні напрацювання не вирішують всі питання поставлених проблем і потребують розширення та доповнення наукових знань, а також розповсюдження отриманих знань серед ширшого кола громадськості, зокрема освітян та інших представників інтелігенції, теоретичного та практичного збагачення навиками щодо впровадження реабілітаційних заходів для підростаючої молоді в умовах співпраці та комунікацій з ними. Тому результати наших напрацювань, висвітлених в даній статті, можуть слугувати для доповнення та поглиблення

компетентностей при наданні реабілітаційної підтримки підростаючим особам в різних життєвих сферах взаємодії з ними.

Мета статті. Висвітлення психолого-педагогічних реабілітаційних заходів для підростаючої молоді в умовах російсько-української війни.

Методи дослідження. В наших дослідницьких пошуках користувались загальнотеоретичними методами, зокрема, індукцією, дедукцією, аналізом, синтезом, порівнянням, класифікацією, абстрагуванням, конкретизацією, систематизацією, узагальненням, формалізацією. З практичних методів користувалися методами педагогічного спостереження, бесіди, узагальнення незалежних характеристик, аналізу документів і продуктів діяльності, узагальнення передового психолого-педагогічного досвіду.

Результати дослідження. Висвітлюючи результати наукових пошуків, спершу зазначимо те, що загалом реабілітаційні заходи включають в себе систему медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових програм, спрямованих на надання підростаючій молоді допомоги для відновлення фізичних та ментальних порушень. Програми потрібні задля досягнення і підтримання соціальної та матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство, а також забезпечення юних осіб технічними та іншими засобами реабілітації і виробами медичного призначення [4, с. 327-329].

Психолого-педагогічна та соціально-психологічна реабілітація пронизує, фактично, усі аспекти роботи, спрямовані на відновлення особистісної цілісності, розвиток і формування здібностей та якостей, що дозволяють підростаючій особистості здійснювати різні соціальні ролі, мати можливість бути включеними у можливі для них сфери соціальних відносин і життєдіяльності. Зміст такої реабілітації полягає, перш за все, у відновленні оптимального функціонування зовнішніх та внутрішніх механізмів, які спрямовують активну діяльність й соціальну інтеграцію. Адже дослідження свідчать, що підростаюча молодь, які перебуває у складних життєвих обставинах і відноситься до категорій тих, які потребують психологічної й соціально-педагогічної реабілітації, переважно мають проблеми з навчанням, у взаємовідносинах із батьками та однолітками, зі здоров'ям; мають проблеми з вирішенням побутових питань і самообслуговування; у них деформуються навики спілкування та уміння активно діяти у разі виникнення складних життєвих обставин; затребуваною є потреба формування у них здорового способу життя та профілактики серед них ризикованої поведінки. У таких підростаючих особистостей спостерігається низький рівень довіри та поваги до дорослих, відсутність усвідомлення приналежності до соціуму й особистої значущості, незадовільна обізнаність щодо своїх прав та обов'язків [10, с. 5]. Тому психолого-педагогічна та соціально-психологічна реабілітація має включати широкий вибір шляхів, методів, технологій, форм роботи.

Зазначимо, людям, які належать до наближеного оточення постраждалих від травматичних подій, слід усвідомлювати наступне [2, с. 43]:

1) будь-які стресові реакції, якими б дивними вони не здавалися, є природніми для осіб, які пережили аномальні катастрофічні події;

2) часті повторення одних й тих самих жахливих історій – це природньо і навіть потрібно, тому помилкою є прохання швидко забути, не намагатись думати про те та переключитися;

3) не варто відмовляти постраждалій молодій особі в зустрічах, розмовах, посилаючись на власну зайнятість.

Для різностороннього й цілісного розгляду тематики дослідження з'ясуємо те, що в контексті піднятої нами проблематики до затребуваних різновидів реабілітації відносимо: прості (спрощені) реабілітаційні заходи включають в себе такі, які направлені на повернення найпростіших вмінь до власного обслуговування і переміщення; повсякденні реабілітації об'єднують заходи, спрямовані на відновлення навичок виконання щоденної побутової діяльності; педагогічні/соціально-педагогічні реабілітації (вони є важливою частиною серед інших видів й поєднує корекційний та виховний навчальний процес, спрямований на опанування дітьми та молоддю конкретної системи знань, нормативів і світоглядних ціннісних орієнтирів, які сприяють її успішному функціонуванні в якості повноправного члена суспільного життя); освітні реабілітаційні заходи, які є складними за комплексом і включать в себе заходи щодо належного отримання підростаючими особами належної загальної освіти, за потреби – різних ступіннєвих і видових категорій спеціальної освіти, фахової перепідготовки задля одержання додаткової професії (цей вид реабілітації ще вважають педагогічним, але насправді змістовно це поняття є ширшим, адже при сучасному становищі в Україні доступність якісної освіти є одним з вагомих соціальних ресурсів, що сприяють належному соціальному стартуванні й соціальному розвитку); родинну реабілітаційну діяльність (включає різнотипні заходи, які спрямовуються на поновлення звичних, типових рольових призначень особистості в сім'ї та підготовку її до майбутнього вольного життя в її родині); дозвільні реабілітаційні заходи (вони пов'язані з рекреацією і дозволяють реалізовуватись особистостям в духовних та творчих напрямку та сприяють задоволенню потреб щодо фізичного розвитку та особистісного зростання. Серед останніх, вагомими складниками рекреаційних реабілітацій є соціокультурні, спортивні, також фізкультурні й оздоровчі заходи;

Відносно психолого-педагогічної та соціально-психологічної реабілітації, хочемо зазначити те, що за своєю сутністю вони пронизують різні напрямки діяльності, спрямованої на поновлення особистісного статусу підростаючого покоління, на відновлення, розвиток і генерування властивостей та рис, що дозволятимусь в майбутому вправно здійснювати своє соціальне призначення (сімейне, батьківське, подружнє, громадське, політичне, культурне), мати змогу в майбутому по-справжньому включитись

у різноманітність соціальних взаємин. До таких реабілітаційних послуг відносимо сприяння наданню об'єктів комунальних та побутових послуг; твердих та м'яких інвентарних предметів, одягу, взуття, харчових продукцій; сприяння формуванню умов для втілення санітарних та гігієнічних програм; збереженню індивідуальних засобів; здійснення психолого-педагогічних консультативних порад та коректівів з врахуванням особистісних затребувань підростаючих особистостей; формування умов для здобування ними освітніх послуг з урахуванням ступеня їхньої підготовленості; забезпечення дітей трудовою адаптацією, зважуючи їхні нахили та здібності; сприяння безкоштовній юридичній підтримці; консультування та представлення їхніх зацікавлень; підтримка в розвитку соціальних навиків; сприяння допомозі при отриманні медичного обслуговування; при можливості праця, направлена на інтеграцію дітей в сім'ю та до родини.

В період важких та екстремальних для підростаючої молоді життєвих ситуаціях викладачі, соціальні педагоги, вихователі, психосоціальні працівники та рядові благодійники мають потенційну можливість зробити чимало задля того, аби потішити та забезпечувати реабілітацію своїх учнів; допомогти їм свідомо сприймати ці непрості події. Стабільний та надійний зв'язок з педагогічними працівниками, фахівцями з виробничого навчання, вихователями та близькими людьми поліпшить відновлення в них відчуття безпеки. Саме в такі дні надійність, співпереживання та компетентності освітянина набувають особливої важливості й актуальності. Не постійно буде спрацьовувати порада для молоді «забудьте про все це».

Зрілим особам важливо бути постійно підготовленими до спілкування зі своїми учнями, яким варто відчувати педагогічну готовність їх вислухати, підтримати, здійснити аналіз відчуттів та досвіду. Варто викликати в учнів довіру до того, що ми, педагогічні працівники (куратори студентських груп, класні керівники) можемо допомогти зі створенням безпечного для підростаючої особистості місця проживання, упевнити в тому, що їхні батьки чи опікуни використають усі можливості задля того, щоб вони відчували себе в безпечному просторі.

Окрім того, вагомою є підтримка підростаючої молоді щодо практикування позитивних шляхів долання стресових станів та страхів. Важливо підтримати дітей в виборі найліпших стратегії для певних ситуаційних моментів. Спершу варто дізнатись про те, які конкретно методи і стратегії в минулому допомагали їм перемагати страхи чи інші деструктивні емоційні стани.

Безумовно, в процесі реабілітаційного спілкування вагому роль відіграє мікрокліматичні умови навколо реабілітованих осіб.

Психолого-педагогічним працівникам варто бути стриманими й урівноваженими. В певних ситуаціях оминати ті теми бесід та діяльностей, при яких є ризик спричиняти додаткові натиски на дітей. Адже всі види поведінок, які мають підстави завдавати шкоди або відволікати їх, є

нерекомендованими. При цьому важливо, щоб психолого-педагогічні працівники приділяли значну увагу й для особистісного становища: забезпечували піклування про особисте емоційне та фізичне благополуччя. Адже підростаюча молодь, яка спостерігає навколо себе впевнених, спокійних та енергійних дорослих, швидше повернеться до очікуваних нормативів.

Важливим є те, щоб в процесі взаємодії з підростаючою молоддю вибудовувати діяльність таким чином, аби допомогти визначитись з тим, чим конкретно її родина, освітній заклад, вулиці, місцевість є найліпшими. Попри все пережите в нашій Державі визначати те, чому саме наша Україна є для нас дорогоцінною. Надавати інформаційні повідомлення, які вони розумітимуть і матимуть змогу обговорювати зі своїм оточенням. Центральним документованим матеріалом для освітньої політики щодо патріотичного виховання дітей та молоді є Концепція національно-патріотичного виховання молоді, затверджена сувмісним розпорядженням Міністерства у справах сімей, молодих людей та спорту (поточна редакція від 29.07.2019).

Важливої уваги варто надати питанням запобіжного психолого-педагогічного впливу, який завбачає застосування профілактичних дій, спрямованих на застереження щодо формування в підростаючої молоді після пережитих ними військових травм негативних навичок, негативних рис в характері, виявів девіантної антисоціальної поведінки. В таких випадках процес поступового формування емоційної культури та позитивної поведінки зростаючої особистості є вагомим пунктом відновлювального процесу. Це пов’язано з наявністю підвищеного рівня тривожності в постраждалих молодих людей, стресів, можливої агресивності, особистісних розладів. В таких випадках з’являться потреба навчати молодь терпимому відношенню одне до одного, розвивати навики комунікацій.

Загалом, в теперішніх обставинах у психолого-педагогічних працівників заявляється нова затребуваність: роз’яснювати підростаючій молоді, яка оточує травмовану особу, те що чиниться навколо, вчити дітей як поводити себе з постраждалими людьми, як не нашкодити їм, а навпаки вчитись підтримати їх. При цьому варто враховувати вікові параметри їх взаємостосунків.

Психолого-педагогічним працівникам варто розбирати з підростаючими молодими людьми ситуації, які відбулися, належно підбираючи висловлення. Варто розуміти, що перебільшення в подачі інформації може більше налякати підростаючу особистість і спровокувати появу нових острахів і відчуття незахищеності. Проте, надання додаткових знань допоможуть усвідомити, що відбувається в реальності. Фахівець може задіювати учасників до спілкування-обміну думками, аби вони мали змогу доносити особисті судження й відчуття.

З юридичного ракурсу, звертаємо увагу на те, що в цілях застереження або зменшення несприятливих результатів від військових подій варто розвивати обізнаність у підростаючих осіб про обставини, які складаються. До цієї обізнаності відносимо відслідковування оновлених законів та інших нормативно-правових актів, які останнім часом енергійно оновлюються, доповнюються в цілях сприяння охорони та надання підтримки людям в ускладнених життєвих ситуаціях. Завчасне доступне їхнє інформування дітей спричинятиме зверненість за різними видами допомоги зі сторони людей, які в ній мають потребу. А це, в свою чергу, застерігатиме від більш ускладнених наслідків пережитих обставин [1, с. 107-112; 9].

Перебуваючи в умовах широкого інформаційного простору проблемним є те, що телекомунікації часто формують спотворену систему сприймання інформаційності – емоційне забарвлення замінює аналітичність в мисленні. І це емоційне потрясіння спровоковує людей віднаходити дедалі більше новин, просиджувати години за інформаційними пристроями. В таких умовах людям додають все більше інформації, в тому числі спотвореної. І в цих умовах складно відмежувати підростаюче покоління від інформаційного потоку, який наповняє зовні, через засоби масової інформації. Проте, фахівцям важливо здійснювати допомогу підростаючому поколінню в тверезому осмисленні інформації та озброїти навиками поводження в таких ситуаціях. В молоді варто розвивати навики фільтрувати інформаційні повідомлення, формувати емоційну резистентність. Варто усвідомлювати, що фахівці психолого-педагогічного напрямку є мірилом, до якого придивляється молодь. При цьому, в ускладнених ситуаційних умовах, коли молода особистість травматично проходить кризові обставини в державі, варто доносити до них те, що є особи, які мають бажання та готовність підтримати їх [10].

Щодо компонентів психолого-педагогічної реабілітації дітей та молоді, то до них відносимо:

– діагностування (використання методів тестування, спостережливості, опитування та інших методик, на основі яких формується алгоритм відносно наступної корекційної роботи або консультацій);

– просвітницька та інформативна робота (індивідуальні бесіди-консультації, тематичні лекції, дискусії, групові ігрові заняття, фільмотерапія, бібліотерапія);

– психолого-педагогічна робота і супровід (соціально-психологічні тренінгові заняття, ділові рольові ігри, професійна орієнтація, зустрічі та спілкування в групах за інтересами);

– терапевтичні заходи (тілесноорієнтована терапія, логотерапія, терапія самовиховання, психогімнастика, арт-терапія, музикотерапія, ароматерапія, бібліотерапія, анімотерапія, іпотерапія, працетерапія, символдрама, пісочна терапіюя та інше);

– групова праця (тренінги особистісного становлення, просвіта, сімейна психотерапія, заняття в майстернях, соціотерапія, ігротерапія, дискусійна терапія та інше).

Зміст психолого-педагогічної праці завбачає виконання різноманітних завдань, проведення ігор, тренінгів, майстер-класів, організацію клубів за інтересами, які спрямовані на формування комунікативних здібностей, розвиток дрібної моторики, об'єктивного світосприймання, заохочення до освітньої й трудової діяльності. При цьому, реабілітаційні заходи передбачають формування належного розвивального середовища з урахуванням особистісної та фізіологічної специфіки; оптимізацію процесів діагностування зовнішнього та внутрішнього становища; створення потрібних умов для корекції та долання порушень психо-фізичного й сенсорного виду; посилання рівня життєвої обізнаності; презентування сімейно-орієнтованого становлення; інтеграційні процеси щодо включення таких молодих людей в повноцінне життя закладів освіти й підготовку їх до особистісної самореалізації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи вище висвітлені матеріали, визначимо те, що психолого-педагогічна реабілітація підростаючої молоді в умовах військового українського сьогодення потребує мультифакторного, цілісного процесу відновлення й підтримки психологічного благополуччя особистості, її придатності зберігати психокомфорт й ментальне здоров'я. Реабілітація передбачає варіативність дій й врахування специфіки травмуючої події, природних характеристик особистості, її життєвої біографії, ціннісного оточення, наявного внутрішнього потенціалу та мотивації для відновлення. Здійснення психолого-психологічної реабілітації передбачає оволодіння прийомам та методам внутрішньої саморегуляції, самовиховання, самонавчання з метою зниження впливу деструктивних психічних станів в існуючих життєвих реаліях, формування позитивної мотиваційності, активних соціальних спрямувань на життєво-професійне самовизначення. В такому випадку щирість, терплячість, безумовне прийняття з боку психолого-педагогічних працівників, а також значимих близьких людей з оточення стають тим живильним середовищем, яке дає змогу постраждалій постраждалій молодій особі поступово заохотитись, довіритися, й повірити у саму себе та відновити внутрішню життєву енергію

В перспективі подальших досліджень плануємо поглибити вивчення психолого-педагогічних умов для реабілітації молоді, а також створювати й перевіряти в нашому інклюзивному закладі вищої освіти викладацькі технологій реабілітації молоді з інвалідністю, які постраждали внаслідок військового вторгнення російських військ в Україні.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бачинська М.В. Організаційно-методичні особливості педагогічної дій в україні та соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді під час

воєнних. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2022. Вип. 1(6). С. 104-112. 2. Горбунова В.В. Сприяння соціального оточення відновленню та зростанню особистості при посттравматичних станах та розладах. *Наука і освіта*. №5. 2016. С. 40-44. 3. Кравченко О. Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді як завдання закладу освіти. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму : *збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції.* м. Кам'янець-Подільський 27-28 травня 2021 року. С. 327-329. 4. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 1-3. Київ, 2018. 208 с. 5. Патрік Сміт, Атле Дирегров, Вільям Юле. Діти та війна. Навчання технік зцілення. Для дітей віком від 8 до 18 років / пер. З англ. О. Антонишин. Львів : Галицька вид. спілка, 2022. 108 с. 6. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах: Наказ Міністерства освіти і науки України. Документ v0641729-15, поточна редакція. Редакція від 29.07.2019, підстава v1038729-19 [Електронний ресурс]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text. 7. Програма розвитку емоційної стійкості дітей, Психосоціальна підтримка в школі і поза нею, частина 2. Довідник менеджера програми. Товариство Червоного Хреста України. Київ, 2017. 38 с. [Електронний ресурс]. URL: https://redcross.org.ua/wp-content/uploads/2017/04/Childrens-Resilience-3-Programme-Managers-Handbook.pdf. 8. Програма розвитку емоційної стійкості дітей. Психосоціальна підтримка в школі та поза нею. Методичний посібник № 1. Київ, 2017. Товариство Червоного Хреста України [Електронний ресурс]. URI: Childrens-Resilience-1-Facilitators-Handbook-1.pdf. 9. Рекомендації для педагогічних працівників щодо роботи з учнями у конфліктний та постконфліктний період. Ворожбянський заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів Лебединської міської ради Сумської області. Психологічна служба. 23.04.2018. URL: http://vorozhba.lbd-osv.gov.ua/news/20-56-50-23-04-2018/. 10. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період: методичні рекомендації. / Н. Бочкор, Є. Дубровська, О. Залеська та ін. Київ: МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. С. 5. 11. Титаренко Т.М. Соціально-психологічна реабілітація особистості в умовах війни [Електронний ресурс]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/709976/1/Соціально-психологічна%20реабілітація%20особистості%20в%20умовах%20війни.pdf

References

1. Bachyns′ka M.V. (2022). *Orhanizatsiyno-metodychni osoblyvosti pedahohichnoyi diy v ukrayini ta sotsial'no-psykholohichnoyi reabilitatsiyi ditey ta molodi pid chas voyennykh. Naukovyy zhurnal Khortyts'koyi natsional'noyi akademiyi.* (Seriya: Pedahohika. Sotsial′na robota) : nauk. zhurn. / [redkol. : V. V. Nechyporenko (holov. red.) ta in..]. Zaporizhzhya : Vyd-vo komunal′noho zakladu vyshchoyi osvity «Khortyts′ka natsional′na navchal′no-reabilitatsiyna akademiya» Zaporiz′koyi oblasnoyi rady, 2022. Vyp. 1(6). S. 104-112. [in Ukrainian]. 2. Horbunova V.V. (2016) *Spryyannya sotsial'noho otochennya vidnovlennyu ta zrostannyu osobystosti pry posttravmatychnykh stanakh ta rozladakh. Nauka i osvita*. №5. 2016. S. 40-44. [in Ukrainian]. 3. Kravchenko, O. (2021). Sotsial′no-psykholohichna reabilitatsiya ditey ta molodi yak zavdannya zakladu osvity [The socio-psychological rehabilitation of the children and youth as the task of an educational institution]. Proceedings from MIIM: *V Mizhnarodniy naukovo-praktychniy konferentsiyi "Innovatsiyi partners'koyi vzayemodiyi osvity, ekonomiky ta sotsial'noho zakhystu v umovakh inklyuziyi ta prahmatychnoyi reabilitatsiyi sotsiumu"– The V International Scientific and Practical Conference "The inovations of partnership interaction of education, economy and social protection in the conditions of inclusion and pragmatic rehabilitation of society (pp.* 327-329*).* Kam″yanets′-Podil′s′kyy [in Ukrainian]. 4. *Osnovy reabilitatsiynoyi psykholohiyi: podolannya naslidkiv kryzy. Navchal'nyy posibnyk*. Tom 1-3. Kyyiv, 2018. 208 s. [in Ukrainian]. 5. Pro zatverdzhennya Kontseptsiyi natsional′no-patriotychnoho vykhovannya ditey i molodi, zakhodiv shchodo realizatsiyi Kontseptsiyi natsional′no-patriotychnoho vykhovannya ditey i molodi ta metodychnykh rekomendatsiy shchodo natsional′no-patriotychnoho vykhovannya u zahal′noosvitnikh navchal′nykh zakladakh: Nakaz ministerstva osvity i nauky Ukrayiny [On the approval of the Concept of national-patriotic education of children and youth, measures regarding the implementation of the Concept of national-patriotic education of children and youth and Methodical recommendations on national-patriotic education in general educational institutions: Order of the Min. of education and science of Ukraine]. (n.d). *zakon.rada.gov.ua/.* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text [in Ukrainian]. 6. Prohrama rozvytku emotsiynoyi stiykosti ditey, Psykhosotsial′na pidtrymka v shkoli i poza neyu, chastyna 2. Dovidnyk menedzhera prohramy. Tovarystvo Chervonoho Khresta Ukrayiny [The children's emotional resilience development Program, psychosocial support in and out of school, Part 2. Program Manager's Guide. Red Cross Society of Ukraine. (2017) Kyyiv. Retrieved from: https://redcross.org.ua/wp-content/uploads/2017/04/Childrens-Resilience-3-Programme-Managers-Handbook.pdf [in Ukrainian]. 7. Prohrama rozvytku emotsiynoyi stiykosti ditey. Psykhosotsial′na pidtrymka v shkoli ta poza neyu [The Program for the development of children's emotional stability. Psychosocial support in and out of school]. (2017). *Metodychnyy posibnyk № 1*. Kyyiv: Tovarystvo Chervonoho Khresta Ukrayiny. Retrieved from: Childrens-Resilience-

1-Facilitators-Handbook-1.pdf [in Ukrainian]. 8. Rekomendatsiyi dlya pedahohichnykh pratsivnykiv shchodo roboty z uchnyamy u konfliktnyy ta postkonfliktnyy period [Recommendations for the teaching staff on working with students in the conflict and post-conflict period]. (23.04.2018). Vorozhbyans′kyy zaklad zahal′noyi seredn′oyi osvity I-III stupeniv Lebedyns′koyi mis′koyi rady Sums′koyi oblasti: Psykholohichna sluzhba. Retrieved from: http://vorozhba.lbd-osv.gov.ua/news/20-56-50-23-04-2018/ [in Ukrainian]. 9. Smit P., Dyrehrov, A., & Yule, V. (2022). *Dity ta viyna. Navchannya tekhnik ztsilennya. Dlya ditey vikom vid 8 do 18 rokiv [The children and war. The learning healing techniques. For children aged 8 to 18 years] /* per. z anhl. Antonyshyn, O. L′viv: Halyts′ka vydavnycha spilka [in Ukrainian]. 10. Sotsial′no-pedahohichna ta psykholohichna robota z dit′my u konfliktnyy ta postkonfliktnyy period: metodychni rekomendatsiyi (2014) / N. Bochkor, YE. Dubrovs′ka, O. Zales′ka ta in. Kyyiv: MZHPTS «La Strada-Ukrayina», 2014. S. 5. [in Ukrainian]. 11. Tytarenko T.M. Sotsial′no-psykholohichna reabilitatsiya osobystosti vumovakh viyny [Elektronnyy resurs]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/709976/1/Соціальнопсихологічна%20реабілітація%20особистості%20в%20умовах%20війни.pdf. [in Ukrainian].

Maryna Volodymyrivna BACHYNS′KA
PhD in Pedagogical Sciences, Lecturer,
Department of social work, psychology and
socio-cultural activities
by the name of T.G. Sosnowska,
The educational and rehabilitation institution of higher education
"Kamyanets-Podilsky State Institute", Kamyanets-Podilsky

THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL REHABILITATION MEASURES FOR TEENAGE YOUTH IN THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

Abstract. *The scientific article characterizes the importance of psychological and pedagogical rehabilitation of growing youth in the modern complex conditions of state formation in Ukraine. The directions of rehabilitation are characterized. Technologies for working with children and young people who are in a state of internal crisis and need recovery in modern military conditions are described. Associated types of activities in complex rehabilitation of teenagers are characterized. The psychological rehabilitation of youth is highlighted as a holistic, multi-level system of measures aimed at restoring, developing and strengthening the psychological abilities of the individual. The content, structure and methods of rehabilitation are covered. The components of psychological and pedagogical rehabilitation of children and youth are revealed.*

Key words: *young generation, educational space, pedagogical influence, psychodiagnostic toolkit, psychological help, rehabilitation, Ukrainian army today.*

Л. Бедорова,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: І. Й. Старовойт,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

Життя особистості насичене різноманітними ситуаціями: як звичайними та повсякденними, так і непередбачуваними, незворотними, непідконтрольними, загальний зміст яких об'єднується в понятті складних життєвих ситуацій. А, зважаючи на те, що сучасне українське суспільство наразі переживає період численних і радикальних соціальних, політичних, економічних, культурних змін, можна констатувати, що склалися надзвичайно складні умови життя для значної кількості українських громадян. Саме в таких умовах особистості стає життєво необхідно знайти варіант вирішення та подолання життєвих ускладнень, які виникли, для можливості вести повноцінну та продуктивну життєдіяльність в подальшому.

Складні життєві ситуації з'являються у випадку виникнення непорозумінь чи проблему системі відносин особистості та її оточення, або невідповідності між цілями, прагненнями та можливостями їх реалізації та якостями особистості. Такі ситуації висувають підвищені вимоги до адаптаційний здібностей і можливостей людини, до її особистісного потенціалу, стимулюючи її активність [1].

Важливим напрямом аналізу життєвих ситуацій є вивчення особливостей тих ситуацій, які висувають до людини вимоги, що перевищують її адаптаційний потенціал і загрожують цілісності та цінностям особистості. Їх описують у термінах «кризова ситуація» (А. Амбрумова, Ф. Василюк), «важка життєва ситуація» (А. Анцупов, Л. Анциферова, Е. Бітюцька, Н.Конончук, В.Нуркова, Н. Осухова, М. Тишкова та ін.), «екстремальна ситуація» (О. Бодальов, М. Магомед-Емінов, Б. Смирнов та ін.), «напружена ситуація» (М. Дьяченко, Е. Носенко та ін.), «проблемна ситуація» (А. Матюшкін, Н. Чепелєва та ін.), «травмуюча ситуація» (Л. Пергаменщик, А. Полєтаєва, М. Решетніков та ін.), «негативна ситуація» (Л. Пергаменщик та ін.).

Окрім окреслених «видів» складних життєвих ситуацій, існують інші, зокрема: критичні ситуації (Ф. Василюк); конфлікти, ситуації фізичної небезпеки, ситуації невідомості (К. Левін); аффектогенні життєві ситуації (Ф. Бассін); конфліктні ситуації, що ведуть до психологічної кризи (А. Амбрумова).

В останні десятиріччя дослідники також досить часто звертаються до питання надання психологічної допомоги особистості, що знаходиться в

критичній життєвій ситуації (О. Бондаренко, С. Максименко, Т. Титаренко, ін.).

Водночас, незважаючи на значну кількість досліджень, недостатньо розробленими та вивченими залишаються питання ролі особистості в подоланні складних життєвих ситуацій. Тому метою цієї статті є здійснення теоретичного аналізу психологічних досліджень прояву відповідальності особистості у подоланні складних життєвих ситуацій.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми показав, що під складними життєвими ситуаціями більшість дослідників розуміють будь-яку складну ситуацію, яка приводить до порушення працездатності, сформованих відносин, породжує негативні емоції та переживання, викликає дискомфорт, що за певних умов можезавершитися негативними наслідками для розвитку особистості. Складні життєві ситуації є складовою частиною процесу соціалізації, вони не завжди травмують особистість і навіть можуть сприяти розвитку, коли відбуваються зміни конструктивного характеру, які спонукають до досягнення нових форм збалансованості відносин особистості із зовнішнім середовищем.

Складна життєва ситуаціяє видом соціально-психологічної ситуації, яка пред'являє об'єктивно завищені вимоги до адаптаційних потенціалів людини, детермінує зміни її психічного стану та якість взаємодії у системі «суб'єкт – ситуація». Структурні та змістові параметри складної життєвої ситуації відрізняються від звичних і обумовлюють як підвищення психічної напруженості (через відчутне емоційне, інформаційне навантаження), так і мобілізацію адаптаційних ресурсів у суб'єкта ситуації (Н. Водопьянова, О. Лібіна, О. Саннікова).

В. Василюк зазначає, що способом подолання складних життєвих ситуації є переживання – така діяльність, яка за своїм психологічним змістом і призначенням спрямована на саме життя, на забезпечення психологічної можливості його реалізації. Він визначає її як особливу діяльність з перебудови психологічного світу, спрямовану на встановлення смислової відповідності між буттям і свідомістю, загальною метою якої є підвищення осмисленості життя [3].

А. Анцупов і А. Шипілов визначають важку ситуацію життя як таку, що характеризується розбалансованістю системи «завдання – особисті можливості та (або) мотиви – умови середовища», що викликає психічну напруженість у людини. Ступінь цієї неузгодженості визначає рівень складності ситуації. Загальні ознаки важкої ситуації такі: наявність труднощів, усвідомлення особистістю загрози, перешкоди на шляху реалізації будь-яких цілей, мотивів; стан психічної напруженості як реакція особистості на труднощі, подолання якої значуще для суб'єкта; помітна зміна звичних параметрів діяльності, поведінки, спілкування, вихід за межі «звичайності». На думку зазначених учених, основними видами важких

ситуацій є утруднені ситуації діяльності, побутові, соціальної взаємодії та внутрішньо-особистісного плану [4].

Ф. Бассін виділив «аффектогенні життєві ситуації», тобто ситуації емоційного напруження, що зумовлюють виникнення психологічних травм, які впливають на найважливіші цінності особистості й ускладнюють спроби психологічного захисту. Це приводить до порушення рівноваги особистості, а також її адаптованості у зовнішньому світі. Критичний компонент ситуації визначається наявністю емоційного напруження, а ступінь його впливу на особистість – силою афекту та реакціями людини. Аффектогенні ситуації характеризуються: звуженням свідомості; автоматизмом дій, які мають стереотипний характер; відсутністю реальної оцінки ситуації, вибору й альтернатив поведінки; частковим забуванням виконаної дії; постаффективною млявістю, байдужістю, іноді – втратою свідомості [2].

А. Кочарян пропонує розглядати поведінку в емоційно важких ситуаціях як вектор у п'ятивимірному просторі ознак, утвореному такими психічними механізмами, як: 1) захисними; 2) подолання; 3) компенсаційними; 4) розрядки; 5) маніпуляції. Їх загальна неспецифічна функція полягає в редукції емоційної напруги, однак конфліктоутворюючий ґрунт може залишатися. Внаслідок переживання таких ситуацій відбувається порушення адаптованості особистості в соціумі, а у більш важких випадках (затяжний міжособистісний або внутрішньо-особистісний конфлікт) – посилення внутрішньої напруги та порушення розвитку особистості [3].

Однією зі стратегій опанування життєвих труднощів, яка (одна з небагатьох) виступає саме внутрішнім особистісним ресурсом, не зорієнтованим на зовнішню підтримку, є стратегія «прийняття власної відповідальності» (Л. Дементій, Р. Лазарус, Т. Титаренко, С. Фолкман). Пояснити це можна тим, що відповідальність є здатністю оптимально співвідносити вимоги життя та власні можливості особистості, що виступає готовністю до цілісної організації подій і справ, здатністю контролювати своє життя та впливати на його хід [2].

Прояв відповідальної поведінки особистості в умовах складних життєвих ситуацій залежить, зокрема, від специфіки складної життєвої ситуації та її значення для особистості; самої особистості (її структури та якостей), таких її характеристик, як локус контролю, адаптивність, репертуар стратегій поведінки та реагування, які базуються на попередньому досвіді особистості; рівня її рефлексивності (усвідомлення ситуації, себе в ній, власної відповідальності, своїх бажань, цілей) і рівня розвитку, рівня прояву відповідальності та її типу [1].

Отже, в умовах складних життєвих ситуацій відповідальність особистості виступає як здатність до саморегуляції, збереження самовладання, що допомагає особистості здійснити вибір адекватного способу реагування для вирішення проблеми, що виникла, з метою

реалізувати бажані цілі та жити продуктивним, повноцінним життям в умовах складних життєвих трансформацій.

Список використаних джерел та літератури:

1. Виноградова Л.В. Когнітивні аспекти суб'єктивного відображення емоційно важливих життєвих ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 1995. 21 с. 2. Гладкевич М. І. Психологічні умови формування життєвих планів у юнацькому віці. дис. канд. психол. Наук. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 277 с. 3. Сагань І. А. Застосування схеми рефлексії ситуації прояву відповідальності в роботі з людьми, які опинились в складній життєвій ситуації. Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. академіка С.Д. Максименка. Том. X. Вип. 14. Київ-Кіровоград: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2009. С. 292-299. 4. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ. ДП Спеціалізоване вид-во «Либідь», 2018. 376 с.

Н. П. Берегова,
кандидат психологічних наук, доцент
А. В. Сабаш,
здобувачка вищої освіти
(м. Хмельницький)

ДЕЗАДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Професійний розвиток особистості майбутнього фахівця починається у вищому навчальному закладі, де формуються його професійно значущі якості, інтереси, потреби, творчі здібності, зростає загальний рівень культури. Оскільки студент перебуває у складній ситуації знайомства з новими формами діяльності, спілкування, дозвілля, співвідносить власні сподівання з реальністю, формується його ставлення до навчальної діяльності, процес адаптації майбутніх фахівців до умов вищого навчального закладу є важливим етапом професійної підготовки

Успішна адаптація першокурсників до життя та навчання у вищому освітньому закладі є підґрунтям для подальшого розвитку кожного студента як особистості та майбутнього фахівця.

Адаптація носить колективний характер. Це безперервний процес, який не припиняється ні на один день. Це не лише неминучий, а необхідний процес, протягом якого здійснюється визнання тих необхідних змін, які відбуваються у самосвідомості особистості в процесі засвоєння нових видів діяльності і спілкування.

В окремих психологічних дослідженнях вивчаються питання адаптації молоді до навчання у вищих навчальних закладах (О. І. Борисенко, А. В. Захарова, В. І. Медведєва [1].

Зокрема, особливості адаптації студентів з боку її динаміки, змісту, критеріїв, видів та результатів висвітлені у працях таких вчених, як: Д. А. Андрєєва, М. Д. Дворяшина, А. М. Колесова, А. Л. Малевич та ін.

Психологічну адаптацію розглядають як один із провідних способів і необхідну умову соціалізації особистості. Це процес пристосування індивідуальних та особистісних якостей до життя й діяльності людини в змінених умовах існування. Адаптація – це не лише передумова активної діяльності, а й необхідна умова її ефективності [3].

На думку М. В. Левченка на процес адаптації впливають: рівень попередньої підготовки молоді до вступу до вузу; об'єктивне уявлення молоді про майбутню професійну діяльність; психологічний мікроклімат у найближчому оточенні студента; взаємини, які складаються у студента з керівництвом деканату, викладачами; самооцінка студента тощо [4].

Студенти першокурсники, що оволодівають новою соціальною роллю, відчувають різку зміну багатьох аспектів свого життя, особливо в умовах реформування вищої школи.

Проблема адаптації студентів до навчання у вищій школі загострюється сучасними умовами вступу до ВОЗ, що інколи призводять до несамостійного та несвідомого вибору фаху, що знижує мотивацію навчання та адаптивний ресурс.

Оволодіння новою соціальною роллю – роллю студента як майбутнього фахівця може носити як адекватні так і спотворені форми.

Існують об'єктивні ризики дезадаптації студентської молоді: соціальна незахищеність, явища глобалізації, економічна криза та нестабільність у державі, викликана війною в Україні, що руйнує незрілу особистість та викликає явища алкоголізму, наркоманії тощо та може спровокувати вихід у криміногенне середовище.

Саме тому, процес дезадаптації першокурсників у студентському колективі є актуальною проблемою. Вступаючи до вищого освітнього закладу, студенти стикаються з рядом проблем, що пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до навчання у вищому освітньому закладі, з руйнуванням роками вироблених установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій, а також з невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію власної діяльності та поведінки. Зі вступом до вищого навчального закладу юнаки і дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминуче спричиняє ламання динамічного стереотипу і пов'язаних з ним емоційних переживань.

У публікаціях останніх років у галузі психології помітно зростає інтерес до дезадаптації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів після випуску. Вагомий внесок у вивчення дезадаптації зробили

вітчизняні вчені (В. А. Петровський, О. В. Симоненко, А. А. Налчаждян, Г. М. Шевандрін) та зарубіжні вчені (Е. Еріксон, Д. Клаузен, Дж. Морено) [4].

Фактори, що спричинюють процес дезадаптації, проаналізовано у працях О. І. Борисенко, Т. О. Комар, М. В. Левченко, Т. І. Рєзник, Б. А. Рудов, В. С. Штифурак [1; 2; 3].

Дезадаптація – порушення пристосування організму та психіки людини до змін навколишнього середовища, що виявляється в неадекватних психічних, фізіологічних реакціях [1]. Це поняття також можна тлумачити подвійно. По-перше, як відносно короткочасний ситуативний стан, що є наслідком впливу нових, незвичних подразників середовища, що змінилося, і сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища та спонукає до переадаптації. У цьому випадку дезадаптація – необхідний складовій компонент адаптаційного процесу, що проявляється на етапі гострих психічних реакцій входу. По-друге, дезадаптація може бути досить стійким складним психічним станом, що виражається в неадекватному реагуванні і поведінці особистості, обумовленими функціонуванням психіки на межі її регуляторних можливостей. Отже, якщо ми говоримо про нові умови, що фруструють, то дезадаптація до даних умов виражається в нервово-психічній нестійкості [2].

Нерідко соціально-психологічна дезадаптація породжує втрату сформованих позитивних установок і відносин студента-першокурсника. Важким наслідком дезадаптації є стан напруженості і фрустрації, зниження активності студентів у навчанні, втрата інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, невдачі на першій сесії, а в ряді випадків – втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах. Усе це призводить до психічного перевантаження, яке власне і знижує адаптативні можливості і, як наслідок, сприяє порушенню психічного здоров'я особистості.

Саме тому, важливо в навчальному процесі ВОЗ вчасно виявляти студентів із симптомами дезадаптації, що можливо за допомогою системи психодіагностики.

Перший рік навчання є дуже важливим, тому що в цей час у студента відбувається багато емоційно-особистісних і когнітивних змін – нерідко кількість цих змін перевищує ту, яка припадає на весь період навчання у вищому освітньому закладі. Вони обумовлені ситуацією нових і незвичних вимог для студента.

Як зазначає психолог-дослідник Т. І. Рєзник, через 2-3 місяці після вступу значна кількість першокурсників починає відчувати певні дискомфортні переживання. Цей період триває протягом усього першого року навчання і для абсолютної більшості студентів завершується, здавалося б, цілком успішно – дискомфортні дезадаптаційні стани минають. Виняток становлять лише окремі особи, які так і не можуть адаптуватися. Вважається, що саме вони потребують втручання психологів [2].

Доведено, що формування нового стереотипу поведінки упродовж першого року навчання призводить до дезадаптаційного синдрому у 35-40% першокурсників. Будь-які істотні зміни в навчальному процесі, особливо несподівані, можуть лише ускладнити і без того непрості механізми пристосування, причому істотний вплив на перебіг процесів соціально-психологічної адаптації студентів мають такі чинники, як ставлення до обраного фаху, професійне спрямування, особистісне самовизначення, система ціннісних орієнтацій, індивідуально-типологічні особливості, ґрунтовність привласнених кожним соціальних норм тощо [4]. Перехід вчорашніх школярів від класно-урочної системи навчання до переважно самостійних занять нерідко відбувається досить боляче, а часто, і з великими ускладненнями. Не всі з них справляються із подоланням цих труднощів та швидко перебудовують звичні форми навчальної роботи. Недостатня психологічна та практична підготовленість багатьох випускників середньої школи до вузівських форм і методів навчання приводить не тільки до їх неуспішності. Невміння студентів самостійно перебудувати засоби навчально-пізнавальної діяльності відповідно до нових умов навчання викликає у них почуття розгубленості, незадоволення та веде до негативного ставлення до навчання в цілому.

Науковці-дослідники, що вивчали феномен дезадаптації визначають їх причини: тривала хвороба, через яку студент не може добре навчатися; неадекватне спілкування оточуючих з студентом; перехід з однієї спеціальності в іншу (якщо група вже пройшла етап згуртування, людина, яка прийде в цю групу не зможе знову пройти цей етап и адаптуватися до нового колективу; їй це буде складно); нездорова сімейна обстановка (насильство в сім'ї, сім'я з авторитарним стилем виховання і т. д.); відсутнє або недостатнє спілкування батьків та групи зі студентом; придушення особистість групою (насильство, утиск, неприйняття); перевантаження домашнім завданням з боку викладачів (особливо це складно, коли студент перейшов з однієї спеціальності в іншу, де він майже нічого не розуміє) [1].

Чим більш складним є середовище (якісно новий зміст освіти, спільна діяльність, вимоги до студента, форми контролю знань, самостійність тощо) і чим більш кардинальні зміни відбуваються в ньому за короткий проміжок часу, тим важче студентам адаптуватися до нової ситуації. Виходячи з того, що важливим фактором успішної адаптації студента є характер професійної орієнтації, саме тому своєчасне виявлення індивідуальних нахилів та орієнтація на одну або декілька професій, які відповідають психофізичним якостям і особливостям індивідуальної спеціалізації особистості, складає головний зміст навчального процесу у ВТНЗ.

Іншим важливим фактором адаптації є відношення до навчання. Ускладнює навчальний процес те, що багато студентів знають лише приблизно про умови організації і зміст навчання у вищому навчальному закладі. Слід відзначити такі труднощі, які спостерігаються у студентів

першого курсу, як невміння правильно планувати час; надмірне навантаження; нестаток необхідної літератури; невміння працювати з першоджерелами; незадовільна підготовка, що отримана у школі. Водночас, в перші місяці навчання у вищому технічному навчальному закладі у студента-психолога відбувається процес адаптації до обраної професії. Оволодіння навичками навчання і перше ознайомлення з професією – найважливіші чинники в процесі адаптації. Як правило, студент намагається обрати таку професію, яка дозволить йому з часом застосувати, реалізувати набуті знання, здібності, буде відповідати його інтересам та психологічним особливостям. Правильно обрана професія – неодмінна умова успішної адаптації студентів молодших курсів [4]. Тому одним із головних завдань ВТНЗ повинно стати надання допомоги першокурсникам у професійній адаптації, яка є процесом формування у них інтересу до обраної професії, прагнення досконало оволодіти нею. Така адаптація передбачає оволодіння повним обсягом знань, умінь і навичок за професією, методикою і логікою науки. Тобто, професійне формування студента успішно здійснюється лише в тому разі, якщо воно ґрунтується на інтересі, нахилах та здібностях молодої людини до певної професії.

Якщо студент ще до вступу у ВНЗ твердо вирішив питання про вибір ним професії, усвідомив її значення, її позитивні та негативні сторони, вимоги, які вона висуває, то навчання буде цілеспрямованим і продуктивним, тобто адаптація здійснюватиметься без особливих утруднень. Як відомо, професійні нахили молодої людини, як потреба в певній діяльності, починають формуватися ще у школі. Саме тому ще у середніх закладах освіти має проводитися профорієнтаційна робота, яка істотною мірою визначить загальний зміст професійної спрямованості студентів.

Одним із найважливіших аспектів професійної адаптації є мотиваційно-особистісний, пов’язаний з формуванням позитивних навчальних мотивів і особистісних якостей майбутнього спеціаліста. Мотиви визначають характер і соціально-психологічної адаптації – місце, яке займає спілкування в діяльності студента, особливості його переживань, пов’язаних з його соціальним статусом і т. ін. [3]. В розвитку особистості майбутнього психолога особливе значення має формування позитивних мотивів та дійових цілей, оскільки мотиви та цілі є найважливішими детермінантами діяльності. Виділяють різні класи навчальних мотивів студентів: – широкі соціальні, в яких відбивається суспільна значимість навчання; – професійні, що відбивають значимість навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією; – пізнавальні, пов’язані із потребою в нових знаннях (їх нерідко називають позитивними), або внутрішніми мотивами оскільки вони безпосередньо пов’язані зі змістом навчальної діяльності. Крім зазначених внутрішніх виділяють ще, так звані, зовнішні мотиви, не пов’язані безпосередньо зі змістом навчальної діяльності, що орієнтують на цінності, які лежать за її межами та не входять в її зміст. Це, перш за все, мотиви

матеріального заохочення (стипендія і т. ін.), утилітарні (особиста вигода, благополуччя та забезпеченість завдяки вузівському диплому). Для зазначених мотивів притаманна орієнтація на певну матеріальну цінність. До цього ж класу зовнішніх мотивів можна віднести мотив побоювання невдачі або покарання. Студентів з переважанням даного мотиву переслідує постійна тривога з приводу результатів майбутнього контролю знань, побоювання відсіву та ін. Ще один клас зовнішніх мотивів утворюють вузько соціальні, що відбивають значимість навчальної діяльності заради мікросоціальних відносин (мотиви спілкування, соціального престижу та інше).

Уміння адаптуватися за різних обставин характеризує процес становлення і розвитку особистості, її професійного зростання. У випадку ж її дезадаптації порушується не лише особистісно-професійний розвиток, а й знижуються психофізіологічні можливості організму, уможливлюються розлади здоров'я [4].

Враховуючи психологічні труднощі, які виникають у студентів першокурсників, на цьому етапі буде важливою робота фахівців соціально-психологічної служби, які допоможуть першокурсникам підвищувати психологічну компетенцію, відкоригувати шкільні навички, сформувати способи пізнавальної діяльності студента тощо. Така психологічна допомога має здійснюватися передусім через індивідуальні консультації, бесіди, групові тренінги, інші форми психотерапевтичної роботи, основною метою яких є сприяння особистісній інтеграції студентів, узгодження їхніх особистих, соціальних інтересів. Завдання психолога – визначити причини складнощів, які можуть укорінюватися в когнітивній або особистісній сфері студента, і які пов'язані з труднощами у навчанні, та надати конкретні рекомендації з їх подолання [1].

Проведене теоретичне дослідження дає можливість виділити певні шляхи подолання та уникнення дезадаптації, яка є однією із причин кризи професійного ставлення. До них відноситься:

1. Створення сприятливих для студента умов.

2. Недопущення перевантажень через невідповідність рівня складності навчання та організації навчального процесу індивідуальним можливостям студента.

3. Підтримка і допомога студенту в адаптації до нових для них умов.

4. Спонукання студента до самоактивізації і самовияву в середовищі життєдіяльності, стимулюючих до адаптацію (приймати участь в житті групи, відповідати на парах, відвідувати тренінги разом з групою тощо).

5. Навчання батьків, викладачів методикою роботи з попередження і подолання наслідків дезадаптації.

6. Активізація особистих зусиль. Рекомендується в перші місяці навчання перевірити себе і скоріше позначити «верхню межу» («верхню планку») своїх можливостей.

7. Корегування мотивів праці і «Я-концепції». Основою такого корегування є пошук змісту навчання.

8. Зміна спеціальності розглядається як небажаний спосіб [3].

Оскільки процес адаптації до навчально-виховного процесу у вузі прямо впливає на його успішність у навчанні та психологічну сформованість, фахівці соціально-психологічної служби ВОЗ у своїй роботі повинні виходити із основних психологічних проблем, що виникають при вступі абітурієнта до вищого навчального закладу та здійснювати психологічне забезпечення навчально-виховного процесу студентів-першокурсників, а саме:

1. Відбір абітурієнтів на ту чи іншу професію. Визначення професійної направленості абітурієнта в подальшому процесі навчання, яке полегшить адаптацію студента до нових умов у ВНЗ.

2. Полегшення процесу адаптації студентів до умов навчання. Тут найважливіше допомогти першокурсникам оволодіти якісно новими прийомами навчальної та навчально-професійної діяльності, виробити потяг до самостійної роботи. Адаптація до умов навчання включає і зміну стилю спілкування з товаришами й викладачами у навчальній та позанавчальній діяльності.

3. Створення умов для професійної адаптації, кінцевою метою якої є професійна ідентифікація майбутніх фахівців. Професійна адаптація передбачає насамперед вироблення та вдосконалення професійно значущих особистісних якостей, стереотипів поведінки, засвоєння основних професійних ролей, форм спілкування, необхідних для успішного виконання майбутньої професійної діяльності; формування професійної рефлексії та професійної самосвідомості студентів.

4. Психологічна допомога викладачам в їхньому професійному самовдосконаленні. Передусім це стосується налагодження ефективного контакту зі студентами, вироблення доброзичливого ділового стилю спілкування, дотримання педагогічного такту, допомоги у розв’язанні конфліктів, що в свою чергу сприяє кращій адаптації студента першокурсника до нового середовища [3].

Отже, успішна адаптація першокурсників до життя та навчання у ВНЗ є підґрунтям подальшого розвитку кожного студента як особистості та як майбутнього фахівця. Діяльність психологічної служби у ВНЗ забезпечує розвиток особистості студента, сприяє психологічній підтримці навчально-виховного процесу та адаптації студента до нових умов навчання. Одним із найважливіших завдань фахівців психологічної служби є дезадаптації студента-першокурсника.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексеєва Т. В. «Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ». Київ нац. Університет ім. Т. Шевченка. К., 2004. С. 120. 2. Войтович Н. П. Відмінності шкільного та студентського

колективів як аспект проблеми адаптації першокурсників до умов ВНЗ: Луцьк: держ. Ун-т Лесі Українки, 1999 р. 3. Делікатний К. Г. Становлення студента: Питання адаптації випускника школи у вузі / К. Г. Делікатний. К. : Т-во «Знання» УРСР, 1983. 48 с. 4. Дьяченко М. И. Психология высш. шк.: [учеб. пособ. для вузов] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. [2-е изд.]. Мн. : изд-во БГУ, 1981. 383 с. 5. Клочек Л.В. Психологічні проблеми соціалізації особистості в період юності /Л.В. Клочек //Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д. Максименка. К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2008. С. 147-158.

Н. П. Берегова,
кандидат психологічних наук, доцент
А. В. Сабаш,
здобувачка вищої освіти
(м. Хмельницький)

РОБОТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ З ПРОБЛЕМАМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

На сьогоднішній день війна в Україні торкнулася всіх без виключення сфер життя, в тому числі, освіти. Актуальною проблемою є необхідність забезпечення швидкої та успішної адаптації студентів-першокурсників до системи навчання та соціальних відносин, які склалися під час війни.

В Україні вагому частку суспільства складає студентство, яке зайняте специфічною працею – навчанням. Розпочинаючи навчання в умовах воєнного стану, студенти зіткнулися з багатьма труднощами, вирішення яких залежить від рівня їх адаптивності, тобто здатності пристосовуватися до життя.

Перші кроки вчорашнього школяра на тернистій стежці вищої школи вимагають від нього не тільки старання та загальної підготовки, але й значних якісних змін. Той, хто не готовий до них, нерідко втрачає навіть бажання здобувати вищу освіту. Саме на цьому етапі починається процес адаптації студента-першокурсника до навчання у ВНЗ.

Проблеми адаптації людини почали досліджуватися на межі XIX – XX сторіч. Однак в той час цей термін розглядався виключно в межах фізіології. Згодом адаптація була «запозичена» іншими науками та почала поширюватися на значно більше коло явищ.

Адаптація здобувачів вищої освіти до освітнього процесу в умовах війни та її особливості представляють теоретичний та практичний інтерес для психології та педагогіки.

Відомих психологів цікавила тема адаптації до різних умов середовища. У їхніх працях розкриваються загальні проблеми соціально-психологічної адаптації особистості (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл,

Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, В. А. Петровський, А. В. Фурман та ін.), співвідношення проблем соціальної адаптації і соціальних установок (А. А. Налчаджян, Ш. А. Надірашвілі, К. Роджерс, Л. Фестінгер та ін.), соціально-психологічні проблеми адаптації молоді до нових умов існування та соціального оточення (О.І. Гончаров, А. Д. Ерднієв, В. Л. Кікоть, О. В. Симоненко, Т. В. Середа та ін.), адаптації людей до розумових та фізичних навантажень (А. М. Антропова, А. Г. Хрипкова та ін.). У психолого-педагогічних дослідженнях адаптації молоді до навчання у ВНЗ висвітлені особливості адаптації студентів з боку її динаміки, змісту, критеріїв, видів та результатів (Д. А. Андрєєва, М. Д. Дворяшина, А. М. Колесова, А. Л. Малевич та ін.), а також фактори, у тому числі й особистісні, що спричинюють процес дезадаптації, порушують адаптацію першокурсників (О. І. Борисенко, Т. О. Комар, М. В. Левченко, Б. А. Рудов, В. С. Штифурак та ін.) [1].

Предметом дослідження М. В. Левченка був аналіз адаптації в процесі навчання.

За даними його дослідження, на процес адаптації впливають: рівень попередньої підготовки молоді до вступу до вузу; об'єктивного уявлення молоді про майбутню професійну діяльність; психологічний мікроклімат у найближчому оточенні студента; взаємин, які складаються у студента з керівництвом деканату, викладачами; самооцінка студента тощо [2].

Як зазначає психолог-дослідник Т. І. Рєзник, через 2-3 місяці після вступу значна кількість першокурсників починає відчувати певні дискомфортні переживання. Цей період триває протягом усього першого року навчання і для абсолютної більшості студентів завершується, здавалося б, цілком успішно – дискомфортні дезадаптаційні стани минають і студенти починають вчитися більш-менш успішно. Виняток становлять лише окремі особи, які так і не можуть адаптуватися. Вважається, що саме вони потребують втручання психологів. У результаті проведення психологами численних діагностичних процедур (бесіда, анкетування, спостереження, експертне оцінювання) стало можливим виокремити кілька груп труднощів у навчанні студентів-першокурсників.

Таким чином, Т. І. Рєзник визначає три групи психологічних проблем. Перша група відсутність у першокурсників багатьох спеціальних організаційно – навчальних навичок, необхідних у вузівському навчанні: конспектування лекцій та першоджерел, користування бібліотекою, відсутність адекватних комунікативних навичок. тощо. Зазвичай, подібні навички й вміння дуже швидко набуваються, але зафіксовано негативний вплив їхньої відсутності на успішність навчання і на цілісні показники адаптації студентів.

Друга група проблем стосується функціонування вищих психічних процесів. Перш за все мається на увазі довільність і опосередкованість пізнавальних процесів та емоційної сфери. Часто виявляється, що способи

зосередження уваги, запам'ятовування, вирішення навчальних завдань, якими володіє студент, і які були цілком адекватними в умовах шкільного навчання, не працюють у навчанні вузівському. Випадки неуспішності, що починають виникати у студентів, оцінюються ними як завгодно, тільки не так, як це є насправді, тобто не через недостатність способу. Саме тому таким студентам повинна надаватися кваліфікована корекційна психологічна допомога. Така допомога має стати головною метою діяльності психологічної служби у вищих навчальних закладах.

Третю групу становлять власне особистісні труднощі студентів-першокурсників. Серед них найсуттєвішою є проблема недостатнього самовизначення. З літератури відомо, що готовність до життєвого самовизначення є центральним психічним новоутворенням старшокласників [3].

Основними психологічними компонентами цієї структури є життєві плани як стійкий вияв мотивації особистості відносно визначеного напряму життєвого шляху; розвинута Я-концепція і свідоме управління розвитком власної особистості; інтегрування особистості і поява індивідуальності як вищого рівня її розвитку [4].

Отже, слід зазначити, що рівень особистісної готовності до самостійного життя сучасних випускників шкіл вимагає суттєвої додаткової психологічної роботи з ними в системі вузівського навчання. Основні напрями цієї роботи мають бути пов'язані зі стимуляцією розвитку таких особистісних якостей, як самостійність, відповідальність, інтегрованість, а також керованість пізнавальної та емоційної діяльності.

Щодо освітнього процесу закладу вищої освіти під час війни – це не лише якісна підготовка випускників до подальшої професійної діяльності, а й розкриття та реалізація здібностей, потенціалу гармонійно розвиненої особистості. Одним із шляхів вирішення цього важливого завдання є вивчення особливостей адаптації студентів в умовах війни, що є реальною основою цілеспрямованої активізації їх можливостей у подоланні психологічних бар'єрів.

В зв'язку з початком війни в Україні адаптаційний період студентів до навчального процесу у ЗВО став складнішим, що зумовлено необхідністю швидко вирішувати проблеми та приймати рішення. Підготовка до активної професійної діяльності в таких умовах передбачає не лише набуття певних знань, умінь та навичок, а й розуміння нової системи цінностей та норм, що визначають сучасне життя. Саме тому час, впродовж якого може адаптуватися здобувач вищої освіти, та рівень його адаптації впливають на успішне засвоєння освітнього процесу, психологічний комфорт, задоволеність професійним вибором та в цілому на ефективність функціонування системи вищої освіти [4].

Психологічну адаптацію розглядають як однин із провідних способів і необхідну умову соціалізації особистості. Це процес пристосування

індивідуальних та особистісних якостей до життя й діяльності людини в змінених умовах існування. Адаптація – це не лише передумова активної діяльності, а й необхідна умова її ефективності [1].

Частими є випадки, коли першокурсник не знає, до кого звернутися в ситуації психоемоційного стресу, міжособистісних конфліктів, неможливості налагодити контакт з однокурсниками, елементарного психологічного дискомфорту. Саме тому надзвичайно важливого значення набуває робота фахівців психологів та створення на базі вищого навчального закладу соціально-психологічної служби.

Психолого-педагогічна адаптація студентів до освітнього процесу під час війни має особливості, які на неї впливають. Це її етапність, залежність від ставлення до майбутньої діяльності, індивідуально-психологічних особливостей здобувача вищої освіти та рівня мотивації.

Психолого-педагогічна адаптація здобувачів вищої освіти до освітнього процесу в умовах воєнного стану проходить в декілька етапів:

• активізація психічних процесів, яка є відповідною реакцією на нові умови існування під час війни. Цей етап адаптації завершується орієнтовно в середині першого семестру [2];

• формуванням нового динамічного стереотипу і розвиток психічних процесів на іншому якісному рівні. Цей період характеризується нестійкими пристосувальними механізмами та значними коливаннями психічних процесів навіть в тих студентів, які навчалися успішно. Орієнтовний термін завершення цього етапу – середина другого семестру;

• стійка адаптація. Даний етап характеризується завершенням формування пристосувальних механізмів та нових динамічних стереотипів. Якщо адаптація проходить нормально, стабілізується успішність здобувача вищої освіти, знижується втома, виробляється високий рівень самостійності та ініціативності, активізується науково-дослідна, громадська діяльність тощо.

Досліджуючи питання адаптації до освітнього процесу в нових умовах, більшість науковців схильні до думки, що на неї впливає ставлення здобувача освіти до майбутньої діяльності. Так, Кукушин В. С. розділяє студентів на декілька груп. Перша група – це студенти, які мають розвинені здібності, певні нахили та інтереси. Вони вміють поєднувати навчальну, наукову та громадську роботу. При цьому, обравши певний вид діяльності, вони не втрачають інтерес до всього іншого. Вони визначилися з професійними інтересами та своєю майбутньою діяльністю та наполегливо досягають своєї мети, не дивлячись ні на що. В умовах війни вони швидко адаптуються до дистанційного чи змішаного навчання. Друга група студентів чітко орієнтується на вузьку професійну діяльність. Єдина мета навчання для них – це вивчення декількох спеціальних дисциплін. Їх діяльність чітко спрямована на отримання конкретної спеціальності. На відміну від першої групи, їх інтереси дещо обмежені. Громадська та науково-дослідна робота проводиться

ними тільки в рамках спеціальності, яка їх найбільше цікавить. Третя група студентів не проявляє інтересу до навчання, а якщо й робить це, то лише з почуття обов'язку. Відповідно, адаптація до навчання у будь-яких умовах в них низька.

Безумовно адаптація залежить і від індивідуально-психологічних особливостей здобувача вищої освіти:

• здібності здобувача вищої освіти, від яких залежать його успіхи в тому чи іншому виді діяльності. Якщо людина має природні або вроджені здібності, то це впливає на процес пізнання та навчання. Відповідно, адаптація до освітнього процесу проходитиме значно легше та швидше;

• темперамент, від якого залежить реакція студента на зміни в навколишньому світі, в тому числі в навчанні, яке проходить в нових умовах воєнного часу. Темперамент об'єднує в собі силу, напруженість, швидкість на зрівноваженість перебігу психічних процесів;

• характер, який відповідає за вчинки щодо інших людей. Якщо говорити про навчання, то він визначає взаємодію студентів між собою та з викладачами, яка в умовах війни відбувається переважно дистанційно. Якщо викладач знає особливості характеру студентів, йому простіше налагодити роботу;

• вольові якості являють собою прагнення студента до поставлених цілей. Від них багато в чому залежить адаптація студентів до навчання в умовах війни;

• емоції мають важливе значення, адже саме вони можуть спонукати студента до навчання чи, навпаки, відвернути його від нього [1].

Високий рівень сформованості мотивації характеризується внутрішньою позитивною стійкою мотивацією до навчальної діяльності, високою академічною успішністю («відмінно» та «добре»), самостійністю та професійною спрямованістю мислення, участю у громадській роботі. Середній рівень характеризується ситуативним проявом аналогічних характеристик при педагогічному супроводі викладача, якщо він спонукає до цього студента. Низький рівень передбачає низьку успішність, відсутність самостійності та професійної спрямованості мислення студентів, незацікавленістю у громадській діяльності. Необхідно зазначити, що студенти з низьким рівнем сформованості мотивації до адаптації показують недостатні знання, що призводить до відрахування чи переведення на інші факультети.

Таким чином, внутрішня позитивна стійка мотивація до навчання є основою їх швидкої адаптації до нових умов отримання освіти, оволодіння професійними знаннями, розвитку спеціальних та професійних умінь в умовах війни.

Отже, головними особливостями психолого-педагогічної адаптації до освітнього процесу в умовах війни є її етапність, залежність від ставлення до

майбутньої діяльності, індивідуально психологічних особливостей та рівня мотивації здобувачів вищої освіти.

Під час адаптації у здобувачів освіти виникають проблеми – пізнавальні, соціально-психологічні та професійні. Їх можна вирішити шляхом організації консультаційних центрів для студентів, проведення систематичних бесід та заходів, формування професійної готовності до майбутньої діяльності, підвищення рівня мотивації, оптимізації навчального процесу, організації навчальної діяльності з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей особистості студентів тощо. Це забезпечить успішну адаптацію до навчання в умовах війни, що, в свою чергу, позитивно вплине на успішність освітнього процесу та сприятиме майбутній професійній діяльності студента.

Виходячи з вищевикладеного, можемо дійти висновку щодо необхідності соціально-психологічної служби у вищих закладах освіти. Оскільки процес інтеграції студента в нове соціокультурне середовище, його адаптація до навчально-виховного процесу у вузі прямо впливає на його успішність у навчанні та психологічну сформованість, фахівці соціально-психологічної служби у своїй роботі повинні виходити із основних психологічних проблем, що виникають при вступі абітурієнта до вищого навчального закладу.

Враховуючи психологічні труднощі, які виникають у студентів першокурсників, робота фахівців соціально-психологічної служби перш за все покликана підвищувати психологічну компетенцію студентів першокурсників, корекцію шкільних навичок, розвиток мнемічної сфери, формувати способи пізнавальної діяльності студента тощо. Така психологічна допомога має здійснюватися передусім через індивідуальні консультації, бесіди, групові тренінги, інші форми психотерапевтичної роботи, основною метою яких є сприяння особистісній інтеграції студентів, узгодження їхніх особистих, соціальних інтересів.

Завдання психолога – визначити причини складнощів, які можуть укорінюватися в когнітивній або особистісній сфері студента, і які пов’язані з труднощами у навчанні, та надати конкретні рекомендації з їх подолання.

Серед шляхів подолання труднощів психолого-педагогічної адаптації здобувачів вищої освіти можна виділити наступні:

• формування консультаційних центрів для студентів на базі навчальних закладів в тих населених пунктах, де це можливо, з метою визначення труднощів психолого-педагогічної адаптації до освітнього процесу в умовах воєнного стану та пошуку шляхів для їх подолання;

• вивчення реальних потреб здобувачів вищої освіти. Вони можуть бути пов’язаними не тільки з проблеми в навчанні, а й новими умовами проживання;

• систематичні бесіди зі студентами в станційному чи змішаному форматі на тему пристосування до нових умов життя та навчання під час

війни. В межах таких бесід необхідно ознайомлювати здобувачів вищої освіти з новими нормами та правилами поведінки в тих чи інших ситуаціях;

• виховні заходи, спрямовані на корекцію поведінки студентів; Наприклад, виховання впевненості в собі, поведінки серед інших тощо;

• формування професійної готовності у здобувачів вищої освіти до майбутньої діяльності;

• проведення бесід про важливість навчання та здобуття тої чи іншої професії, спрямованих на підвищення рівня мотивації;

• оптимізація навчального процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та модульно-рейтингової системи навчання, в рамках якої організовано систематичний контроль та оцінювання результативності процесу навчання предмету. Ці педагогічні умови сприяють позитивній мотивації навчальної діяльності, що дозволяє за короткий термін досягти результатів навчання на предметі;

• організація навчальної діяльності з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей особистості студентів (мотивації до навчання), яка дає можливість уникнути дезадаптивного синдрому, зробити процес адаптації рівним та психологічно комфортним.

Отже, діяльність психологічної служби забезпечує розвиток особистості студента, сприяє психологічній підтримці навчально-виховного процесу та адаптації студента до нових умов навчання. До провідних функцій психологічної служби у вузі можна віднести організацію психологічної допомоги студентам і викладачам; аналіз психологічного клімату в колективах та причин часто виникаючих труднощів (особливо причин, за яких студент залишає навчання у вузі); проведення тестових обстежень; розробка рекомендацій для керівництва ВЗО по подоланню виявлених недоліків. Одним із найважливіших завдань фахівців психологічної служби є надання допомоги на першому році навчання, коли провідним є проходження періоду адаптації студента.

Подолання труднощів, які виникають у студентів під час психолого-педагогічної адаптації до освітнього процесу в умовах воєнного стану, забезпечить успішність їх навчальної діяльності та сприятиме майбутній професійній діяльності.

Психолого-педагогічна адаптація здобувачів вищої освіти до освітнього процесу в умовах воєнного стану є складним, багатогранним процесом, пов’язаним із включенням молодої людини в нове середовище, засвоєнням нових форм та способів діяльності. Саме тому вивчення її особливостей, визначення труднощів, які виникають під час адаптації, та пошук шляхів їх подолання є досить актуальним питанням.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бойко Г. В. Адаптація студентів-першокурсників до вищого навчального закладу / Г. В. Бойко, І. В. Ротарева // Соціальна перспектива і регіональний розвиток. 2007. Вип. 2. 2. Долинська Л., Скрипченко О.

Загальна психологія. К., 1997. 3. Научитель Е. Адаптація студента у ВОЗ // Практична психологія та соціальна робота, № 7 (34), 2001. 4. Папуча М. В. Психологія ранньої юності: Навч. посіб. Ніжин, 2001.

М.Л.Бобось,
аспірантка
(м.Київ)

БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ І ГУМАНІТАРНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ ТА МАЛОМОБІЛЬНИХ ГРУП В УКРАЇНІ

Безбар'єрність соціальних і гуманітарних послуг слід розуміти як практичну здатність держави, громад і гуманітарних організацій забезпечити людині доступ до підтримки на всіх етапах шляху отримання послуги – від доступної інформації про право й порядок звернення, фізичної досяжності установи або пункту видачі допомоги, зрозумілої комунікації та процедур, до фактичного отримання послуги, її якості, можливості оскарження рішення й надання зворотного зв'язку. Такий підхід узгоджується з правозахисною рамкою Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, яка закріплює принципи недискримінації, доступності, універсального дизайну та розумного пристосування як обов'язкові передумови рівної участі в житті суспільства [1]. Для України це не декларативний орієнтир, а нормативне зобов'язання, підтверджене ратифікацією Конвенції та Факультативного протоколу [2], а також закріплене в національній політиці створення безбар'єрного простору через Указ Президента України [3] і Національну стратегію до 2030 року, яка визначає багатовимірність безбар'єрності (фізичну, інформаційну, цифрову, суспільну та інші виміри) і потребу системних змін у сфері послуг [4]. У воєнних умовах значущість безбар'єрності різко зростає, оскільки ризики ізоляції, переривання догляду, втрати допоміжних засобів і неможливості евакуації або доступу до гуманітарної допомоги для осіб з інвалідністю стають не винятком, а масовою проблемою, на що публічно звертали увагу структури ООН у квітні 2022 року [10].

У національному правовому полі безбар'єрність соціальних і гуманітарних послуг спирається на кілька взаємопов'язаних блоків. По-перше, це загальні гарантії соціального захисту та рівності, конкретизовані в спеціальному законодавстві щодо осіб з інвалідністю. Базовим є Закон України Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні, який задає рамку недискримінації та державних гарантій підтримки [5]. По-друге, важливою є логіка Закону України Про соціальні послуги, який формує організаційні засади надання послуг і задає управлінську основу для налаштування доступності процедур, маршрутів звернення й якості обслуговування [6]. По-третє, Закон України Про реабілітацію осіб з

інвалідністю в Україні визначає підґрунтя для безперервності реабілітаційної підтримки та забезпечення засобами реабілітації, що в кризових умовах прямо впливає на здатність людини пересуватися, самообслуговуватися й користуватися послугами [7]. По-четверте, Закон України Про гуманітарну допомогу визначає процедури отримання, розподілу й контролю гуманітарної допомоги, однак сама по собі процедурність не гарантує доступності: безбар'єрність має бути впроваджена як стандарт організації пунктів видачі, інформування, супроводу й пріоритезації отримувачів, які мають обмеження мобільності або комунікації [8]. Окремо слід підкреслити роль нормативів доступності фізичного середовища: державні будівельні норми щодо інклюзивності будівель і споруд прямо оперують поняттям маломобільних груп населення та задають технічні параметри доступності, без яких соціальна послуга формально існує, але фактично недосяжна [9].

З практичного погляду безбар'єрність у соціальних і гуманітарних послугах означає, що бар'єр не виникає ні на вході в систему, ні під час руху всередині неї. Тому доцільно розрізняти щонайменше три рівні доступності: інституційний (чи є послуга реально організована, стабільна й зрозуміла для отримувача), фізичний (чи може людина дістатися місця надання, увійти, скористатися приміщенням і навігацією), процедурно-комунікаційний (чи може людина зрозуміти умови, подати звернення, підтвердити потребу, отримати рішення та за потреби оскаржити його). Саме такий "маршрутний" погляд безпосередньо випливає з вимоги доступності й розумного пристосування як невід'ємної частини рівності, закріпленої міжнародним правом, а також з національного курсу на формування безбар'єрного простору [1; 3; 4].

Як управлінська проблема, безбар'єрність проявляється через стійкі групи бар'єрів. Перший блок – фізичні бар'єри (недоступні входи, відсутність ліфтів або підйомників, вузькі проходи, відсутність доступних санітарних приміщень, непристосовані укриття, складні маршрути в громадському транспорті). У мирний час вони означають нерівність доступу до центрів соціального захисту, закладів охорони здоров'я, реабілітаційних установ; у воєнний час – перетворюються на фактор прямої загрози життю, коли людина фізично не може евакуюватися або дістатися пункту допомоги [9; 10]. Другий блок – інформаційні та комунікаційні бар'єри: відсутність повідомлень у доступних форматах, нестача перекладу жестовою мовою або альтернативної комунікації, складна бюрократична мова оголошень, нероз'ясненість правил отримання допомоги. Третій блок – процедурні бар'єри: вимога надмірних довідок, короткі строки, черги, неузгодженість між установами, відсутність супроводу для людей, які потребують допомоги під час звернення. Четвертий блок – цифрові бар'єри: недоступні сайти та форми, відсутність адаптацій для людей із порушеннями зору чи моторики, залежність від смартфона або електронних інструментів без альтернативних каналів звернення. П'ятий блок – поведінкові та організаційні бар'єри:

стигма, недовіра до спроможностей людини з інвалідністю, низька готовність персоналу до коректної взаємодії, відсутність узгоджених протоколів дій у разі потреби розумного пристосування. Сукупно ці бар'єри продукують не лише "незручність", а системне виключення, коли право на послугу існує на папері, але не реалізується в житті, що суперечить і Конвенції, і логіці державної політики безбар'єрності [1; 4].

Важливо також розрізняти категорію "особи з інвалідністю" та ширше коло "маломобільних груп населення", оскільки в контексті доступності соціальних і гуманітарних послуг бар'єри часто мають функціональний, а не формально-статусний характер. Людина може тимчасово бути маломобільною через поранення, хворобу, вік, вагітність, супровід малої дитини, переміщення з багажем або потребу в допоміжних засобах пересування. Нормативи інклюзивності будівель і споруд, спрямовані на забезпечення доступності для маломобільних груп, мають безпосереднє прикладне значення для соціальної інфраструктури, яка використовується як місце звернення, прийому, очікування, тимчасового перебування та отримання гуманітарної допомоги [9]. У цьому сенсі універсальний дизайн виступає базовою "профілактикою бар'єрів", а розумне пристосування – механізмом індивідуального коригування умов під конкретну потребу, що прямо випливає з міжнародних зобов'язань [1].

Початок повномасштабної війни у лютому 2022 року загострив проблему безбар'єрності одразу в кількох вимірах: різко зросла потреба в евакуації, тимчасовому розміщенні, гуманітарній підтримці, а також у безперервності догляду й доступі до медикаментів та реабілітації. У квітні 2022 року міжнародні правозахисні механізми ООН публічно наголошували на високих ризиках для осіб з інвалідністю в Україні, зокрема через неможливість покинути місця проживання, втрату доступу до базових послуг, підтримки та ресурсів для виживання [10]. Це означає, що безбар'єрність у воєнний період має трактуватися як якісна характеристика гуманітарної відповіді і як обов'язковий елемент організації соціальних послуг у громадах, що приймають переміщених осіб, а також як мінімальна умова недискримінаційного доступу до допомоги, передбачена рамкою прав людини та національними правилами гуманітарної сфери [1; 8; 10].

Практичне забезпечення безбар'єрності соціальних і гуманітарних послуг доцільно розглядати як управлінський цикл, у якому кожен етап має власні критичні точки доступності. На етапі оцінювання потреб і планування ключовими є видимість групи та доказовість рішень: збір даних про потреби осіб з інвалідністю й маломобільних груп, урахування різних типів порушень функціонування (зору, слуху, опорно-рухового апарату, психосоціальні та інтелектуальні порушення), а також включення представницьких організацій до консультацій, що узгоджується з принципами участі та недискримінації [1; 4]. На етапі інформування та комунікації базовим стандартом має бути багатоканальність і доступність: оголошення, гарячі лінії, повідомлення

громад, навігація в пунктах допомоги мають бути зрозумілими й доступними для людей із сенсорними порушеннями та для осіб, які потребують простої мови, а також мають супроводжуватися можливістю отримати пояснення та підтримку [4; 6; 8]. На етапі фізичного доступу до послуги необхідне поєднання короткострокових рішень (організація супроводу для людей з обмеженою мобільністю, наближення частини сервісів до місця проживання, можливість виїзного прийому там, де це допустимо) і середньострокових змін (пристосування приміщень відповідно до будівельних норм, аудит доступності будівель соціальної інфраструктури, забезпечення доступних санітарних умов) [4; 9]. На етапі отримання послуги ключовою стає процедурна справедливість: мінімізація зайвих підтверджень, можливість подати документи різними способами, наявність супроводу, коректна взаємодія персоналу, а також готовність установи забезпечити розумне пристосування залежно від потреб конкретної людини [1; 6]. На етапі результату та контролю якості необхідні доступні механізми скарг і зворотного зв'язку, щоб людина могла повідомити про порушення прав або недоступність сервісу без додаткових бар'єрів, що прямо випливає з логіки правового захисту та принципів належного врядування у сфері послуг [1; 5; 6].

Окремої уваги потребує людський чинник у системі послуг, оскільки навіть за наявності нормативів і формальної організації послуги реальна доступність часто залежить від компетентності й поведінки персоналу. Безбар'єрність у цій площині означає відсутність принизливих практик, недопущення відмови через "незручність" випадку, готовність надати зрозуміле пояснення, допомогти з навігацією, забезпечити супровід або перенаправлення без повторної "втрати" людини в системі. У воєнний період, коли звернення часто відбуваються в стані стресу, переміщення або втрати документів, важливо, щоб процедури залишалися людяними й передбачуваними, а розумне пристосування застосовувалося як стандарт практики, а не як виняток [1; 4; 6].

Особливої уваги вимагає безперервність підтримки й захист від вторинних ризиків у кризових умовах. Для осіб з інвалідністю переривання доступу до медикаментів, засобів реабілітації, догляду або реабілітаційних послуг швидко призводить до погіршення функціонування й зростання залежності, а отже – до посилення бар'єрів у доступі до соціальних і гуманітарних сервісів [7]. Тому в системі соціальних і гуманітарних послуг у воєнний період критично важливо забезпечувати пріоритетність таких потреб у плануванні та практиці надання допомоги, а також організовувати доставку підтримки до людини, якщо вона не може пересуватися самостійно, у межах можливостей і процедур, визначених національним законодавством [6; 7; 8]. Водночас державна політика безбар'єрності вимагає узгодження дій різних секторів – соціального захисту, охорони здоров'я, освіти, транспорту,

цивільного захисту – щоб доступ до підтримки не залежав від випадковості або “людського фактора” [3; 4].

Узагальнюючи, безбар’єрність соціальних і гуманітарних послуг для осіб з інвалідністю та маломобільних груп в Україні до квітня 2022 року вже мала достатню нормативну основу на перетині міжнародних зобов’язань, національної політики безбар’єрності та спеціального соціального законодавства. Війна зробила очевидним, що головний виклик полягає не у відсутності принципів, а в інституційній спроможності перетворити ці принципи на конкретні рішення: доступні маршрути звернення, пристосовані простори надання допомоги, зрозуміле інформування, гнучкі процедури та доступні канали захисту прав. У цьому сенсі безбар’єрність має розглядатися як вимірюваний стандарт якості соціальних і гуманітарних послуг, а не як додаткова опція, оскільки саме вона забезпечує рівність доступу, зменшує ризики соціального виключення й підвищує ефективність використання ресурсів у кризових умовах.

Список використаних джерел та літератури:

1. United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

2. Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю та Факультативного протоколу до неї. Закон України від 16 грудня 2009 року № 1767-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17#Text

3. Про забезпечення створення безбар’єрного простору в Україні. Указ Президента України від 03 грудня 2020 року № 533/2020. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/533/2020#Text

4. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар’єрного простору в Україні на період до 2030 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 року № 366-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/366-2021-%D1%80

5. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні. Закон України від 21 березня 1991 року № 875-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/875-12

6. Про соціальні послуги. Закон України від 17 січня 2019 року № 2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19

7. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні. Закон України від 06 жовтня 2005 року № 2961-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2961-15

8. Про гуманітарну допомогу. Закон України від 22 жовтня 1999 року № 1192-XIV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1192-14

9. ДБН В.2.2-40:2018. Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення. Державні будівельні норми України; затверджено наказом Міністерства регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України від 30 листопада 2018 року № 327. URL: https://dreamdim.ua/wp-content/uploads/2019/03/DBN-V2240-2018.pdf

10. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2022, April 14). Ukraine: 2.7 million people with disabilities at risk, UN committee warns. URL: https://www.ohchr.org/en/statements-and-speeches/2022/04/ukraine-27-million-people-disabilities-risk-un-committee-warns.

В. П. Вовк,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ПРОФЕСІЙНА ТА ОСОБИСТІСНА ПІДГОТОВКА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ЗВО

Провідною діяльністю у вищій школі є навчально-професійна, яка вимагає від студента значної навчально-наукової активності, засвоєння нових психологічних норм і критеріїв соціокультурного розвитку. Саме вона найбільш інтенсивно впливає на професійну й особистісну підготовку майбутніх практичних психологів, набуття ними необхідних фахових знань, умінь і навичок.

Політичне й соціальне життя України змінюється дуже швидко. Щоб відповідати цим змінам, модернізується ринок праці, змінюючи вимоги до фахівців усіх профілів. Випускник ЗВО повинен відповідати не тільки професійним якостям, а й певним особистісним.

Сьогодні основним завданням будь-якого закладу вищої освіти України є підготовка фахівця, який буде не тільки професіоналом у своїй справі, але й особистістю, яка вміє працювати в команді, нести відповідальність за свої дії й учинки, володіти емоційним інтелектом, тощо.

При розгляді проблеми готовності до професійної діяльності основний акцент вчені роблять на визначення необхідної й достатньої кількості професійних знань, умінь і якостей особистості, необхідних для професійної діяльності.

Проблема професійного та особистісного розвитку була й залишається актуальною. Така ситуація обумовлюється значимістю професійної діяльності в житті людини. Успішність професійної самореалізації обумовлена особистісними характеристиками. Тому теоретичні й прикладні дослідження багатьох науковців зосереджені на вивченні професійної й особистісної підготовки фахівців. Поєднання двох аспектів прояву суб'єктності дає змогу визначити передумови й обставини появи особистісної зрілості і майстерності професіонала.

Вивчення проблеми формування професійної й особистісної підготовки майбутнього психолога представлено в психологічній літературі широким колом дослідників, а саме: О..Бондаренком, С. Дерев'янко, Є. Ільїним, О. Санніковою, Н. Чепелєвою та ін., які вказують на важливі аспекти питання про взаємозв'язок професійних і особистісних якостей у професійній діяльності й особистісного розвитку психолога.

Професійний і особистісний аспекти підготовки психолога є взаємообумовленими й взаємопов'язаними. Вони поєднуються в єдину проблематику професійно-особистісного проектування й становлення функціональної особистості психолога, що в наукові психологічній літературі широко представлена загальнотеоретичними підходами (О. Бондаренко, Ю. Ємельянов, С. Максименко, П. М'ясоїдов, В. Рибалка, В. Панок, Н. Повякель, Н. Чепелева, Ю. Швабл, Т. Яценко) й частковими прикладними дослідженнями (Ю. Долинська. З.. Кісарчук, В. Коновальчук, О. Мешко, Л.Г. Терлецька, Л. Уманець, Л. Шумаков). Спроби охарактеризувати процес професійного становлення та його стадії відображені в роботах А. Деркача, В. Зазикіна, С. Максименка, , Т. Щербан та ін.

Ми погоджуємося з наступною послідовністю стадій професійного становлення практичного психолога: оптація – період вибору професії в навчально-професійному закладі; адаптація – входження в професію і звикання до неї; фаза інтернала – придбання професійного досвіду; майстерність – кваліфіковане виконання трудової діяльності; фаза авторитету – досягнення професійно високої кваліфікації; наставництво – передача професіоналом свого досвіду.

Професійний розвиток особистості фахівця – процес безперервний, він вимагає постійної роботи над собою, своїм професійним становленням, вдосконаленням, накопиченням, розвитком професійного й соціального досвіду, творчого потенціалу, в тому числі, й практичного психолога.

Виникнення професії практичного психолога зумовлене необхідністю суспільної практики. Спеціальність психолога – особлива спеціальність, яка вимагає від людини високого рівня вихованості, внутрішньої й зовнішньої культури, зразкового володіння собою, комунікативності. Саме в цьому й полягає вищий рівень професійного розвитку особистості психолога, його підготовленості до майбутньої діяльності.

Професійна діяльність практичного психолога, передбачає глибокі перебудови смислових структур особистості, структур особистісного досвіду.

Професія психолога вимагає особливої підготовки. Діяльність психолога будь-якого профілю передбачає, в першу чергу, не просто роботу з людьми, а й із їх внутрішнім світом – особливостями психіки. Тому сучасна освіта повинна приділяти особливу увагу підготовці фахівців в галузі психології.

Початковий період професіоналізації трактується багатьма дослідниками як ключовий, який надалі визначатиме все подальше життя людини.

На основі наукових досліджень В. Панок запропонував авторську трирівневу модель професійної підготовки майбутніх психологів:

1-й рівень складається із загальногуманітарних і загальнотеоретичних дисциплін, які необхідно викладати із застосуванням класичних форм лекційних і семінарських занять. Необхідно використовувати так званий

“випадковий” підхід із використанням художніх ілюстрацій, прикладами з книг, тощо.

2 – й рівень характеризується вивченням теоретичних і методичних засад, а також спрямований розгляд різних напрямів у психології. Для студентів це необхідний процес. Завдяки ньому, майбутнім психологам легше вибрати такий напрям у психологічній науці, який найбільш привертає увагу, а також синтезувати свої знання, вміння й навички в єдине для того, щоб розвиватися як професіонал. Сприяє розвитку професійних навичок також підготовка звітів по практиці, тощо. Завдяки цьому, студент може в повній мірі поринути в практичну діяльність.

3-й рівень – форми психологічної практики. Цьому рівню притаманне оволодіння спеціальними методами й технологіями в рамках професійного спрямування [3, с. 138].

Ми підтримуємо думку про те, що особливо значущим аспектом успішного професійного становлення майбутніх психологів є цілісність і нерозривність розвитку особистісної й професійної сфери, оскільки специфіка професійної діяльності психолога-практика насамперед висуває вимоги до його особистості, обов’язковими характеристиками якої повинні бути: здатність до особистісного змінювання; прагнення до самоактуалізації; прийняття себе та інших; внутрішня свобода; усвідомлення власних обмежень; сформованість професійної свідомості [2].

У основі цього процесу лежить самоідентифікація з професією, тоді як професійна ідентичність практичного психолога повинна відповідати вимогам гнучкості й здатності до змінювання. Основними складовими професійної ідентичності практичних психологів як результату процесу особистісного змінювання є адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінантність, есканізм.

У основі професійної ідентифікації психолога лежить самоідентифікація з професією, яка розглядається нами в якості провідного компоненту професійної підготовки. При цьому професійна ідентичність практичного психолога повинна відповідати вимогам гнучкості й здатності до змінювання. Сенситивним для формування професійної ідентичності є період навчання в ЗВО. Як свідчать результати досліджень, проблема професійної й особистісної ідентифікації є актуальною для більшості студентів-психологів.

Становлення особистості практичного психолога здійснюється в процесі його професіоналізації й визначається правами, обов’язками й етичними нормами, які знаходять своє віддзеркалення у властивостях і якостях зрілої особистості, що здатна цілеспрямовано перетворювати внутрішній і зовнішній світ за своїми власними законами. В процесі професійної підготовки майбутній практичний психолог повинен сформуватися як активний суб’єкт діяльності, як зріла особистість із розвинутими професійно-важливими якостями (О. Бондаренко, Н. Чепелєва).

Для реалізації цієї мети науковці вдаються до розробки моделі особистості практичного психолога.

На думку більшості дослідників (Н. Чепелєва, Н. Пов'якель, В. Панок та ін.), конструювання моделі особистості психолога-практика повинно відображати комплекс його професійно-психологічних завдань.

Модель особистості практикуючого психолога, запропонована Н. Чепелєвою й Н. Пов'якель, включає наступні складові [4].

Мотиваційно-цільова підструктура особистості передбачає сформовану позитивну мотивацію до професійної діяльності, до надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших. Базовою особистісною якістю на цьому рівні виступає діалогізм, що включає діалогічну готовність, безумовне прийняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему особистісних смислів, орієнтованість на досягнення взаєморозуміння.

Когнітивна підструктура, до якої відноситься сфера знань особистості: особистісне знання, знання себе й інших; Я-концепція фахівця (адекватність і сталість самооцінки, емпатичність, асертивність, відсутність хронічних внутрішньоособистісних конфліктів, які зумовлюють проекції та психологічні захисти тощо); професійно важливі якості пізнавальних процесів (уважність, спостережливість, вміння помічати деталі вербальної і невербальної поведінки, тобто розпізнавати психосоматичні стани, гнучкість, пластичність і динамічність мислення, вміння виділяти суттєве й узагальнювати, прогнозувати реакції й дії клієнта, моделювати наслідки роботи). Базовими особистісними якостями когнітивної підструктури є професійна рефлексія й професійний інтелект.

Операційно-технологічна підструктура передбачає розвинену компетентність особистості фахівця-психолога. Вона включає володіння основними професійними вміннями й навичками, які забезпечують практичне використання наявних теоретичних знань. Найважливішим компонентом цієї підструктури є практичний інтелект.

Комунікативно-рольова підструктура передбачає розвинену комунікативну компетентність психолога. Вона містить соціально-когнітивні й комунікативні уміння (слухати іншого, розмовляти й умовляти, встановлювати соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати тощо). Ця підструктура включає також специфічні якості – акторські й режисерські, організаційні, які дозволяють ефективно впроваджувати активні психотехніки й групові засоби психокорекції. Базовою особистісною якістю є професійна ідентифікація й соціальний інтелект. Остання – це здатність у процесі спілкування визначати будь-які відхилення від нормального функціонування або розвитку людини чи групи, яка є найважливішою складовою спеціальних здібностей до психологічної діяльності.

Регулятивна підструктура забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності

до збудження й швидкого виснаження. Провідним компонентом виступає професійна саморегуляція.

Таким чином, ефективність діяльності психолога залежить від складної системи його спеціальних здібностей.

На сьогодні формування особистості практичного психолога проходить три етапи [1]:

1. *Світоглядний*, що передбачає формування професійної свідомості майбутнього спеціаліста.

2. *Професійний*, який спрямований на оволодіння необхідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога, формування його психологічної культури. Психологічна культура передбачає високий рівень професійних знань і культури спілкування, емоційну культуру, культуру мислення. Культура спілкування передбачає вміння користуватися у відповідних ситуаціях адекватними стереотипами взаємодії, творчо розв'язувати суперечливі ситуації, вести діалог із клієнтом. Емоційна культура передбачає вміння вибирати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати своїми емоційними станами. Сформованість емоційної культури сприяє повноцінному спілкуванню й вирішенню конфліктних ситуацій.

3. *Особистісний*, метою якого є формування професійно важливих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, «діалогічності», здатності до професійної ідентифікації. Професійна ідентифікація передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей, норм, наявність мотиваційних структур, які спонукають особистість до ефективної діяльності. Формування професійної ідентифікації пов'язане з самопізнанням (самодіагностикою), самокорекцією, самоаналізом і самореабілітацією.

Професійний розвиток майбутнього психолога відбувається у процесі освоєння ним професійної діяльності та норм, за якими вона будується, через уключеність у навчально-професійну діяльність на етапі професійної й особистсної підготовки. Систему такої підготовки психолога неможливо побудувати без урахування соціальних витоків, соціальної «органіки» цієї професії, без аналізу особливостей включення носія цієї професії в соціум. Реальне включення майбутнього психолога в професійно орієнтовані практики відбувається в спеціально створеному професійному середовищі з метою набуття, апробації й закріплення професійних способів дій, інтеріоризації внутрішньої специфіки професійної діяльності як умови напрацювання індивідуального досвіду й досвіду колективної взаємодії в майбутній професії.

Таким чином, необхідність професійної й особистсної підготовки практичного психолога дало змогу визначити низку вимог, що висуваються до цього типу професії, зокрема до необхідних якостей, які забезпечують успіх професійної діяльності. Зміст навчання психолога в ЗВО обов'язково має передбачати формування особистості практикуючого психолога, зміну

внутрішньої психічної структури суб'єкта навчання, оскільки основним інструментом у роботі практикуючого психолога є він сам.

Список використаних джерел та літератури:

1. Основи практичної психології / В.Панок, Н.Чепелева, Т.Титаренко. Київ : Либідь, 2001. 534 с. 2. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. Київ : Ніка Центр, 2002. С.18-28. 3. Панок В. Професійне становлення практичних психологів: досвід і перспективи // *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 135-141. 4. Чепелєва Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // *Психологія*: *Зб. наук. пр*. Вип. 3. Київ : НПУ ім. Драгоманова, 1998. С. 35-41.

О. В. Гайдова,
викладач
(м. Хмельницький)

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ

Постановка проблеми. В умовах військової агресії Російської Федерації, ядерного тероризму, пропаганди, економічної війни, створення територій підвищеної напруги, масової міграції населення відбулися значних зміни в житті усіх громадян України. Середовище насильства, неодноразові психотравми, стресові ситуації, глобальні життєві зміни, з якими повсякчас стикаються українці, призводять до складної адаптації, вимагають ресурсів підвищеної психологічної стійкості, а також знань про способи, умови та можливості, необхідні для реалізації своїх зусиль, та вміння ці способи застосовувати. В тих випадках, коли особистість не в змозі ефективно адаптуватись з допомогою наявних резервів, в нагоді стануть такі автоматичні адаптивні реакції, як копінг-стратегії. Тож вивчення характеристик особистості в контексті її стресостійкості, уникнення дезадаптивних копінг-стратегій та формування навичок конструктивного подолання екстремальних ситуацій має стати одним із важливих напрямків психологічних досліджень.

Мета статті. Метою статті є дослідження поняття копінг-стратегії як механізму, спрямованого на адаптацію до стресової ситуації та основних підходів до їх вивчення та класифікації.

Виклад основного матеріалу. Вивчення процесів, що відбуваються в несприятливих життєвих обставинах та проблем подолання критичних життєвих ситуацій в процесі онтогенетичного розвитку» – «coping behavior» – має довгу та складну історію. Незважаючи на тривалі дослідження копінг-поведінки, багато аспектів, зокрема дефініції, класифікація, функціонування залишаються дискусійними та недосить структурованими. Вперше термін

«coping» було вжито Л. Мерфі в 1962 р. під час дослідження криз розвитку дітей та способів їх подолання. Прагнення індивіда розв'язати певну проблему, яке, з однієї сторони, слід розглядати як вроджену манеру поведінки, а з іншої, як набуту, диференційовану форму поведінки (стриманість, вміння опанувати себе, схильність до чого б то не було) і було копінгом [22]. В 1966 р. в роботі Р. Лазаруса «Psychological stress and the coping process» цей термін з'являється знову, і визначається як сума когнітивних і поведінкових зусиль, що докладаються індивідом для подолання впливу стресу. Успішність адаптації особистості до стресу детермінується рівнем розвитку у неї копінг-поведінки, котра регулюється шляхом використання власних поведінкових стратегій (копінг-стратегій), що базуються на фундаменті особистісного досвіду та умов середовища (копінг-ресурсів). Способом керування стресором, актуальною відповіддю особистості на загрозу і є копінг-стратегії. Їх розвитку сприяють копінг-ресурси, що забезпечують психологічний фон для подолання стресу та є відносно стабільними особистісними та соціальними характеристиками [11].

З поняттям «копінг» пов'язують різноманітні процеси, спрямовані на оптимальне та ефективне вирішення особистісних, міжособистісних чи професійних проблем, адаптацію до стресової ситуації та відновлення психологічного благополуччя. Зазвичай термін «копінг» характеризує стратегії реагування на стрес, однак можливий і проактивний копінг, спрямований на попередження впливу можливого стресора та підготовку до стресової ситуації.

Виділяють три головних джерела, що спонукали до вивчення проблематики копінг-стратегій: 1) дослідження механізмів психологічного захисту, започатковане в рамках психодинамічного підходу [27]; 2) дослідження в області психології стресу, вивчення реакцій людини на хворобу та інші загрозливі ситуації [11]; 3) дослідження мотивації діяльності, що розгорнулись в межах вивчення саморегуляції, мотивації досягнень, реакції індивіда на складності та невдачі під час виконання учбової, професійної та іншої продуктивної діяльності, цілепокладання [3; 5; 24].

Перший напрямок досліджень розкривав роль різних типів захисних механізмів в психологічному благополуччі, другий – сприяв вивченню травмуючих подій та типів реакцій на них, а третій – процеси саморегуляції та їх взаємозв'язок із копінгами, питому вагу копінгів в успішній реалізації продуктивної діяльності.

В експериментальних дослідженнях поняття «копінг» використовується як загальнозрозуміле та не обговорюється. В тих же роботах, де емпіричні дослідження зіставляються з теоретичними концептами, «копінг» розкривається як: намагання адаптуватись до стресу [11]; его-процес, який формує логічну, цілеспрямовану, гнучку поведінку з метою вирішення проблем [9]; заходи, які здійснюють для уникнення руйнівних наслідків від життєвої напруги [16]; механізм, що дозволяє

індивіду як відповісти на стресову ситуацію, так і адаптуватись до неї [15]. Р. Вайт поширює поняття копінгу і на складні та незвичні ситуації в житті дітей, що продукує поєднання творчої та рефлексивної поведінки [26].

Нерідко копінг-поведінка в дослідженнях стресу розглядається як поняття, тотожне за змістом до психологічного захисту. Оскільки концепції копінг-стратегій та захисних механізмів розроблялись в межах різних психологічних традицій, важливо зіставити їх відмінності та взаємозв'язки.

Критерієм відмінності копінгів від захисних механізмів є усвідомленість. П. Крамер [6] виділяє два основних параметри, що розмежовують захисні механізми та копінг-стратегії: 1) усвідомлений/несвідомий характер; 2) довільна/мимовільна природа процесів. Згодом додався ще один критерій: спрямованість на фальсифікацію/перегляд стану [14]. Причому поняття фальсифікації вживається як зміна установок, викликана неусвідомленим бажанням їх відкинути з метою уникнення негативних емоцій. Під переглядом стану мається на увазі зміна установок, продиктована усвідомленим бажанням їх відкинути з метою досягнення «епістемічної точності», тобто для якомога точнішого відображення реальності. Так, людина відкидає чи змінює певні уявлення, наприклад, «я – некомпетентний робітник», тільки в тому випадку, якщо перевірка та уточнення наявних доказів остаточно переконують її в помилковості цього уявлення чи хоча б у недоказовості. В іншому разі людина намагатиметься його прийняти.

Безперечно, помилки можливі і у випадку копінг-стратегій, однак діяльність особистості спрямована на наближення до реальності, тобто проблема визнається проблемою безвідносно до можливості її вирішення. Захисні ж механізми відрізняються тим, що реальність не «перевіряється», навпаки, змінюється стан з метою зменшення негативних емоцій.

Більш диференційований підхід запропоновано І. Абітовим [21], який виділяє такі критерії, як ступінь усвідомленості (усвідомлена зміна ситуації – несвідоме реагування на загрозу), особливості мети (адаптація – комфортність стану), характер пристосування (активне-пасивне), можливість корекції.

Дж. Вейллант виділяє три класи копінг-стратегій в якнайширшому розумінні [20]. До першої групи належать ті стратегії, які спрямовані на отримання допомоги та підтримки від інших людей, тобто пошук соціальної підтримки. До другої групи Дж. Вейллант відносить усвідомлені когнітивні стратегії, що використовуються особистістю у складних життєвих ситуаціях, – тобто копінг-стратегії, як їх розумів Р.Лазарус. До третьої групи відносяться мимовільні психічні механізми, які змінюють сприйняття особистістю внутрішньої чи зовнішньої реальності із метою мінімізації стресу. До цієї ж групи Дж. Вейллант відносить такі високоадаптивні захисти, як гумор, сублімацію, антиципацію, альтруїзм та пригнічення, які по-перше, найбільш ефективні з погляду задоволення людини і, по-друге, передбачають

можливість усвідомлення своїх почуттів, уявлень та їх наслідків. І хоча копінг-стратегії першої та другої групи в переважній більшості випадків справляють основний вплив на результат, копінг-стратегії третьої групи мають певні беззаперечні переваги: по-перше, вони не залежать від рівня освіти та соціального статусу; по-друге, за їх участі можлива регуляція ситуацій, які неможливо змінити; і по-третє, ці копінг-стратегії викликають зміни у реальному світі, за словами Дж. Вейлланта перетворюють сталь на золото.

А. Біллінгс, Р. Моос, Л. Вассерман визначають копінг, як відносно сталу схильність до відповіді на стресові чинники певним чином: 1) копінг-стратегія, спрямована на оцінку, тобто спроби оцінити ситуацію, використати певний комплекс стратегій (логічний аналіз, певна когнітивна переоцінка) з метою подолання стресу; 2) копінг-стратегія втручання в ситуацію або зосередження на проблемі – подолання стресу шляхом модифікації, мінімізації або усунення його джерела; 3) копінг-стратегія, орієнтована на емоції (уникнення), яка полягає в активному залученні поведінкових, когнітивних зусиль з метою підтримки афективної рівноваги та зменшення емоційної напруги [22].

Е. Фрайденберг класифікує копінг-стратегії з точки зору їх адаптивності/дезадаптивності, виділяючи три категорії: 1) звертання по допомогу до інших, яке не можна оцінити як цілком продуктивне або цілком непродуктивне; 2) ефективний копінг, який полягає в збереженні оптимізму та використанні когнітивних методів для розв'язання проблеми; 3) неефективний копінг з використанням стратегій уникнення [8].

Найбільш повно систематизувала копінги Е. Скіннер, розкривши весь спектр опановуючих стратегій особистості [18; 19]. Власне копінг-стратегії вона інтерпретує як ресурси уваги особистості в складній ситуації, а також як спосіб дій, за допомогою якого особистість мобілізує, координує, регулює та керує своєю поведінкою та емоціями. Основними характеристиками опановуючої поведінки за Е. Скіннер є адаптивність, епізодичність та інтерактивність, тобто взаємодія між особистістю та середовищем. Все існуюче різноманіття існуючих копінг-стратегій Е. Скіннер спробувала об'єднати в «Родину копінгів», до якого входять 12 типів стратегій, подібних за спрямованістю, що дасть можливість вдосконалити якість емпіричних досліджень під час вивчення опановуючої поведінки особистості (таблиця 1).

Табл. 1

Класифікація родини копінгів за Е. Скінер

№ з/п	Родина копінгів	Стратегії
1	Вирішення проблем	• планування • розробка плану поведінки • інструментальні дії
	Пошук інформації	• звернення до інших з питаннями

2		• спостереження • вивчення
3	Безпорадність	• розгубленість • когнітивне виснаження • нездатність до когнітивного аналізу
4	Уникнення	• мрійливість • заперечення • уникнення когнітивного аналізу • уникнення поведінкових дій
5	Самовпевненість	• емоційний підхід • вираження емоцій • емоційна регуляція • поведінкова регуляція
6	Пошук підтримки	• пошук інструментальної та духовної підтримки • пошук уваги • пошук комфортних умов
7	Делегування	• скарги, незадоволення • жалість до себе • неадаптивний пошук допомоги
8	Ізоляція	• уникнення інших • маскування • усування
9	Пристосування	• прийняття • відволікання • мінімізація дій • когнітивне переосмислення
10	Співробітництво	• переконання • переговори • розстановка пріоритетів
11	Покірність	• румінація (набридливі думки) • ригідні персеверації • роздуми
12	Опір	• агресія • проекція • звинувачення інших

Оскільки основною метою адаптивної поведінки є можливість реалізації успішної взаємодії між особистістю та середовищем, важливо зрозуміти, наскільки ті чи інші копінг-стратегії є ефективними, тобто сприяють розв'язанню певних проблем або відновленню психологічного благополуччя. Серед детермінант ефективності долаючої поведінки виділяють збільшення адаптивних ресурсів особистості, зниження вразливості щодо життєвих труднощів, гнучке реагування на мінливі умови середовища. Дезадаптивні копінг-стратегії в тривалій перспективі ведуть до погіршення фізичного та психологічного благополуччя індивіда. Так,

вживання наркотиків, алкоголю, реакції самопошкодження (умисне нанесення подряпин чи опіків, висмикування волосся), азартні ігри в деяких випадках можуть тимчасово полегшити стресові стани, але в довготривалій перспективі призведуть до погіршення здоров'я, зростання тривожності, поглиблення депресії [28].

Для оцінки ефективності копінг-стратегій враховують наступні критерії: 1) мету копінгу (зміна відношення до проблеми або ж її вирішення, отримання підтримки, психологічне та фізичне благополуччя суб'єкта); 2) тип та контекст проблемної ситуації, діяльності (можливість її контролю з боку суб'єкта); 3) інтенсивність стресу або ж негативних емоцій, які відчуває суб'єкт; 4) культурні фактори (зокрема, звернення до релігії може мати неоднаковий ступінь ефективності в різних суспільствах та культурах).

До чинників ефективності копінг-стратегій також відноситься етап перебігу стресу (тобто час використання копінг-стратегії до, під час або ж після впливу стресора) та послідовність реалізації різноманітних копінг-стратегій. Дослідження [2] свідчать про більшу ефективність проблемно-орієнтованих копінгів в контрольованих ситуаціях, а емоційно-орієнтованих – в неконтрольованих. Причому суттєвим є те, що в неконтрольованих ситуаціях важливо вдаватись до такої емоційно-орієнтованої копінг-стратегії, як прийняття.

Таким чином, проактивний копінг, планування діяльності, стратегії гумору, копінг, націлений на пошук сенсу, звернення до інших людей з метою отримання соціальної підтримки, стратегії активного подолання проблем визнані найбільш продуктивними копінг-стратегіями. Також ефективно впливають на підтримку психологічного благополуччя особистості стратегії оптимістичного мислення, зокрема зосередження на аспектах ситуації, що піддаються контролю, націленість на плідну майбутню діяльність, конструктивний аналіз причин невдач на відміну від агресії, невдоволення, глобального звинувачення самого себе або ж пошуків винних. Копінг-стратегії, покликані покращити фізичне благополуччя, як-от дотримання повноцінного режиму відпочинку, харчування, сну, фізичної активності, є досить продуктивними, оскільки фізично здоровому індивіду легше подолати стрес.

Що ж до стратегій уникнення та самозвинувачення, то вони вважаються найменш ефективними [26]. В цілому ж дослідники схиляються до думки, що не існує стратегії, абсолютно ефективної в усіх ситуаціях і навіть цілком успішну стратегію можна реалізувати як ефективно, так і неефективно [25], однак в деяких випадках використання декількох копінг-стратегій визнано більш успішним, аніж однієї конкретної [13].

Кілька останніх десятиліть дослідники намагаються розробити надійні діагностичні інструменти для емпіричного вивчення теоретичних моделей копінг-стратегій. Основними перешкодами на цьому шляху є відсутність

загальновизнаної класифікації копінг-стратегій, а також складність диференціації копінг стратегії як стилю поведінки чи ситуативного процесу.

Найбільш часто в психологічній практиці використовуються наступні опитувальники:

1) «Опитувальник способів копінгу» (Ways of Coping Questionnaire – WCQ), розроблений Р. Лазарусом та С. Фолкман, що складається із 118 пунктів. В опитувальнику 8 субшкал, що дозволяють визначити такі ситуативно-специфічні копінг-стратегії, як конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, уникнення, планове вирішення проблем і позитивна переоцінка ситуації [12].

2) Методика Дж. Амірхана «Індикатор копінг-стратегій подолання стресу». Методика дозволяє вивчати базисні копінг-стратегії людини: діяльність, спрямовану на вирішення проблем, уникнення та пошук соціальної підтримки [1].

3) Методика «Опитувальник подолання стресу» (COPE Inventory), авторами якої є Ч. Карвер, М. Шейєр та Ж. Вентрауб. Опитувальник COPE використовується як для вимірювання ситуаційних копінг-стратегій, так і для диспозиційних стилів, що є їх підґрунтям. Опитувальник складається з 60 пунктів, об'єднаних в 15 шкал та виявляє характерологічну та ситуаційну копінг-поведінку [17].

4) Опитувальник Н. Ендлера та Д. Паркера дозволяє визначити три види копінг-стратегій: емоційно-орієнтований копінг, копінг, спрямований на уникнення та орієнтований на вирішення проблеми копінг [7].

5) Методика Е. Хайма «Способи подолання складних ситуацій» дозволяє дослідити копінг-поведінку відповідно до 25 копінг-стратегій. За допомогою методики можна оцінити не тільки когнітивний, поведінковий, емоційний варіенти копінгів, але й ступінь їх адаптованості (адаптивний, відносно адаптивний та неадаптивний) [10].

6) Опитувальник С. Хобфолла «Стратегії подолання стресових ситуацій» пропонує багатоосьову модель долаючої поведінки [23].

Варто звернути увагу на те, що в більшості досліджень копінги оцінюються ретроспективно, тож кількісні дослідження копінг-поведінки доцільно доповнювати процесуальними вимірюваннями за допомогою інтерв'ю. Так, Р. Лазарус, зауважує, що хоча й дані, отримані наративними методами, і не корелюють з даними опитувальників, але дозволяють передбачити швидкість одужання чи ймовірність ускладнень після хірургічних втручань [11].

Висновки: теоретичні дослідження демонструють, що негативні наслідки стресових ситуацій та важких життєвих обставин можуть бути компенсовані за допомогою адаптивних стратегій їх подолання. Встановлено, що копінг-стратегії є способом керування стресором, актуальною відповіддю особистості на загрозу. Копінг-ресурси забезпечують психологічний фон для подолання стресу та є відносно стабільними особистісними та соціальними

характеристиками. Визначено, що критерієм відмінності копінгів від захисних механізмів є усвідомленість. З'ясовано, що копінг-стратегії класифікуються за ступенем адаптивності, за успішністю розв'язання проблем та типом реакції на стресову ситуацію. Проблемно-орієнтовані копінг-стратегії ефективніші в контрольованих ситуаціях, а емоційно-орієнтовані – в неконтрольованих.

Перспективою подальших досліджень є консолідація зусиль для дослідження колективних копінг-стратегій подолання колективного стресу, створення єдиної класифікації копінг-стратегій, вивчення усього різноманіття копінг-стратегій та специфіки використання копінг-стратегій в різних травмуючих ситуаціях.

Список використаних джерел та літератури:

1. Amirkhan J.H. Seeking person-related predictors of coping: Exploratory analyses. *European Journal of Personality*. 1999. 4. 13–30. 2. Bowman G., Stern M. Adjustment to occupational stress: the relationship of perceived control to effectiveness of coping strategies. *Journal of Counseling Psychology*. 1995. 42. 3. 294–303. 3. Brown S.P., Westbrook R.A., Challagalla G. Good cope, bad cope: Adaptive and maladaptive coping strategies following a critical negative work event. *Journal of Applied Psychology*. 2005. 90. 4. 982–798. 4. Brown T. Confirmatory factor analysis for applied research. N.Y.; L.: The Guilford Press, 2006. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. 56. 2. 267–283. 5. Cramer P. Coping and defensive mechanisms: What's the difference? *Journal of Personality*. 1998. Vol. 66. P. 919–946. 6. Endler N.S., Parker D.A. Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. 58. 844–854. 7. Frydenberg E. Coping competencies. *Theory into Practice*. 2004. 43. 1. 14–22. 8. Haan, N. Coping and defending. N.Y.,1977. 9. Heim E. Coping and psychosocial adaptation. *Journal of Mental Health Counseling*. 1988. 10. 13–144. 10. Lasarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984. 11. Lazarus R.S., Folkman S. Manual for Ways of Coping Questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988. 12. Mattlin J.A., Wethington E., Kessler R.C. Situational determinants of coping and coping effectiveness. *Journal of Health and Social Behavior*. 1990. 31. 1. 103–122. 13. Miceli M. Castelfranchi C. Further distinction between coping and defensive mechanisms. *Journal of Personality*. 2001. Vol. 69, N 2. P. 287–296. 14. Paulhan, I. Le concept de coping. *Annee psychol*. 1992. № 4. P. 315-319. 15. Pearlin, L.I., Schooler, C. The structure of coping. *Health and Social Behavior*. 1978. Vol.19. P. 2 – 21. 16. Scheier M.F., Carver C.S. Dispositional optimism and physical well being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*. 1989. 55. 2. 169–210. 17. Skinner E.A., Edge K. Parenting, motivation, and the development of coping. Lincoln: University of Nebraska Press, 2002. P. 77–143. 18. Skinner E.A., Zimmer-Gembeck M.J. The development of coping. *Annual Review of Psychology*.

2007. 58. 119–144. 19. Vaillant G. Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, N 1. P. 89–98. 20. Абитов И.Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения: в норме и при психосоматических и невротических расстройствах: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2007. 21. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р., Трифонова Е.А., Щелкова О.Ю., Новожилова М.Ю., Вукс А.Я. Методика психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями. СПб.: Психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева, 2009. 22. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб: Питер, 2009. 23. Леонова А.Б. Стресс-резистентность и структурная организация процессов саморегуляции деятельности. Психология саморегуляции в XXI веке. СПб.; М.: Нестор-История, 2011. 24. Малкина-Пых И.Г. Стратегии поведения при стрессе. *Московский психологический журнал*. 2005. № 12. URL: http://magazine.mospsy.ru/nomer12/s11.shtml. 25. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. *Психологический журнал*. 1997. №5. С. 20-30. 26. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2001. 27. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н.. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2013. Т. 10, № 1. С. 82–118. 28. Хачатурова М.Р. Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2013. Т. 10, № 3. С. 160–169.

К. С. Горбатюк,
здобувачка вищої освіти
Н. В. Чорна,
кандидат психологічних наук
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Постановка проблеми. Останнім часом проблема агресивної поведінки юнацтва набуває все більш гострої соціальної спрямованості та привертає увагу юристів, соціологів, педагогів, психологів, які все більше уваги приділяють питанням контролю агресивних проявів та «зниження» агресивності, особливо юнацької. Сучасна реальність змушує психологів по-новому подивитись на проблему агресії у суспільстві. Агресивна поведінка у наші дні скоріше буденність, ніж виняток. Юнаки та дівчата живуть сьогодні в епоху стрімкої зміни соціально-економічних умов та політичної напруженості, що часто призводить до посилення прояву агресії з їхнього боку. Особливість агресії така, що, торкаючись емоційної сфери людини,

вона сприяє посиленню морального дисонансу, формуванню стресового та депресивного станів. Високий рівень агресії в юнацькому віці є фактором, що насторожує, оскільки негативно впливає не тільки на навчальну діяльність, взаємини з батьками, друзями, однолітками, індивідуальний розвиток, а й на успішність їх майбутньої особистої та професійної діяльності.

Таким чином, усі вище перелічені відомості створюють величезний стимул вивчення цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-психологічні дослідження засвідчують, що антисоціальна та агресивна поведінки найчастіше виявляються у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Ці вікові періоди не мають чіткого розмежування і становлять групу підвищеного ризику, що пов'язується з труднощами перехідного віку, зокрема, психогормональними процесами; невизначеністю соціального статусу ранньої юності з труднощами перебудови механізмів соціального контролю тощо. Разом із цим у період ранньої юності відбувається подальший розвиток свідомості хлопців і дівчат: формування духовних, етичних, естетичних почуттів (В. Панок, Е. Помиткін, В. Роменець, В. Татенко); усвідомлення потреби в активній участі у суспільному житті, що може задовольнятися мистецтвом (І. Бех, М. Боришевський, І. Зязюн, О. Отич); активізація зацікавленості молоді у знаннях із різних галузей мистецтва.

Серед психологів та педагогів, які приділяли свою увагу вивченню даного питання слід зазначити: Л. М. Семенюк, В. С. Мухіна, С. Л. Соловйова, В. І. Трубніков та ін., за кордоном: Л. В. Берковиць , А. Бандура, Р. Берон, Р. Уолтер та ін. , що полягає у наявності деструктивних тенденцій, з метою завдання шкоди тій чи іншій особі.

Мета статті. Визначити та теоретично обґрунтувати особливості агресивної поведінки в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Поняття агресія прийшло з латинської мови і означає «мотивовану деструктивну поведінку, що суперечить нормам співіснування людей у суспільстві, завдає фізичної шкоди людям або викликає у них психологічний дискомфорт» [2].

Вчені з різних галузей науки трактують людську агресію по-різному. Але, незважаючи на велику різноманітність визначень і відмінності в тлумаченнях, можна дійти невтішного висновку у тому, що ідея про заподіяння шкоди іншому суб'єкту присутня практично завжди.

Е. Фромм розрізняє агресію конструктивну, доброякісну (наприклад, ігрову, оборонну) і деструктивну, злоякісну [2].

Л. Берковіц дає визначення агресії як форми поведінки, націленої на заподіяння фізичної або психічної шкоди комусь. А. Налчаджян вважає, що агресивні дії можуть бути спрямовані не тільки на людину, але і на тварин і предмети. Крім того, агресія може бути свідомо контрольованою та імпульсивною, спрямованою на зовнішні об'єкти або на себе.

І. Фурманов у відповідності до способу вираження виділяє довільний і мимовільний види агресії. З точки зору теорії соціального навчання (А. Бандури), агресивна поведінка являє собою складну систему навичок, що вимагає тривалого і всебічного навчання. Щоб засвоїти способи руйнівних дій, людина повинна спостерігати їх соціальні зразки, зустрічати заохочення у разі їх демонстрації [4].

Агресивність – це властивість особистості, що відбиває схильність вороже реагувати на виникнення загрозливої ситуації. Її можна розцінити як біологічно доцільну поведінку, що сприяє адаптації та виживання. Але не варто забувати і про те, що таке реагування на ситуацію суперечить нормам, встановленим у суспільстві, а також може завдати шкоди собі та іншим [3, с. 19].

Агресивна поведінка – одна з форм реагування на різні несприятливі життєві ситуації, що спричиняють стрес, фрустрацію та ін. над суттєвим для суб'єкта оточенням. У якому б вигляді агресія не виражалася, вона все одно буде поведінкою, спрямованою на заподіяння шкоди іншій суті, що уникає такого роду із собою відносини.

Існують дослідження, автори яких розробили класифікацію типів агресивної поведінки. Найбільш докладною та зрозумілою класифікацією агресивної поведінки є класифікація, розроблена А. Бассом, який виділив три основні параметри: фізична – вербальна агресія, пряма – непряма агресія, активна – пасивна агресія. Комбінування цих форм дало можливість виділити 8 видів агресивного поведінки: 1. Фізична агресія –використання фізичної сили проти іншої особи. 2. Непряма агресія обхідним шляхом спрямована на іншу особу або ні на кого не спрямована. 3. Роздратування – готовність прояву негативних почуттів при найменшому збудженні. 4. Негативізм - опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти звичаїв і законів, що встановилися. 5. Образа – заздрість та ненависть до оточуючих за дійсні та вигадані дії. 6. Підозрілість – недовіра та обережність стосовно людей або переконаність у тому, що інші планують і завдають шкоди. 7. Вербальна агресія – це вираження негативних почуттів через форму (крик, вереск) та зміст словесних відповідей (прокляття, погрози). 8. Почуття провини – переконаність людини у цьому, що і його вчинки негативні, відчуваються докори совісті [2].

Період дорослішання юного покоління минає за часів стрімких змін у житті суспільства, таких як економічні та екологічні кризи, глобалізація, інформатизація. Звідси – невпевненість у завтрашньому дні, нестабільність у сферах життєдіяльності, відсутність орієнтації на ідеології. Розуміння, що доведеться жити в таких умовах, провокує виникнення у юнаків та дівчат дратівливості та відчуття безнадійності. Також можна відзначити, що вони не зацікавлені у житті суспільства, глибоко індивідуалізовані в юнацькому середовищі, мають відсутність позитивного впливу сторони держави, освіти, сім'ї, до того ж, характерна для них манера опору анітрохи не сприяють

цілеспрямованості та регуляції їх поведінки. Тут ще можна додати особливості психологічного розвитку у цьому віці. Юність – це складний період, коли особистість готується до життя у дорослому світі.

У юнацькому віці формується самосвідомість та самокритичність. Внаслідок цього людина може виявити протиріччя у власному уявленні про себе. Це може стати чинником прояви агресивного поведінки. Також у цьому віці формується максималізм, нетерпимість, непримиренність, які за наявності сприятливих умов та діяльності призведуть до усвідомлення агресивного поведінки [4, с. 407].

Юнаки та дівчата відчувають потреби в актуалізації себе як особистості, в індивідуалізації, у пошуку близького друга, у виборі життєвого шляху. Агресивна поведінка може виникнути тоді, коли вони можуть реалізувати дані потреби, спочатку - серед свого оточення, потім – у суспільстві. Така ситуація може вплинути виникнення девіантного поведінки, оскільки потреб багато, а можливостей мало [4, с. 118].

Ще однією причиною агресивної поведінки може бути криза юнацького віку. Вона виникає через те, що людина зустрічає реальне життя зі своїми ідеальними уявленнями про неї.

Юність супроводжується юнацькою кризою, або кризою ідентичності за визначенням Е. Еріксона. На його думку криза виникає через включення до детермінації становлення особистості нових соціальних та біологічних факторів. Виникають вимоги суспільства щодо самовизначення, водночас відбувається змужніння, зміна зовнішнього вигляду. Проходження кризового періоду може бути успішним та неуспішним. За успішного варіанта людина отримує ідентичність, що супроводжується вірністю, умінням стримувати свої обіцянки, незважаючи на суперечливу ціннісну систему. При неуспішному варіанті людина отримує сплутану ідентичність, що супроводжується відкиданням. Е. Еріксон виділяє у своїх роботах симптоми дифузної ідентичності. Це прояви ворожості, що раптово розвивається, до пропонованих ролей у сім'ї, у найближчому соціальному оточенні. Людина в цей час знаходиться в стані тривожності, ізольованості, спустошеності, нездатності зробити вибір і прийняти рішення.

Людині в цьому віці дуже важко спокійно приймати зміни, які відбуваються в її житті. Він може бачити в них катастрофу, крах його планів, надій, а також може відчувати невпевненість перед великими змінами, тривогою за майбутнє. Така ситуація викликає потребу позбутися тривоги, від невідомості, що може виявитися у сильній агресії проти суспільства. Тут обов'язково потрібна підтримка та розуміння з боку близьких. До того ж, агресія може виявлятися через потребу самоствердження. Індивід вважає себе вже дорослим, і може зневажливо і зухвало ставитися до дорослому поколінню [4, с. 67].

Також на придбання та закріплення агресивної поведінки впливає соціальне навчання, ЗМІ, приклад однолітків, але початкові причини варто

шукати у вихованні батьків, оскільки сім'я – це джерело живого прикладу поведінки для дитини [1, с. 82].

Особливості самосвідомості та самооцінки в юнацькому віці безпосередньо відбиваються на поведінці. При заниженій самооцінки підліток недооцінює свої можливості, прагне виконання лише найпростіших завдань, що заважає його розвитку. При підвищеній самооцінці він переоцінює свої можливості, прагне виконати те, в чому не в змозі впоратися, що також негативно впливає на розвиток його особистості.

Агресія в юнацькому віці найчастіше проявляється як захисний механізм особистості, оскільки особистість відчуває тривогу. Виникнення цієї тривоги може бути пов'язане з суперечливим та конфліктним характером Я-концепції юнака. Виникнення труднощів і сумнівів у досягненні успіху закріплюється в поведінці, компенсації і стає стійкою властивістю особистості. Поява і закріплення тривожності як якості особистості пов'язані з незадоволенням провідних потреб віку, як-от: можливість зайняти внутрішню позицію дорослої людини, як повноцінного члена суспільства; потреба у спілкуванні; потреба у праці; потреба у формуванні власних моральних установок, цінностей та тимчасової перспективи.

Рання юність – пора переживання сильних різноманітних почуттів, моральних, інтелектуальних, естетичних. Моральні почуття у юнацькому віці різноманітні за змістом і спрямованості. Це почуття совісті, гуманізму, колективізму, дружби та товариства, що розвиваються під впливом багатьох умов, і насамперед організація способу життя в інституті та в сім'ї. Навчальна, громадська та трудова діяльність – джерело різноманітних переживань студентів. Агресія в юнацькому віці є дуже насторожуючим фактором, оскільки негативно впливає на взаємини з батьками, друзями, однолітками, навчальну діяльність, індивідуальний розвиток, а також на успішність у їхній майбутній професійній діяльності. Хотілося б зупинитись на такому факторі, як самооцінка. А. А. Реан у своєму дослідженні дійшов висновку, що рівень виразності агресивних реакцій взаємопов'язаний із самооцінкою юнаків. Загальна тенденція тут полягає в наявності прямого зв'язку: чим вищий рівень самооцінки, тим вищі показники загальної агресії та різних її складових [1]. Таким чином, найбільша ймовірність прояву високої агресії пов'язана з високою самооцінкою особистості, якщо для цього підлітка характерні уявлення про себе як про самостійну, високоавтономну особистість, що відрізняється вираженою здатністю до лідерства і високим інтелектом [2, с. 284].

Таким чином, аналізуючи особливості юнацького віку, ми дійшли такого висновку: самовизначення – соціальне, особистісне, професійне, духовно-практичне – становить основне завдання юнацького віку. У основі процесу самовизначення лежить вибір майбутньої сфери діяльності.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким чином, виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що агресивна поведінка

молоді має складну багатофакторну природу, її вивчення вимагає, по-перше, реалізації системного підходу, що виявляє ієрархію та взаємозв'язок несприятливих факторів, по-друге, застосування порівняльного аналізу, по-третє, реалізації міждисциплінарного підходу, що передбачає використання досягнень таких галузей психології, як вікова, соціальна, педагогічна, медична. Системний аналіз індивідних, особистісних, соціально-психологічних та психолого-педагогічних факторів, що зумовлюють соціальні відхилення у поведінці неповнолітніх, дозволить конкретніше намітити прийоми виховно-профілактичної роботи з метою корекції та попередження агресивної поведінки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексєєва М. І., Чалая К. О. Спілкування в сім'ї та формування особистості підлітка. Республіканський наук.-метод. зб. Київ : Рад. шк., 1990. Вип. 34. С. 3–10. 2. Макаренко Н. М. Сучасний погляд на основні проблеми українських та американських юнаків. Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського ун-ту імені Івана Огієнка, Інституту психології НАПН України. Вип. 27, Камянець-Подільськ: Аксіома, 2015. С. 280–291. 3. Осницький О.К. Психологічний аналіз агресивних проявів учнів [Електронний ресурс] Питання психології, № 3, 1994 Режим доступу: http://www.voppsy.ru/issues/1994/943/943061.htm. 4. Журавська Л.М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ: Вид. Дім «Слово», 2006. 312 с.

О. В. Данько,
кандидат психологічних наук
(м. Хмельницький)

РОЛЬ ІНДИВІДА У РОЗВИТКУ ТА ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТРЕСУ

Стрес – явище, з яким особистість стикається мало не щодня. Він супроводжує на різних етапах життя – навчання, робота, особисті стосунки, сім'я. Стрес впливає на організм двояко: в деяких ситуаціях це фактор, необхідний для виживання, і своєрідний мотиватор, що спонукає діяти. Але є і зворотний бік стресу: коли його негативні наслідки зачіпають не тільки настрій людини, але і порушують роботу організму загалом, викликаючи низку психосоматичних захворювань.

У психології стрес визначається як динамічне адаптивне відношення між можливостями людини і вимогами ситуації, що характеризується психічним або фізичним дисбалансом. Простіше кажучи, стрес – це реакція організму на складну ситуацію. Коли баланс між вимогами ситуації та здібностями індивіда порушується, організм змушений адаптуватися до певних стресових факторів. Під час стресу відбуваються глобальні

психофізіологічні, біохімічні зміни в організмі, спрямовані на мобілізацію захисних сил та адаптацію до ситуації [3].

Стресова реакція має різний прояв у різних людей: активна – зростає ефективність діяльності, пасивна – ефективність діяльності різко зменшується. У ході розвитку стресу спостерігають три стадії: 1. Стадія тривоги – це найперша стадія, що виникає з появою подразника, що викликає стрес. Наявність такого подразника викликає ряд фізіологічних змін, змінюються і психічні функції. 2. Стадія опору – це стадія настає у випадку, якщо стрес фактор продовжує діяти. Тоді організм захищається від стресу, витрачаючи «резервний» запас сил, з максимальним навантаженням на всі системи організму. 3. Стадія виснаження – якщо подразник продовжує діяти, то відбувається зменшення можливостей протистояння стресові, тому що виснажуються резерви людини. Знижується загальна опірність організму. Стрес «захоплює» людини і може привести його до хвороби [4].

Стан стресу може бути гострим або приймати хронічний характер. Провокатором стресу можуть бути екстремальні ситуації (гострий стрес). Особливості сучасного суспільства, зокрема інформаційне перевантаження, є причиною хронічних форм стресу. У наш час стрес прийняв характер епідемії.

Зазначимо, що стрес має фізіологічні, психологічні, особистісні і медичні ознаки. Фізіологічні ознаки: частий пульс, почервоніння або збліднення шкіри особи, збільшення адреналіну в крові, надмірне потовиділення. Психологічні ознаки: зміна динаміки психічних функцій, найчастіше уповільнення розумових операцій, розсіювання уваги, ослаблення функції пам’яті, зменшення сенсорної чутливості, гальмування процесу ухвалення рішення. Особистісні ознаки: повне придушення волі, зниження самоконтролю, пасивність і стереотипність поведінки, нездатність до творчих рішень, підвищена сугестивність, страх, тривожність, невмотивоване занепокоєння. Медичні ознаки: підвищена нервозність, наявність істеричних реакцій, непритомності, афекти, головний біль, безсоння [5].

Вчені відокремлюють такі теорій і моделі стресу, як:

1. Генетично-конституціональна теорія, суть якої зводиться до положення, що здатність організму чинити опір стресу залежить від визначених захисних стратегій функціонування незалежно від поточних обставин.

2. Модель схильності (diathesis) до стресу – заснована на ефектах взаємодії спадкових і зовнішніх факторів середовища. Вона допускає взаємний вплив спадкових факторів і несподіваних сильних впливів у розвитку реакцій напруги.

3. Психодинамічна модель, заснована на положеннях теорії Зигмунда Фрейда. У своїй теорії він описав два типи зародження і прояву тривоги, неспокою: а) сигналізуюча тривога виникає як реакція передбачення реальної

зовнішньої небезпеки; б) травматична тривога розвивається під впливом несвідомого, внутрішнього джерела.

4. Модель H. G. Wolff, згідно з якою автор розглядав стрес, як фізіологічну реакцію на соціально-психологічні стимули і встановив залежність цих реакцій від природи аттітюдов, мотивів поведінки індивіда, визначеності ситуації і ставлення до неї.

5. Міждисциплінарна модель стресу. На думку авторів, стрес виникає під впливом стимулів, які викликають тривогу у більшості індивідів або окремих їх представників і призводить до ряду фізіологічних, психологічних і поведінкових реакцій, в ряді випадків патологічних, але можливо таких, що призводять до вищих рівнів функціонування і нових можливостей регулювання.

6. Теорії конфліктів. Кілька моделей стресу відображають взаємозв'язок поведінки суб'єктів в суспільстві і стану напруження в стосунках, які супроводжують групові процеси.

7. Модель D. Mechanik. Центральним елементом в цій моделі, є поняття і механізми адаптації, яка визначена автором як спосіб, яким індивід бореться з ситуацією, зі своїми почуттями, викликаними цією ситуацією

8. Стрес як поведінкові реакції на соціально-психологічні стимули. Модель фізіологічного стресу H. Selye була модифікована B. P. Dohrenwend, який розглядає стрес як стан організму, в основі якого лежать як адаптивні, так і неадаптивні реакції. Автор під стресорними розуміє, перш за все, соціальні за своєю природою фактори, - такі, наприклад, як економічні або сімейні невдачі, тобто об'єктивні події, які порушують (руйнують) або загрожують підірвати звичайне життя індивіда. Вони не обов'язково негативні і не завжди ведуть до об'єктивного кризи [5].

9. Системна модель стресу, яка відображає розуміння процесів управління (поведінки, адаптації тощо) на рівні системної саморегуляції і здійснюється шляхом зіставлення поточного стану системи з його відносно стабільними нормативними значеннями.

10. Інтеграційна модель стресу. Центральне місце в моделі займає проблема, що вимагає від людини прийняття рішення [5].

Стресор – фактор, який викликає стан стресу. Вирізняють фізіологічний і психологічний стресори. Фізіологічні стресори – надмірне фізичне навантаження, висока або низька температура, больові стимули та ін. Психологічні стресори поділяються на інформаційні та емоційні. Інформаційний стрес виникає в ситуаціях інформаційних перевантажень, коли людина не виконує завдання, не встигає приймати правильні рішення у належному темпі. Емоційний стрес виявляється в ситуаціях загрози, небезпеки, гніву, образи та ін.

У фізичному сенсі ми маємо справу зі стресом, наприклад, в разі травми, хвороби, небажаних фізичних навантажень. А в психологічному

сенсі стрес визначається як травмувальні обставини, які є для людини джерелом страждань, занепокоєння, страху, депресії, гніву, напруженості [2].

Незалежно від того, чи є джерело стресу фізичним або психічним, в організмі відбуваються зміни, які можна розділити на три рівні: соматичні показники: тахікардія, розширення зіниць, чергування відчуття жару і холоду, сплутаність думок; психологічні показники: нервозність, запальність, недовірливість, почуття небезпеки, депресія, пригніченість; поведінкові показники: погіршення або повна втрата апетиту, дратівливість, що чергується плачем, безсоння, панічні атаки, зниження працездатності.

Американський вчений Вейтц описав вісім стресогенних ситуацій: 1) необхідність прискореної переробки інформації; 2) шкідливе оточення; 3) усвідомлена загроза; 4) порушення фізіологічних функцій (можливо, як результат хвороби, безсоння); 5) ізоляція; 6) ув'язнення; 7) остракізм (вигнання і переслідування); 8) груповий тиск. До них можна додати безсилля, неможливість змінити ситуацію, відсутність контролю за подіями, необхідність прийняття особливо відповідальних рішень, швидкої зміни стратегії поведінки [6].

Різноманітність стресогенних ситуацій і факторів, а також індивідуально-психологічні особливості особистості обумовлюють різні способи (стратегії і стилі) подолання стресових обставин в життєдіяльності людини.

Теоретичні, методичні та практичні питання розвитку стресу і протидії відображенні в роботах Л. П. Гримака, Л. Г. Дикої, А. Б. Леонової, В. І. Медведєва, П. В. Симонова і ряду інших дослідників. Узагальнюючи різні підходи в розгляді подолання стресу, можна зробити загальний висновок, що цілеспрямована соціальна поведінка або комплекс усвідомлених адаптивних дій (когнітивних, афективних, поведінкових), дозволяє суб'єкту впоратися з важкою життєвою ситуацією. Проблема протидії стресу отримала відображення в понятті «копінг». Поняття «копінг» включає в себе різноманітні форми активності людини, воно охоплює всі види взаємодії суб'єкта з завданнями зовнішнього або внутрішнього характеру, з труднощами, які необхідно вирішити, уникнути, взяти під контроль або пом'якшити [6].

Кохен і Лазарус, узагальнюючи дані багатьох досліджень, виділили п'ять основних завдань копінга: 1) мінімізація негативних впливів обставин і підвищення можливостей відновлення (одужання); 2) терпіння, пристосування або регулювання, перетворення життєвих ситуацій; 3) підтримання позитивного «образу Я», впевненості в своїх силах; 4) підтримання емоційної рівноваги; 5) підтримання, збереження досить тісних взаємозв'язків з іншими людьми. Подолання стресу оцінюється як успішне, якщо воно: усуває фізіологічні і зменшує психологічні прояви напруження; дає особистості можливість відновити дострессову активність; запобігає дистресу [7].

В боротьбі зі стресом рекомендовано позбутися: недосипання, фуд-дисбалансу, інформаційного сміття, незавершеності справи, безладу в голові, токсичного оточення

Список використаних джерел та літератури:

1. Загальна психологія. Навч. посіб. / [Сергєєнкова О.П, Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В.]. К.: Центр учб. літ-ри, 2012. 296 с. 2. Загальна психологія: [підручн. для студ. вищ. навч. закл.] / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук] Нац. пед. ун-тет ім. М.П. Драгоманова. К.: Каравела, 2014. 464 с. 3. Кружева Т. В. Психофізіологічні детермінанти стресостійкості осіб з особливими потребами в процесі навчання / Т. В. Кружева, Л. В. Піпченко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. Максименка С. Д. К., 2005. Т. 4. Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія. Ч. 2. С. 96–102. 5. Циганчук Т. В. Динаміка переживання стресу студентами: індивідуально психологічні характеристики / Т. В. Циганчук // Актуальні проблеми 19 психології: зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України; за ред. Максименка С. Д. К., 2010. Т. Х., Вип. 16. С. 564–574. 6. Циганчук Т. В. До проблеми дослідження психоемоційних стресових станів юнацтва в процесі навчання / Т. В. Циганчук // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України; за ред. Максименка С. Д. К., 2007.Т. IX. Ч. 4. С. 399–404. 7. Циганчук Т. В. Підвищення стресостійкості у студентів ВНЗ / Т. В. Циганчук // Практична психологія та соціальна робота. К., 2010. № 8. С. 18- 30. 10

Л. М. Джигун,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
(м. Хмельницький)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

Унікальність, неповторність психологічного образу кожної людини – один із тих явних феноменів нашої психіки, які найбільш бурхливо обговорюються, досліджуються, а іноді відкидаються як прикра перешкода експериментального дослідження. З давніх часів беруть початок і інтуїтивне розуміння того, що люди психологічно не однакові, і прагнення зрозуміти витоки цього розмаїття, і уявлення про існування певної «первинної» індивідуальності, що передує досвіду і знань, і навіть своєрідний «професійний відбір».

Поняття «особистості» тісно пов’язане з поняттям людини, індивіда та індивідуальності.

Поняття «людини» включає в себе сукупність усіх людських якостей, незалежно від того, притаманні вони чи ні даній конкретній людині.

Людина – продукт та суб'єкт суспільно-історичної діяльності, єдність фізичного та психо-духовного, генетично обумовленого та прижиттєвого сформованого [1].

Відомий російський психолог Б.Ананьєв писав: «Індивідом народжуються, особистістю стають, а індивідуальність відстоюють».

Отже, індивід – це кожна людина як одинична природна істота, тобто одиничний представник роду людського, виду Homo Sapiens.

Особистість має три найважливіші психологічні характеристики: стійкість, єдність та активність. Виділяють також три основні під структури особистості: можливості, властивості та направленість.

До можливостей особистості відносяться рівень розвитку її пізнавальних, емоційно-чуттєвих та вольових психічних процесів, загальні здібності, розвинена пам'ять з усіма її культурними нашаруваннями.

До властивості особистості відносяться темпераментний характер та спеціальні здібності.

Направленість особистості виявляє мету, яку ставить перед собою людина, прагнення, мотиви, відповідно до яких вона діє. Мотивами виступають природні та психодуховні потреби, а також переконання людини.

Головну роль у процесах формування та розвитку особистості відіграють виховання, навчання та освіта. Процес розвитку особистості відноситься до психологічного періоду, а цілеспрямоване формування – до педагогічного. Процес формування ставлення та розвитку особистості відбувається протягом усього життя людини у різних соціальних інститутах, де вона грає різні соціальні ролі: у сім'ї, навчальних закладах, професійних та трудових колективах, групах стимулювання тощо.

Індивідуальність – це найвужче за змістом поняття. Воно містить в собі лише ті індивідні та особистісні якості людини, таке їх поєднання, яке відрізняє дану людину від інших [1].

Психологія особистості – галузь науки, яка вивчає закономірності формування людини як суб'єкта життєтворчості; механізми, форми і методи інтегрування всіх психічних процесів, станів, властивостей індивіда у системну якість, що опосередковує його взаємодію із соціумом через предметну діяльність, соціально-значущі взаємини, процес соціалізації.

Предмет досліджень психології особистості охоплює структуру особистості та її функціональні характеристики; умови та рушійні сили формування; самосвідомість особистості, її рефлексивні властивості; самооцінку і образ «Я»; життєвий шлях; особливості ставлення до життя і смерті; формування особистості в групі; вплив екстремальних ситуацій на особистісний розвиток; життєву кризу на різних вікових етапах; відхилення в розвитку особистості; можливості гармонізації особистісного розвитку; методи особистісної діагностики, корекції, профілактики і прогнозування шляхів саморозвитку особистості.

Серед загальних проблем психології: виникнення і розвиток психіки; свідомість людини як вища форма психіки; обумовленість психіки людини біологічними і соціально-історичними чинниками; нейрофізіологічні основи психічної діяльності; структура психіки людини; закономірності формування психічних образів; регуляційна сутність пізнавальних, вольових і емоційних процесів; індивідуально-психологічні особливості особистості; психологічні особливості поведінки людини в соціальному середовищі; психологія конкретних видів людської діяльності.

В сучасних умовах навряд чи може існувати суспільство, в якому всі його члени вели б себе відповідно до загальних нормативних вимог. Коли людина порушує норми, правила поведінки, закони, то її поведінка в залежності від характеру порушення називається девіантною, кримінальною. Такі відхилення відрізняються великою різноманітністю: від пропусків шкільних занять до крадіжки, розбою, вбивства. Відхилення або недотримання цих норм є соціальним відхиленням або девіацією.

Девіантна поведінка – це вчинки або дії, які не відповідають прийнятим в даному суспільстві нормам і правилам поведінки.

У соціології під цим терміном найчастіше розуміють різні типи негативного соціального поведінки, до основних форм якого відносять злочинність, алкоголізм, наркоманію, проституцію, суїцид (підвищений ризик вчинити самогубство). За визначенням американського соціолога Н. Смелзер, девіантною вважається поведінка, яке є відхиленням від норм соціальної групи і тягне за собою ізоляцію, лікування, виправлення або інше покарання.

Однак різні соціальні суспільства відрізняються один від одного ступенем соціального відхилення. Середній рівень відхилення від соціальних норм одного товариства може відрізнятися від іншого. Деякі дії розглядаються як правопорушення тільки в певних суспільствах, інші – у всіх без винятку, так вбивство розглядається як непростиме правопорушення повсюдно.

Девіантна поведінка може мати індивідуальний характер. У ряді випадків індивідуальна девіація трансформується в колективну. Поширення останньої зазвичай пов’язане з впливом кримінальної субкультури, носіями якої є декласовані верстви суспільства. Категорії населення, більше за інших схильні здійснювати девіантні вчинки, називаються групами ризику [2].

Проблема залежної (адиктивної) поведінки в сучасному світі виявилася чи не найбільш заплутаною і важкою з усіх, що стоять перед людством. Більшість людей мають травмуючий досвід обтяжуючої залежності, починаючи від солодощів, бажання зануритися в гуркіт важкого року і закінчуючи нікотинової, алкогольної і наркотичної. Стандарти сучасного споживчого товариства за допомогою реклами вимагають підтримки самих різних видів залежностей.

Аддикція – це спосіб пристосування до складних для індивіда умов діяльності і спілкування, це «простір», що дозволяє «відпочити», «порадіти» і знову повернутися (якщо вийде) до реального життя. Відповідний адиктивний агент (сигарета, алкоголь, наркотик) приходить «на допомогу», змінюючи стан без особливих зусиль, приручаючи людини до рабства душі і тіла. Залежності - це психологічні причини особистих катастроф, руйнувань і захворювань.

Адиктивна поведінка – один з типів девіантної поведінки з сформованим прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин або постійною фіксацією уваги на певних видах діяльності з метою розвитку інтенсивних емоцій [2].

Ступінь тяжкості адиктивної поведінки може бути різним – від практично нормальної поведінки до важких форм залежності, що супроводжуються вираженими соматичними і психічними патологіями.

Типи адиктивної поведінки: алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, тютюнопаління (хімічна аддикция); азартні ігри, комп'ютерна адикція, сексуальна адикція, тривале прослуховування музики, заснованої на ритмі; порушення харчової поведінки; повне занурення в якийсь вид діяльності з ігноруванням життєво важливих обов'язків і проблем і ін.

Досвід розвитку філософії, соціології, біології, психології, нейропсихології і психофізіології в XIX–XX століттях привів до накопичення фактів, що дозволяють аргументувати питання не про вроджену, а соціально-історичну природу деструктивності поведінки людей, що формується в процесі девіантної соціалізації особистості в умовах історично суперечливого соціуму.

Деструктивна поведінка – руйнівна поведінка. Деструктивність неминуче присутня у кожного індивіда, однак виявляється, як правило, в переломні періоди його життя. Перш за все, це відноситься до підлітків, вікові особливості психіки яких, в сукупності з проблемою соціалізації і браком уваги з боку дорослих, призводять до деструктивних змін особистості.

Під деструктивними змінами особистості слід розуміти патологічний процес руйнування структури особистості або окремих її елементів. Основними формами деструктивних змін особистості є: патологічна деформація особистісних потреб і мотивів, деструктивні зміни характеру і темпераменту, порушення вольової регуляції поведінки, формування неадекватної самооцінки і порушення міжособистісних відносин [3].

До деструктивних проявів поведінки, спрямованих назовні, відносяться: знищення іншої людини (вбивство), руйнування його особистості; руйнування соціуму або певних суспільних відносин (терористичний акт, війна); руйнування неживих предметів, архітектурних пам'яток та інших творів мистецтва (вандалізм); руйнування природного середовища (екоцид, екологічний тероризм).

До аутодеструкції відносяться: суїцид – умисне фізичне знищення людиною самого себе і саморуйнування особистості; зловживання психоактивними речовинами (алкоголізм, токсикоманія, наркотична залежність); патологічна нехімічна залежність: інтернет-адикція, гем- блінг (патологічну пристрасть до азартних ігор) та інші, що призводять до деструктивних змін особистості.

При аналізі деструктивної поведінки слід враховувати не тільки мотив, але і звичний спосіб поведінки. Не менш цікава точка зору, яка полягає в тому, що агресивність, як маркер деструктивної поведінки, стає рисою характеру і, отже, особистісної рисою шляхом соціального навчання. ЗМІ, комп'ютерні ігри (так звані «стрілялки»), що заповнили життя сучасного підлітка, наповнені сценами насильства, жорстокості, приниження, агресії і вбивств. На цьому тлі модель агресивної поведінки сприймається підлітком як належне.

Екстремізм це прихильність окремих осіб, груп, організацій до крайніх поглядів, позицій і заходів у громадській діяльності. Це публічне виправдання тероризму і терористична діяльність; збудження соціальної, расової, національної або релігійної ворожнечі; пропаганда зверхності або неповноцінності людини за ознакою його належності або ставлення до релігії; порушення прав, свобод і законних інтересів людини і громадянина; перешкоджання законній діяльності державних органів; пропаганда і публічна демонстрація нацистської атрибутики; організація і підготовка зазначених діянь, а також підбурювання до їх здійснення; фінансування зазначених діянь.

Тероризм є багатоплановою загрозою для життєво важливих інтересів особистості, суспільства і держави, одну з найбільш небезпечних різновидів політичного екстремізму. За своєю сутністю тероризм являє собою застосування насильства або погроз [4].

В системі освіти цілеспрямований процес взаємодії педагогів і вихованців, спрямований на формування гармонійної особистості, на розвиток її ціннісно-смислової сфери, за допомогою повідомлення їй духовно-моральних і базових національних цінностей. Під «духовно-моральними цінностями» розуміються основоположні в стосунках людей один до одного, до своєї сім'ї і суспільству принципи і норми, засновані на критеріях добра і зла, неправди і правди.

Проблема духовності в психології вперше стала розглядатися в кінці XIX – початку XX століття в рамках розуміння психології, представники якої робили акцент на вивченні людської психіки в зв'язку з духовними видами діяльності (культура, мистецтво, етика і ін.), а не з природничими науками. Надалі духовність стала предметом вивчення аналітичної психології, в якій духовна культура Заходу і Сходу аналізувалася з використанням концепцій колективного несвідомого і архетипів, закладали основи психологічного аналізу релігії і алхімії [5].

Наступним етапом психологічного вивчення духовності стало її розгляд в рамках гуманістичної, трансперсональної та екзистенціальної психології. У психосинтезі духовність пов'язана з вищим несвідомим, яке служить джерелом творчого натхнення.

У християнській психології духовність розглядається в зв'язку з вищими силами божественної або демонічної природи, які проявляються в людських вчинках. При цьому існування будь-яких інших видів духовності християнська психологія заперечує.

У переважній більшості підходів до духовності вона розглядається як явище, що виходить за рамки індивідуальності і пов'язане зі надособистісним, божественними або космічними силами. Духовність є ознакою зрілості особистості, що вийшла за межі своїх вузьких інтересів і минущих цінностей.

До числа основних проблем людей похилого віку можна віднести відсутність чіткого життєвого ритму, звуження сфери спілкування, відхід від активної трудової діяльності, синдром «спустошення гнізда» і ін. До числа основних проблем людей похилого віку відносяться проблеми здоров'я, самотності; відчуття дискомфорту від замкнутого простору і ін.

З огляду на, що соціальна педагогіка як галузь практичної діяльності спрямована на людину в ситуації його взаємодії з тим чи іншим соціумом, слід зазначити, що взаємодія літньої людини з соціумом формує одну найважливіших проблем цього віку.

Головна драма літньої людини (якщо не брати до уваги інвалідність, важку хворобу, злидні, безпритульність і т.п.) – це драма незатребуваності: нереалізована потенціал, відчуття або побоювання власної непотрібності. Як відомо, потенціал літньої людини найчастіше зовні не відповідає (або відповідає дуже мало) менталітету нових поколінь, що не може не посилювати цю проблему. Подолання, зм'якшення драми незатребуваності відбувається на основі власного життєвого досвіду, в тому числі професійного, сімейного. Важливо створювати умови, допомогти людині продовжувати віддавати себе, зберігаючи тим самим стійкість, гарантію певної стабільності, відчуття доброї перспективи, оптимістичну і реалізовану надію на те, що і в нових обставинах людина залишається затребуваним.

Найчастіше такі проблеми як депресія, безсоння, негаразди в сім'ї і на роботі є лише зовнішньою оболонкою, що дозволяє людині заявити про проблеми, що мають набагато більш глибоке коріння. Буває, що успішна людина, що відбувся як професіонал, сім'янин і батько може відчувати, що життя проходить в порожню. Особливо ж нелегко знайти сенс людям, які пережили будь-які реальні травмуючі події.

Життя як відчуття безпорадності, безвиході, абсолютної самотності. Самотність має сенс розглядати в контексті втрати. Що б ми не втратили, то є сенс буття, то чи відносини – ця втрата буде пов'язана з втратою значущих об'єктів, пов'язаних з історією життя людини.

Втрата сенсу життя – це глобальне знецінення, яке відбулося в житті. І в цьому сенсі пізнання, усвідомлення себе і своєї історії є тим механізмом, який зможе запустити бажання жити.

Акмеологія вивчає форми, методи, стратегії і технології розвитку професіоналів вищого класу в різних сферах діяльності людини. Досягнення «акме» знаходиться в залежності від сфери професійної діяльності [6].

Акмеологія займається вивченням психічних функцій людини, досліджує умови, стимули і фактори, а також закономірності самореалізації творчого потенціалу зрілих фахівців на шляху до вершин професіоналізму протягом всього життєвого шляху людини і, зокрема, його професійної діяльності.

Актуальність акмеології визначається необхідністю безперервного процесу розвитку і саморозвитку фахівця як особистості і професіонала на всьому протязі професійної діяльності. Це сприяє максимальному використанню творчого потенціалу людини, реалізації його здібностей.

Таким чином, об'єкт акмеології – особистість, яка динамічно розвивається, прогресивно реалізується в професійній діяльності і досягає вершин у своєму розвитку.

Шляхи і способи досягнення вершин професіоналізму педагога вивчає педагогічна акмеологія. З точки зору педагогіки акмеології вивчає розвиток людини на ступені дорослості, при цьому першорядне значення має організація тьюторські супроводу цих процесів.

Соціологи і соціальні психологи насамперед досліджують різні аспекти відчуження особистості в умовах сучасного суспільства. Це відсторонення, замкнутість людини, «рефлективний його відхід від світу», «внутрішня еміграція», що породжує самотність. Це і конформність сучасної молоді як вираз двох тенденцій одного процесу ідентифікованого людини і відчуженого світу. Це і відчуження мети, породжене ситуацією цільового конфлікту, коли індивід виявляється в «полоні» одночасно двох або більше цілей, однаково значимих для нього. Подібна ситуація викликає невротичні симптоми у суб'єкта. Використовуючи широкий арсенал соціально-психологічних методик: інтерв'ю, анкетування, експерименти і т.д., автор досліджував різні сторони специфічного феномена відчуження, що розуміється їм як відкидання, неприйняття індивідом суспільних норм і інститутів.

Психічне здоров'я – це успішне виконання психічної функції, результатом якої є продуктивна діяльність, встановлення відносин з іншими людьми і здатність адаптуватися до змін і справлятися з несприятливими обставинами. Термін «психічне захворювання» в сукупності відноситься до всіх діагностуються психічних розладів – станам здоров'я, що характеризується змінами мислення, настрою або поведінки, пов'язаними з дистресом або порушенням функціонування.

Проблеми психічного здоров'я можуть виникати через стрес, самотності, депресії, тривоги, проблем у відносинах, смерть близької людини, думок про самогубство, горя, залежно, самоушкодження, різних розладів настрою або інших психічних захворювань різного ступеня, а також нездатність до навчання.

Сучасний ритм життя такий, що саме психічне здоров'я найбільш і первинно схильне до негативного впливу. Величезна кількість стресів, причому скрізь: на роботі, вдома, великий потік різноманітної інформації, яка сиплеться на людину з усіх боків і несе найчастіше негативний характер, екологія, неправильне харчування та інше.

У науковій літературі важкі життєві ситуації класифікують за різними підставами, наприклад, по типовим характеристикам сприйняття, таким як: включеність – невключеність, проста-складна, проявляється активність – не проявляється активність, приємна – неприємна, дружня – ворожа, випадкова – регулярна, формальна – неформальна і т. д. Виникнення важких ситуацій, пов'язане з порушенням впорядкованості протягом життя людини в результаті неможливості вирішити ту чи іншу проблему за допомогою звичних схем поведінки [7].

Висновки. Джерелом важкій життєвій ситуації можуть бути як власні дії людини, так і зовнішні впливи. Для того, щоб своєчасно і якісно надати допомогу людині, що потрапила у важку життєву ситуацію, необхідно чітко уявляти критерії оцінки важкою життєвої ситуації.

Вплив важкій життєвій ситуації на людину проявляється в тому, що вона не може повноцінно функціонувати, і їй доводиться змінювати свою поведінку. Це вимагає від нього підвищеної соціальної активності при виборі стратегій, засобів і способів діяльності, спрямованих на досягнення результата. Необходімость зробити вибір створює напруженість в життєвій ситуації, яка виражає протиріччя між інтересами людини і інших людей. Важка життєва ситуація не тільки руйнує звичні сформульовані в людини алгоритми поведінки, вона обумовлює необхідність змін, викликає деформацію життєдіяльності індивіда, в результаті людина втрачає встановлену рівновагу.

Людське тіло розвивалося протягом тисячоліть, щоб зробити величезну кількість неймовірних подвигів. Від пробіжок по пересіченій місцевості до плавання через річки – ми створені для того, щоб перевірити свої фізичні обмеження. Але вже більшість з нас забули про фізичні навантаження.

Простіше кажучи, раніше наше тіло адаптувалося до складних змін століттями під впливом еволюції. А зараз технологія стала частиною повсякденного життя в такому приголомшливому темпі, що наші тіла змушені адаптуватися за кілька років, а не століть. І наслідки вже є.

По-перше, використання смартфонів протягом декількох годин одночасно суттєво змінило те, як наші очі працюють щодня. Хоча технологія

дисплея смартфона не гірше для нас, ніж екран телевізора або яскравий рекламний щит на вулиці, проблема в тому, що ми використовуємо їх протягом тривалого періоду часу на такій близькій відстані. Симптоми цифрової перенапруги очей включають головний біль, помутніння зору, сльозотеча або сухість очей, чутливість до світла і безліч інших недуг.

Одним з найбільш значних негативних ефектів технології є зовсім не цифровий пристрій, а сидячий спосіб життя. Необхідність вставати і пересуватися з кожним днем зменшується. Навіщо йти на роботу, коли швидкий домашній інтернет і хмарні технології означають, що ви можете працювати з дому? Це зручність призводить, звичайно, до менших фізичним рухам.

Наслідки тривалого використання технологій для нашого психічного здоров'я, можливо, більш проблематичні, ніж вплив на фізичне здоров'я. Соціальні мережі та онлайн-ігри можуть завдати шкоди всьому, починаючи з циклу сну і закінчуючи соціальними колами.

Більшість використовуваних нами екранних технологій (смартфони, планшети, ноутбуки) випромінюють синє світло. Це виснажує мелатонін вашого тіла, гормон, який допомагає вам спати, змушуючи вас довше не спати і менше відпочивати.

Збільшення самотності. Постійний зв'язок друзів, сім'ї і випадкових незнайомців може здатися корисним засобом боротьби з самотністю. Але дослідження показали, що це просто не той випадок. Нам вже простіше спілкуватися онлайн, ніж бачитися і гуляти разом.

Також до важливих актуальних проблем психології особистості та індивідуальності відносяться проблеми психологічної безпеки, захищеності, ресурсів опору і протистояння; пролеми соціальної напруженості та соціальної конфліктогенності; проблеми толерантності та проблеми психології сім'ї.

Список використаних джерел та літератури:

1. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://works.doklad.ru/view/T0n4tPfCPYs.html (делінквентна поведінка). 2. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://psyera.ru/addiktivnoe-povedenie-560.htm (адиктивна поведінка). 3. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://studme.org/297698/psihologiya/destruktivnoe_povedenie (деструктивна поведінка). 4. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.admnews.ru/news/2021-06-23/terrorizm-i-ekstremizm--globalnye-problemy/ (тероризм). 5. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://senior.ua/articles/negativnoe-vliyanie-tehnologiy-na-nashe-telo-mif-ili-net (технологізм). 6. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://library.isu.ru/ru/resources/elibrary/conf_works_ISU/so_soderzhanie/So-4.pdf (життєві труднощі). 7. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ozdorovlenie73.ru/zoj/114-170815 (психологічне здоров'я).

Л. М. Джигун,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
(м. Хмельницький)

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ЯК ЗАПОРУКА УТВЕРДЖЕННЯ ІНСТИТУТУ СІМ'Ї

Однією із ключових проблем державотворення є виховання молодого покоління з урахуванням усіх складових, які забезпечують організаційну та виховну функції розвитку особистості. У реалізації цих завдань значне місце належить сім'ї як інституції, де людина народжується, формуються основи її характеру та моральні цінності. Батьки постають носіями суспільних норм, традицій, моралі, які передаються з покоління в покоління і закріплюються в життєвому досвіді дітей. Інститут сім'ї можна вважати першою та основною ланкою між суспільством та кожною людиною, які постійно взаємодіють. Рівень розвитку суспільства відбивається на сімейних стосунках, а сімейні стосунки впливають на соціальну позицію особистості. Гармонійне та здорове суспільство починається із щасливої сім'ї. Значущість цієї тези підтверджується тим, що Організація Об'єднаних Націй проголосила 2014 рік Міжнародним роком сім'ї.

Отже, постановка проблеми в загальному вигляді є такою, що сьогодні інститут сім'ї переживає суттєві складнощі, що пов'язано, з одного боку, зміною морально-етичних орієнтирів, втратою сімейних цінностей, престижу сімейного способу життя, а з іншого – негативним впливом економічної кризи в країні. Сьогодні ми чітко відчуваємо, що міць нашої держави похитнулась. Можливо це сталося внаслідок того, що стає все менше міцних сімей. А може від того, що в нашій державі просто не існує інституту сім'ї, де молодих людей готують до створення сім'ї, до відповідальності один перед одним і перед суспільством? На жаль, криза сім'ї виявляється не тільки у соціально-економічній площині. Недостатніми є також психолого-педагогічний і соціально-педагогічний рівні підготовки молоді до сімейного життя. Небажання і невміння аналізувати свої вчинки і життя взагалі, відповідати за них – така тенденція є руйнівною для більшості молодих сімей.

Тому сьогодні виникає необхідність підготовки студентської молоді до виконання складних рольових функцій чоловіка і дружини, батька і матері, формування навичок усвідомленого батьківства. Викликає занепокоєння і відсутність єдиної стратегії, послідовності щодо вихованні дітей у сім'ї, нерозуміння цінності та унікальності кожної дитини, нездатність молодих батьків прогнозувати наслідки виховання. Адже батьки, які не замислюються над стратегією і тактикою виховання своїх дітей, завдають їм непоправної шкоди. З метою запобігання таких наслідків вважаємо за необхідне забезпечити процес передачі студентській молоді відповідних знань, умінь і навичок для реалізації в майбутньому основних функцій сім'ї, сформувати

відповідальний рівень свідомості за свої дії в житті взагалі і в сім'ї зокрема. У СНАУ це стало можливим завдяки впровадженню в навчальний процес спецкурсів «Сімейно-побутова культура» та «Домашня економіка». Як стверджує соціологія, сім'я – це мала соціальна група, заснована на шлюбі й кровній спорідненості, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною допомогою, моральною відповідальністю. Сім'я формує риси характеру, погляди, світогляд дитини, співчуває їй, підтримує її довірливим емоційним спілкуванням. Тепло та затишок домашнього середовища, взаємопорозуміння в сім'ї, співпереживання роблять кожного її члена більш стійким і впевненим.

Базовою життєвою місією, важливим станом та значною соціально-психологічною функцією кожної людини постає батьківство. У сім'ї зростають майбутні громадяни незалежної України. Тому батьки мають усвідомлювати, що вони виконують важливу соціальну роль, адже кожна повноцінна родина є фундаментом здорового суспільства. Відповідальність за те, якими будуть діти, за їх моральний та фізичний стан несуть дорослі, насамперед – матір і батько. Характер батьківства відображається на якості нащадків, стає гарантом особистого щастя людини та основою майбутнього суспільства, саме тому батьківство кожної людини має бути усвідомленим. Особливе місце у системі формування відповідального батьківства посідає робота з підготовки молоді до сімейного життя.

Актуальність підвищення виховного потенціалу сім'ї зумовлена й тим, що сім'я як соціальний інститут відповідальна за весь комплекс відтворювання людини, вона є для дитини тією мікромоделлю суспільства, через яку засвоюється його духовна культура. З огляду на широке коло означених проблем можна зробити висновок, що такий складний, комплексний феномен, як сім'я і виховання дітей у сім'ї, є актуальним завданням сучасного педагогічного дослідження.

Як відомо, людину виховує все – речі, явища. Але насамперед люди і їх вчинки. Виховання – це процес і результат взаємодії і взаємовпливу старших і молодших поколінь, під час якого передається, засвоюється й розвивається далі накопичений досвід. Батьки – найперші та найважливіші вихователі дітей, які природньо закладають фундамент особистості дитини.

А. С. Макаренко вважав, що «виховання дітей – найголовніша галузь нашого життя. Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни й громадяни світу. Наші діти – це майбутні батьки й матері, вони теж будуть вихователями своїх дітей. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, наші сльози, наша провина перед іншими людьми, перед всією країною» [4].

Сучасна науково-методична література розкриває сутність готовності особистості до шлюбу і сімейного життя через такі компоненти, як фізична і фізіологічна зрілість майбутнього подружжя, його соціальна та етико-психологічна готовність. Так, що стосується соціальної готовності, то мається на увазі, що майбутні шлюбні партнери сприймають себе

рівноправними членами суспільства, які усвідомлюють правову основу шлюбу, готові взяти на себе відповідальність одне за одного, за своїх дітей, здатні матеріально забезпечити свою сім'ю.

Етико-психологічна готовність передбачає формування уявлень майбутнього подружжя про шлюб і сім'ю, подружні і батьківські обов'язки; уміння цінувати особистісні якості партнера, об'єктивно оцінювати власні почуття і ставлення до обранця; спрямованість на іншу людину; створення сприятливого соціально-психологічного клімату сім'ї. При цьому є вкрай важливим вміння спроектувати модель майбутньої сім'ї, її уклад з урахуванням матеріально-економічних можливостей, способів реалізації спільних планів на майбутнє, впливу досвіду батьківських родин. Саме етико-психологічна готовність до створення сім'ї зумовлює здатність турбуватися про іншу людину, співчувати та співпереживати їй, бути терпимим, сприймати іншу людину з її індивідуальними особливостями, звичками, навіть протилежними власним, вміти пристосовуватися до них [5].

Важливість та необхідність підготовки студентської молоді до шлюбу, до майбутнього сімейного життя, усвідомленого та відповідального батьківства обумовлюється посиленням в Україні деформації шлюбно-сімейних процесів. Основна відмінність сучасної молодої сім'ї полягає в поглибленні демократизації внутрішньо-сімейних стосунків, яка впливає на соціальні установки і рольові очікування молодих людей. Втрачаються загальнонаціональні гуманістичні цінності, внаслідок чого різко знижується цінність батьківства. Все більше молодих людей надають перевагу тимчасовим шлюбам без особливих зобов'язань, без дітей, зосереджуючись на кар'єрі і бажанні «пожити для себе». Все частіше спостерігається безшлюбне материнство та соціальне сирітство, зменшується кількість і частка зареєстрованих шлюбів, підвищується рівень розлучень.

Щодо змістовної сутності підготовки молоді до сімейного життя, то вона відображає таку підготовку як доволі складний процес, який має відбуватися в різних напрямках. Це і формування навичок здорового способу життя, і статеве просвітництво, і духовно-моральне виховання, і розвиток комунікативних навичок. Не залишаються поза увагою питання планування сім'ї та збереження репродуктивного здоров'я молоді, профілактика захворювань, що передаються статевим шляхом, і звичайно розвиток сімейних традицій.

Безпосереднє здійснення самої підготовки молодих людей до сімейного життя неможливе без врахування таких аспектів, як соціальний, правовий, психологічний та педагогічний. Так соціальний аспект підготовки до сімейного життя передбачає визначення особливостей сучасної сім'ї, її значення у житті людини і суспільства; формування сімейних цінностей та традицій. Правовий аспект орієнтований на ознайомлення з основами законодавства про шлюб та сім'ю, з обов'язками подружжя по відношенню один до одного, до дітей, до суспільства. В свою чергу психологічний аспект

має за мету формування уявлень про особливості психології міжособистісних взаємин, про психологічні основи шлюбу і сімейного життя; розвиток почуттів, характерних для подружнього і сімейного життя. Врахування психологічного аспекту спрямоване на вирішення проблеми непорозуміння між чоловіком та дружиною, між батьками та дітьми; з'ясування причин цього непорозуміння; налагодження діалогу між подружжям та у родині.

Щодо педагогічного аспекту підготовки до сімейного життя, то він передбачає формування уявлень про роль сім'ї у вихованні дітей, про її педагогічний потенціал, специфіку сімейного виховання, виховні функції батька та матері, про шляхи підвищення педагогічної культури батьків.

Не викликає сумнівів той факт, що ефективність підготовки студентської молоді до сімейного життя залежить від злагодженої взаємодії різних соціальних інститутів – сім'ї, навчального закладу, засобів масової інформації тощо. Одним із таких соціальних інститутів, що має значний потенціал для формування у молодого покоління морально-психологічної та соціальної готовності до сімейного життя, виступають громадські молодіжні організації. Сучасна громадська молодіжна організація головним завданням у цьому аспекті ставить сприяння усвідомленню молоддю особливостей шлюбно-сімейних взаємостосунків, розвитку відповідних почуттів, формуванню уявлень, поглядів, переконань, якостей і звичок, пов'язаних з готовністю до сімейного життя [6].

Але вкрай важливим чинником, що впливатиме на підготовленість молодої людини до подружнього життя, постає процес самовиховання. Для роботи над собою необхідні реальні дії і вчинки, у процесі здійснення яких і відбувається самовиховання особистості. Розвиток відповідального ставлення до майбутньої сім'ї та дітей неможливий без виховання поваги до себе та інших людей, формування у кожної молодої людини потреби бути самостійним, прагнення турбуватися про близьких, бажання допомагати іншим.

Останніми роками в Україні підготовка молоді до сімейного життя здійснюється у відповідності з державними програмами і заохочується державою. Так, у відповідь на актуальну потребу сучасної молодої людини готувати себе до створення сім'ї як основи її активної, творчої та самодостатньої життєдіяльності Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України в 2012 році розроблена Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина». Цей документ містить основні положення, що стосуються підготовки молоді до щасливого подружнього життя та формування відповідального батьківства.

Крім того, постановою Кабінету Міністрів України від 15 травня 2013 р. № 341 затверджено Державну цільову соціальну програму підтримки сім'ї на період до 2016 року, одним із пріоритетів якої визначено підготовку молоді до подружнього життя шляхом проведення презентацій, семінарів та навчань.

В теперішній час на допомогу молодій сім'ї приходить сімейне консультування, що широко використовується в діяльності спеціалістів соціальної сфери. Мета консультативної роботи – виявлення індивідуальних причин сімейної дисгармонії та сприяння позбавленню цих причин в конкретних випадках.

Висновки. Отже, підготовка молоді до сімейного життя є важливим, підтримуваним на державному рівні, але не достатньо реалізованим на сьогодні напрямом діяльності. Активізація цієї діяльності можлива через збільшення та урізноманітнення кількості програм, спрямованих на формування навичок міжособистісного спілкування, готовності у юнаків та дівчат до сімейного життя та залучення до цієї роботи різних соціальних інститутів. Особливо значущу роль у підготовці молодої людини до подружнього життя відводиться батьківській сім'ї. Адже саме в сім'ї дитина успадковує найважливіші цінності, які стають її життєвим надбанням. На наш погляд, матимуть перспективу розробка та реалізація спільних проектів, обмін досвідом, налагодження системи роботи з особистістю на різних етапах її розвитку. Тільки такий підхід доз волить кожній молодій людині зрозуміти, що взяти шлюб – це означає збагатити, наповнити своє життя новим значенням і змістом, але тільки за умов свідомої підготовки до цього серйозного та відповідального кроку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Державна цільова соціальна програма підтримки сім'ї до 2016 року: [Електронний ресурс]. Режим доступу: http:// www.zakon1.rada.gov.ua. 2. Рекомендації парламентських слухань на тему: «Інститут сім'ї в Україні: стан, проблеми та шляхи їх вирішення»: [Електронний ресурс]. Режим доступу: http:// www.zakon2.rada.gov.ua. 3. Сімейний кодекс України від 10.01 2002 №2947-III (зі змінами): [Електронний ресурс]. Режим доступу: http:// www.zakon1.rada.gov.ua. 4. Дзюбко Л.В. Усвідомлене та відповідальне батьківство як умова повноцінного родинного виховання (за спадщиною А.С. Макаренка) / Л.В.Дзюбко // Матер. наук.-практ. конф. «Тенденції розвитку сучасної сім'ї в Україні» // Український соціум. 2004. № 3 (5). С.124-150. 5. Захарченко В.Г. Соціально-психологічні особливості готовності молоді до подружнього життя. / В.Г. Захарченко // Український соціум. 2004. № 1 (3). С.14-23. 6. Лісовець О.В. Роль молодіжних громадських організацій у підготовці молоді до сімейного життя. / О.В. Лісовець // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2009. №61. С. 95-100. 7. Островська Н.О. Основні складові соціально-педагогічної діяльності щодо формування усвідомленого батьківства молоді / Н.О. Островська // Вісник Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка [педагогічні науки] / гол. ред. В.С. Курило. Луганськ, Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. - №16 (251). С.115- 122.

Л. М. Джигун,
магістрантка,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ФЕНОМЕН МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ

У 90-х роках XX ст. актуальним був психологічний бестселер американського психолога, наукового журналіста Деніела Гоулмана «Емоційний інтелект: Чому він означає більше, ніж IQ». Враховуючи знання про людський мозок, історію емоцій і антропологію, Гоулман спробував дати свою версію успішної людини, використовуючи дослідження американських учених. На той час вони активно досліджували складову успішності, аналізуючи досягнення різних людей в дитячому і дорослому віці, їхні когнітивні і соціальні навички. Безперечно, походження, спадковість і вкладені в освіту сили впливають на стасус людини в дорослому віці, але на досягненні успіху в житті – особливо якщо це стосується людей без вроджених привілеїв – позначається унікальне поєднання інтелектуальних здібностей і емоційного відчуття, коли власні почуття і бажання людина використовує не деструктивно, а для досягнення довгоочікуваної мети. На думку вчених, «якими б не були університетський диплом, батьківська сім'я і перші роки щасливого життя, саме вміння людини управляти своїми почуттями і помічати почуття інших проявляється в її здатності мати довгі стосунки в особистому житті і бізнесі, набувати впливу, звертати на себе увагу, керувати колективом, дружити і створювати сім'ю» [1].

У довідковій та науковій літературі поняття «емоційний інтелект» трактується в широкому розумінні – «це визнання за собою й іншими як позитивних, так і негативних почуттів, уміння відділяти особисті відчуття від безпідставних фактів, а також навички відчувати настрій, темперамент, інтонації і наміри у спілкуванні з іншими людьми, незалежно від того давні вони знайомі або ви бачите їх уперше в житті» [2; 3]. Важлива особливість емоційного інтелекту – уміння розпізнавати і справедливо описувати власні емоції, здатність не піддаватися паніці і відхилити «погані емоції» (гнів, ревнощі, роздратування, заздрість, злість) і широке поширення емоційно забарвленої мови з Я-повідомленнями. Люди, які здатні артикулювати свої почуття («Мені образливо, що наша відпустка проходить так буденно» замість «Чому ти знову нічого не придумаєш?» – перша помітна властивість), усвідомити їх причину і спокійно обговорити подальші дії, не переходячи на особистості, зустрічаються не дуже часто. І час, проведений з ними, для більшості виявляється дуже якісним спілкуванням.

Інше тлумачення поняття «емоційний інтелект» – це наша здатність розуміти свої емоції, управляти ними на користь собі й іншим. Наприклад, знімати стрес, управляти конфліктами, співпереживати тим, хто поруч,

створювати міцні стосунки. Також емоційний інтелект допомагає нам бути успішними, утворювати міцні стосунки, знати, що для нас важливіше, продукувати власний ресурс.

Зазначимо, що високий рівень емоційного інтелекту допомагає легко орієнтуватися в соціальних питаннях на роботі, керувати командою, мотивувати колег. Як тільки людина навчиться управляти емоціями, то зможе легко справлятися із стресом. Відповідно відсутність хронічного стресу зміцнює імунітет, уповільнює процеси старіння, дозволяє бути стабільним.

На відміну від контрольованих емоцій, неконтрольовані можуть призвести до депресії, а вона, у свою чергу, – до відчуття самотності та самоізоляції.

Ще однією особливістю емоційного інтелекту є те, що він допомагає людині бути психологічно здоровою. Коли вона уміє відчувати свої емоції і знає їх ознаки, то може краще розуміти інших людей.

Таким чином, здорові емоційні стосунки допомагають особистостям повноцінно дружити, любити, співпрацювати.

Коли особа знаходиться в гармонії з собою, то їй простіше бути в контактуванні з навколишнім світом. Соціальний інтелект дає можливість вирізнити друга від ворога, знизити стрес, відчути інтерес інших людей до себе. А також бути щасливою і любимою особистістю.

Підкреслимо, що емоційний інтелект, іноді званий EQ, відноситься до здатності людини розпізнавати, розуміти свої емоції й управляти ними. Така здібність стає критичною властивістю, коли справа доходить до міжособового спілкування. І це актуальна проблема не лише в психології, але і в усьому світі. Як уже зазначалось, сам термін придуманий психологами в 1990 роках, але його використання швидко поширилося на інші сфери, включаючи бізнес, освіту і популярну культуру.

Так, психологи Пітер Саловей і Джон Д. Майєр є одними з провідних дослідників цієї теми. Вони розкривають емоційний інтелект як здатність розпізнавати і розуміти емоції в собі та в інших. Ця властивість також припускає використання емоційного розуміння для ухвалення тих або інших рішень, вирішення проблем і спілкування з іншими людьми.

Слід зазначити, що у працях учених емоції й інтелект часто розглядалися як протилежні один одному поняття. Нині психологи досліджують, як когнітивні процеси й емоції взаємодіють і впливають на думки людей. Можна задуматись над питанням, як емоції і настрої, такі як щастя, гнів, страх і печаль, впливають на те, як людина поводиться і приймає рішення.

Зазвичай психологи (Г. Гарднер, М. Нгуен) розділяють емоційний інтелект на навички чотирьох категорій:

«– уміння чітко і виразно спілкуватися з іншими, пояснювати очікування, активно слухати, впливати і надихати, працювати в команді або очолювати її і залагоджувати конфлікти;

– загальна емпатія і комфортне самовідчуття у великій групі людей: незалежно від того, екстраверт чи інтроверт, ви відчуваєте емоційні сигнали інших і рідко виникає недорозуміння;

– знання своїх слабких і сильних сторін і спокійне співіснування з ними, а також хороше знання особистих емоцій і їх впливу на ваше життя;

– уміння управляти емоціями, обмежувати їх руйнівний вплив на себе, здатність виконувати взяті на себе зобов'язання, підтримувати довгострокові стосунки і змінюватися відповідно до середовища» [4].

У житті людина задає собі окремі питання: Як часто стикалася з неймовірно талановитою і при цьому необов'язковою людиною, яка не дотримується домовленості? Чи доводилося бувати на її місці? Вас перебивали недоречними зауваженнями або своїм втручанням тільки ускладнювали конфлікт? Чи траплялося, що із-за неозвучених очікувань ваші стосунки ставали тільки гірші і ніхто не міг визначити, в чому причина? Усі ці ситуації відображають проблеми з емоційним інтелектом: коли нерозуміння намірів і настрою, емоційного стану і мотивації робить просте спілкування напруженим, негативним або навіть грубим. Саме на це насамперед впливає емоційний інтелект.

Учені виділяють (В. Бойко, Т. Даніліна, Т. Котик) п'ять складових емоційного інтелекту. «Перша з них – це усвідомлення себе. Відчуваючи ейфорію або пригніченість, безпричинне занепокоєння або цілком конкретну заклопотаність, людина з високим EQ розуміє, що відбувається з нею і як цей стан називається. Вона у змозі розпізнати тривогу від злості або паніки, а спонтанну ніжну радість – від сильної емоційної близькості. Усвідомлюючи у своїх почуттях, вона спроможна відсторонитися від них і не поглиблюватися в руйнівні думки» [5; 6, с. 478]. Наприклад, не сприйме легке захоплення за велику любов, а цікаву перспективу – за головну мету життя. Виходячи з емоцій вона будуватиме довгострокові плани, де перепади настрою або нові події в житті в цілому не сильно змінять процес її розвитку. Це зовсім не означає сумне життя, без вражень, в якому не можна піддатися пориву. Швидше, це глибоке знання, як реагувати на конкретні емоції. Наприклад, не продовжувати безуспішну суперечку, коли усі учасники конфлікту знаходяться на межі. Не звалювати на себе надто багато обов'язків у стані ейфорії. Не боятися признатися собі в непривабливих почуттях і узяти за них відповідальність. Не заподіювати іншим добро без їх запиту. Такі «не» беруться з особистого негативного досвіду і часто автоматично налаштовуються після декількох промахів – просто потрібно час, щоб уловити зв'язок між почуттями і подальшими діями.

Інша властивість – саморегулювання. Розуміючи свої почуття, легко собою управляти – від усвідомленого харчування до робочого графіку і планування робочого часу. «Високий EQ позначається в тому, що людина бере відповідальність за своє життя і кінцевий результат усіх відносин – робочих і особистих – і не шукає винних. Замість перекладання провини на

колег, які підвели, або другу половину, яка не зрозуміла правильно ситуацію, люди з високим EQ схильні ставити собі питання, на якому етапі непорозуміння загострилось, що саме вони могли б зробити краще, – і використовують ці знання в наступній аналогічній ситуації» [7, с. 348]. Самоконтроль сприяє тому, що особи не дозволяють негативним емоціям – гніву, тривозі, втомі – позначитися на навколишніх і стежать за власною репутацією: слово, обіцянка і домовленості дотримуються ними постійно. Результати оцінюються по зусиллях і власних діях, а не через аналіз помилок інших. А нові умови і життєві ситуації не повертають у тривожний стан: людина з високим EQ шукатиме в труднощах можливість їх вирішення і особистого зростання або переходу на іншу роботу і до інших відносин. Емоційний інтелект означає правильну оцінку своїх можливостей і достоїнств, визнання за людьми права поводитися як їм хочеться і уміння вирішувати конфліктні ситуації при зіткненні інтересів, не перетворюючись їх заручниками на багато місяців.

Далі йде мотивація. Емоційний інтелект тісно пов'язаний з мотивацією і проактивною поведінкою – умінням адекватно реагувати на зміни, об'єднувати (а не роз'єднувати) людей, представляти чужі інтереси, делегувати владу і вселяти людям віру в краще. Людина з високим EQ легко навчається і відноситься до тимчасових труднощів без пригніченого настрою, керуючись принципом «не спробуємо – не дізнаємося». Вона добре аналізує свої і чужі помилки, не самовпевнена і тому вміє впливати на настрій групи, не залякуючи і не даючи легковажних обіцянок.

По-перше, емоційний інтелект впливає на бажання виправдати свої і чужі очікування і відповідальніше відноситися до даних гарантій. По-друге, потреба обговорювати взаємні очікування на роботі або в сім'ї дає можливість висловити побоювання, відповідно «сірих зон» у великому завданні з часом стає менше. По-третє, емоційний інтелект майже завжди пов'язаний з раціональним розподілом ресурсів і ініціативністю: проактивна людина із інших ресурсів вибере навчання або допомогу іншому, облаштування суспільного простору, додаткові навички або вільний час. Так, у будь-якому колективі є людина, якій потрібно трохи більше, ніж іншим, і вона охоче ділиться цим – у неї є ідеї, як провести вечір, вона вирощує квіти в офісі або приносить пригощання, без нарікань допомагає іншим і бере на виховання стажистів. Усе це так чи інакше приклад мотивації на робочому місці. В особистому житті все працює приблизно так само. Є люди, які завжди зателефонують першими, виберуть нове місце для спільної вечері, замовлять групову поїздку, запросять на побачення, ніколи не забудуть про день народження, – усе це також є ознаки емоційного інтелекту.

Розкриємо іншу особливість – емпатія. У широкому сенсі емоційний інтелект впливає на здатність розуміти, що відчувають і думають інші. Це може вміщувати в собі багато інформації різного роду: як знання з соціальної психології про групову поведінку або стосунки в парі, так і конкретні уміння

заспокоїти і вивести зі ступору панікуючу людину, знання правильних формулювань і способів відвернути увагу. В цілому емпатія – «це налаштування на інших у будь-якому їхньому стані, прийняття їхнього настрою, розуміння мови і розпізнавання невербальних знаків. Перше, на що впливає емоційний інтелект, – на уміння розпізнавати емоції інших і робити з цього висновки» [8, с. 7]. Правило не кричати на дитину, яка плаче, або не вести довгі суперечки з агресивно налаштованою людиною – основне правило емпатії, що допомагає скоротити марно витрачені зусилля. Менеджер, який чує підлеглих і дає їм інструменти для росту і розвитку, проявляє себе як емпатійний лідер, тому що відчуває запити інших і допомагає їм реалізувати свій потенціал. З емпатією пов'язано і відчуття справедливості – відсутність упереджень і переваг, уміння використати навички усіх учасників процесу для загального блага. І, звичайно, людина з розвиненим емоційним інтелектом зазвичай добре розуміє те, про що не говорять: поважає слабкі місця, пам'ятає про травми, не зіштовхує конфліктні сторони, бачить ієрархію і уміє на неї зважати.

До складових емоційного інтелекту ще відносять соціальні навички. Усі вищезазначені зони впливу емоційного інтелекту підводять до головного: «сукупність цих якостей допомагає краще розуміти людей, не відчувати по відношенню до них невиправданих очікувань, не вимагати від себе й інших більше, ніж в своїх силах, не ставати заручниками емоцій, не піддаватися груповому впливу. Люди з високим EQ найчастіше працюють над риторичними прийомами або вже добре володіють технікою переконання. Вони уміють вербально позначати пріоритети, не чекають, що їхні емоції будуть вгадані, і рідко призводять до пасивно-агресивної поведінки» [9, с. 86].

Отже, емоційний інтелект допомагає об'єднувати людей та ініціювати зміни в сім'ї або групі, не викликаючи ні у кого негативних почуттів, бачити плюси усіх окремо, коли потрібно досягнення спільних цілей, обмінюватися досвідом і навчати один одного. Колективи з такими людьми – це майже завжди сприятливе середовище, де легко вирости й отримати багато суміжних навичок, а заразом закріпити упевненість у собі. І, звичайно, емоційний інтелект потрібний, якщо необхідно підійти до конфлікту усвідомлено, вирішити його без взаємного звинувачення і невигідного компромісу. Людина з високим EQ вибере щиру розмову між конфліктними сторонами, не уникатиме ролі посередника, а допоможе висловити взаємні претензії і виробити стратегію подальших дій.

Розкриємо ознаки високого емоційного інтелекту. Перша ознака, коли, особистість думає про почуття. Відповідно ставить собі такі питання, як: «Які мої емоційні сили»?», «Які в мене слабкі місця»?», «Як мій повсякденний настрій впливає на мої думки та ухвалення рішень»?», «Що відбувається і як це впливає на реакцію інших?».

Наступна властивість – це вибачення. Щоб вибачитися, потрібні сила і мужність. Емоційний інтелект допомагає зрозуміти, що вибачення не завжди

означають, що людина неправа. Вибачення говорять про те, що для осіб цінні стосунки більше, ніж своє его.

Далі виділяють ознаку прощання. Так люди не дозволяють своїм образам тримати себе в заручниках, відпускають свої емоції і рухаються вперед.

Людина робить паузу, і це інша ознака емоційного інтелекту. Пауза для того, щоб зупинитися і подумати, перш ніж говорити або діяти. Це допоможе уникнути неприємних моментів і не здійснювати необдуманих дій. Пауза допомагає утриматися від ухвалення рішення, ґрунтованого на тимчасовій емоції.

Гарна властивість – критика. Вона приносить людині користь. Це шанс чомусь навчитися, навіть якщо вона виражена не кращим чином. І навіть якщо це необґрунтовано, це дає особі уявлення про те, як думають інші. Коли людина отримуєте негативний відгук, вона стримує свої емоції і задається питанням: як це може зробити мене кращою?

Важливою ознакою є виконувати свої зобов'язання. Нині люди часто порушують угоду або зобов'язання, коли їм цього хочеться. Але коли особа набуває звичку додержувати свого слова, то отримує міцну репутацію надійної і такої, що заслуговує довіри людини.

Зазначимо, що емоційний інтелект важливий для успіху людини. Дана проблема набула актуальності у громадськості, включаючи менеджерів з персоналу і бізнес-лідерів. На думку учених, емоційний інтелект впливає на те, наскільки добре співробітники взаємодіють зі своїми колегами. Також вважається, що EQ відіграє велику роль в тому, як працівники справляються зі стресом і конфліктами, а також із загальною ефективністю роботи.

Дослідження вчених показали, що співробітники з більш високими балами за показниками EQ також мають тенденцію оцінюватися вище за показниками міжособистісного функціонування, лідерських здібностей і управління стресом. Інші дослідження пов'язують більш високий рівень емоційного інтелекту з кращою задоволеністю роботою, а також загальною працездатністю.

Виявлено, що люди, які успішні на роботі, не просто розумні – вони також володіють сильним емоційним інтелектом.

Проте емоційний інтелект – «це якість не лише керівників і старших менеджерів. Це властивість, що важлива на кожному рівні кар'єри людини, чи то студент коледжу, який проходить стажування, або досвідчений співробітник, що займає лідерську роль. Якщо людина хоче добитися успіху на робочому місці і просунутися кар'єрно, емоційний інтелект має вирішальне значення для її успіху» [10, с. 6].

Емоційний інтелект має важливе значення для кар'єри. Чому емоційний інтелект – така цінна майстерність на роботі? Учені (Е. Ільїн, В. Мухіна) провели опитування і прийшли результатів, майже 75 респондентів погодилися, що оцінювали EQ співробітника більше, ніж їх IQ.

Емоційний інтелект може бути ключем до успіху на робочому місці, враховуючи окремі причини:

«– емоційний інтелект може призвести до кращих бізнес-рішень;

– емоційно інтелектуальні співробітники з більшою вірогідністю триматимуть емоції під контролем;

– ті, в кого високий EQ, краще справляються з конфліктами;

– емоційно інтелектуальні лідери, як правило, відрізняються більшою емпатією;

– співробітники з високим EQ більше схильні до того, щоб слухати, роздумувати і реагувати на конструктивну критику» [11, с. 226].

Отже, емоційний інтелект – це важлива навичка, яка покращується за допомогою навчання і практики. Емоційні навички можуть люди досягти і природним чином, але кожен спроможний поліпшити свою здатність розуміти емоції. Це може бути особливо корисно на робочому місці, де стосунки і бізнес-рішення часто ґрунтуються на міжособистісному розумінні, спільній роботі і комунікації.

Список використаних джерел та літератури:

1. Колісник Л.О. Проблема емоційного інтелекту в історії розвитку філософсько-психологічної думки. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова, №42. 2018. С. 82-90. 2. Боярин Л.В. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної адаптації в психологічній літературі. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2013. № 3(32). С. 55–61. 3. Кислий В. Д. Особливості соціально-психологічної адаптації офіцеріввипускників до діяльності в особливих умовах: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09. Харків, 2003. 19 с. 4. Житкевич Ю.В. Переживання сильного емоційного напруження залежно від рівня емоційного інтелекту. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: http://naub.org.ua/?p=910. 5. Бойко С. Т. Емоційний інтелект як чинник запобігання інформаційному стресу // Наукова дискусія: питання педагогіки та психології: збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 2017 року. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. URL: https://lib.iitta.gov.ua/709160/1/Бойко_Тези_Емоц_інтел.pdf. 6. Пачковський Ю. Ф. Адаптивні можливості молоді до умов ринкового середовища // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Зб. наук. пр. Харків: Вид. центр Харківського нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. 2001. С. 477-480. 7. Куріна Н.С., Дарченко Н.Д. Інноваційна модель концепції професійної адаптації персоналу. Економіка, менеджмент і маркетин. БізнесІнформ. 2013. № 8. С. 348–353. 8. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер.з англ. С.Л. Гумецької. Харків : Віват, 2019. 512 с. 9. Костюк А.В. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту, №2. 2016. 85-89. 10. Ірхін Ю.Б. Організація та здійснення психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України Навчальний посібник. К.: РВВ КЮІ, 2005.

48 с. 11. Щудло С. А. Вторинна зайнятість як механізм трудової адаптації молоді // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Зб. наук. праць. Харків: Вид. центр Харківського нац. ун-ту імені В.Н.Каразіна. 2004. С.226-229.

А. В. Дудченко,
здобувачка вищої освіти
(м. Кам'янець-Подільський)
В. С. Дудченко,
кандидат філософських наук, доцент,
(м. Кам'янець-Подільський)
О. С. Поліщук,
доктор філософських наук, професор
(м. Хмельницький)

СПЕЦИФІКА ІНКЛЮЗИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У сучасному агресивному світі, середовищі наживи і домінування матеріальних цінностей ключовими залишаються ідеї емпатії, гуманізму і толерантності в суспільних системах і це набуває ключового значення в річищі формування гуманістичної освіти для учнів з особливими освітніми потребами. Актуальність означеної проблеми зумовлена переформатуванням духовних цінностей на ключовий культурний імперативів формування інклюзії, як процесу залучення людей з особливими потребами до активного соціокультурного життя нашої Батьківщини, яка перебуває у військовому стані і зазнає військової агресії путінської росії.

Ключовим елементом стає формування правильного бачення ролі України в політичному світовому співтоваристві після закінчення війни з російським окупантом і формування нової стратегії існування нашої держави в поствійськовій політико-правовій системі. Ця діяльність полягає у створенні культурного середовища закладів освіти, яка б задовольняла індивідуальні освітні потреби усіх учнів, незалежно від особливостей їхнього психофізичного стану і посттравматичних синдромів.

Вивчення літератури показує, що в державі є напрацювання, фундаментальні роботи з основ інклюзивного навчання (В. Бондар, А. Колупаєва, О. Таранченко), узагальнення передового досвіду з проблематики долучення осіб з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища, підходів та його формування (В. Засенко, М. Захарчук, Н. Софій, З. Шевців).

Вагомий внесок в розробку проблем духовності освіти зробили Мартін Бубер, Макс Шелер, Хосе Ортега-і-Гассет, Еріх Фромм, Віктор Франкл, Ханна Арендт. Ключовою ідеєю цих мисленників є те, що людина

одухотворена на зламі століть виявилась нездатною вирішити екзистенційні виклики долі.

Аналітичну роботу з висвітлення аспектів філософсько-гуманістичних засад функціонування філософії освіти здійснено в роботах В. Андрущенка, В. Астахової, В. Вікторова, Л. Горбунової, Д. Дзвінчука, В. Кременя, В. Кудіна, В. Кушерця, В. Лугового, М. Лукашевича, В. Лутая, С. Ніколаєнка, В. Огаренка, С. Ілініч, О. Мартинчук, Г. Давиденко, С. Миронової та ін.

Досліджено формування морально-етичних категорій, впливу міфологічних наративів, традиційної науки (соціальної філософії, філософії освіти), релігійних систем в технологічному становленні постмодерного суспільства, особливостей середовищного підходу (Е. Бондаревська, Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, В. Петрівський, К. Приходченко, Н. Селіванова, І. Якиманська, І. Шендрик).

Новизна новопосталої політичної ситуації, обумовлена агресивної рашистською цивілізаційною навалою, тотальною путінською пропагандою, її боротьбою з усталеними українськими традиціями, вона пов'язана з агресивним процесом перегляду цінностей-цілей і цінностей-засобів функціонування і відбудови нашої держави. У цих реаліях надія приходить з ідеєю згуртованості українського народу, як єдино можливого шляху подолання наслідків війни, при збереженні творчих можливостей української культури і духу нації. Адже в духовних цінностях інклюзивної педагогіки криється величезний потенціал для розкриття світоглядної парадигми миролюбства української нації, практичного здійснення етики поваги до Іншого.

Тому важливо забезпечувати коеволюцію знань, умінь, навичок, які формують базу інтелектуальної спадщини нації з використанням новітніх знань і технологій для створення модерної моделі духовності для осіб з спеціальними освітніми потребами в умовах спеціальної освітньої діяльності.

Наразі людство отримало цілий «багаж» небачених викликів, загроз у вигляді локальних, регіональних, гібридних воєн, геноциду, голоду і зубожіння значної кількості населення світу. Наша країна зазнала військову агресію 24.02. 2022 р., спровоковану режимом «північного сусіда» і як наслідок мільйони переселенців, знищена економічна і цивільна інфраструктура, карколомна інфляція, звірства в Бучі, Ірпіні, Ізюмі, Лимані, вбивство полонених в Оленівці... Це жорстока реальність сьогодення і слід вибудовувати нову стратегію і соціокультурну парадигму, відповідно духовних ідеалів спеціальної освітньої діяльності в умовах військового часу.

Доречно, що в Концепції розвитку інклюзивної освіти (Наказ МОН від 01.10.2010 р., № 912) підкреслено, що інклюзивне навчання являє собою комплексний підхід забезпечення однакового доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання у навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих

методів навчання, з врахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

У цьому річищі слід звернути акцент на поняття інклюзивного виховання, яке в роздумах В. Бойка потрактовується як «цілеспрямований розвиток кожної зростаючої особистості, незалежно від рівня психофізичного розвитку, як неповторної людської індивідуальності в умовах інклюзивного суспільства» [3, с. 8].

Г. Калінічева пише, що на початку нового століття стратегічними визначаються цілі: багатовимірний розвиток освіти, посилення її впливу на економічне зростання і рівень життя людей. Освіта виступає мірилом суспільно-політичного розвитку, який створює духовний та виробничий потенціали суспільства.

Д. Дзвінчук підкреслює, що коли відкинути позитивний інтелектуальний потенціал технологій він: «…змушений сподіватися на духовні зміни, екологічну освіту й виховання, формування у нових генерацій потужних самообмежень толерантності» [4, с. 3].

В. Андрущенко переконує, що реальність формує педагогіку духовності, яка зближувати людей загальнолюдськими цінностями. Адже «… факт домінування відкритого раціоналізму, вибудованого на принципах глобального еволюціоналізму, єднання наук про природу й наук про духовність, тобто синтезування різних способів духовно-практичного осягнення світу»[5, с. 16].

Л. Горбунова розмірковує про те, що: «Буття перетворюється в діяльність креативного комунікативного конструювання нових активних нелінійних середовищ, складних реальностей, що перетинаються й взаємно відтворюються: інформаційних, чуттєво-емоційних, інтелектуальних і духовних» [6, с. 42].

В. Жадько вказує на те, що завданням для філософії освіти є виховання моральності, духовності у молоді, і це завдання покладено на творчість: «Напрямок в розробці цієї проблеми полягає в вивченні джерел духовності на матеріалі творчого засвоєння ряду провідних наук (філософських та соціогуманітарних» [7, с. 278].

Ми вважаємо, що потрібно формувати зміст інклюзивної педагогіки відповідно до останніх досягнень педагогічної, філософської, інформаційної парадигми; включати нові поняття, які б відображали проблеми духовності в його еволюційному поступку і послідовне висвітлення основних ідей формування духовності сучасної особистості в умовах військового часу.

Перспективу наукових досліджень вбачаємо в розробленні змістових і органічних особливостей інклюзивного освітнього середовища на рівні шкіл і ЗВО, технологічного забезпечення реалізації інклюзивної гуманістичної освіти.

Тому питання змістовних критеріїв педагогіки духовності, інклюзивної освіти, любові і порозуміння в теорії і практиці педагогічної науки чекають подальших досліджень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дубич К.В. Історія і теорія соціального забезпечення в Україні та за кордоном. Навч. посіб. Львів : «Магнолія 2006», 2017. 272 с. 2. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка: навч. посіб. К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. 240 с. 3. Бойко В.О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження / В. О. Бойко // Накові записки Ніжинського держ. ун-ту імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. № 4. С. 7–11. 4. Дзвінчук Д. Суспільство знань – чергова мрія чи реальність майбутнього?. К. : «Віче», 2008. №8. 5. Андрущенко В.П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. *Філософія освіти*. К., 2005. №1. С. 5-18. 6. Горбунова Л. Складне мислення як відповідь на виклик епохи. *Філософія освіти.* К., 2007. №1(6). С. 40-55. 7. Жадько В. Творчість як чинник формування духовності. *Філософія освіти.* К., 2006. №3(5). С. 274-281. 8. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою: генезис, понятійно-термінологічні визначення та основні принципи // Основи інклюзивної освіти : [навч.-метод. посіб.] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ, 2012. С. 6–21. 9. Лорман Т. Сім стовпів інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?» / Т. Лорман // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. 2010. № 3. С. 3-11. 10. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ – 2000», 2019. 264 с.

А. А. Задорожна
магістрантка
(м. Хмельницький)

ОРГАНІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОЇ ПРОСВІТИ ДІТЕЙ ТА БАТЬКІВ

Гендерна соціалізація дітей є однією з актуальних проблем дошкільного освіти в Україні, що обумовлено кардинальними змінами, які відбулися в суспільстві останні роки, зокрема: великий відсоток розлучень у суспільстві, що призвело до переважання неповних сімей; провідна роль опіки у сім'ї часто належить матері; пасивна участь чоловіків у вихованні дітей; неправильний розподіл ролей у сім'ї; відсутність культури взаємин між чоловіками та жінками, хлопчиками та дівчатками; низький відсоток чоловіків-педагогів; недостатній рівень гендерної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти та ін.

Серед сучасних вітчизняних дослідників, що представляють окремі аспекти означеної проблематики належать: Т. Говорун, О. Кікінеджі, М. Ткалич (загальні питання гендерної соціалізації), О. Марущенко,

О. Плахотнік (гендерні питання системи освіти різного рівня), О. Андрусик, Л. Вовк (особливості реалізації гендерних підходів у становлення дитині дошкільного віку).

Сучасна дошкільна освіта ставить перед освітянами нові завдання. Результати аналізу досвіду роботи дослідників показує, що незважаючи на нові пріоритети освіти та технології навчання, часто заклади освіти залишаються відданими колишньому змісту освітньої діяльності. Вирішенням даних проблем виступає методичний супровід педагогів в умовах запровадження нових стандартів освіти через гендерну просвіту дітей та їх батьків.

Необхідність здійснення гендерної просвіти учасників (дітей та їх батьків) освітнього процесу сучасного закладу дошкільної освіти зумовлена реалізацією гендерної стратегії, яка відображена у Державному стандарті дошкільної освіти [1] через введення у інваріативну та варіативних складових змісту дошкільної освіти гендерного компоненту.

Загалом, просвіта у науково-педагогічній літературі [5] розглядається як передача, поширення знань та культури, а також як система освітньо-виховних та культурно-освітніх заходів у державі/країні.

Гендерну просвіту ми розуміємо як поширення гендерно орієнтованих знань, формування гендерної культури, розвитку гендерної компетентності дітей дошкільного віку та їх батьків через систему спеціально-організованих заходів на гендерну тематику, а також організацію освітнього процесу у закладі дошкільної освіти на засадах гендерного підходу.

Аналіз науко-педагогічних джерел та практичного досвіду вихователів закладів дошкільної освіти дозволяє визначити такі форми гендерної просвіти дітей: бесіди на морально-етичну тематику; моделювання та розв'язання проблемних життєвих ситуацій; різні види ігрової активності; тематичні свята та розваги.

Розглянемо детальні означені форми гендерної просвіти дітей старшого дошкільного віку.

Бесіди з морально-етичним спрямуванням основним змістом яких є залучення дітей до системи гуманістичних цінностей, вироблення у них морально-естетичних ідеалів, привчанні до моральної оцінки своїх дій, а також у навчанні дітей правильному вибору способів поведінки у складних життєвих ситуаціях на засадах недискримінаційного підходу. Наведемо орієнтовний перелік тем для бесід з морально-етичним спрямуванням з метою гендерної просвіти, які запропоновані у «Гендерних буднях дошкілля» [3]:

1. Цікаві професії.
2. Про «дівчачі» та «хлопчачі» іграшки.
3. Чи всі іграшки для всіх?
4. Моя безпека.
5. Свято весни – моя мама професіоналка.

6. Мій люблячий тато.

7. Чергувати я люблю, квіточки усі поллю та ін.

Прикладом такої бесіди може бути бесіда на тему «Сім'я. Сімейні ролі» з метою формування уявлень та їх розширення у дошкільників про традиційні гендерні ролі у родині. За результатами такої бесіди діти уточнюють, які гендерні ролі виконуються членами родини, а також розширюється їх зміст для кожної статі.

Під час проведення бесід на гендерну тематику у дітей є можливості познайомитися із точкою зору дитини протилежної статі, а вихователь має створити умови для того, щоб це було прийнятним та не піддавалося негативній оцінці чи критиці. Таким чином, старші дошкільнята вже підходять до усвідомлення того, що «інший» це не значить погано чи неправильно. А це забезпечує прояв рівних прав та можливостей кожної дитини не залежно від її статі.

Моделювання та розв'язання проблемних життєвих ситуацій. Розв'язання життєвих ситуацій, які потребують критичного мислення, уміння поставити себе на місце іншого, зрозуміти, які якості обмежують вирішення конфлікту, а які дозволять його розв'язати безболісно для кожного. Наведемо приклади таких ситуацій, які ми обговорювали із дітьми у групі:

– «Я хочу бути вихователем! – вигукнув Василько. Дівчата тихо захихотіли»;

– «Ні, тато після обіду нічого не робить. Мама прибирає посуд і його миє, – каже Михайлик»;

– «Я – фізичний інструктор, бо я сильна і витривала, я знаю як провести заняття, – заявила Маринка»;

– «Мене мама збирає в садочок, а сестричка вже знає, де лежать її речі, – зітхає Іванко»;

– «Дівчата будуть відповідати, а хлопчики шукати ці предмети, – організовує діяльність вихователька» та ін.

Також наводимо орієнтовні проблемні ситуації, які доцільно проговорювати із дітьми старшого дошкільного віку:

1. Дворічний Павлик грається у пісочниці. Поруч віка, його ровесниця. Віка висмикує з рук Павлика совочок. Павло не віддає. Втручається мама віки: «Дівчатам треба поступатися, дай віці совочок, ти ж не скряга». Павлик не віддає, Віка починає плакати. «Фу, який не ввічливий хлопчик, не може поступитися дівчинці. Ходімо, Вікторія, не будемо дружити з поганим хлопчиком» - гордовито каже мама та відводить доньку подалі.

2. Вихователька у дитячому саджку скаржиться мамі, що її шестирічний син Владик б'ється з дівчинкою. «Поговоріть із сином! Він майбутній чоловік і не повинен ображати дівчат». Засмучена мама почала розпитувати Владика, що відбулося. І що вона дізналася? Виявляється, одна дівчинка, Таня, постійно чіпляє Владика: то вдарить по голові, по підставить

ніжку. Владик довго терпів, а сьогодні штовхнув у відповідь. Тані відразу побігла із сльозами жалітися вихователькі.

Мама була розгублена. Що робити? Про що говорити із сином? З однієї сторони – він правий, з іншої – неправий. Мама пам'ятала Таню. Висока (на пів голови вище за Владика), шумна, задириста дівчинка, вона була сильніше за будь-якого хлопчика у групі. Але вона дівчинка…

3. Чотирирічний Миколай любить грати в індіанців та індіанські танці. Він одягає намисто та танцює. Якось він вийшов на вулицю у намисті. «Ха-ха, дівчинка!» – закричав п'ятирічний Андрій. «Я не дівчинка, я хлопчик», – намагався виправдатися Миколай. «Ні, ти дівчинка, тому що лише дівчата носять намисто». У сльозах Микола побіг додому. Більше він ніколи не гра у індіанців.

При обговоренні запропонованих ситуацій створюється можливість того, щоб дитина «прожила ситуацію» на собі, відчула на скільки комфортно / не комфортно перебувати у ній при однобічному розв'язанні виходячи із гендерно-стереотипізованої поведінки. Таким чином, створюються умови для забезпечення рівних прав та можливостей кожної дитини, а не з огляду чи це дівчинка (і лише обслуговуюча роль, пасивне спостереження й обговорення) чи хлопчик (і це орієнтація на активну пошукову активність, беземожійність).

Також відмітимо, що діти старшого дошкільного віку є досить толерантними стосовно іншого гендеру, а у більшій мірі дійсно відтворюють гендерні стереотипи засвоєнні у сімейному колі.

Різні види ігрової активності. Сюжетно-рольові ігри – провідний вид діяльності дітей дошкільного віку. Сюжетна гра не потребує від дитини значних вчинків, адже тут всі нібито «навмисно», але саме гра дозволяє закріпити гендерні стереотипи, закласти основи емоційно позитивного відношення до майбутньої соціальної ролі жінки або чоловіка, мама чи тата.

Метою педагогічного супроводу та впливу при здійсненні гендерної просвіти дітей старшого дошкільного віку є не «колективне пропрацювання знань», а формування умінь, які забезпечують самостійну гру, у якій дівчата та хлопчики реалізують свої гендерні уявлення та переваги, вільно взаємодіючи із однолітками. Адекватним педагогічним впливом вважаємо ненав'язливий супровід сюжету у розгортанні дітьми рольової гри. Оскільки дошкільнята недостатньо добре можуть грати разом – доповнювати, а не дублювати один одного – вихователь бере на себе одну із ролей.

Варто зауважити те, що деякі діти, особливо дівчата, проявляють настороженість по відношенню до іншої статі, занепокоєння у випадку необхідності контакту [2].

На основі узагальнення педагогічного досвіду вважаємо, що педагогічний супровід у ігровій діяльності з метою здійснення гендерної просвіти дітей буде успішним, якщо дотримуватися певних вимог. Зокрема, вихователь:

– розуміє специфічні завдання гри;

– усвідомлює розвиваючі можливості гри у розвитку дітей уявлень про соціальні статеві ролі у суспільстві та закріплення у поведінці позитивних гендерних стереотипів;

– уникає позиції «ментора», обирає позиції «граючого тренера»: не допускати негативних оцінок, звертати увагу на позитивні моменти;

– грає із дітьми, демонструючи їм способи маскулінної або фемінної поведінки, вказує на доцільність окремих проявів поведінки у різних ситуаціях;

– орієнтує дівчат та хлопців на вибір ролей у відповідності із своєю статтю, акцентуючи увагу на змісті статевої поведінки дитини із партнером по грі;

– організує ігри у різностатевих групах, уникання поділу групи дітей на одностатеві підгрупи;

– знає особливості сюжетно-рольової гри у дітей різного віку; розкриває гру так, щоб діти поступово засвоювали нові, більш складні способи взаємодії із однолітками обох статей, розширювали свої уявлення про майбутні соціальні ролі.

Також важливими є ігри із розподіленням гендерних ролей. Дівчата хочуть бути танцівницями та акторками, хлопчики – військовими та ІТ-шниками. Дівчатам подобається наряджати у сукні ляльок, хлопчикам – вишиковувати в ряд роботів та знищувати уявного ворога. Ігри, які поєднують дівчачі та хлопчачі пристрасті, дозволяють їм виявляти свою фемінність та маскулінність, можуть видаватися надто банальними та категоричними з дорослої точки зору, проте для гендерної просвіти дітей вони дуже важливі та корисні.

Автори праці «Гендерні будні дошкілля» пропонують перетворені сюжетно-рольові ігри для дітей дошкільного віку та таку тематику:

1. Сюжетно-рольова гра «Сім’я».
2. Рухлива гра «Маринка».
3. Рухлива гра «Дід і баба».
4. Сюжетно-рольова гра «Магазин».
5. Гра «Транспорт».
6. Сюжетно-рольова гра «Будівництво» та ін. [3].

Тематичні свята та розваги. Організація та проведення тематичних свят традиційно приурочується статевій диференціації дітей за ознакою статі. Наприклад, розподіл новорічних образів (дівчата – ялинки, принцеси, хлопчики – чрепашки-ніндзя, гномики), статево орієнтовані естафети (для дівчат нагодувати ляльку, для хлопців – поскладати інструменти). Погоджуємося із О. Андрусик, О. Марущенка [3], що на сьогодні відбувається пом’якшення патріархальних гендерних стереотипів. І відповідно починаю із сім’ї та закладу дошкільної освіти демонструвати дитині зразки варіативності поведінки та можливості виявляти свої

захоплення та інтереси. Наприклад, під час педагогічної діяльності (врахувавши минулорічний досвід) батькам дівчат було запропоновано дозволити обрати новорічні костюми самостійно. І з'явилися нові образи: Еверест, Скай (героїні щенячого патруля), Сімка (героїня фіксик), Алет (героїня героїв у масках). У цих образах дівчата-дошкільниці почувалися фізично більш розкуто (довга сукня не плуталась між ногами, дозволяла приймати участь у естафетах, корона/діадема не з'їжджала на очі тощо).

Таким чином, гендерна просвіта при організації та проведенні тематичних свят та розваг допомагає вихователю враховувати гендерні особовості дітей, але також і враховувати можливості та бажання кожної дитини.

Цінним прикладом здійснення гендерної просвіти дітей є досвід І. Вольської, вихователькі ЗДО м. Хмельницького. У своїй педагогічній діяльності при здійсненні гендерної просвіти вона орієнтується на:

а) виховання дітей з урахуванням їх гендерних особливостей:

– виховувати у дошкільника інтерес та позитивне ставлення до оточуючих людей;

– розвивати у дошкільника уявлення про себе та інших людей як осіб фізичних та соціальних зі своїми достоїнствами та недоліками, типовими та індивідуальними особливостями;

– розвивати чуйність та емпатію, вміння відчувати та розпізнавати стан та настрій оточуючих людей. Поводитися відповідно до них, вміти керувати своїми емоціями та поведінкою;

– збагачувати знання про свою сім'ю, рід, сімейні реліквії, традиції, знайомити з основними функціями сім'ї як психологічної групи та соціального інституту;

– закладати основи майбутніх соціальних і гендерних ролей не обмежених гендерними стереотипами; пояснювати особливості їх виконання, виховувати позитивне ставлення до різних гендерних ролей;

– поглиблювати знання дітей про зміст понять «хлопчик», «дівчинка», про поділ всіх людей на чоловіків та жінок. Сприяти статевій та гендерній ідентифікації, правильно та компетентно реагувати на прояв сексуального розвитку дітей різних статей.

б) формування у батьків гендерної компетентності;

в) знайомство колег-педагогів та батьків з теоретичними знаннями про психосоціальні відмінності хлопчиків та дівчат, особливостями їх виховання та навчання.

Зокрема, І. Вольська реалізовує програму з гендерної просвіти дітей старшого дошкільного віку на базі ЗДО м. Хмельницького (табл. 1).

Таблиця 1

Тематичний план програми з гендерної просвіти дітей старшого дошкільного віку (з досвіду роботи ФІО)

Тема заняття	Мета заняття	Зміст заняття
«Дивіться, який Я!»	Учити ідентифікувати себе з представниками своєї статі. Формування уявлення про себе як унікальну, самоцінну, неповторну особистість.	Дидактична гра «Вдягни ляльку». Малювання «Мій портрет» Робота з дзеркалом «Мої емоції» Відгадування загадок про частини тіла.
«Хто є хто»	Розвивати уміння співвідносити свою поведінку із поведінкою інших, адекватно оцінювати гендерні уявлення однолітків та свої власні	Інсценування казки «Курочка Ряба» Читання оповідання Розповідь вихователя «Правила у нашій групі»
«Я серед інших»	Розвиток явлення про інших людей на основі співставлення себе із ними, визначення спільного та відмінного. Виховання дружніх взаємостосунків.	Гра-руханка «Лови парами» Дидактична гра «Опиши того, хто праворуч» Вивчення пісні про дружбу Перегляд мультфільму «Фіксики: наш будинок» Конструювання із будівельного матеріалу «Будинок для друзів»
«Я і моя родина»	Аналіз міфу про «жіночі» та «чоловічі» еталони поведінки. Розширити уявлення про роль та зайнятість жінки та чоловіка в родині.	Виставка сімейних фото. Сюжетно-рольові ігри «Чекаємо на гостей», «Лікарня». Малювання «Моя сім'я».
«Хто Я?»	Розширювати уявлення про можливість зайнятості жінок та чоловіків у різних професіях.	Лото «Професії» Дидактична гра «Жіноча і чоловіча робота» Екскурсії на будівництво, у барбершоп. Робота з малюнками «Манери поведінки».
«З чого зроблені діти?»	Формування емоційно-позивного ставлення до своєї соціальної ролі	Дидактична гра «Хто Я?» Гра-руханка «Вгадай хто це?» Малювання «Автопортрет». Гра «Комплімент собі та іншому».
«Світ дитини»	Виховання культури спілкування із однолітками та дорослими. Продовження навчання охайності, чистоти: вміти бачити та прибирати недоліки зовнішнього вигляду.	Спільна праця з розподілення обов'язків «Попрасуємо ляльковий одяг» Аплікація «Листівка для моїх рідних» Дидактична гра «Вдягни ляльку у театр, до магазину, на день народження…». Розвиток мілкої моторики «Робимо прикраси своїми руками» (браслет)

«Я народив (ла)ся»	Продовження формування уявлення про зародження нового життя із загальним механізмом дітонародження	Дидактична гра «Хто ким був?» Відгадування загадок про тварин та їх малюків. Сюжетно-рольові ігри «Доньки-матері», «Сім'я». Розповідь вихователя «Як тварини доглядають за дітьми» з використанням ілюстрацій.
«Я серед чужих»	Продовження знайомства дітей з правила взаємодії в суспільстві	Читання оповідання «Як діти загубилися» Перегляд мультфільму «Гензель та Гретель» з обговоренням. Сюжетно-рольова гра «Кафе» (засвоєння правил гарних манер).

Лише за умови спільної діяльності колективу ЗДО із батьками гендерна соціалізація дошкільника буде відбуватися більш наповнено на урізноманітнено. Навіть найбільш педагогічно доцільна організація життя старшого дошкільника буде менш ефективною, при повернені дитини в сім'ю, в якій або все, що нового вона дізналася, отримує підтвердження та закріплення, або заперечується та відкидається.

Педагоги та батьки мають стати однодумцями та партнерами у питаннях виховання та розвитку дитини. Оскільки, все що вивчається та пізнається дитиною у дошкільному закладі освіти повинно знаходити підтвердження та підкріплення вдома. Якщо цього не відбудеться з певних причин, то знання, отримані дитиною, залишаться на рівні уявлень, але не будуть активовані, не перейдуть в уміння та навички, і відповідно є марними.

Гендерну просвіту батьків доцільно здійснювати в таких формах:

а) індивідуальній: педагогічні бесіди; індивідуальні консультації; педагогічні доручення; робота «скриньки довіри»; відвідування сім'ї;

б) груповій: батьківські збори; групові консультації; конференції, семінари, круглі столи; педагогічні вітальні; «школа молодих батьків»; дні відкритих дверей у ЗДО; спільне дозвілля із батьками тощо.

Таким чином, спеціальна організація гендерної просвіти дітей старшого дошкільного віку та їх батьків сприяє формуванню гендерної толерантності, асертивної поведінки, а також сприяє реалізації прав та можливостей кожної дитини не залежно від статі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 23.10.2022). 2. Вовк Л. Специфіка становлення гендерної ідентичності дошкільників. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник*

наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка. 2018. Том 18. № 18. С. 58-66. 3. Гендерні будні дошкілля : методичний посібник / за заг. ред. О. Андрусик, О. Марущенка. Харків: Планета-Принт, 2020. 174 с. 4. Говорун Т. В., Кікінеджі О. М. Гендерна психологія: навч. посіб. Київ: Академія, 2004. 308 с. 5. Енциклопедія освіти / Академія пед.наук України; гол. ред В. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с. 6. Ткалич М. Г. Гендерна психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 248 с.

Т. Б. Івановська,
вчитель української мови та літератури
(м. Хмельницький)

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві (інтеграція у світовий простір, збільшення обсягу інформації, швидке оновлення знань, занепад колишньої системи освіти) вимагають зміни стратегії освіти і навчання підростаючого покоління. На перший план у навчанні виходять не лише функціональні компетенції, а виховання таких особистих здібностей здобувача освіти, які дадуть змогу зайняти активну позицію у подальшому житті і самому визначати навчальну траєкторію, кар'єрний ріст, розуміння інших людей та співпрацю з ними. Саме тому у наш час є актуальним дослідження освітніх моделей, педагогічних інновацій, технологій і методів, що найбільш ефективні для досягнення даної мети.

Завдання нашої статті – визначити особливості пізнавальної діяльності, розглянути структуру ігрової пізнавальної діяльності, проаналізувати можливості інтерактивних методів навчання для стимулювання пізнавальної активності здобувачів освіти.

Наукові основи формування пізнавальної діяльності та активності визначені у дослідженнях багатьох психологів і дидактів. Проблема активізації пізнавальної діяльності розглядалась у дисертаційних дослідженнях Н.Клименко [5], Т.Форостюк [12], Г.Костишиної [6] та ін. Творче опрацювання ідей, запропонованих цими дослідниками, в умовах інтенсифікації та глобалізації освітніх процесів, і становить зміст запропонованої статті.

Основою процесу пізнавальної діяльності є пізнання – процес цілеспрямованого відображення об'єктивної реальності у свідомості людей [11, с. 486]. Розглянемо детальніше поняття, що тісно пов'язані з проблемою активізації пізнавальної діяльності – навчання, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, активізація.

С.Гончаренко визначає дидактичну категорію навчання як «цілеспрямований процес передавання і засвоєння знань, умінь, навичок і

способів пізнавальної діяльності людини» [4, с. 223]. Поняття «учіння» трактується як система навчально-пізнавальних дій учнів, студентів, спрямованих на опанування знаннями, навичками та вміннями їх застосовувати у професійній діяльності [14, с. 213]. Проблема учіння, на думку С.Гончаренка, є «найбільш складною і найменш опрацьованою. Вона полягає в організації мислительної діяльності самого учня з метою розвитку мислення, формування необхідної суми знань, умінь і навичок, вироблення сучасної наукової картини світу» [4, с. 20]. В дидактиці поняття «учіння» є тотожним поняттю «пізнавальна діяльність». Що стосується термінів «активність» та «активізація», то більш ширшим є поняття активність – риса темпераменту, що характеризується енергією впливу людини на навколишній світ і подоланням перешкод на шляху до мети; активізація пізнавальної діяльності передбачає мобілізацію викладачем інтелектуальних, моральних та фізичних сил студентів для досягнення конкретної мети навчання й виховання [11, с. 461].

В свою чергу, Г.Костишина визначає навчально-пізнавальну діяльність «як процес і результат засвоєння способів дій, знань, які необхідні для здійснення професійної діяльності, розвитку пізнавального інтересу, творчих здібностей, пізнавальної активності і самостійності в умовах удосконалення змісту, форм і методів навчання» [6, с. 9]. Якщо розглядати процес навчання як процес цілеспрямованого керівництва пізнавальною діяльністю здобувачів освіти, то для вчителя основним завданням є послідовне розкриття багатозначних і багаторазових зв'язків між явищами та процесами, а не виклад готових знань. Як слушно зазначає Н.Морева, вихідними формулами під час роботи викладача мають стати висловлювання видатних педагогів В.Сухомлинського «Знання потрібно здобувати, а не привласнювати» і В.Одоєвського «Не передавайте людині знання, але намагайтесь, щоб вона змогла сама дійти до нього» [9, с. 35].

Аналіз та узагальнення досліджень дають змогу констатувати, що науковці визначають активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти двома взаємопов'язаними напрямками:

– діяльність вчителя, яка спрямована на вдосконалення засобів і методів викладання, щоб викликати інтерес, підвищити активність, творчість учнів та студентів у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок використання їх на практиці;

– спрямованість діяльності здобувачів освіти на вдосконалення наявних знань і пошук нових.

Активність здобувача освіти у навчальному процесі може бути зовнішньою (моторною) та внутрішньою (мислительною). У наукових працях дидактів вказується, що пізнавальна активність – це динамічна якість особистості, яка змінює свій характер (від репродуктивного до творчого) і рівень (високий, середній, низький) у процесі навчання [3]. Пізнавальна активність проявляється у трьох видах активності:

1) в активності відтворення, вираженій у прагненні учнів зрозуміти, запам'ятати, відтворити знання, оволодіти способами їх застосування за зразком;

2) в активності інтерпретації, що виявляється у прагненні учнів осягнути смисл того, що вивчається, встановити зв'язки, оволодіти способами застосування знань у змінених умовах;

3) у творчій активності, що передбачає самостійний пошук вирішення проблем, інтенсивне виявлення учнями пізнавальних інтересів [9, с. 29].

Показником активності того, хто навчається, є інтелектуально-емоційний відгук на процес пізнання, прагнення до творчої інтерпретації виконання індивідуальних і колективних навчальних завдань, інтерес до діяльності вчителя та інших здобувачів освіти. Пізнавальна активність є передумовою і результатом розвитку того, хто навчається. Внутрішніми стимулами активності є: потреби, інтереси, мотиви, інтелект, воля, емоції. Основним пізнавальним мотивом, на думку дослідників, є інтерес, який позитивно впливає на всі психічні процеси й функції, виступає спонукальною силою процесу учіння.

Пізнавальна самостійність виражається у прагненні та вмінні учня й студента мислити самостійно, орієнтуватися в новій ситуації, знаходити свій підхід до вирішення задач та способів отримання знань, демонструвати незалежність власних суджень, критично оцінювати судження інших.

Як показує практичний досвід, традиційна система навчання, яка заснована на репродуктивній діяльності суб'єктів цього процесу, недостатня для розвитку пізнавальної активності, пізнавальної самостійності, формування навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. З метою формування особистості учня, студента в навчальному процесі сучасна дидактика рекомендує збагачувати традиційні методи навчання такими прийомами та способами, які сприяли б формуванню у суб'єктів учіння мотивації учіння, майбутньої професійної діяльності та змістовних життєвих настанов, високого рівня активності й емоційної заангажованості в навчально-пізнавальній діяльності, створення умов для активного самостійного набуття загальнонаукових та професійних знань, навичок і вмінь [14, с. 351]. Саме тому вчитель повинен створити певні методичні умови активізації пізнавальної діяльності та використовувати систему засобів, прийомів і методів, реалізація яких забезпечила б активізацію навчання.

Деякі дослідники вбачають ефективний засіб активізації у застосуванні частково-пошукових і дослідницьких методів навчання (Г.Костишина), інші – у використанні принципів і методів інтерактивного та проблемного навчання (евристична бесіда, навчальний діалог та ін.) (Н.Клименко, Т.Форостюк).

На нашу думку, серед методів активізації навчально-пізнавальної діяльності, які в першу чергу спрямовані на розвиток в учнів творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування

творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування, великі потенційні можливості містять *інтерактивні методи навчання*. Особливістю інтерактивного навчання є не просто процес взаємодії об'єктів один на одного, а спеціально організована пізнавальна діяльність, яка має навчальну спрямованість; інтерактивними є такі методи організації навчальної взаємодії, в результаті якої в учасників виникає певне «нове» знання, що сформувалось у ході цього процесу або є його результатом.

Призначенням інтеракцій є саме стимуляція природної активності того, кого навчають:

– розумової (інтенсивність мислення, генерування ідей, проектування, моделювання, дослідження, аналітико-синтетичні операції та ін.);

– емоційної (емоційна напруга, переживання);

– соціальної (імітація виконання соціальних ролей, обмін думками, ставлення, судження тощо);

– фізичної (фізичне напруження, практична діяльність) [7, с. 4].

Характерною ознакою використання інтерактивних методів навчання є те, що пізнавальна діяльність відбувається через ігрові дії. У процесі навчання інтерактивна пізнавальна діяльність набуває форми гри, обмежується тематичними рамками, комунікативним і фаховим завданням: гра об'єднує гравців для спільного групового співробітництва, мовної та предметної взаємодії, спрямованої на вирішення навчального завдання. Як стверджує Л. Якубовська, стержнем навчально-рольової гри, її пусковим механізмом є ігрове навчальне завдання [15, с. 34]. Його функція полягає у тому, щоб викликати проблемну ситуацію, проблему, що виступає засобом логіко-знакової організації предметного змісту спілкування навколо виконання поставленого завдання. Сутність ігрової пізнавальної діяльності визначають такі особливості: творчий емоційний стан гравців і відповідна йому спільна творча проблемно-пошукова діяльність суб'єктів; моделювання і реалізація проблемних ситуацій фахової спрямованості для організації цієї діяльності; емоційний пік – аналіз ситуації та прийняття рішень [15, с. 35].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу з'ясувати, що існує два типових, відносно замкнутих стани, у яких може знаходитися той, кого навчають – реально-навчальний (відповідає традиційному навчанню) та уявлюваний (відповідає ситуативно-рольовому, проблемному навчанню). О.Штепа [13] називає його ігровим станом, який характеризується підвищеним рівнем мотивації, ініціативності, готовності до співпереживання і діяльності уяви. Сутністю ігрового стану є творча діяльність (продуктивні методи навчання) на відміну від репродуктивно-виконавської діяльності (інформаційно-репродуктивні методи навчання).

Важливою педагогічною умовою активізації інтерактивної пізнавальної діяльності є сприятливий психологічний клімат. Можна виділити ряд особливостей змісту зазначеної діяльності, що впливають на

створення такого клімату: рівноправні (суб'єкт-суб'єктні) стосунки здобувачів освіти в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки; новизна змісту навчального матеріалу та використання нових, нестандартних методів навчання; використання емоційно-захоплюючих ефективних засобів керування і посилення мислительної діяльності та ін. Створення відповідних комфортних умов навчання, у яких студент відчуває свою успішність, значимість, достатній інтелектуальний рівень, робить продуктивним сам процес навчання.

Розглядаючи навчально-рольові ігри як узагальнення та вираження найхарактерніших ознак інтерактивних методів навчання, визначимо структурні компоненти ігрової пізнавальної діяльності при вивченні української мови. Спираючись на дослідження психологів та беручи до уваги наукові розробки О.Штепи [13], Л.Якубовської [15], В.Михайлюк [8], ми вважаємо за необхідне виділити такі структурні компоненти ігрової пізнавальної діяльності:

1) предмет, навчальне завдання – ігрова ситуація певного спрямування;

2) діяльність вчителя (вибір змісту навчального матеріалу, визначення завдання, організація пізнавальної діяльності, коригування, аналіз, оцінювання);

3) діяльність здобувачів освіти (підготовка, розподіл ролей, завдань, вирішення проблеми, аналіз та самоаналіз);

4) сценарій, правила гри;

5) ігровий центр (модель середовища).

Визначення структурних компонентів ігрової пізнавальної діяльності дає змогу зрозуміти сутнісні особливості навчально-рольової гри, що є основою для дослідження характерних ознак інтерактивних методів навчання як засобу активізації навчальної діяльності здобувачів освіти.

Запорукою ефективності ігрової пізнавальної діяльності є компетентність вчителя щодо специфіки та особливостей застосування інтерактивних технологій. Завдання вчителя полягає у попередньому проектуванні та прогнозуванні навчально-пізнавальної рольової діяльності учнів, відборі навчального матеріалу для ігрової ситуації, визначенні цілей і реалізації завдань, а також оснащенні місця проведення. Впливаючи на зорові, слухові рецептори, вони підсилюють рефлексію та мислительну діяльність учнів, активізують їх. Окрім того, саме таке засвоєння знань – шляхом поєднання теоретичного і практичного матеріалу із застосуванням отриманих знань в ігровому середовищі найкраще запам'ятовується. За даними науковців, знання запам'ятовуються в залежності від способу пізнавальної діяльності:

Спосіб викладу матеріалу	**Через 3 години**	**Через 3 дні**	**Через рік**
Лекція-розповідь	70%	10%	3%
Показ	72%	20%	13%
Лекція + показ	85%	65%	33%
Розповідь, показ і практика	98%	95%	75%

Безперечно, всі компоненти структури ігрової пізнавальної діяльності взаємопов'язані, і виключення із цієї системи будь-якої складової порушує її нормальне функціонування.

Таким чином, можна зробити наступні висновки:

1) На сучасному етапі становлення національної системи освіти і збагачення її новим змістом особливо актуальною є проблема використання в дидактичному процесі методів активізації навчально-пізнавальної діяльності.

2) Педагогічна наука накопичила достатній теоретичний матеріал щодо дослідження пізнавальної діяльності, проте у дидактиці недостатньо сучасних напрацювань, присвячених вивченню активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти шляхом інтерактивних методів навчання.

3) Опрацювання наукових розвідок педагогів, психологів та власний практичний досвід проведення занять переконливо доводять, що ігрова ситуація фахової спрямованості є вагомим та конструктивним навчальним чинником. Гра інтегрує дидактичні, виховні та розвиваючі функції навчання.

4) У процесі навчальної діяльності з використанням інтерактивних методів навчання через ігрову діяльність інтенсифікується процес навчання, підвищується пізнавальна активність здобувачів освіти; виникає не абстрактна, а конкретна, соціально значима мотивація навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів. К.: Українська вид. спілка. 1997. 441 с. 2. Вдовцова С.В. Співвідношення загальноосвітніх і професійних компонентів у мовній освіті студентів індустріального коледжу: Дис... канд. пед. наук / Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. К., 2004. 189 с. 3. Виготський Л.С. Психологія розвитку як феномен культури. М.: Тривола, 1996. 167 с. 4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с. 5. Клименко Н. О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: Автореф. дис... канд. пед. наук / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 20с. 6. Костишина Г. І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів: Автореф. дис. канд. пед. наук: / Терноп. держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Т., 2003. 20 с. 7. Мельник В.В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації (науково-методичний посібник). Хмельницький, 2003. 38 с. 8. Михайлюк В. О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей „Облік і аудит" та „Менеджмент організацій"): Дис... канд. пед. наук / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 1999. 246 с. 9. Морева Н.А. Технології професійної освіти. М.: „Академія", 2005. 432 с. 10. Стасів Л.В. Лінгводидактична підготовка майбутнього учителя-словесника до роботи над формуванням ділового мовлення учнів основної школи: Дис... канд. пед. наук / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2003. 173 с. 11. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: Посібник. К.: Академвидав, 2003. 504 с.

12. Форостюк Т. В. Активізація пізнавальної діяльності учнів 5-6 класів у процесі вивчення лексики й фразеології української мови: : Автореф. дис... канд. пед. наук / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2000. 18 с. 13. Штепа О.Г. Рольові ігри в системі формування професійної мовленнєвої майстерності педагога: Дис... канд. пед. наук / Український держ. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 1996. 190 с. 14. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посіб. К.: Либідь, 2002. 560 с. 15. Якубовська Л.П. Використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості у процесі навчання іноземної мови майбутніх офіцерів-прикордонників: Дис... канд. пед. наук / Національна академія прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2002. 224 с.

Т. В. Іщук,
старший викладач
(м. Хмельницький)

ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕУВАЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК УМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ

Основою виховання всебічно розвиненої особистості, ефективного навчання, осмисленого сприймання матеріалу є високий рівень розвитку психічних процесів. Зміни, що відбуваються у пізнавальній сфері учнів початкових класів, мають надзвичайно велике значення для подальшого повноцінного розвитку психіки. Одним із важливих чинників успішної навчальної діяльності та особистісного становлення молодшого школяра є виховання уважності. Ця проблема актуальна і в контексті активного пізнання навколишнього світу, самопізнання, усвідомленого та чіткого відображення навчального матеріалу та його міцного засвоєння.

Школа висуває вимоги до довільності дитячої уваги в формуванні уміння діяти без відволікань, дотримуватися вказівок учителя і контролювати одержаний результат. Розвивати й удосконалювати увагу так само важливо, як і вчити письму, лічбі й читанню. Залежність успішної навчальної діяльності від розвитку уважності обумовлює необхідність такої цілеспрямованої організації освітньо-виховного процесу, яка б забезпечувала розвиток уваги як психічної діяльності разом із уважністю як рисою особистості молодшого школяра. Потреба високого рівня розвитку уваги учнів початкових класів зумовлюється і тим, що у цьому віці уважність уперше формується як риса особистості, виявляючись у розвитку мимовільної, довільної і післядовільної уваги [2, с. 15].

Проблема уваги широко досліджується у психології та педагогіці. У працях зарубіжних учених (В. Джеймса, В. Вундта, Е. Тітченера, Т. Рібо, М. Ланге) було сформульовано фундаментальні поняття психології уваги і запропоновано важливі парадигми його експериментального дослідження. У вітчизняній психології проблему уваги вивчали в межах загальнотеоретичних

підходів Л. Виготський, О. Леонтьев, Є. Мілерян, О. Ухтомський, Д. Узнадзе. Дослідженням властивостей уваги займалися науковці під керівництвом М. Добриніна, І. Страхова, Ф. Гоноболіна. Питання розвитку уваги молодших школярів у навчальній діяльності досліджували Л. Божович, П. Гальперін, С. Кабильницька, які обгрунтували увагу як розвиток самоконтролю у процесі поетапного формування розумових дій. Л. Осипова, Л. Малашинська досліджували проблему діагностики і корекції уваги молодших школярів. Сучасна психологія та педагогіка продовжує науковий пошук нез'ясованих питань методологічного, теоретичного та експериментального змісту щодо неуважності як негативної властивості особистості [6, с. 150-151].

Психологи по-різному інтерпретують природу та зміст неуважності. Прибічники волюнтаристської теорії вбачають її сутність виключно у волі, хоча мимовільна увага не може бути пояснена вольовою діяльністю; інші вважають, що у проявах неуважності значну роль відіграють негативні емоції і почуття, хоча довільна увага виявляється всупереч почуттям; шукали пояснення неуважності також у зміні змісту самих уявлень, не враховуючи спрямованості особистості. Насправді така якість особистості значною мірою зумовлюється відношенням між спрямованістю діяльності, в яку включена людина, і спрямованістю її психічних процесів. Уважність є там, де напрямок діяльності орієнтує напрямок думок, помислів, а неуважність – навпаки [5, с. 312].

Неуважність виявляється у невмінні зосередитися на об'єкті, у поверховості сприймання, нездатності відобразити суттєві властивості предметів та явищ [7, с. 144]. Це позначається на мисленні особистості, обумовлюючи непослідовність, неаргументованість думки.

Неуважність буває двох видів. По-перше, існує неуважність як невміння людини тривало зосереджувати увагу, що проявляється у постійному відволіканні уваги. По-друге, спостерігається неуважність як однобічна зосередженість, яка виявляється в тому, що школяр не помічає того, що з його точки зору, є несуттєвим [8, с. 125].

Особливо помітно неуважність виявляється у розсіяних школярів. Розсіяність є негативною особливістю уваги, яка зумовлюється зниженням сили зосередженості. Молодші школярі, яким властива слабкість уваги, постійно відволікаються, їхня увага швидко переходить з предмета на предмет, не затримуючись на якомусь із них, їм важко зосередитися на чомусь одному більш менш тривалий час. Такі учні потребують того, щоб їхню розумову діяльність підгримували засобами унаочнення, активізували стимулювання інтересу до завдань, не затримували на одноманітному матеріалі та на одному різновиді сприймання – зоровому або слуховому. Чергування різних видів сприймання сприяє подоланню розсіяності [4, с. 260].

Для сучасного учителя-практика постає необхідність організації цілеспрямованої роботи з попередження неуважності в учнів початкових

класів, яка сприятиме покращенню результатів їх навчальної діяльності та забезпечуватиме відповідний рівень функціонування пізнавальної сфери школярів. Науково доведено, що уважні школярі навчаються набагато краще, ніж неуважні. Тому попередження неуважності сприятиме підвищенню рівня успішності навчання.

На жаль, неуважність учнів початкової школи є питанням, яке розв'язати іноді дуже важко. Вирішення проблеми неуважності учнів потрібно починати з усвідомлення молодшими школярами та учителями-класоводами важливості проведення профілактичної діагностики рівня розвитку різних видів, властивостей уваги дітей, підвищення рівня психологічної компетентності педагогів та їх готовності до інформування батьків щодо розуміння причин неуважності учнів. Зосередженість, спрямованість свідомості школяра на певні предмети та явища присутнє на всіх етапах його навчальної діяльності в початковій школі. Часто нерозуміння навчального матеріалу, поява помилок під час виконання самостійних завдань, невміння розпочати і послідовно проводити роботу над заучуванням текстів, виконанням малюнків, виробів на уроках трудового навчання пояснюється не відсутністю здібностей до цих видів занять, не низьким рівнем активності або поганою пам'яттю, а недостатньою уважністю. Молодші школярі, зокрема першокласники й другокласники, часто бувають неуважними [4, с. 259].

Аналіз психолого-педагогічних праць та досвіду роботи вчителів початкових класів дають змогу акцентувати увагу на таких аспектах означеної проблеми. Для неуважних дітей характерна відсутність попередньої готовності до активної роботи на уроках. Вони постійно відволікаються від основного виду діяльності. Міміка і поза дуже яскраво свідчать про їхню неуважність. Головним показником неуважності молодших школярів є низька продуктивність навчальної діяльності і значна кількість помилок у виконаних завданнях. Причинами низької зосередженості в молодшому шкільному віці є недостатня інтелектуальна активність, несформованість навичок і умінь навчальної діяльності та низький рівень вихованості вольових якостей [3, с. 64].

Під час організації освітньо-виховного процесу з метою запобігання неуважності необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості молодших школярів. Найбільш поширеною причиною нестійкості уваги учнів цього віку є їх недостатня розумова активність. Учні початкових класів стають уважнішими за умови створення такої атмосфери для цілеспрямованої діяльності, за якої вони привчаються керуватися самостійно поставленою метою. При цьому розвиток цієї позитивної якості іде від керування цілями, поставленими вчителем початкових класів, до реалізації самостійно сформульованих цілей, від контролю педагога – до самоконтролю.

Якщо школяр пасивно слухає товаришів або тривалі пояснення вчителя, стійкість його уваги швидко знижується, він легко відволікається.

Коли ж діти в класі зайняті цікавою справою, коли в процесі роботи необхідно не тільки слухати, а й розв'язувати захоплюючі завдання, якщо вони на уроці активно спостерігають і виконують практичні дії з навчальним матеріалом, то їх увага стає стійкішою і концентрованою. Працюючи з конструкторами і складаючи візерунки, конструюючи моделі, малюючи ілюстрації до прослуханого оповідання, порівнюючи закінчення іменників у різних відмінках, знаходячи спільні і відмінні ознаки в трикутниках різного виду, учень мислить. Його розумова активність, яка підтримується практичними діями, є основою стійкої уваги та уважності [2, с. 16].

Якщо учень зайнятий одноманітною, нецікавою діяльністю, а на запитання вчителя має вже готові відповіді, увага його буде легко відволікатися. Навчання у школі передбачає виховання уважності шляхом організації в початкових класах навчальної діяльності з постановкою досяжних для учнів цілей. Переживання успіху посилює бажання зосередитися на наступному завданні. Чим менші школярі за віком, тим частіше має відбуватися зміна видів діяльності на уроці. Новий вид діяльності – це чинник, що сприяє зосередженості і стійкості уваги, а отже попереджає неуважність.

Увагу підтримує мислення. Коли на уроці немає матеріалу для активного мислення, тоді не буде стійкої уваги, скільки б разів педагог не звертався до дітей із закликом бути уважними. Особливо уважними учні бувають в процесі творчої діяльності, так як тут поєднується мислення, почуття і воля. Якщо учні розглядають предмети, явища і при цьому мають можливість діяти з ними, то в цьому випадку вони дуже уважні. Аналіз, порівняння предметів, виділення суттєвих ознак, головної думки оповідання, класифікація предметів, а також інші види мисленнєвої діяльності не можливі без глибокої зосередженості. Активна мисленнєва діяльність вимагає уважності, попереджуючи таким чином неуважність.

Неуважність обумовлюється і загальною нестійкістю уваги. Недоліки сприймання молодшого школяра нерідко пояснюються неуважністю, яка найчастіше залежить від особливостей дитячого сприймання. Причиною помилкового сприймання є неточність у розпізнаванні схожих предметів, унаслідок чого учні можуть припускатися помилок під час читання, плутаючи літери або склади. Так, замість слова «перестав» вони читають «пристав», замість «Маша» читають «мама». Окрім того діти часто «вгадують», що написано, замість того, щоб уважно вдивлятися в літери слова. Це обумовлює велику кількість помилок. Тому необхідно наполягати, щоб учні початкових класів усвідомили потребу бути уважними на уроці, показувати їм зв'язок між наслідками виконаної роботи і ставленням до неї, стимулюючи інтерес до знань [1, с. 59].

Часто неуважність є наслідком перевтоми молодшого школяра. Якщо він пізно лягає спати, якщо батьки перевантажують учня враженнями: дозволяють дивитися вечірні телевізійні передачі, ходять з дитиною в гості,

нервова система перевтомлюється. Школяр погано і мало спить, у клас приходить у сонливому стані. Окрім того, за даними медичних працівників, неуважність може бути наслідком порушення дихання, а отже, й постачання мозку киснем. Причиною порушення правильного дихання є різноманітні хронічні хвороби (наприклад, аденоїди, що утворюються в носоглотці, розростаючись, заважають дихати). Дитина дихає ротом, а тому дихає неглибоко, поверхово, її мозок не збагачується киснем, що негативно впливає на працездатність. Низька працездатність заважає концентрації її уваги на об'єктах і це згубно позначається на її активності, спричиняючи постійну сонливість, неуважність [3, с. 58].

Неуважність може бути наслідком неправильного виховання дітей. Коли занадто дбайливі батьки купують дитині дуже багато книжок і іграшок, рано і часто водять її на виставки, в музеї і театри, вона звикає до постійної зміни вражень. Не встигаючи осмислити їх, не маючи змоги вдуматися в те нове, що кожного дня їй показує дорослий, учень звикає до легкого, поверхового ознайомлення з навколишнім світом, його увага стає нестійкою. У таких випадках педагог, борючись з неуважністю школярів, повинен уміти показати їм уже знайомий предмет, явище природи з різних точок зору. Необхідно «відкрити» дитині ті якості об'єкта, його особливості і зв'язки, яких вона раніше не бачила [1, с. 62].

Науковці зазначають, що причиною неуважності є низький рівень довільності уваги, відсутність уміння переключатися, тобто в разі потреби зумисне переносити увагу з одного предмета на інший. Читаючи під час перерви пригодницьку книжку, деякі учні 2-4 класів не відразу можуть потім включитися в навчальну роботу. Вони здаються неуважними лише тому, що занадто зосереджені на іншому змісті. Подібне часто спостерігають у дітей з інертним, флегматичним типом темпераменту. На несподівано поставлене запитання такий молодший школяр не відповідає відразу, хоча й знає матеріал. Потрібен час, щоб він переключив свою увагу на новий об'єкт [6, с. 157].

Неуважність учнів початкової школи часто пов'язана з тим, що вони не вміють аналізувати конкретні одиниці тексту, не звертають увагу на особливості написання слів. Для школяра важливим є зміст написаного чи прочитаного. Тому необхідно змінити позицію дитини до перевірки тексту – читати текст, наче це написав інший учень, який часто припускається помилок.

Неуважність, звичайно, найчастіше характерна для першокласників, ніж для старших учнів. Проте це зовсім не означає, що нестійкість уваги є такою віковою особливістю, яка визначає безумовну неможливість тривалого зосередження молодших школярів: 6-8-річні діти можуть довго слухати цікаве оповідання, тривалий час конструювати модель. Досвід експериментального навчання в молодших класах показує, що навіть діти 1 класу здатні до сильної, тобто концентрованої і стійкої уваги протягом усього

уроку. Але для цього з метою запобігання неуважності треба дотримуватися у початковій школі певних умов організації навчальної діяльності: оптимальний темп уроку; чіткість і стислість пояснень; максимальна опора на активну мислительну діяльність дітей; бережливе ставлення вчителя до уваги учнів; різноманітність форм і видів роботи, підпорядкованих основному завданню і темі уроку; залучення до навчальної діяльності всіх учнів під час виконання не тільки письмових завдань, а й звичайних усних вправ; використання для першокласників деяких спеціальних вправ та дидактичних ігор на уважність [7, с. 143].

Одним із важливих чинників, які обумовлюють неуважність учнів початкових класів, є неправильна структура організації учбової діяльності (об'єкти, які сприймаються, не об'єднані, що утруднює їх сприйняття). Методично непродумана структура навчального заняття (відсутній чіткий початок і чітке закінчення уроку; не створені необхідні умови для роботи тощо) також є чинником неуважності. Неоптимальний темп ведення навчального заняття (за надмірно швидкого темпу роботи можуть з'являтися помилки, за повільного – робота не захоплює дитину) і не завжди послідовні, несистематичні вимоги учителя призводять до розсіяності уваги дітей. Причиною неуважності може бути відсутність зміни видів діяльності (слухове зосередження не змінюється зоровим чи моторним) у процесі учбової діяльності. Надмірна концентрація уваги за допомогою вольових зусиль, яка пов'язана з великою напругою і дуже стомлює школяра, спричиняє коливання уваги [4, с. 259].

Таким чином, профілактика неуважності молодших школярів сприяє не тільки формуванню особистості, розвитку позитивних якостей, а й успішному навчанню. Для цього необхідна, передусім, загальна висока культура навчально-виховної роботи. Вона поєднує розвиток широких пізнавальних інтересів у дітей, застосування активних методів навчання, формування у школярів почуття відповідальності, свідомого ставлення до навчання, розуміння необхідності знань, виховання волі школярів та звички до систематичної праці. Дбаючи про високий рівень знань учнів, кожен учитель повинен використовувати різноманітні засоби та інноваційні методи роботи з метою подолання неуважності. Необхідно пам'ятати, що неуважність коректується не в результаті окремих дій педагога, батьків, а всією системою навчальної і виховної роботи з молодшими школярами.

Список використаних джерел та літератури:

1. Варій М.Й. Психологія: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. 2-ге вид. К.: Центр учбової літератури, 2017. 119 с. 2. Демощук М. Шкільна неуспішність. Аспекти засвоєння навчальної програми. *Початкова освіта*. 2021. №15-16. С. 15-19. 3. Забродський М.М. Основи вікової психології. Навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2001. 112 с. 4. Загальна психологія: Підручник / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. Київ: Либідь, 2005. 464 с. 5. Максименко С.Д., Соловієнко В.О.

Загальна психологія. Підручник. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця: Нова Книга, 2004, 704 с. 6. Павелків Р.В. Загальна психологія: підручник. К.: Кондор, 2009. 576 с. 7. Поліщук В.М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. 4-те вид., стер. Суми: Університ. книга, 2018. 352 с. 8. Сисоєва С.О., Поясок Т.Б. Психологія та педагогіка : Підручник для студ. вищ. навч. закл. не педагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання. Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2008. 358 с.

А. В. Коваленко,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ: ПОНЯТТЯ, КЛАСИФІКАЦІЯ, ФУНКЦІЇ

Наше суспільство має набір уявлень та очікувань щодо чоловіків та жінок, стосовно їхнього одягу, зовнішнього вигляду, поведінки та представлення себе. Це перегукується з гендерними ролями. Гендерні ролі в суспільстві означають ті самі очікування, а саме що ми будемо діяти, говорити, одягатися, виглядати та поводитися відповідно від нашої статі. Наприклад, зазвичай очікується, що дівчата та жінки одягаються типово жіночно, будуть ввічливими, поступливими та турботливими. Від чоловіків зазвичай очікують бути сильними, агресивними та сміливими [3].

Кожне суспільство, етнічна група та культура мають гендерно-рольові очікування, але вони можуть сильно відрізнятися від одне від одного. Вони також можуть змінюватися в тому самому суспільстві з часом. Це і є гендерним стереотипом.

Розглянемо поняття стереотип та гендерні стереотипи. Стереотип – це загальноприйняте судження чи упередження щодо людини чи групи, навіть якщо воно надто спрощене й не завжди точне. Стереотипи щодо статі можуть спричинити нерівне та несправедливе ставлення до особи через її стать. Також, це можна трактувати як сексизм [3].

Гендерні стереотипи – це сформовані у суспільстві, щільно укорінені у свідомості людей, набори уявлень і очікувань, щодо поведінки, та інших факторів, які вказані вище, чоловіків й жінок [1]. Як правило, гендерні стереотипи формуються протягом тривалого часу, і найчастіше їх важко позбутися, навіть коли суспільство починає усвідомлювати негативний вплив даних стереотипів.

Стереотипи певною мірою корелюють із реальним досвідом людей, однак у будь-якому випадку вони є необ’єктивними, оскільки формуються виходячи з конкретних соціальних умов, а також рідко відповідають актуальним змінам у суспільстві [4]. Більше того, у багатьох ситуаціях стереотипи пов’язані з будь-якими владними відносинами, а також багато в

чому формуються через соціальну нерівність. Варто розуміти, що досить часто за гендерними стереотипами ховається не сама суть поведінки конкретної статі, а дискримінація, яка ретельно приховується за звивистими формулюваннями.

Таким чином, основою для формування гендерних «шаблонів» найчастіше стає дискримінація, а також соціальна нерівність. Сила стереотипів залежить від існуючих культурних цінностей та особливостей конкретного суспільства. У деяких країнах вони більш виражені, у деяких їхній вплив зведено до мінімуму[4].

Перейдемо до класифікації гендерних стереотипів. Гендерні стереотипи можна умовно розбити на кілька груп. І. Стереотипи мужності–жіночності (або маскулінності –фемінності). Маскулінність і мужність у цьому контексті, як і фемінність і жіночність, поняття взаємозамінні і тотожні. До обсягу пари «маскулінність» – «фемінність», згідно з концепціями зарубіжних та вітчизняних сучасних психологічних шкіл, включаються:

- поведінкові та психічні риси й властивості, властиві як об'єктивна даність представникам певної біологічної статі (тобто маскулінність об'єктивно властива чоловікам, а фемінність – жінкам);
- уявлення та установки (індивідуальні та соціальні) про те, якими якостями повинні володіти чоловіки та жінки та які є в реальності;
- ідеальний образ, або «еталонна модель» чоловіка та жінки [4].

Гендерні стереотипи, що належать до цієї групи, характеризують жінок і чоловіків за допомогою певного набору особистісних та психолого-соціальних якостей, які можна розцінювати як своєрідні позначки шкали маскулінності – фемінності. Наприклад, стереотипно приписувані жінкам якості у традиційному суспільному свідомості: залежність, емоційність, пасивність, конформне мислення. На противагу їм чоловікам приписується незалежність, активна позиція, компетентність, схильність до агресивності. Тобто характеристики маскулінності часто протиставлені фемінності, рознесені полярно і складають взаємовиключні антонімічні пари: сила-слабкість, активність-пасивність, конформізм-індивідуалізм [8]. У структурі гендерної картини світу формується й ідеальна модель чоловіка та жінки. Наприклад, ідеальна жінка – це володарка таких якостей, як відданість, м'якість, скромність, ніжність, вірність, терплячість. У розумінні сучасних представників європейської культури ідеальні образи чоловіка та жінки характеризуються традиційними позитивними властивостями особистості. Чоловік – активний, надійний, має фізичну та моральну силу. Жінка – м'яка, ніжна, віддана.

ІІ. Стереотипи закріплення за статтю соціальних ролей у різних сегментах життя: професійної, сімейної, інтимної тощо [8].

Ця група гендерних стереотипів включає певні соціумом рольові розпорядження, критерієм яких є стать. Як правило, для жінки – це сімейні соціальні ролі (господиня вдома, мати, дружина). Для чоловіка – реалізація у

позасімейній діяльності, професійній сфері. Успішність чоловіка у суспільстві зазвичай оцінюється за його здобутками у соціальному житті, у професії, у владі та впливовості [9]. Успішність жінки оцінюється за реалізацією в сімейному та особистому житті, дуже часто – у материнстві. Тобто, «комплект» можливих ролей усередині однієї і тієї ж сфери різний для жінок та чоловіків.

При розподілі дозвільних ролей пріоритет для розваг поза сім'єю також надається чоловікові. Для нього вважається нормальним відпочинок за межами домашнього ареалу: випити кухоль пива в колі друзів, з'їздити на рибалку, сходити на футбольний матч, а в будинку голові сім'ї приписується проведення вільного часу, лежачи на дивані та переглядаючи телепрограми, читаючи газети тощо. До речі, вивчивши зміст та ілюстративний матеріал підручників середньої школи, можемо побачити, що подібний розподіл сімейно-соціальних ролей характерний і для навчальних видань, що зображають персонажів-чоловіків у ситуації дозвілля та відпочинку набагато частіше, ніж персонажів-жінок.

III. Стереотипи, що відображають відмінності між жінками та чоловіками у здійсненні певної діяльності та у розподілі видів праці [9].

Дана група гендерних стереотипів відображає соціальні приписи до представників певної статі щодо занять та професійної діяльності. Чоловікам, згідно з сучасними настановними схемами суспільства, приписуються професії та заняття, пов'язані з ментальними та фізичними конкретними діями (інструментальна діяльність). Це зазвичай професії зі сфери творення, технічної творчості, від чоловіка очікують на прояви інтелектуальних і винахідницьких якостей. Жінкам приписується роль виконавиці, а їхні професії, як правило, пов'язують із обслуговуванням чи супроводом. Поширений стереотип суспільства – розподіл професій та галузей діяльності типово «чоловічі» і типово «жіночі».

Зазначимо, чоловічі галузі праці вважаються – архітектура, автоводіння, інженерні спеціальності, механіка, дослідницька діяльність [9]. Жінці «підходить» робота вчителя, вихователя, бібліотекара, оператора телефону, референта-секретаря. Навіть у сфері науки, пріоритетними для чоловіків прийнято вважати: точні, природні та суспільні наукові дисципліни, а для жінок – гуманітарні. Подібно до поділу праці та діяльності на «чоловічу» та «жіночу» «по горизонталі», існує стереотип розподілу занять «по вертикалі». Ієрархічний розподіл громадських функцій у тому, що керівні посади зайняті здебільшого чоловіками, тоді як жінки мають задовольнятися посадами підлеглого характеру [5].

Зрозуміло, численні гендерні стереотипи неможливо підвести під три вищеописані групи, але й цієї неповної і вельми умовної класифікації цілком достатньо, щоб зрозуміти сенс явища й отримати можливість аналізу існуючого у суспільстві становища. Стереотипи 2-ої та 3-ої груп відносяться, швидше, до приватних, оскільки охоплюють сферу сімейного життя та

професійної реалізації [10]. Перша група (маскулінності – фемінності), на відміну від них, зібрала стереотипи гендеру, що поширюються на всі галузі людського буття, а отже, вони можуть вважатися універсальними, що мають загальний характер. Ми бачимо, що за цією класифікацією видно, наскільки між стереотипами різних груп проглядається тісний взаємозв'язок.

Зазначимо, що будь-які стереотипи виконують певні функції. Розглянемо докладніше функції гендерних стереотипів. До найпоширеніших функцій, що здійснюються гендерними стереотипами, відносяться:

1. Функція пояснення; використовується для трактування поведінкових реакцій представників жіночої та чоловічої статі на основі широковідомих у суспільстві гендерних стереотипів про риси маскулінності – фемінності [3].

2. Функція регулювання; розводить нормативи поведінки представників різних статей. Це стосується багатьох фактів повсякденності, наприклад, дотримання правил дорожнього руху. Жінки та чоловіки по-різному поводяться у разі явного порушення. Частота порушень у жінок, що перебувають у представлених умовах на самоті, була нижчою, ніж у жінок, які переходять дорогу слідом за іншим порушником. Дисциплінованість представниць жіночої статі, мабуть, пояснюється конформною законослухняною поведінкою та готовністю добровільно дотримуватися загальноприйнятих норм. І водночас, конформізм жінок пояснює повторення порушення за іншими (вони виявляються у ситуації впливу, тиску групи, як і провокує відхід запропонованих правил). У цьому прикладі гендерний стереотип жіночого конформізму та дисциплінованості виконують регуляторну функцію поведінки.

3. Функція диференціації; ця функція є загальною для усього набору соціальних стереотипів. Вона необхідна для розподілу поодиноких осіб у соціальні групи, при тому враховуючи їхні усереднені ознаки. Якщо говорити про наш випадок – це розподіл особистостей на дві загальні групи жінок та чоловіків. Візьмемо в приклад соціальний статус який ми розглядали вище. У них помітна різниця, адже, вважається, що статус чоловіка вищий ніж у жінки, тому навіть якщо окремі індивіди будуть близькими за статусними позиціями – різниця між ними збільшиться в рази (збільшуючись неприроднім шляхом) [4].

Високий статус чоловіка – синонім ділової успішності, компетентності. Низькостатусна жіноча група має такі якості як доброта, гуманність, розуміння. Також, інтерпретують типово приписувані жінкам позитивні здібності до співпереживання, емоційної підтримки, поступливості, теплому відношенню як компенсаторний елемент за неможливість досягти чоловічої – силової статусності [8].

Функція диференціації породжує протиставлені пари рис, що приписуються жінкам та чоловікам (слабкість – сила, поступливість – напористість, м'якість – агресивність). Диференціація у традиційних повсякденних взаємодіях у соціумі може проступати навмисне яскраво. Але у

фольклорних елементах культури (наприклад, в анекдотах, афористичних висловлюваннях про відмінності між чоловіками та жінками) відмінності цієї категорії виглядають досить опукло, а тому дуже наочно. Фокусування на негативних рисах протилежної статі дозволяє додатково посилити солідарність усередині одностатевої групи [8].

4. Функція ретрансляції; саме цю функцію відтворюють соціальні інститути, що відповідають за соціалізацію, агентами яких є сім'я, освітні установи, однолітки, мистецтво, література та ЗМІ – вони і є форматорами, трансляторами та закріплювачами гендерних стереотипів. Це виявляється у наборі очікувань із боку суспільства до представника певної статі: яким він має бути і що повинен робити для відповідності уявленням та нормативам своєї статі. Очікування соціуму мають характер розпорядження, і з їх допомогою здійснюється моделювання соціальної статі та ролі індивіда [7].

5. Захист (або виправдання); це одна з негативних функції, яка дозволяє виправдовувати дискримінацію, яка є в соціумі. Прикладом є біологічний фактор нерівності у родині та професійній сфері. Сприймати жінку як людину, «призначену» для виконання домашньої роботи, через дану їй біологічну схильність, принаймні, зручно в суспільстві, в якому домінує чоловіча стать. Захисні функції гендерних стереотипів, що працюють у цьому випадку, як спосіб усунути небажану конкуренцію і створити перешкоду на шляху «не схильним» біологічно індивідам, прокладають шлях до домінантних позицій. Відсилання до «природних властивостей» допомагає виправдати явні та приховані форми домашнього насильства, а також подвійну мораль по відношенню до різних статей [7].

Отже, із змісту цих функцій можна зробити наступний висновок: гендерні стереотипи є певною соціальною нормою, до якої пристосовується людина, бажаючи суспільного схвалення. Виконуючи свої функції, гендерні стереотипи диференціюють суспільство на чоловіків і жінок, приписуючи їм різноманітні функції, які вони повинні виконувати. Ретранслюють норми мужності та жіночності у суспільстві, виправдовують чоловічу і жіночу поведінку у зв'язку зі станом речей, що дозволяє виправдати і нерівність чоловіків і жінок. Також вони дозволяють стабілізувати суспільний порядок і розподіл праці та багатств у суспільстві, але це розподіл не завжди є справедливим.

Подолання існуючих гендерних стереотипів та упереджень є складною комплексною проблемою, яка потребує вирішення в нашому сучасному суспільстві. Гендерні стереотипи є засобом соціалізації, самоідентифікації людей, які допомагають їм орієнтуватися по житті. Також вони є бар'єром для самовираження представників як жіночої (в більшості) так і чоловічої статі [4]. Спираючись на те, як робити правильно, як буде мужньо чи жіночно, громадські упередження закривають для людей шлях для самовираження, і тим самим створюється внутрішній дисбаланс, який заважає людям бути щасливими, породжує незадоволеність своєю роботою, сім'єю, і зрештою

життям. Проблема гендерної нерівності та гендерної стереотипізації – це насамперед проблема нашого несвідомого мислення. Г. Оллпорт вказує на те, що «забобони змінюються, коли в їхній зміні є соціальний, економічний та особистісний зміст. Не всі люди невиліковно сліпі щодо свого власного нелогічного та шкідливого стилю мислення» [6, с. 26].

Кожному необхідно вчитися мислити самому, непіддаючись впливу громадської думки та забобонів. Тільки тоді буде можливе дотримання прав кожної людини незалежно від її статі та соціального статусу. Але для досягнення справжньої гендерної рівності потрібно уміти помічати, вчасно реагувати, а за певних умов протидіяти гендерним стереотипам на індивідуальному рівні, працювати над зміною та трансформацією системи цінностей та прийнятих норм у суспільстві.

Список використаних джерел та літератури

1. Gender socialization and gender stereotypes. URL: https://blog.ipleaders.in/gender-socialization-gender-stereotypes/ (дата звернення 15.10.2022). 2. The Times They Are a-Changing … or Are They Not? A Comparison of Gender Stereotypes, 1983–2014. Sage Journal. 2016. URL: https://doi.org/10.1177/0361684316634081 (дата звернення 15.10.2022). 3. Берн Ш.М. Гендерна психологія. С-П., 2001. 320 с. 4. Hentschel T., Heilman M. E., Peus C. V. The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes: A Current Look at Men's and Women's Characterizations of Others and Themselves. 2019. 5. Benería L., Berik G., Floro, M. S. (2015). Gender, Development, and Globalization: Economics as if All People Mattered (2nd ed.). 6. Оллпорт Г. Природа предубеждений. *Вік толерантності: науково-публіцистичний вісник*. 2003. №5. С.25-32. 7. Sczesny, Sabine, Nater Christa, Eagly, Alice H. Agency and communion: Their implications for gender. 2019. 8. Kanji S., Samuel R. Male Breadwinning Revisited: How Specialisation, Gender Role Attitudes and Work Characteristics Affect Overwork and Underwork in Europe. Sociology,Sczesny, 2017. 9. Tabassum N., & Nayak B. S. Gender Stereotypes and Their Impact on Women's Career Progressions from a Managerial Perspective. IIM Kozhikode Society & Management Review. 2021. 10. Гільдебрандт А. І. Трансформація ролі сім'ї у формуванні образу соціальної істини сучасної молоді. *Матер. І* Міжнар. наук.-*практ. конф. «В* пошуках соціальної істини*». 2019*. С. 123-126.

А. В. Козлюк,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ В ОНТОГЕНЕЗІ

Актуальність. Сенсорний розвиток дитини – це розвиток її сприйняття та формування уявлень про зовнішні властивості предметів; їх

форми, колір, розмір, положення в просторі, а також аромати, смак тощо. Значення сенсорного виховання в ранньому та дошкільному віці важко переоцінити.

Саме цей вік є найбільш впливовим для вдосконалення діяльності органів відчуттів, накопичення уявлень про навколишній світ. Представники дитячої психології справедливо зауважують, що сенсорне виховання, яке спрямоване на забезпечення повноцінного сенсорного розвитку – одного з базових вмінь дитини раннього та дошкільного віку, є необхідною умовою гармонійного розвитку дитини починаю від народження [5; 10; 12].

Сенсорний розвиток, який сприяє формуванню повноцінного сприйняття навколишньої дійсності, є основою пізнання світу, першою сходинкою якого є чуттєвий досвід. Успішність розумового, фізичного, естетичного виховання значною мірою залежить від рівня сенсорного розвитку дітей, тобто від того, наскільки досконало дитина чує, бачить, відчуває навколишнє середовище.

Виклад основного матеріалу. Процес сприйняття дитиною безпосередньо пов'язаний з мисленням, пам'яттю, увагою і спрямовується мотивацією. До кінця періоду дитинства у дитини формуються практично усі властивості сприйняття. Дитина вчиться відчувати своє тіло, пізнавати навколишній світ і переміщатися у цьому світі. Вона дізнається, що саме означають різні звуки, вчиться розмовляти, набуває навичок взаємодії з численними предметами, а також із людьми [1].

Ранній вік є сензитивним періодом для удосконалення діяльності органів чуття, накопичення уявлень про навколишній світ. Пізнання навколишньої дійсності у дітей розпочинається з аналізу інформації, яку вони отримують під час візуального спостереження, в звуках, запахах, різних смаках тощо. У наукових джерелах з психології (Л. Виготський) вказано, що органи чуттів починають функціонувати ще у ембріональний період. А протягом віку немовляти, який у віковій психології охоплює період з народження до одного року, набувають вершини свого розвитку [3].

Уже на першому місяці життя дитина починає короткочасно розглядати зовнішнє середовище – зосереджує погляд на обличчі мами та на яскравих предметах або джерелі світла, але ще не тягне до них ручки. Проявляє слухове зосередження – прислухається. З'являється реакція затихання: якщо малюк плакав, то, коли до нього звернутися або дістати брязкальце, він заспокоюється на декілька хвилин.

Як стверджує Л. Виготський, з моменту народження потрібно розмовляти з малюком, супроводжуючи розповідь своїми діями. Щоб малюк міг чітко бачити обличчя, то потрібно розташуватися на відстані 25-30 см від нього (відстань між обличчям мами та дитини під час годування грудьми) [3].

Протягом другого місяця дитина намагається стежити за предметом, що рухається, але довго не зосереджує на ньому свою увагу. Немовля розглядає яскравий предмет, а також може йому посміхатися.

Для того щоб розвинути зір дитини та зорову зону кори головного мозку потрібно у період неспання носити малюка по кімнаті, показуючи йому яскраві об'єкти (квіти, статуетки, картини тощо). Також для розвитку зору немовляти можна використати брязкальце. Для цього потрібно розташувати брязкальце навпроти обличчя дитини на відстані 30-50 см і продзвеніти ним. Малюк помітить іграшку. Після цього потрібно повільно водити нею з одного боку в інший, щоб дитина намагалася стежити за нею. Також можна скористатися іграшкою «мобіль», які кріпиться на меблі чи візочок [12].

З кожним днем малюк все більше розвивається і вже на третьому місяці дитина впізнає близьких людей та усміхається до них. Також немовля відрізняє звуки людського мовлення від інших звуків, може проявляти занепокоєння, якщо чує мовлення, але не бачить того, хто говорить. Як вказано у наукових джерелах, у період немовляти формується базальна довіра [11]. І чим міцніше довіра між дитиною та значущим об'єктом (наприклад, матір'ю), тим сприятливіші умови для її сенсорного розвитку.

На третьому місяці життя у дитини формується комплекс пожвавлення – це позитивна реакція немовляти на появлення дорослого, особливо на голос матері, її дотики та обличчя. На цьому етапі добре розмовляти з малюком, то наближаючись, то віддаляючись від його обличчя. Розмова має бути емоційною, з багатою мімікою. Це розвиває соціальність і емоційність дитини. Можна ставити дзеркало навпроти обличчя малюка, коли він лежить на животі. Дітям дуже подобається спілкуватися зі своїм відображенням [4].

На четвертому місяці малюк уперше починає пізнавати маму серед інших людей. Стежить поглядом за іграшкою, захоплює її рукою, зосереджується на звуках та шукає поглядом іграшку, яка звучить. Протягом цього часу потрібно дати можливість немовляті виконувати більше тактильних рухів ручками, але так, щоб він зміг побачити предмет. Також варто почати грати в хованки. Для цього потрібно закрити своє обличчя руками і запитати: «Де мама?», а потім відкрити обличчя: «Ось мама!». Після цього бажано накинути хусточку на обличчя дитини: «Де Сашенька?» – і відразу зняти хустку: «Ось Сашенька!».

Перевага розвитку сенсорики на п'ятому місяці в тому, що у немовляти виникають перші прояви відмінності своїх і чужих людей, радість за появи іншої людини. Саме тоді дитина чіпає обличчя та волосся дорослого, відрізняє себе від інших у дзеркалі, оглядається в новому приміщенні, а також спостерігає за предметом, що падає [7].

Варто запам'ятати, що потрібно називати малюка на ім'я – це допомагає дитині відокремити себе від навколишніх людей і запам'ятати своє ім'я.

На шостому місяці дитина тримає в ручці печиво, зручну пляшечку, а також проявляє емоційне ставлення усмішками (задоволеннями), плачем (незадоволення). Саме в цей період варто спробувати ігри для сенсорно-моторного розвитку. Наприклад, «Долоньки»: спочатку потрібно поплескати

в долоні мамі, а потім поплескати руками малюка. Можна супроводжувати вправу веселим віршем «Тосі-тосі» [10].

Уже на сьомому місяці немовля віддає перевагу іграшкам, які видають різні звуки. Дитина стукає предметами по чомусь твердому, любить розглядати себе в дзеркалі та досліджувати своє тіло. У цьому віці діти люблять стукати різними предметам один об одного. Варто дати дитині 5-6 різних мисок або каструль і велику дерев'яну ложку, яка зіграє роль барабанної палички. Нехай дитина створює різноманітність звукового простору. Так гра сприяє розвитку почуття ритму, диференціації слухового сприйняття, логіки (я стукаю – чую звук), формуванню уявлень про властивості різних матеріалів (дитина чує різний звук металевих, дерев'яних, пластмасових «барабанів»). Також для гри можна використати легку скриньку, або коробку з кришкою, що відкидається. Тоді потрібно покласти у неї який-небудь цікавий предмет (ложку, ключі, дрібну іграшку) і погриміти перед малюком. Після цього варто дати дитині трохи часу, щоб самому знайти спосіб відкрити скриньку [2].

За відповідного виховання немовля у вісім місяців може показувати ручками «до побачення», «тосі-тосі», а також киванням голови показувати згоду «так», заперечення «ні». Саме у цей період можна показати малюкові, як чіпляти мокрі наліпки на стіни ванни, переливати воду з ємності у ванну тощо. На дев'ятому місяці немовля впевнено сидить, розбирає пірамідку, котить м'яч та іграшки на коліщатах, вміє розривати папір. На цьому етапі потрібно навчити малюка розгортати і загортати предмети в папір. У десять місяців дитинка досить добре наслідує дії дорослих («розмовляє» по телефону, танцює). Також немовля спеціально кидає іграшку та грається водою під час купання [9].

Можна починати знайомство з малюком за методикою «Музика з мамою». Потрібно використовувати разом з дитиною прості рухи під музику. Самостійно або з невеликою допомогою мами дитина може робити повороти кистей («ліхтарики»), плескати в долоні, поплескувати себе по животику, піднімати і розгойдувати ручками над головою, нахиляти і повертати голівку, ляскати себе по ніжках. Інколи дитина не відразу включається в танець, а може спостерігати за мамою і опиратися, якщо вона допомагає їй. У такому разі потрібно просто слухати пісеньки і повертатися до рухів через деякий час.

В одинадцять місяців дитина ілюструє жестами, про що йдеться у віршиках, оповіданнях, а також орієнтується в поняттях «можна», «не можна». Якщо дитина не грається деякими іграшками, то коли вона засне потрібно їх сховати. Через декілька тижнів дістати і зробити так, щоб малюк їх знайшов. Швидше за все, вони знову збудять інтерес, і дитина присвятить їм тривалий час.

У дванадцять місяців немовля виконує дедалі складніші вимоги і прохання, розуміючи їх, шукає сховані іграшки, а також упізнає тварин та

знає, як вони говорять. Потрібно залучати дитину до домашніх справ – нехай вона допомагає збирати розкидані іграшки, робить спроби стерти зі столу губкою, подати ложку [8]. Залучення до побутової діяльності, яка наповнена сенсорним різноманіттям, сприяє сенсорному розвитку дитини.

Таким чином, сенсорика – це поведінка, пов'язана з розвитком органів чуття: зір, слух, нюх, дотик тощо; правильна оцінка інформації, що надходить від органів чуття, і довільне управління ними. На цьому етапі батькам потрібно розвивати сенсорику, враховуючи вік малюка. А також хвалити та підбадьорювати для того, щоб дитина розвивалася в умовах збагачених сенсорних стимулів, активного спілкування, довіри до світу та свого близького оточення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бауер Т. Психічний розвиток немовляти. 2-ге вид. Переклад з англ. А. Б. Леонової. Київ, 1989. 541 с. 2. Венгер Л. А. Виховання сенсорної культури дитини від народження до 6 років. М., 1995. 144 с. 3. Виготський Л. С. Педагогічна психологія. Миколаїв, Педагогіка, 1991, 480 с. 4. Ільїна М.Н. Розвиток дитини від першого дня життя до шести років: тести і розвивальні вправи. СП., 2001, 159 с. 5. Хто він – цей малюк. Психічне життя немовляти. *Популярна психологія для батьків*. Київ, 1997. 6. Мухина В. С. Іграшка як засіб психічного розвитку дитини. Вікова психологія. М. : Академія, 2007. 623 с. 7. Пілюгіна В. А. Сенсорні здібності малюка: Ігри на розвиток сприйняття кольору, форми, величини у дітей раннього віку: Кн. для вихователів дит. саду і батьків. Київ. 1996. 112 с. 8. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. Одеса: Букаєв Вадим Віктрович, 2009. 575 с. 9. Сенсорне виховання дітей раннього віку через сприйняття кольору: Перші кроки: (Модель виховання дітей раннього віку). Київ, 2002. С. 303-310. 10. Субботський Є. В. Дитина відкриває світ. Кн. для вихователя дит. саду. Київ, 1991, 207 с. 11. Уайт Б. Перші три роки життя. Перши. з англ. Миколаїв: Педагогіка, 1993. 176 с. 12. Фасолько Т. С. Виховання самовпевненості у дітей передшкільного віку. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка*. 2018. Вип. 10. С. 178-186.

М. І. Колісник,
викладач української та англійської мов
(м. Кам'янець-Подільський)

СТРЕС ЯК ПРИЧИНА ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ

Сучасна ситуація у всьому світі характеризується бурхливим розвитком науки, досягнення якої найчастіше стикають людину з впливом екстремальних умов життєдіяльності, тобто зі стресами, які викликають різні зриви функціонування вищої нервової діяльності.

Концепція стресу, розроблена канадським фізіологом Гансом Сельє, вплинула на різні напрями науки про людину – медицину, психологію, соціологію та інші галузі знань. Причиною виникнення та поширення вчення про стресі вважатимуться збільшену актуальність проблеми захисту від впливу несприятливих чинників довкілля.

В даний час представники різних наукових дисциплін дуже інтенсивно досліджують стрес і його значення для хворої і здорової людини.

Стрес багатоликий у своїх проявах. Він може спровокувати початок практично будь-якого захворювання. Відома терапевтична резистентність безлічі «важких» соматичних хворих у клініках стимулює інтереси фахівців у галузі вивчення хвороб адаптації, або психосоматичних розладів. Психосоматичні розлади, найчастіше представлені функціональними порушеннями різних органів та систем, найбільш поширена соматична патологія, яка становить, за даними різних дослідників 40–60% від числа тих, хто звернувся за допомогою до лікарів загального профілю.

Важливе значення має виявлення розладів психічної адаптації насамперед на до нозологічному етапі, що може бути використане для своєчасного проведення заходів щодо профілактики клінічно виражених психічних та психосоматичних порушень [3, с. 65].

У зв'язку з цим в даний час зростає потреба в розширенні наших знань про стресі та способи його запобігання та подолання, де особливого значення набувають методики психічної саморегуляції.

Насамперед розглянемо поняття та можливості системи психічної адаптації.

Термін «адаптація» широко і по-різному застосовується у різних галузях науки – соціальних, медичних, біологічних, психологічних та інших.

Серед вчених намітилися дві групи в трактуванні цього поняття, кожна з яких поділяється ще на підгрупи.

Перша – розглядає адаптацію як наслідок однієї окремої функції організму людини (збудження, реактивності, рефлексу та ін.), або навіть окремого параметра цієї функції. Причому деякі пов'язують адаптацію лише зі зниженням, інші – підвищенням, треті – зі збереженням параметрів функції.

Друга група розглядає адаптацію ширше – як наслідок всіх функцій організму, але одні автори виділяють внутрішні функції, інші – зовнішні.

Відповідно до концепції П.К. Анохіна, у разі адаптованої психічної діяльності прийняття рішення передбачає врахування очікуваного майбутнього результату, відповідно до моделі якого будується «поведінкова програма» [8, с. 146-163]. У випадку психотравмувальних і конфліктних ситуацій, що проходять з переважанням негативних емоцій, відбувається більш енергійний пошук способу задоволення потреби. Це може призвести до порушення аферентного синтезу, неузгодженості апарату оцінки результату дії, і зрештою до спотвореної оцінки ситуації та неправильної

поведінки. Приблизно так виглядає нейрофізіологічна схема механізмів, що зумовлює психічну дезадаптацію.

Найчастіше поняття «пристосування» сприймається як синонім терміна «адаптація». Воно часто ототожнюється з поняттями «захист», «акліматизація», «стійкість», «витривалість», «компенсація» тощо.

Етимологічно термін «адаптація» означає буквально «прикладання», «пристосування».

Спираючись на нагромаджені суспільством знання, пізнавши об'єктивні закономірності та сутність явищ зовнішнього світу, людина може пристосовувати до них себе або їх до себе. Опанування людиною ідеології чи суспільної психології, що переважає у суспільстві, у тому чи іншому прошарку, дозволяє їй адаптуватися до їхніх вимог.

Таким чином, можна сказати, що адаптація – здатність до пристосування та виживання для забезпечення життя на всіх рівнях складності. Це основа підтримки сталості внутрішнього середовища та опору стресу.

Отже, можна стверджувати, що стресостійкість − психофізичний стан людини, що забезпечує оптимальну адаптацію до екстремальних умов, що дозволяє вирішувати покладені нею службові та побутові завдання без втрат (фізичних і психічних).

Механізми розвитку та патогенність емоційного стресу. У перекладі з англійської слово «стрес» означає тиск, натяг, зусилля, а також зовнішній вплив, що створює цей стан. Стрес, що викликає негативні емоції, називається «дістресом», позитивні емоції – «еустресом» .

У 1936 році в журналі «Nature» канадський фізіолог Ганс Сельє опублікував коротке повідомлення під назвою «Синдром, що викликається різними агентами, що ушкоджують». Будучи ще студентом, Г. Сельє звернув увагу на те, що різні інфекційні хвороби починаються однаково: підвищення температури, слабкість, біль у суглобах, ломота, озноб. Експерименти підтвердили, що не тільки інфекції, а й такі шкідливі фактори, як охолодження, опіки, поранення, отруєння, поряд із суто характерними лише для них наслідками, викликають низку однотипних біохімічних, фізіологічних та поведінкових реакцій.

У 1956 році, через двадцять років після своєї першої публікації, Г. Сельє подав таке визначення стресу: «Неспецифічна відповідь організму на будь-яку вимогу, яка до нього пред'являється». Це означає, що в різних екстремальних ситуаціях зовнішньо поведінкова відповідь особистості кожної людини буде різною, тоді як внутрішня фізіологічна відповідь буде однаковою і виразиться у трьох стадіях розвитку стресу.

Г. Сельє розкрив незалежність процесу пристосування організму людини від характеру впливу. Фактори, що впливають (стресори) можуть бути різними, але незалежно від своїх особливостей вони викликають в організмі людини однотипні зміни, що забезпечують адаптацію. Сукупність

характерних стереотипних загальних реакцій у відповідь організму на дії подразників різної природи, реакцій, що мають насамперед захисне значення, була позначена Г. Сельє «як загальний адаптаційний синдром» [6, с. 184-192], який має певні та добре відомі стадії:

1) тривоги, під час якої опір організму знижується (фаза шоку), та був включаються захисні механізми;

2) опору (фаза адаптації), коли напругою систем функціонування організму досягається його пристосування до нових умов, що висувають підвищені вимоги;

3) виснаження, у якому виявляється неспроможність захисних механізмів організму та наростає порушення узгодженості життєвих функцій, настає їх неузгодженість, дезінтеграція.

Причиною виникнення емоційного стресу можуть бути як позитивні, і негативні події.

Отже можна стверджувати, що значущість змін в організмі під впливом емоційного стресу велика. Стійкість до них різна у різних людей. Одні – більше схильні, інші – вельми стійкі до таких впливів. Розвиток внаслідок цих розладів клінічно виражених нервових або соматичних захворювань залежить від низки умов, до яких слід віднести психічні та біологічні особливості індивіда, соціальне оточення та характеристики подій, що викликають серйозні емоційні реакції.

Тривалий час проблема психосоматичних розладів розроблялася переважно послідовниками З. Фрейда, які пропонували психоґенетичне трактування цих станів, виходячи із психоаналітичної концепції [4, с. 87-105].

Виражені психосоматичні розлади – різноманітні, можуть вражати практично будь-які органи та системи.

Існують:

– психосоматичні реакції (головний біль, розлади сну, енурез, блювання і т.д.). Такі реакції зазвичай короткочасні. Вони виникають безпосередньо за переживання неприємних чи небезпечних обставин;

– функціональні психосоматичні порушення пов’язані з більш значними одноразовими несприятливими обставинами або із життєвими труднощами, що повторюються. Вони тривалі, але не супроводжуються ушкодженнями структур органів та систем. Їхні прояви можуть бути різноманітні, як-от: розлади діяльності шлунково-кишкового тракту (анорексія, шлункові спазми, проноси, запори), серцево-судинна система (кардіалгія, серцева дизритмія, артеріальна гіпер- або гіпотонія), органів дихання;

– психосоматичні захворювання з органічною маніфестацією виявляються, наприклад, у формі ендокринних захворювань психогенного походження;

– специфічні психосоматози (психосоматичні хвороби) − виразкова хвороба шлунка та дванадцятипалої кишки, коронарна хвороба серця,

гіпертонічна хвороба, бронхіальна астма, нейродерміт тощо, характеризуються не лише структурними порушеннями відповідних органів та систем, але і перебігом.

Таким чином, надлишок негативних емоцій, переживання невизначеності, зайва психоемоційна напруга є патогенними факторами та супроводжують виникнення і розвиток психосоматичної патології. Дієвими методами корекції та профілактики стресових розладів є методи психічної саморегуляції.

Далі подамо основні методики та вправи, які є ефективними засобами профілактики та корекції розладів, пов'язаних із впливом стресорів.

Подолання відчуття страху. Упоратися із почуттям страху допомагає нескладний аутотренінг, який може застосувати будь-яка людина при розвитку почуття страху. Наприклад:

1. Запитайте себе про те, що буде в гіршому випадку, якщо станеться те, чого ви найбільше побоюєтеся?

2. Підготуйтеся. Налаштуйте себе психологічно на гірше.

3. Подумайте, можливо, це не так страшно, і ситуацію можна подолати. У критичній ситуації рекомендується поставити собі наступні питання:

– Що відбувається зі мною зараз?

– Що я зараз роблю?

– Що я відчуваю?

– Як я дихаю?

– А що ж я, власне, маю робити?

Самоспостереження – метод, за допомогою якого можна оволодіти своїми думками, почуттями та емоціями.

Індивід повинен просто спостерігати, не критикувати, не засуджувати. Інакше, людина не зможе бачити себе такою, якою вона є насправді.

Довільна регуляція дихання. Під довільно регульованим диханням розуміється процес, з якого людина свідомо контролює кількість дихальних рухів.

Свідомий контроль дихання, регуляція дихальних рухів, є найдавнішим з відомих методів боротьби зі стресом. Він використовується протягом тисячоліть для зниження почуття тривоги та для того, щоб сприяти досягненню стану релаксації.

Раціональна психотерапія – психологічне переконання та формування правильного розуміння причин тимчасового погіршення психофізіологічного стану індивідуумів.

Групова раціональна психотерапія (група 15–20 осіб) може здійснюватися у будь-яких пристосованих для цього приміщеннях або на відкритому повітрі (якщо це дозволяють погодні умови). Орієнтовний час однієї розмови 35–40 хвилин.

При проведенні раціональної психотерапії психолог повинен впевненим тоном, розумно і зрозуміло пояснити з позиції вчення про вищу нервову діяльність, вчення про емоційний стрес та інші вчення причини і механізм виникнення невротичних симптомів і спостережуваних психосоматичних змін в осіб. Як правило, однієї розмови буває цілком достатньо, щоб заспокоїти слухачів, які починають розуміти, що з ними не трапилося якоїсь особливої незрозумілої хвороби, а відбувається природна та оборотна фізіологічна реакція на ситуацію стресу.

У процесі розмови психолог повинен довести до слухачів, що існують досить прості та дієві методи та способи зняття зайвої нервово-психічної напруги: активна та пасивна м'язова релаксація, використання деяких фармакологічних препаратів та ін.

Тим не менш, для закріплення отриманого ефекту на завершальному етапі бесіди психологу доцільно аргументування довести (або спростувати) основні положення, пов'язані з поданням пацієнта про сутність тих чи інших питань, що стосуються хворобливих станів, і обов'язково постаратися вселити впевненість у благополучному результаті .

Способи швидкого зняття психоемоційної напруги

Перепочинок. Зазвичай, коли ми буваємо засмучені, то починаємо стримувати дихання. Вивільнення дихання – один із основних способів «викинути з голови».

Відкладіть убік всі проблеми, які вас турбують. Ви можете повернутися до них, коли побажаєте, але немає біди в тому, щоб дати собі перепочинок. Протягом трьох хвилин дихайте повільно, спокійно та глибоко. Можете навіть заплющити очі, якщо вам так більше подобається. Якщо хочете, порахуйте до п'яти, поки робите вдих, і до семи, коли видихаєте. Уявіть, що, коли ви насолоджуєтесь цим глибоким неквапливим диханням, всі ваші занепокоєння і неприємності випаровуються.

Прості твердження. Повторення коротких тверджень дозволяє впоратися з емоційною напругою. Ось кілька прикладів:

– Зараз я почуваюся краще.

– Я можу повністю розслабитися, а потім швидко зібратися.

– Я можу керувати своїми внутрішніми відчуттями.

– Я впораюся з напругою в будь-який момент, коли забажаю.

– Життя надто коротке, щоб витрачати його на всякі занепокоєння.

– Щоб не трапилося, я постараюся зробити все від мене залежне, щоб уникнути стресу.

– Внутрішньо я відчуваю, що в мене все буде гаразд.

Чарівне слово. Перериває автоматичний потік думок за допомогою заспокійливого слова чи фрази.

Виберіть прості слова типу: світ, відпочинок, спокій, заспокоїтись, врівноважений.

Заплющте очі і зосередьтеся. Повторюйте слово, фразу або рахуйте про себе протягом 60 секунд. Дихайте повільно та глибоко.

Дар музики. Музика активізує праву півкулю головного мозку та звільняє від занепокоєння та нав'язливих думок лівої півкулі.

Коли ви відчуваєте тиск, скажіть собі, що треба змінити темп. Відверніться від справ, щоб заповнити свідомість музикою. Через деякий час поверніться до своїх справ.

Зняття напруги у 12-ти точках. Декілька разів на день займайтеся наступними вправами. Почніть з плавного обертання очима – двічі в одному напрямку, а потім двічі – в іншому. Зафіксуйте свою увагу на віддаленому предметі, а потім переключіть його на предмет, розташований поблизу.

Після цього займіться щелепою і широко позіхніть кілька разів. Розслабте шию, спочатку похитавши головою, а потім покрутивши нею з боку на бік, підніміть плечі на рівні вух і повільно опустіть. Розслабте зап'ястя і ведіть ними. Стисніть і розтисніть кулаки, розслабляючи руки. Тепер зверніться до торсу. Зробіть три глибокі зітхання. Потім м'яко прогніться у хребті вперед-назад і з боку в бік. Напружте і розслабте сідниці, а потім ікри ніг. Покрутіть ступнями, щоб розслабити кісточки. Стисніть пальці ніг таким чином, щоб ступні зігнулися вгору, повторіть три рази.

Дихання на рахунок 7–11. Допомагає зняти сильну фізичну напругу, не виходячи зі стресової ситуації.

Дихайте дуже повільно та глибоко, причому так, щоб увесь цикл дихання займав близько 20 секунд. Можливо, спочатку ви відчуєте скруту. Але не треба напружуватись. Дихайте до 7 при вдиху і до 11 при видиху.

Розминка. Спробуйте висловити свої почуття у фізичних вправах, зайнявшись гімнастикою чи аеробікою, танцюйте чи боріться із уявним противником. Навіть коротка активна дія (наприклад, кілька присідань) підніме ваш тонус та змінить настрій. Ефективна швидка ходьба, біг. При цьому, звичайно, подбайте про те, щоб не втомитися.

Самомасаж. Ви можете трохи помасажувати певні точки тіла. Натискайте не сильно, можна заплющити очі. Ось деякі з цих точок:

– Міжбрівна область: потріть це місце повільними круговими рухами.

– Задня частина шиї: м'яко стисніть кілька разів однією рукою.

– Щелепа: потріть з обох боків місце, де закінчуються задні зуби.

– Плечі: масажуйте верхню частину плечей усіма п'ятьма пальцями.

– Ступні ніг: якщо Ви ходите магазинами, відпочиньте трохи і потріть ниючі ступні перед тим, як бігти далі.

Запитання до самого себе. Коли Ви підозрюєте, що перебільшуєте значення якоїсь проблеми, поставте собі такі питання:

– Це насправді така велика справа?

– Чи піддається ризику що-небудь по-справжньому важливе для Вас?

– Чи справді це гірше, ніж те, що було раніше?

– Чи здаватиметься це вам таким же важливим через два тижні?

– Чи варте це, щоб так переживати?

– Що найгірше може статися, і чи зможу я впоратися з цим?

Відвернення уваги. Це спосіб позитивного відволікання, який блокує стресові думки і почуття.

Протягом декількох хвилин сконцентруйте свою увагу на будь-якому нейтральному предметі.

Самосприйняття. Зупиніться на хвилину і подумайте про те, що Ви повинні подобатися і самому собі. Вимовте вголос або подумайте про себе: «Я дбаю про себе, мій добробут дуже важливий для мене. Я хочу підтримати себе і зробити все найкращим чином. Я хочу для себе по-справжньому гарного життя. Я завжди на своєму боці». Почуття власної підтримки посилиться, якщо Ви обіймете себе або просто стиснете руки, як би підкріплюючи цим схвалюючі слова.

Складіть список Ваших, безперечно, цінних якостей. Можна внести до нього і якісь із наведених нижче пунктів:

– Я дбаю про свою сім'ю.

– Я – добрий друг.

– Я досяг дечого в житті.

– Я допомагаю людям.

– Я хочу досягти успіху.

– Я визнаю свої помилки.

– Я намагаюся вести себе інтелігентно.

– Я намагаюся не робити більше помилок, які робив раніше.

– Я досить привабливий.

– Я талановитий у деяких областях.

– Я намагаюся жити в моральній чистоті і бути добрим до людей.

– Я став краще розуміти себе.

Напишіть цей список на аркуші паперу і завжди носите його із собою. Коли Ви відчуєте себе пригнічено, дістаньте його та зосередьте увагу на своїх сильних сторонах. Наведіть приклади своєї позитивної поведінки. Ще краще, якщо розповісти їх уголос чи записати. Все це значно посилить Вашу упевненість у собі.

Висновки. Стрес співвідноситься із адаптацією до загрози, або, по-іншому, до певного виклику. У повсякденному житті говорять про стреси, наприклад, у зв'язку із складанням іспитів, із розривом стосунків або розлученням, із керуванням автомобіля в пробках або при спілкуванні з неприємними людьми. Вчені розуміють це поняття трохи по-іншому, як набір неврологічних та фізіологічних реакцій, які обговорюють якусь кінцеву адаптивну мету. Відповідь людини на такі реакції зумовлює те, що вони викликають відчуття дистресу або еустресу.

Дані досліджень показують, що й люди інтерпретують подію як виклик, їх здоров'я не виявляється несприятливого впливу; коли ж вони

бачать у ньому загрозу, це може несприятливим чином відбиватися на їхньому здоров'ї, призводити до розвитку психосоматичних реакцій.

Дослідження феноменів стресу є актуальною галуззю як для науки, так і для практики. Стрес є супутником у процесі постійної адаптації організму до будь-яких змін. Правильне розуміння позитивних та негативних сторін стресу, їх адекватне використання чи запобігання відіграють важливу роль у збереженні здоров'я людини, створення умов для реалізації її можливостей, ефективної діяльності. Крім того, активні методи психічної саморегуляції (такі як аутогенне тренування) є ефективними методами корекції стресових розладів, покращення функціонального стану організму, які благотворно впливають на самопочуття, активність, настрій.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дідковська Л. І. Психосоматика: основи психодіагностики та психотерапії. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2010. 264 с. 2. Ерранс І. Таємниці рук. Хіромантія, хірологія : мова тіла. Шаманізм. Мудри. Зцілення. Ідентифікація та відбитки пальців. Ритуали. Київ : KM Publishing, 2011. 192 с. 3. Завацька Н. Є. Організаційно-управлінські стреси: соціальнопсихологічний аспект. Луганськ: Ноулідж, 2014. 227 с. 4. Мірошниченко Н. В. Соматоформні розлади (клініка, діагностика, патогенетичні механізми, принципи відновлюючої терапії): [дис. ... д. мед. н.]. Харків, 2006. 385 с. 5. Основи загальної і медичної психології : [підручник ; за ред. І. С. Вітенка і О. С. Чабана]. Тернопіль: Укрмедкнига, 2003. 344 с. 6. Панок В. Г. Основи практичної психології: [підруч. ; вид. 2-ге, стереотип.]. Київ: Либідь, 2001. 536 с. 7. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я: [навч. посіб.]. Київ: ІНКОС, 2002. 272 с. 8. Розов В. І. Адаптивні антистресові технології : [навч. посіб.]. Київ: Кондор, 2005. 278 с. 9. Татенко В. О. Психологія професіонала / Татенко В. О. // Створення системи забезпечення психологічної надійності персоналу. Організація та проведення психопрофілактичної роботи в органах внутрішніх справ України : [матер. 1-го Всеукр. наук.-практ. семінару; за заг. ред. М. І. Ануфрієва]. Київ: КІВС, 2003. С. 22-30.

Н. В. Кондратюк,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ В НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

Зв'язок емоційного інтелекту та соціально-психологічної адаптації є досить значним, і зараз, як ніколи виникла потреба в дослідженні емоцій, та їх контролю у критичних ситуаціях. Для того, щоб осягнути роль емоційного

інтелекту, як чинника соціально-психологічної адаптації, нам потрібно визначити, що таке сам «EQ», і в чому проявляються його властивості.

Найбільш ранні коріння досліджень емоційного інтелекту можна простежити в роботі Чарльза Дарвіна [1, с. 134], який зазначав важливість емоційного вираження для виживання, а також для адаптації.

У 1900-х роках, хоча традиційні визначення інтелекту робили наголошення на таких когнітивних аспектах, як пам'ять і вирішення проблем, ряд впливових дослідників в галузі дослідження інтелекту почали визнавати важливість не когнітивних, а емоційних аспектів.

Термін емоційний інтелект, вперше почули XX столітті. Першовідкривачами цього явища, були такі вчені, як Пітер Саловей та Джон Д. Майєр. Саме вони, почали проводити ряд досліджень, задля виміру «EQ» та його значимості [2, с. 255].

Емоційний інтелект – це сукупність ментальних здібностей, що проявляються не лише у ідентифікації своїх, але і чужих емоцій. Це також властивість, що дозволяє врегулювати свій емоційний стан, реагувати на почуття оточуючих (емпатія), а також швидко та рішуче діяти, використовуючи «холодний розум» [6, с. 156]. Таким чином, тренуючи «EQ», особистість, отримує взамін стресостійкість, адекватну самооцінку, та самоконтроль.

Емоції, мають велике значення у житті особистості, і зараз актуальною є потреба тренування власного «EQ», функція якого полягає також у саморегуляції емоційних реакцій [9, с. 47]. Що ж, ми з'ясували, що таке емоційний інтелект, але його роль у адаптації до кризових ситуацій поки невідома, тому зараз, ми, спробуємо розв'язати цю дилему.

У біології, адаптація – це пристосування або зміна будови організму, відповідно до навколишніх умов середовища. Психологія, дає термін дуже подібний, але тоді змінюється психічний стан, ставлення до ситуації чи об'єкта, а також відчуття стійкості у нових умовах [11, с. 123]. В певній мірі цей процес можна назвати, «еволюційним», не лише у біології, але й у царині психології, адже наше тіло, дуже пов'язане з розумом. На фоні стресу виникають проблеми зі здоров'ям не лише ментальним, але й фізичним. І для того, щоб процес адаптації пройшов найменш затратно, нам варто вміти контролювати його.

Науковці розглядають процес адаптації як систему механізмів рефлексії, зворотнього зв'язку та емпатії, уже сформовані структури пристосування, що виникають в процесі безпосередньо адаптації, які постійно актуалізуються та використовуються в подібних ситуаціях [3, с. 3].

На нашу думку, люди з високим рівнем «EQ», адаптуються краще до надзвичайних умов життя. Це пов'язано з тим, що контролюючи власний емоційний стан, людина здатна не впадати у відчай, шок, страх, паніку тощо. Адже вона намагається не тільки контролювати свої емоційні реакції на ситуацію, але й знає що, допомагаючи іншим, вона допомагає собі [4, с. 56].

Потрібно пам'ятати, що коли виникають неконтрольовані емоції, їх завжди супроводжує біологічна реакція, така як, біль у грудях, запаморочення, нудота або поколювання у животі тощо [4, с. 23]. Особистість, яка контролює свій емоційний стан у надзвичайній ситуації, якою б вона не була, контролює і своє тіло на фізичному рівні, і здатна діяти. Із людини якій потрібна допомога, вона сама стає помічником.

Якщо говорити про критичну ситуацію, – то це порушення нормальних умов життя та діяльності людини, внаслідок катастрофи, стихійного лиха, епідемії тощо [9, с. 186]. Для нашого періоду актуальною є надзвичайна ситуація військового характеру, пов'язана із наслідками використанням зброї звичайного або масового ураження. «EQ» виступає каталізатором емоційного збудження, тому накопичення чи вияв емоцій, – його робота, і це є важливим під час ситуацій, які несуть загрозу нашому життю.

Д. Гоулман, виділяє такі компоненти емоційного інтелекту: самопізнання, саморегуляція, мотивація, емпатія і соціальні навички [6, с. 335]. Кожен з цих компонентів відіграє особливе значення у соціально-психологічній адаптації, і формує наше ставлення до критичної ситуації.

Самопізнання, до прикладу, це розуміння та усвідомлення того, що ми відчуваємо зараз, в основі цього механізму лежить здатність до рефлексії. У повсякденному житті людини, самопізнання, є відтворенням та осмисленням того, що вона робить, як вона діє, чому саме так, та ін. [6, с. 136]. Тобто це звичайна повсякденна діяльність, яка зовнішньо не відрізняється від будь-якої іншої, звичайної та необхідної людині. Але у стресовій ситуації, цей компонент визначатиме нашу реакцію і дії в цей період часу. Людина, яка знає, що при кризовій ситуації вона впадає в ступор чи розгубленість, шукатиме шлях подолання такого стану, щоб запобігти в майбутньому повторюваності.

Саморегуляція, під час адаптації до критичної ситуації, відіграє роль керування емоціями. Відомо три типи саморегуляції: – регуляція за допомогою іншої емоції – полягає у використанні свідомих зусиль, спрямованих на активацію іншої емоції, протилежної тій, яку людина переживає і хоче усунути; – когнітивна регуляція – пов'язана із спрямуванням уваги і мислення для пригнічення небажаної емоції або встановлення контролю над нею, переключення свідомості на події чи діяльність, що викликають у людини цікавість та позитивні емоційні переживання; – моторна регуляція – передбачає використання фізичної активності як каналу розрядки емоційної напруги [7, с. 82].

Хороший рівень цієї складової, дозволяє нам, не піддаватися первинним емоційним реакціям, при цьому коли ми відчуватимемо страх, гнів чи тривогу, вони не керують нами, а навпаки, ми володіємо ними. Розвиток саморегуляції дозволить не лише контролювати емоції, але гнучко та легко адаптуватися до змін.

Наступний компонент «EQ» – це вмотивованість. Ми вважаємо, що саме ця складова вирішує, що насправді для нас має зараз значення, а що є вторинним. Психологічна практика засвідчує, що люди звичайно живуть у світі, ними ж створеному і мотивовані перш за все особистими переконаннями й уявленнями про теперішні, минулі та майбутні події, що і виступає регуляторами їх поведінки [5, с. 2]. тобто, у стресовій ситуації, ми, для того щоб діяти, маємо бути вмотивованими, хоча б тому, що хочемо вижити. Розвиток цієї складової допомагає бути зосередженим та цілеспрямованим у власних діях, «не втрачаючи голову» від потоку негативної інформації.

Емпатія, це більше про здатність розуміння інших [6, с. 149]. Таким чином можна говорити про міжособистісну адаптацію в соціумі. Адже, стресова ситуація, як наприклад, війна чи певна катастрофа, об'єднує людей одним горем, а висока емпатійність допомагає зрозуміти кожного, та підтримати у скрутний час. Як приклад високої емпатії, можна навести різні угрупування українських волонтерів. Кожен з них також переживає тривогу, відчай та страх у критичній ситуації, але люди з цих угрупувань адаптувалися, і змогли допомагати іншим, рятуючи таким чином не лише власний емоційний стан, але й розуміють і підтримують у важкі часи людей, які цього потребують.

Порушення емпатії вважаються симптомом щонайменше трьох захворювань: нарцисичного розладу особистості, психопатії, а також порушень, пов'язаних з аутизмом.

Критична ситуація, породжує масову паніку, а постійна тривога за своє життя, та страх, що зовнішній світ є загрозою, може призвести до закриття людини в собі, і постійних роздумів про смерть, навіть тоді коли небезпека вже позаду. Для того щоб запобігти такому перебігу подій, потрібні соціальні навички, які є п'ятим компонентом емоційного інтелекту. Комунікація з іншими допомагає побачити ситуацію з різних ракурсів, а самостійні негативні роздуми лише породжують невизначеність та паніку [10, с. 40].

Соціальні навички, це вміння ефективно взаємодіяти з соціумом, а як відомо безпосередня взаємодія з іншими, прискорює процес адаптації до стресових чинників, адже це також формує уявлення про себе, та розуміння мотивів оточуючих.

Якщо людина схильна реагувати на критичну ситуацію дезадаптивно, то говорити про соціально-психологічну адаптацію марно, і переживання негативного досвіду може поглибитися, й викликати хворобливий стан, що вимагає спеціалізованої медичної допомоги (психіатра, психотерапевта, клінічного психолога). Розвиток клінічної симптоматики в цьому випадку може прийняти катастрофічний характер і призвести до важких порушень психіки (психічних захворювань), смерті або суїциду [8, с. 134].

Теперішні обставини змушують особистість відчувати постійну напругу і страх за своє життя, внаслідок цього, неможливе її нормальне

функціонування, і взаємодія з соціумом. В такому стані людина може вдатися до різних негативних психологічних захистів, таких як витіснення, регрес чи заперечення, а це неминуче призведе до депресії, панічних атак, а в подальшому є можливість виникнення ПТСР та хронічного безсоння [7, с. 82].

Головним для кожного зараз, є можливість збереження психічного здоров'я, і в цьому ми можемо застосовувати ресурс, який завжди буде під рукою, незалежно від часу та місця. Ця метафорична зброя, – емоційна ерудованість. Як відомо, все що відбувається у нашому житті, супроводжується емоційними реакціями. Вітчизняні дослідники стверджують, що негативні емоції є навіть корисні у критичних ситуаціях, але тільки тоді коли ми їх контролюємо, таким чином це допомагає нам вижити [8, с. 156]. Тобто, в умовах стресу ми набагато краще помічаємо та реагуємо на потенційну небезпеку.

Ситуація підвищеної небезпеки, характеризується високою нервово-психічною напругою, що призводить в подальшому до психічного виснаження. Розуміння психологічних наслідків кризової ситуації є життєво важливим кроком у сприйнятті поточного стану людини. До них відносяться депресія, гнів, апатія, почуття безпорадності, нездатність відчувати гордість або почуття власної гідності, фізична слабкість, чутливість та втома.

Крім того, люди в кризових ситуаціях , зазвичай мають високий рівень тривоги, розчарування та інші негативні відчуття, такі як смуток, гнів та агресія. У деяких випадках ці емоції можуть навіть змусити людину зациклюватись та відтворювати знову і знову травмуючу подію в майбутньому [8, с. 201].

Отже, емоційна некомпетентність, є загрозою дезорганізації особистості у надзвичайній ситуації, а також поганої соціально-психологічної адаптації при її подальшій тривалості.

Таким чином, враховуючи усі вищезгадані фактори впливу емоційного інтелекту, ми можемо стверджувати, що його роль у соціально-психологічній адаптації, дійсно є недооціненою, і потребує подальших теоретичних та емпіричних досліджень.

Адже надзвичайні життєві ситуації як комплексне поняття, яке охоплює поєднання у різноманітному співвідношенні соціальні, економічні, політичні, медичні та психологічні проблеми, які викликають дискомфортні психічні стани особистості, обумовлюють прийняття неконструктивних рішень, на сьогодні стали закономірністю життя українських громадян.

Зіткнувшись зі значним викликом, людина втрачає здатність мислити плавно та об'єктивно дивитися на речі. Надзвичайні ситуації, змушують людей втрачати розумову гнучкість і дивитися на світ ворожо, очікуючи нової небезпеки. Відмова від турботи викликає апатію, яка обмежує сприйняття дійсності. Довготривале життя є нестерпним для всіх, а віра в те, що все колись налагодиться, стає неможливою і тягучою. Незважаючи на ці

труднощі, вирішення проблеми можна знайти. Людина не здатна підпорядкувати складні стресові ситуації, але незважаючи на це, може змінити власне ставлення до неї, і адаптуватися до важких, але актуальних на даний момент умов життя.

Підсумовуючи, варто зазначити, що в кризових ситуаціях активізуються адаптаційні ресурси особистості, які дозволяють людині пристосуватися до нових обставин, зміненої реальності, створюють умови для їх «прийняття» та переосмислення. На початковому етапі кризової, надзвичайної ситуації особистість схильна мислити стереотипно та шаблонно, що певною мірою можна вважати захисною реакцією психіки на фоні переваги емоційної складової реагування на ситуацію та її сприйняття.

Раціональні можливості психіки у кризовій ситуації не можуть повною мірою бути розкритими за рахунок домінування емоцій, тому важливим є контролювання їх, шляхом тренування емоційного інтелекту.

Список використаних джерел та літератури:

1. Darwin Charles, Ekman Paul, Proger Philip. Expression of emotions in humans and animals. London: Encyclopedia, 1998. P. 276. 2. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence: Intelligence. 1993. P. 442. 3. Анцыферова Л. И. Особистість у складних життєвих умовах: переосмислення ситуацій і психологічний захист // Психологічний журн., 1994. 18 с. 4. Березин Ф. Б. Психічна і психофізіологічна адаптація людини. М., 2002. 270 с. 5. Василюк Ф. Е. Психологія переживання (аналіз подолання критичних ситуацій). М., 1984. 200 с. 6. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків: Віват, 2020. 512 с. 7. Гринців М. Роль емоцій у розвитку здатності до саморегуляції. Київ, 2013. 89 с. 8. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с. 9. Осухова Н. Г. Психологічна допомога в складних і екстремальних ситуаціях. М. : Вид. центр «Академія», 2007. 288 с. 10. Ракітянська Л. М. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект»: теорія і практика. Харків. 2018. 42 с. 11. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: навч. посіб. Київ. 2005. 278 с.

Ю. Котлінська,
магістрантка
Науковий керівник: М. В. Ярова,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ СПІВУ

У визначенні структурних компонентів готовності вчителя не існує єдиної думки, так як науковці констатують співіснування різних підходів до

визначення кількісного та якісного складу компонентів структури в залежності від виду діяльності, фаху, що підкреслює складність і багатогранність цього утворення. Структура, як характеристика складу певного об'єкту, проявляється в стійкому відношенні між компонентами, які взаємопов'язані й функціонально спрямовані на забезпечення формування відповідного утворення у структурі особистості

Результати психологічних досліджень констатували, що готовність до професійної діяльності утворюють складові, які є універсальними для будь-якого виду професійної діяльності (М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Нерсесян, В. Пономаренко, А. Пуні, В. Пушкін та ін.), а саме: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий (емоційно-вольовий). В. Моляко, у структуру загальної психологічної готовності до діяльності включає психофізіологічні якості особистості, які є основою для подальшого формування психологічної готовності до професійної діяльності, динамічні стереотипи (І. Павлов), діяльність функціональної системи (П. Анохін), прояв домінанти (О. Ухтомський), виникнення і функціонування установки (Д. Узнадзе) та ін.

Зважаючи на багатогранність феномену «готовність», у межах нашого дослідження доцільно зупинитися на аналізі досліджень, що стосуються структурних компонентів готовності вчителя до інноваційної діяльності, й зокрема, музично-педагогічної й вокальної.

Особистісні професійно важливі характеристики вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності репрезентують структуру й зміст його готовності до інноваційної діяльності як особливого особистісного стану, який визначається наявністю в педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії. Така готовність є основою активної суспільної й професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності [6, с. 277].

Як зазначалося раніше, висвітлення компонентів готовності безпосередньо залежить від діяльності, так у структурі готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності вчені виділяли наступні компоненти: мотиваційний, креативний, технічний, рефлексивний (В. Сластьонін, Л. Подимова); цільовий, мотиваційний, когнітивний. змістовий, діяльнісно-практичний та оцінно-результативний (О. Дубасенюк); поведінковий, когнітивний й емоційний компоненти (Д. Катц, Д. Креч, М. Кровгільд); мотиваційний, когнітивний, рефлексивний, креативний (І. Дичківська, І. Дерновський); мотиваційний, цільовий, інформаційний, операційно-дяльнісний, рефлексивний; окремо виділяє розвиток креативності та критичності мислення (І. Гавриш); мотиваційно-цільовий, інформаційно-пізнавальний, рефлексивно-конструктивний, діяльнісно-комунікативний (Т. Прищепа); змістовий, процесуальний (технологічний), результативно-оцінний (О. Козлова, Л. Машкіна);

Також структуру готовності до інноваційної діяльності розглядають як сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних, вольових якостей особистості (З. Козлов, Ю. Кулюткін); як єдність спонукального (мотиваційного) й виконавчого (процесуального) компонентів (В. Селіванов).

Ми можемо зазначити, що в більшості досліджень осередком виокремлення компонентів є мотиваційна, змістова й діяльнісна сфери. Слід зазначити, що незалежно від багатовимірного окреслення компонентів у наукових дослідженнях, всі вони перебувають у нерозривній єдності психологічної, науково-теоретичної й процесуальної сфери, мають чітку психологічну основу, специфічні ціннісні прояви, мотиви, змістову наповненість, способи діяльності суб'єкта інноваційного процесу. Також, дослідники окремо акцентують увагу на особистісно-мотивовану переробку й оцінку нововведень, прийняття рішень про використання нового, корекцію й гнучкість використання інноваційних технологій, індивідуальні якості педагога-інноватора.

Аналіз наукових розробок щодо компонентів у структурі готовності вчителя музичного мистецтва зазвичай вчені виділяли:

Л. Арчажникова [1] розглядає поняття готовності вчителя музичного мистецтва до здійснення музично-педагогічної діяльності як структуровану якість особистості в сукупності мотиваційно-ціннісного (особистісного) та виконавського (процесуального) компонентів, що визначається мотиваційним, змістовим, операційним критеріями й досвідом творчої діяльності. Л. Гусейнова [5] в своїх дослідженнях готовності до інструментально-виконавської діяльності доцільно виділяє: мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний, операційний.

У сфері вокально-хорового й вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва існують наступні думки щодо компонентів готовності майбутнього педагога:

– компонентами готовності до саморозвитку майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання: когнітивно-інтелектуальний, креативно-діяльнісний, мотиваційно-вольовий;

– компонентами структури співацької підготовки майбутнього учителя музики до використання інноваційних технологій виділяє:

– мотиваційно-спрямований, технологічно-компетентнісний, креативно-діяльнісний;

– компоненти вокально-методичної підготовки визначені Л. Василенко [2]: мотиваційно-цільовий, інформаційно-пізнавальний, операційно-технологічний, рефлексивно-аналізуючий;

– у структурі вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва: мотиваційно-смисловий, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культорологічний, творчо-виконавський, організаційно-просвітницький, самоудосконалювальний.

Отже, враховуючи необхідність наповненості структури відповідно до

конкретного виду діяльності та зважаючи на загальні, універсальні для будь-якої професійної діяльності компоненти та специфічні професійні компоненти готовності, які властиві саме для певного виду діяльності, ми можемо визначити структуру готовності майбутнього вчителя мистецтва до використання інноваційних технологій навчання співу. Таким чином, теоретичний аналіз і узагальнення досліджуваних матеріалів дає можливість у нашій роботі визначити структуру готовності вчителя музичного мистецтва до використання інноваційних технологій навчання співу, в складі наступних компонентів: мотиваційно-аксіологічний, емоційно-гносеологічний і креативно-діяльнісний.

Мотиваційно-аксологічний компонент. Мотиваційна сфера посідає чинне місце в структурі особистості та являє собою певну систему потреб і пов'язаних із ними мотивів. У широкому розумінні мотив – це усвідомлювана чи малоусвідомлювана спонука до діяльності; будь-яка дія, що спрямовує до певної мети, виходить із тих чи інших спонук. Більш чи менш адекватно усвідомлена спонука виступає як мотив. Мотиви, як відомо, обумовлюють цілеспрямовану поведінку людини, й виступають, за висловом С. Сисоєвої, «пусковим механізмом», «внутрішньою пружиною» й стабільним регулятором педагогічної діяльності.

Професор А. Маклаков зазначає, що поняття «мотивація» використовується як: позначення системи факторів, що детермінують поведінку, й як характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні [8, с. 513].

Академік Р. Немов мотивацію в психології визначає як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, його початок, спрямованість і активність [9, с. 463].

Мотиваційна система особистості вивчається як прояв таких якостей, як спрямованість, ціннісні установки, очікування, інтереси, прагнення, емоції. Її розвиток повинен проявляється в наявності пізнавального інтересу та позитивного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційних вокальних технологій навчання.

Від грецької «ахіа» перекладається як цінність [4, с. 20], цей елемент компоненту постає перед нами як змістотворча підстава формування готовності, що задає спрямованість і вмотивованість діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва на оволодіння й використання інноваційних вокальних технологій, бажання нововведень у вокально-педагогічній практиці. Акцентуючи увагу на цінностях мистецької освіти, Г. Падалка, відмічає необхідність спрямованості змісту навчання вчителя музики на їх формування й, у цьому контексті, на розвиток здатності до сприймання, оцінювання і творення в мистецтві [10, с. 146].

Формування цінностей у музично-педагогічному процесі створює майбутнім вчителям фундамент для особистісно-мистецької світобудови, творчого професійного світомоделювання, визначення музично-

педагогічного простору, відповідно до вироблених світоглядних переконань.

Розуміння, осмислення та формування інноваційних вокально-педагогічних цінностей які вливатимуть на постановку цілей, створення мотивів, інтересів і потреб майбутнього учителя до використання інноваційних технологій навчання співу дуже важливий особистісний елемент, тому вокально-педагогічна діяльність в умовах вищого навчального повинна бути спрямована на опанування методами ціннісного відношення студентів до вокальних інноваційних технологій навчання, формування вокально- педагогічної культури, ідеалів у сфері вокальної педагогіки.

Через осмислення сучасних вимог мистецької освіти та необхідність впровадження інноваційних технологій навчання співу, цінностями для майбутніх вчителів музичного мистецтва, є:

– модернізація власної вокально-педагогічної діяльності навчально-виховного процесу за допомогою впровадження інноваційних технологій навчання співу;

– формування власної співацької інноваційної діяльності й усвідомлення їх як цінності,

– прагненням досягти в майбутній музично-педагогічній діяльності позитивних результатів за допомогою вокальної інноватики.

Отже, *мотиваційно-аксіологічний компонент* готовності вчителя музичного мистецтва до використання інноваційних технологій навчання співу включає в себе:

– наявність особистісного сенсу у вокально-педагогічнй інноваційній діяльності;

– установки, мотиви, інтерес, потребу в оволодінні вокальним мистецтвом і сучасними вокальними технологіями;

– спрямованість на інноваційно-вокальну педагогічну діяльність і модернізацію власної вокально-педагогічної діяльності, навчально-виховного процесу;

Таким чином, мотиваційно-аксіологічний компонент повинен розглядатися нами як підґрунтя для формування основних якостей майбутнього вчителя-інноватора, першочергова рушійна сила, що зумовлює ефективність функціонування інших структурних компонентів майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Емоційно-гносеологічний компонент. Роль емоцій у діяльності підкреслювали багато вітчизняних та зарубіжних дослідників, а в мистецько-педагогічній діяльності вони постають невід’ємним фактором структури особистості вчителя.

Психологічні дослідження доречно зазначають, що емоції не тільки обумовлюють діяльність, але й самі обумовлюються нею. А результат дії може виявитися або відповідно, або невідповідно до найбільш актуальної для особистості в цей момент потреби. В залежності від цього хід власної діяльності породжує в суб’єкта позитивну або негативну емоцію, почуття,

пов'язане з задоволення чи незадоволення. Можна сказати також, що позитивна чи негативна якість емоції визначається співвідношенням між ціллю й результатом. Згідно, В. Вілюнасу емоція: «це не тільки реакція, а й акція, вона не тільки «оцінщик» життєвих ситуацій, але ще й робітник, вносячи свій вклад у психологічний стан цих ситуацій» [3, с. 156].

Важливу роль відіграє також і механізм самопідкріплення емоцій. Гарний настрій у очікуванні успішної діяльності як внутрішня установка, посилююча ефект споріднених стимулів, послаблює та блокує реакції на труднощі, котрі виникли у ході діяльності, з одного боку, й підкріплюється за рахунок позитивних стимулів – із іншого. Це сприяє появі більш стійкої мотивації, бажання успіху.

Значення емоційно-почуттєвої сфери в вокальній діяльності педагога спирається на змістову важливість почуттів і настроїв для самої музики як такої, що відмічено в працях В. Медушевського, Б. Теплова, В. Холопової.

У психології, думка про потенціал музичного мистецтва, найяскравіше представлений у роботах радянського психолога Б. Теплова. Він писав, що музика відображає ставлення людини до світу, до всього, що відбувається в ньому й у самій людині. А наше ставлення – це як відомо наші емоції. Відповідно, емоції є головним змістом музики, що й робить її одним із найефективніших засобів формування емоційної сфери дитини.

Вокальна музика є психофізіологічним процесом. Емоційна основа вокально-виконавської й вокально-педагогічної діяльності широко досліджена в працях Д. Аспелунда, Л. Дмітрієва, С. Сонкі, В. Морозова, В. Юшманова. Необхідність пріоритетного вивчення психології вокального мистецтва стала усвідомлюватися в середині XX століття. Дослідники відзначали, що спеціальна психологія співу розроблена вкрай слабо, завдяки чому посилася увага до проблеми яка пов'язує природничі знання про співочий голос із практикою педагогіки й виконавства. Практика ж вокальної педагогіки, до цього моменту, чисто емпірично знаходила й використовувала деякі психологічні закономірності.

Для розкриття таємниць більшості вокальних парадоксів потрібно проникнення в недоступну для стороннього спостерігача «внутрішню кухню» психіки людини. Тим часом прагнення вітчизняних дослідників співочого мистецтва «пов'язувати» методику навчання техніці співу з психофізіологічною теорією І. Павлова й І. Сеченова, що до останнього часу неминуче призводило до того, що психічний аспект управління фонаційним процесом залишався «білою плямою». Тому, не випадково в «Основах вокальної методики» відомості про особливості психології співацького процесу поміщені Л. Дмитрієвим разом із відомостями з акустики й фізіології, й присвячені проблемі взаємин свідомого й несвідомого в творчості співака й вокального педагога.

Отже, психофізичний стан співака під час вивчення чи виконання вокального твору безпосередньо впливає на його механізм фонаційного

співацького процесу, тому майбутньому вчителю музичного мистецтва при роботі з учнями необхідно враховувати важливість цього компоненту. Тому, для ефективного здійснення вокально-педагогічної діяльності вчителю необхідно самому постійно збагачувати свою емоційну сферу шляхом усвідомленого спілкування з вокальним мистецтвом, і відповідно, цілеспрямовано керувати процесом емоційного розвитку учнів під час їх навчання за допомогою використання інноваційних технологій.

Емоційні психічні стани є базовим компонентом пізнавальної активності людини, вони створюють той фон, від якого залежить продуктивність перебігу пізнавальних психічних процесів (В. Красновський). Цей факт вказує на значущість емоційного самопочуття студентів для ефективності навчально-виховного процесу.

Г. Костюк зазначав, що в процесі навчальної діяльності емоційні стани спостерігаються на всіх її етапах. Ці емоційні компоненти, формуючись у процесі навчальної діяльності, зумовлюють її перебіг. Емоції, а отже, й емоційні стани, утворюючи певну надбудову над процесами пізнання, не тільки супроводжують їх, забарвлюючи суб`єктивне значення цих процесів, а й є істотним регуляторами їхньої ефективності. Так, емоційні стани, емоції, емоційне самопочуття – істотні регулятори навчальної діяльності. Часта повторюваність станів сприяє тому, що формує звички, риси характеру, навіть частково впливає на становлення спрямованості особистості [11, с. 29].

Тому окремою стороною компоненту виступає гностичний елемент. Від грецької «gnostikos» перекладається як пізнання, оскільки пізнання є вищою формою відображення об’єктивного світу в свідомості людини, саме через пізнання формується система фахових знань студента, його ціннісні орієнтації в галузі музичного мистецтва. Пізнавальний (когнітивний) досвід у навчанні охоплює систему знань і забезпечує формування в свідомості суб’єкта навчально-виховного процесу загальної картини світу, цілісного світосприйняття, допомагає йому знайти раціональні підходи до вибору способів практичної діяльності. Цей елемент компоненту окреслений заданістю до здобування, поповнення та розширення теоретико-методологічних і практичних знань у сфері вокальної педагогіки й інноватики; розвиток аналітичного, креативного мислення й умінням застосовувати різні методики навчання співу; необхідні якості, що свідчать про придатність до здійснення ефективної вокально-педагогічної інноваційної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Говорячи про єдність емоційного й раціонального в музиці, Б. Асаф’єв відзначав: «Ми не тільки відчуваємо або випробовуємо ті чи інші стани, а й диференціюючи сприймаємо матеріал, проводимо відбір, оцінюємо, отже мислимо» [7, с. 78].

Емоційно-гностичничний компонент повинен базуватися на отриманні знань про інноваційні технологій навчання співу й особливостей їх викладання, принципові підходи до художньо-естетичного й емоційного виховання учнів, професійно-значимі особистісні якості й фахові вміння,

навички майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Отже, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до використання інноваційних технологій навчання співу за *емоційно-гносеологічним компонентом* включає:

– знання вікових і емоційних особливостей дітей для ефективного застосування інноваційних технологій навчання співу;

– сформованість інтегративних знань із психофізіології, мистецтвознавства, вокальної педагогіки й теоретичну базу знань про інноваційні технологій навчання співу;

– психологічну здатність і позитивне емоційне ставлення до опанування інноваційними вокальними технологіями.

Креативно-діяльнісний компонент. Креативність – це цілісний процес генерації ідей, їх розвитку та перетворення на цінності. Цей процес поєднує в собі те, що люди називають новаторством. Зважаючи на наявність безлічі концепцій і теорій, питання про компоненти творчих здібностей та креативності залишається досі відкритим. Зокрема, відомий американський психолог Дж. Гілфорд, у своїх дослідженнях виділяв наступні параметри креативності: 1) здатність до виявлення і постановки проблем; 2) здатність до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкість; 4) оригінальність; 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; 6) уміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу й синтезу.

Український учений В. Моляко визначає креативність як здібність, що відображає глибинну можливість людей створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення. Він виділяє сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість.

В. Моляко вважає однією з основних якостей креативної особистості прагнення до оригінальності, до нового, заперечення звичного, а також високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх, стійкий інтерес до певної роботи, порівняно швидке й легке засвоєння теоретичних і практичних знань у цій галузі, систематичність і самостійність у роботі.

Креативно-діяльнісний компонент готовності відображає практичну готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до використання інноваційних технологій навчання співу в вокально-педагогічній діяльності та їх творчу активність у музичній діяльності. Основні складові *креативно-діяльнісного компоненту* виражаються в: умінні знаходити, аналізувати, синтезувати, створювати інноваційні технології навчання співу; сформованості практичних умінь до застосування вокальних технології; здатності творчо, креативно підходити до застосування інноваційних технологій у вокальній роботі з дітьми в контексті особистісно-зорієнтованого підходу.

Наше подальше дослідження потребує виокремлення критеріїв професійної підготовки майбутнього вчителя музичного, за їх проявом можна

робити висновки про ступінь сформованості особистісного утворення як готовність до використання інноваційних технологій навчання. Критерій – це характеристика об'єкта дослідження, що повинна мати суттєві ознаки предмета, відображати необхідні ознаки та якості, мають бути стійкими і постійними.

Поняття критерію в нашому дослідженні виступає як ознака, на основі якого відбувається оцінка компонентів готовності вчителя до використання інноваційних технологій навчання співу. Показник є складовою частиною критерію, та виступає по відношенню до нього як засіб якісної та кількісної оцінки. Критеріально-оціночна база дозволить методично вірно виконати безпосередню оцінку стану готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до використання інноваційних технологій навчання співу в ЗВО.

Нами було визначено критерії сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання інноваційних технологій навчання співу: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-емоційний, операційно-творчий. Кожному критерію відповідають наступні показники й їхні ознаки:

Мотиваційно-ціннісний критерій необхідний для визначення рівня умотивованості майбутнього вчителя музики до інноваційної вокально-педагогічної діяльності охоплює такі показники:

– рівень наявності установки, мотивів, інтересів, потреб в пізнанні, оволодінні вокальним мистецтвом й сучасними вокальними технологіями;

– міра сформованості особистісного сенсу в вокально-педагогічній інноваційній діяльності;

– ступінь спрямованості на реалізацію й використання інноваційно-вокальної педагогічної діяльність і модернізацію навчально-виховного процесу;

Когнітивно-емоційний критерій відображає міру засвоєння студентом сукупності наукових знань і вмінь, потрібних для майбутньої вокально-професійної інноваційної діяльності, складається з таких показників:

– рівень знання вікових і емоційних особливостей дітей для ефективного застосування інноваційних технологій навчання співу;

– міра сформованості інтегративних знань із психофізіології, мистецтвознавства, вокальної педагогіки та теоретична база знань про інноваційні технологій навчання співу;

– ступінь психологічної здатності й позитивне емоційне ставлення до опанування інноваційними вокальними технологіями;

Операційно-творчий критерій відображає готовність студентів до виконання творчих завдань пов'язаних із діяльністю щодо вдосконалення вокально-виконавського й вокально-педагогічного рівня, й містить наступні показники:

– рівень уміння знаходити, аналізувати, синтезувати, створювати інноваційні технології навчання співу;

– ступінь сформованість практичних умінь до застосування вокальних

технології;

– міра здатності творчо, креативно підходити до застосування інноваційних технологій у вокальній роботі з дітьми в контексті особистісно зорієнтованого підходу;

Таким чином, нами було розглянуто структуру готовності майбутніх учителів мистецтва до використання інноваційних технологій навчання співу, яка складається з таких компонентів, як: мотиваційно-аксіологічний, емоційно-гносеологічний, креативно-діяльнісний. У процесі дослідження ми визначили критерії й показники, на основі яких уможливлюється визначення рівня сформованості структурних компонентів методологічної культури, як: мотиваційно-цільовий, когнітивно-емоційний і операційно-творчий.

Список використаних джерел та літератури:

1. Арчажнікова Л. Г. Структура професійної діяльності учителя музики // Підготовка учителя музики до професійної діяльності в школі : міжвуз. зб. наук. пр. Я., 1985. С. 5-17. 2. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у професії професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2003. 23 с. 3. Вілюнас В. К., Гіппенрейтер Б. Ю. Психологія емоцій. М., 1984. 288 с. 4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с. 5. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2005. 20 с. 6. Дичківська І. М. Готовність до інноваційної діяльності у структурі професійно-особистісної підготовки педагога [Електронний ресурс]. Режим доступу: : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_5/ped/Dych.htm. 7. Казакова С. В. Проблема виховання розумово-активної особистості в історії музичної педагогіки // *Мистецтво і освіта*. 2005. № 1. С. 75-85. 8. Маклаков А. Г. Загальна психологія: посіб. для вузів. СПб., 2008. 583 с. 9. Немов Р. С. Психологія: посіб. для студ. вищ. навч. закл. : [в 3 кн. 4-те вид.]. Кн. 1 : Загальні основи. М., 2003. 688 с. 10. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с. 11. Хоменко З. І. Емоційний стан як основа емоційного самопочуття особистості. Вплив учителя на емоційний стан учнів. Київ, 2012. 128 с.

О. А. Купчина,
кандидат психологічних наук
(м. Хмельницький)

СТРЕС ЯК ОСОБЛИВИЙ СТАН ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі проблема стресу є назрілою. Стрес у нашому житті є майже постійно – тільки його рівень може бути більший або менший. Коли людина прокидається вранці – це теж стрес, якщо вона мало спала. Проте

стрес необхідний особистості, щоб жити, рухатися та виживати. Саме він мобілізує до того, щоб виконувати якусь діяльність.

Термін «стрес» тлумачиться як неспецифічна реакція організму у відповідь на дуже сильну дію чи подразник ззовні, яка перевищує норму, а також відповідна реакція нервової системи [2].

Учені виокремлюють дві форми стресу: хороший стрес або еустрес – стан, у результаті якого підвищується резерв організму, відбувається адаптація до зовнішнього стресового чинника. Цей різновид стресу охоплює всі реакції організму, які забезпечують термінову адаптацію до нових умов; поганий стрес або дистрес – якщо його в житті багато, це підриває здоров'я людини та може призвести до важких захворювань [2].

Зазначимо, що стрес має фізіологічні, психологічні, особистісні і медичні особливостиі. Розкриємо їх, фізіологічні ознаки: хекання, частий пульс, почервоніння або збліднення шкіри особи, збільшення адреналіну в крові, спітніння. Психологічні властивості: зміна динаміки психічних функцій, найчастіше сповільнення розумових операцій, розсіювання уваги, ослаблення функції пам'яті, зменшення сенсорної чутливості, гальмування процесу прийняття рішення. Особистісні ознаки: повне придушення волі, зниження самоконтролю, пасивність і стереотипність поводження, нездатність до творчих рішень, підвищена сугестивність, страх, тривожність, невмотивоване занепокоєння. Медичні особливості: підвищена нервозність, наявність істеричних реакцій, непритомності, афекти, головні болі, безсоння.

Варто підкреслити, що в ході розвитку стресу учені розрізняють три стадії: тривоги, опору і виснаження. Стадія тривоги – це найперша стадія, вона виникає з появою подразника, що викликає стрес. Наявність такого подразника викликає ряд фізіологічних змін: у людини частішає дихання, трохи піднімається тиск, підвищується пульс. Змінюються і психічні функції: вся увага концентрується на подразнику, виявляється підвищений особистісний контроль ситуації.

Стадія опору настає у випадку, якщо стрес-фактор, продовжує діяти. Саме тоді організм захищається від стресу, витрачаючи «резервний» запас сил, з максимальним навантаженням на всі системи організму.

Наступною стадією є виснаження. Якщо подразник продовжує діяти, то відбувається зменшення можливостей протистояння стресові, тому що виснажуються резерви людини. Знижується загальна опірність організму. Негативним є те , що стрес «захоплює» людину і може привести її до хвороби [1, с. 7].

На думку психологів, не варто оцінювати будь-яку подію в житті з негативної чи позитивної точки зору. Кожна подія сама по собі – нейтральна.

Отже, кожній людині потрібно навчитися не блокувати емоції в своєму тілі, а виражати їх так, щоб не нашкодити навколишнім. Потрібно ділитися емоціями, а не тримати в собі. Тому важливо ставитися до стресу позитивно і змінити свій фокус уваги. Здорова реакція на стрес змушує

людину ділитися своїми емоціями, а не стримувати їх, це допомагає помічати, що хтось потребує підтримки і таким чином відбувається турбота про когось.

Список використаних джерел та літератури:

1. Стрес як ресурс [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://htcolledge.sumdu.edu.ua/images/2019/Psiholog/Stres.pdf. 2. Стрес і психологічна травма [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://nus.org.ua/articles/stres-i-psyhologichna-travma-shho-z-namy-vidbuvayetsya-zaraz/ 3. Як зняти стрес і відчути смак дожиття? [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.prostir.ua/?library=yak-znyaty-stres-i-vidchuty-smak-do-zhyttya-stratehiya-samodopomohy-pid-chas-nadmirnyh-navantazhen

О. В. Лоб,
викладач кафедри дошкільної педагогіки
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ІДЕНТИЧНОСТІ ДИТИНИ

Особливе значення у розвитку ідентичності дитини, її емоційної та духовної сфери традиційно належить фактору взаємодії батьків та дитини. Дитячо-батьківські взаємини – це культурно-історичний феномен, який знаходиться під впливом суспільних норм і цінностей. Саме взаємини з батьками є фундаментом всіх інших соціальних зв'язків дитини. Також вони відіграють визначальну роль у розвитку самопізнання, тобто через них дитина оволодіває досвідом ставлення не тільки до інших, але і до самої себе. Одним із важливих факторів розвитку ідентичності дитини є взаємини, у процесі яких формуються унікальність дитини.

Дитячо-батьківські взаємини відрізняються від інших видів міжособистісних відносин тісним взаємозв'язком, що починається з самого народження і триває все життя. Під поняттям «відносини» в психології розуміється ставлення особистості до того, що її оточує. У соціальних спільнотах представлені не відносини, а взаємини. Взаємовідношення – це взаємна позиція однієї особистості до іншої, при цьому відносини і взаємини – це сторони спілкування. І якщо у відношенні не обов'язково присутній зворотний сигнал, то при взаємовідносинах постійно здійснюється зворотний зв'язок, причому різної модальності.

Науковці і дослідники, відзначають, що вивченню деяких провідних характеристик у підсистемі «дитина-батьки» (любові та прийняття, форм контролю, послідовності чи непослідовності, авторитетності, тощо) присвячені роботи Д.Боулбі. Стилі та моделі взаємодії розглядалися у працях таких науковців як: Л. Беньямін, А. Петровського, В.Дружиніна та чимало інших [7, с. 20].

Аналізуючи психолого-педагогічні дослідження, можна дійти до висновку, що із сферою дитячо-батьківських взаємин пов'язані такі феномени як: ставлення батьків до дітей, стиль і тип виховання, характер взаємодії батьків з дитиною, які безсумнівно суттєво впливають на особливості розвитку дитини, а також формування її особистості, зокрема рис характеру (Л. Божович, Л. Виготський, Т.Говорун, Д.Ельконін, Г.Костюк, С. Максименко, Т.Титаренко та ін.), усвідомлення власного образу «Я» (М.Боришевський, Т.Титаренко), ставлення до себе та свого «Я» (Т.Архірєєва, Дж. Боулбі), відчуття безпеки, які поєднуються з власною цінністю та компетентністю (Г. Філіпчук та ін.).

Проте, варто зазначити, що вплив особливостей дитячо-батьківських взаємовідносин на процес розвитку ідентичності дитини психологами вивчений недостатньо. У сучасних психологічних дослідженнях дитячо-батьківські відносини прослідковуються у класифікаціях типів проблемних сімей (Н. Аккерман, С. Мінухін, А.С. Співаковська та ін.), також у характеристиках сімейних патологізуючих ролей (Х.Ріхтер, Е.Ейдеміллер та ін.) і взаємозалежності батьківського ставлення на розвиток дитини (А. Адлер, Д. Боулбі, Ю.Гіппенрейтер, В. Сатир, З. Фрейд та ін.) , які відрізняються одне від одного у залежності від типологій сімейного виховання (В. Гарбузов, О.Захаров, А. Лічко та ін.) [3, с. 270].

Значна кількість науковців здійснюють аналіз різноманітних змін у ставленні до особистості дитини в ході еволюції суспільства (В.М. Дружинін). Варто відзначити, що дослідники (Д. Боулбі, Д. Вінікот, М. Мід, К. Роджерс, В.Сатир, Е.Фромм та ін.) описують базові, елементарні характеристики у взаємовідносинах батьків і дітей; їх структуру розглядали у працях науковці (А.Варга, В. Столін та ін.); а також важливими є праці, які розвивають підхід до вивчення сприйняття батьків дитиною (Л. Вассерман, І.Горькова та ін.) [1]. Багато досліджень, які присвячені питанням дитячо-батьківських взаємостосунків, проводилися в контексті аналізу впливу батьківської поведінки на поведінку і формування особистості дитини. Зокрема, дослідження, які проводилися у 1899 р. науковцем Оппенгеймом відзначають, що надмірні почуття такі як любов і увага по відношенню до дитини можуть призвести до патологічного самоспостереження й іпохондрії.

Видатні педагоги, психологи і медики, зокрема І.Балінській, П.Лесгафт, В.Бєхтєрєв, А.Варга, також формулювали дещо схожі висновки. Зокрема, А. Адлер зазначав, що вседозволеність, та надмірна турбота батьків має безпосереднє пряме відношення до виникнення неврозів у дітей [2, с. 33].

Науковець Д. Леві на основі клінічного аналізу випадків показав, що материнська надмірна опіка в результаті переходить в низьку толерантність до фрустрації, а також пов'язані з цим аномалії у частині відчуттів і емоцій.

В педагогічних дослідженнях А.С. Макаренко був одним з тих, хто систематизував уявлення про батьківські позиції, окресливши їх «батьківським авторитетом» і виділивши декілька типів помилкового

(авторитет придушення, відстані, педантизму, резонерства, підкупу) та істинного батьківського авторитету (авторитет любові, доброти, пошани).

Дослідниця Л. Беньямін розробила модель взаємовідносин в діаді «батьки – дитина», яка дозволяє охарактеризувати і проаналізувати поведінку батьків і дитини. Науковець також вивчає співвідношення самосвідомості дитини (як форми саморегуляції) і ставлення батьків до дитини: цей зв'язок розкривається як інтроекція (перенесення усередину) батьківського ставлення і способи управління поведінкою дитини. Так, зокрема, постійна критика по відношенню до дій дитини перетворюється в самосвідомості у тенденцію до самозвинувачення, домінування батьків у відносинах з нею, що в результаті призводить у тенденцію бути «господарем самої себе», а також жорстоке самокерівництво.

Всі вищезазначені феномени досить повно описують специфіку і особливості стосунків між дітьми та батьками; попри це значна кількість різноманітних термінів для визначення близьких феноменів дитячо-батьківських взаємостосунків сприяє утворенню у психологічних дослідженнях деякої термінологічної багатозначності.

Як важлива детермінанта психічного розвитку дитини взаємини між батьками і дітьми можуть визначатися наступними параметрами: характером емоційного зв'язку: зокрема, з боку батьків; емоційним прийняттям дитини, батьківською любов'ю (О.Захаров, Д.Ісаєв, А. Варга), з боку дитини – прихильністю (Дж. Боулбі, М. Ейнсворт) та емоційним ставленням до своїх батьків [5, с. 59]; мотивами виховання і власне батьківства; мірою включеності як батьків так і дитини у дитячо-батьківські взаємовідносини; задоволенням потреб дитини, турботою і увагою до неї зі сторони батьків; стилем спілкування та батьківською взаємодією з дитиною; способом розв'язання проблемних ситуацій, підтримкою автономії дитини; соціальним контролем: вимогами і заборонами, їх змістом і кількістю, способом контролю, санкціями (заохочення і покарання), батьківським моніторингом; ступенем виразженості стійкості і послідовності (суперечливості) у сімейному вихованні.

Взаємовідносини між батьками та дітьми безпосередньо пов'язані з системою виховання у сім'ї. Для того, що краще розуміти всю важливість впливу сімейного виховання на розвиток ідентичності дитини доцільно згадати твердження педагогі В. Сухомлинського, який підкреслював, що «виховання – це не який-небудь спеціальний, штучно організований «захід», це насамперед спосіб життя».

Отже, можна зробити підсумок, що система сімейного виховання складає лише «верхівку айсберга», який визначається багатофакторним формувальним впливом сім'ї на дитину, що включає у себе весь комплекс дитячо-батьківських взаємин та інших змістово-структурно-динамічних характеристик сім'ї, яка включає у себе як усвідомлювані настанови і разом з ними цілеспрямовані впливи батьків, а також такі чинники, які здебільшого є

неусвідомлюваними, але попри це здійснюють значний вплив на розвиток особистості дитини.

Аналізуючи особливості виховання у сім'ї, то варто відмітити, що наприкінці ХХ століття у соціумі відбулася зміна виховної парадигми – від ставлення до дитини як до об'єкта виховання до гуманістичної установки на сприйняття її як суб'єкта виховання і рівноправного учасника взаємостосунків з урахуванням її позиції як активного учасника цих стосунків. Сучасна психологічна наука розглядає виховання як двобічний процес, який визначається як двосторонній процес, який з одного боку ґрунтується на тому, що дитина засвоює готовий соціальний досвід, а з іншого боку дитина сама активно включається у соціальне середовище, активно перетворюючи його, а також при цьому засвоює активно і вибірково з усього накопиченого досвіду людства те, шо є співзвучним її внутрішнім інтересам. Таким чином, дитина стає суб'єктом виховання у процесі свого розвитку.

Особливості вибору стилю сімейного виховання залежить від багатьох чинників, зокрема основними з них є: характер емоційних ставлень батьків до дітей, рівень психологічної готовності до спілкування батьків і дітей, а також спрямованості виховного впливу. Всі ці елементи, утворюють цілу систему виховання, яка включає в себе усвідомлення мети виховного процесу, завдань виховання, а також цілеспрямоване використання прийомів та методів, з усвідомленням того, що дозволяється, а що заборонено по відношенню до дитини.

Стиль виховання батьків включає в себе набір методів, способів реалізації різноманітних виховних впливів, що ґрунтуються на комбінації індивідуальних особистісних факторів.

У психологічних дослідженнях виокремлюються наступні параметри взаємодії батьків з дитиною: автономія – контроль (Е. Schaefer, Є. Маккобі та ін.), відторгнення – прийняття (О. Захаров, А.Варга), вимогливість (Є. Маккобі), ступінь емоційної близькості, прихильності (Дж. Боулбі та ін.), суворість (Є. Маккобі), такі характеристики як послідовність чи непослідовність (О. Захаров та ін.), рівень захисту, а також повнота задоволення потреб дитини, рівень вимог до неї, міра нестійкості стилю (Е. Ейдеміллер, А.Лічко) та чимало інших. Співвідношення цих параметрів й утворює певні стилі батьківського виховання. Ще одним не менш важливим аспектом дитячо-батьківських взаємин є ставлення батьків до дитини, та синонімічні до цього поняття, зокрема батьківські настановлення або позиції. Під ставленням батьків до дітей розуміють цілісну систему різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що використовуються у спілкуванні з нею, особливостях сприйняття і розуміння характеру й психічних властивостей дитини, а також її вчинків.

Під батьківськими настановленнями розуміють установки і відповідну поведінку, яка характеризує ставлення до дітей загалом. В структурі

батьківського ставлення виокремлюють три важливих складових, зокрема: 1) інтегроване емоційне прийняття або відторгнення дитини; 2) міжособистісну дистанцію у спілкуванні з нею; 3) форму і напрямок контролю за поведінкою. Зокрема, кожний вимір батьківського ставлення можна розглядати як співвідношення у різній пропорції таких компонентів як: емоційний, когнітивний і поведінковий [6].

Особливості формування певного типу батьківського ставлення визначаються рисами й особистісними якостями батьків, фізичними та психологічними і статевими особливостями дитини, а також особливостями подружніх взаємин, соціокультурними характеристиками, а також етологічний фактор.

Варто зазначити, шо основою, яка закладає підґрунтя для подальшого особистісного розвитку дитини є емоційне ставлення батьків до дитини. В контексті емоційних ставлень батьків до дитини виокремлюються варіанти від безумовно позитивного до негативного полюса, а саме:

– емоційне прийняття дитини, яка ґрунтується на безумовності до дитини, і разом з тим передбачає диференціацію особистості дитини та її поведінки батьком або матір'ю і є максимально сприятливим для розвитку дитини, адже в кінцевому результаті буде забезпечувати повне задоволення її потреб у безпеці, захисті, любові чи турботі.

– умовне емоційне прийняття особистості дитини (це любов, яка зумовлена досягненнями, перевагами і поведінкою дитини), що у результаті буде викликати у дитини почуття тривоги та невпевненості.

– амбівалентне емоційне ставлення до дитини (таке ставлення включає в себе наявність позитивних і разом з тим негативних почуттів, ворожості і любові).

– індиферентне ставлення батьків до дитини (воно формується на байдужості, емоційній холодності, дистантності, а також низькій емпатії). В основі такого ставлення батьків до дитини лежить несформованість батьківської позиції, інфантильність та особистісна незрілість.

– приховане емоційне відторгнення (ігнорування, негативне ставлення).

– відкрите емоційне відторгнення дитини.

Дослідниця О.В. Удова, зокрема визначає чотири типи ставлення батьків до дітей, які формуються на основі усвідомлення власного ставлення до дитини та ступеня міри її прийняття [4, с. 18].

Зокрема, розглядаючи тип «розумне прийняття» варто відзначити, що для нього характерним є високий рівень прийняття особистості дитини, яке ґрунтується на позитивному і дружньому усвідомленому ставленні, а також рівнем задоволеності існуючими відносинами. При цьому важливим є той факт, що батьки у свою чергу адекватно і неупереджено оцінюють поведінку дитини та її вчинки.

Наступним важливим типом у ставленні батьків до дітей є так зване «нерозумне прийняття». Для такого типу характерний високий рівень безумовного прийняття дитини, що поєднує у собі такі елементи як низька міра усвідомлення та задоволення такою взаємодією, а також рівень задоволення цією співпрацею і характеризується відсутністю критичності (оцінюються лише позитивні якості і характеристики дитини).

Наступним типом дитячо-батьківських відносин є тип «розумне відторгнення», для якого характерними є такі складові як неприйняття 2 дитини, зокрема здебільшого на емоційному рівні, а також усвідомлюване незадоволення дитиною. Також для цього типу характерні: надмірна вимогливість до дитини, суворість у вихованні, критичність, тощо. Батькам, які наслідують даний тип взаємовідносин характеризуються низьким рівнем прийняття дитини, а також повним відторгненням на емоційному рівні, дистанцією, тощо. Проаналізувавши численні дослідження, варто зазначити, що об'єктом психолого-педагогічних досліджень був безпосередній вплив різних типів батьківського ставлення на розвиток особистості дитини.

Тому неприйняття дитини на емоційному рівні, особливо в старшому дошкільному віці, виступає причиною формування в неї різноманітних психологічних проблем, які часто пов'язані із становленням образу власного Я, із рівнем самооцінки, прийняттям дитиною своєї особистості та інших складових ідентичності. Аналізуючи сучасні дослідження, варто відзначити, що проблема емоційного неприйняття дитини є частим явищем, і носить соціальний характер.

Науковець Ю.Ф. Акименко, який займався дослідження батьків до дітей дійшов висновку, що у більшості батьків існує проблема прийняття дитини такою, якою вона є, що свідчить порушення емоційного компоненту ставлення. Разом з тим поряд з батьківським ставленням важливою для визначення сфери взаємостосунків батьків і дітей є батьківська позиція, яка відображає здебільшого когнітивний аспект, зокрема уявлення батьків про дитину, погляди на виховання тощо. Що стосується дитячо-батьківських взаємин то варто відзначити, що важливим є узгодженість або неузгодженість позицій батьків по відношенню до дитини. Дуже частою є така проблема, як неспівпадіння уявлень батьків про ідеальну дитину, і часто це стає причиною сімейних конфліктів та суперечок.

Виходячи з вищезазначеного можемо стверджувати, що неприйняття, нехтування батьками дитини створює негативні умови для відчуття нею своєї емоційної безпеки. Зокрема, відчуття емоційної безпеки й цілісності свого Я виступають основою ідентичності особистості; відповідно, загроза цій цілісності ускладнює процес становлення ідентичності дитини.

Аналізуючи дані психологічних досліджень, можемо відзначити, з одного боку, значний їх обсяг з питань дитячо-батьківських відносин, а з іншого боку – певну неузгодженість. Так, численні дослідження у психологопедагогічній літературі визначають різновиди типів дитячо-

батьківських стосунків (А. Варга, В.Гарбузов, Е.Ейдеміллер та ін.) свідчить про те, що виокремлені типи цих стосунків інколи перетинаються, при цьому відсутня єдине підґрунтя для їх класифікації. В результаті цього часто спостерігається суперечність, яка характеризується кількістю описів даної психологічної реальності і недостатністю її теоретичного узагальнення, що в результаті ускладнює та унеможливлює можливість вибору адекватної практичним завданням системи діагностики та впливу на ці стосунки.

Зокрема, параметр включеність суб'єкта у дитячо-батьківські взаємини виокремлюється науковцями з позицій з аналізу закономірностей розвитку цих взаємин в процесі дорослішання дитини. Так, спочатку дитина перебуває у злитті зі значущими для неї іншими дорослими; а у подальшому відбувається розвиток у напрямку відокремлення, автономізації дитини і батьків та збільшення дистанції між ними, що супроводжується побудовою нових зв'язків (А. Валлон, Л. Виготський та ін.). При цьому варто відзначити, що процес відокремлення дитини від батьків у процесі її дорослішання є необхідною умовою її благополучного розвитку (А.С. Співаковська, З. Фрейд та ін.).

Науковець П.Г. Семеновою-Полях, зазначає, що у процесі розвитку дитячо-батьківських стосунків через різні причини може відбуватися фіксація на певній мірі вираженості параметра, і тоді стосунки стають дисфункційними для дитини [6, с. 20]. Зокрема, основним критерієм сприятливого батьківського ставлення є гнучкість, яка відповідає вимогам дитячого віку і актуальній ситуації взаємодії, що все ж не виключає певної послідовності.

Тому ставлення батьків до дитини значною мірою визначає її образ Я, яка виступає провідними складовими ідентичності. При цьому батьки впливають на формування Я-образу і формують її самоповагу до самої себе, при цьому транслюючи їй не лише свої очікування і ставлення, але й «озброюючи» дитину конкретними оцінками і стандартами виконання тих або інших дій, цілями, до яких треба прагнути, зразками й ідеалами, на які варто рівнятися. Всі вищезазначені норми, ідеали, стандарти та очікування, визначені у контексті сімейного виховання, а також у намірах контролю з боку батьків. Ще одним аспектом формування ідентичності дитини, який пов'язаний із формуванням цінностей дитини, і їхні основи закладаються в сім'ї.

В багатьох вітчизняних дослідженнях чудово висвітлений той факт, що відсутність моралі та негативні цінності батьків мають прямий вплив на формування світогляду дитини, адже, чимало дітей, які мають девіантну поведінку є вихідцями з сімей, в яких зловживання спиртним і аморальні вчинки, постійні чвари і бійки є звичайним постійним явищем. При цьому, активно долучаючись до системи сімейних взаємовідносин і стаючи суб'єктом цих взаємин, дитина має здатність вибірково реагувати, чи відгукуватись на ті чи інші впливи, які зрештою роблять її суб'єктом

власного розвитку. Це є свідченням того, що процес розвитку особистості дитини в сім'ї значною мірою зумовлюється тим, у яких взаєминах дитина може реально виступати суб'єктом оволодіння системою певних цінностей (сімейних чи родинних), при цьому вона не стає вимушеним об'єктом взаємин, у яких як правило, їй нав'язують систему цінностей.

В підсумку, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, про те, що до основних складових взаємовідносин батьків і дітей можуть бути віднесені такі компоненти як батьківське ставлення, різновиди стилів виховання, а також характер взаємодії батьків з дитиною, які беззаперечно мають суттєвий вплив на особливості розвитку дитини, при цьому формуючи її особистість. Взаємостосунки батьків і дітей визначаються різними параметрами, зокрема зацікавленістю у спілкуванні, близькістю чи віддаленістю, включеністю у життя дитини, рівнем взаємин у дитячо-батьківських відносинах. Все це, дозволить на емпіричному рівні вивчити особливості таких взаємин.

Список використаних джерел та літератури:

1. Варга А.Я. Системна сімейна психотерапія. Короткий лекційний курс. СПб., 2001. 2. Варга А. Я. Роль батьківського відношення у стабілізації дитячої невротичної реакції / А. Я. Варга // Вісті. Сер. 14. Психологія. 1985. № 4. С. 32-38. 3. Гарбузов В. И. Неврози та їх лікування / В. І. Гарбузов, А. І. Захаров, Д. Н. Ісаєв. Л.: Медицина, 1977. 272 с. 4. Грюнвальд Б.Б., Макабі Г.В. Консультування сім'ї / Пер. з англ. М.: Форум, 2004. 258 с. 5. Захаров А. И. Психологічні особливості діагностики й оптимізації взаємовідносин у конфліктній сім'ї // Питання психології. 1981. № 3. С. 58-68. 6. Сатир В. Ви і ваша сім'я. Керівництво з особистісного зростання. М., 2000. 7. Петровський В.А., Польова М.В. Відчуження як феномен дитячо-батьківських відносин // Питання психології. 2001. № 1. С. 19-26.

Н. І. Мазуренок,
старший викладач
(м. Хмельницький)

ВИКОРИСТАННЯ РАЦІОНАЛЬНИХ ПРИЙОМІВ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Динаміка розвитку сучасного суспільства, потужне збільшення наукової інформації, інтелектуалізація праці, розвиток інноваційних технологій обумовлюють необхідність забезпечення якісно нових підходів до компетентної підготовки майбутніх фахівців. Проблема підготовки молоді до професійної діяльності вимагає викладання основ усіх освітніх компонентів, та іноземної мови зокрема, на такому рівні, щоб знання формувалися як міцна основа їхньої майбутньої праці. Саме вміння швидко запам'ятовувати іншомовний матеріал, довго зберігати його, відтворювати і за необхідності

використовувати на практиці забезпечує успішність роботи, впливає на розвиток інтелектуальної сфери та формування особистості.

Увага до проблеми пам'яті не послаблювалася у психолого-педагогічній науці протягом усього періоду її розвитку. Вивченню різних аспектів процесів пам'яті були присвячені дослідження видатних вітчизняних (П. Зінченко, О. Гордон, Д. Ніколенко, П.Титаренко та ін.) і зарубіжних (О.Кюльпе, К. Марбетай, В. Келлер, К. Коффка, К. Дункета та ін.) вчених [2, с. 177-178].

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців передбачає формування умінь розвитку різних видів пам'яті, її процесів, використання раціональних прийомів запам'ятовування, пропедевтики забування. Пам'ять включає такі процеси як запам'ятовування, збереження, відтворення і забування.

Запам'ятовування є процесом закарбування та наступного збереження сприйнятої інформації. За мірою активності його перебігу науковці виокремлюють два види запам'ятовування.

Одним із різновидів є мимовільне. Мимовільне запам'ятовування є процесом запам'ятовування без свідомо поставленої мети, без використання доцільних прийомів і прояву вольових зусиль [8, с. 227]. Це просте закарбування того, що впливало на особистість і збереглося у корі головного мозку. Науково обґрунтовано, що іншомовний матеріал запам'ятовується краще тоді, коли він життєво важливий для студента, відповідає його інтересам, потребам, цілям та завданням професійного становлення [3, с. 135].

Довільне запам'ятовування носить вибірковий характер і визначається ставленням людини до навколишнього світу. Воно характеризується наявністю свідомої мети запам'ятати матеріал, використанням спеціальних прийомів запам'ятовування і вольовою регуляцією**.** Цей вид запам'ятовування є складною розумовою діяльністю, яка підпорядковується завданню запам'ятати. В контексті вивчення іноземної мови доцільно враховувати, що довільне запам'ятовування включає в себе різні дії, які виконуються для якісного досягнення поставленої мети. Однією з таких дій або прийомів раціонального запам'ятовування є багаторазове повторення іншомовного матеріалу до його повного та безпомилкового закарбування. Ним користуються при заучуванні лексики, іншомовних фраз, визначень тощо. Багаторазові повторення дають змогу запам'ятати матеріал. Порівнюючи ефективність мимовільного та довільного запам'ятовування, слід відзначити, що довільне запам'ятовування є значно продуктивнішим [2, с. 188].

Головною особливістю довільного запам'ятовування є прояв вольових зусиль у вигляді постановки мети на запам'ятовування. Значний обсяг матеріалу з іноземної мови, що сприймається на заняттях, не запам'ятовується здобувачем вищої освіти, якщо він не поставить перед

собою завдання запам'ятати. Установка на запам'ятовування і виконання вольових дій забезпечує ефективніше і міцніше опанування програмного матеріалу [3, с. 135]. Велике значення при цьому має формулювання не тільки загального завдання (запам'ятати те, що актуальне, важливе), але й часткових, спеціальних. Так, в одному випадку студент ставить перед собою завдання запам'ятати тільки головні думки, найсуттєвіші мовні явища, а в іншому – запам'ятати дослівно. Постановка спеціальних завдань має значний вплив на запам'ятовування. При навчанні іноземної мови важливо враховувати думку науковців про те, що запам'ятовування залежить від характеру діяльності, в ході якої воно здійснюється. В контексті проблеми використання раціональних прийомів запам'ятовування вчені наголошують, що немає однозначної залежності між довільним та мимовільним запам'ятовуванням, і довільне запам'ятовування має переваги лише в певних навчальних ситуаціях [8, с. 227-228].

Дослідження П. Зінченка переконливо показали, що установка на запам'ятовування, яка робить його метою дії суб'єкта, не є сама по собі вирішальною для ефективності цього процесу і мимовільне запам'ятовування може виявитися ефективнішим довільного. Також висновки А. Смирнова підтвердили той факт, що мимовільне запам'ятовування може бути продуктивнішим, ніж довільне. Сутність експерименту полягала в тому, що досліджуваним давали дві іншомовні фрази, кожна з яких відповідала певному орфографічному правилу. У ході експерименту необхідно було встановити, до якого правила належить фраза, і придумати інші приклади на цю саму тему. Запам'ятовувати фрази не ставилася мета, але через кілька днів досліджуваним пропонували згадати як одні, так й інші фрази. Виявилося, що фрази, які придумали студенти самостійно у процесі активної діяльності, запам'яталися приблизно втричі краще, ніж ті, які давав експериментатор [2, с. 188].

Як свідчить практика роботи на заняттях з іноземної мови, якісніше запам'ятовується насамперед те, що складає мету дії. Запам'ятовування, яке включене в певну діяльність, виявляється найбільш ефективним. Переважна більшість знань майбутніх фахівців формується у результаті їх використання на практиці, мета якої запам'ятати важливий матеріал для збагачення досвіду, власних потреб, успішної професійної кар'єри.

Пізнавальна активність, що спрямована на запам'ятовування та відтворення матеріалу, називається мнемічною діяльністю. Мнемічна діяльність є специфічно людським феноменом, адже тільки в людини запам'ятовування стає спеціальним умінням, а заучування матеріалу, збереження його в пам'яті і пригадування характеризує свідому діяльність особистості. Мнемічна діяльність носить вибірковий характер, тому студенти виокремлюють той матеріал, який їм було запропоновано запам'ятати, від несуттєвого, другорядного [8, с. 229].

Для успішного запам'ятовування іншомовного матеріалу необхідно враховувати особливості механізмів процесу довільного запам'ятовування і використовувати різноманітні мнемічні прийоми. Найбільш раціональними є:

1.Утворення смислових фраз із початкових букв інформації, що запам'ятовується.

2. Ритмізація – переведення інформації у вірші, пісні, у рядки, пов'язані певним ритмом чи римою.

3. Запам'ятовування довгих термінів за допомогою асоціації із звучними словами.

4. Віднаходження яскравих, незвичайних образів, картинок, малюнків, які за методом «зв'язування» поєднують з інформацією, яку потрібно запам'ятати (наприклад, певні слова уявляють персонажами відомих фільмів**)** [1; 4].

Іншою характеристикою процесу запам'ятовування є міра осмислення матеріалу, що запам'ятовується. Тому прийнято виокремлювати осмислене і механічне запам'ятовування. У науковій літературі механічне запам'ятовування інтерпретується як запам'ятовування без усвідомлення логічного зв'язку між різними частинами матеріалу (запам'ятовування лексичних одиниць, фразеологічних зворотів, синтаксичних конструкцій, віршованих та прозових творів тощо). Підґрунтям механічного запам'ятовування є асоціації за суміжністю, коли одна частина матеріалу пов'язується з іншою тільки тому, що слідує за нею в часі. Для встановлення такого зв'язку необхідне багаторазове повторення матеріалу [8, с. 230].

Осмислене запам'ятовування ґрунтується на розумінні внутрішніх логічних зв'язків між окремими частинами матеріалу. Два правила з іноземної мови, одне з яких виводиться з іншого, запам'ятовуються не тому, що слідують у часі одне за одним, а тому, що пов'язані логічно. Тому осмислене запам'ятовування пов'язане з процесами мислення і спирається головним чином на узагальнені зв'язки між частинами матеріалу. Дослідження науковців показують, що осмислене запам'ятовування, безсумнівно, у багато разів продуктивніше механічного, яке є неекономним, вимагає багаторазового повторення. Механічно завчений матеріал студент не завжди може використати в практичній діяльності, оскільки не завжди може згадати його в потрібний час. Осмислене запам'ятовування є дієвішим, оскільки ґрунтується на розумінні внутрішніх логічних зв'язків між частинами матеріалу. Вивчений таким чином матеріал, як правило, використовується у майбутній практичній діяльності та сприяє розвитку особистості у полікультурному суспільстві [3, с. 136].

Механічне та осмислене запам'ятовування тісно пов'язані одне з одним. Завчаючи напам'ять, здобувач вищої освіти спирається на смислові зв'язки, але точна послідовність слів запам'ятовується за допомогою асоціацій за суміжністю. З іншого боку, завчаючи навіть беззмістовний матеріал, ми намагаємося побудувати смислові зв'язки. Так, один із способів

збільшення об'єму та міцності запам'ятовування не пов'язаних між собою слів полягає у створенні умов логічного зв'язку між ними. У певних випадках цей зв'язок може бути беззмістовним, але досить яскравим з точки зору уявлень. За допомогою такого прийому протягом однієї хвилини можна запам'ятати близько 30 слів за умови одноразового повторення [3, с. 137].

Якщо порівнювати осмислений та механічний способи запам'ятовування матеріалу, то можна дійти висновку про те, що осмислене запам'ятовування набагато продуктивніше. За механічного запам'ятовування в пам'яті через одну годину залишається тільки 40% інформації, а через кілька годин – всього 20%; за осмисленого запам'ятовування 40% інформації зберігається в пам'яті навіть через місяць [8, с. 231].

Осмислення матеріалу досягається різними прийомами і, насамперед, виокремленням у матеріалі головних думок і групуванням їх у вигляді плану. Запам'ятовуючи іншомовний текст, ми розчленовуємо його на більш-менш самостійні розділи або групи думок. До кожної групи належить те, що має один спільний смисловий стрижень, єдину тему. Перехід від однієї частини до наступних частин складає логічну послідовність головних думок тексту. При відтворенні тексту матеріал концентрується навколо заголовка плану, що полегшує пригадування. Необхідність складання плану привчає до вдумливого читання, порівняння окремих частин тексту, уточнення порядку і внутрішнього взаємозв'язку питань. Результати досліджень свідчать про те, що студенти, які при запам'ятовуванні текстів складали план, мають міцніші знання, ніж ті, які запам'ятовують текст без плану [6, с. 227].

Ефективним прийомом осмислення матеріалу з метою запам'ятовування є порівняння, тобто знаходження подібності та відмінностей між предметами, явищами, подіями тощо. Одним з варіантів є співставлення нового матеріалу з засвоєним раніше. Вивчаючи новий матеріал, викладач порівнює його з вивченим раніше, тим самим включаючи новий матеріал у систему наявних знань. Осмисленню матеріалу сприяє його конкретизація, пояснення загальних положень і правил прикладами, виконання практичних вправ, проведення спостережень, практичних робіт тощо [6, с. 232].

Раціональним прийомом осмисленого запам'ятовування матеріалу і високої міцності його збереження є повторення. Щоб бути продуктивним, повторення повинно відповідати певним вимогам. По-перше, заучування протікає нерівномірно: за активізацією відтворення може наступити деяке його тимчасове зниження. Повторення у такому випадку сприяє суттєвому зростанню пригадування.

По-друге, заучування носить нерівномірний характер: іноді кілька повторень підряд не підвищують ефективність пригадування, але потім, при наступних повтореннях, відбувається різке збільшення обсягу матеріалу, який запам'ятовується. Це пояснюється тим, що знання, які залишаються щоразу після сприймання іншомовного матеріалу, спочатку бувають недостатніми

для пригадування, але потім, після кількох повторень, їх вплив відчувається відразу.

По-третє, якщо матеріал загалом не складний для запам'ятовування, то перші повторення мають більшу результативність, ніж наступні. Кожне нове повторення дає досить незначне збільшення об'єму матеріалу, що запам'ятовується. Пояснюється це тим, що головна, легша частина, запам'ятовується швидко, а та, що залишилася, важча частина, вимагає більшої кількості повторень.

По-четверте, у випадку заучування складного матеріалу, запам'ятовування спочатку йде повільно, а потім швидко. Це пояснюється тим, що дії перших повторень через складність матеріалу недостатні і зростання обсягу запам'ятовуваного матеріалу збільшується лише при багаторазових повтореннях.

По-п'яте, повторення необхідне не тільки тоді, коли студент завчає матеріал, але й тоді, коли потрібно закріпити в пам'яті те, що він вже вивчив. При повторенні завченого матеріалу його міцність та тривалість збереження збільшується в кілька разів [7, с. 282].

Також науковцями обґрунтовані умови використання прийому повторень для підвищення ефективності довільного запам'ятовування. Важливо, щоб повторення було активним та різноманітним. З цією метою перед заучуванням викладач ставить різні завдання: придумати приклади, відповісти на запитання, накреслити структурно-логічну схему, скласти таблицю, виготовити наочний посібник тощо.

Актуальним у роботі зі студентами (особливо з першокурсниками) є те, щоб навчити їх правильно розподіляти повторення у часі. Ефективності розвитку довільного запам'ятання сприяють два способи повторення: концентроване та розподілене в часі. За першого способу матеріал заучується за один прийом, повторення слідує одне за одним. За другого способу кожне повторення відділене від наступного певним проміжком часу. Розподілене повторення раціональніше за концентроване. Воно економить час та вольові зусилля, сприяє міцному довільному запам'ятовуванню. Тому досвідчені педагоги повторюють навчальний матеріал протягом цілого року, а для того, щоб не знизилася активність, урізноманітнюють прийоми повторення, включають матеріал у все нові зв'язки.

Продуктивність довільного запам'ятовування залежить також від того, як здійснюється запам'ятовування: по частинах чи цілком. Існують три способи заучування великого обсягу матеріалу: цілісний, частковий та комбінований. Цілісний спосіб полягає в тому, що матеріал читається від початку і до кінця кілька разів до повного засвоєння. Частковий спосіб передбачає поділ матеріалу на частини і заучування кожної частини окремо. Спочатку кілька разів прочитується одна частина, потім друга і т.д. Комбінований спосіб передбачає поєднання цілісного і часткового. Матеріал спочатку прочитується цілком один або кілька разів, залежно від його об'єму

і характеру, після цього складні місця виділяються і завчаються окремо, після чого знову весь текст читається цілком. Якщо ж матеріал (наприклад, вірш) великий за обсягом, то він ділиться на строфи, логічно завершені частини, а заучування носить такий характер: спочатку текст прочитується один-два рази від початку до кінця, встановлюється його загальний зміст, потім запам'ятовується кожна частина, після чого матеріал знову прочитується цілком [6, с. 188].

Дослідження М. Шардакова показали, що найефективнішим серед цих прийомів є комбінований, оскільки забезпечує рівномірне запам'ятовування всіх частин матеріалу, вимагає глибокого осмислення, уміння виділяти головне. Суть експерименту полягала в тому, що діти завчали вірш різними способами. При заучуванні цілого тексту необхідно було 14 повторень, при запам'ятанні по частинах – 16, при комбінованому – всього 9 повторень [8, с. 234].

Організовуючи заняття з іноземної мови, слід враховувати, що раціональні прийоми довільного запам'ятання доцільно застосовувати залежно від характеру матеріалу. При заучуванні зв'язного тексту краще користуватися комбінованим способом, частковий є ефективнішим при заучуванні іноземних слів, назв. Невеликі за обсягом і нескладні тексти можна завчати цілком. Наочно-образний матеріал запам'ятовується краще, ніж словесний; логічно зв'язний текст відтворюється повніше, ніж розрізнені речення. Існують відмінності у запам'ятовуванні описових і пояснювальних текстів: студенти якісніше запам'ятовують художні уривки і природничо-наукові описи, важче – суспільно-історичні тексти. Це неодмінно потрібно враховувати викладачеві у процесі підготовки до занять з іноземної мови.

Майбутнім фахівцям важливо розуміти, що успіх довільного запам'ятовування забезпечується самоконтролем. При заучуванні нової іншомовної інформації необхідно робити спроби відтворити матеріал. Це допомагає встановити, що запам'яталося, яких помилок припустилися при відтворенні і на що слід звернути увагу при подальшому опануванні іноземної мови.

Одним із прийомів успішного запам'ятовування є систематизація іншомовного матеріалу, яка може здійснюватися кількома шляхами: шляхом об'єднання об'єктів запам'ятовування за певною ознакою (наприклад, об'єднання предметів у групи за кольором, формою, величиною тощо), шляхом об'єднання матеріалу в хронологічному порядку (наприклад, історичні події), шляхом систематизації за запропонованою викладачем схемою [5, с. 303].

Таким чином, компетентне використання раціональних прийомів запам'ятовування в процесі вивчення іноземної мови дає змогу стимулювати здобувачів вищої освіти до активної пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння іншомовних знань, підвищувати рівень розвитку процесів пам'яті, забезпечувати якість осмислення з метою запам'ятання програмного

матеріалу з іноземної мови, розвинути потенціал майбутніх фахівців щодо довготривалості та довільності збереження знань та їх якісного використання у професійній діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гусак Т.І., Кобець М.А. Методологія викладання іноземних мов. *Рідна школа.* 2006. №2. С. 58-60. 2. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ: Либідь, 2005. 464 с. 3. Кобзар О.І., Лєшньова Н.О. Довільне та недовільне запам'ятовування під час навчання англійської мови студентів немовних факультетів. *Викладання мов у вищих навчальних викладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Зб. наук. пр. Вип. 10.* Харків: Константа, 2006. С.134-141. URL: http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/12110/2/Лешнева%201.pdf (дата звернення: 20.10.2022). 4. Лобанова В., Червинська Л. Роль віршів і пісень у вивченні граматики англійської мови. *Рідна школа.* 2005. №7. С.45-46. 5. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія. Підручник. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця: Нова Книга, 2004, 704 с. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-ге, випр. і перероб. / кол. авт. під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328 с. 6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навч. посіб. 3-тє вид. доп. К.: ВАТ «КДНК», 2001. 608 с. 7. Павелків Р.В. Загальна психологія. Підручник. К.: Кондор, 2009. 576 с. 8. Сисоєва С.О., Поясок Т.Б. Психологія та педагогіка : Підручник для студ. вищ. навч. закл. непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання. Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2008. 358 с.

Т. А. Майчук,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У психолого-педагогічній літературі до молодшого шкільного віку окреслено вік дитини від 6-7 до 9-10 років. Саме цей період відповідає навчанню в початкових класах. Фізичний розвиток дитини носить спокійний і рівномірний характер, а ось емоційно-інтелектуальна сторона зазнає серйозні зміни.

Розкриємо низку інтелектуальних ознак молодшого шкільного віку Найважливіші зміни в звичний лад дитини добавляє вступ до школи, змінюючи її положення в соціумі: як в сім'ї, так і в колективі. Обов'язок набувати нові знання – основна провідна діяльність, що вимагає дисципліни, організованості і серйозної праці.

Слід відмітити, що в період молодшого шкільного віку пам'ять пізнає ряд істотних змін, вона стає опосередкованою і свідомо регульованою,

набирає риси довільності. Так, в першому класі мотивація до навчальної діяльності особливо яскраво виражена, що ґрунтована на бажанні отримувати схвалення в колі сім'ї і від учителя або ж на мотивах взаємовідносин усередині колективу. Слід зауважити, що з віком дитини і переходом на інший освітній ступінь мотиваційний рівень може поволі знижуватися, адже колективна позиція вже засвоєна, і дитина може не бачити перед собою подальших цілей. Відповідно, щоб цього не відбувалося, потрібна нова значима мотивація для навчальної діяльності. Для вдосконалення і закріплення досягнень необхідно знайти для молодшого школяра додатковий вид діяльності.

Інша особливість – мислення плавно розвиває здатність до відображення істотних ознак і властивостей явищ або предметів. Відповідно дитина молодшого шкільного віку вчиться робити перші висновки й узагальнення, знаходити аналогічний зв'язок. Завдяки осмисленню і перетворенню отриманого досвіду в минулому, поєднанні в нові схеми отриманих вражень, розвивається творча уява дитини. Але в основному дитина живе теперішнім часом і подіями, адже розуміння простору і проміжків часу в неї тільки починає розвиватися [1].

Окреслимо емоційно-соціальні особливості дітей молодшого шкільного віку. На цьому етапі відбувається фундаментальна основа моральної поведінки, засвоюються моральні норми й основні поведінкові правила. На перших порах здійснюється формування громадської спрямованості дитини. Відношення з друзями, учителями і внутрішньо-сімейні відносини приймають у житті дитини особливе значення. Наприклад, емоції в цей період життя мають вже більш урівноважений характер, ніж у дитини-дошкільника. Діти починають розпізнавати ситуаційні стани, в яких не можна або можна розкривати свої почуття, вчаться управляти своїм настроєм і приховувати його від інших. Враховуючи усе це, має місце чуйність і емоційна вразливість.

Окрема особливість – досвід життя в колективі має безпосередній вплив на формування особистісних якостей. Радощі або образи багато в чому пов'язані з неповагою або повагою друзів, довірою до дитини з боку колективу. Дружба для молодших школярів тісно переплітається із зовнішніми життєвими умовами (будь-яке групове заняття з іншою дитиною або ж діти ходять у школу однією дорогою). Вагому роль відіграє вчитель – це незаперечний зразок дій і суджень. Діти молодшого шкільного віку неусвідомлено, проте міцно освоюють думки і поведінку навколишніх людей, стиль або оцінки.

Для молодших школярів характерна доброзичливість і відкритість. Їм подобається групова діяльність, спільне дозвілля і різні ігри. Це дозволяє кожній окремій дитині переживати почуття упевненості (адже на загальному фоні власні недоліки або невдачі не так помітні).

Підкреслимо, що позитивні здобутки і повноцінне проживання молодшого шкільного віку – це необхідна основа для створення подальшого розвитку особистості, в якості суб'єкта громадського життя і для реалізації своїх можливостей.

Ученими встановлено, що молодший шкільний вік дітей починається від 6 років і триває до 10 років, що відповідає 1-4 класу навчання у школі. У різних ситуаціях та індивідуальних випадках дорослішання дітей, може спостерігатися незначне зрушення +/- 1 рік або 1,5 року, але як правило, педагоги уважно характеризують рівень розвитку й індивідуальні особливості кожної дитини [2, с. 34; 3].

Діти в цьому віці відрізняються насамперед рухливістю і непосидючістю, але і додаються такі якості, як швидка засвоюваність нової інформації і допитливість з можливістю утворювати зв'язки, і робити висновки на основі отриманого досвіду.

Розкриємо психологічні особливості молодшого шкільного віку. З розвитком логіки приходить і початок формування критичного мислення, дитина вже в певній мірі сформувалася як особистість, має уявлення про якості тих або інших подій і явищ, соціально легко адаптується і підготовлена до спілкування з однолітками і педагогами.

Насамперед це є період активного формування світогляду дитини, установлення необхідних шаблонів реакцій на навколишній світ і вдосконалення навичок комунікацій і спілкування з навколишніми людьми.

Особливості виховання дітей молодшого шкільного віку. У комплекс виховних заходів і методів, окрім вивчення фізичних, анатомічних, соціальних явищ, можна віднести також формування манери спілкування і контакту з учбовою програмою.

Науковцями визначається – це період засвоєння установлених соціальних і моральних норм поведінки, правил і обмежень. Дітям властиво проявляти якості свого характеру, імпульсивність, ентузіазм і бажання виділитися і бути кращими при оцінюванні своїх однолітків. Це період виховання м'якого, але в той же час зі строгими рамками напряму дитини в необхідне русло.

Важливо не перевантажити дитину надмірними заборонами і обмеженнями, але поступово вибудовувати рамки і вказувати необхідний шлях розвитку і манеру поведінки. Від навантаження може також піти втрата інтересу і вигорання, по цьому привчати дитину до будь-яких змін і нововведень треба поступово з урахуванням індивідуальних особливостей.

Окреслимо особливості навчання дітей молодшого шкільного віку. Мислення школярів відрізняється від дітей більше молодшого віку тим, що вже відділяється потреба в демонстрації візуальних образів. З'являються такі ознаки, як:

«– спершу – це словесно-логічне мислення. Почув описуваний образ або ситуацію представив і зміг на основі уявлень зробити логічні висновки;

– далі – прекрасна пам'ять. Діти у віці від 6 років і старші вільно можуть засвоювати необмежену кількість інформації, навіть якщо нові знання нудні і не цікаві для дитини;

– іншою ознакою є здатність міркувати логічно й утворювати ланцюжки причинно-наслідкових зв'язків;

– посидючість стає стабільнішою і якщо діти молодшого віку частенько не сидять за одним монотонним заняттям більше 15 хвилин, то в шкільному віці дитина спокійно сприймає необхідність затримування уваги на тій чи іншій дії.

– допитливість і жадоба до нових знань, ці якості є основним мотиваційним посиланням до поліпшення якості навчання» [4, с. 22].

Усі вищезазначені властивості віку школяра, дозволяють м'яко і поступово залучити дитину в навчальний процес, налаштувати на планомірне виконання поставлених завдань і привчити до більш стабільної дисципліни.

На практиці ж, кожна дитина по своєму унікальна і має індивідуальні властивості характеру, тип сприйняття, манеру поведінки, усі ці й інші якості формують з себе особистість. Здатну мислити, критикувати, представляти, планувати і виконувати поставлені завдання.

Мета дорослої людини як з точки зору батьківського виховання, так і з педагогічної точки зору – здійснювати контроль і спостереження за перебігом розвитку, допомога дитині у будь-яких починаннях, підтримка і навчання всьому новому. А найголовніше – дозволити дитині як особистості зайняти своє місце в сім'ї, соціумі, на навчанні і в цілому в маленькому колі світу дитини.

Залежно від установлених показників адаптації та їх поєднань, можна звичайно визначити стадії адаптації або періоди, або рівні адаптації. Виділяються об'єктивні і суб'єктивні критерії адаптації. Об'єктивний критерій характеризується показниками рівня досягнень у навчанні (успішність, дисциплінованість, громадська активність) і показниками рівня досягнень в спілкуванні (реальний соціометричний статус особистості в колективі).

Ученими визначено індивідуальний критерій, що виявляє ступінь вираженості суб'єкта зробленими наслідками в головній діяльності та комунікації в колективі. Психологи виокремлюють такі критерії рівня адаптування учнів:

«1. Першим є успішність навчання: оволодіння практичними навичками, вміннями і знаннями з основних предметів, ставлення до праці.

2. Наступним є домінанта в структурі міжособистісних відносин: статус, емоційне самопочуття, товариськість.

3. Важливим є громадська активність: «участь у суспільно-корисній діяльності, самостійність, ініціативність» [5, с. 116].

Учені Ю. Олександрівський і С. Тромбах консультують досліджувати критеріями адаптованості, ефективність навчальної діяльності, засвоєння

шкільних норм поведінки, успішність соціальних контактів, емоційне благополуччя.

У ході вивчення суперечних думок щодо поняття адаптація, вітчизняні дослідники виняткову увагу приділяють психологічним чинникам адаптації. Також вони демонструють, що відбувається поєднання термінів «чинники» і «критерії» адаптації. Однотипна ситуація викликана саме тим, що адаптація може розглядатися як процес (розвиток явища в часі) і як результат (наслідок цього розвитку). У разі ж, якщо адаптація розуміється як процес, то мова повинна йти про її фактори, про ряд умов і обставин, які і визначають результат.

Відповідно, якщо ж здійснювти аналіз наслідку даного процесу, то говорити слід про критерії та показники, тобто про прийоми перевірки ефективності протікання адаптації.

Під чинниками адаптації в соціально-психологічній науці знаються причини, що дають рух сили цього процесу, а також розкривають її характер. Найбільш знаний поділ цих факторів на об'єктивні і суб'єктивні (пов'язані з середовищем і особистістю адаптанта). Як показує досвід, об'єктивні чинники розглядаються дослідниками як зовнішні умови психічної адаптації.

Учені до таких чинників пристосування молодшого школяра до навчання виділяють:

спершу виокремлюють чинники зовнішнього середовища (до них відносяться: соціально-економічні, соціокультурні, екологічні особливості країни і регіону, в якому проживає дитина), далі ідуть педагогічні чинники (програму навчання; особистість учителя, його компетентність, стиль спілкування; стан матеріально-технічної бази школи, санітарно-гігієнічні умови навчання; наступність між початковою і основною школою), сім'ю (матеріальні, житлово-побутові умови сім'ї; загальнокультурний рівень батьків, їх соціальний статус; характер подружніх і дитячо-батьківських відносин; стиль сімейного виховання) і групи однолітків (шкільний клас; характер спілкування молодшого підлітка з однолітками поза школою).

До іншої групи суб'єктивних чинників входять: стан здоров'я, вікові та індивідуальні особливості учнів, ступінь тренованості їх адаптаційних можливостей. Об'єктивні та суб'єктивні чинники знаходяться в нерозривній єдності, постійній взаємодії, і можуть як позитивно, так і негативно впливати на процес шкільної адаптації молодших підлітків [6, с. 8; 7].

Психолог В. Бойчук до факторів соціальної атмосфери учня, що позитивно позначається на шкільну адаптацію відносить:

1. Насамперед – адекватне усвідомлення свого статусу в групі ровесників (97,8% учнів з високим рівнем адаптації);

2. Далі йдуть правильні методи виховання в сім'ї (95,3%);

3. Важливим є безконфліктна ситуація в сім'ї (94,4%);

4. Інший чинник – відсутність в сім'ї конфліктів через алкоголізм (91,1%);

5. Не менш важливим є високий рівень освіченості батька (87,9%);

6. Високий рівень освіченості матері (83,2%);

7. Значеннєвим чинником є повна сім'я (77,6%);

8. Задоволення від спілкування з дорослими (74,6%);

9. Позитивний стиль ставлення до дітей вчителя початкової школи (62,7%) [8, с. 8; 3].

Отже, поняття «цінності» визначається тим, що є важливим філософсько-культурологічним, психолого-педагогічним і соціальним фактором і водночас регулюванням діяльності, учинків і дій особистості, що зростає, а також міжособистісних відношень та особистісних відносин до об'єктів, які її оточують. Можна сказати, що цінності для кожної людини є суто індивідуальною особистісною категорією. Можемо стверджувати, що кожній людині притаманні її індивідуальні цінності, які є з'єднувальною ланкою між духовною культурою суспільства та духовним світом людини [9, с. 51; 10]. На думку С. Максименка, у свідомості особистості, вони відображаються у формі «ціннісних орієнтацій» та слугують важливим фактором контролю поведінки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Осипчук О. П. (Поліщук О. П.) Особливості розуміння молодшими школярами моральних категорій у навчально-виховному процесі. Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2016. Вип. 7. С. 159–164. 2. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ: Рута, 2001. 320 с. 3. Ревасевич, І. С. (2007). *Психологічна структура і динаміка особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл* [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. псих. наук : 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія / Ревасевич Ірина Степанівна ; Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 20 с. 4. Тернопільська В. І., Федорова М. А. Моральні цінності молодших школярів: технології виховання [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/15504/1/V_Ternopilska_M_Fedorova_Monograf_2015_PI.pdf 5. Булах І. С., Кулагіна Л. М. Психологічна характеристика особистісних виборів цінностей у підлітків. Психологія: зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. Вип. 2. С. 44–50. 6. Савчин, М. В. (2011). *Вікова психологія* : навч. посіб. Київ : Академвидав, 382 с. 7. Лавровська, С. М. Психологічні передумови успішної адаптації учнів у п'ятому класі [Текст] / С. М. Лавровська // *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2013. № 4. С. 5–12. 8. Лук'яненко О. П. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій дітей молодшого шкільного віку [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/2094/1/%D0%9B%D1%83%D0%BA%27%D1%8F%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D0%9F..pdf 9. Романюк Л. В. Становлення цінностей особистості: концептуальна модель та її методологічний потенціал. Психологія

особистості. 2013. № 1 (4). С. 138–148. 10. Гаряча С. А. (2014). *Формування в учнів ключової компетентності «уміння вчитися» відповідно до вимог нових державних освітніх стандарті*в. Черкаси: ЧОІПОПП. 112 с.

С. Л. Мельничук,
кандидат психологічних наук
Я. В. Гацко,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ФЕНОМЕН ПАМ'ЯТІ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

Розвиток особистості молодшого школяра полягає у розкритті природніх здібностей і задатків дитини, виявленні її потенціалу, життєвих цінностей і прагнень, шляхом збагачення та формування її внутрішнього світу цінними знаннями і навичками. Пам'ять є тим потужним знаряддям, яке формує інтелект особистості. Цим феноменом цікавилися філософи, фізіологи, педагоги, психологи, її можливості і надможливості так і залишаються до кінця не вивченими. Більшість науковців, психологів [1] поняття «пам'ять» трактують як здатність до відтворення минулого набутого досвіду, вона є однією із основних пізнавальних властивостей нервової системи, діяльність якої виражається у здатності довгостроково фіксувати, зберігати і відтворювати необхідну інформацію.

З позиції науковців [10, с. 11] пам'ять людини розглядається як психофізичний і культурний феномен, що поєднує процеси запам'ятовування, збереження і відтворення інформації. Ці функції відмінні між собою не тільки за своєю структурою, вихідними даними і результатами але і тим, що у всіх людей вони розвинені по-різному. Адже є люди, які складно запам'ятовують, але досить гарно відтворюють інформацію і дуже довго можуть її зберігати у пам'яті. Але також є люди які швидко запам'ятовують і також швидко забувають те, що колись пам'ятали. Тому психологи приділяють значну увагу розвитку спеціальних і загальних здібностей. Пам'ять взаємопов'язана із розвитком інтелекту. Вона є важливою і необхідною умово для накопичення досвіду, інтелектуальних знань, вмінь та навичок.

Ще древньогрецький філософ Арістотель зазначав у своїх працях про феномен людської пам'яті. Він розглядав асоціації у процесах пам'яті і прослідковував зв'язки, які суб'єктивно встановлює людина між явищами. Він зазначав: «…пам'ять є соціальною спадкоємницею, нашим безцінним багатством і силою. Завдяки їй людина у вигляді знань може присвоювати надбання попередніх поколінь. Пам'ятаючи минуле, вона краще розуміє теперішнє і може прогнозувати майбутнє. Людина без пам'яті перестає бути особистістю, не орієнтується в часі і просторі» [8].

І.Сеченов у своїх працях зазначав, що пам'ять є фундаментом психічного розвитку особистості. Він вважав, що головна особливість людської пам'яті не у фотографічному відтворенні, не у дзеркальній фіксації, а в переробці сприйнятого, у в мінні класифікувати та сортувати сприйняті образи. Науковець вважав, що ця особливість є головною умовою психічного розвитку. Він писав, що пам'ять переконує нас в тому, що знання в розумовому складі у дорослого насправді розподілені недаремно, а в певному порядку, як книги у бібліотеці [7].

Основоположником наукового підходу дослідження проблем пам'яті вважається Р.Еббінгауз, який у своїх працях вперше поставив експериментальне дослідження, розробив методи виміру мнемічних процесів і у процесі дослідження встановив закономірності, яким підпорядковуються процеси запам'ятовування, збереження, відтворення і забування.

Л. Виготський зазначав, що «пам'ять» це процес запам'ятовування, зберігання та відтворення індивідом досвіду. І відповідно розрізняють такі основні процеси: запам'ятовування, зберігання, відтворення і забування [1, с. 95].

Вчені П.Блонський, Л.Виготський, О.Леонтьєв після проведених досліджень дійшли висновку про те, що структура процесу запам'ятовування і відтворення складна і до процесів пам'яті також відносяться такі особливості: опосередкованість, цілеспрямованість, вмотивованість, які властиві для будь-якої діяльності [3].

І.Павлов у своїх працях пише про те, що основою процесів пам'яті є здатність кори головного мозку створювати тимчасові нервові зв'язки, зберігати, закріплювати і відновлювати попередній досвід, враження, а для розуміння причинного обумовлення процесів пам'яті важливим є поняття «підкріплення», під яким науковець розуміє досягнення безпосередньої мети особистості. Отже, підкріплення таким чином є спів падання утвореного зв'язку з досягненням мети дії, а коли цей зв'язок співпав з досягненням мети, він залишається і зміцнюється та закріплюється [2].

Варто уваги те, що роботи видатного науковця Л. Виготського стали підґрунтям для багатьох досліджень французького вченого П.Жане, який у своїх працях одним із перших почав трактувати феномен «пам'ять» як систему дій, які орієнтовані на процес запам'ятовування, обробку і подальше збереження інформації. Французькою психологічною школою було доведено соціальну зумовленість усіх процесів пам'яті, а також її залежність від практичної діяльності особистості.

Ю.Трофімов зазначає, що пам'ять дає можливість людині сприймати світ знайомих речей, а «сприйнятий образ є деякою мірою незалежним від умов сприйняття та викривлень». Пам'ять дає можливість розвиватися і іншим пізнавальним властивостям, а саме: мисленню та уяві [7, с. 83].

Психолог А. Лурія у своїй праці зазначає про те, що всі переживання, враження особистості, залишають певний відбиток, який може зберігатися

досить довго і при необхідності, і за певних умов може проявитися і стати предметом свідомості особистості. А. Лурія трактує поняття «пам'ять» як «запис, зберігання і відтворення відбитків минулого досвіду, що дає людині можливість накопичити інформацію і мати справу зі слідами минулого досвіду після того, як явища, що породили їх, зникли»[4, с. 115].

Т.Пушкарьова у своїй роботі зазначає, що пам'ять особистості пов'язує минуле з дійсністю та майбутнім і звертає увагу на важливість її пізнавальної функції, яка лежить в основі загального розвитку і навчання. Діти молодшого шкільного віку розпочинаючи навчання у школі, активно включаючись у освітній процес суттєво підвищують розвиток власної логічної пам'яті [9].

Дослідження, які були проведені А. Смірновим, П.Зінченко базувалися на теорії діяльності і розкривали процеси пам'яті як усвідомлений продукт діяльності, також науковці виявили залежність процесів запам'ятовування від поставленого завдання. А також визначили основні прийоми для запам'ятовування складного матеріалу. Науковці у своїх працях зазначають, що діяльність як процес запам'ятовується значно краще ніж думки. А краще запам'ятовуються ті дії, які викликали труднощі і пов'язані з їх подоланням [5].

Дослідження Б.Зейгарник свідчать про те, що якщо людям запропонувати одні завдання виконати повністю, а інші – залишити незавершеними, то найкраще запам'ятовуються і потім можуть пригадати ті завдання, які були незавершеними [4].

В процесі розвитку психології як науки у різних її підходах виникали теорії, які пояснюють сутність феномену пам'яті та закономірності її розвитку й формування. Всі ці теорії є різноаспектними у дослідження процесів пам'яті. У таблиці 1.1 представлено основні теорії пам'яті.

Таблиця 1.1.

Основні теорії пам'яті

Назва теорії	Сутність теорії
Асоціативна теорія	Вона розкриває залежність процесів пам'яті від властивостей і характеристик матеріалу, який запам'ятовується. Під час цього процесу встановлюється зв'язок (ланцюжок) або асоціація, яка певним чином впливає на подальше відтворення [7, с. 86].
Гештальт психологічна теорія	Вона зазначає про залежність процесів пам'яті від способів організації і структуризації матеріалу, який необхідно запам'ятати. Значна роль приділяється особистості, яка повинна вміти перебудувати, об'єднати або роз'єднати частини матеріалу для ефективного запам'ятовування [6, с. 67].
Біхевіористична теорія	Ця теорія розглядає закономірності роботи процесів пам'яті, як схожі до закономірностей утворення рухових навичок. Було встановлено, що на ефективність запам'ятовування впливає кількість вправ, термін часу між вправами, обсяг матеріалу, а також індивідуально психологічні особливості особистості [6, с. 67].

Когнітивна теорія	Розглядає пам'ять як структуру, функція якої є обробка інформації. Ця структура вміщає в себе блоки, які відповідають за розпізнавання, збереження і за відтворення інформації в певному вигляді. Процеси переробки інформації забезпечують відповідні зміни інформації у блоках і відповідно відбувається поступовий перехід від одного до другого блоку [6, с. 68].
Діяльнісна теорія	Ця теорія базується на тому твердженні, що процес пам'яті залежить від діяльності людини. Відповідно процес запам'ятовування, збереження і відтворення інформації визначається її змістом і структурою діяльності особистості і мотивами, що лежать в основі цієї діяльності. І пам'ять розглядається як вид діяльності, а саме, мнемічна діяльність [6, с. 69].
Фізіологічна теорія	В основі теорії лежить вчення І.П.Павлова про утворення умовних тимчасових зв'язків, на яких базується формування індивідуального досвіду людини. Умовний рефлекс як акт утворення зв'язку між новим і раніше закріпленим трактується як фізіологічна основа акту запам'ятовування [7].
Біохімічна теорія	В основі теорії лежить гіпотеза про двоступінчастість процесу запам'ятовування. На першій стадії за безпосередньої дії подразника виникає електрохімічна реакція, наслідки якої викликають короткочасні зворотні зміни в клітинах, що вважається фізіологічним механізмом короткочасної пам'яті. Друга стадія, яка ґрунтується на першій, є тривалішою і спричиняє незворотні хімічні зміни у клітинах, саме утворення нових білкових речовин. Ця стадія є основою довготривалої пам'яті [7].

Кожна із теорій розглядає різні підходи щодо феномену «пам'ять»: асоціативна теорія розглядає закономірності запам'ятовування між елементами інформації, гештальт-психологічна теорія пояснює процес організації і структуризації матеріалу, біхевіористична – трактує відпрацювання вправ для ефективного запам'ятовування інформації, діяльнісна – підкреслює взаємозв'язок між пам'яттю, діяльністю і мотивацією. Отже кожна із цих теорій розглядає багатогранність процесу пам'яті і інформативно доповнюють проблему вивчення цього феномену.

Отже, пам'ять як процес, властивість має свою продуктивність і перш за все пов'язана з індивідуально-психологічними особливостями людини. Адже вона може регулювати ці процеси, керувати ними, ставлячи перед собою певні цілі і завдання відповідно до виконуваної діяльності.

А тому можна зробити такі висновки:

– процеси пам'яті підпорядковані роботі центральної нервової системи і складають одну із її властивостей;

– зовнішні впливи на особистість і внутрішні реакції залишають інформаційний відбиток у вигляді рухових навичок, емоцій, думок;

– процеси пам'яті можуть забезпечувати як короткочасне так і довготривале зберігання інформації;

– інформація, яка проходить через процеси пам'яті особистості є предметом свідомості;

– процесами пам'яті є: сприйняття, запам'ятовування, зберігання, відтворення та забування;

– пам'ять є найважливішою пізнавальною функцією особистості, яка лежить в основі розвитку навчання.

Отже, пам'ять необхідна людині, адже вона дозволяє накопичувати, зберігати та відтворювати свій попередній досвід. Завдяки процесам пам'яті розширюються пізнавальні можливості особистості, цим вона забезпечує цілісність і розвиток людини, лежить і є основою будь-якого психічного явища. Без процесів пам'яті акти пізнання, відчуття, сприймання будуть людиною переживатися ніби вперше, орієнтуватися у соціумі людина не зможе і процеси пізнання будуть неможливими. Адже особистість повноцінно живе до того часу, поки вона пам'ятає хто вона.

Список використаних джерел та літератури:

1. Варій М. Й. Загальна психологія: Підручник для студентів психологічних і педагогічних спеціальностей. К.: Центр учбової літератури, 2007. 967 с. 2. Заброцький М.М. Основи вікової психології: навчальний посібник. Тернопіль: Богдан, 2001. С. 57-71. 3. Загальна психологія. / Під ред. А.В.Петровского. М.: Просвіта, 1987. 564 с. 4. Загальна психологія / За загальною редакцією академіка С. Д. Максименка. Підручник. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця: Нова Книга, 2004.704 с. 5. Зінченко П.І., Рєпкіна Г.В. Пам'ять та її розвиток. Київ: Знання, 1995. 310 с. 6. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посіб. для студ. вуз. К.: Вища шк. 479 с. 7. Психологія: Підручник для студ. вуз. /За ред. Ю.Л.Трофімова. К.: Либідь, 2000. 558 с. 8. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. за ред. Ю. Л. Трофімова. 5-те вид. стереотип. Київ: Либідь, 2005. 560 с. 9. Пушкарьова Т. Діагностування та розвиток пізнавальних процесів молодшого школяра за умови психологічного супроводу експериментальної програми «Росток». Рідна шк., 2008. № 3–4. С. 55–57. 10. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 360 с. 11. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Загальна психологія: підручник. Київ: Либідь, 2005. 464 с.

В. Мокан,
магістрантка
Науковий керівник: І. Й. Старовойт,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА

Становлення ринкових відносин в Україні вимагають розвитку нових форм професійної та соціальної компетентності управлінців. Від цього

загалом залежить ефективність менеджменту в різних сферах професійної діяльності. Особливого значення в цій діяльності набуває комунікативна компетентність керівників. Вона стає пріоритетною формою компетентності в управлінських відносинах на Україні.

Локальні аспекти проблеми досліджувались різних наукових напрямів. Проблему професійної підготовки, зміст методів та форм підготовки кадрів досліджували: О. Бондарчук, Л. Даниленко, Ю. Ємельянов, О. Винославська, Л. Карамушко, Н. Коломінський, С. Максименко, Л. Орбан-Лембрик, Л. Петровська, В. Семиченко та ін. Проблеми теорії та практики формування комунікативної компетентності керівників за допомогою інтерактивних технологій розглянуті в працях Н. Богомолової, О. Винославської, Ю. Ємельянова, А. Ковальова, С. Петрушина, Л. Петровської, Є. Сидоренка, Н. Хрящова та ін. У зарубіжній літературі розробкою проблеми комунікативної компетентності займалися такі вчені, як А. Бандура, Е. Берн, Т. Гордон, Д. Джурард, А. Маслоу, Я. Морено, Д. Хант, Д. Хоманс. Величезна праця вчених і талановитих експериментаторів-практиків сприяла підвищенню комунікативної компетентності багатьох людей, з якою, як відомо, пов'язані їх пізнавальні горизонти.

Однак загалом рівень професійної компетентності керівників у нашій країні на сьогодні все ще залишається недостатнім. Існує суперечність між достатнім напрацюванням з цих питань у літературі та низьким рівнем обізнаності з ними керівників. Це можна пояснити: падінням якості освіти, низькою мотивацією навчальної і професійної діяльності, невідповідністю системи освіти потребам економіки. Із вказаними проблемами пов'язані питання професійної діяльності: низький рівень професійної підготовки керівників, невідповідність знань потребам професійної практики, низька комунікативна культура зокрема. У прямій постановці проблема розвитку та підвищення комунікативної компетентності менеджерів в Україні не отримала поки що повного і всебічного розгляду.

Такий інтерес до вказаної проблематики не є випадковим на сучасному етапі розвитку суспільних умов, а є логічним задоволенням наявних потреб суспільства у підготовці фахівців нового типу. Комунікативна культура керівника виражається у знаннях ним мовного етикету, основ ефективного спілкування, ведення переговорів та прийому відвідувачів, змісту ділового одягу тощо. Керівник має вміти слухати співрозмовника, контролювати себе під час розмови, дотримуватись правил мовного етикету у спілкуванні, вести переговори, влаштовувати прийом відвідувачів, вести розмови по телефону, спілкуватися через візитки, підбирати одяг. Основними мотивами та цінностями виступають: можливість знаходити спільну мову з людьми, необхідність володіти собою у будь-яких управлінських ситуаціях, використовувати власні здібності, постійно самовдосконалюватися. Про наявність комунікативної культури свідчать такі якості, як: володіння собою, висока культура, комунікативна компетентність [3].

У даний час складаються передумови поглибленого вивчення проблеми розвитку та підвищення комунікативної компетентності сучасного менеджера. Однак увага до питань комунікативної компетентності менеджерів виявляється недостатньою. Не отримав поки що належного висвітлення вплив комунікативної компетентності на управлінську діяльність менеджерів. У той же час спроби ряду дослідників розкрити роль та особливості окремих компонентів комунікативної компетентності менеджерів у підвищенні ефективності їх управлінської діяльності можна розцінити як відображення глибокої і нагальної потреби у вивченні змісту та форм прояву комунікативної компетентності менеджерів у системі підприємництва і владних відносин загалом.

Реалізація поставленої мети та завдань дозволяє істотно поглибити в соціології управління теоретико-методологічне розуміння комунікативного потенціалу менеджменту. Це може істотно допомогти в досягненні глибоких результатів як у реформуванні системи управлінських відносин в Україні, так і в отриманні глибоких висновків і вироблення комплексу пропозицій щодо підвищення комунікативної ефективності діяльності корпоративних структур у країні. Зважаючи на складність управлінських проблем, що спостерігаються сьогодні в суспільстві, особлива увага повинна надаватись урахуванню різних умов та шляхів оптимізації управлінського процесу, серед різноманіття яких найважливішою можна виділити спеціальну психологічну підготовку керівників загалом і комунікативну зокрема. Реалізація керівником своєї суб'єктивності в спілкуванні пов'язана з наявністю у нього необхідного рівня комунікативної компетентності.

Аналіз літератури показав неоднозначність визначення сутності поняття «комунікативна компетентність». Пропонуються варіанти: «здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми», «сукупність навичок та вмінь, необхідних для ефективного спілкування», «ситуативна адаптивність і вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки» [4].

Узагальнюючи ці варіанти визначення поняття з урахуванням мети і завдань даного дослідження, пропонуємо свій варіант: «сукупність комунікативних здібностей, комунікативних вмінь та комунікативних знань, які адекватні комунікативним задачам і достатні для їх вирішення», тобто комунікативну компетентність доцільно розглядати як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному полі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Комунікативна компетентність постає як інтегральна якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності тощо особистості, «інструмент, що рефлексує», творчий потенціал особистості [2].

Комунікативну компетентність не можна вважати константною особистісною характеристикою і уявляти її як замкнений індивідуальний досвід, її необхідно розвивати. На даний момент практика підготовки керівників організацій у цьому контексті має низку недоліків. По-перше, при підготовці і підвищенні кваліфікації керівників недостатня увага приділяється саме комунікативному аспекту підготовки, що викликає ряд проблем, які проявляються у сфері взаємостосунків і особливо гостро відчуваються молодими керівниками на початку професійної діяльності. По-друге, орієнтація комунікативної підготовки управлінців лише на формування комунікативних знань, а не на розвиток комунікативної компетентності й відповідних особистісних якостей. Як наслідок, серед труднощів, які відчувають керівники в реальному управлінському процесі, одне з перших місць посідають комунікативні труднощі: невміння вибирати оптимальний стиль спілкування, відсутність навичок і вмінь впливати на людей, несприятливий соціально-психологічний клімат в організації тощо. Названі труднощі не лише не сприяють ефективності управлінської діяльності, а й призводять до зниження посадового авторитету керівника і його професійної деформації. По-третє, при підготовці і підвищенні кваліфікації керівників недостатня увага приділяється оснащенню їх психологічними знаннями взагалі та знаннями про власні особливості комунікативної діяльності [4].

Посиленню комунікативної підготовки керівників сприятимуть такі заходи: формування комунікативних умінь на основі визначення власних комунікативних можливостей, розвитку комунікативних здібностей; прагнення бачити у кожному суб'єкті спілкування унікальну особистість із власним буттям і неповторною своєрідністю; оволодіння новітніми технологіями спілкування, взаємодії та взаємин з персоналом; формування рефлексивного спілкування та міжособової сензитивності; створення демократичної і гуманної атмосфери управлінського спілкування через забезпечення позитивного емоційного настрою, налагодження контактів та формування впевненості у підлеглого; цілеспрямованого і систематичного вивчення керівником підлеглих, розуміння особливості їх внутрішнього світу, сильних та слабких сторін їх характеру.

Деякі вчені вважають, що реалізацію вказаних заходів дозволяє вирішити цілеспрямований розвиток комунікативної компетентності з використанням спеціально організованого соціально-психологічного тренінгу [1].

Особливий інтерес у контексті комунікативної підготовки керівників викликає інтерактивне, або взаємодіюче навчання, до якого відносять: дискусії, метод «мозкового штурму», групові дискусії, мозкові штурми, презентації, розробку проектів, ділові ігри, тренінги [5]. Крім того, що ці заняття тісно пов'язані із змістом лекційних занять, вони ще й спрямовані на

забезпечення пізнання керівниками своїх індивідуально-психологічних особливостей, пов'язаних з комунікативною діяльністю.

При вдосконаленні теоретичного і практичного забезпечення розвитку комунікативної компетентності необхідно брати до уваги такі особливості: вона належить до сфери відносного, а не абсолютного, тому що залежить від взаємодії всіх осіб, що є учасниками комунікативного процесу; вона охоплює і письмове, і усне мовлення; вона контекстуально обумовлена; вона входить елементом до сфери знань людини, її можна розвивати, підтримувати, оцінювати через мовленнєву діяльність.

До найважливіших передумов і факторів якісного розвитку комунікативної компетентності керівників можна віднести: комплекс знань в області психології особистості; уміння та навички спілкування; здатність адекватно і повно сприймати себе та інших людей, знання психологічних закономірностей, індивідуально-психологічних і соціально-психологічних особливостей підлеглих.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бойко І. І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури. Педагогічний дискурс. 2008. №5. С. 8–14. 2. Бондарчук О. І. Зміст психологічної компетентності менеджера освіти шкільного рівня : метод рекомендації. Рівне, 2005. 23 с. 3. Васильченко Л. Управлінська культура керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти. URL: http://osvita.ua/school/manage/1181/. 4. Єльникова Г. В. Управлінська компетентність: методичні матеріали. Київ Ред. загальнопед. газет, 2005. 128 с. 5. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту. Київ Либідь, 2004. 424 с. 6.Оліфіра Л. М. Психологія управління в освіті : Курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Київ. 2006. 160 с. 7.Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління. Київ. 2003. 568 с.

С. І. Никитюк,
старший викладач
(м. Кам'янець-Подільський)

НОВІТНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА ШКІЛЬНИХ УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Світові процеси глобалізації та євроінтеграції швидкими темпами вливають на розвиток нашої країни, не винятком стає й знання іноземної мови, завдяки якій молоде покоління може рухатися в одному руслі з розвитком сучасних технологій, що становлять основу сучасного життя [1]. Попит на англійську мову на разі вимагає стрімкого та ефективного розвитку традиційних та новітніх методик її навчання.

Широкого розповсюдження в педагогічній практиці набули інтерактивні технології навчання, сутність яких полягає у тому, що навчальний процес відбувається за постійної умови – активної взаємодії усіх учнів. Саме інтерактивні технології й лягли в основу виникнення нових методів навчання, більш легких та зрозумілих для сучасного покоління людей.

Так, до новітніх методів навчання відносимо: навчання з комп'ютерною підтримкою за допомогою різних online програм, метод каруселі, метод рольової гри, метод «кейз-стаді», метод навчання по станціям, а також нові форми традиційних методів як круглі столи, конференції, диспути, дискусії, тематичні бесіди, захист проектів, онлайн листування та різні клуби (English-club) завдяки мережі інтернет та ін. [2].

У сучасному світі, де кожного дня виникають нові технології, вчителю важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб зацікавити учнів у процесі навчання.

Саме тому у процесі навчання та викладання іноземної мови варто використовувати сучасні інноваційні технології.

Сучасні інноваційні технології в освіті – це використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні, проектна робота у навчанні, робота з навчальними комп'ютерними й мультимедійними програмами, створення презентацій у програмному середовищі Microsoft Power Point, а також створення кросвордів у Excel, використання ресурсів мережі Інтернет, а також застосування мультимедійної дошки та планшетів.

Ці технології забезпечують індивідуалізацію навчання з урахуванням здібностей та особливостей дітей, допомагають впроваджувати у процес навчання особово-орієнтовний підхід.

Методика, що використовується у наші дні, пропонує впровадження у навчальний процес нестандартних методів та форм роботи для кращого запам'ятовування матеріалу. Практично доведено, що найбільш ефективними формами роботи є: індивідуальна, парна, групова та робота у команді.

Відомо, що найбільш ефективними є такі форми парної та групової роботи: внутрішні та зовнішні кола (inside and outside circles), мозковий штурм (brainstorming), читання зигзагом (zigzag reading), обмін думками, парні інтерв'ю та інші.

Щодо прикладу, така форма групової роботи як мозковий штурм полягає на вирішенні спільного питання. Метою цієї гри є подача різного роду ідей на вирішення неординарної проблеми.

Перш за все, необхідно висловити якомога більше ідей та занотувати їх; записувати усі ідеї, включаючи безглузді; відсутність будь-якої критики; важливою частиною є те, що усі учасники мають право висловити свою думку/думки [2].

Метод сценарію полягає у поєднанні навчального змістів з інтересами та ідеями учнів. Отримуючи вказівки від вчителя, учні мають скласти певну історію без попередньої підготовки. Таким чином учні розвивають свою

креативність, здатність швидко мислити та вигадувати. А вчитель зі свого боку повинен завчасно продумати слова відповідно до віку учнів.

Метод навчання по станціях полягає у тому, що учень сам обирає та розподіляє власний час виконання того чи іншого завдання. Тут діти навчаються самооцінці та самоконтролю, а вчитель визначає рівень учня та його здібності до виконання різних видів вправ.

Процедура *проєктного методу навчання* полягає у тому, що учні мають створити власний проєкт. У процесі чого вони навчаються самостійності та наполегливості у пошуку цікавої та інформативної теми.

Укажімо основні ознаки проєктного навчання: робота в команді; самостійність та самоорганізація учнів; міжпредметні проєкти; здатність поєднати тему з власним життям, із життєвими ситуаціями; орієнтованість на результат.

Аби проект вважався виконаним та був успішним, варто дотримуватися таких положень:

1. Створення ідеї проекту.
2. Початок проєкту.
3. Сама процедура проведення.
4. Презентація результатів проекту.
5. Оцінка проєкту.

Головна мета наступного новітнього методу – *методу «кейз-стаді»*, робота над проблемними ситуаціями. Учні розглядають проблему, запропоновану вчителем, аналізують, пропонують свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії, обговорення та роботи у групах [3].

Одним із активно застосованих методів навчання англійської мови є *метод рольової гри*. Гра відрізняється від інших методів тим, що дозволяє учасникам брати участь у розробленні теми, яку вони вивчають за програмою; спробувати діяти в тій чи іншій ситуації, ніби у реальному житті. Цей метод сприяє подоланню мовних бар'єрів, що покращує і словниковий запас, і навички аудіювання, закріплення визначеної професійної лексики на основі раніше вивчених правил фонетики, граматики. вільність у спілкуванні.

Коротко окресливши новітні інтерактивні форми та методи навчання англійської мови на шкільних уроках, можемо зазначити, що їх використання дає змогу збільшити кількість розмовної практики на уроці для учнів. Подані методи стають більш цікавішими та інформативнішими, а також сприяють засвоєнню навчального матеріалу у більш якісному та продуктивнішому вигляді.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гусленко І.Ю. Народна Українська Академія: «Методика навчання іноземних мов». Харків, 2018. С. 8-22. URL: http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/bitstream/123456789/1800/1/Методика_КЛ_Гусленко_послеЦНГИ.PDF. 2. Климюк В.І. Короткий огляд методів навчання іноземної мови. Суми. URL:

http://www.rusnauka.com/13_NPN_2010/Philologia/ 65737.doc.htm. 3. Якименко С.С. Інноваційні освітні технології у вивченні англійської мови. Харків, 2015. № 25-26 (467-468). С. 2-4. URL: http://journal.osnova.com.ua/download/7-467-52127.pdf.

Ю. І. Новак,
магістрантка
(м. Хмельницький)

СУЧАСНЕ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КОУЧИНГУ

Керівник коуч – це людина яка більше запитує підлеглих ніж вказує що робити. Потрібно зрозуміти як підлеглому взагалі працюється у тому середовищі що створила команія.

Інтерес підприємців завжди полягає у розширенні ринку та обмеження конкуренції. Розширення ринку часто може відповідати інтересам суспільства, але обмеження конкуренції завжди має суперечити їм.

Коучинг дуже добре працює у сфері бізнесу. Але, в процесі вдосконалення своєї організації буде багато перешкод і важкої роботи.

Коуч відрізняється від подібних фахівців на кшталт тренерів, консультантів, менторів та інших тим, що займає не лідируючу позицію, а рівну по відношенню до клієнта. Саме в процесі спілкування з клієнтом коуч допомагає йому знайти потенціал і можливості для виконання поставленого завдання, яке також встановлюється під час розмови. Причому методи та способи досягнення можуть бути зовсім різними, адже вони є індивідуальними для кожного клієнта. Коуч ніколи не нав'язуватиме партнерові своє особисте бачення вирішення завдання.

Останнім часом менеджери активно використовують коучинг як дієвий і гнучкий інструмент для підвищення продуктивності праці персоналу компанії. Головною ціллю системи управління персоналом є розробка кадрової політики та забезпечення кадрами, ефективне використання персоналу, мотивація його професійного та соціального розвитку. Діяльність персоналу спрямована на створення конкретного продукту організації тобто результату праці [1].

Коучинг використовує сукупність інструментів, вкладених у досягнення поставленої мети. Мета тренінгів з коучингу – знайти проблеми у відносинах чи діяльності компанії, намітити мету та шляхи її досягнення. Коуч не дає порад клієнту, званому також коучи, а в більшості випадків просто ставить запитання, дозволяючи співрозмовнику самостійно знайти вихід із ситуації. Існує безліч традиційних та нестандартних інструментів роботи коучої. Досвідчені фахівці вміло їх використовують у ході своєї роботи та створюють нові ефективні методи коучингу у процесі взаємодії з клієнтами, постійно розширюють горизонти та добиваються разючих результатів. Без належної підготовки та консультацій з практикуючими

тренерами не варто використовувати інструменти, оскільки результат дослідження може бути неправильним.

«Коучинг – це метод досягнення поставленої мети. Коуч за допомогою діалогу допомагає підопічному (клієнту) правильно поставити мету, знайти найкращий спосіб досягнення мети та розкрити у людині прихований внутрішній потенціал. Коуч не каже, як досягти успіху, а ставить питання, завдяки яким клієнт сам знаходить вирішення власних завдань. Кембриджський словник визначає слово «коучинг» як «роботу або діяльність з навчання людей або допомоги в їх підготовці до чогось». Але визначення не зовсім правильне, адже коучинг – це не тренування і не підготовка, а допомога та підтримка на шляху до досягнення мети» [2].

Задавати собі чарівні питання людина може самостійно, однак у багатьох ситуаціях мозок починає лінуватися, людина не хоче чесно відповідати на запитання та дає формальні відповіді, які ніяк не допоможуть вирішити проблему.

Як отримати потрібну професію коуча і допомагати людям? Стати коучем без підтримки досвідчених тренерів неможливо. Здобути безцінний досвід, зрозуміти на практиці, як працювати з людьми, допомагати їм у різних ситуаціях, ставити правильні питання можна лише в ході взаємодії з коучами, які постійно розвиваються, мають численні дипломи та сертифікати.

Люди, які прагнуть зробити коучинг своєю професією, мають пройти навчання у спеціалізованій школі та навчитися проводити коуч-сесії на глибокому та системному рівні. Поступово впевненість у власному професіоналізмі зростатиме, і у коуча-новачка з’являться нові клієнти.

Професія коуча вимагає як отримання теоретичних знань і практичних навичок, а й постійного розвитку особистісних якостей. Сильний коуч – це не людина, яка використовує компетенції, дані йому природою, а професіонал, який працює над власними вадами та вдосконалює необхідні навички. Він не відвідує нові тренінги та семінари безсистемно, а рухається у певному напрямку, прагне досконало опанувати професію, набути необхідних навичок, ґрунтуючись на особистих завданнях та цілях [3].

З метою підвищення продуктивності праці менеджери можуть використовувати різні методи управління персоналом, як один із способів досягнення прибутковості діяльності підприємства, який діє не прямо, а опосередковано на персонал. Розглянемо сучасні технології управління персоналом. Сучасні технології управління персоналом ґрунтуються на основі взаємодії «менеджер-підлеглі»:

Тренінг. Тренінги це один з ефективних методів підвищення ефективнсті персоналу. Такий вид навчання допомагає команді залишатися на одній хвилі, розвиватись разом, бути залученим до кейсів компанії, а також вбирати корпоративну культуру. Сьогодні ми розповімо про лайфхаки у проведенні тренінгів на реальних прикладах з життя аутсорс та сервісних бізнесів.

Навчання – це цікавий і невід'ємний процес у житті кожного фахівця, який хоче стати професіоналом своєї сфери та досягати кар'єрних висот швидше за колег. Цікаво, що у деяких українських компаніях на 2022 рік менеджмент уже виділяє 10% робочого часу на самостійне навчання та розвиток.

Пропонувати перспективи зростання кожному синьйорному співробітнику, вирощувати команду лідів, пояснювати, як треба працювати в сервісному бізнесі не так просто [4].

У коучингу важливе безоцінне мислення. Це не так легко, адже з дитинства нас вчать оцінювати, вішати ярлики, порівнювати себе з іншими. Коучинг – про те, що людина може бути собою. Робити ті вибори, що він робить. І не важливо, подобається це коучу чи ні. Коуч навіть має право прийняти рішення припинити спілкування з цією людиною, але водночас поважати її вибір та поведінку.

Фокус мислення на ресурсах, можливостях, цілях, досягненнях. А не на проблемах, слабких сторонах, невдачах. Не про те, щоб не бачити негатив. А про те, щоб бачити проблему чи завдання та її вирішувати.

Бути «тут і зараз». Не блукати по закутках минулого і не втікати у мрії про майбутнє.

Нагромаджувати успіх і помічати найменші успіхи дорогою до мети. Для цього варто ставити собі запитання:

Що сьогодні в мене вийшло до мети? Що наблизило мене до цієї мети? У чому я молодець? У чому я сьогодні кращий, ніж учора?

За багатьма історіями успіху великих компаній стоять коучи, які надавали підтримку та направляли власників, керівників та персонал до правильних цілей [5].

«Коучинг є синтезом бізнесконсультування, тренінгу, психологічного консультування, NLP-сесій. Однак при цьому коучинг – самостійний метод зі своєю власною філософією, технологією й правилами. Коучинг може використовуватися як елемент управлінського консалтингу, але не навпаки. На відміну від консультанта, коуч не дає порад, не транслює власну думку, не приймає рішень, не дає готових технологій (як і що потрібно робити). Він допомагає керівникові усвідомити його цілі, причини удач і невдач і визначити напрямок зміни поведінки керівника й, відповідно, зміни в розвитку організації. Перед бізнес-консультантом ставиться певне завдання, над яким він і працює. У ситуації з коучем реальні завдання виявляються в процесі роботи» [6].

За багатьма історіями успіху великих компаній стоять коучи, які надавали підтримку та направляли власників, керівників та персонал до правильних цілей.

Отже, популярність бізнес-коучингу обумовлена тим, що працювати без допомоги коуча складно: проблеми, що накопичилися, залишаються непоміченими, часто зсередини не видно всю картину, тому ситуація

посилюється. Коуч – незалежний фахівець, він неупереджено розглядає кожну ситуацію, вказує керівнику та колективу на помилки, що залишаються непоміченими чи ігнорованими.

Список використаних джерел та літератури:

1. Пекар В. Різнобарвний менеджмент. Еволюція мислення, лідерства та керування, 2020, С. 160-162. 2. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/.pdf 3. Бондаренко Є. Успішний керівник. 50 перевірених інструментів на кожний день.2020, С. 199-201. 4. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://nodus.ua/blog/psikhichna-diyalnist-lyudini/stan-zminenoi-svidomosti-v-zhitti-suchasnogo-lyudstva/
5. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://my.science.ua/7-rechej-yaki-treba-znaty-pro-svidomist/ 6. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/01_2017/10.pdf.

А. В. Олійник,
викладач
(м. Хмельницький)

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Модернізація освіти в сучасній Україні, реалізація цілей формування єдиного європейського простору вищої освіти визначили нове розуміння компетентності майбутнього вчителя, і вчителя початкової школи зокрема. Сучасний вчитель в умовах реформи «Нова українська школа» – це передусім фахівець, здатний на високому професійному рівні вирішувати складні, завдання із формування у учнів молодшої школи відповідних компетентностей. У зв'язку із цим особливого значення набуває якість фахової підготовки майбутнього вчителя. Слід зазначити, що в педагогічній теорії досить ґрунтовно розроблені певні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, але вирішенню цієї проблеми під кутом зору праксеології ще не достатньо приділяється уваги.

Окремі аспекти застосування ідей праксеології до розв'язання проблем професійної підготовки педагогічних кадрів розглядались в працях Л.Рижко, Є.Рябухи, В.Федотова, І.Колеснікової, О.Титової, О.Савченко, П.Самойленко, С.Семенової. Зокрема, І.Колеснікова, О.Титова досліджують праксеологічні основи педагогічної діяльності, Е.Рябуха розглядає роль і місце праксеології у розв'язанні проблем підвищення якості вищої освіти. На жаль, у наукових дослідженнях поки не зовсім повно розкрита проблема застосування ідей праксеології до фахової підготовки вчителя початкової школи.

Поняття «праксеологія» вперше використував А. Еспінас у 1897 році у своїй книзі «Les origines de la technoge» (Виникнення технології). Але статус окремої галузі філософського знання праксеологія отримала у другій

половині XX століття. Термін «праксеологія» походить від грецького «praxis» – дія, практика і в перекладі означає «знання про дії».

У сучасних наукових дослідженнях існує декілька підходів до визначення поняття «праксеологія». Розглянемо деякі із них.

Праксеологія – галузь соціологічних досліджень, що вивчає методику розгляду різних дій або сукупності дій з точки зору встановлення їхньої ефективності [4].

Зеленський Я. визначає праксеологію як науку про принципи і методи ефективної діяльності. Зокрема, він вказує, що дослідження в галузі праксеології спрямовані передусім на розробку принципових основ організації спільної діяльності людей, ухвалення рішень, мотивації й реалізації дій як колективних, так і індивідуальних.

Праксеологію трактують як науку, філософську концепцію, особливо галузь знань, що досліджує норми, принципи, структуру й закономірності організації ефективної діяльності, спрямовану на вдосконалення життєдіяльності та вирішення таких основних завдань як виявлення факторів та умов, що дають змогу підвищити ефективність діяльності особистості; реалізацію завдань соціально-діяльнісної адаптації та активної зміни середовища особистості; зміни суб'єкта діяльності з метою актуалізації, саморегуляції, самовдосконалення; органічне поєднання теорії й практичних дій суб'єктів діяльності [1].

Основними категоріями праксеології є «ефективність», «оптимальність» і «раціональність», а також поняття «мета», «план», «засіб», «метод», «результат», «якість діяльності», «раціональність», «дієвість», «продуктивність». У своїх працях відомий польський філософ, логік та математик Тадеуш Котарбінський [2] праксеологію розглядає як науку про організацію та управління будь-якою людською діяльністю з метою її оптимізації, з метою покращення її ефективності. Він зазначав, що метою праксеології є пошук загальних законів будь-якої людської діяльності, щоб на їхній основі сформулювати загальні принципи людської діяльності.

Провівши аналіз сутності та предмета праксеології в різних трактуваннях та вимірах наук, Є. Проварова вважає, що праксеологію доцільно визначати як загальну теорію організації будь-якої діяльності, предметом якої є цілеспрямована і свідома дія як невід'ємний складник результативної діяльності; як науку про результативну, цілеспрямовану дію, що є головною ознакою досконалої діяльності [5].

Вітчизняні дослідники цієї проблеми П. Самойленко і В. Семенова визначають праксеологію як науку, що досліджує принципи, структуру й закономірності організації ефективної (раціональної) спільної діяльності викладачів і студентів, яка спрямована на підвищення продуктивності навчальної праці [3]. Ці науковці на основі аналізу загальної теорії діяльності, навчальної діяльності й ефективності навчального процесу сформулювали

наступні принципи праксеології навчання, яких доцільно дотримуватись під час здійснення фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи:

• принцип діагностичності цілей і результатів навчальної діяльності. Оціночна система, яка впроваджувалася донедавна у більшості закладах вищої освіти і передбачала оцінювання успіхів студентів у навчанні тільки в період сесій, не реалізувала належним чином діагностичну функцію цілей і результатів навчання. На цьому неодноразово наголошували педагоги й психологи і пропонували альтернативні способи оцінювання результатів навчання, які дають можливість не тільки оцінити результати, але й дозволяють простежити динаміку розвитку особистості, її успішне просування в навчальній діяльності;

• принцип стимулювання й мотивації позитивного ставлення студентів до навчання, орієнтації на їхні потреби й інтереси. Із загальної теорії діяльності відомо, що не можна досягти належного ефекту за відведений час, якщо не забезпечена відповідна мотивація. З цього витікає, що головним чинником при відборі змісту, відборі методів навчання, побудові логіки вивчення навчального матеріалу, розробці технологій навчання в контексті підвищення ефективності навчальної діяльності повинна стати орієнтація на потреби й запити суб'єктів навчання. До умов, що забезпечують формування позитивної мотивації навчальної діяльності в процесі навчання, можна віднести: компетентність викладача при формуванні й розвитку мотиваційної сфери суб'єктів навчання; безперервність діяльності із формування мотивації; спеціальний підбір методичних прийомів, форм навчання, що забезпечують позитивний вплив на розвиток мотивації; принцип вибору ефективних методів, засобів і форм діяльності.

Відповідність методів і засобів навчання нами розуміється як певна погодженість або гармонійність поєднання елементів діяльності, яка дозволяє досягти поставленої мети навчання. Якщо вибір методів і засобів навчання відповідає поставленим завданням, ураховує особливості й можливості студентів, то ефективність навчання виявиться максимально можливою в даних умовах [2].

Відповідний вибір форм навчання також визначає ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів. Групова або індивідуальна форма навчання більш-менш успішно сприяють вирішенню навчально-виховних завдань. Тому при виборі форм навчання необхідно враховувати специфіку змісту завдань, особливості студентів, методи й засоби навчання, які застосовуються на конкретному занятті. Якщо при виборі методів, засобів і форм не враховується один або кілька названих компонентів, то ефективність не буде максимальною;

– принцип взаємозв'язку етапів навчання. У педагогіці встановлені важливі в'язки між змістом матеріалу, що вивчається, логікою його викладу, послідовністю й завершеністю етапів навчання. Ефективність навчання може бути забезпечена тоді, коли зміст навчання дозволяє вирішити коло

намічених завдань, коли воно науково, систематично й послідовно вивчається, а просування до нового виду діяльності відбувається тільки після завершення попереднього етапу навчання.

Виконані завдання майбутніми вчителями початкової школи дозволять визначити, яке число навчальних елементів засвоєне ними на рівні, що відповідає поставленій меті.

– принцип значущості й застосовуваності результатів навчання. Педагогічною теорією й практикою встановлено, що учні і студенти краще засвоюють той навчальний матеріал, який вони вважають найбільш значущим для життєдіяльності в майбутньому. Якщо суб'єкти навчання усвідомлюють можливість застосування отриманих знань, умінь і навичок для теперішнього і майбутнього життя, визнають їх цінність для побутової і професійної діяльності, то виникає позитивна пізнавальна мотивація, підвищується ефективність навчальної діяльності, отримані знання актуалізуються практичною діяльністю, доповнюються й поглиблюються. Особливого змісту цей принцип набуває в руслі тих зусиль, які застосовують для неперервної освіти й виховання особистості. На кожному часовому етапі такої освіти мають бути поставлені її цілі, що відповідають вимогам соціального замовлення, враховують потреби суб'єктів навчання, посильні й точно відбивають майбутню діяльність.

– принцип опори на створення індивідуальних умов для саморегуляції пізнавальної діяльності суб'єктів навчання. У сучасній педагогіці під досягненням розуміють позитивний, індивідуально значимий для особистості результат. Потреба людини в індивідуальних досягненнях розглядається психологами і філософами як смислоутворююча життєва потреба, а здобуття досягнень як реалізація природної потреби суб'єкта в успіхах, у само актуалізації і самоствердженні. Тому орієнтація педагога на особистісні досягнення суб'єкта навчання має соціальну природу, є умовою гуманізації освітнього процесу. Опора на особистісні досягнення необхідна, але не менш важливим є закріплення успіху, створення умов для його розвитку, що теж можна розглядати як спосіб стимулювання суб'єктів навчання до процесу самоорганізації, саморозвитку, самореалізації.

Організація навчальної діяльності, що побудована з урахуванням ідей і принципів праксеології, дозволяє більш ефективно викладати предмет, пов'язуючи його із специфікою педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкової школи. До того ж, розглянуті праксеологічні принципи навчання дозволяють із більшою результативністю здійснювати їх фахову підготовку.

Інший польський дослідник, Т. Пщоловський, також підкреслював важливість довершеності та майстерності дії, вважаючи це ідеалом, надання їй усіх позитивних якостей та одночасно позбавлення всіх негативних [7].

Ці положення є підґрунтям для вибудови траєкторії становлення професійної успішності майбутнього вчителя, моделювання та створення відповідних умов для професійного зростання, переходу професіоналізму у

майстерність вчителя. Слід враховувати також, що професійна успішність для вчителя є оцінкою власних досягнень, тобто внутрішня оцінка та оцінка колег, шкільної адміністрації, і, особливо, учнів, тобто оцінка зовнішня. Праксеологічний підхід є методологічною основою становлення успішності вчителя із урахуванням балансу між внутрішнім та зовнішнім оцінюванням досконалості діяльності. В. Майборода підкреслює важливість праксеологічної складової підготовки майбутнього вчителя, оскільки вона спрямована на розвиток таких особистісних настанов, що дають кожному студентові можливість стати суб'єктом конкретної професійної діяльності, власного розвитку й зіставити свої можливості з психологічними вимогами до професії, тому вона є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми, так як має на меті вироблення навичок і вмінь ефективної та якісної професійної діяльності студентів [4].

М. Сацков підкреслив, що саме дві важливі складові, – знання й ефективна діяльність – є основою праксеологічного підходу, які визначають загальну мету та стратегію орієнтованих праксеологічних дій і показують, як знання перетворюється в безпосередню продуктивну силу.

На нашу думку, саме праксеологічне освітнє середовище формує та розвиває такі важливі праксеологічні компетентності майбутнього вчителя як здатність до планування, організації та оцінювання якості власних навчально-професійних досягнень.

Головним завданням упроводження праксеологічного підходу у освітній процес підготовки вчителя вважаємо реалізацію потреби у інтеграції знань та діяльності, відповідності цілей та змісту навчання сучасним запитам професії, забезпечення знаннями для здійснення ефективності професійної діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бартош О. П. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах праксеологічного підходу у вищих навчальних закладах України. Науковий вісник Ужгородського ун-ту. Серія: *Педагогіка. Соціальна робота.* Вип. 34. 2014. С. 14-21. 2. Василина М. М. Актуальні проблеми практичної підготовки студентів вищої школи України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* №2. 2010. С. 235-239. 3. Майборода В.К. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України. *Вища освіта України.* 2012. № 4. С. 31–36. 4. Малихін А.О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.* Сер. Педагогіка. Тернопіль. 2014. № 3. С. 72–77. 5. Попович А. М. Наскрізна програма практик для студентів факультету суспільних наук спеціальності 7.13010201 «Соціальна робота». Ужгород: УжНУ, 2012. 28 с.

В. В. Олійник,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

СТРЕС ЯК ПСИХІЧНИЙ СТАН: ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ПРОФІЛАКТИКА

Нині крізь призму подій питання стресу є актуальним. Ми знаємо, що стрес є захисною реакцією на зовнішні подразники. Вона проявляється фізично, психічно, емоційно та дає змогу адаптуватися до цих змін. Також стрес виникає від взаємодії із соціумом, особливо в період воєнного стану.

Стресові переживання є нормальною частиною життя, а реакція на стрес є механізмом виживання, який змушує нас реагувати на загрози. Стрес може бути коротким, ситуативним і позитивним фактором, що мотивує, підвищує продуктивність, але якщо його переживати протягом тривалого періоду часу, він може стати хронічним стресом, що негативно впливає на здоров'я та самопочуття.

Коли стрес негативний і його неможливо позбутися чи уникнути – наприклад, звільнення з роботи чи тяжка хвороба близької людини – або коли він стає тривалим, або хронічним, то біологічні реакції на стрес можуть погіршити фізичне та психічне здоров'я людини [1].

Слід зазначити, що стрес проявляється по-різному. Переживання стресу досить індивідуальне, воно значно розрізняється. Проте ми знаємо, що стрес відбивається на поведінці кожної людини, навіть якщо вона його не помічає.

Основним завданням боротьби зі стресом є недопускання виникнення стресу взагалі. Але, деколи причина стресу настільки суттєва, що уникнути нервового перенапруження неможливо, проте найчастіше люди схильні перебільшувати значимість події. Потрібно відволіктися від ситуації, осмислити її.

Розкриємо симптоми стресу: порушення концентрації уваги, агресивність, тривожність без приводу, безсоння і депресія. Людський мозок влаштований так, що він не відрізняє реальної загрози від уявної, тому щоразу, коли ситуація здається небезпечною, він реагує на неї, як на реальну загрозу. І чим частіше ситуація навколо здається ворожою, тим більше часу людський організм перебуває у тривожному стані. Саме внаслідок постійного перебування у небезпечних обставинах, людський мозок перетворює численні стресові ситуації у хронічний стрес [5].

Підкреслимо, що стрес є невід'ємною частиною людського життя і уникнути його не вдасться, залишається навчитися зменшувати або ж долати його негативний вплив.

Психологи для профілактики стресів виділяють такі способи: 1) поводьтеся з іншими так, як ви хотіли б, щоб вони поводилися з вами; 2) визнайте, що досконалість неможлива, однак у кожному виді досягнень є

своя вершина, якої слід прагнути; 3) цінуйте радість справжньої простоти буття. Уникаючи всього показового й химерного, ви здобудете любов і повагу тих, хто вас оточує; 4) з якою б життєвою проблемою ви не зіткнулися, зважте спочатку, чи варта вона того, щоб вести за неї боротьбу; 5) поступово зосереджуйте увагу на світлих сторонах життя; 6) ніщо не бентежить більше, ніж невдача; ніщо не підбадьорює сильніше, ніж успіх. Навіть після нищівної поразки боротися з гнітючою думкою про невдачу найкраще за допомогою згадки про успіх; 7) якщо вас чекає неприємна справа, не відкладайте її.

Також рекомендовано, що для запобігання психоемоційному перенапруженню велике значення має гігієна сну. Тривалість його для дорослої людини – 7 – 8 годин на добу. Щоб сон був міцний, потрібно лягати спати в той самий час і за 1-2 години до сну припинити напружену розумову працю [2].

Отже, сьогодення вимагає від особистості не лише мобільності, гнучкості, критичності мислення, а й стресостійкості. Кожного дня людина піддається впливу стресу чи опиняється в стресовій ситуації. Стрес – це стан емоційного і фізичного напруження, що виникає, як реакція на певні, найчастіше важкі та неконтрольовані, ситуації. Тому потрібно знати, як володіти стресовою ситуацією, як правильно вийти з неї.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вплив стресу на організм [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://kdpu.edu.ua/sotsialno-hromadska-diialnist/psykholohichna-sluzhba/rekomendatsii/18060-vplyv-stresu-na-orhanizm.html 2. Стрес, як його уникнути [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://smr.gov.ua/uk/dovidka/pro-tse-varto-znati-vsim-pam-yatki-gorodyanam/281-stres-yak-jogo-uniknuti.html. 3. Як позбутися стресу [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.wunu.edu.ua/student-life/laboratory-psychological-services/recommendations-and-tips/12461-yak-pozbutysia-stresu.html. 4. Як боротися зі стресом? [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://vmpdu.edu.vn.ua/statti/yak-borotysya-zi-stresom. 5. Як подолати стрес? [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://holdyou.net/news/kak-spravitsia-so-stressom.

К. М. Панчук,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ

Питання здібностей у психології часто розглядається в різних аспектах, використовуючи багато підходів до їх тлумачення, але в цілому ще залишається достатній спектр для вивчення. На думку С.Л. Рубінштейна,

першочерговими умовами для формування здібностей є саме природні задатки, з якими людина народжується. Тобто, анатомічні та фізіологічні особливості нервової системи й мозку, які можуть характеризувати індивідуальність людини. Але вони не зможуть перерости в здібності, якщо їх не тренувати та розвивати. Саме тому в процесі виховання та навчання, виявивши задатки у дитини, ми формуємо стійкі здібності. В свою чергу, В.Є. Чудновський розглядав здібності лише через залежність спрямованості особистості, рівня здібностей, якими володіє дана особистість, умови виховання, періоди, коли розвивається здібність [4, с. 616]. Враховуючи всі ці фактори, ми можемо говорити про реалізацію/не реалізацію здібностей.

В.М. М'ясищев зауважував, що «здібність – це певна сукупність зовнішніх вимог і внутрішніх можливостей, які спрямовані на якісну реалізацію завдань певної діяльності». А Б. М. Теплов визначив здібності як індивідуально-психологічні особливості, які стосуються успішного виконання однієї або кількох діяльностей; як спосіб відрізнити одну людину від іншої, але не зводяться до тих знань, умінь і навичок, що є в неї і вони завжди є результатом розвитку [15, с. 351].

Поняття «здібності» досить широко використовується науковцями. Найбільш точним та широким, на нашу думку, є трактування О.М. Варія: «здібності – це поєднання сприятливих індивідуально-своєрідних особливостей та якостей психіки, котрі виявляються у швидкості, результативності та якості виконання відповідної діяльності за мінімальних силових, енергетичних і часових затрат [4]». Тобто доводить, що наявність індивідуальних особливостей особистості має підкріплюватися розвитком і тренуванням цих особливостей на шляху до успішного виконання діяльності.

Зокрема, вивчаючи здібності як умову ефективності певної діяльності, можна говорити про структуру здібностей. У концепції Г.С. Костюка [8, с. 249] структура здібностей виглядає так: знання, уміння, пам'ять, спостережливість, уява, мислення, мовлення, мотивація, емоційність.

С.Д. Максименко ж виділяє свої структурні елементи здібностей: задатки, знання, вміння, навички. Окрім того, він починає здійснювати розподіл здібностей в залежності від: рівня розвитку (обдарованість, талант, геніальність); рівня їхнього прояву (репродуктивні і творчі); широти застосування (загальні та спеціальні) [19, с. 471].

Психолог Р.В. Павелків [13] теж класифікує здібності, виділивши при цьому дві групи: природні здібності; специфічні здібності (загальні та спеціальні). Науковці, які виокремлюють здібності на загальні та спеціальні, зауважують, що між ними є тісний зв'язок. Адже, до загальних здібностей відносять ту систему індивідуально-психологічних особливостей особистостей, яка впливає на можливість якісно оволодіти знаннями, вміннями і навичками для здійснення певної діяльності та взагалі впливає на якість життєдіяльності особистості. А під спеціальними здібностями розуміють певну систему властивостей особистості, яка сприяє досягненню

гарних результатів в обраній діяльності. На нашу думку, такий підхід є раціональний, адже зображує активність людини в її розвитку.

Розглянувши основні характеристики здібностей, можна стверджувати, що дані характеристики притаманні і комунікативним здібностям. Р.С. Нємов дає трактування комунікативним здібностям, що «це певні вміння і навички, від яких залежить ефективність та успішність спілкування з людьми». А. Нісімчук і О. Падалка дають таке визначення: «Комунікативні здібності – це риси особистості, яка керується певними мотивами в реалізації цілей при здійсненні контактів, спілкуванні, обміні інформацією з іншими людьми» [7, с. 56].

Підходи щодо визначення поняття «комунікативні здібності» збігаються в ряду науковців А.В. Хуторського, Н.П. Волкової, І.В. Родигіної – це система внутрішніх ресурсів, які необхідні для побудови ефективної комунікації в певному полі ситуацій особистісної взаємодії [3, с. 12]. «Удосконалення вербальної комунікації розвиває у людини почуття впевненості, дає змогу відчути радість і задоволення від бесіди, від випробування власного «я» у діалозі» – стверджують науковці З.П. Хало, І.В. Волошанська [17, с. 136].

Я.Ю. Баранець та М.В. Шерстюк комунікативні здібності трактують як «складні та усвідомлені комунікативні вміння вирішення комунікативних завдань в різних видах мовленнєвої діяльності, що засновані на елементарних уявленнях про спілкування і практичній підготовленості до спілкування» [1, с. 524]. Комунікативні здібності відносяться до спеціальних здібностей і як зазначає Н.П. Волкова, – це «якості, що забезпечують ефективність комунікативної діяльності; здатність до спілкування з людьми» [5]. Бо вони сприяють ефективному спілкуванню, передачі інформації, розумінню ситуації та є основою для розвитку комунікативних умінь і навичок.

П.А.Кліш та А.П.Хомяк визначають основні психологічні фактори комунікативних здібностей такі, як чутливість, чуйність, здатність оцінювати емоційний стан іншої людини та, власне, сама комунікабельність. І тому виділяють дві групи, поєднання яких впливатиме на успішність/неуспішність комунікативного процесу [6, с. 38]: група, пов’язана із умінням застосовувати особистісні комунікативні здібності; група, пов’язана із володінням технікою спілкування та встановлення контакту. У структурі комунікативних здібностей Л. Уманський виокремлює: комунікабельність особистості; орієнтація розуму особистості на практичну діяльність; «психологічний» такт особистості; суспільну активність особистості; «психологічну» вибірковість особистості; вимогливість особистості; критичність особистості; спостережливість особистості; здатність особистості до виконання організаторської діяльності [9, с. 112].

Структура ж комунікативних здібностей за О.О. Леонтьєвим, доповнена Р.С. Нємовим включає: систему вмінь миттєво та адекватно

орієнтуватись в умовах спілкування; вміння планувати мовленнєвий та семантичний аспект комунікації; здатність знаходити відповідні засоби передачі змісту спілкування; вміння забезпечити зворотній зв'язок спілкування; вміння використовувати у спілкуванні зворотній зв'язок, який передбачає отримання інформації про комунікатора. Варто розглянути і компоненти, які додає в дану структуру А. А. Кідрон: особистісний; поведінковий; пізнавально-оцінювальний. Не менш цікавою виглядає розуміння П.Чарченко щодо загального бачення структури комунікативних здібностей. На його думку, вона повинна мати у своєму складі два блоки, які мають взаємодіяти між собою, і мати такий вигляд (рис. 1):

Рис. 1. *Структура комунікативних здібностей*

1. Стратегічний блок, має на меті – використання особистістю набутих комунікативних умінь і навичок з метою аналізу, оцінки, планування, контролю та забезпечення комунікативної діяльності у процесі досягнення основних цілей комунікації, що здійснюється шляхом вирішення проміжних завдань.

2. Тактичний блок спрямований на реалізацію завдань стратегічного блоку [18, с. 315-316].

Що стосується комунікативних здібностей студентів, то розглядаючи вище характеристику раннього юнацького віку, ми знаємо що комунікація відіграє дуже велику роль у їхньому житті. Процес розвитку комунікативних здібностей студентів залежить від його індивідуально-психологічних особливостей, від особливостей навчальної діяльності, від оточення, в якому він перебуває та ряду інших факторів. Аналізуючи комунікативні здібності студентів, Ю. Якимчук розуміє комунікативні здібності як сталу сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, що існує на основі комунікативних задатків і сприяє успішній комунікативній діяльності. При цьому виділяє наступні компоненти комунікативних здібностей: когнітивний,

мотиваційний, самооціночний, емоційний, комунікативно-діяльнісний тощо [19].

Н.Р. Вітюк визначає три основні компоненти комунікативних здібностей: психотехнічний – має зв'язок з комунікативною стороною спілкування (включає здібності, які забезпечують правильність передавання й отримування інформації, оптимальність використання вербальних та невербальних засобів спілкування, можливість ефективно долати психологічні бар'єри під час спілкування); експресивний – має зв'язок з таким функціями спілкування як перцептивно-рефлексивна та емпатійна (включає вміння адекватно сприймати, оцінювати, реагувати на партнерів, на себе, на ситуацію, прогнозувати її розвиток тощо); інтерактивний – має зв'язок із взаємодією між учасниками спілкування (включає вміння організовувати взаємодію, встановлювати контакти та підтримувати їх, впливати на партнерів по спілкуванню, зберігаючи при цьому власну автономність тощо).

І ці компоненти мають бути взаємопов'язані і взаємообумовлені. При цьому має бути задіяно два боки комунікативної активності: зовнішній (поведінка, вчинки, реакції по відношенню до співрозмовників тощо) і внутрішній (власне зацікавленість, мотиви, потреба у процесі комунікації тощо). Науковці І.Р. Субашкевич, М.Б. Лущик доповнюють це твердження тим, що сприяння формуванню комунікативних здібностей студентства повинно бути пріоритетним напрямом діяльності закладу вищої освіти. О. Удалова зауважує, що процес розвитку комунікативних здібностей в багато в чому залежить від вимог суспільства, яке вимагає конкурентоспроможного фахівця, який вміє швидко адаптуватися до цих вимог. «Комунікативна підготовка майбутніх студентів у закладів освіти є цілеспрямованим процесом усвідомлення студентами вищих навчальних закладів соціально-психологічних закономірностей взаємодії у сфері професійної діяльності, з одного боку, і процес оволодіння цими закономірностями – з іншого, з метою розвитку професійних комунікативних здібностей та підвищення ефективності міжособистісного спілкування» – стверджують Е.А. Панасенко, І.О. Репринець [14, с. 54].

Г. Обміннна виокремлює характерні особливості прояву комунікативної активності студентства такі як: комунікативні установки, які проявляються як внутрішній стан готовності до процесу спілкування; наявність потреби у спілкуванні, яка виявляється у мотиваційні основі комунікативного потенціалу; прояв комунікативних здібностей, вмінь, навичок, якостей та властивостей, які виражають бажання до комунікативної активності; стиль взаємодії як сукупність конкретних методів, способів і засобів реалізації комунікативної активності особистості в певній ситуації спілкування [11].

Розвиток комунікативних здібностей та компетентності має особливе місце в підготовці студентів, особливо соціономічних професій. Адже

безпосередньо пов'язана з постійним міжособистісним спілкуванням. І саме сформованість адекватного уявлення студента про власну професійну компетентність через вміння правильно застосовувати свої комунікативні здібності спонукає його до вдосконалення своєї професійної майстерності, яке впливає на його уявлення про цінність власної особистості, в деякій мірі формує самооцінку, рівень домагань. При цьому, як зазначає П. А. Прушковська, потрібно враховувати і емоційну сферу при акті комунікації у співвідношенні вербального і невербального спілкування [16, с. 92]. Обрання методів, за допомогою яких будуть формуватися комунікативні здібності, має визначатися метою, змістом навчального матеріалу, професійною зорієнтованістю студентів щодо необхідності розвивати свої комунікативні вміння та навички, які знадобляться у професійній діяльності. Комунікативні здібності студентів формуються на основі загально навчальних умінь і навичок, включаючи і вузько предметні навчальні уміння та навички [10, с. 207].

Оволодіння комунікативними здібностями означає, першочергово, вміння використовувати їх відповідно до ситуації. Тому дуже часто очікування швидкого розвитку комунікативних здібностей не збігається з їх реальним темпом опанування. Сучасні виклики в сфері підготовки студентів до професійної діяльності, потребують інноваційних процесів, зумовлюють пошук нових форм і методів в освітньому процесі. І саме тому проблема розвитку комунікативних здібностей у студентів стає актуальною на сьогоднішній день. Адже, високу професійну цінність має здатність уважно слухати, а вислухавши – проаналізувати, і вже потім правильно використовувати інформацію в професійній діяльності. Отже, ці вимоги мають бути враховані та певним чином відображені в змісті професійної підготовки. І в Законі України «Про вищу освіту» зазначено мету навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів усіх рівнів – це виховання і розвиток творчого потенціалу соціальної активності майбутнього фахівця, формування його системи гуманістичних цінностей [12, с. 346].

На сьогоднішній день, в умовах конкурентоспроможності, суспільству потрібні такі фахівці, які, окрім опанованого комплексу спеціальних знань, уміють у різних комунікативних ситуаціях обирати правильні засоби спілкування, швидко та активно сприймають інформацію і вміють її аналізувати, а також чітко, логічно й переконливо вміють висловлюють свої думки, налагоджувати та підтримувати міжособистісні ділові контакти, організовувати співробітництво, бути мобільними, ініціативними, самостійними під час отримання нових знань [2, с. 108].

Отже, в науковій літературі існують різні підходи до поняття та структури комунікативних здібностей, які відрізняються в залежності від трактування науковцями даних поняття і від того, що в основі трактування розглядають. Проблема розвитку комунікативних здібностей студентів є досить важливим аспектом, оскільки від вміння їх ефективно застосовувати в

індивідуальному спілкуванні, відбиватиметься і на майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. *Баранець Я. Ю., Шерстюк М. В.* Комунікативні здібності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *І Міжнар. наук.-практ. конф. «Achievements and prospects of modern scientific research»*, 6-8 грудня 2020 року Буэнос-Айрес, Аргентина. С. 228-233. 2. Гавриляк Л. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Scientific journal «ЛОГОΣ. The art of scientific mind».* №3. April. 2019. С. 70-73. 3. Данилишин Н.Й Комунікативні здібності як важливий чинник педагогічної майстерності викладача. *Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного вищого закладу освіти:* матер. Всеукр. наук.-практ. конф., Київ (22 березня 2019 року): 4. Зб. тез доп. / За заг.ред.д.екон.н., проф. Камінської Т.Г., 2019. С.11-14. Загальна психологія : підр. / М. Й. Варій. К.: Центр учб. літ-ри, 2009. 1007 с. 5. Кіліченко О. Розвиток комунікативних здібностей майбутніх учителів початкової школи в процесі тренінгового розв'язання навчальних ситуацій. *Освітологічний дискурс: електронне наукове фахове видання.* Київ: Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2015. № 4 (12).URL: http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/302#.Vl1qluJALEI 6. Кліш П. А., Хом'як А.П. Комунікативні здібності: сутність, зміст, структура. *Педагогічний пошук*. 2015. № 2. С. 37-39. 7. Король А. Розвиток комунікативних здібностей учнів: теоретичний аналіз. *Молодь і ринок*. 2019. № 2. С. 54-59. 8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості К.: Рад. шк., 1989. 608 с. 9. Косташ В. Психологічні особливості комунікативних здібностей підлітків. *Магістерський науковий вісник Тернопільс. нац. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка*. 2018. Вип. 29. С. 113–115. 10. Кравченко-Дзондза О. Формування комунікативної компетенції студентів у процесі вивчення культурологічних дисциплін. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип.10. 2014. С. 205-208. 11. Обміняна Г. Комунікативна активність студентів у вищому навчальному закладі як необхідна умова навчальної та професійної педагогічної діяльності URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/25/visnuk_3.pdf 12. Обміняна С.Д. формування комунікативності у студентів у процесі використання інноваційних технологій Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: зб. тез доп. ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф., 24-25 жовтня 2019р., Мукачево / Ред.кол.: Т.Д. Щербан (гол.ред.) та інш. Мукачево: Вид-во МДУ, 2019. С. 346-348. 13. Павелків Р. В. Загальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Вид. 3-тє. К.: Кондор, 2012 URL:https://pidru4niki.com/1584072016173/psihologiya/zagalna_psihologiya (дата звернення: 10.09.2022). 14. Панасенко Е.А., Репринець І.О. Розвиток комунікативних здібностей у майбутніх практичних психологів закладів

освіти: теоретико-прикладний аспект. *«Young Scientist»*. № 10.1 October, 2017 С. 53-56. 15. Пляка Л. В. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх провізорів. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна*. Серія Психологія Х., 2008. Вип. 29, № 793. С. 351-354. Прушковська П.А. Комунікативний аспект у сучасному освітньому процесі: викладач і студент. *Стратегічні пріоритети в науці*, XL Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. м. Вінниця, 10 лют. 2020 року. Ч. 4, с. 92-96. 16. Філоненко М. М. Психологія спілкування : підручник. К.: Центр учб. літ-ри, 2008. 224 с. 17. Чарченко П. Теоретичні підходи до структури комунікативних здібностей. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 9. С. 315-318. 18. Якимчук Ю. В. Проблема розвитку комунікативних здібностей у працях вітчизняних вчених. Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С. Д. Максименка. Київ-Кіровоград: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2009. Т. Х. Вип. 14. С. 479-489.

Г. Ю. Перейма
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ОСНОВНІ СТРАХИ У ДІТЕЙ В ОНТОГЕНЕЗІ

Актуальність. Батьки часто бояться виникнення страхів у своїх дітей і поспішають звернутися до фахівця відразу ж, як тільки помітять прояв тривоги у своєї дитини, навіть не розібравшись, через проблему і не спробувавши її вирішити самостійно. Ще гірша ситуація, коли батьки не лише не помічають чи ігнорують страхи свого малюка, а й шляхом насильства намагаються змусити дитину «бути сміливою». У цьому випадку вони потрапляють до лікаря лише тоді, коли в їхньої дитини формується невроз [7, с. 5].

На сьогодні відзначається тенденція зростання кількості дітей зі страхами, з якими тісно пов’язані хвилювання та почуття невпевненості в собі, що в свою чергу, негативно впливає на самооцінку. Тому дитина може неадекватно оцінювати свої можливості та переживати невдачі в житті. Діти, батьки, вчителі потребують кваліфікованої психологічної допомоги у розв’язанні питань подолання дитиною страху. Для ефективного подолання дитячих страхів в першу чергу необхідно чітко визначити, чого саме боїться дитина, як сильно, з чим пов’язане виникнення страхів. Проблема страхів у дітей набуває особливої актуальності як в науковому, так і в практичному плані [2, с. 37].

Мета. Визначити основні страхи у дітей в онтогенезі.

Виклад основного матеріалу. У найзагальнішому вигляді емоція страху виникає у відповідь на дію загрозливого стимулу. Існують дві загрози, які мають універсальний і одночасно фатальний в результаті характер. Це смерть і крах життєвих цінностей, таких понять, як життя, здоров'я, самоствердження, особисте та соціальне благополуччя. Але і крім крайніх виразів страх завжди передбачає переживання будь-якої реальної чи уявної небезпеки [2, с. 45].

З. Фрейд вважав, що страх дітей спочатку є тільки виразом того, що їм не вистачає коханої людини, тому вони зустрічають будь-яку сторонню людину зі страхом; вони бояться темряви, тому що в темряві не видно коханої людини, і заспокоюються, якщо можуть тримати в темряві руку цієї особи. На його думку, переоцінюють значення всіх дитячих переляків або моторошних казок няньок, коли звинувачують їх у тому, що вони викликають боязкість дітей. Діти, схильні до боязкості, сприйнятливі до таких казок, які на інших дітей не справляють ніякого враження. А до страхів схильні діти з дуже сильним, або передчасно розвиненим, чи занадто вимогливим сексуальним потягом [4, с. 81].

Страхи дітей – це нормальне явище в їх розвитку. Вікові страхи мимовільно проходять з віком. Негативний вплив здатні здійснювати лише неадекватні, надмірно сильні, болісно загострені страхи. У такому випадку розвивається «невроз страху». До його розвитку можуть призводити як внутрішні фактори (наприклад, підвищена тривожність, занепокоєння, надмірна сензітівность, недовірливість), так і зовнішні соціальні фактори (неправильне виховання, гіперопіка, гіпоопіка, підвищена вимогливість до дитини, егоцентричне виховання) [5, с. 65].

Страхи у дітей мають симптоматичну схожість зі страхами у дорослих, за винятком того, що діти часто не розглядають свої страхи як необгрунтовані. Страхи у дітей часто бувають мінливими і тривають від одного до декількох тижнів. У деяких дітей, однак, страхи зберігаються або перетворюються з віком у більш реалістичні побоювання. Тривалі страхи можуть з'явитися внаслідок більш високого рівня тривожності [1, с. 105].

Період вагітності та пологів. Занепокоєння, яке відчуває жінка під час вагітності, є першим «досвідом» занепокоєння у дитини. У другій половині вагітності інтенсивно розвивається кровоносна система плода, і він отримує через плаценту та пуповину гормонально опосередковану порцію занепокоєння щоразу, коли мати перебуває у стані тривоги. Можливі й певні функціональні порушення у діяльності організму у відповідь тривале хвилювання чи подразнення матері. Занепокоєння матері викликає і відповідну рухову реакцію плода [3, с. 33].

Доведено також, що нормальний ритм серцебиття матері, записаний на магнітофон і відтворюваний у палаті через репродуктори, сприяє швидше заспокоєнню дитини. Важливо не відкладати контакт дитини з матір'ю та прикладання до грудей, оскільки у емоційно чутливих, ранимих та нервово

ослаблених дітей стресові умови після народження становлять серйозну загрозу для нормалізації їхнього нервово-психічного стану надалі [3, с. 34].

При настанні вагітності жінку необхідно оберігати, бути до неї уважнішими, чуйнішими, оскільки вона в цей період більш ранима і неспокійна і потребує, як ніколи, емоційної підтримки близьких. Після народження дитини емоційний стан матері має бути не тільки в полі зору педіатра, а й психолога – раз від стану матері залежить самопочуття та психічне здоров'я дитини та її опірність хворобам [3, с. 35].

Уважне спостереження дітей перших місяців життя у домашніх умовах показує, що у віці 2 місяців з'являється як комплекс пожвавлення, а й поки слабко виражене і непостійне занепокоєння за відсутності матері у відносно нетривалий період неспання і перебування у новій обстановці. Занепокоєння виражається найчастіше руховим збудженням і почастішанням дихання, рідше – криком, і є одним із показників розвитку емоційної чутливості. Воно швидко припиняється при появі матері, її лагідному голосі та посмішці. Все більш і більше помітно, що дитина спокійна тільки вдома і тільки з матір'ю або з тими людьми, які, подібно до матері, люблять його і захоплюються ним [3, с. 36].

Занепокоєння відсутності матері стає чітко вираженим у 7, а страх чужих – у 8 місяців, що вказує на емоційний контакт з матір'ю і здатність відрізняти її від інших, тобто на появу виборчих відносин. Все це говорить про формування емоційного образу матері, прихильність до якої є для дитини джерелом задоволення життєво важливих потреб. Ця прихильність характеризується трьома головними ознаками: виділенням матері серед інших осіб, що спілкуються з дитиною (що виражається радістю при зустрічі), потребою в емоційному контакті та занепокоєнням при його припиненні [3, с. 38].

У цей час може виникнути страх перед незнайомими людьми, нерідко в дітей віком розвиваються деякі переваги – одним подобаються чоловіки, а жінки викликають страх, в інших все навпаки. Не рідко малюки побоюються жінок, не схожих на маму – якщо брюнетка мама, блондинка може злякати малюка. Страхи першого року життя дійсно є базовими або біологічними, їх завдання зберегти життя і здоров'я дитини, а значить – це нормальний прояв психіки, що повноцінно розвивається. Ці емоції не усвідомлені, але цілком піддаються управлінню [6, с. 48].

Приблизно півтора року страх чужих людей поступово минає, але багато залежить від вродженого емоційного статусу і дитини, а ще більше від поведінки батьків. Такі страхи довше зберігаються у дітей, які рідко стикаються з незнайомцями, і не бачать реакцію батьків на інших людей. До 18 місяців на зміну переляку при зустрічі з незнайомцем може прийти збентеження. До двох років у дитини вже є певний життєвий досвід, і страхи набувають більш усвідомленого характеру. Так наприклад, знаючи, що похід до поліклініки закінчиться уколом, може розвинутися страх медпрацівників.

Невдала зустріч із стоматологом – реальний страх зуболікарського кабінету [2, с. 35].

Переляк при різких гучних звуках так само часто досягає піку у двохрічок, однак, при правильній поведінці батьків до трьох років, він не тільки сходить на «ні», але з'являється особливе кохання «гучних» ігор та іграшок. Можна говорити про конкретні страхи. Страх викликають конкретні предмети, істоти чи ситуації, які діти й справді вважають небезпечними. У 2-3 роки немає жодних проявів абстрактного страху. Існує залежність: що вищий інтелект дитини, то більше конкретних страхів він відчуває. У процесі навчання діапазон конкретних страхів розширюється (наприклад, внаслідок асоціацій із білим халатом лікаря дитина починає лякатися перукаря) [1, с. 62].

Приблизно у віці 3-х років дитина починає відчувати звані символічні страхи. Найчастіше зустрічається страх темряви. Темрява створює для дитини ситуацію, аналогічну до самотності, причому на її враження накладає також відбиток специфічна дитяча логіка «Чого я бачу, того не існує».

Тут спрацьовують два механізми утворення страхів: 1. «Я залишився один» – пов'язаний з острахом втратити матір, до якої дитина дуже прив'язана; 2. В уяві дитини, яка вміє образно мислити, у темних кутах кімнати малюються різні страшні казкові образи [7, с. 74].

Це вік емоційного наповнення «я» дитини. Почуття вже позначаються словами, чітко виражене прагнення розуміння, довіри, близькості коїться з іншими людьми. Формується і почуття спільності – поняття «ми», під яким дитина має на увазі спочатку себе і батьків, а потім себе і однолітків. Встановлюється ряд етичних категорій, у тому числі почуття провини та співпереживання.

У 5-7 років часто бояться страшних сновидінь та смерті уві сні. Причому сам факт усвідомлення смерті як непоправного нещастя, припинення життя відбувається найчастіше саме уві сні: «Я гуляла в зоопарку, підійшла до клітини лева, а клітина була відкрита, лев кинувся на мене і з'їв» (відображення, пов'язані зі страхом смерті, страхів нападу та тварин у дівчинки 6 років), «Мене проковтнув крокодил» (хлопчик 6 років). Символом смерті є всюдисуща Баба Яга, яка уві сні ганяється за дітьми, ловить їх і кидає в грубку (у чому і переломлюється, пов'язаний зі страхом смерті, страх вогню). Нерідко уві сні дітям цього віку може бути розлука з батьками, обумовлена страхом їх зникнення та втрати [3, с. 56].

Якщо дошкільному віці переважають страхи, зумовлені інстинктом самозбереження, то підлітковому віці превалюють соціальні страхи як загроза благополуччю індивіда у його відносин із оточуючими людьми. Молодший шкільний вік – це вік, коли перехрещуються інстинктивні та соціально опосередковані страхи [3, с. 76].

Спеціальне опитування підлітків 10-16 років показало явне переважання природних страхів у 10-12 років та соціальних – у наступні

роки, з максимальним наростанням у 15 років. Ми бачимо своєрідний перехрест страхів, що розглядаються в підлітковому віці – зменшення інстинктивних і збільшення міжособистісно обумовлених страхів. Порівняно з хлопчиками у дівчаток більше не лише природних страхів, а й соціальних [3, с. 93].

Висновки. Страх – це емоція, що може виникати на будь-якому віковому етапі. Велика кількість страхів молодших школярів притаманна й сфері навчальної діяльності та соціальних контактів. Особливість страхів дітей полягає в тому, що на одному рівні існують вигадані страхи (вампіри, темрява, привиди, жахи), тимчасові (тварини, комахи, змії) та невигадані, серйозні (страх невідповідності, самотності, знехтування, відповідальності тощо) [5, с. 42].

Діти піддаються страхові частіше, ніж гадають дорослі. На кожен факт незамаскованого вияву страху зустрічається чимало випадків страху прихованого. У нашому суспільстві острах чогось вважається проявом малодушності. Батьки витрачають немало зусиль, роз'яснюючи дітям, як позбавитися страху, але не завжди розуміють страхи, що відчуваються дітьми. Діти ж вчаться приховувати свої страхи аби догодити батькам, не лякати їх. До дитячих страхів потрібно ставитися серйозно, незважаючи на те, що вони здаються смішними та надуманими. Батьки повинні усвідомлювати, що від «нормальних» страхів до тих, які вимагають допомоги фахівця, шлях недовгий, і часом винуватцями цього є, на жаль, значущі дорослі в житті дитини.

Список використаних джерел та літератури:

1. Божович Л. І. Проблеми формування особистості. М. : 1995, 348 с. 2. Варій М. Й. Психологія особистості. Київ: Центр учб. літ-ри. 2008. 592 с. 3. Захаров А. І. Нічні і денні страхи в дітей. М., 2000. 448 с. 4. Никифорова Л. А. Смак і запах радості: цикл занять з розвитку емоційної сфери. М. : Книголюб, 2005. 48 с. 5. Панченко С. А. Мені страшно…Я боюсь. *Шкільний психолог.* 2002. № 14. С. 8-9. 6. Пов'якель Н. І. Психологія дитячих страхів. Київ: Шкільний світ, 2011. 128 с. 7.Зубанова С. Г. Дитячі страхи. М. : Наук. кн., 2013. С. 130.

О. Р. Поляновська,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З ПРИЙОМНИМИ ДІТЬМИ

Обов'язок з розвитку та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування – є одним із фундаментальних обов'язків сім'ї, який конституційно закріплений за державою. Для підтримки реалізації цього конституційного положення існує національне законодавство про

соціальний захист посиротілих дітей, що регулює відносини із надання їм соціальної, правової, матеріальної допомоги тощо. Однак аналіз існуючих нормативно-правових актів України та практики їх реалізації свідчить про те, що на сьогодні ще не досконало розроблена система нормативно-правового підґрунтя для належного соціального захисту дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування.

Соціальний захист є фундаментальним завданням соціальної політики держави, що ставить за мету забезпечення прав і гарантій людини у сфері рівня і якості життя. Міжнародні гарантії соціального захисту закріплені в документах Організації Об'єднаних Націй (ООН) та інших міжнародних та регіональних організацій [10, с. 305-307]. Серед документів ООН багато таких, що спрямовані на соціальний захист дітей, головним з яких є Конвенція про права дитини, ратифікована Україною у 1991 році [6].

На сьогодні в Україні змінено основні засади державної політики щодо соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: за законодавством закріплено принцип пріоритетності сімейних форм улаштування дітей, розпочато реформування державної системи опіки, яке спрямоване на деінституалізацію неповнолітніх, йде активна розробка правового та фінансового механізму розвитку альтернативних форм сімейного утримання тощо.

Розглянемо детальніше законодавчу базу, яка використовується соціальною політикою для захисту дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування в Україні, а саме: «Конституція України», «Сімейний кодекс України», Закон України «Про охорону дитинства», Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», Постанова Кабінету Міністрів України від 24 вересня 2008 року № 866 «Про затвердження Порядку провадження органами опіки та піклування діяльності, пов'язаної із захистом прав дитини», Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2005 року № 823 «Про затвердження Порядку надання одноразової допомоги дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, після досягнення 18-річного віку», Постанова Кабінету Міністрів України від 5 квітня 1994 року № 226 «Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування», Наказ Міністерства соціальної політики України від 28 грудня 2015 року № 1256 «Про ведення банку даних про дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, і сім'ї потенційних усиновлювачів, опікунів, піклувальників, прийомних батьків, батьків-вихователів» [7], Наказ Міністерства соціальної політики України від 11 серпня 2017 року № 1089/30957 «Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей, у яких виховуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування».

Тепер ми можемо більш поглиблено проаналізувати специфіку застосування соціальної політики серед громадян через окремо виділену законодавчу базу. Юридичне визначення категорій дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування подано у статті 1 Закону України «Про охорону дитинства» [7].

Дитина-сирота – це дитина у якої померли батьки або загинули батьки.

Діти, які позбавлені батьківського піклування – це діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами Національної поліції, пов'язаним з відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також діти, розлучені із сім'єю, підкинуті діти, діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовились батьки, діти, батьки яких не виконують своїх батьківських обов'язків з причин, які неможливо з'ясувати у зв'язку з перебуванням батьків на тимчасово окупованій території України, здійснення заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування військової агресії Російської Федерації та безпритульні діти [3].

Соціальний статус дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування підтверджують такі документи: дитина-сирота – свідоцтво про смерть обох батьків; якщо батьки оголошені померлими – рішення суду про оголошення батьків померлими; батьки позбавленні батьківських прав – рішення суду про позбавлення батьків батьківських прав; батьки невідомі – акт органу опіки та піклування про виявлення дитини та взяття під облік; батьки відмовилися – письмова відмова батьків від виховання дитини завірена головним лікарем чи керівником установи тощо.

Слід відмітити, що відповідно Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» за статтею 8 зазначено, що держава здійснює повне забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Допомога та утримання таких дітей не повинна бути нижчою за встановленні мінімальні стандарти держави, що забезпечує кожній дитині такий рівень життя, який буде необхідний для фізичного, розумового, психологічного та соціального розвитку на рівні, не нижчому за встановлений прожитковий мінімум для даних осіб. Державні піклування, встановлюються незалежно від того, де така дитина перебуває на утримані та вихованні.

Вартість повного державного забезпечення у грошовому еквіваленті для дітей віком від народження до трьох років, від трьох до семи років, від семи до десяти років, від десяти до чотирнадцяти років, від чотирнадцяти до вісімнадцяти років та осіб із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених

батьківського піклування, до двадцяти трьох років визначається відповідно до Закону України «Про прожитковий мінімум». Розмір прожиткового мінімуму визначається щорічно Законом України «Про державний бюджет».

Також нам відомо, що діти, які являються сиротами або ж позбавлені батьківського піклування мають змогу претендувати на отримання соціальної стипендії, академічних відпусток та житла для тимчасового проживання в навчальних закладах згідно з статтею 8 вище вказаного закону (частина третя зі змінами, внесеними згідно з Законом № 230-V від 05.10.2006).

Звертаючи увагу на Закон України «Про охорону дитинства», який визначає охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет і з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток встановлює основні засади державної політики у цій сфері. Увагу на цьому зосереджено у статті 25, де зазначається інформація про передачу дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, під опіку чи піклування, влаштування в будинки дитини, дитячі будинки, школи-інтернати, дитячі будинки сімейного типу, засади правильного проведення процедури у разі виникнення такої ситуації.

Особливість соціально-психологічних характеристик прийомних дітей в основному полягає в дослідженні психологічного стану дитини не тільки перед вступом в новий соціальний інститут (в даному випадку сім'я), а також опісля. Такі діти нерідко бувають глибоко-травмовані та потребують не тільки психологічної допомоги, а й швидкої допомоги у питанні соціалізації в новому середовищі.

Прийомним дітям притаманні такі характеристики: порушення прив'язаності; «важкий» або ж деструктивний характер; чорно-біле сприйняття; вольові парадокси; пізнавальні здібності; надмірна агресія в соціальному середовищі [12, с. 86].

Розглянемо більш детальніше деякі з вищезазначених характеристики. Порушення прив'язаності – це збій у дитини приймати любов, довіряти іншим, цінувати когось і відчувати свою цінність перед кимось. Навзаєм формується потяг до відповідних соціально-психологічних установок. Приклади життєвих установок таких дітей: «Хто сильніший, той і правий»; «Розраховувати тільки на себе»; «Я нікому не потрібний, і мені ніхто ніколи не буде потрібний»; «Тільки я сам у всьому винен», «Я не маю права на помилку». Існує ймовірність в тому, що діти не на постійній основі будуть використовувати в прийомних сім'ях такі установки, але це буде основою їх рішень [2, с. 202].

Травми минулого формують характер дитини, а перевірені ним життєві установки диктують загальний план поведінки. Умовно цю поведінку можна поділити на чотири типи, що відповідають у цілому типу розладу прихильності. Якщо біологічні батьки були істеричні і вкрай непослідовні, то діти погано орієнтуються у проявах своїх та чужих емоцій. Будь-яке почуття

та будь-яка емоція такими дітьми відчуваються по максимуму. Якщо дитина думає, що відчуває радість чи любов, це має бути крайнє захоплення чи повне злиття. Якщо щось засмутило або напружило, то дитина може моментально впасти в лють або відчувати крайню тривогу, страх. Коли такі діти вважають себе винними у чомусь, то почуття провини теж захоплює їх повністю і завдає болю та страждання, з'їдаючи зсередини.

У деяких випадках дитина сприймає розрив із батьками як їх зраду. Таке може статися, коли у дитини була сильна прихильність і навіть схильність до залежних відносин з рідною людиною, яка «раптом» кинула. Найчастіше такі діти замикаються в собі, і їхню довіру вкрай складно заслужити. Їхній принцип – «не вірити нікому» [14, с. 127].

Інша крайність − діти, які ніколи і ні до кого не зазнали прихильності. Їх били та принижували. Вони рано зрозуміли для себе, що не мають жодної цінності, а вижити і досягти успіху може лише той, хто вміє використати силу та владу. Такі діти спочатку можуть здатися прийомним батькам цілком милими та приємними, тому що вони вміють грати на почуттях, маніпулювати та лицемірити. Але через деякий час нові батьки починають бачити у своїй дитині егоїста та споживача, стикатися з агресією, хамством та неприйняттям. Для цих дітей немає загальноприйнятих рамок та правил. Вони можуть йти до своєї мети безперервно, не бажаючи враховувати інтересів і прав оточуючих [15].

Надмірна агресія в соціальному середовищі виражається в дезадаптивній та деструктивній поведінці дитини, яка пізніше може перейти в прояв делінквентної або ж адиктивної поведінки. Прийомним дітям в сім'ях треба досить довготривалий термін до адаптації в новому соціальному інституті та сприйняття нових правил та норм поведінки встановлених в ньому. Надмірна агресія може проявлятись у спілкуванні не тільки з членами сім'ї, а також і з однолітками, тому часто у таких дітей виникають проблеми з комунікацією та стосунками в нових колективах.

Проблеми у навчанні, вибудовування взаємин із людьми, складність у понятті та прийнятті себе і суспільства, страждання від своїх дій, порушення норм – усе це нашарується на базові порушення у можливості довіряти та відчувати. Така постановка проблеми частіше всього поруч з особистістю все її свідоме життя. Це не є особливостями психіки – це лише завчені реакції на життєві умови, уникнути яких було неможливо [16, с .7].

Спостереження за адаптацією прийомних дітей протягом першого року до нових для них умов проживання дало змогу визначити деякі особливості проходження цього процесу. Зокрема було встановлено, що прийомні батьки та члени прийомної сім'ї мають високий рейтинг референтності у життєвих ситуаціях, значущих для прийомних дітей (дозвілля, навчання, спільні переживання тощо). Для дитини сфера навчання пов'язана передусім із впливом батьків; сферу ж побуту вони сприймають двозначно: з одного боку, як обов'язок, з другого – як можливість

спілкуватися з батьками. Батьків та інших родичів діти оцінюють за видами діяльності. Скажімо, сферу емоційних станів і переживань вони співвідносять насамперед з прийомними батьками, особливо з мамою, тому бажання поділитися з ними своїми переживаннями є потребою не тільки в дитинстві, а й у дорослому віці. Сферу розваг діти співвідносять з однолітками, зі зведеними братами й сестрами. Сфера представленості індивідуальних інтересів дитини в структурі інтересів сім'ї подекуди залишається досить проблемною [2, с. 152].

Аналізуючи батьків в прийомних сім'ях можна зазначити, що в соціальному аспекті вони отримують статус прийомних батьків та мають право на відповідні пільги зазначені законом відповідно як і їх діти. За їх особистим бажанням може бути здійснений принцип конфіденційності стосовно нових соціальних інститутів або ж інституцій. Часто в батьків виникає потреба до соціального або психологічного консультування – це викликано із емоційним вигоранням або проблематичним відношенням суспільства до тих же самих батьків чи дітей. Зникає підживлення мотиваційної сфери, що пробуджує в батьків протиріччя стосовно виховання дитини або ж загальна відмова від виховання. Відчуження від дитини провокує появу проблематичного соціального середовище, що потягне за собою ряд проблем, які будуть впливати на майбутнє світобачення дитини та можуть стати причиною соціального сирітства.

Вчені виокремлюють такі етапи, що виникають в сім'ях у процесі виховання дітей-сиріт або дітей, котрі позбавлені батьківського піклування [3].

Перший етап – етап первинної адаптації. Родини переживають серйозну кризу і часто внутрішньо, а іноді й зовні відчужують дитину. У сім'ях, що пройшли психологічну підготовку, цей етап є не таким болісним, триває близько двох місяців і через низку ознак його можна назвати орієнтовним. Сім'ї доволі позитивно оцінюють поведінку нового члена родини, вони схильні вбачати у прийомній дитині цілком нормальну людину, а як проблемні моменти зазвичай вказують брак уваги.

Сама ж дитина, потрапляючи з державних закладів опіки та піклування в сім'ю, переживає достатньо виражену кризу і починає підсвідомо чинити опір тим змінам, яких від неї потребує нове сімейне середовище. Прийомні діти, які пройшли підготовку до розміщення в сім'ї, легше переживають цей етап, хоча рівень їхнього емоційного благополуччя стає нижчим, ніж до прийому. Діти відчувають внутрішнє напруження, однак зовні намагаються добре поводитися, оскільки їхня мотивація до перебування в сім'ї дуже висока. Непідготовлена до розміщення в родині прийомна дитина переживає сильну кризу, що проявляється у різних варіантах девіантної поведінки (найчастіше у асоціальних вчинках), помітна також емоційна дезадаптація у вигляді депресивного стану. У непідготовлених сім'ях цей етап розтягується до одного року, крім того, це стає надважким

періодом для всіх членів родини. При цьому вони, як правило, сприймають прийомних дітей як агресорів та безнадійних асоціатів [11].

Другий етап, що за основними ознаками може бути визначений як *етап напруження*, також по-різному переживається в сім'ях, що перебувають у системі соціального супроводу і тих, що поза нею. У сім'ях без кваліфікованого соціального супроводу емоційне напруження значно вище. Зазвичай трапляються навіть епізоди крадіжок. Причому спостерігається певна закономірність: якщо у дитини встановлюються хороші взаємостосунки з сім'єю, то крадіжки відбуваються вдома, якщо у відносинах панує емоційна холодність, то діти вчиняють крадіжки у школі.

На початку восьмого місяця сім'ї, що виховують дитину-сироту та дитину, позбавлену батьківського піклування, як правило, переживають ще одну кризу, що триває один-два місяці. У батьків до прийомних дітей різко зростає рівень критики. Практично вдвічі збільшуються показники делінквентності дітей, сім'ї жаліються на те, що вони втомилися, діти їх дратують тощо. Цей стан називають *кризою перебудови*, зовнішнім проявом якої є відчуження; попри зовнішнє відчуження, рівень емоційного благополуччя дітей залишається стабільно хорошим. До кінця першого року стан сім'ї стабілізується. Достатньо високо оцінюють динаміку розвитку дітей за всіма показниками вчителі. У сім'ях, що перебувають поза системою соціального супроводу, другий *етап напруження* має затяжний характер і може тривати від 12 до 18 місяців [4, с. 87].

Після першого року знижується рівень напруження в сім'ї, з'являються позитивні зміни у відносинах, продовжують зростати показники розвитку прийомних дітей; конфліктними, однак, залишаються відносини на рівні самих прийомних дітей, які нерідко вбачають один в одному конкурентів за місце в родині, хочуть бути прийнятими у сім'ї, та на підсвідомому рівні досить часто ідентифікують себе з біологічними (кровними) родичами. Спостерігається певне затишшя. Відповідно можна відокремити *етап штилю* (від 11-го до 24-го місяця перебування в родині прийомної дитини), на якому відбувається взаємне усвідомлення причетності прийомних дітей до сім'ї, членів сім'ї до долі прийомних дітей [8, с. 92].

Приблизно наприкінці другого року цей штиль завершується неочікуваним вибухом, що виражається у підвищенні рівня незадоволеності практично у всіх сферах функціонування сім'ї. Прийомних дітей оцінюють як ще агресивніших та асоціальних, у рідних дітей, на думку прийомних батьків, також зростає агресивність, а тому цей етап у житті сім'ї може бути визначений як *етап розчарування чи депресії,* сім'я лише тепер цілковито і всерйоз усвідомлює проблеми прийому дитини сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування. Ця криза ідентичності сім'ї триває приблизно півроку і завершується ще глибшим усвідомленням проблем і відповідальності, що пов'язана з прийомом дітей. Найскладніше таку кризу усвідомлення проблем переживає зазвичай мати.

Відтак з усвідомленням проблем відбувається прийняття своєї нової ідентичності – сім'я починає функціонувати, як нова система. Сприйняття сімейної ситуації подібне у всіх членів сім'ї, оцінка поведінки рідних та прийомних дітей батьками стає багато в чому ідентичною, оцінка власного стану емоційного благополуччя у всіх дітей в цілому збігається. Значно зростає рівень задоволення прийомними дітьми власним становищем у сім'ї, вони прагнуть займати якомога активніші позиції. Досить цікавим є той факт, що прийомні діти об'єднуються і утворюють всередині сім'ї власні коаліції, проте прийомні діти оцінюють ставлення до них членів сім'ї гірше, ніж воно є насправді [9, с. 88].

Отже, динаміка розвитку сім'ї, що бере на виховання дитину-сироту чи дитину, позбавлену батьківського піклування, має свої психологічні закономірності, етапи і кризи. Такій сім'ї необхідна допомога, адже соціальний супровід значно полегшує та покращує динаміку взаємної адаптації прийомної дитини та сім'ї.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бевз Г.М., Пєша І.В. Дитина в прийомній сім'ї: нотатки психолога. Київ: Український ін-т соціальних досліджень, 2001. 101с. 2. Бевз Г.М. Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри: монографія. Київ: Вид. дім «Слово», 2010. 352 с. 3. Болдарєва С.О. Становлення особистості дитини дошкільного віку в процесі взаємодії різних соціальних інститутів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://psihoped.ucoz.ru/blog/stanovlennja_osobistosti_ditini_doshkilnogo_viku_v_procesi_vzaemodiji_riznikh_socialnikh_institutiv/2011-05-25-26 (дата звернення 24.10.2022). 4. Пєша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування). Київ: Логос, 2000, 87 с. 5. Прийомна сім'я: методика створення і соціального супроводу: наук.-метод. посіб. / Г.М. Бевз та ін. Київ: Центр стратегічної підтримки, 2003. 92 с. 6. Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей, у яких виховуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування: Наказ Міністерства соціальної політики від 11.08.2017 р. № 1307. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1089-17 Text (дата звернення 24.10.2022). 7. Про затвердження Порядку надання одноразової допомоги дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, після досягнення 18-річного віку. Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2015 року № 823. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/823-2005-%D0%BFn11 (дата звернення 24.10.2022). 8. Соціальна робота: технологічний аспект: навч. посіб. / За ред. А.Й. Капської. Київ: Центр навч. літ., 2004. С. 92-171. 9. Технології створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу : Зб. метод. матеріалів / Авт. кол. Г.М. Бевз та ін. Київ: Держ. інститут проблем сім'ї та молоді, 2013. 188 с. 10. Bullock R., Gooch D., Little M. Children Going

Home: The re-unification of families. Routledge, 2019. 11. Faulkner S. S., Faulkner C. A. Research methods for social workers: A practice-based approach. Oxford University Press, 2018. 12. Jones R. In whose interest?: The privatisation of child protection and social work. Policy Press, 2018. Т. 2. №. 1. С. 78-92. 13. Lavee E., Strier R. Social workers' emotional labour with families in poverty: Neoliberal fatigue? Child & Family Social Work. 2018. Т. 23. №. 3. С. 504-512. 14. Munro E. Decision-making under uncertainty in child protection: Creating a just and learning culture. Child & Family Social Work. 2019. Т. 24. №. 1. С. 123-130. 15. Raynor L. The adopted child comes of age. Routledge, 2021. 16. Steenbakkers A., Van Der Steen S., Grietens H. The needs of foster children and how to satisfy them: A systematic review of the literature. Clinical child and family psychology review. 2018. Т. 21. №. 1. С. 1-12.

І. О. Пономарьова,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО МАТЕРИНСТВА

Стаття присвячена вивченню проблеми психологічної готовності до материнства. Розглянуто зміст психологічної готовності до материнства та особливості її формування. Розкрито складові елементи психологічної готовності до материнства. Встановлено, що готовність до материнства є результатом тривалого процесу щодо прийняття материнської ролі, який має здійснюватися з дитинства, ґрунтуватися на вікових та особистісних характеристиках дівчинки і жінки, враховувати існуючі соціальні фактори. Відображено, що проблему психологічної готовності до материнства можна вирішувати через запровадження розвиваючих програм в старшій школі та тренінгових програм для студентів, що дасть змогу підвищити психологічне, фізичне та соціальне здоров'я, сприяти набуттю навичок щодо формування психологічної готовності до материнства.

Ключові слова: *психологічна готовність, материнство, складові психологічної готовності до материнства, мотиви материнства, формування психологічної готовності до материнства.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Тенденція останніх років відображає, що проблема материнства ускладнюється, адже відбувається зниженні рівня народжуванні та значне збільшення жінок, які не бажають мати дітей. Сучасні жінки мають власне сформоване життя, і не готові витрачати час на вагітність та доглядом за новонародженою дитиною. Це свідчить про психологічну неготовність до материнства, що є проблемним аспектом, який потрібно усувати. Тому можна переконатися в актуальності даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опираються автори. О. Гомонюк та Н. Яськова досліджували особливості психологічної готовності до материнства [1]; О. Шевченко вивчала психологічні особливості готовності до материнства дівчат-старшокласниць [7]; І. Канюка досліджувала формування толерантності жінок як умови їх психологічної готовності до майбутнього материнства [2]; О. Проскурняк вивчала психологічну структуру та особливості прояву феномену материнства [3]; Л. Магдисюк та В. Демчук досліджували психологічну готовність української молоді до материнства [4].

Метою статті є вивчення психологічної готовності до материнства, її структури та формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. В психології готовність є однією з центральних категорій, що пояснює та описує внутрішню психічну реальність та є сполучною ланкою між «психічним станом» та «психічним процесом».

Готовність – це особливий психічний стан. Разом з тим існує розуміння готовності як стійкої характеристики особистості. Її називають по-різному: підготовленістю, тривалою чи стійкою готовністю. Вона діє постійно, її не треба щоразу формувати у зв'язку з поставленим завданням. Будучи заздалегідь сформованою, ця готовність є суттєвою передумовою успішної діяльності. Дещо інший зміст має психологічна готовність до материнства.

О. Гомонюк та Н. Яськова зазначають, що «існує кілька складових готовності до материнства: фізіологічна, соціальна та психологічна. Фізіологічна готовність передбачає зрілість організму матері та її здатність виносити і народити здорову дитину. Соціальна готовність означає умови, в яких опиняться мати і дитина в той час, коли обидва безпосередньо залежать від зовнішніх умов і інших людей. Однак підготовка до нового серйозного періоду життя, до материнства, це не просто «поправка» фізичного здоров'я, перехід на правильне харчування, відмова від шкідливих звичок і зміцнення фінансового успіху. Перш за все, це психологічна готовність до народження дитини, зрілість до повноцінного виховання нової маленької особистості, відсутність страхів і сумнівів» [1].

О. Шевченко вказує на те, що: «Психологічна готовність жінки до материнства – це спрямованість особистості жінки, яка до настання вагітності визначає готовність до народження та виховання дитини, а під час вагітності сприяє процесу поступового формування психологічних новоутворень вагітної жінки («Я і дитина», «Моя вагітність», «Моя дитина») і супроводжується фізіологічним перебігом вагітності» [7, с. 136].

Готовність до материнства є результатом тривалого процесу прийняття ролі матері, який має здійснюватися з раннього віку, виходячи з вікових та особистісних особливостей дівчинки та жінки, з урахуванням існуючих соціальних чинників. За словами С. Канюка: «Психологічною готовністю до

материнства вважається здатність матері створити адекватні умови для розвитку дитини, що виявляється в певному типі ставлення матері до дитини, яке пов'язане з цінністю дитини для мами. Психологічна готовність до материнства є, з одного боку, вродженою, інстинктивною якістю, з іншого боку, вона формується протягом життя людини під впливом ряду зовнішніх і внутрішніх факторів і є особистісним становленням, властивим зрілій особистості» [2, с. 29].

Найбільш доречним та повним визначенням психологічної готовності до материнства є визначення О. Проскурняк, яка вважає, що «психологічна готовність жінки до майбутнього материнства – це сукупність основних біологічних інстинктів і особистісних новоутворень жінки, що формуються протягом життя під впливом соціокультурних, ціннісних факторів (стосунки у батьківській сім'ї, стосунки з матір'ю, система цінностей середовища) і характеризуються стійкістю до зовнішніх стимулів, пов'язаних з народженням дитини (зміни в системі стосунків, звичні правила життя, фізичного стану у зв'язку з вагітністю, пологами та подальшим післяпологовим періодом)» [3].

Незважаючи на настільки різні підходи до вивчення психологічної готовності до материнства, доцільно погодитися з думкою О. Невоєнної та О. Гарної про те, що: «Готовність до материнства формується протягом усього життя і відчуває на собі вплив як сприятливих, так і несприятливих факторів. На процес їх формування впливають як біологічні, так і соціальні фактори, оскільки, з одного боку, готовність до материнства має сильну інстинктивну основу, а з іншого – виступає як особистісне становлення, що відображає весь попередній досвід дитини стосунків жінки» [5].

Доречно зазначити, що в молодшому віці відбувається усвідомлення накопиченого досвіду взаємодії з власною матір'ю, формування образу власної моделі материнства, з'являється бажання мати сім'ю та дітей, що є показник гармонійного формування материнської сфери жінки.

Онтогенез розвитку материнської сфери в підлітковому віці вступає в одну зі своїх основних стадій, коли психологічна готовність до материнства наповнюється певними переживаннями, коли особистісне перетворення починає оформлятися в усвідомлені уявлення, образи свого майбутнього материнства. Дуже важливо, щоб ці уявлення про материнство не набули деформованого характеру [4, с. 70]. Адже з подальшим розвитком особистості, віковим зростанням, самостійним життям та покращенням матеріального стану, багато дівчат, жінок розуміють, що материнство може зачекати, адже спочатку потрібно реалізувати себе, покращити соціальні, побутові умови, «пожити для себе», а народження дитини може зачекати або ж взагалі не є обов'язковим, адже наразі поширеним серед молодих, і не тільки, пар поширюється таке явище як «чайлді-фрі» (свідома бездітність).

Враховуючи вищезазначене, варто психологічну готовність жінки до материнства необхідно вивчати, враховуючи її складові елементи.

Психологічна готовність до материнства формується з комплексу складових, які, на думку різних вчених, значно різняться. Г. Філіпова виокремлює п'ять основних складових: 1) «особистісна готовність»; 2) «адекватна модель батьківства»; 3) «мотиваційна готовність»; 4) «сформованість материнської компетентності»; 5) «сформованість материнської сфери (материнство як частина особистісної сфери жінки)» [7].

За Н. В. Яремчук, структура психологічної готовності молодої жінки до материнства включає наступні складові: 1) «ціннісно-мотиваційний»; 2) «інформаційно-пізнавальний»; 3) «комунікативний»; 4) «емпатійний»; 5) «афективно-регулятивний» [8].

Отже, Г. Філіпова та Н. В. Яремчук, досліджуючи структуру психологічної готовності жінок до материнства, основну увагу звертають на «особистісні» та «ціннісно-мотиваційні складові». На думку, С. Канюка [2, с. 35], структура психологічної готовності жінок до майбутнього материнства є складним ієрархічним утворенням, що складається з психофізіологічної, мотиваційно-ціннісної, когнітивної, емоційної, поведінкової, інформаційно-прикладної складових, які розташовані по мірі сходження від базисних (первинних) до більш свідомих (соціальних), що формуються впродовж життя:

1. Психофізіологічна (етологічна) – інстинкт. Потреба у відтворенні є однією з основних потреб людини. Крім того, фізична зрілість є необхідною умовою для можливості мати дитину.

2. Мотиваційно-ціннісна – мотиви народження дитини, бажання жінки щодо розвитку дитини та сім'ї, гуманістичні цінності та установки, мотивація материнської поведінки, усвідомлення цінності материнства.

3. Когнітивна – уявлення жінки про себе як про матір, розуміння сутності материнства, креативність, відповідальність, гнучкість мислення.

4. Емоційна – емпатія, емоційна саморегуляція, самоналаштування.

5. Поведінкова – позитивна модель поведінки у взаємодії з оточуючими та дитиною, зокрема, зрілість комунікативної сфери особистості, вміння безконфліктно спілкуватися, тактовність, здатність контролювати власні висловлювання та дії, визначати миролюбність у стосунках з дитиною, вибір співпраці як стратегії взаємодії.

6. Інформаційно-прикладна – володіння певними знаннями про особливості перебігу вагітності, народження та виховання дитини, способи дій, уміння та навички подолання негативних емоційних станів, збереження позитивних емоцій тощо [2, с. 35-37].

Доцільно виділити фактори, що нівелюють негативно впливають на розвиток позитивного ставлення до дитини. До них відносяться: випадковість зачаття дитини, відсутність бажання мати дитину, відсутність кохання між подружжям; негативний дитячий досвід спілкування зі своєю матір'ю; наявність у матері сильних «конкуруючих потреб»; розлучення батьків, пережите віком до 9–13 років; відсутність турботи про дитину з її

народження; наявність у матері низки невирішених психологічних проблем; невідповідність дитини очікуваному образу.

Визначено, що порушення готовності до материнства обумовлено такими факторами: емоційна та психологічна незрілість, низька толерантність до стресів, нестримність до афектів; неготовність до шлюбу через емоційну нестійкість, егоцентризм, прагнення до незалежності; зосередженість на своїх проблемах, переживання почуття несправедливості та нестачі кохання; нерозв'язаність дитячих та пубертатних конфліктів; неповна власна родина, нерідко відсутність батька; її сімейній історії жінки існує патерн відмови від дитини; розлучення та фізичне насильство реєструється вже у поколінні бабусі; емоційна залежність від матері, незважаючи на те, що стосунки з нею можуть бути негативними; мати характеризується нею як агресивна, директивна та холодна; вона або не знає про вагітність дочки, або заперечує її; дитина для жінки – джерело психологічних проблем, страху та тривоги. Дитина здається їй недоступною для контакту, як щось незначне і далеке від неї самої.

Усі перелічені чинники є детермінантами, які впливають на труднощі в адаптації до ролі матері, на відсутність цінності дитини, на суперечності у прийнятті нової ролі, отже, забезпечення адекватних умов розвитку, народження та виховання майбутньої дитини.

Однак варто виділити фактори, що сприяють дозріванню та прояву готовності до материнства: прообраз материнства; бажання мати дітей, установка на них (при небажаності дитини готовність до материнства може не проявитися); позитивне реагування на вагітність (заздалегідь запланований день зачаття, очікувана затримка місячних, що отримує адекватний позитивний відгук у жінки); ніжність до життя, що зароджується (перше ворушіння плоду створює хвилююче відчуття причетності, бажання бути з дитиною); почуття жалості та співчуття до дитини; почуття близькості з дитиною; емоційна чуйність матері.

Проаналізувавши психологічну готовність до материнства, виникає питання, коли ж слід розпочинати формування даних складових? Доцільно відзначити, що найчастіше така робота проводиться з жінками, які чекають на дитину, що саме по собі є явно позитивним моментом. Однак, ймовірно, формування готовності до позитивного материнства доцільно розпочинати задовго до зародження дитини. Загальновідомо, що виховання дитини починається з виховання мами і навіть бабусі. Звичайно, загальнокультурний розвиток людини, безумовно, впливає на її ставлення до себе, свого здоров'я та майбутнього потомства. Однак більш осмислене ставлення до цього питання складається у молодих людей у юнацькому віці. Тією чи іншою мірою цю проблему можна вирішувати через запровадження розвиваючих програм «Формування психологічної готовності до материнства у старшокласниць методами психопросвітницького тренінгу», що дасть змогу підвищити психологічне, фізичне та соціальне здоров'я, сприяти набуттю

навичок щодо формування психологічної готовності до материнства у старшокласниць; курсу «Психологічна готовність до материнства» під час навчання студентів, а також через використання тренінгових програм. Доцільно зауважити, що тренінгові програми можуть бути ефективнішими якщо теоретичні аспекти матеріалу програми будуть підкріплюються або ілюструватися за допомогою вправ з різних психотерапевтичних напрямків – казкотерапії та арт-терапії, тілесно-орієнтованої терапії, сучасного психоаналізу, символодрами, позитивної та гуманістичної психотерапії, пренатальної педагогіки, психології раннього розвитку дитини та ін. Отже, формування психологічної готовності до материнства в умовах освітнього процесу буде ефективнішою за таких психолого-педагогічних умов: введення спеціалізованих курсів з вивчення материнства, що включають як теоретичний, так і практичний (тренінговий) компоненти; взаємодія зі студентами за принципами діалогізму, свободи та розвитку, наявність духовно насиченого змісту спільних дій у системі «викладач-студент»; сприяння в усвідомленні та прийнятті дівчатами власної унікальності та цінності як майбутньої матері; розвиток орієнтації на прийняття дитини як загальнолюдської цінності, визнання її унікальності та неповторності. Формуючи встановлення у молоді на позитивне материнство, можна сприяти подоланню у майбутньому можливих девіацій у виконанні жінкою своєї найважливішої соціальної функції.

В цілому, робота з формування психологічної готовності до материнства має будуватися на засадах діалогу, самодіагностики, емоційної привабливості батьківства, вибудовування ціннісної пріоритетності материнства, включати обговорення питань створення здорової сім'ї та виховання здорової дитини.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на дослідження структурних компонентів програм щодо формування психологічної готовності до материнства.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гомонюк О., Яськова Н. Особливості психологічної готовності до материнства. *Вісник Нац. академії Держ. прикордонної служби України*. 2017. №4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2017_4_8 (дата звернення: 19.01.2023). 2. Канюка С. І. Формування толерантності жінок як умови їх психологічної готовності до майбутнього материнства. Дис…канд. психолог. наук: (за спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія»). Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Київ, 2018. 358 с. 3. Проскурняк О. П. Психологічна структура та особливості прояву феномену материнства : дис. канд. псих. наук : 19.00.01. Київ, 2010. 251 с. 4. Магдисюк Л. І., Демчук В. Б. Психологічна готовність української молоді до материнства. *Science, research, development.* 2022. №50. С. 67-70. 5. Невоєнна О. А., Гарна О. О. Особливості психологічної готовності до материнства у вагітних та не вагітних жінок. *Вісник Харківського нац. ун-ту.* 2013. №1065. С. 193-197. 6. Філіпова Г. Г.

Психологія материнства. М., 2002. 340 с. 7. Шевченко О. М. Психологічні особливості готовності до материнства дівчат-старшокласниць. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* 2017. №4. С. 135-139. 8. Яремчук Н. В. Психологічні особливості підготовки молодих жінок до материнства : дис. канд. псих. наук : 19.00.07 Київ, 2010. 243 с.

А. І. Руденок,
кандидат психологічних наук, доцент
О. С. Ковальова,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ПРОБЛЕМА ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВО ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Постановка проблеми. Проблема ідентичності особистості протягом століть цікавила багатьох вчених. Вивченням ідентичності як тотожності та відмінностей займалися філософи ще з античних часів. Можна відзначити значні дослідження у цій галузі у ХХ столітті, проведені Л. Божович, А. Ватерманом, Є. Гоффманом, У. Джеймсом, Дж. Мідом, З. Фрейдом, Е. Еріксоном. Вчені акцентували увагу на формуванні етнічної, соціальної, ґендерної, позитивної, професійної ідентичності для різних вікових категорій. Актуальність дослідження ідентичності у тому, що вона визначає життєву позицію людини у процесі виховання та навчання. Тому особливу значимість має дослідження механізмів формування ідентичності у підлітковому віці, коли в силу природних, соціальних чи особистісних чинників (неблагополучні сім'ї, міжособистісні конфлікти, травма психіки, мотивація на асоціальну поведінку) у підлітка може сформуватися негативна ідентичність, яка проявляється у девіантній поведінці. Підлітковий період є віком інтенсивного формування ціннісних орієнтацій, що впливає на становлення характеру та особистості загалом.

Аналіз останніх досліджень. Згідно з сучасними дослідженнями, ідентичність можна розглядати як складний феномен, багатошарову психічну реальність, що включає різні рівні свідомості, індивідуальні та колективні, онтогенетичні та соціогенетичні основи. Ідентичність людини визначає здатність особистості завжди засвоювати і інтегрувати свій особистісний і соціальний досвід, що дозволяє йому зберігати відчуття власної безперервності і цілісності в постійно мінливому зовнішньому світі, бути собою, реалізовуватися по максимуму і усвідомлювати себе в умовах, що змінюються.

Метою статті є проаналізувати проблему ідентичності особистості в науково психологічній літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи зарубіжні джерела вивчення ідентичності ми виділили підходи, що відповідають

провідним напрямам психології минулого століття (психоаналіз, інтеракціонізм, когнітивізм і т.д.). Відповідно до хронології, введення у психологію поняття «ідентичність», передувала поява у роботах З. Фрейда терміна «ідентифікація». Це поняття трактується автором як перебування емоційного зв'язку із «іншими значущими» [2]. Згідно поглядів Е. Еріксона ідентичність являє собою складний процес, локалізований в ядрі індивідуальності, але також і суспільної культури. Ідентичність у пізніших роботах описується як ядро у структурі «Я», як суб'єктивне та натхненне відчуття тотожності та цілісності, як процес організації життєвого досвіду в індивідуальне «Я». Криза ідентичності є закономірним явищем, що передбачає вирішення певних вікових завдань. Автор зазначає важливість формування в людини активної, відкритої та творчої позиції, за збереження цілісності, несуперечності структури особистості, усвідомлюючи згубність внутрішніх конфліктів.

Велике значення надавав Е. Еріксон і зовнішній стабільності системи, у якій живе людина, оскільки порушення порядку, зміна орієнтирів, соціальних і цінностей також порушують ідентичність і знецінюють життя. З матеріалів своїх праць Еріксон дійшов висновку, що структура ідентичності включає у собі три частини: соматичну ідентичність (організм прагне зберегти свою цілісність при взаємодії із зовнішнім світом); особистісну, яка інтегрує зовнішній та внутрішній досвід людини; соціальну ідентичність, яка полягає у спільному створенні та підтримці людьми певного порядку, стабільності [4].

Мід Р. виділяє у розвитку ідентичності дитини дві соціальні фази, проходячи які, індивід навчається орієнтуванню у соціальній системі, паралельно усвідомлюючи власну ідентичність. Автор вважає, що розвиток соціальної ідентичності особистості йде попереду особистісної. А помітні відмінності у становленні ідентичності індивідуумів зумовлені унікальністю індивідуального життєвого досвіду кожної окремої людини та її соціальною активністю.

Під ідентичністю Р. Мід розумів здатність до цілісного сприйняття себе та соціального світу. Він розвивав ідею у тому, що людина вибирає мету, цінності, потреби, тобто. задає зміст ідентичності, а суспільство коригує норми та закони її існування. Якщо виникає конфлікт цінностей, то реакцією буде поява відповідно до різних ідентичностей, що може вплинути на суперечливість поведінки та прогнозування. Самовизначення особистості у соціальному світі передбачає формування аспектів «Я» і «Ми» в ідентичності, яка розглядається Р. Мідом як певна цілісність, що містить уявлення людини про себе як єдине загальне у гармонійному зв'язку з навколишнім світом. Розвиток ідентичності йде від несвідомої до усвідомлюваної. Усвідомлена ідентичність передбачає наявність здатність до рефлексії [2].

Л. Крапман систематизував ідеї Г. Мід про усвідомлювану ідентичність. На його думку, інформація, що надходить у процесі взаємодії,

неодмінно має бути перероблена індивідом так, щоб привести її у відповідність до досвіду, накопиченого раніше. Він розглядав умови соціальних ситуацій, що дозволяють зберігати стійкість ідентичності, акцентував значимість самопрезентації в міжособистісних відносинах, виділив здібності особистості, які важливі при взаємодії з іншими для збереження своєї ідентичності: здатності до рольового дистанціювання, до емпатії, толерантності до протиріч, успішної презентації [7].

З точки зору Дж. Марсіа, ідентичність - це якесь динамічне ціле, що має розвиток і наповнення з часом за допомогою реалізації людиною різноманітних альтернатив, через патерни вирішення проблем. Зіткнувшись з певною ситуацією, людина посилює своє «я», наповнює його змістом, розкриває сильні та слабкі сторони та сприяє усвідомленню цілеспрямованості та свідомості свого життя [6]. Перед кожною підростаючою людиною стоять два основні питання: «Хто я є зараз?» і «Ким мені бути у майбутньому?». Осмислення цих питань, здійснення важкого вибору та реалізація прийнятого рішення сприяють виникненню почуття безперервності, спрямованості та свідомості життя, що робить внесок у розвиток ідентичності [6].

Формування самоповаги відбувається у дитинстві та закладається значущими людьми (батьками, вихователями, педагогами, однолітками) і залежить від їхнього ставлення до нас. Теорія невідповідності самому собі фокусується на розбіжностях між трьома доменами (фактичне «Я», ідеальне «Я», належне «Я») та двома точками зору на себе (власна точка зору людини і точка зору значимих інших). Характер і масштаби розбіжностей між різними типами «Я-станів» відображається на особистісній емоційній вразливості (ранимості). Деякі невідповідності неминучі під час пошуку та розвитку ідентичності.

Таким чином, акцент робиться на соціальній зумовленості ідентичності, тобто вона виникає лише за умови включення індивіда до соціальної групи, у спілкуванні з членами цієї групи.

Ю. Хабермас, вивчаючи питання етики та моралі, зауважив, що у них багато спільного з питаннями ідентичності, коли «з позиції перспективи першої особи дбаємо про наше власне життя, запитуючи про те, яка діяльність буде найкращою для мене, або, забігаючи вперед і розглядаючи все загалом, – «для нас»» [3]. Ось ці питання: «як нам слід розуміти самих себе, хто ми такі та ким хочемо бути?». На думку Ю. Хабермаса ці питання немають готової відповіді. Він розглядає формування ідентичності особистості у вигляді самоідентифікації, яка має інтерсуб'єктивне визнання. Автор висунув концепцію балансу ідентичності. Він запропонував модель, згідно з якою особистісна та соціальна ідентичність виступають як два виміри єдиного цілого, в яких здійснюється балансуюча «Я-ідентичність». Зв'язність історії життя людини забезпечує вертикальне вимір – особистісну ідентичність.

Можливість відповідати різним вимогам всіх рольових систем, до яких належить людина, забезпечує горизонтальне вимір – соціальну ідентичність. Встановлення та підтримання балансу відбувається за допомогою технік взаємодії, серед яких виняткове значення приділяється мові. У взаємодії людина прояснює свою ідентичність, прагнучи відповідати нормативним очікуванням партнера. У той самий час людина прагне висловлення своєї неповторності.

К. Роджерс у своїй феноменологічній концепції особистості, представляє ідентичність як систему сприйняття себе, а її формування відбувається за допомогою взаємодії з оточуючими людьми та із соціальним середовищем [8].

У теорії соціальної ідентичності Г. Теджфел і Дж. Тернер акцентували дві сторони ідентичності, що враховують значущість соціуму та унікальності людини (особистісну та соціальну ідентичності) [10]. На думку авторів, ідентичність (або «Я-концепція») як когнітивна система відповідає за регуляцію поведінки відповідно до ситуацій.

Аналізуючи дослідження, спрямовані на вивчення динаміки статусу особистості, Алан Ватерман [11] дійшов висновку, що у емпіричних дослідженнях багатьох дослідників отримала підтримку основна гіпотеза, що лежить в основі роботи Еріксона стосовно ідентичності, а саме «рух від підліткового віку до дорослого життя тягне за собою зміни в ідентичності, які можуть бути охарактеризовані як прогресивні зрушення у розвитку». Ця гіпотеза також згадується як основна гіпотеза розвитку формування ідентичності. Прогресивний розвиток змін ідентичності А. Ватерман відносить до змін із боку менш статусної адаптивної ідентичності у напрямі найбільш адаптивного становища. Проте, не всі погоджуються з таким розумінням прогресивних зрушень у розвитку формування ідентичності. На підставі тих самих досліджень, де А. Ватерман відзначає прогресивні зміни в рівні ідентичності, Ван Хооф звертає увагу на те, що дослідження зазвичай, зайняті визначенням статусу ідентичності особистості підлітка, не розглядають стабільність цих змін. Протиріччя між висновками А. Ватермана та Ван Хоофа обумовлено тим, що А. Ватерман вважає, що прогресивні зміни переважують регресивні, тоді як Ван Хооф підкреслює, що стабільність відбувається набагато частіше, ніж прогресивні зміни.

З проведених досліджень ряд авторів дійшли висновку, що зміни у формуванні ідентичності, швидше за все, відбуваються наприкінці підліткового віку, тоді як Вім Міус [8] виявив, що зміни були настільки ж поширені, як у ранньому та середньому, так і в пізньому підлітковому віці.

Таким чином, дослідження щодо зміни статусу ідентичності не призвели до консенсусу стосовно цього питання. Очевидно, причиною цього є те, що зміни статусу ідентичності відбуваються лише тоді, коли величина змін базових розмірів ідентичності проходить певний поріг, тоді як окремі виміри досліджень та зобов'язань також чутливі до менших змін у

формуванні ідентичності. З цієї причини дослідження, зосереджені на окремих вимірах ідентичності, можуть показати на зміни в контексті їх стійкості.

Дослідження, проведені Вім Міусом [8], виявили прогресивні зміни у взяття зобов'язань та у дослідженні альтернативних перспектив у підлітковому віці, які він назвав змінами в ширину (подібно до повторного розгляду зобов'язань). Це узгоджується з висунутою раніше гіпотезою Д. Марсія [6, с. 554] у тому, що найбільш просунутий статус особистості, формується після періоду досліджень альтернативних перспектив (тобто. досліджень вшир), і передбачає рух підлітка у бік сформованої ідентичності. На підставі вищевказаного, ми вважаємо, що формування ідентичності підлітків, заснованої на тривимірній моделі характеризується збільшенням взяття зобов'язань та спадною тенденцією їхнього подальшого перегляду.

Отже, можна дійти висновку, що у рамках психоаналітичного підходу спочатку домінувало одностороннє розуміння процесів набуття ідентичності, активної ролі самому суб'єкту не відводилося. У ході аналізу концепцій ідентичності в рамках символічного інтеракціонізму, головна увага в даному підході приділяється вивченню того, як інші розглядають людину, як вона сама себе бачить і як співвідносяться ці два процеси. Цей напрямок дав поштовх численним експериментальним дослідженням ідентичності. У когнітивному підході ідентичність сприймається як регулятор поведінки. Психодинамічний підхід класифікує ідентичність через патерни вирішення людиною життєво важливих проблем. Більшістю вчених виділяються особистісна та соціальна ідентичності.

У вітчизняній та зарубіжній соціально-психологічній думці ідентичність особистості визначається як взаємодія у свідомості кожної людини соціального рівня ідентичності з індивідуальною (особистісною), у зв'язку з чим слід говорити про діалектичний взаємозв'язок індивідуальної та соціальної ідентичності. Більшістю вчених акцент робиться на соціальній обумовленості ідентичності: вона виникає лише за умови включення індивіда до соціальної групи, у спілкуванні з членами цієї групи.

Таким чином, ідентичність постає, як характеристика особистості, що визначає здатність людини залишатися собою в світі, що трансформується, в результаті усвідомлення своєї індивідуальності, відмінності від інших, як результат ототожнення індивіда з групою на основі сприйняття її цінностей, соціальних установок і ролей, як сам процес саморозвитку , що дає стійкість у соціумі, у самореалізації та самоствердження підлітка «у тому суспільстві, в якому він живе». Необхідно підкреслити, що саме в підлітковий період особливої значущості набуває процес соціалізації, коли він безпосередньо пов'язаний з процесом пошуку соціальної та особистісної ідентичності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Зливков В. Л. Проблеми ідентичності у сучасній західній соціально-конструктивістській теорії дискурсу. *Науковий вісник Миколаївського*

державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. Т. 2, вип. 9. С. 114-118. 2. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство: з точки зору соціального біхевіоризму. К. : Український Центр духовної культури, 2000. 374 с. 3. Яблонська Т.М. Ідентичність як предмет психологічного аналізу. *Наукові записки Інституту психології ім.Г.С.Костюка НАПН України.* К.: Ніка-Центр, 2010. Вип. 38. С. 378-387. 4. Erikson E.H. Identity, Youth, and Crisis. 1st edition. New York, NY, USA: Norton. 1968. 5. Krappman L. Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgard: Klett. 1969.249. Lammers J.C., Marsh V.L. «A Writer More Than a Child»: A LongitudinalStudy Examining Adolescent Writer Identity. *Written Communication*. 2018. V. 35. №. 1. P. 89-114. 6. Marcia J.E. Theory and measure: the identity status interview. In: Watzlawik M., Born A., editors. Capturing Identity*: Quantitative and Qualitative Methods.* Lanham, Md, USA: University Press of America. 2007. P. 1-14. 7. Mead G.H. Mind, Self and Society. - Chicago. 1934. 8. Meeus W. Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data. Journal of Youth and Adolescence. 1996. V. 25(5). P. 569-598. 9. Roberts L.M., Spreitzer G., Dutton J., Quinn R., Heaphy E., Barker B. How toplay to your strengths. *Harvard Business Review.* 2005. V. 83(1). P. 75-80. 10. Turner J. Social categorization and the self-concept: a social cognitive theory ofgroup behavior. *Advances in Group Processes.* Ed. E. Lawer. 1985. V. 2. P. 77-121. 11. Waterman A.S. Identity, the identity statuses, and identity status development: acontemporary statement. Developmental Review. 1999. V. 19(4). P. 591-621.

А. І. Руденок,
кандидат психологічних наук, доцент
О. В. Сукманюк,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СІМ'Ї ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Постановка проблеми. Актуальність психолого-педагогічної роботи з батьками викликана, насамперед тим, що сім'я дитини з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) – це структура, яка має потенційні можливості до створення сприятливих умов розвитку та виховання дитини. Комплексне вивчення особистісних особливостей сімей дітей з ДЦП та розробка конкретних форм психолого-педагогічної допомоги цим особам дозволяють надати їм істотне сприяння у подоланні складнощів соціального пристосування. Однією з найпоширеніших причин особливих потреб в розвитку дитини є порушення опорно-рухового апарату, що виникають як наслідок органічного порушення головного мозку [5]. Особливість опорно-рухових порушень полягає в органічному порушенні переважно рухової

сфери від народження, що порушує розвиток та формування моторних функцій дитини. В результаті створюються умови, в яких суттєво ускладнені процеси виховання та соціалізації дітей із опорно-руховими порушеннями. Відповідно, це відбивається на психологічному стані сім'ї.

Перед тим, як провести аналіз психологічних особливостей сім'ї, яка виховує дитину з ДЦП, необхідно зрозуміти особливості таких дітей. У науковій літературі для позначення відхилень у стані здоров'я дітей, використовуються такі терміни: «обмежені можливості здоров'я», «особливі освітні потреби»; «особливі потреби розвитку».

Одним із найпоширеніших у вітчизняній науці, а також найбільш часто вживаним у суспільстві є термін «обмежені можливості здоров'я». Справді, термін «обмежені можливості здоров'я» застосовується до всіх відхилень у стані здоров'я. Тим не менш, у зарубіжних джерелах переклад даного поняття (disabled), може викликати деякі питання щодо дискримінації таких дітей. Зважаючи на це, зарубіжними фахівцями широко використовується термін «specialeducationalneeds – SEN» – особливі освітні потреби. Дане поняття включає в себе відхилення, пов'язані з: соціалізацією (у тому числі спілкування з оточуючими людьми та однолітками), оволодіння письмом і читанням, здібностями розуміння та сприйняття, рівнем уваги (у т.ч. синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю), фізичними порушеннями [3].

В англомовній літературі останнім часом стало популярним поняття «challenged children» (від англійського слова «challeng»- виклик). Це поняття характеризує таких дітей як «ті які стикаються з викликом» [10].

Термін «особливі потреби розвитку» відображає сутність явища і обмежує його лише освітніми чи лише побутовими аспектами. Діти з ДЦП розвиваються за тими ж онтогенетичними принципами, що й діти з нормативним здоров'ям, але з різницею у термінах освоєння різних етапів розвитку. Таким чином, на будь-яких етапах онтогенезу такі діти мають особливі потреби для набуття навичок, освоєння інформації, здійснення повсякденних занять і т. д.

У нашому дослідженні ми спробуємо розглянути сім'ї, які мають дітей дошкільного віку порушеннями опорно-рухового апарату та збереженим інтелектом. Цей вид відхилень, безперечно, відображає специфіку «особливих потреб розвитку». Одним із важливих етапів дошкільного віку є етап підготовки до школи Слід зазначити, що часто саме у цей період особливі потреби розвитку стають найбільш помітними, навіть незважаючи на те, що діти могли відвідувати дошкільний заклад. У випадку дітей з ДЦП етап підготовки до школи може бути тривалішим, ніж у дітей з фізіологічною нормою розвитку. І без того важкий етап підготовки до школи обтяжується ще сильніше тим, що мікросоціум (родина), в якій більшу частину часу проводить дитина з ДЦП, соціально-психологічно не готова до переходу на новий етап – шкільний ступінь освіти. Такі порушення відносяться до

дефіцитарного розвитку. За класифікацією психічного дизонтогенезу причиною відхилень є «поломка у розвитку» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації системи надання педагогічної допомоги дітям з порушеннями опорно-рухового апарату у різних умовах навчання висвітлювалися у наукових працях О. Бондаренко, О. Глоба, А. Малікова, І. Пригородова, О. Чеботарьова та ін, в яких однією з умов їх успішної адаптації є облік стану фізичного та психічного здоров'я. Організацію роботи з сім'ями, які виховують дітей із ДЦП, висвітлювали в своїх роботах зарубіжні автори: P. Sloper, J. Manuel, M. Naughton, N. Balkrishnan, B. Smith, L. Koman та ін. [8; 9; 12].

Метою статті є проаналізувати особливості сімей, які мають дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на введення інклюзивної освіти, діти з ДЦП часто не мають можливість відвідувати дошкільні заклади через брак спеціалістів, непідготовленості установи до навчання таких дітей. Це позбавляє їх можливості отримувати повноцінну психолого-педагогічну допомогу, а короткочасне перебування у стаціонарах (2-3 рази на рік) не може бути вирішенням проблеми. Батьки дітей із ДЦП не мають необхідної інформації про можливості виховного та освітнього процесів, не знають методи, технології. Крім педагогічної безграмотності існує проблема психологічної ізоляції сім'ї дитини з ДЦП, а також емоційної нестабільності батьків у вирішенні завдань виховання. Батькам дуже важко прийняти свою дитину, а це, у свою чергу, дуже впливає на виховний процес.

Внаслідок спроб інтеграції в суспільство, сім'ї з дітьми з ДЦП відчувають постійну суспільну стигматизацію. Одночасно з цим, всередині сім'ї відбуваються перетворення особистісного потенціалу батьків на фоні виховання дитини з ДЦП. Досліджуючи необхідність психолого-педагогічної підтримки сімей виділяють такі компоненти особистісного потенціалу батьків: пізнавальні, ціннісно-смислові та поведінкові можливості.

Феномену батьківства присвячено наукові праці багатьох дослідників, в яких вони також виділяють компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий. Когнітивний компонент включає в себе розуміння спорідненого зв'язку з дитиною, усвідомлення себе у ролі батька, уявлення про функцію батька та ін. Емоційний компонент містить суб'єктивні відчуття: ставлення до себе як до батька, і навіть до чоловіка, що у цій ролі, ставлення до своєї дитини. Поведінковий компонент охоплює знання, вміння та навички з виховання, розвитку та навчання дитини, характер міжособистісних відносин у сім'ї [26].

В рамках даного дослідження, нами було виділено три компоненти особистісного потенціалу: емоційний, мотиваційний та поведінковий. Зміни особистості батьків в умовах народження та виховання дитини з ДЦП у поєднанні зі стигматизацією суспільства відбуватимуться на емоційному рівні, рівні спонукань та мотивації, що надалі виявлятиметься в поведінкових

реакцій. При цьому в кожному компоненті представлена когнітивна складова: знання про потреби батьків дітей дошкільного віку з ДЦП, розуміння емоційного комфорту, загальний рівень життєстійкості, зокрема рівень залученості, прийняття ризику та контролю в умовах простору.

У рамках цієї роботи поведінковий компонент особистісного потенціалу вивчався за допомогою виявлення адаптивних та дезадаптивних стратегій поведінки. Відповідно, виділення та вивчення впливу навколишніх умов на компоненти особистісного потенціалу дозволить виявити саморегуляторні механізми особистості батьків та, спираючись на них, сформувати у батьків адаптацію до негативного соціокультурного тиску з боку суспільства на їх дитину із ДЦП. На наш погляд, позиція батьків буде опосередковано діяти і на виховання самої дитини.

За даними досліджень народження дитини з особливими потребами неминуче тягне за собою батьківську кризу, динаміка якої представлена чотирма основними фазами [5]:

1. Перша фаза характеризується станом розгубленості, безпорадності, страху. Батьки запитують: «Чому це сталося саме зі мною?». На цій фазі батькам складно прийняти те, що сталося. Відповідно, виникає відчуття провини та власної неповноцінності. Стресовий стан перетворюється на негативізм. Тривалість цієї фази залежить від можливості батьків справлятися з психологічними травмами та їх стресостійкості.

2. Наступна фаза характеризується запереченням. Це пов'язано з її основною функцією – захисною. Неусвідомлено батьки прагнуть позбутися емоційної пригніченості та страху. В даному випадку, відкидання самої можливості того, що трапилося – перший крок до досягнення емоційної рівноваги.

3. Третій фазі відповідає стан «хронічного смутку». Характеризується депресивним станом, що усвідомлюється. Науковці стверджують, що цей синдром є «результатом постійної залежності батьків від потреб дитини, наслідком відсутності в неї позитивних змін, «несоціалізованості» її психічного та фізичного дефекту. На цій фазі також виявляються проблеми у стосунках між подружжям, в основі яких є пошук винних.

4. Фаза зрілої адаптації. Характеризується активізацією батьків у вирішенні проблем із орієнтацією на майбутнє.

У зарубіжній літературі зазначається, що кожна сім'я, яка має дитину з ДЦП відчуває хронічний стрес. У низці досліджень відзначається значимість сімейної згоди у прийнятті рішень, пов'язаних із розвитком дитини. У роботах Sloper P., Manuel J., Naughton M.J., Balkrishnan R., Smith B., Koman L.A. виявляється чіткий зв'язок між сприйняттям сім'єю дитини та можливістю сім'ї адаптуватись. Manuel J зазначає, що стрес більшою мірою проявляється у матерів, які виявляють низьку самооцінку, а також, на їх думку, залежать матеріально від подружжя. На наш погляд, це обумовлено неможливістю самореалізації у суспільстві. Відповідно, постійний вплив

стресу викликає депресію, дратівливість, емоційну напруженість у матері. Як правило, батьки уникають щоденного стресу від психотравмуючих ситуацій, проводячи більше часу на роботі. Тим не менш, вони відчувають почуття занепокоєння у зв'язку з певними матеріальними витратами, які обіцяють бути довготривалими, можливо, довічними.

Вчені наводять дані, що у восьми з десяти сімей батьки залишають сім'ю через народження фізично неповноцінної дитини. Схожа ситуація складається в сім'ях, в яких один із подружжя отримав травму, каліцтво, що призводить до інвалідності. Виходячи з отриманих результатів, можна припустити, що особи з фізичною неповноцінністю цінуються суспільством набагато нижче.

Незважаючи на широке розкриття теми толерантності у засобах масової інформації, прийняття законодавчих актів, що підкреслюють рівність осіб з обмеженими можливостями, то досі у суспільстві присутні стигматизація осіб із рухово-координаційними порушеннями. І це, безумовно, відображається на психологічному стані батьків дитини з ДКН, а також призводить до самоізоляції сім'ї.

Silvers E. J., Bauman L., Ireys H.T. відзначали особливу вразливість сім'ї, яка посилюється в момент вікових криз та ті моменти, коли сім'я проходить певні критичні точки свого розвитку. За даними Z. Wilker – досягнення повнолітнього віку дитини з ДЦП така ж за силою стресова подія для сім'ї, як і первинна постановка діагнозу [9]. Аналізуючи праці науковців, ми з'ясували, що звернути увагу на три рівні якісних змін, що мають місце у сім'ях цієї категорії: психологічний, соціальний та соматичний.

1. Психологічний рівень. Народження дитини з відхиленнями сприймається її батьками як найбільша трагедія. Факт народження дитини не такої як у всіх є причиною сильного стресу. Стрес, що має тривалий та постійний характер, деформує психіку батьків та є вихідною умовою різкої травмуючої зміни сформованих у сім'ї життєвих стереотипів На цьому рівні відбувається руйнація батьківських надій, пов'язаних із народженням дитини. В той же час, необхідне набуття нових життєвих цінностей розтягується на довготривалий період. Це зумовлюється такими причинами: психологічними особливостями особистості самих батьків (здатність прийняти або не прийняти хвору дитину); комплексом розладів, що характеризують те чи інше відхилення розвитку; впливом соціуму при контактах із сім'єю .

Як свідчить практика, народження, виховання та навчання дитини з ДЦП є тривалим патогенно впливаючим психологічним фактором. Цей фактор фруструє психіку матері. Передбачається, що внаслідок пережитого стресу, вона може бути схильною до розвитку певних форм нервово-психічної патології.

2. Соціальний рівень. Сім'я, яка виховує дитину з ДЦП, стає малотовариською, вибірковою в контактах. Вона замикається, звужуючи коло

своїх знайомих та обмежуючи спілкування з родичами через особливості стану такої дитини, а також через особистісні настанови самих батьків.

3. Соматичний рівень. Переживання, що випали на долю матері, дитини з ДЦП, що часто перевищують рівень переносимих навантажень, проявляється у різних соматичних захворюваннях, астенічних та вегетативних розлади.

Відповідно до останніх досліджень у 60% матерів, які виховують дітей з особливими потребами розвитку, виявляється депресивна симптоматика в різних формах – депресивний невроз, затяжні невротичні депресії, депресивний невротичний розвиток особистості. Стрес, що має пролонгований характер, має сильний деформуючий вплив на психіку обох батьків. Однак через те, що матері перебувають з дітьми більший час, виявляються під впливом стресу більш тривалий час.

У зарубіжній літературі з питань психолого-педагогічного супроводу, у тому числі осіб із ДЦП, розглядаються стадії адаптації сім'ї до стресу. Так, Schuchardt E. у своїх роботах зазначає, що сім'я, яка має дитину з особливими проблемами у розвитку, переживає дві основні фази кризи [8]: неприйняття факту порушення розвитку, що проявляється у вигляді шоку чи заперечення існування проблеми; пристосування до розуміння того, що відбувається і його прийняття.

Такі автори як Miller L., Richmond J., у стані батьків дітей із ДЦП виділяють три стадії: емоційна дезорганізація – у батьків спостерігаються афективно-шокові реакції; реінтеграція – можлива більш реалістична оцінка стресової ситуації батьками; зріла адаптація – обоє батьків адекватно оцінюють ситуацію.

Дослідження Benesh F., Taylor H.S. вказують на те, що батьки іноді сильніше, ніж матері відчувають свою неповноцінність перед суспільством через дефективність їхньої дитини. Дослідники у своїх роботах показали, що більшість батьків реагують на народження дитини з ДЦП швидше психологічною відмовою від неї [10].

В даний час психологи виділяють чотири варіанти матерів з різними стилями поведінки:

1. Оптимальний варіант – спокійна, врівноважена мама. Вона може служити своєрідним зразком материнства. Найважливішим є те, що вона дбає про дитину, допомагає їй впоратися з усіма проблемами, вона все знає про дитину та вчасно приходить їй на допомогу. Дитина росте в атмосфері доброзичливості та доброти.

2. Тип тривожної матері. Їй постійно здається, що дитині щось загрожує, навіть коли такої загрози немає; вона завжди напружена, постійно думає про майбутнє дитини. Ця постійна тривога негативно впливає на всю родину. Така мати переповнена гіпертрофованим почуттям відповідальності, фіксована на фізичному здоров'ю дитини на шкоду психічному, внаслідок чого, обмежує його контакти з навколишнім світом.

3. Тужлива мама. Цей тип дуже схожий на тривожний, але якщо тривожний мама постійно думає про дитину і про її майбутнє, то сумна мама постійно думає про своє майбутнє, а дитина сприймається як перешкода.

4. Впевнена, владна мати. Така мама вважає, що твердо знає, що дитина повинна робити, щоб стати тією, ким вона її хоче бачити. Вона ніколи не піде на компроміс, не вислухає, чого хоче дитина.

У ситуації появи в сім'ї дитини з ДЦП усі ці типи поведінки матерів виявляються ще яскравіше. Оптимальним є, звичайно ж, спокійний, врівноважений тип. Всі інші можуть негативно позначитися на розвитку дитини, розкриття її потенційних можливостей. Сімейне консультування сімей, які виховують дітей із ДЦП, орієнтоване на людей, які зазнають труднощів у повсякденному житті. Основними завданнями консультування є усвідомлення та вирішення проблем емоційного та міжособистісного характеру. Основний акцент робиться на аналізі взаємодії в сім'ї, способів вирішення конфліктів [10].

Таким чином, аналіз літератури показав, що дослідження сімей, які мають дітей з обмеженими можливостями присвячено порівняно небагато робіт. У зв'язку з цим проблема дослідження взаємодії особливої дитини є актуальною. Вивчено питання класифікації матерів, сімей дітей з обмеженими можливостями здоров'я та типів виховання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Данильчук В. М. Особливості батьківства дітей із ДЦП та його психологічний супровід. *Теорія і практика сучасної психології.* 2016. № 1. С. 44−49. 2. Мушкевич М. І. Типи батьківського ставлення у сім'ях, які виховують проблемних дітей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету* ; гол. ред. М. О. Носко. 2012. Вип. 105. Т. 2. С. 21–24. 3. Нагорна О. Діти з особливими освітніми потребами: дитячий церебральний параліч. Поч. освіта. 2012. № 45. С. 6−10. 4. Назар О. В. Оцінка якості життя у дітей з церебральним паралічем. *Укр. вісн. психоневрології*. 2012. Т. 20. Вип. 3. С. 126. 5. Рахманов Р. В. Результати клініко-психіатричного та психологічного дослідження сімей, діти яких хворіють на дитячий церебральний параліч та аутизм, після проведення останнім психосоціальної реабілітації. *Укр. вісн. психоневрології*. 2016. Т. 24. Вип. 1. С. 75−78. 6. Nelson, K. B., and Ellenberg, J. H. Children who «outgrew» cerebral palsy. Pediatrics 1982. P. 529-536. 7. Rogers C. Freedom to Learn. Columbus (Ohio), 1969. P. 103-104. 8. Schuchadrt E. Why me?: Learning to live in crises. World Council of Churches, 2005. 172 p. 9. Silvers E.J., Bauman L.J., Ireys H.T. Relationships of self-esteem and efficacy to psychological distress in mothers of children with chronic physical illnesses. Health Psychol №14, 1995. P. 333–340. 10. Simpson R. Behavior Modification and Child Management. In: Handbook on Parent Educatuon /Ed. M.Fine. N.Y., 1980. P.153-158. 11. Sloper P. Risk and resistance factors in the adaptation of parents of children with severe physical disability. Child Psychol Psychiatr Journal № 34, 1993. P. 167–188. 12. Wood, E.,

and Rosenbaum, P. The Gross Motor Functional Classification System for Cerebral Palsy: a study of reliability and stability over time. Developmental Medicine and Child Neurology 2000. P. 292-296.

І. Й. Старовойт,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ЕФЕКТИВНОГО ПОДОЛАННЯ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

Наше сьогодення характеризується розмаїттям негативних впливів на особистість, зумовлених світовою економічною кризою, низкою соціальних зрушень в українському суспільстві, погіршенням стану навколишнього середовища та інше. Підвищення вимог до пересічного громадянина нашої держави як до активного суб'єкта життєдіяльності, зростання інтенсивності інформаційного навантаження та особистісної відповідальності за здійснювану діяльність, зниження соціальної захищеності – ось далеко не весь перелік факторів, які стають джерелом виникнення складних життєвих ситуацій – невід'ємних атрибутів динамічного розвитку суспільства.

На думку сучасних дослідників, однією з головних індивідуально-психологічних характеристик, що детермінує стійкість особистості до стресогенного впливу складних життєвих ситуацій, є емоційна стійкість. Саме їй належить провідна роль у забезпеченні можливості досягнення високих результатів у навчальній, спортивній та професійній сферах. Мова йде не тільки про вміння адаптуватися до складних емоціогенних ситуацій, а перш за все, про здатність протистояти їх стресогенному характеру.

Усе більше науковців звертається до проблеми вивчення феномена емоційної стійкості як фактору, що впливає на успішність діяльності людини у складних стресогенних умовах. Науковий інтерес переважно сконцентрований на пошуку корелятів емоційної стійкості з різними особистісними властивостями М. В. Грицієнко; О. М. Рева, аналізі особливостей формування емоційної стійкості у складних умовах професійної діяльності А. І. Черкашин; З. Р. Шайхласимов; О. А. Блінов; В. С. Хагай; В. В. Подляшник, вивченні психолого-пєдагогічних умов розвитку та змісту емоційної стійкості курсантів військових училищ, викладачів, соціальних працівників А. Л. Злотніков; О. А. Аляб'єв; М. Ю. Буслаєва; А. А. Чернікова; О. В. Савченков; К. В. Пилипенко. Останнє десятиріччя ознаменувалося появою низки психологічних досліджень, метою яких стало безпосереднє вивчення стресозахисного та адаптаційного потенціалу емоційної стійкості.

Сьогодні, вивчення феномена емоційної стійкості набуває нових перспектив у зв'язку із відмовою від досліджень екстремальних умов

професійної діяльності на користь аналізу складних життєвих ситуацій окремих категорій населення.

Проблема емоційної стійкості вивчалася переважно у зв'язку із завданнями прогнозування ефективності професійної та навчальної діяльності в стресогенних умовах, емоційну стійкість вважають однією з найважливіших детермінант успішності життєдіяльності людини в цілому, складовою частиною так званого «емоційного інтелекту» людини. Недарма емоційна стійкість фігурує як один з п'яти «великих факторів» особистості у новій моделі особистості, універсальність якої підтверджена на основі численних таксономічних досліджень, проведених для носіїв різних культур, у тому числі й української [7].

Зупинимося на аналізі змістовних аспектів тих визначень феномену «емоційна стійкість», які фігурують в окремих дослідженнях, пов'язаних із цією проблематикою.

Емоційну стійкість трактують як властивість психіки, що виявляється у функціональному стані. У цьому визначенні присутнє також посилання на важливу особистісну властивість: самоконтроль, завдяки якому людина може протистояти впливу негативних емоційних чинників і проявляти готовність діяти адекватно в екстремальній ситуації.

Емоційну стійкість розглядають як прояв волі, підкреслюючи, що вона зумовлює здатність людини регулювати власні емоції і долати стан підвищеного емоційного збудження при виконанні складної діяльності.

П. Б. Зільберман та інші дослідники визначали емоційну стійкість як інтегральну особливість особистості (психіки), що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних компонентів психічної діяльності, яка забезпечує оптимально успішне досягнення мети діяльності в складних емотивних ситуаціях [4].

Емоційну стійкість розглядають і як особливість темпераменту людини, що дозволяє їй надійно виконувати цільові завдання діяльності за рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної емоційної енергії.

Я. Рейковський виділяв два аспекти виявлення емоційної стійкості [5]:

– людина є емоційно стійкою, якщо її емоційне збудження, незважаючи на найсильніші подразники, не перевищує порогового рівня;

– людина є емоційно стійкою, якщо, незважаючи на найсильніше емоційне збудження, в її поведінці не спостерігаються порушення.

На думку Я. Рейковського, основні напрями вивчення емоційної стійкості включають:

– фізіологічний (вивчення залежності емоційної стійкості від особливостей нервової системи);

– структурний (вивчення регуляторних структур особистості);

– регуляторний (пошук особливого механізму регулювання стану у вигляді самоконтролю).

Емоційну стійкість розглядають і як властивість особистості, детерміновану динамічними і змістовними характеристиками емоційних процесів. Серед динамічних характеристик згадують: інтенсивність, лабільність, гнучкість емоційних процесів, а серед змістовних – види емоцій і почуттів, їх інтенсивність. Важливим аспектом цього напряму вивчення емоційної стійкості є з'ясування змісту і рівня виявлення емоцій і почуттів в екстремальних умовах. Загострення, посилення моральних почуттів дозволяє людині долати страх, розгубленість, безнадійність. Серед детермінант емоційної стійкості дослідники згадують ті емоції і почуття, які переживає людина в екстремальних умовах, її емоційні установки; попередній емоційний досвід.

Щодо складних життєвих ситуацій, то їх вивчення слід розпочинати з дослідження проблеми співвідношення «внутрішнього» та «зовнішнього», суб'єктивної та об'єктивної складових [5]. Під «внутрішнім» мається на увазі комплекс індивідуально-психологічних характеристик особистості та адаптаційний потенціал, що детермінують стійкість до стресогенних впливів, категорія «зовнішнього» визначається змістом складної життєвої ситуації. Необхідність диференціації цих двох складових обумовлена розумінням життєвої ситуації як наслідку активної взаємодії особистості і середовища переважною більшістю сучасних науковців, це у свою чергу, породжує проблему співвідношення особистісних та ситуаційних змінних. Сьогодні ця проблема розв'язується зверненням до категорії поведінки, яка на думку К. Левина, є функцією взаємодії особи і ситуації [1], а за Д. Магнуссоном та Н. Ендлером – результатом безперервної взаємодії між індивідом і тими ситуаціями, до яких він належить. Домінування особистісних чи ситуаційних змінних у формуванні поведінкової активності особистості перш за все залежить від генезису складної життєвої ситуації та від її суб'єктивної значущості для людини. У переважній більшості складних життєвих ситуацій особистість впливає на хід подій завдяки особливостям психофізіологічної організації, особистісним характеристикам (локус контролю, емоційність, екстравертованість), оцінці власних можливостей. При цьому характерною особливістю поведінкової активності особистості у складних життєвих обставинах є її подолаючий характер, тобто спрямованість на вирішення або ж пристосування до існуючої ситуації.

Таким чином, сукупність суб'єктивних та об'єктивних факторів утворюють унікальну життєву ситуацію особистості, яка займає конкретний проміжок часу на онтогенетичному шляху розвитку індивіда, і є причиною формування нових патернів поведінки з метою ефективного подолання життєвих труднощів.

Беручи до уваги поширеність поняття «складна життєва ситуація» у численних психологічних працях, його визначення. У широкому розумінні, складна життєва ситуація є різновидом соціально-психологічної ситуації, яка висуває підвищені вимоги до адаптаційних ресурсів особистості, детермінує

зміни її психічного стану і якість взаємодії у системі «суб'єкт – ситуація» [8]. За Я. Ф. Андрєєвою під «складними життєвими ситуаціями» слід розуміти будь-які життєві обставини, що призводять до порушення працездатності, сформованих відносин, породжують негативні емоції й переживання, викликають дискомфорт та за певних умов можуть спричинити негативні наслідки для розвитку особистості [1]. У більш вузькому розумінні, посилаючись на російську дослідницю Л. І. Анциферову [2], складність життєвих обставин визначає та цінність, яка за певних умов може бути втрачена чи зруйнована. Насамкінець, складні життєві ситуації можна визначити як такі, що потребують від людини дій, які перевершують її адаптивні можливості та ресурси.

Таким чином, ґрунтуючись на аналізі літератури, можна виділити характерні особливості складних життєвих ситуацій – це підвищені вимоги до адаптаційних ресурсів особистості, порушення працездатності та сформованих відносин, домінування негативних емоцій та переживань. Варто звернути увагу ще на одну характерну особливість складних життєвих ситуацій. Це, на думку В. В. Нуркової та К. Н. Василевської, симптоматика деформації часової трасспективи особистості, коли майбутнє втрачає свою позитивну валентність, теперішнє хаотичне, а минуле перестає бути ресурсом для продуктивної життєтворчості [4].

Отже, кожне із запропонованих визначень підкреслює стресогенний характер складних життєвих ситуацій та необхідність активізації адаптаційного потенціалу особистості з метою їх ефективного перетворення. Саме тому постає необхідність пошуку інтегративної особистісної властивості, яка б значною мірою детермінувала збереження психологічного благополуччя особистості в умовах негативного впливу численних стрес-факторів. Розглядаючи емоційну стійкість в якості індивідуально-психологічної характеристики, що в певній мірі визначає ефективність діяльності у стресогенних та складних життєвих умовах, ми тим самим припускаємо наявність в її структурі стресозахисного та адаптаційного потенціалу. Останній забезпечує пристосування особистості до діяльності, слугує регулятором тактики поведінки та стратегії вибору дій в емоціогенній ситуації життєдіяльності.

Сучасними дослідженнями встановлено, що емоційна стійкість формується в процесі адаптації людини до екстремальних умов діяльності [3]. Саме тому, емоційна стійкість може бути однією з тих інтегративних психологічних характеристик, що визначає адекватність чи неадекватність поведінки людини в складних умовах життєдіяльності та підлягає трансформації під впливом останніх.

Одним із перших вітчизняних досліджень, в рамках якого було висунуто ідею стресозахисного потенціалу емоційної стійкості є дослідження Л.М. Котової. На основі аналізу теоретичних та емпіричних даних емоційна стійкість розглядається автором як психічна властивість, що сприяє

збереженню результативності гри на музичних інструментах в умовах негативного впливу різноманітних стрес-факторів без включення резервних сил організму [1]. В. В. Подляшник аналізуючи феномен емоційної стійкості також дійшов висновку про наявність в її структурі стресозахисного потенціалу. На думку дослідника, більшість науковців, розглядаючи емоційну стійкість, мають на увазі: «Системну якість особистості, котра забезпечує цілеспрямовану поведінку людини та її високоефективну діяльність у складних напружених умовах» [6].

Вивчаючи значення емоційної стійкості як однієї з головних детермінант ефективної адаптації людини до життєдіяльності, слід звернутися до дослідження І. Ф. Аршави. Дослідницею здійснена операціоналізація феномена, запропоновано якісно нове визначення поняття емоційної стійкості, яку слід розглядати як інтегративну властивість особистості, що виявляється у переважній диспозиції суб'єкта професійної діяльності та життєдіяльності у цілому підтримувати або відновлювати рівновагу організму як «активної підсистеми» з постійно змінюваним середовищем [4]; визначено онтологічні та феноменологічні характеристики особистості, що впливають на успішність формування вищезгаданої стійкості, подана вичерпна характеристика основних патернів поведінки емоційно стійких та емоційно нестійких суб'єктів [4]. Наведене дослідження являє собою яскравий приклад взаємообумовленості двох інтегративних особистісних властивостей – емоційної стійкості та адаптивності.

Одні дослідники розглядали поняття емоційної стійкості як здібності особистості підтримувати динамічну рівновагу між збереженням адекватної поведінки в емоціогенній ситуації та відновленням чи підтриманням цілісності особистості, її комфортного стану після дії стресора [3]. Інші, що емоційна стійкість оберігає особистість від дезінтеграції і особистісних розладів, детермінує життєздатність, соматичне і психічне здоров'я, є базисом внутрішньої гармонії особистості [7]. Також феномен розуміється двояко: з одного боку – це результат цілісної функціональної системи емоційної саморегуляції напруженої і одночасно продуктивної діяльності, з іншого - системна властивість особистості, яку індивід набуває з досвідом і яка проявляється у єдності емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних та інших відношень суб'єкта до складної діяльності [7]. Ю. О. Рокицька зазначає, що емоційна стійкість студентів пов'язана з процесами психологічної адаптації та професійного самовизначення студента, їй властивий адаптаційний потенціал в процесі професійного самовизначення. Автор пише: «Розвиток адаптаційного потенціалу емоційної стійкості у процесі професійного самовизначення студентів знаходить своє відображення в тому, що при підвищенні рівня емоційної стійкості в професійно-особистісному контексті підвищується рівень та якість психологічної адаптації студентів» [7].

Отже, ґрунтуючись на аналізі сучасних досліджень феномена емоційної стійкості ми впевнено можемо констатувати наявність стресозахисного та адаптаційного потенціалу у її структурі та розглядати вищеназвану індивідуально-психологічну характеристику в якості однієї з детермінант, що визначає ефективність діяльності у стресогенних умовах повсякденного життя.

Емоційна стійкість особистості формується в процесі адаптації до складних обставин життєдіяльності. Стресозахисний потенціал емоційної стійкості проявляється у збереженні продуктивності діяльності за умови впливу різних стрес-факторів. Здатність особистості до гнучкого та адекватного пристосування у складних життєвих ситуаціях забезпечується адаптаційними можливостями емоційної стійкості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Амінєва Р.А. Емоційна стійкість особистості як одна з детермінант ефективного подолання складних життєвих ситуацій. Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія. Дніпропетровськ, 2012. Вип. 18. Т. 20. № 9/1. С. 10–15. 2. Андреева Я. Ф. Соціальна психологія. Ніжин: Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. 46 с. 3. Аршава І. Ф. Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини : моногр. Д. : Вид-во ДНУ, 2008. 468 с. 4. Корнієнко І. О. Проблема становлення і корекції поведінки особистості у важкій життєвій ситуації. Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. Т. ХШ, ч. 2. С. 170-180. 5. Любомський І.О. Особливості розвитку емоційної стійкості студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Теорія та практика сучасної психології. Київ, 2017. №1. С. 53–57. 6. Малхазов О.Р. Технологія формування емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки травматичних подій. Психологічні науки проблеми і здобутки. Київ, 2018. Випуск 2 (12). С. 132–147. 7. Оніпко З.С. Дослідження сформованості рівня емоційної стійкості в студентів технічного ВНЗ. Габітус. Київ, 2021. Випуск 24. Т. 2. С. 73–77. 8. Чайка Г. Взаємоєзв'язок емоційної стійкості та міжособистісних взаємин: статево-віковий аспект. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія. Київ, 2022. Вип. 1 (54). С. 84–90.

Б. Р. Стецюк,
здобувач фахової передвищої освіти
(м. Хмельницький)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

В останні роки проблеми профорієнтації, працевлаштування та вторинної зайнятості молоді дещо загострились. Тенденція зростання рівня безробіття змушує збільшувати та вдосконалювати форми і методи

соціального впливу на молодь, сприяти підвищенню рівня її професійної підготовки, налагоджувати співробітництво із зацікавленими установами та підприємствами, залучати якомога більше кваліфікованих спеціалістів до надання допомоги молодій людині (соціальних педагогів, психологів, профконсультантів, соціологів), посилювати соціальний захист неконкурентоспроможних категорій молоді. З огляду на це, проблема професійного самовизначення сучасної молоді є надзвичайно актуальною та важливою в умовах розбудови профільної школи.

Станом на 2005 р. усе населення України за рівнем освіти поділялося на такі групи: особи з початковою освітою – 33,8%, з середньою загальною освітою – 85,1%, з середньою спеціальною освітою – 20,0%, з вищою – 9,7%. Серед молоді ж питома вага осіб з вищою освітою була вдвічі, а серед молодих людей у віці від 26 до 28 років – у чотири рази більшою від середнього рівня по країні.

Відомий спеціаліст у галузі психології профорієнтації Є. О. Климов, стверджував, що професійне самовизначення є системоутворюючим центром для всієї системи можливих «самовизначень» підростаючої людини як суб'єкта діяльності і громадянина. П.А. Шавір вказував на внутрішню суперечливість процесу професійного самовизначення. Він розглядав професійне самовизначення як процес розвитку особистості, зазначаючи при цьому, що його рушійні сили містяться у внутрішніх протиріччях особистості [3, с. 4].

Важливою передумовою успішного професійного самовизначення є також сформованість в особистості професійно-важливих якостей – окремих психічних, психологічних і фізичних властивостей, які відповідають вимогам певної професії і сприяють успішному оволодінню нею. Підготовка до свідомого вибору професії передбачає активне формування таких психологічних якостей як здібності, інтереси, ціннісні орієнтації, прагнення, професійні плани, ідеали, переконання.

Вирішення проблеми професійного самовизначення лежить в одній площині з проблемами вдосконалення навчально-виховного процесу і трудової підготовки учнів. Адже відомо, що сама по собі участь в навчальній і трудовій діяльності ще не забезпечує цілеспрямований розвиток особистості школяра. Але невдалий вибір професії стосується не тільки самої особи – це має велике значення і для суспільства. Вимушена зміна професії через помилку при її виборі, необхідність у переучуванні та перекваліфікації потребують певних витрат та відволікають людину від участі у суспільному виробництві. Внаслідок цього суспільство зазнає відчутних матеріальних втрат. За підрахунками зарубіжних вчених, правильний і своєчасний вибір професії в шкільному віці в 2–2,5 разів зменшує плинність кадрів, на 10–15% збільшує продуктивність праці і в 1,5–2 рази знижує вартість підготовки кадрів [1, с. 2].

Під професійним самовизначенням у педагогіці розуміють самопізнання та об'єктивну оцінку особою власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно-важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією. Це процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності (вибір професії, професійного навчального закладу, місця працевлаштування).

Педагогічне керівництво професійним самовизначенням передбачає організацію й здійснення керуючого впливу на психологічну сферу особистості школяра відповідним арсеналом педагогічних засобів із метою підготовки учня до свідомого та самостійного вибору професії [5, с. 4].

Таким чином, у сучасному українському суспільстві на початку XXI ст. можна виокремити низку тенденцій, пов'язаних зі сферою освіти та професійним самовизначенням молоді: – зростання престижу освіти взагалі й престижу технічної освіти зокрема; професійна освіта нині розглядається як одна з основних цінностей суспільства, без якої рівною мірою неможливі ні становлення особистості, ні подальший розвиток суспільства; – зміна цільових настанов професійної освіти як соціального інституту: від забезпечення потреб держави у фахівцях різного профілю до задоволення різноманітних освітніх потреб особистості заради її розвитку й самореалізації, а також для забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці; – зміна характеру попиту на робочу силу: вона має досягти такого рівня кваліфікації, який дозволить їй продуктивно працювати в умовах інформаційного суспільства; – внутрішня реорганізація освіти відповідно до вимог ринкової економіки з її кінцевою метою – формування такої структури випуску фахівців, яка б запобігала виникненню масштабного безробіття серед випускників професійних навчальних закладів [3, с. 3].

Вибір професії – чи не найголовніший чинник того, як складеться подальше життя особистості та як вона в ньому буде себе почувати. Адже всім хочеться реалізувати свій потенціал та отримувати справжнє задоволення від своєї діяльності.

Реорганізація освіти є нагальною потребою сьогодення; адже зростання її престижу в останні роки зумовлено великою мірою сподіваннями молоді уникнути безробіття. Ці сподівання небезпідставні: нині втрачають роботу, передусім, низько- і некваліфіковані робітники, натомість становище висококваліфікованих і високомотивованих фахівців сучасних професій стає дедалі стабільнішим. Також відомо, що існує так звана нульова можливість для молоді реалізуватися в професійній сфері одразу після школи, без професійної освіти [2, с. 2].

Структурним компонентом професійного самовизначення є наявність професійного плану – обґрунтоване уявлення про вибрану сферу трудової діяльності, про способи оволодіння майбутньою професією і перспективи професійного росту. Професійний план – це складова життєвого плану –

уявлення людини про бажаний спосіб життя, тобто про соціальний, професійний, сімейний статус, а також про шляхи і способи його досягнення.

Основні компоненти професійного плану:

- уявлення про роль праці в житті людини (ціннісно-мотиваційний аспект вибору професії);
- далека перспективна професійна мета (мрія), узгоджена з іншими життєвими цілями (сім'я, рівень матеріального добробуту та ін.);
- ближні професійні цілі (як етапи і шляхи досягнення далекої мети);
- резервні варіанти та їх ієрархія;
- знання професій і відповідних професійних навчальних закладів;
- знання своїх можливостей для досягнення поставленої мети (реальна самооцінка внутрішніх і зовнішніх факторів вибору професії);
- знання шляхів підготовки до досягнення поставленої мети і шляхів роботи над собою;
- реальна підготовка до досягнення мети і реалізація окремих компонентів професійного плану в ході пробних пошукових дій;
- при потребі – інший варіант професійного плану, новий професійний вибір у випадку невідповідності можливостей і вибраних перспектив.

У старшокласників, як правило, наявна уже тверда установка при виборі професії, хоча, звичайно, можуть бути і коливання. Це спостерігається в тому випадку, коли кілька професій подобаються одночасно, чи існує конфлікт між схильностями і здібностями, між ідеалом у виборі професії і реальними перспективами. На вибір професії впливають також думки батьків, товаришів, знайомих [4, с. 7].

Старших школярів завжди хвилює проблема вибору майбутньої професії, і вони ведуть з цього приводу розмови з оточуючими їх однолітками та дорослими. Тому, основним завданням профорієнтаційної роботи зі старшокласниками є допомога сформувати у них ефективне рішення, яке вплине на вибір професії і буде віддзеркалювати як індивідуальні так і суспільні потреби. Вибір професії – це довгий процес, що складається з ряду етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов і індивідуальних особливостей особистості.

Соціальний та науково-технічний прогрес розширюють можливості професійного вибору учнівської молоді. Причому, сьогоднішні школярі можуть обирати в кількасот разів більше професій, ніж їх ровесники початку XX століття. Адже, протягом століття виникла значна кількість нових професій – сучасні нормативні професіографічні документи нараховують їх біля 40 тисяч. Тобто можливості вільного вибору професії кожним юнаком чи дівчиною у шкільному віці дуже широкі. Завдяки цьому, стає можливим обрати саме ту професію, яка повинна відповідати намірам, потребам і можливостям особистості [3, с. 8].

Проте, незважаючи на існуючі можливості, сучасна молодь має недостатню психологічну підготовленість до свідомого професійного вибору.

Така непідготовленість призводить до того, що молодь звужує для себе індивідуальність вибору професії, замінюючи цю можливість копіюванням поведінки інших людей, піддаючись впливу випадкових порад друзів чи знайомих, обираючи професію відповідно до «моди» (престижності) в сучасному суспільстві. Безвідповідальні і нічим не обґрунтовані рішення призводять до того, що протягом всього життя людина буде незадоволена своїм випадковим вибором[1, с. 2].

Основні суперечності процесу професійного самовизначення:

- між прагненням молодої людини до самостійності та потребою у кваліфікованій допомозі дорослих (учителів);
- між соціальною орієнтацією молоді переважно на престижні професії та потребою держави у спеціалістах;
- між бажанням продовжувати освіту після закінчення школи та зниженням інтересу до навчання в більшої частини сучасної молоді;
- між професійними намірами школярів і можливостями їх реалізації;
- між професійними намірами та здібностями;
- між прагненням молоді до самостійності та відсутністю вміння обґрунтовано прийняти рішення щодо вибору професії;
- між усвідомленням рівня свого загального розвитку та можливістю менш кваліфікованої праці;
- між бажанням спробувати свої сили та відсутністю такої можливості у школі;
- між станом здоров'я та медико-фізіологічними вимогами професії;
- між сучасними вимогами до спеціаліста і діючими формами та методами професійної підготовки;
- між професійними намірами молоді з високим рівнем освіти і значною часткою малокваліфікованої ручної праці [5, с. 11].

Готуючи учнів до життя, сучасна освіта вчить їх робити правильний вибір, допомагає кожному професійно визначитися, навчитися так узгоджувати свої «хочу», «можу», «є», «потрібно», щоб відчути себе відповідальними за власне професійне життя, професійну долю, уникнути помилок у виборі професії.

Важливою передумовою успішного вирішення проблем особистості щодо професійного самовизначення є вміння зіставляти свої: «хочу» – бажання, прагнення, наміри, інтереси, цінності, орієнтири; «можу» – пізнавальні та інтелектуальні можливості; «є» – стійкі психофізичні, характерологічні та фізичні властивості; «потрібно» – вимоги, які висуваються особистості середовищем і ринком праці.

Сьогодні на ринку праці на передових позиціях залишаються сфери професій «людина – людина» і «людина – знакова система».

Від усвідомлення саме цих чинників, їх узгодження, якісних і кількісних характеристик, взаємодії залежить успішність професійного вибору. Професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту

вибору професії і не закінчується із завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю. Професійне самовизначення здійснюється впродовж всього професійного життя: особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самоутверджується в професії.

Мотивація свідомого вибору професії – це система мотивів, спрямованих на реалізацію потреби в оволодінні певним видом професійної діяльності. Мотив – спонукальна причина дій і вчинків людини. Мотивація формується в людини в міру усвідомлення нею суспільної значимості обраної діяльності і правильної оцінки своїх індивідуальних нахилів і здібностей. Тому мотивацію вибору професії, як і будь-яке психічне явище, дуже важливо розглядати в розвитку, із врахуванням вікових змін. При цьому важливо не лише краще зрозуміти характер зміни мотивації, але й побачити, які її сторони на певному етапі розвитку потребують виховного впливу [2, с. 13].

Професійні інтереси школярів можна поділити на дві основні групи:

• безпосередні інтереси, які виникають на основі привабливості змісту та процесів конкретної діяльності;

• опосередковані інтереси, зумовлені деякими організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії.

Безпосередні професійні інтереси включають:

• професійно-специфічний інтерес – інтерес до предметів, до процесів праці, що характеризують її основні функції, а також до результатів, виражених у створених продуктах, наданих послугах і т. п.

• загальнопрофесійний інтерес виникає на основі привабливості найбільш загальних властивостей професії, з якими школяр має можливість ознайомитись у повсякденному житті.

• романтичний інтерес базується на уявленні про незвичайність даної професії.

• ситуативний інтерес формується на основі випадкових, нетипових для даної професії ознак і пояснюється вузькістю професійного кругозору учня.

Опосередковані професійні інтереси включають:

• професійно-пізнавальний інтерес базується на прагненні до пізнання певних природних, технічних, гуманітарних та інших процесів і явищ.

• інтерес до самовиховання проявляється в прагненні до духовного збагачення і формування суб'єктивно цінних якостей особистості.

• престижний інтерес – вибір професії зумовлений перспективами професійного росту, які ця професія забезпечує, престижністю професії в суспільстві.

• інтерес супутніх можливостей відображає прагнення молодої людини задовольнити з допомогою вибраної професії певні духовні та життєво-побутові запити й потреби (прагнення до спілкування з людьми, потреба в матеріальному забезпеченні тощо).

• невизначений інтерес – в його основі лежать невизначений емоційний потяг до певної професії [3, с. 15].

До основних проблем у цій частині самовизначення молоді можна зарахувати такі:

• подорожчання освітніх послуг і державних, і приватних освітніх установ;

• повільне реформування системи освіти, недостатньо активне переведення її на рейки сучасного діалогового за формою навчального процесу, слабке впровадження інтерактивних методів і форм навчання;

• відставання матеріально-технічної бази закладів освіти від світових стандартів, брак комп'ютерного обладнання, недостатнє використання інформаційно-комунікативних (зокрема, дистанційних) технологій у процесі навчання;

• недостатнє забезпечення студентів гуртожитками та незадовільні умови проживання в них;

• низький рівень зарплат викладачів і стипендій студентів;

• виїзд найздібнішої і фахово підготованої частини викладацького складу за кордон;

• брак правових гарантій працевлаштування випускників-фахівців із базовою і повною вищою освітою;

• невиконання статті 61 п. 2 Закону України «Про освіту» щодо бюджетних асигнувань на освіту в розмірі, не меншому від 10% національного доходу;

• незадовільні умови проживання студентів у гуртожитках.

Мотивом суспільного обов'язку у виборі професії є усвідомлення учнем реальної суспільної користі від своєї участі в даній сфері діяльності, переживання особистої відповідальності за успішну працю, готовність до подолання можливих моральних та фізичних труднощів.

Можна виділити 5 основних груп мотивів обов'язку: 1) відповідальність по відношенню до повсякденних професійних обов'язків і вимог; 2) прагнення до вдосконалення майстерності у вибраній справі; 3) новаторство у праці та її організації; 4) загально-альтруїстичні прагнення; 5) загальногромадянські прагнення.

Процес формування самооцінки професійної придатності протікає нерівномірно і це може виражатись у наступному протиріччі: або учневі не вдається співвіднести відомі йому властивості професії зі своїми особистими якостями (дефіцит самопізнання), або він затрудняється визначити професію, яка відповідає його даним (дефіцит професійної інформації). З віком зміст самооцінки поступово збагачується, але ці зміни не являють собою процесу, який розвивається послідовно та інтенсивно [5, с. 21].

Отже, професійне самовизначення особистості пов'язане не стільки з життєвим досвідом, скільки з її уявленням про майбутнє. Важливим показником професійної перспективи, її реалістичності виступає зв'язок

життєвих і професійних очікувань, ціннісних орієнтацій і життєвої мети з професійними планами, здатність пов'язати їх з актуальною життєвою ситуацією.

З усього викладеного вище витікає й мета молодіжної політики в цьому напрямі: докорінна реформа освіти; запровадження системи пільгового кредитування молоді для здобуття нею бажаної освіти; розробка спеціальних економічних і юридичних гарантій, які попереджатимуть або компенсуватимуть різні можливі форми дискримінації молоді; сприяння тимчасовому працевлаштуванню безробітних, учнів і студентів через організації учнівських і студентських загонів, таборів праці й відпочинку, ширшого запровадження громадських робіт.

Лише системний підхід у проведенні профорієнтаційної роботи, різноманітність форм організації профорієнтаційної роботи, активізація пізнавальної діяльності учнів, професіографічний характер профорієнтаційних заходів, індивідуальний підхід у здійсненні роботи щодо підготовки учнів до професійного самовизначення, залучення учнів до суспільно необхідної праці і виду діяльності, що відповідає їх нахилам і здібностям приведе старшокласників до успішного вибору професії.

Список використаних джерел та літератури:

1. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ua.textreferat.com/referat-9062-1.html. 2. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/2276/1/39.PDF. 3. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://ru.osvita.ua/vnz/reports/sociology/30006/ 4. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://pidru4niki.com/1212012458142/sotsiologiya/profesiyne_samoviznachennya_molodi. 5. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://sites.google.com/site/kzoschool44/robota-socialno-psihologicnoie-sluzbi/poradi-psihologa/problema-profesijnogo-samoviznacenna-starsoklasnikiv.

В. В. Стецюк,
вчитель української мови та літератури
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Підлітковий вік являє собою період становлення особистості, характеризується наявністю різноманітних психологічних проблем і труднощів, викликаних суперечностями у розвитку. Це зумовлено специфічними явищами, що свідчать про перехід від дитинства до дорослості і супроводжуються 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 підлітка. У зв'язку з цим підлітку необхідно

погоджувати свої потреби з очікуваннями оточуючих та вимогами соціальних норм. В цей період активно формується духовне багатство, моральність, готовність до праці, здатність зайняти певну громадську позицію [3, с. 1].

Л. С. Виготський вважав проблему інтересів ключовою для підліткового періоду. Він виокремив дві фази підліткового віку, пов'язуючи їх зі змінами у сфері інтересів:

- в негативній фазі відбувається згортання, відмирання попередньої системи інтересів, з'являються сексуальні потяги, звідси – зниження працездатності, погіршення успішності, грубість, підвищена дратівливість підлітка, незадоволення самим собою, занепокоєння;
- позитивна фаза характеризується зародженням нових ширших і глибших інтересів, розвивається інтерес до психологічних переживань інших людей, до власних переживань, звернення підлітка в майбутнє реалізується у формі мрії [2, с. 2].

П.П. Горностай вважає, що становлення особистості підлітка відбувається лише у прийнятті соціальних ролей у суспільному середовищі, у контактах з дорослими, у міжособистісному спілкуванні серед однолітків. Даний період традиційно вважається одним з найбільш критичних моментів у розвитку особистості [3, с. 2].

Ці зміни настають дещо несподівано. Але вони є закономірним результатом фізичного і духовного розвитку особистості внаслідок біологічного дозрівання організму, навчання й виховання дитини. Вони не лишаються непомітними і для самого підлітка, хоча він і не завжди контролює і регулює свої дії та вчинки відповідно до них.

У творі «Отроцтво» Л. М. Толстой пише: «Чи траплялося вам, читачу, в певну пору життя раптом помічати, що ваш погляд на речі цілком змінюється, ніби всі речі, що ви їх бачили доти, враз повернулися до нас іншою, невідомою ще стороною? Такого роду моральна зміна відбулася в мені вперше підчас нашої подорожі, яку я і вважаю за початок мого отроцтва» [5, с. 2].

Підлітковий період – сензитивний для розвитку потреб, спрямованості особистості, оформлення ідеалів.

Основні потреби_підліткового віку: 1) потреба у самовираженні; 2) потреба уміти щось робити; 3) потреба щось значити для інших; 4) потреба рівноправного спілкування з дорослими; 5) посилення статевої ідентифікації.

У підлітковому віці провідними видами діяльності є міжособистісне спілкування з дорослими і ровесниками, суспільно корисна праця і навчання, що позитивно позначається на розвитку психіки та особистості загалом. Міжособистісне спілкування підлітка. Реалізується воно у спілкуванні з дорослими та спілкуванні з ровесниками, їх роль у формуванні особистості неоднакова. Якщо у спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності і способи дій, то спілкування з ровесниками є

своєрідним випробуванням себе у сфері особистісної, зокрема специфічної моральної, проблематики. Для підлітка характерна зміна ставлення до дорослих. Він починає критичніше оцінювати їх слова і вчинки, аналізувати поведінку, стосунки, соціальну позицію. Однак вимоги підлітка до дорослого є дещо суперечливими. Він прагне самостійності, протестує проти опіки, контролю, недовіри, відчуваючи водночас тривогу і ляк за необхідності долати проблеми, сподівається на допомогу і підтримку дорослого, але не завжди відверто зізнається в цьому. У зв'язку з появою в дітей підліткового віку нових психологічних особливостей інколи їхні стосунки з дорослими супроводжуються конфліктами, негативними формами поведінки, зокрема проявами грубості, впертості. Це пов'язане, як правило, з прагненням до самостійності, яке дорослі не сприймають і не підтримують. Однак прояви негативних форм поведінки і конфліктність підлітків не є неминучими. У підлітковому віці дитина більше часу проводить з друзями, наслідує їх. Дружба підлітків ґрунтується на спільних інтересах та вподобаннях. Важливе значення для підлітка має оцінка друзями його особистісних якостей, знань і вмінь, здібностей і можливостей. У товаришів він знаходить співчуття, адекватне сприйняття своїх радощів і негараздів, які дорослим часто здаються незначущими. Групі підлітків-ровесників характерні непостійність, змінюваність стосунків та інтересів. Зміна симпатій, авторитетів, посилення і послаблення впливу однолітків у групі є свідченням постійного внутрішнього осмислення і переосмислення, переживання, приміряння вчинків і стосунків друзів до вимог моралі [1, с. 5].

Складність полягає в тому, що підлітки, прагнучи визнання власної дорослості зі сторони оточуючих, ще не відчувають себе (а тим більше, ще не є) дорослими повною мірою, по-справжньому. Та все ж саме це відчуття є тим новим, прогресивним в особистості, що обов'язково буде розвиватись, і саме на нього слід спиратись у педагогічній практиці. Кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих. По суті, мова йде про переорієнтацію з норм і цінностей дитячого світу на інші, дорослі, про вироблення особистісних утворень, які відіграють особливу і вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослого.

В різних культурах підлітки відчувають різні за змістом проблеми, пов'язані з тілесним розвитком. Ідентифікація з тілом відбувається відповідно до традиційних ставлень до нього в культурі, до якої належить підліток. Частини тіла можуть бути прийняті як «хороші» тією мірою, якою це дозволяється культурою. Тілесна свідомість відображає конфлікт історичного, культурного ставлення до тіла. У свідомості підлітка можуть бути «сфери, що турбують», що змушують його відчувати зніяковілість одночасно із потаємним інтересом до них. Відчуття розвитку себе тілесного фіксує увагу підлітка на тілі і займає сферу його думок і почуттів. Фізичне

відчуття, поєднуючись із соціальними очікуваннями, формує складну гаму переживань підлітків. Водночас підліток починає відчувати наповненість свого тіла енергією, що надає йому особливе почуття, – відчуття того, що він має життєву силу, що він жива істота. В цей період життя виникає передчуття того, що щось повинно статися [5, с. 18].

Бурхливо розвивається емоційна сфера. Раптово можуть змінюватись емоційні стани підлітка, з різкими переходами від надмірної рухливості до спокою, від піднесення до байдужості. Підвищена емоційність підлітків зумовлена статевим дозріванням та неурівноваженістю процесів збудження і гальмуванням, з явною перевагою перших. Їх підвищена збудливість поясню

До кінця підліткового періоду самооцінка може стати значним регулятором поведінки індивіда. Змінюється, порівняно з молодшим шкільним віком, значущість різних якостей особистості. У молодших підлітків ще зберігається орієнтація на якості, які проявляються в учбовій діяльності, але основним критерієм оцінки себе та іншого стають морально-психологічні особливості особистості, що проявляються у взаєминах з іншими. Основним критерієм оцінки себе стають морально-психологічні аспекти взаємовідносин. Зміст і характер уявлення про себе безпосередньо залежить від міри включеності школяра в різні види діяльності та від досвіду спілкування з ровесниками і дорослими [3, с. 4].

Д. І. Фельдштейн виділяє такі стадії розвитку самооцінки підлітка: 1 стадія (10–11років): підлітки підкреслюють свої недоліки, вони глибоко переживають невміння оцінити себе, переважає критичне ставлення до себе. 2 стадія (12–13 років): актуалізується потреба в самоповазі, загальному позитивному ставленні до себе як до особистості. 3 стадія (14–15 років): виникає «оперативна самооцінка», яка визначає ставлення підлітка до себе в теперішній час, підліток зіставляє свої властивості з нормами.

Стадії розвитку особистісної рефлексії:

1 стадія – предметом рефлексивного очікування виступають окремі вчинки дітей.

2 стадія – головним стає аналіз рис свого характеру і особливостей взаємин з іншими людьми.

3 стадія – зростає критичне ставлення підлітків до себе. Для підліткового періоду характерний пошук ідентичності, що означає усвідомлення підлітком самого себе, безперервності у часі власної особистості та виникнення, у зв’язку з цим, відчуття, що інші також це визнають.

Характеризуючи інтереси підлітка, відмітимо передусім, що, у порівнянні з молодшим шкільним віком, вони набувають більшої цілеспрямованості, активності та глибини. З другого боку, інтереси ще багато в чому зберігають свою мінливість, і лише у старших підлітків набувають певної стійкості. Саме в цьому віці розпочинається формування домінуючої спрямованості пізнавальних та інших інтересів особистості. Нерідко вже

можна спостерігати і визначення професійних намірів, яке супроводжується серйозними зусиллями по підготовці себе до омріяного майбутнього. Чим більш визначені та стійкі професійні наміри підлітка, тим більш диференційоване його ставлення до навчальних предметів (останні чітко розрізнюються як «потрібні» та «непотрібні») [6, с. 10].

Відомий психолог Реймонд Кеттел у дослідженні особистості має одну ведучу мету: розкрити (за допомогою методу факторного аналізу) основні риси особистості. Він думає, що особистісні риси складають ядро структури особистості, і вони відповідальні за те, що буде робити людину в даній обстановці. По визначенню Кеттела, особистість – це те, що дозволяє нам пророчити поводження людини в даній ситуації. Кеттел вважає, що риси особистості являють собою відносно постійні тенденції реагувати певним чином у різних ситуаціях і в різний час. Вони відбивають стійкі і передбачувані психологічні характеристики. Кеттел на підставі результатів досліджень відносить особистісні риси до 16 основних категорій (факторам).

На відміну від Кеттела, Г. Айзенк був переконаний, що для пояснення більшої частини поведінкових проявів людини необхідно не більш трьох типів. Він набагато більше значення додає генетичним факторам у розвитку індивідуума, ніж Кеттел. Айзенк виявив два основних типи, що він назвав інтроверсія – екстраверсія і нейротизм – стабільність. Вони статистично не залежать друг від друга. Відповідно людей можна розділити на чотири групи.

Основне місце в його концепції займає питання про мотивацію. Маслоу говорив, що люди мотивовані для пошуку особистих цілей, і це робить їхнє життя значним й осмисленим. Він описував людину, як «бажаюча істота», що рідко досягає стану повного задоволення. Повна відсутність бажань і потреб, якщо воно існує, у кращому випадку недовговічною. Якщо одна потреба задоволена, інша спливає на поверхню і націлює увагу і зусилля людини [4, с. 7].

Маслоу припустив, що всі потреби уроджені і представив свою концепцію ієрархії потреб у мотивації людини в порядку їхньої черговості.

В основі цієї схеми лежить правило, що домінуючі потреби, розташовані внизу, повинні бути більш-менш задоволені до того, як людина усвідомити наявність і бути мотивованим потребами, розташованими вгорі, тобто задоволення потреб, розташованих внизу ієрархії, уможливлює усвідомлення потреб, розташованих вище в ієрархії, і їхня участь у мотивації. По Маслоу, це є головним принципом, що лежить в основі організації мотивації людини, і чим вище людина може піднятися в цій ієрархії, тим велику індивідуальність, людські якості і психічне здоров'я він продемонструє.

Ключовим моментом у концепції ієрархії потреб Маслоу є те, що потреби ніколи не бувають задоволені за принципом «усе або нічого». Потреби частково збігаються, і людина одночасно може бути мотивована на двох чи більш рівнях потреб. Маслоу зробив припущення, що середня

людина задовольняє свої потреби приблизно так: фізіологічні – 85%, безпека і захист – 70%, любов і приналежність – 50%, самоповага – 40%, самоактуалізація – 10%.

Якщо потреби більш низького рівня перестануть задовольнятися, людина повернеться на даний рівень і залишиться там, поки ці потреби не будуть у достатній мері задоволені [2, с. 13].

Гуманістична теорія розглядає самоактуалізацію, як ідеальний варіант розвитку особистості. Засновником цієї теорії є Абрахам Маслоу. На думку Маслоу, люди які самоакуалізуються – це люди, що живуть повним життям, роблячи щонайкраще те, на що вони здатні.

Маслоу прийшов до висновку, що люди, які самоактуалізувалися мають, наприклад, наступні характеристики: більш ефективне сприйняття реальності; прийняття себе, інших і природи такими які вони є; автономія – незалежність від культури; суспільний інтерес; глибокі міжособистісні відносини; демократичний характер; розмежування засобів і цілей; філософське почуття гумору; креативність.

У підлітків вже сформована певна ієрархічність мотивів, розвивається не лише матеріальних та духовних потреб розвиваються інтереси. Інтереси стають більш глибокими, стають більш ширшими та різноманітними, охоплюють значно більше галузей знань, інтереси стають більш стійкими, можуть набувати характеру пристрасті. У підлітковому віці у зв'язку з підвищенням теоретичного рівня учіння та підвищенням вимог до нього у певної частини підлітків розвивається пізнавальні потреби та їх основні форми – пізнавальні інтереси. Морально-вольова сфера – продовжує формуватись моральна свідомість. Підлітки здатні значно краще усвідомлювати моральні поняття, моральні якості, і діяти у відповідності зі своїми моральними принципами. У цьому віці виникає потреба у дружбі з ровесниками. Стосунки з ровесниками можуть проходити в кілька етапів (за Страховим): коли підлітки виконують спільно учбові справи трудові і все це насичується атмосферою симпатії та прихильності; товаришування – рівень взаємодії значно вищий; дружба – пред'являє значно вищі вимоги до друзів, вимагає спільності поглядів на життя та діяльність, та глибокої прихильності. У підлітковому віці інтенсивно розвивається крім дружби інші почуття на основі дружби – перша закоханість. Сфера самосвідомості у підлітковому віці починається систематичне ґрунтовне вивчення наук і це значно підвищує умови до учіння підлітків. У більшості формується мнемічно-репродуктивний тип учбової діяльності [1, с. 11]. У них переважають утилітарні мотиви учіння. Шляхи розвитку пізнавальної діяльності підлітків: новизна і практична значущість навчального матеріалу; активізація пізнавальної діяльності підлітків через використання творчих завдань, створення проблемних ситуацій, елементів діалогового та програмового навчання, самостійної роботи; індивідуалізація та диференціація навчання; застосування наочності та ТЗН; використання форм позаурочної та

позашкільної діяльності; психологічно обґрунтована оцінка знань вмінь та навичок підлітка. Емоційно-вольова сфера. У порівнянні з молодшими школярами піднімається здатність управляти своїми емоційними проявами, здатні краще усвідомлювати емоції та почуття інших. У цьому віці розвиваються більш глибокими інтелектуальні, моральні та естетичні почуття та інтенсивно формуються вольові якості особистості.

Моральний розвиток характеризується наявністю протиріччя між некритичним засвоєнням групових моральних норм і прагненням обговорювати прості правила; певним максималізмом вимог; зрушенням оцінки окремого вчинку на особистість в цілому [5, с. 22].

Формується моральний світогляд, під впливом якого провідне місце в системі спонукань починають займати моральні мотиви. Встановлення такої ієрархії веде до стабілізації якостей особистості, до формування моральної позиції.

Прийнято вважати, що підлітки характеризуються, більше ніж діти всіх інших шкільних віків, слабкістю волі. Вони недостатньо організовані, легко пасують перед труднощами, легко піддаються чужому впливу, часто поводяться всупереч засвоєним вимогам і правилам поведінки.

Специфіка соціальної ситуації розвитку підлітка є розбіжність, з одного боку, між вимогами життя і його інтересами, з іншого – між його можливостями і його власними вимогами до себе. Така розбіжність вимагає досить високого рівня розвитку волі, якого частіше за все підлітки ще не досягають [4, с. 16].

В нашій дослідницькій роботі прийшли до наступних висновків:

1. Виокремлено, що підлітковий період це складний та напружений етап розвитку. Підліток розвивається фізіологічно та психологічно. Поступово дитина переходить до світу дорослих. Перехідний період супроводжується підвищенням вимог до дитини з боку вчителів, батьків. Інтенсивно формується самооцінка, самосвідомість, цінності, ідеали, Я-концепція; розвивається емоційно-вольова, мотиваційна сфера. Суттєвих змін набуває сфера свідомості, діяльності та система міжособистісних стосунків. Підлітковий період характеризується збільшенням кількості стресових факторів.

2. Проаналізовано, що дитині необхідна допомога дорослих для проживання важкого періоду підліткової кризи. Поступово зміцнюється життєстійкість особистості підлітка за рахунок виникаючої мети, цінностей, які є базою для підтримки власної стійкості в світі. На перший план у розвитку життєстійкої поведінки і відносини виходять навички самоврядування, саморегуляції. Життєстійкість можна визначити як здатність і готовність суб'єкта зацікавлено брати участь в ситуаціях вибору, підвищеної для нього складності, контролювати дані ситуації, керувати ними, не боятися всього нового, невідомого, труднощів що виникають на шляху до досягнення

цілей, вміти ризикувати. Також важливим фактором для розвитку життєстійкості у дитини є її вміння володіти власним темпераментом.

3. Досліджено, що психодрама це вид групової психотерапії, який є ефективним для формування особистості підлітка. Члени групи, моделюючи життєві ситуації, виступають по черзі в якості акторів і глядачів, для того, щоб з'ясувати зміст цих ситуацій і конфліктів, усунути 47 негативні реакції та внутрішню напруженість. Психодрама, на основі створення оптимальних умов групових занять, здатна забезпечити розкриття кожного учасника. Психодраматичні техніки дозволять підлітку освоїти ним ролі, в безпечних умовах, дати йому різностороннє бачення ситуації, допомогти у побудові екологічних стратегій виходу із різних життєвих ситуацій, дати можливість відчути себе у ролі іншої людини, розширити набір дій для відомих йому ролей, навчити брати відповідальність за себе та активно включатися у діяльність. Правильно використовуючи психодраматичні техніки та елементи, можна розвивати, навчати, виховувати і стимулювати особистісний ріст підлітка.

Список використаних джерел та літератури:

1. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://studfile.net/preview/5111045/page:24/ 2. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://pidru4niki.com/1256060737100/psihologiya/rozvitok_osobistosti_pidlitkovomu_vitsi. 3. [Електронний ресурс]. Режим доступу http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/2609/1/magistr_Yermolenko_2018.pdf. 4. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://lubbook.org/book_781_glava_6_Lek%D1%81%D1%96ja_%E2%84%96_5_Tema:_%C2%ABPsikho.html. 5. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://vkba.zz.mu/gallery/pidlitok.pdf. 6. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/10131/

О. Б. Столяренко,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Кам'янець-Подільський)

БІОГЕНЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано проблему психічного розвитку особистості, що у різних психологічних напрямах і підходах має своє особливе трактування. Розглянуто погляди представників біогенетичного підходу на розвиток особистості. Зроблено висновок, що психічний розвиток особистості розглядається представниками біогенетичного підходу як становлення свідомості, а динаміка відносин між усвідомлюваними та неусвідомлюваними аспектами психіки складає власне психічний розвиток.

***Ключові слова**: біогенетичний підхід, розвиток особистості, психіка, психічний розвиток, свідоме і несвідоме, структура особистості.*

Мета статті – теоретичний аналіз поглядів представників біогенетичного підходу на розвиток особистості.

Виклад основного матеріалу. Психічний розвиток людини процес складний і багатогранний. На сучасному етапі співіснують різноманітні теорії, які під різними кутами зору досліджують особливості психічного розвитку людини. Дані теорії розвитку особистості науковці [2; 3; 9; 10] об'єднують у такі напрями, як: біогенетичний, соціогенетичний і персоногенетичний. Основою для виділення даних напрямів є детермінація розвитку особистості під впливом середовища чи спадковості.

Основним завданням представників соціогенетичного напряму є вивчення процесів соціалізації людини, засвоєння людиною соціальних норм і ролей, набуття соціальних настанов і ціннісних орієнтацій, формування соціального і національного характеру людини як члена тієї або іншої спільноти.

У центрі уваги представників персоногенетичного напряму проблеми активності, самосвідомості і творчості особистості, формування людського Я, боротьба мотивів, виховання індивідуального характеру і здібностей, самореалізація і особистий вибір, пошук сенсу життя.

Деякі науковці [7, с. 26; 10, с. 54] окремо виділяють системно-діяльнісний підхід до розвитку особистості. У даному напрямі властивості людини як індивіда розглядаються як «безособові» передумови розвитку особистості, які у процесі життєвого шляху можуть отримати індивідуальний розвиток. Соціокультурне середовище є джерелом, що живить розвиток особистості, а не чинником, що безпосередньо визначає поведінку. Рушійною силою розвитку особистості у виступають спільна діяльність і спілкування.

Центром уваги представників біогенетичного напряму є проблеми розвитку людини як індивіда, що має певні антропогенетичні властивості (задатки, темперамент, біологічний вік, стать, нейродинамічні властивості та органічні потреби) [5; 9]. Ці властивості проходять різні стадії дозрівання під час реалізації філогенетичної програми в онтогенезі. Представники цього напряму переконані, що спадковість має вирішальне значення у психічному розвитку дитини.

У межах біогенетичного підходу класичними теоріями є теорія рекапітуляції Е. Геккеля і С. Холла, теорія дитячого розвитку А. Гезелла, теорія трьох рівнів психічного розвитку К. Бюлера та психоаналітична теорія З. Фрейда [4, с. 34].

Біогенетичний закон у психології сформулював німецький зоолог Е. Геккель, доводячи, що онтогенез є скороченим повторенням філогенезу. На думку вченого, подібно до того як людський зародок повторює всі стадії (від одноклітинної істоти до людини) розвитку органічного світу, так і людський організм у внутрішньоутробному розвитку відтворює етапи людської історії.

Тобто, переживає п’ять періодів історичного розвитку людства: дикунський, мисливський, пастуший, землеробський, торгово-промисловий [7, с. 16].

На початку XX ст. американський психолог С. Холл зі своєї позиції ілюстрував тезу, за якою онтогенез є повторенням основних стадій філогенезу: якщо зародок за дев’ять місяців повторює всі стадії розвитку від одноклітинної істоти до людини, то дитина в період дорослішання проходить весь хід розвитку людства від первісної дикості до сучасної культури [12, с. 115]. Новонароджений відтворює стадію розвитку тварини; дитинство відповідає етапу, коли головним заняттям первісної людини були мисливство і рибальство; підлітковий період – закінчення епохи дикості і початок цивілізації; юність – період романтизму (період внутрішніх і зовнішніх конфліктів, які стимулюють формування у людини почуття соціальної відповідальності). Ця теорія була спростована вченими, які стверджували, що зовнішня подібність між дитячою грою і поведінкою первісних людей не має внутрішньої, психологічної подібності [2; 6]. Поверхневі, зовнішні аналогії, на яких ґрунтується закон рекапітуляції, не дають змогу повністю зрозуміти конкретні закономірності психічного розвитку особистості.

Австрійський психолог К. Бюлер запропонував теорію трьох рівнів психічного розвитку: інстинкт, тренування, інтелект. К. Бюлер пов’язував виникнення цих рівнів не лише з дозріванням мозку, але й з розвитком афективних процесів, з переживанням задоволення, пов’язаного з діяльністю. На його думку, перший етап (інстинкт) характеризується тим, що насолода настає в результаті задоволення інстинктивної потреби, тобто після виконання дії. На рівні тренування (вироблення навичок) задоволення переноситься на процес здійснення дії. З’являється поняття: «функціональне задоволення». Але існує ще передбачене, уявне задоволення, яке з’являється на етапі інтелектуального розв’язання задачі. Таким чином, перехід задоволення «з кінця на початок», за К. Бюлером є основною рушійною силою розвитку психіки [13, с. 119].

Слід зазначити, що К. Бюлер не відносив свою теорію до біогенетичного підходу. У його працях можна знайти навіть критику біогенетичної концепції. Однак його погляди є глибоким проявом концепції рекапітуляції, оскільки етапи розвитку дитини ототожнюються з рівнями розвитку тварин. Л. Виготський вважав, що К. Бюлер намагався призвести до одного знаменника факти біологічного і соціокультурного розвитку та ігнорував принципову своєрідність розвитку дитини.

А. Гезелл також звернув увагу на зміну темпу фізичного розвитку з віком, але в межах біологічного підходу до розуміння розвитку він не зміг пояснити чому це відбувається [9, с. 38]. Тому наслідком його дослідження було ототожнення розвитку і дозрівання організму. Вчений обмежився кількісним вивченням порівняльних зрізів дитячого розвитку, зводячи розвиток до простого біологічного дозрівання. У клінічній практиці до нашого часу широко використовується складений ним «Атлас поведінки

новонародженого», що має 3200 фотографій, які фіксують рухову активність і соціальну поведінку дитини від народження до двох років.

Видатним представником біогенетичного напряму був З. Фрейд, який обґрунтував теорію про стадії психосексуального розвитку дитини, довівши, що вони відображають зафіксований генетично попередній досвід сексуального розвитку людського роду і не залежать від впливу оточення [9, с. 57]. У психоаналізі формування особистості дитини пов'язується з виникненням конфлікту між прагненням до задоволення біологічних потреб і вимогами соціального оточення. Увесь процес особистісного розвитку подається як боротьба несвідомих потягів, породжуваних органічними потребами. Особистісні новоутворення розглядаються як результат цієї боротьби. Роль соціально-виховних впливів зводиться до формування захисних механізмів особистості.

Сучасники З. Фрейда і навіть його учні прослідковували у психоаналітичному вченні низку дискусійних моментів. Найбільше неприйняття викликали його погляди на мотивацію людської поведінки, яку З. Фрейд пов'язував із природженими сексуальними потребами. Виникла потреба у подоланні біологізаторських поглядів на особистість, що було здійснено неофрейдистами. Несвідоме наповнювалось новим змістом. Нереалізовані сексуальні потяги були замінені міфологічним колективним несвідомим (К. Юнг), прагненням до влади і почуттям неповноцінності (А. Адлер) та почуттям самотності (Е. Фромм) [12, с. 72].

К. Юнг, засновник аналітичної психології, відмежувався від свого вчителя у поглядах на пансексуалізм як головну рушійну силу поведінки людини. Згідно аналітичної теорії, особистість – це сукупність природжених і реалізованих архетипів, а структура особистості визначається індивідуальною своєрідністю співвідношення окремих властивостей архетипів [12, с. 102].

Відомим учнем З. Фрейда, який виступив проти біологізаторських тенденцій свого вчителя, був А. Адлер. На відміну від глибинної психології З. Фрейда, у теорії А. Адлера немає жодних постулатів про приховані несвідомі сили і структури психічного життя. Він вважав, що людська мотивація в основному соціальна, а люди визначально є соціальними істотами, які співвідносять себе з іншими людьми, беруть участь у спільній соціальній діяльності, стиль їхнього життя переважно соціальний за своєю орієнтацією. Соціальний інтерес на його думку є вродженим, хоча специфіка людських взаємин визначається характером суспільства, в якому живе людина [10, с. 304]. Отже, у цьому аспекті точка зору А. Адлера так само біологічна, як і погляди З. Фрейда і К. Юнга, тому що всі вони допускають вроджену сутність людини. Заслугою А. Адлера є увага до соціальних детермінант поведінки, які були зведені до мінімуму З. Фрейдом і К. Юнгом. Не природжені потяги, не природжені архетипи, апочуття спільності з

іншими людьми, – ось та головна сила, яка визначає поведінку і життя людини, стверджував А. Адлер.

На відміну від К. Юнга і А. Адлера, які підкреслювали, що не погоджуються з З. Фрейдом із принципових питань, пов'язаних зі структурою особистості і механізмами її розвитку, К. Хорні стверджувала, що вона лише прагне скоригувати деякі недоліки теорії З. Фрейда, залишаючись його відданою послідовницею з принципових питань [13, с. 259]. К. Хорні вважала, що в структурі особистості домінують не інстинкти агресії або лібідо, а несвідоме почуття тривоги, яке вона називала почуттям корінної тривоги і вважала, що воно з'являється у дитини під час народження у потенційно ворожому їй світі.

Розширити психоаналітичну теорію і вийти за її межі зміг Е. Еріксон. Учений почав розглядати розвиток дитини у системі соціальних відносин. У процесі виховання дітям передаються цінності та норми суспільства. В однакових за рівнем соціально-економічного розвитку суспільствах діти набувають несхожих рис особистості внаслідок різних культурних традицій і стилів виховання [10, с. 297].

Основний вклад Е. Еріксона у вивчення особистості полягає в тому, що базуючись на стадіях психосексуального розвитку він показав, що людина одночасно проходить як стадії психосоціального розвитку так і стадії розвитку его, та довів, що розвиток особистості продовжується протягом усього життя. На думку вченого, розвиток особистості визначається тим, що суспільство очікує від людини, які цінності та ідеали їй пропонує, які завдання ставить перед нею на різних вікових етапах. Разом з тим, послідовність стадій розвитку дитини усе ж таки залежить від «біологічного начала». Дитина у процесі дозрівання проходить низку стадій. На кожній з них вона набуває певної якості (особистісне новоутворення), яке фіксується в структурі особистості та зберігається у наступні періоди життя [3, с. 119].

У 30-х роках минулого століття виникла концепція, в якій була зроблена перша спроба пов'язати принципи соціального научіння (біхевіоризму) і глибинної психології. Праці її автора, американського психолога Г. Саллівана, часто відносять до обох напрямів. Свою теорію Г. Салліван назвав інтерперсональною теорією особистості. Вона базувалась на трьох принципах, запозичених із біології, – принцип комунального (суспільного) існування, принцип функціональної активності і принцип організації. Г. Салліван вважав, що показником здорового розвитку особистості є здатність будувати близькі стосунки з іншими людьми [9, с. 68].

Теорія Г. Саллівана стала однією з перших спроб об'єднати різні підходи до розуміння закономірностей розвитку особистості. Успішність цього досвіду привела до прагнення сучасних психологів поєднувати найбільш значимі погляди і відкриття різних психологічних шкіл, розширюючи рамки традиційних напрямів.

Висновки. Психічний розвиток особистості розглядається представниками біогенетичного підходу як становлення свідомості, а динаміка відносин між усвідомлюваними та неусвідомлюваними аспектами психіки складає власне психічний розвиток. Цю точку зору в тій чи іншій формі можна вважати загальною для більшості представників біогенетичного підходу, навіть якщо вони дотримуються різних поглядів на природу і сутність несвідомого та рівень його впливу на розвиток особистості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 282 с. 2. Бригадир М. Передумови становлення та розвитку особистості // Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка. Т. 2. Вип. 7. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. С. 41-45. 3. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. посіб. Київ : Центр учб. літ-ри, 2019. 392 с. 4. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики: практико зорієнтований посібник. Київ : Освіта України, 2007. 212 с. 5. Копець Л.В. Психологія особистості: Навч. посіб. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська Академія», 2010. 458 с. 6. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: в 2 т. Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. Київ : Форум, 2012. 319. 7. Москалець В. Психологія особистості: Навч. посіб. Київ : Центр учб. літ-ри, 2019. 262 с. 8. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. Київ : ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с. 9. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая. Київ : Рута, 2012. 320 с. 10. Психологічний словник / За ред. М.Г. Ярошевского. Київ : МАУП, 2013. 351 с. 11. Столяренко О.Б. Психологія особистості. Навч. посіб. Київ : Центр учб. літ-ри, 2012. 280 с. 12. Столяренко О.Б. Зарубіжні теорії особистості : Навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори», 2015. 126 с. 13. Юнг К. Г., Реан А. А. Становлення особистості. Психологія особистості у працях зарубіжних психологів. СПб., 2010. С. 65-79.

С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ

Процес гендерної соціалізації починається від самого народження, а засвоєння та прийняття гендерних категорій у дітей формується в дошкільному віці та молодшому шкільному. Дитинство – особливий період в онтогенезі людини. Саме в цей період закладаються основи фізичного, інтелектуального, емоційно-вольового, морального розвитку дитини. Тому так необхідно визначати умови формування у дитинстві самоактуалізованої

особистості, її виховання, прагнення до розумного та доброзичливого співробітництва дівчат та хлопців, що є основою гармонійної взаємодії статей у майбутньому.

Дитина – це індивід, соціальна ситуація розвитку якого постійно ускладняється, видозмінюється, диференціюється за змістом. Помітно змінюються стосунки із оточуючими дорослими, які і надалі залишається центром його життя [7, с. 91]. Поступово дитина вступає у стосунки із постійно зростаючим колом соціального оточення. Важливу роль поступово починають відігравати у житті дитини однолітки, спілкування з якими стає таким же значущим як і з дорослими.

Гендерна соціалізація протягом дитячого онтогенезу включає три аспекти: 1) когнітивний – дитина рано починає відносити себе до певної статі, набуває уявлення про зміст типової рольової поведінки, яка притаманна оточуючому середовищу; 2) емоційний – статево-рольові переваги, інтереси, ціннісні орієнтації, реакції на оцінку, прояв емоцій, пов'язаних з формуванням рис маскулінності та фемінності; 3) поведінковий – засвоєння типової для статі моделі поведінки [5; 8].

Е. Страус виділяє декілька етапів у період раннього та дошкільного дитинства як основоположні у гендерній соціалізації особистості:

1. Немовля. Діти «зчитують» інформацію про стать від зовнішності, дій та поведінки дорослих. Взаємодія більшості батьків зі своїми немовлятами визначається статтю дитини, а це, у свою чергу, також формує розуміння дитиною статі;

2. Вік 18-24 місяці. Діти починають визначати стать, використовуючи повідомлення з багатьох джерел. Розвиваючи почуття власної гідності, малюки шукають закономірності у своїх оселях та в дитячих закладах. Гендер – це один із способів зрозуміти групову приналежність, що важливо для безпечного розвитку;

3. Вік 3-4 роки. Гендерна ідентичність набуває більшого значення, коли діти починають зосереджуватися на всіляких відмінностях. Діти починають пов'язувати поняття «дівчинка» чи «хлопчик» із певними ознаками. Вони формують суворіші правила чи очікування щодо того, як поводиться і виглядає кожна стать;

4. Вік 5-6 років. У цьому віці дитяче мислення може бути ригідним у багатьох відношеннях. Наприклад, 5- та 6-річні діти чудово знають про правила і про те, що їм доводиться їх дотримуватися. Вони роблять це жорстко, тому що вони ще не готові до більш глибокого осмислення переконань та цінностей, на яких ґрунтуються багато правил. Дослідники називають цей вік найжорсткішим періодом гендерної ідентичності. Дитина, яка хоче робити чи носити речі, нетипові для її статі, знає, що інші діти вважають це дивним. Стійкість цих виборів, незважаючи на негативну реакцію оточуючих, показує, що це сильні почуття. Гендерна ригідність зазвичай знижується в міру дорослішання дітей. З цією зміною у дітей

розвиваються сильніші моральні імпульси щодо того, що є «справедливим» для них самих та інших дітей [3].

Актуальним в рамках нашої роботи є напрацювання українських дослідниць Т. Говорун та О. Кікінеджі. Вони вказують на те, що гендерна соціалізація має достатньо сильну диференціацію майже на кожному році життя дитини (табл. 1).

Таблиця 1

Формування гендерних уявлень (за Т. Говорун, О. Кікінеджі) [5]

Віковий період	**Характеристика**
2-3 роки	Відбувається формування особистісної гендерної ідентичності.
3-4 роки	Дитина вже здійснює гендерну класифікацію дітей.
3-5 років	Дитина здійснює гендерну класифікацію дорослих.
4 роки	Формується система уподобань щодо предметів, які асоціюються із собою, проявляються чіткі гендерні очікування.
5 років	Виробляється статево типізована поведінка, відбувається завершення ідентифікації з батьками своєї статі.
12-13 років	Відбувається ослаблення гендерних стереотипів.

Згідно їх напрацювань, дитина оволодіває статево-типізованою поведінкою, чітко ідентифікує себе за подібністю статі з одним із батьків (саме своєї статі); причому може пояснити за якими ознаками відбувається така ідентифікація: «я така ж гарна як мама», «у нас є сукні», «ми разом доглядаємо за волоссям», «я допомагаю їй готувати салат» тощо. Таким чином, у дитини формується власна гендерна ідентичність. Він активно засвоює та відтворює гендерні норми своєї культури, зокрема, які іграшки, види діяльності, поведінка та уявлення є бажаними для конкретної статі. Також у цьому віці формується уявлення незворотності своєї статі, тобто для дитини дошкільного віку не є припустимо, що його стать може змінитися на протилежну.

Протягом дошкільного періоду діти вибудовують гендерні схеми, які визначають формування очікувань щодо того, що суспільство очікує від чоловіків та жінок. У психології розвитку процес засвоєння цих схем називається типізація статі і передбачає застосування гендерних стереотипів до багатьох сфер, які варіюються від матеріальних аспектів, по-різному пов’язаних з тією чи іншою групою (кольори, іграшки чи об’єкти), до складних соціальних конструкцій, таких як очікування щодо особистості, навичок або професій, якими займаються чоловіки та жінки. Ці стереотипи передбачають розвиток диференційованих схем, пов’язаних з мужністю та жіночністю, які взаємодіють із власною статтю дитини в міру їх зростання. Це призводить до того, що хлопчики чітко засвоїли стереотипи, пов’язані з чоловіками, а дівчатками – з жінками, надаючи пріоритет тим, які є найбільш корисними для побудови власної ідентичності [4].

Діти ясно розуміють, що світ поділений на чоловіків і жінок і що вони належать до однієї з цих категорій. З того моменту, як вони набувають уявлення про гендерну сталість, вони ідентифікують себе з однією з груп і починають наповнювати ці категорії гендерно орієнтованою інформацією, схиляючись до переваги своєї групи, приписуючи позитивні аспекти своїй групи та надавати перевагу одноліткам своєї статі. Таким чином, у дошкільному віці з'являється те, що деякі автори [3; 4] називають гендерною ригідністю, що призводить до того, що в ці роки гендерна диференціація стає особливо суворою. Діти починають поступово упереджено асоціювати професії, навички та предмети відповідно до засвоєних ними культурних знань про оточуючий світ. Наприклад, у деяких випадках діти переконані, що мити посуд та готувати має жінка, а бути суворим та непохитним лише чоловік.

У Гендерному звіті з дослідження гендерної рівності та раннього розвитку дитини відображено, що саме жінка в основному визначена в ролі відповідальної за домашній затишок, домашню роботу та догляд за своїми маленькими дітьми; роль чоловіка в родині – це отримання доходу, прийняття рішень та дисципліна. З'ясовано, що дівчат починаючи з раннього дошкільного віку цінують за тихість, слухняність, дисциплінованість і хороші манери; хлопчики, між тим, повинні були бути галасливими, незалежними, активними та неслухняними, щоб навчитися ризикувати, бути сильними та стати лідерами в майбутньому. Таким чином, хлопчиків зосереджують в майбутньому в таких професіях, які приносять високий дохід; для дівчат, спрямування полягало в тому, щоб вони або працювали в професіях догляду (медичні сестри, няні, вихователі, вчителі, прибиральниці, секретарки тощо), або стали хорошими дружинами й матерями. Також різні батьківські переконання та прагнення дівчаток і хлопчиків призвели до того, що вони ставилися до них і піклувалися про синів і дочок по-різному. Дівчата більше часу проводять вдома, тоді як їх одноліткам хлопцям надано більше часу на активні ігри та на простір поза домом. У Звіті зазначається, що ця свобода пересування або її відсутність є «тривалим наслідком для здатності хлопців і дівчат створювати соціальні зв'язки, нарощувати соціальний капітал, відчувати впевненість у собі та розвивати здорове почуття власної гідності: всі необхідні якості, щоб діти могли досягти свого повного потенціалу». Навіть коли батьки з однаковою ймовірністю бажали віддати своїх дочок до закладу дошкільної освіти, як і своїх синів (завдяки гендерному паритету в відвідуваності), їхні мотиви для цього часто були різними. Заклад дошкільної освіти має «виховати справжню дівчинки», а для хлопців створити «рамки для дисципліни» Також у Звіті рекомендовано розробляти втручання дошкільного закладу для виявлення та підтримки зміни в нормах, очікуваннях і поведінці, які негативно впливають на дівчат і хлопців дошкільного. Там має бути пряма робота з батьками/опікунами для

сприяння залученню чоловіків, що включає можливості для критичного осмислення процесів гендерної соціалізації та їх наслідків [2].

Американські науковці при дослідженні особливостей розвитку дітей-дошкільнят, їх гендерної соціалізації та залучення чоловіків до цього процесу здійснили мета-аналіз ставлення батьків до синів і дочок. Оскільки дослідження базується на теорії про те, що диференційоване виховання хлопчиків і дівчат може бути одним із механізмів пояснення гендерних відмінностей в поведінці дітей, то автори відзначають, що поки існує кілька теоретичних моделей, які можуть пояснити відмінності у поведінці батьків щодо дівчат і хлопчиків:

А) теорія самовизначення: описує типи батьківського контролю, які сприяють оптимальному або менш оптимальному розвитку дитини, зокрема підтримки автономії (надання дитині відповідних рівнів вибору та контроль над власною поведінкою та діями) і стратегії контролю (які обмежують поведінку дитини у здатність до автономного регулювання та змушують дитину думати, поводитись або відчувати певним чином, наприклад, тілесні покарання, сувора дисципліна, маніпуляції);

Б) біосоціальна теорія статевих відмінностей: надає обґрунтування диференційованого контролю дівчат і хлопчиків на основі розподілу гендерних ролей у суспільстві – зокрема, щодо ролі жінки-домогосподарки та ролі чоловіка «економічного постачальника», що, у свою чергу, призводить до різних очікувань щодо поведінки чоловіків і жінок, дівчат і хлопців, а також до різного ставлення до дівчат і хлопців, чоловіків і жінок;

В) теорія гендерної схеми: пояснюють, що індивідуальні гендерно-рольові стереотипи батьків впливатимуть на стратегії, які вони використовують з дівчатами та хлопцями. Коли батьки мають традиційне ставлення до гендерних ролей, вони мають більшу ймовірність демонструвати гендерно диференційоване батьківство, яке зміцнює узгоджену гендерно-рольову поведінку (наприклад, більш жорсткий або фізичний контроль над хлопчиками, ніж над дівчатками, більш м'який контроль та спрямування дівчат, ніж хлопчиків) – навіть якщо це відрізняється від поглядів чи стратегій соціального оточення [1, с. 8].

Також дослідники з'ясовують ступінь впливу батьків на гендерну соціалізацію дітей віком від трьох до шести років через постановку чотирьох дослідницьких питань:

– чи зазвичай батьки мають гендерні стереотипи стосовно своїх дітей, які їх обмежують у виборі чи проявів можливостей?

– чи схильні батьки моделювати традиційну гендерно-рольову поведінку для своїх дітей та вимагати її дотримання від них?

– чи схильні батьки заохочувати/засуджувати гендерно-стереотипну поведінку та перешкоджати перехресній гендерності нестереотипній поведінці своїх дітей?

– чи впливають гендерні зміни в очікуваннях і поведінці батьків на причинно-наслідкові зв'язки у гендерному розвитку дітей? [1, с. 10].

Висновки свідчать про те, що існує кілька батьківських установок та особливостей поведінки які, ймовірно, зміцнюють гендерні стереотипи у дітей дошкільного віку. Вони охоплюють п'ять широких сфер: мова і мовлення; очікування; заохочення до виконання певних завдань або видів діяльності; типи гри й ігрові матеріали; рольове моделювання [1, с. 10].

Також зазначено, що в індустріально розвинених країнах у деяких частинах зустрічаються більш егалітарні погляди суспільства, коли батьки намагаються виховувати своїх дітей у більш «гендерно нейтральний» спосіб. Поведінка батьків, яка, як виявилося, зменшує ймовірність засвоєння маленькими дітьми гендерних стереотипів включала участь батька (тата) у догляді за дітьми; таке моделювання демонструє маленькій дитині, що чоловіча роль може включати виховання. Також з'ясовано, що батьки (чоловіки) більш схильні до дотримання та підкріплення гендерних стереотипів, ніж матері [1, с. 10].

На основі цього автори дослідження пропонують практичні рекомендації для батьків щодо виховання більш гнучких гендерних ролей у дітей дошкільного віку: заохочувати грати у ігри із поєднанням «жіночих» і «чоловічих» стереотипних іграшок; організовувати змішані заходи, під час яких дівчата та хлопці вчаться працювати разом як рівні; проводити бесіди з дітьми-дошкільнятами, які кидають виклик гендерним стереотипам [1, с. 10].

Вважаємо за доцільне звернути увагу на механізми гендерної соціалізації, які впливають на становлення та формування гендеру дитини.

Т. Говорун та О. Кікінеджі визначили наступні механізми гендерної соціалізації дитини, а саме:

– *Спрямування*. Організація дорослими для дитини, яка, на їх думку, відповідає її статевій належності. Для хлопчиків передбачено іграшки з деталями: машини, конструктори для розвитку; для дівчат – м'які, ніжні іграшки, ляльки;

Наприклад, магазин іграшок містить окремі стелажі з іграшками для дівчат та іграшками для хлопчиків. Такий самий поділ є в окремих книжкових магазинах: казкові історії про принцес, оповідання для дівчат та фантастичні пригоди, енциклопедії для хлопчиків.

– *Моделювання*. Реалізується в освоєнні нав'язуваних соціумом певних моделей статево-рольової поведінки. Соціальні інститути (ЗМІ, сім'я тощо) дають приклади для наслідування, визначають чоловічі і жіночі ролі;

Наприклад, реклама популяризує образ жінки-доглядальниці, яка всіх лікує, водить до садочка/школи, готує та прибирає, та обрах чоловіка, який досягає професійних вершин.

– *Заохочення.* Винагорода дитини за дотримання певного типу поведінки: похвала від батьків, учителів. Це фіксує поведінку, якої навчають

дитину. Якщо дитина починає наслідувати поведінку іншої статі, такий вчинок негативно оцінюють;

Наприклад, фрази-кліше «не плач, ти ж хлопчик», «хлопчики не рюмсають» – заборона на емоції як прояв слабкості для чоловіка; «ти ж дівчинка, не бігай», «дівчата не сваряться» – табуювання активності та рухливості для жінок.

– *Інтеріоризація*. Полягає у формуванні внутрішньої структури людської психіки, переведенні елементів зовнішнього світу у внутрішнє Я особистості дитини. Результатом її є індивідуальність особистості [5].

Дещо подібні механізми соціалізації дітей розглядає В. Кравець, опираючись на досвід американських соціологів. Розглянемо їх:

– *Соціалізація через маніпулювання*. Суть її полягає у дотриманні у відносинах з дитиною еталонів гендерної ролі, маніпулювання ними;

– *Вербальна апеляція*. Її особливістю є використання звернень, які спрямовують особистість на відтворення певного гендерного образу чоловіка або жінки, а також вербальна підтримка гендерно правильної поведінки;

– «*Каналізація*». У процесі взаємодії з дитиною батьки, педагоги спрямовують її увагу на певні об'єкти (відповідні ігри та іграшки, властивості її статі);

– *Демонстрування діяльності*. Статево рольову самоідентифікацію і поведінку дитини активно формують спрямуванням її на гендерно правильні види діяльності [6, с. 170].

Батьки або інші значущі дорослі сприяють гендерній соціалізації дитини через маніпулювання. Наприклад, мама виявляє турботу з приводу привабливості доньки (або мужності сина) та, відповідно, це посилює вербальною апеляцією «Ти моя красуня», «Справжня принцеса» (або «Ти такий сильний», «Справжній спортсмен»). «Каналізування», у свою чергу, забезпечує спрямування фокусу уваги дитини на статево типізованих об'єктах:

– вибір іграшок та ігор: ляльки, м'які іграшки, дитячі побутові прилади для дівчат; машинки, трансформери для хлопчиків;

– вибір активностей: квілінг, розфарбовування фігурок, ліплення для дівчат; конструктори (лего), настільні ігри для хлопчиків;

– вибір одягу: рожево-біло-червоний яскравих кольорів для дівчат; синьо-зелено-сірий тьмяних відтінків для хлопчиків;

– вибір мультфільмів, телепередач: «Пригоди Рапунцель», «Крижане серце», «Моана», «Веселі саморобки» для дівчат; «Нові пригоди Стіча», «Літаки: вогонь та вода», «Тачки», «Франкенвінні» для хлопчиків.

А демонстрування діяльності полягає у тому, що дітей частіше залучають до тих видів діяльності, які виконують мамо або тато. Наприклад, дівчат, як правило, прилучають до прибирання помешкання, приготування їжі тощо. Коли вона поводиться «як мама», то отримує соціальне схвалення – «яка гарна господинька», «мамина помічниця», «вже готова наречена». У

випадку, коли дівчинка демонструє іншу поведінки, то отримує соціальне засудження – «поводишся як хлопчик», «дівчата так не роблять», «не засмучуй цим маму» тощо. Така сама ситуація стосовно хлопчиків, яких залучають до т. зв. чоловічих справ – забити цвях, перенести сумку. І у випадку демонстрування або не демонстрування відповідної діяльності діти отримують або схвалення або засудження.

Таким чином, гендерна соціалізація дітей – це процес, завдяки якому дівчата та хлопчики дізнаються про гендерні норми, ставлення та очікування соціального середовища стосовно того як вони повинні поводитися. Діти засвоюють ці норми, уявлення та очікування від народження від батьків/опікунів, вихователів та інших значущих дорослих – через засвоєння різних ролей та особливостей поведінка чоловіків і жінок; через різне ставлення до дівчат і хлопчиків; через заохочення конкретних видів заняття для дівчат і хлопчиків; через повідомлення про різні очікування щодо способів поведінки дівчат і хлопчиків; через послідовне та чітке навчання дівчат і хлопців різним речам, готуючи до успіху в дорослому житті як жінок та як чоловіків.

Дитинство є вирішальним періодом у розвитку людини, в тому числі самопізнання дівчат і хлопчиків. Це період, коли дівчата і хлопчики «соціалізуються» і засвоюють гендерні норми, ролі і очікування. До того часу, коли дівчата і хлопчики переходять в початкову школу, у них вже є чітке уявлення про те, як вони повинні себе поводити, як їх цінують і яка буде їх майбутня роль.

Діти вже усвідомлено розрізняють стать оточуючих людей та вже не асоціюють її з випадковими зовнішніми ознаками (наприклад, з одягом, зачіскою) і не допускають принципову зворотність, можливості зміни статі. У п'ять-шість-сім років дитина остаточно усвідомлює незворотність статевої приналежності, причому це збігається з бурхливим посиленням статевої диференціації поведінки та особистісних установок. Хлопчики та дівчатка з власної ініціативи обирають різні ігри та партнерів у них, виявляють різні інтереси та різні стилі поведінки. Така стихійна статева сегрегація сприяє кристалізації та усвідомленню статевих відмінностей. Усвідомлення дитиною своєї гендерної ідентичності передбачає певне ставлення до неї. У своїй структурі вона містить статеворольову орієнтацію і статеворольові переваги. Статеворольова орієнтація – це уявлення дитини про те, наскільки її якості відповідають очікуванням та вимогам чоловічої та жіночої ролі у певному соціальному середовищі.

Таким чином, аналіз та узагальнення наукових досліджень дозволяє означити гендерну соціалізацію дитини як двосторонній соціально-педагогічний процес засвоєння дівчатами та хлопчиками уявлень про маскулінність і фемінінність, спрямований на вдосконалення їх індивідуальності та орієнтований на формування та розвиток статево-рольової поведінки. А виховання дітей у процесі гендерної соціалізації

розглядається як цілеспрямована педагогічна діяльність з розвитку особистості дівчинки/хлопчика, різних сфер індивідуальності (інтелектуальної, мотиваційної, діяльнісної, емоційної, саморегуляції) та гендерного виховання, спрямованого на оволодіння дітьми гендерним репертуаром, культурою взаємовідносин статей, що сприяє позитивній гендерній соціалізації.

Список використаних джерел та літератури:

1. Nandyose H., Ruskin L., Swan M., Tanner S. Early Childhood Development, gender socialization and men's engagement. United Kingdom: Plan International, 2018. 23 p. 2. Plan International. Synthesis report: research into gender equality and early childhood development in eleven countries. 2017. 3. Strauss E. Why girls can be boyish but boys can't be girlish. *CNN*. 2018. URL: https://www.cnn.com/2018/04/12/health/boys-girls-gender-norms-parenting-strauss/index.html. 4. Бем С. Лінзи гендера: Трансформація поглядів на проблему нерівності статей. М., 2014. 336 с. 5. Говорун Т. В., Кікінеджі О. М. Гендерна психологія: навч. посіб. Київ: Академія, 2004. 308 с. 6. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: навч. посіб. Тернопіль: Гурія, 2003. 416 с. 7. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 376 с. 8. Ткалич М. Г. Гендерна психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 248 с.

В. М. Федорчук,
кандидат психологічних наук, доцент
В. А. Михальський,
кандидат медичних наук, доцент
(м. Кам'янець-Подільський)

ПСИХОЛОГІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК УМОВА ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку України супроводжується трансформацією громадянського суспільства, економіки, політики й соціальної сфери, реалізацією прагнення завершити війну та інтегруватися в європейське співтовариство. У цих складних умовах необхідні такі якості особистості, які дозволили б їй зберегти й зміцнити позитивне самоставлення, впевненість у собі, здатність до особистісного та професійного зростання завдяки володіння саморегуляцією власного Я.

Формування готовності студентської молоді до професійної діяльності та всебічний розвиток студента є одним з пріоритетних завдань підготовки в закладах вищої освіти (ЗВО). Розвиток у студентської молоді процесів саморегуляції є важливою передумовою успіху в навчальному процесі та майбутній професійній діяльності.

Велике значення має навчання та виховання студентської молоді, яка через кілька років стане не тільки «ядром» української інтелігенції, але й забезпечить успішний розвиток держави.

Саме проблема саморегуляції студентської молоді у контексті гуманізації сучасної вищої освіти в Україні є однією з актуальних і фундаментальних проблем сучасної психологічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема саморегуляції психічної стійкості пов'язана з дослідженнями процесів управління психічними станами і збереження психічного здоров'я особистості. Її було розглянуто у дослідженнях, авторами яких є: М. Боришевський, І. Бех, С. Занюк, І.Галян, М. Гринців, В. Зарицька, В. Марищук, І. Моросанова, В. Олефір, Є. Потапчук, О. Сафін, О. Чебикін та ін.

Проте психічна саморегуляція як чинник успішності навчальної діяльності студентів ЗВО потребує подальших досліджень.

Враховуючи зазначене, **метою статті** є теоретичне обґрунтування проблеми психологічної саморегуляції студентської молоді як однієї з умов їх успішного навчання та готовності до майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Аналіз наукових праць щодо дослідження феномену психологічної саморегуляції фахівців показує, що фахова діяльність спеціалістів кожного виду діяльності має свою суттєву специфіку, психологічні особливості та потребує подальших наукових пошуків.

Особливо гостро проблема із саморегуляцією стоїть серед студентської молоді. Проблеми зі саморегуляцією у студентів можуть виникати з багатьох причин. Через те, що багато студентів не вміють володіти власною регуляцією психічних процесів і поведінки. У сучасному навчальному процесі вони потребують створення таких умов для своєї навчальної діяльності, які б сприяли їх комфортному навчанню.

Актуальність вивчення саморегуляції полягає також у тому, що вона надзвичайно важлива для визначення характеру успішності студентів, а саме для досягнення акме в майбутній професійній діяльності. Саморегуляція є одним з базових психічних процесів у будь-якій особистісній діяльності. Її основу становлять психічне здоров'я особистості, позитивна динаміка розвитку особистісних процесів, емоційного інтелекту, морально-духовна гармонія в усіх сферах життя.

У студентському віці, як в жодному іншому, найактивніше відбувається оволодіння професійними знаннями, навичками та уміннями. Особливості навчання у ЗВО потребують розвитку в студентів таких регулятивно особистісних якостей, як самостійність, автономність, креативність, цілеспрямованість, наполегливість тощо. Тому набуває актуальності необхідність визначення відповідних механізмів саморегуляції, розроблення шляхів формування і розвитку умінь саморегуляції в процесі здійснення професійної підготовки студентської молоді.

Вчені-психологи до числа найважливіших психологічних особливостей студентського віку відносять: 1) інтенсивність спілкування, 2) схильність до ризику, 3) підвищену сприйнятливість до нових ідей, 4) здатність до систематичного самовиховання й активного формування індивідуальності, 5) нерівномірність розвитку й складну динаміку психічних процесів, станів і властивостей, суперечність внутрішнього світу, 6) наполегливий пошук своєї самобутності, прагнення набути індивідуальності та ін. Ці особливості визначають кризовий характер цього віку. У психічному розвитку спостерігаються спади і підйоми; поступальний розвиток однієї психічної функції може супроводжуватися стабілізацією (і навіть послабленням) інших. Усе це створює додаткове навантаження на механізми саморегуляції, що розвиваються [11].

Поділяємо думку С. Тетерук щодо розгляду саморегуляції як цілісного особистісного новоутворення, яке забезпечує побудову й реалізацію дій особистості згідно з поставленою метою та полягає в усвідомленому та цілеспрямованому плануванні, побудові та відтворенні студентом власних навчальних дій, а також в умінні адекватно оцінювати власні знання, вміння, навички та використовувати їх у процесі самовдосконалення [12].

М. Кузнєцова вважає, що прояви оптимізму в психічній саморегуляції навчальної діяльності студентів можуть відбуватися за шістьма параметрами; студентський вік (як і інші вікові періоди) характеризується: 1) властивою йому соціальною ситуацією розвитку, 2) провідним видом діяльності, 3) специфічними змінами у сфері спілкування, 4) особливими психологічними новоутвореннями, 5) новими показниками інтелектуального розвитку, 6) емоційними якостями особистості**.** Крім того, вона зазначає, що проаналізувавши загальні закономірності саморегуляції людини, ми можемо зазначити, що саморегуляція залежить від особистісних якостей людини, особливостей її нервової діяльності, вмінь щодо організації власних дій, сформованих у процесі виховання [7].

Саморегуляція – комплекс заходів, який спрямовано на керування власними внутрішніми станами, імпульсами, ресурсами, куди відноситься: самоконтроль, надійність, сумлінність, пристосованість, відкритість до нового [9].

Потік новітньої інформації, який постійно збільшується та є необхідним для засвоєння майбутніми фахівцями, призводить до інтенсифікації процесу навчання. Важливе значення зараз має розвиток та вдосконалення процесів саморегуляції студентів із врахуванням їх індивідуальних особливостей та розвитку їх потенційних можливостей.

Так, характеризуючи специфіку особистісної рефлексії, І**.** Бех зазначає, що вона є основою самосвідомості як єдності самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе й саморегуляції поведінки. Довільність поведінки конкретної людини залежить від ступеня оволодіння нею регуляторними способами; необхідними умовами такого оволодіння є

формування образу «Я». Саме при довільній поведінці суб'єкт звільняється від впливу певної життєвої ситуації [2].

Він вивчав різновиди мотиваційної саморегуляції особистості. Учений розрізняє: 1) «безпосередню мотиваційну саморегуляцію», коли особистість усвідомлено формує власну мотиваційну сферу, модифікує й корегує власні настанови і спонукання, які через певні причини або обставини її не задовольняють; 2) «опосередковану мотиваційну саморегуляцію», яка здійснюється через зовнішнє соціокультурне середовище, на яке особистість не має особливого впливу [2].

Поділяємо думку М. Гриців [3] про те, що особливої актуальності питання саморегуляції набуває у студентському віці, коли зміна соціальної ситуації розвитку, потреба адаптації до нового соціального, освітнього середовища ставить першочергове завдання – адекватно відповідати на виклики буття. Для цього розвивати здатність регулювати емоційно-поведінкові прояви, обирати конструктивні форми взаємодії з навколишніми, орієнтуватися на пріоритетні потреби, спонукати себе до реалізації задуманого, що визначає рівень психічної саморегуляції студентів. При цьому важливо враховувати наявні у них способи і прийоми регулювання власних психічних станів.

Емоційна саморегуляція – це управління людиною її емоціями у процесі діяльності або ж спілкуванні з іншими людьми. Точніше кажучи, здібність людини оперативно відновлювати свої сили, як душевні так і фізичні, вміння адаптуватися до умов життєвої ситуації. Також, це вміння керувати своїми почуттями, переборювати негативні емоції та конструктивно управляти інтенсивністю емоцій і їх вираженням [7, с. 224].

Науковці по різному описують способи керування власним емоційним станом. Так, Ізард Керолл описав три глобальні способи реалізації цього процесу, а саме: 1) регуляція, котра здійснюється за допомогою іншої емоції; 2) регуляція за допомогою використання уваги та мислення, себто когнітивна регуляція; 3) регуляція за допомогою фізичної активності, себто моторна регуляція [10].

На нашу думку, емоційний інтелект є підґрунтям саморегуляції особистості. Високий рівень розвитку інтелекту забезпечує свідоме регулювання власної емоційної сфери, можливість усвідомлення своїх емоцій, розуміння емоційних проявів інших.

Перші публікації, присвячені проблемі емоційної компетентності, спостерігаються у Д. Гоулмана, який є представником змішаної моделі емоційного інтелекту.

1. Розуміння себе, яке являє собою знання людиною своїх станів, ресурсів, переваг тощо; емоційне розуміння людиною себе, своїх емоцій та наслідків, до яких вони призводять; адекватна самооцінка; упевненість у собі.

2. Саморегуляція або управління власними станами: управління перш за все негативними емоціями, тобто самоконтроль; надійність;

відповідальність за власні вчинки, тобто сумлінність; вміння пристосовуватися до життя; відкритість, яка полягає у готовності працювати з новими підходами та інформацією.

3. Мотивація, яка полегшує досягнення цілей: прагнення до вдосконалення, що являє собою мотив досягнення цілей; обов'язковість, що полягає у відданості своїм цілям; готовність використовувати все можливе, її ще називають ініціативою; оптимізм, незважаючи на створювані перешкоди та невдачі.

4. Емпатія полягає у сприйнятливості до потреб, почуттів та іншого. Туди входить розуміння інших; слугувати розвитку інших, тобто сприйнятливість до потреб інших людей; політична чутливість, яка полягає у розумінні відносин влади й емоційних переваг у групі.

5. Соціальні навички, які ґрунтуються на вмінні викликати бажані реакції в інших людей. До таких навичок входять переконання; комунікація; розв'язання конфліктів, вміння їх обговорювати; лідерство, управлінські вміння; вміння ініціювати або ж управляти змінами; налагодження взаємин; співпраця й кооперація, тобто спільна праця над єдиною метою; вміння працювати в команді для досягнення спільної мети [5, с. 202].

Не меншої значущості, на думку С. Корсун та Т. Ткачук, має комунікативна компетентність людини, зокрема такі її прояви як: емпатія, афіліація, сенситивність до відчуження. Вони зумовлюють вплив на самооцінку особистості, локус контролю, вибір і реалізацію копінг-стратегій у складних ситуаціях. Афіліація – це прагнення особистості бути в гурті людей, зазвичай, стресові ситуації посилюють його [6].

У науково-педагогічній літературі виокремлюють два шляхи здійснення саморегуляції негативних психоемоційних станів: попередження їхнього виникнення (профілактика) та зниження вже сформованих станів.

У контексті нашого дослідження заслуговує уваги дослідження Е. Балашова, який зазначив, що М.Баркате виділяє шість видів знань, необхідних студентові для здійснення саморегуляції у навчанні. Запропонована модель складається з шести елементів, три з яких описують пізнавальну саморегуляцію, а інші три мотиваційну. Виокремлені види знань мають три рівні: предметний, стратегічний і цільовий. Охарактеризуємо пізнавальні компоненти саморегуляції у цій моделі. На рівні предметного знання перебуває понятійне (декларативне) і процедурне знання з цієї галузі знань: відомі студентові факти, ідеї, визначення, як і хибні поняття та інертні знання. На стратегічному рівні містяться пізнавальні стратегії, які використовують для оброблення інформації: вибіркової уваги, кодування, повторення, опрацьовування і організації. На третьому рівні розташовані стратегії навчальної регуляції: створення розумового уявлення про цілі навчання, формулювання плану діяльності, моніторинг перебігу та оцінка ступеня досягнення цілей. Щодо мотиваційної саморегуляції, на рівні предметного знання Бокартс розглядає метапізнавальні знання та мотиваційні

судження. Серед них авторка виділила переконання, ставлення й цінності, які стосуються цілей у цій галузі, судження щодо стратегії і власних умінь та їхнього спрямування на досягнення цілей. На стратегічному рівні мотиваційної саморегуляції розташовані перспективні й ретроспективні стратегії подолання стресів і негативних емоцій, наміри щодо навчання. На цільовому рівні розташовані мотиваційні стратегії регуляції, такі як: створення смислового ставлення щодо поведінки, поєднання цих намірів із планами діяльності, дотримання запланованої діяльності всупереч перешкодам, відмова від намірів і діяльності тощо. Усі зазначені компоненти взаємопов'язані і співзалежні.

Підвищення здатності студентів до опору негативним впливам навколишнього соціального середовища вбачаємо у використані методів психічної саморегуляції, адже саме вміння керувати собою, брати відповідальність за своє життя додають їм стійкості та незалежності [1, с. 76-77]. Арсенал методів саморегуляції, який може використати студент у своїй навчальній діяльності, досить широкий і різноманітний.

На думку У. Михайлишин, у залежності від виду діяльності й умов її здійснення саморегуляція може реалізовуватися різними методами: антистресове дихання, аутогенне тренування, медитація, релаксація, візуалізація ресурсного стану, кінезіологічний комплекс; саморегуляція може здійснюватися як невербально, так і вербально. Застосовуючи вправи аутогенного тренування, можна домогтися значного розслаблення і досягти загального спокою [8].

З точки зору прикладної психології вчені вважають, що найефективнішими та найпростішими в опануванні техніками саморегуляції емоційних станів вважаються: музикотерапія, арт-терапія, медитація, елементи аутогенного тренування. Кожна техніка є особливою й має свій напрямок впливу на людину, тому першочергово слід визначити конструктивну дію кожної техніки в окремих ситуаціях, які пов'язані з психічною напруженістю. Серед вище перелічених технік слід відзначити аутогенне тренування, оскільки воно допомагає позитивно й невимушено налаштуватися на вирішення проблемної ситуації й водночас сприяє відновленню емоційного тонусу людини.

Психічна саморегуляція – це керування власним психоемоційним станом, яке досягається завдяки впливу особистості на саму себе за сприянням уявних образів, слів, керування м'язовим тонусом та диханням. Як ми вже згадували, методи саморегуляції здійснюються на довільному й усвідомлюваному рівнях. До основних методів науковці відносять: аутогенне тренування (аутотренінг), м'язову релаксацію, фізичне розвантаження, дихальні техніки, візуалізацію, тобто використання сприятливих образів, та способи, пов'язані зі впливом слова [10, с. 90].

Опанування студентами методами психологічної саморегуляції сприятиме зменшенню тривоги та тривожності, дратівливості, знервованості

та інших негативних психоемоційних явищ, які часто виникають та зустрічаються у навчальній діяльності. Тісний зв'язок між психічними станами і напругою м'язів покладено в основу методу «прогресивної релаксації», або як її ще називають – м'язового розслаблення, автором якого є Едмунд Якобсон (Джейкобсон).

Комплексне використання вище зазначених методів психологічної саморегуляції позитивно вплине на відновлення сил, покращить внутрішні ресурси організму, запобігатиме накопиченню надлишкового перенапруження, що виникає під час навчальної діяльності студентів. Методи саморегуляції доречно комбінувати, застосовувати, враховуючи індивідуальність і своєрідність кожної особистості.

Висновки: У студентському віці володіння техніками саморегуляції стає важливим показником особистісної зрілості. Вчені виокремлюють два шляхи здійснення саморегуляції негативних психоемоційних станів: попередження їхнього виникнення (профілактика) та зниження вже сформованих станів. Формування здатності до психічної саморегуляції є одним із найважливіших завдань професійної підготовки студентської молоді. Вчені виокремлюють такі методи психічної саморегуляції як антистресове дихання, аутогенне тренування, медитацію, релаксацію, візуалізацію ресурсного стану, оптимістичне налаштування та позитивне сприйняття навчальної діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Балашов Е.М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів. Дис. док. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2020 504 с. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oa.edu.ua/doc/dis/balashov_dis.pdf (дата звернення: 01.11.22). 2. Бех І. Д. Від волі до особистості: навч.-метод. посіб. Україна - Віта, 1995. 202 с. 3. Гринців М. Психічна саморегуляція як умова особистісного зростання студентів // Проблеми гуманітарних наук. Серія : Психологія. 2015. Вип. 37. С. 67–79. 4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. Київ : Вища шк., 2004. 422 с. 5. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посіб. / Т. С. Кириленко. Київ : Либідь, 2007. 256 с. 6. Корсун С. І.,Ткачук Т. А. Психологія діяльності працівників податкової поліції: монографія. Київ : Центр учб. літ-ри, 2013. 194 с. 7. Кузнєцова М. М. Оптимізм в системі предикторів психічної саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів // Харківський осінній марафон психотехнологій : матеріали наук.-практ. конф. Харків, 2018 р. Ч. 2. С. 190–194. 8. Михайлишин У.Б. Саморегуляція психічних станів у працівників органів внутрішніх справ // Проблеми емпіричних досліджень у психології. 2014. С. 107-113. 9. Приходько М.І., Пінчук Л.М. Технологія педагогічної взаємодії: навч. посіб. для студ. Запоріжжя : ЗДУ, 1996. 61 с. 10. Психологія спілкування : навч. посіб. за заг. ред. Л. О. Савенкової. Київ : КНЕУ, 2015. 309 с. 11. Развитие личности в развивающем образовании:

монография. Под ред. А.К. Дусавицкого, Е.В. Заики. Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2011. 292 с. 12. Тетерук С. П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2006. 21 с. 13. Чебикін О.Я. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності : концепція, механізми, умови / О. Я. Чебикін. // Психологія і суспільство: український теоретико-методолог. соціогуманітарний часопис. 2017. № 3. С. 86–104.

Н. В. Ханецька,
кандидат психологічних наук
А. С. Решетнік,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТУ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Постановка проблеми. Одним із актуальних напрямів досліджень на даний час є вивчення конфліктної поведінки студентської молоді. Це свого роду реакція психологічного співтовариства на зростання агресії у XXI ст. З давніх-давен увагу людину приковували конфлікти як суттєва сторона суспільних зв'язків, взаємодії та відносин людей, їх поведінки та вчинків.

Аналіз літератури з конфліктологічної проблематики дозволяє визначити основні теоретичні підходи до вивчення конфлікту в зарубіжній психології. A. Tversky, E. Shafir трактують конфлікт з позиції теорії виборів та прийняття рішень. Вони вважають, що ситуація конфлікту ставить суб'єкта перед необхідністю вибору та активного пошуку нових альтернатив вирішення. При цьому, якщо сторони побачать можливості нових варіантів вирішення проблем, вони можуть відстрочити і розв'язання конфлікту, приділивши більше їх пошуку [7]. Дж. Рубін, Д. Пруйт, Кім Хе Сунг вважають, що конфлікт, що є передбачуваною розбіжністю інтересів, виникає в ситуації, коли опоненти вважають, що відсутня альтернатива, здатна задовольнити домагання обох сторін. Особливо це спостерігається тоді, коли домагання сторін занадто завищені, або, якщо задовольняють альтернатив занадто мало. У цьому тяжкість конфлікту багато залежить від лабільності – ригідності домагань, які пред'являються опонентами.

Метою нашої статті є теоретичний аналіз досліджень поняття «конфлікт» серед зарубіжних науковців.

Виклад основного матеріалу дослідження. При описі базових концепцій дослідження конфлікту в зарубіжній психології ми дотримуватимемося точки зору вітчизняних психологів, які поділяють усі концепції, що описують конфлікти у зарубіжній психології [4; 5], на три групи.

Перша група теорій розглядає конфлікт як інтрапсихічний феномен і спирається на уявлення про протиріччя та конфлікти між різними сферами особистості. До неї належать такі парадигми: психоаналітична, соціотропна, соціометрична, інтеракціоністська.

Друга (ситуативна) група теорій наголошує на зовнішніх причинах виникнення конфлікту, до них належать: біхевіористська, фрустраційно-агресивна, теорія та практика переговорного процесу.

Третя (когнітивна) група теорій інтерпретує конфлікт з погляду когнітивного феномена, до неї належить динамічна теорія.

У першій (інтрапсихічній) групі теорій у роботах З. Фрейда, А. Адлера, К. Хорні, Е. Фромма традиційно представлена психоаналітична теорія. Аналіз праць показав, що з усіх можливих конфліктів, які може переживати людина, для психоаналізу первинним є внутрішній конфлікт, звідси випливає, що конфлікти є частиною внутрішнього життя людини, та їх виникнення природно супроводжує її розвиток. Конфлікт може бути явним (наприклад, конфлікт між бажанням і моральною вимогою або між двома суперечливими вимогами) або прихованим.

Психоаналіз вважає конфлікт основою людської істоти [2; 3]. Представники соціотропної теорії У. Мак-Дугалл, С. Сігелі, акцентують увагу на тому, що конфлікти в суспільстві неминучі через те, що людям притаманні соціальні інстинкти: страх, стадність, самоствердження та відповідне їм емоційне збудження. З погляду авторів, між окремими індивідумами можуть виникати протиріччя, тому що усім людям властивий інстинкт «забіякуватості». А це викликає емоцію гніву, внаслідок чого люди постійно конфліктують, вступають у протиборство.

Автор соціометричної теорії Дж. Морено вивчав психологічні аспекти поведінки невеликих соціальних груп, приділяючи увагу емоційним відносинам (почуттям симпатії, антипатії, байдужості один до одного), і розглядав конфлікт як результат особливих емоційних відносин між членами групи, їх симпатій та антипатій, різноманітності інтересів та мотивів поведінки [4; 5].

Представник чиказької школи інтеракціонізму Т. Шибутані вважає, що причини конфліктів криються у процесі взаємодії людей. У разі виникнення обурень у відносинах «індивід – середовище» суб'єкт починає відчувати внутрішню дисгармонію та дискомфорт. Прагнучи усунути їх, індивід робить активні дії у тому, щоб пристосуватися до середовища. У ході пристосування виникають конфлікти.

Друга (ситуативна) група теорій насамперед представлена біхевіористською парадигмою. При розгляді питання походження конфлікту представники цього напряму (М. Міллер, Д. Долард, А. Бандура) розглядали його як реакцію на зовнішню ситуацію. З точки зору біхевіоризму, джерела походження конфлікту можна виявити за допомогою аналізу ситуації

(поведінка партнера у спілкуванні, настрій партнера, емоційний фон відносин, умови життя, наявність «третіх осіб») [6].

Нову фрустраційно-агресивну гіпотезу походження конфлікту запропонували Д. Долард, Н. Міллер, Д. Маурер, Р. Сіерс. Конфлікт у гіпотезі, що висувається, вони розглядають як наслідок біологічної причини – властивої індивіду агресивності, і соціальної фрустрації. Автори вважали, що наявність агресивної поведінки завжди передбачає існування фрустрації та, навпаки, існування фрустрації завжди веде до певної форми агресії. Основними поняттями, що використовуються виступають: фрустрація – емоційно важкі переживання, що супроводжуються почуттям безвиході, аварії надій у досягненні певної бажаної мети. Надалі автори модифікували свою гіпотезу. Агресія стала основною, але не єдиною реакцією на фрустрацію [5; 7].

Теоретико-ігровий напрямок. Цей підхід виражений у роботах М. Дойча. Займаючись дослідженням впливу кооперації та конкуренції на групові процеси в умовах міжособистісної взаємодії, автор наголошує на тому, що в основі конфлікту лежить несумісність цілей учасників міжособистісної взаємодії [1; 3].

На думку авторів теорії організаційних систем (Р. Блейк, Дж. Мутон, К. Томас), причина конфліктів у реальних соціальних відносинах. Так, ворожість між групами може виникнути через змагання за цінні, але обмежені ресурси. Саме таке змагання викликає об'єднання людей, які раніше не зустрічалися у певні соціальні спільності, та примушує ці групи до конкуренції, внаслідок чого й виникають конфлікти.

Дослідженнями в рамках теорії та практики переговорного процесу займалися Прюїтт Д., Рубін Д., Фішер Р., Юрі У. У даній теорії автори в першу чергу були зосереджені на вирішенні двох проблем: виявленні сукупності умов, що сприяють прийняттю конфліктуючими сторонами рішення розпочати переговори, та вивчення процесу переговорів, коли конфліктуючі сторони вже прийняли рішення йти на пошук взаємних угод.

Третя (когнітивна) група теорій. До когнітивних теорій вивчення конфлікту відноситься динамічна парадигма в роботах К. Левіна. Досліджуючи проблеми групової динаміки, К. Левін приходить до висновків, що порушення рівноваги між індивідом та середовищем викликає напругу, яка проявляється у вигляді конфліктів. Джерелом конфлікту, на думку автора, може бути несприятливий стиль діяльності лідера групи.

Jehn KA & Bendersky C. [7] поділяють комунікативні дії у конфлікті на такі групи: дії – підсилювачі, які сприяють підтримці конфліктних відносин; дії – пригнічені, які послаблюють конфлікт; дії – меліоратори (зменшують негативні ефекти та посилюють позитивні); загострювальні дії (підсилюють негативні ефекти та зменшують позитивні)

Таким чином, проаналізувавши різні погляди на проблему конфлікту у зарубіжній психології, можна зробити такі висновки. Природа конфлікту

визначається через інтрапсихічні процеси та фактори, виникнення та особливості яких визначаються насамперед зовнішньою ситуацією. Кожен із авторів підходів психологічної науки, які стали класичними, ініціював пошук феноменології, що відповідає теоретичним уявленням, і зробив свій внесок у розуміння та опис емоційного, поведінкового та когнітивного виміру конфлікту.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дуткевич Т.В. Д 84 Конфліктологія з основами психології управління: Навч. посіб. Київ: Центр навч. л-ри, 2005. 456 с. 2. Зінчина О.Б. Конфліктологія: навч. посіб. Харків: ХНАМГ, 2007. 164 с. 3. Скібіцька Л. Конфліктологія: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. К.: Центр учб. л-ри, 2007. 383 с. 4. Пірен М.І. Основи конфліктології. К., 1997. 270 с. 5. Хапілова В. П. Конфліктологія: навч. посіб. для вищ. навч. закл. Запоріжжя: Запоріз. нац. ун-т, 2010. 278 с. 6. Colman, A. M., & Shafir, E. Tversky, Amos. In N. Koertge (Ed.), New dictionary of scientific biography 2008. (Vol. 7, pp. 91-97). 7. Jehn, K. A., & Bendersky, C. (2003). Intragroup Conflict in Organizations: A Contingency Perspective on the Conflict- Outcome Relationship. Research in Organizational Behavior, 25, 187-242.

Н. В. Ханецька,
кандидат психологічних наук
М. О. Школьник,
магістрантка
(м. Хмельницький)

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. У професійній сфері нашого суспільства потрібні висококомпетентні спеціалісти. Нове розуміння, нові пріоритети та види компетентності необхідні всім членам суспільства. Країні потрібні адекватні компетентні спеціалісти. Поряд із професійною, психологічна підготовка фахівців також потребує суттєвого вдосконалення, оскільки соціальне замовлення орієнтоване на певний рівень психологічної культури цих фахівців. Комунікативна компетентність є однією з базових характеристик професійної компетентності та професійної підготовки фахівців соціономічних професій.

Комунікативна компетентність розглядається як якість саморозвитку особистості в цілому, так і як якість, що формується в процесі розвитку професіоналізму. Це в свою чергу визначає включеність фахівця у свою діяльність і бажання працювати за спеціальністю.

Сучасні економічні перетворення та вплив великого потоку інформації, з одного боку, висувають вимоги до необхідності формування комунікативних здібностей та навичок для подальшої професійної діяльності

студентів. З іншого боку, у практиці освіти цьому питанню приділяється недостатня увага внаслідок відсутності достатньої науково-методичної бази.

Метою нашої статті є визначення та розкриття поняття та ролі комунікативної компетентності у діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення сучасних теорій та концепцій комунікативної компетентності допоможе визначити напрями вивчення цього питання та, можливо, сприяти вдосконалення системи комунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій. Різні аспекти компетентності (академічна, перцептивна, емоційна, концептуальна, соціальна та ін.) широко вивчаються за кордоном з кінця 50-х років. Проте термін «комунікативна компетентність» самостійно не використовується.

У вітчизняній психологічній науці явища, що стосуються здатності індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими у системі міжособистісних відносин до середини 80-х років позначалися як соціально-психологічна компетентність. Згодом низка авторів як синоніми використовували поняття «комунікативна компетентність» і «компетентність у спілкуванні» [2; 4; 5].

Із середини 60-х і до початку дев'яностих років видано узагальнені роботи, монографії, які висвітлюють різні складові проблеми соціально-психологічної компетентності та комунікативної компетентності. Найбільш значущими на сьогодні стали публікації Г. Васильківської, О. Корніяки, В. Федорчука та ін.

Наприкінці 90-х років, у зв'язку з вивченням ширшого явища - соціальної компетентності, поняття «соціально-психологічна компетентність» і «комунікативна компетентність» були розведені і позначені як структурні елементи соціальної компетентності.

У зарубіжній психології традиційно оперують ширшим поняттям «соціально-психологічна компетентність» (social competency). Зарубіжні дослідні школи можна поділити на великі групи: представники першої зводять спілкування тільки до його операційно-технічної, поведінкової сторони, і розуміють комунікативну компетентність як єдність техніки спілкування та емпатичних здібностей (необіхевіоризм: А. Бандура, Е. Берн, Д. Долард, І. Міллер, Д. Тібо, Д. Хоманс; ситуаційний аналіз: М. Аргайл; неофрейдизм: С. Байон, С. Штуц).

Друга група представлена роботами гуманістичних психологів (С. Джурард, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), теоретиків тренінгових груп (В. Бенніс, Г. Шеппард та ін.) та засновника психодрами Я. Л. Морено. Вони наголошують на суб'єктних формах спілкування та розрізняють компетентність, як необхідну для відтворення ситуації та для творчої її зміни.

У цілому нині комунікативна компетентність у зарубіжній науці сприймається як певна сума умінь, доповнена емпатичними і рефлексивними здібностями.

Комунікативна компетентність, безсумнівно, найважливіша характеристика сучасного фахівця. Комунікативна компетентність є однією з пріоритетних складових професійної придатності фахівців, професія яких належить до соціономічних професій. Насамперед психологічна поінформованість, практична підготовленість до спілкування та бажання спілкуватися є найважливішими характеристиками комунікативної компетентності спеціаліста, змушеного включатися до системи найрізноманітніших комунікативних зв'язків [2; 3].

Поняття компетентності у професійній діяльності дає у своїй роботі Д. Равен [6]. Модель компетентності включає безліч компонентів комунікативної компетентності. Значні аспекти поведінки за Д. Равеном:

1) досягнення (робити щось нове, що раніше ніколи не робили; винаходити; робити щось ефективніше, ніж раніше; 2) співробітництво (надавати підтримку та сприяння тим, від кого залежить досягнення мети; забезпечувати безконфліктну спільну роботу; встановлювати з людьми теплі довірчі відносини; 3) вплив (чітко формулювати цілі групи та спрямовувати енергію членів групи на їх досягнення).

2) компоненти ефективної поведінки: 1) когнітивні (продумувати, що потрібно досягти і як цього досягти; передбачати перешкоди на шляху до мети та вживати заходів для їх подолання; 2) афективні (перемикати емоції на завдання, що виконуються; вибирати цікаві завдання і не намагатися переконати себе в непривабливості завдань, які необхідно виконати; 3) прикладати вольові додаткові зусилля для зниження ступеня ризику, пов'язаного з діяльністю, що виконується; спрямовувати енергію інших для досягнення поставленої мети.

Характеристики ефективної поведінки за Д. Равеном:

1) впевненість у собі; 2) здатність приймати рішення; 3) здатність та вміння керувати; 4) здатність та вміння ефективно працювати в інтересах спільної мети: бажання зрозуміти загальну програму дій, брати на себе ініціативу, необхідну для виконання своєї частини спільного завдання, та робити з максимальною користю саме те, що необхідно, не чекаючи детальних вказівок; 5) здатність шукати зворотний зв'язок, вміння розпізнавати та використовувати його.

Хоча описана Д. Равеном модель компетентної, мотивованої поведінки допомагає нам більш ясно уявляти собі важливі та складні форми поведінки, які у минулому вислизали від уваги психологів, поки що не існує концепції, яка б дозволяла якось спростити, структурувати та описати ці форми.

Підсумовуючи, можна навести основні характеристики комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність включає: 1) володіння специфічними комунікативними здібностями, що включають особистісні психічні риси та показники поведінки, значимі спілкування; 2) наявність комунікативних знань, практичних здібностей та навичок, адекватних комунікативним завданням та достатніх для їх вирішення; 3) здатність

займати партнерську позицію у спілкуванні, будувати контакти на різних психологічних дистанціях та в різних позиціях, адекватних ситуації; 4) володіння гнучкістю та креативністю у виборі та застосуванні комунікативних тактик та стратегій; 5) бажання та прагнення психологічно грамотно будувати свої відносини з оточуючими, удосконалюватись у цьому.

Комунікативна компетентність, безперечно, є найважливішою характеристикою сучасного соціального працівника. Вона є одним із пріоритетних факторів професійної придатності фахівців, чия професія відноситься до типу соціономічних професій. Тому важливість впровадження нової поведінки та здібностей у своїй професійній діяльності студентів очевидна.

Маючи комунікативні навички, молоді фахівці стають більш компетентними у своїй професійній діяльності, вони завжди будуть затребувані на ринку праці та забезпечені роботою в просторі нашої країни.

Існує інтерес до практичного дослідження комунікативної компетентності, як фактора професійної успішності студентів, що представляє на наш погляд, як теоретичний, так і практичний інтерес для психології, для розвитку та модернізації країни загалом.

Список використаних джерел та літератури:

1. Васильківська Г. Формування комунікативної компетентності. *Українська мова і література*. 2012. №2. С. 52-57. 2. Корніяка О.М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів. Психолінгвістика: Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2009. Вип. 3. С. 60-69. 3. Ніколаєвська А. Спілкування як соціально-психологічний феномен. *Соціальна психологія*. 2008. № 2. С. 123-168. 4. Федорчук В. Комунікативна компетентність. К: Просвіта, 2007. 128 с. 5. Штепа О. Особливості загальної компетентності та її діагностика / *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. №10. С. 39-48. 6. Raven, J. Toward Professionalism in Psychology and Education *The Psychology of Education Review.* 2011. *Vol. 35, №. 2, p5-20.*

І. В. Чорний,
здобувач вищої освіти
Н. В. Чорна,
кандидат психологічних наук,
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Постановка проблеми. Міжособистісна взаємодія визначається низкою досліджень, як безпосередня взаємодія у якій бере участь невелика кількість осіб, учасники повинні знаходитись в «одному емоційному

просторі», бачити один одного, отримувати своєчасний зворотній зв'язок від партнерів по спілкуванню. Міжособистісна взаємодія набуває форми особистісно-орієнтованого спілкування – кожен учасник цього процесу повинен бути орієнтований на індивідуально-психологічні особливості суб'єкта комунікативного процесу, його емоційний стан у момент інтеракції, враховувати потреби свого співрозмовника [2].

У суспільстві в процесі соціального життя утворюється система взаємодій особистостей. Різноманітні соціальні відносини, суб'єктами яких вони є, зумовлені різноманітністю соціальних інтересів. Соціальні відносини мають об'єктивний характер, але для кожної людини вони, відображаючись у її внутрішньому світі, набувають особистісного сенсу, що виявляється в індивідуальних поведінці, почуттях, настроях та ін.

Аналіз останніх досліджень. Наукові розвідки стосовно проблематики міжособистісної взаємодії являють собою добре напрацьовану базу. Однак, у більшій мірі, увага науковців зосереджена на специфіці особистісних стосунків, професійних стосунків, стосунків у системі «батьки-діти» з точки зору їх гармонійного формування. Провідними напрацюваннями проблематики міжособистісних стосунків й взаємодії є дослідження: Е. Берна, Г. Ложкіна, Дж. Міда та ін. Вивчається вплив міжособистісної взаємодії на формування позитивного соціально-психологічного клімату (С. Кличковський, Т. Коляда та ін.). Окремі дослідження вивчають міжособистісну взаємодію у професійних спільнотах (А. Сорокіна). Окремі аспекти порушеної міжособистісної взаємодії представлено у працях Г. Герасименка, В. Краська, В. Огоренка, Ю. Чабаненко та ін.

Виклад основного матеріалу. Міжособистісні відносини визначають тип взаємодії (суперництво, співробітництво), ступінь його вираження (більш або менш успішне, ефективне співробітництво). На їх формування впливають умови життєдіяльності людини, емоційна забарвленість. Емоції спонукають до дії, відіграють важливу роль у таких взаєминах, як дружба, любов, шлюб. За допомогою емоцій (переляк, сміх та ін.) людина може впливати на партнера по взаємодії, відповідно змінюючи його реакцію на предмет обговорення [5].

Під час взаємодії відбувається обмін діями, зароджуються спорідненість, координація дій обох суб'єктів, а також стійкість їх інтересів, планування спільної діяльності" розподіл функцій тощо. За допомогою дій відбуваються взаємне регулювання, взаємний контроль, взаємовплив, взаємодопомога. Це означає участь кожного учасника взаємодії у розв'язанні спільного завдання з відповідним коригуванням своїх дій, врахуванням попереднього досвіду, активізацією власних здібностей і можливостей партнера [5].

Спілкуючись, обмінюючись інформацією, людина виробляє форми і норми спільних дій, організовує і координує їх. Це забезпечує уникнення розриву між комунікацією та взаємодією.

Відсутність особистісних стереотипів у членів взаємодії, глибина саморозкриття партнерів, наявність у них спільних унікальних події дозволяють побудувати якісну міжособистісну взаємодію [2, с. 68].

Вивчення міжособистісної взаємодії у психології не є новим, у різні часи вона була предметом вивчення багатьох вчених. Так, С. Ю. взаємодію як випадковий чи спланований, приватний чи публічний, довгий чи короткочасний, вербальний чи невербальний особистісний контакт двох чи більше людей, внаслідок чого відбувається взаємна зміна їх поведінки, діяльності, відносин, установок. Якщо говорити про це явище у більш вузькому сенсі, то це система взаємообумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного із учасників виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших [3].

Широкий спектр особливостей взаємодії як соціально-психологічного феномену, різноманітні форми її перебігу в різних соціальних середовищах, впливу на особистість, неоднакові гносеологічні засади вчених, котрі досліджували цю проблематику, викристалізовувалися у відповідних теоретичних конструкціях. Однією з найвідоміших серед них була теорія соціальної дії (М. Вебер, Т. Парсонс та ін.), яка в різних варіантах описувала індивідуальний акт дії, а також компоненти взаємодії: люди, зв'язок між ними, вплив один на одного. Головне своє завдання вона вбачала в пошуку домінуючих чинників мотивації дій. Широкий контекст людської діяльності, на думку її прихильників, є результатом одиничних дій (елементарних актів), які і утворюють системи дій. Елементами акту (одиничної дії) є діяч (той, хто здійснює діяння); інший (той, на кого спрямоване діяння); норми, згідно з якими організовується взаємодія; цінності, яких дотримується кожний з учасників; ситуація, в якій здійснюється дія [5].

Американські соціальні психологи Дж. Тібо і Г. Келлі обґрунтували модель діадичної взаємодії (взаємодія в діаді), сутність якої зводиться до таких положень: – будь-які міжособистісні взаємини є взаємодією, реальним обміном поведінковими реакціями в межах певної ситуації; – взаємодія з більшою вірогідністю продовжуватиметься і позитивно оцінюватиметься учасниками, якщо вони матимуть вигоди з неї; – для з'ясування наявності чи відсутності вигоди кожен учасник оцінює взаємодію з точки зору знаку і величини результату, який є сумою винагород і втрат внаслідок обміну діями; – взаємодія продовжуватиметься, якщо винагороди її учасників перевищуватимуть втрати; – процес отримання вигоди учасника ускладнюється можливістю учасників впливати один на одного, тобто контролювати винагороди і втрати [5].

Теорія соціального обміну Дж. Хоманса розглядає соціальну поведінку як взаємодію людей, що знаходяться у безперервних процесах обміну один з

одним. Люди можуть обмінюватися як матеріальними, так нематеріальними цінностями (ідеями, увагою, турботою тощо.). Ця теорія заснована на біхевіоральній методології, згідно з якою в поведінці людини закріплюються ті реакції, які найчастіше отримують винагороду. Відповідно, якщо людина отримує від іншої людини винагороду (наприклад, у вигляді уваги, позитивних емоцій), контакт продовжується. Проте взаємодія продовжуватиметься, якщо плата за неї (наприклад, час, особисті зусилля, гроші) не перевищує винагороду. Якщо ж одна із сторін взаємодії почувається ущемленою, взаємодія може закінчитися або перейти в конфлікт (наприклад, ви весь час самі запрошуєте подругу сходити до кафе, оплачуєте рахунок, але з її боку не отримуєте навіть подяки). Відповідно, якщо людина впевнена, що її витрати компенсуються тією користю, яку їй приносить контакт, відносини залишаються стабільними. Однак другий партнер також повинен мати таку впевненість. Таким чином, відбувається своєрідний обмін взаємними вигодами між партнерами міжособистісної взаємодії. Якщо ж один із партнерів почувається ущемленим, він прагне відрегулювати взаємодію, і на цій основі може виникнути конфлікт [8].

Таким чином, соціальний зв'язок встановлюється та підтримується у тому випадку, якщо він відповідає наступним умовам: 1) відповідає особистісній доцільності, тобто витрати не перевищують одержуваної винагороди; 2) якщо досягнуто взаємної узгодженості, вироблено єдині критерії плати та винагороди та досягнуто взаємної рівноваги витрат і винагород [8].

Теорія символічного інтеракціонізму Дж. Г. Міда розглядає міжособистісну взаємодію як безперервний діалог, у процесі якого люди спостерігають, осмислюють та розуміють наміри іншої людини. Взаємодія має символічну природу, тобто. люди використовують символи для здійснення обміну. Будь-який символ (наприклад, слово) виникає у результаті взаємодії і має договірну природу. Люди повинні розшифровувати сенс символу, щоб розуміти одне одного. Наприклад, той самий жест (кивання головою) має різне значення в різних культурах, що може призводити до нерозуміння між людьми. Якщо люди однаково розшифровують символи, вони пристосовують свої дії до дій інших і міжособистісна взаємодія відбувається ефективно [4, с. 382].

Інтеракціоністи підкреслюють, що мова, мовлення – головний чинник теорії міжособистісної взаємодії. Мова має символічну природу, будь-який мовний символ (слово) є окремим значенням, що виникли в результаті приватної взаємодії і мають договірну природу. Тобто, люди, прагнучи досягненню практичних результатів у кооперації, домовлялися про прийняття певного значення за певним словом. Подібне розуміння слів, жестів, інших символів полегшує взаємодію, дозволяє інтерпретувати поведінку одне одного. Розуміючи поведінку іншого, люди змінюють свою, пристосовуючи

свої вчинки до дій іншого, вчаться бачити себе очима групи, враховувати очікування інших [4, с. 382].

Можна виділити три типи реалізації ролей: «наслідування», «виконання», «вибір». Для раннього віку властиве «наслідування» – примірювання позицій, шаблонів поведінки різних соціальних ролей. «Виконання» є результатом взаємодії соціального «Я» людини і рольових експектацій. Якщо до людини пред'являються протилежні соціальні вимоги, може виникнути конфлікт ролей, і тоді людина здійснює «вибір» якоїсь ролі, ігноруючи інші вимоги та ролі, інші групи людей, при цьому людина відходить від осіб, які її недооцінюють, і прагне зблизитися з тими, хто її цінує, із групами, які стають значущими, важливими, референтними їй [4, с. 382].

Психоаналітичний підхід, основоположником якого є З. Фрейд, розглядає процес міжособистісної взаємодії з погляду відтворення дитячого досвіду. Люди у процесі взаємодії мимоволі використовують поняття та сценарії, які засвоїли у дитинстві. Якщо в дитинстві у дитини домінували реакції підпорядкування, покірності, поступливості, то й надалі така людина віддаватиме перевагу підпорядковуватися, не брати на себе відповідальність за прийняття важливих рішень. З. Фрейд вважав, що люди утворюють соціальні групи і залишаються в них частково тому, що відчувають відданість і покірність лідерам групи, мимоволі ототожнюючи їх з могутніми особами, яких у дитинстві уособлювали батьки. У таких ситуаціях люди регресують, повертаються до ранньої стадії розвитку. Якщо взаємодія людей спочатку є неорганізованою і вони не мають чіткого плану дій, це сприяє зміцненню влади лідера групи [7].

У теорії транзактного аналізу поєднуються принципи психоаналізу та біхевіоризму. Е. Берн, засновник транзактного аналізу, розглядає міжособистісну взаємодію як результат вибору позиції та відповідної дії – трансакції. Виділяються три позиції, що є результатом актуалізації відповідного стану особистості: Дитина; Дорослий; Батько. Дитина – це актуалізація стану, властивого дитині: безпосереднього сприйняття та реагування на те, що відбувається, позиція «знизу». Батько – стан «згори», становище знаючого, авторитетного, що навчає батька. Дорослий – це стан партнера, позиція на рівних. Кожна дія є трансакцією, яка здійснюється при актуалізації певного стану. У кожен час може актуалізуватися лише один стан «Я» (его), але стан може швидко змінюватися. Міжособистісна взаємодія є обміном трансакціями. При цьому трансакції можуть бути взаємодоповнюючими – при повному розумінні партнерів, або такими, що перетинаються – при неузгодженості дій партнерів. Пересічні трансакції є потенційними конфліктогенами [1].

Когнітивні теорії. З погляду когнітивного підходу не самі собою стимули визначають поведінку людини, а те, як їх індивід сприймає й інтерпретує. Теорії балансу, або теорії когнітивної відповідності, які є

різновидом когнітивних теорій, розглядають поведінку людини як функцію її ставлення до партнера та об'єкта, у зв'язку з яким відбувається комунікація. До теорій відповідності відносяться: 1) теорія структурного балансу Хайдера: він постулює збалансованість когнітивної структури в ситуації сприйняття іншої людини та побудови двох рядів взаємодії: до цієї людини та до об'єкта, спільного для двох партнерів. Кожна людина намагається побачити мотиви іншої людини. Основна увага приділяється проблемі сприйняття іншої людини. Ця теорія ґрунтується на двох постулатах: баланс; приписування (людина приписує іншому певні якості та причини поведінки); 2) теорія комунікативних актів Ньюкома: А – В – Х (А – сприймаючий, В – інший, Х – об'єкт). Якщо А і В відносяться один до одного добре, вони прагнуть однаково ставитися до Х; якщо ні – вони прагнуть домовитися про ці спільні взаємини. Якщо це не вдається – люди можуть розійтися (А – бізнесмен. Хоче купити човен Х. Він любить дружину В. Дружина проти човна. Між А і В повинні відбутися переговори, щоб залагодити цю незбалансованість: або змінить ставлення до Х, або А і В посваряться); 3) теорія когнітивного дисонансу Фестінгера. Цей автор замінює термін «суперечність» на «дисонанс». Людина знає, що щось робити не можна, а все одно це робить – виникає когнітивний дисонанс. Основні постулати теорії когнітивного дисонансу полягають у наступному: між когнітивними елементами може виникати дисонанс; існування дисонансу викликає бажання його зменшити; прояви цього прагнення змінити поведінку; змінити знання; обережно ставитися до нової інформації (наприклад, курець уникає інформації про шкоду куріння або знецінює її, щоб уникнути когнітивного дисонансу); 4) теорія конгруентності Осгуда, Танненбаума. У цій теорії також береться тріада: Р – реципієнт, К – комунікатор, О – об'єкт, повідомлення. Трапляються випадки, коли одночасно змінюється ставлення і до комунікатора, і до ідеї, яку він проповідує. Для дослідження використовується методика семантичного диференціалу: за 7-бальною шкалою оцінюються емоційне ставлення, сила та активність. У ході досліджень було виявлено, що швидше змінюється ставлення до (комунікатора), ніж до (об'єкта бесіди) [6].

Отже, дослідники в різних галузях психології приділяють особливу увагу вивченню проблеми міжособистісних взаємин у різноманітних сферах життя людини. Практично у всі часи питання взаємовідносин між людьми було актуальною темою та жваво обговорювалося науковим співтовариством. Адже соціальне становлення особистості відбувається саме через її діяльність, взаємодію і спілкування з іншими людьми, у процесі чого набувається як соціальний досвід, так і створюється власна система цінних для особистості міжособистісних і суспільних взаємозв'язків з оточуючим світом[3].

Таким чином, під час міжособистісної взаємодії відбувається обмін діями, зароджуються спорідненість, координація дій обох суб'єктів, а також

стійкість їх інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. За допомогою дій відбуваються взаємне регулювання, взаємний контроль, взаємовплив, взаємодопомога. Це означає участь кожного учасника міжособистісної взаємодії у розв'язанні спільного завдання з відповідним коригуванням своїх дій, врахуванням попереднього досвіду, активізацією власних здібностей і можливостей партнера. Адже спілкуючись, обмінюючись інформацією, людина виробляє форми і норми спільних дій, організовує і координує їх. Це забезпечує уникнення розриву між комунікацією і міжособистісною взаємодією.

Список використаних джерел та літератури:

1. Берн Е. Ігри, у які грають люди. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 256 с. 2. Кличковський С. О. Теоретичні аспекти дослідження впливу різних форм міжособистісної взаємодії на соціально-психологічний клімат виробничої групи. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Том VII. Вип. 46. С. 67-78. 3. Комунікативні процеси у навчанні: підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський університет ім. І. Огієнка. 2016. URL: https://studfile.net/preview/5454979/page:7/ 4. Мід Джордж Герберт. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук та ін. Київ: Абрис, 2002. С. 382. 5. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. Київ: Академвидав, 2003. 448 с. 6. Соціальна психологія: навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра / Н. Ю. Волянюк, Г. В. Ложкін, О. В. Винославська, І. О. Блохіна, М. О. Кононець, О. В. Москаленко, О. І. Боковець, Б. В. Андрійцев. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 254 с. 7. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Лекції зі вступу до психоаналізу з новими висновками. Київ: Основи, 1998. 710 с. 8. Хоманс Дж. Соціальна поведінка як обмін. Сучасна зарубіжна соціальна психологія. Тексти / Під ред. В. І. Добренькова. М., 1984. 256 с.

Н. В. Чорна,
кандидат психологічних наук
(м. Хмельницький)

СЕЛФХАРМ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Постановка проблеми. Реалії сьогодення звели нанівець ресурс майже кожної особистості. Зростання рівня стресу, депресії неврози, та різноманітні деструктивні фізіологічні зміни набувають все більших обертів на тлі подій які відбуваються у світі. Велика кількість людей, яка не витримує негативного емоційного навантаження вдається до різноманітних способів, щоб знизити рівень емоційної напруги, одним із таких способів є селфхарм, який науковці визнають як дуже поширену проблему.

Термін «селфхарм» англійського походження (self-harm), що дослівно означає «завдання шкоди собі», тобто самопошкодження. Дане явище існує

не як один зі способів роз'яснення певних особистісно-психологічних складнощів, а як усунення їхнього впливу на реальне життя особистості [4].

Селфхарм спрямований на самоушкодження, що має негативний вплив не лише на загальний емоційний стан, а й становить небезпеку для здоров'я людини. Дана форма саморуйнування не виникла раптово, а формувалася та видозмінювалася протягом тривалого часу. Філософи, психологи, психіатри та ін., ще у XIX ст. стали розглядати селфхарм як самостійний розлад особистості. Вивчення проблеми селфхарму охоплює як дослідження процесу самоідентифікації, так і процесу самоушкодження.

Аналіз останніх досліджень. Питання селфхарму науковці вивчають у контексті проблем нормативного та порушеного психічного розвитку (Г. Берксон, М. Карузо, Т. Томпсон, Р. Шпіц, та ін.), так і в ширшому контексті проблем психічного здоров'я (Л.І. Вассерман, Є.Л. Ісаєва, А.Є. Лічко, А.Б. Холмогорова та ін.). У сучасній психології самоушкоджуюча поведінка розглядається у структурі аутоагресивної та аутодеструктивної поведінки, спрямованої на заподіяння шкоди власному тілу, але селфхарм не містить в собі основ суїцидальних намірів (А.Г. Амбрумова, О.В. Змановська, К. Меннінгер, Н.А. Польська, Л.Я. Уманський та ін.). С. К'єркегор, М. Хірш, А. Фавазза, Ц. Короленко, Е. Клонський, К. Хотон основний акцент у своїх дослідженнях робили на особливості селфхарму, трактуючи його як несуїцидальне самоушкодження, що спричинене стресом, проте яке за певних обставин може спричинити шкідливі наслідки для здоров'я та життя індивіда.

Актуальність проблеми сефхарму не викликає жодного сумніву, оскільки на сьогоднішній день ще недостатньо вивчені фактори ризику розвитку самоушкоджуючої поведінки, здебільшого у підлітковому віці (Л.С. Виготський, Л.І. Божович, І.С. Кон, А.М. Леонтьєв, А.Є. Лічко, О.М. Прихожан, Д.Б. Ельконін, Е. Еріксон та ін.). Не маючи точної статистики у зв'язку з відсутністю достатньої кількості спеціалізованих науково-дослідних центрів для забезпечення системи безперервного моніторингу, відомо, що кожного року тисячі людей відвідують відділення невідкладної допомоги з проблемами, пов'язаними з самоушкодженням.

Виклад основного матеріалу. Перші наукові дані про самоушкодження походять від окремих клінічних випадків, описаних у Європі та Америці у 19 столітті, та знаходять своє тлумачення в сучасних психологічних концепціях того періоду. Але залишається факт, що задовго до двадцятого століття самоушкодження було присутнє в житті і культурі людини.

Поняття селфхарму розвивалося в науковій літературі з початку двадцятого століття. Емерсон у 1913 визначив, що селфхарм, описаний за допомогою багатьох різних слів і фраз, є символічною заміною мастурбації.

У 1920 році Зигмунд Фрейд ввів у свої психоаналітичні міркування «інстинкт за смерть». На думку З. Фрейда, причиною вчинення такого роду

діянь виступає ранній травматичний досвід (сімейна (материнська) депривація, проблеми на початкових етапах соціалізації), що знижує потенціал соціальної адаптації особи. Як результат, формується схильність до самоушкодження за недисоціативним або дисоціативним типом. Якщо в першому випадку селфхарм виступає як можливість вираження негативних емоцій, то в другому – воно має демонстративний характер (Можливість привернути увагу оточуючих до своєї особи) [8].

Концепція Зигмунда Фрейда стала основою для багатьох досліджень, зокрема твору Карла Меннінгера, «Людина проти самої себе», що присвячена «самознищенню» як вираженню підсвідомого бажання померти.

Варто згадати кілька історичних моментів, у яких можна було знайти співвідношення релігійних установок з сучасними психологічними концепціями самоушкодження. В далекому і не дуже далекому минулому всі релігії, в тій чи іншій формі відстоюють віру в те, що тіло як матеріальне, і його гріховне потрібно применшувати і навіть убивати, щоб встановити перевагу і владу духу та душі. Самопошкодження навіть заохочувалося і вважалося як насамперед очищення грішного людського існування. Релігійні діячі заохочували до цього очищення тіла від гріха, яке могло прийняти форму аскетизму або тілесного вбивства [7].

У 1930 роках Карл Меннінгер у своїй книзі «Людина проти самої себе» класифікував те, що він назвав «самопошкодженням» у наступні види:

1. Невротичний – гризіння нігтів, шкіри на губах, внутрішньої сторони щік, дряпання тіла та розколупування ран, які утворилися, виривання волосся, непотрібна косметична хірургія (надмірна зміна зовнішності).

2. Релігійний – самобичування (усвідомлене і навмисне обвинувачення людиною себе в здійснених ними помилках, самокритичне ставлення до власної особистості і здійснюваних дій, що переходить у форми нанесення собі моральних і фізичних страждань, щоб знизити або змити почуття провини, сорому.).

3. Обряди статевого дозрівання – видалення пліви, обрізання або зміна клітора.

4. Психотичний – видалення очей або вух, самокалічення геніталій та їх ампутація.

5. Синдром або розлад психічної функції мозку, які призводять до повторних стукань головою, кусання рук, переломів пальців або видалення ока.

6. Звичайний – стрижка нігтів, стрижка волосся та гоління бороди.

Вважається, що у чомусь Меннінгер у 1938 році випередив свій час, коли стверджував, що при підтримці людей, які завдають собі шкоди, ставлення є важливіше за факти [6].

У 1960-х роках дослідники запропонували ідею, що в розумінні селфхарму не є обов'язковими суїцидальні наміри (людина може займатися самопошкодженням без наміру померти від цього). Усвідомлення та розуміння

вчених ставало дедалі більшим, що багато людей, які намагалися покінчити життя самогубством з вірою в те, що вони у відносній безпеці, усвідомлюючи навіть у розпал моменту що вони виживуть.

У 1960 році у своїй статті Деніел Офер і Пітер Барлоу описали лікарняні випадки «епідемії» селфхарму, зокрема порізів різного ступеня та тяжкості серед підлітків та молодих людей з історією частих госпіталізацій. Це одні з перших наукових повідомлень про самоушкодження порізами [7].

У 1969 році, Пао розрізняв низьку летальність, або «делікатне» самоушкодження, і високу летальність або «грубе» самоушкодження. В Британському журналі медичної психології, він запропонував, що так звані «делікатні різці» були молодими і, як правило, мали діагноз – емоційно нестабільний розлад особистості. І навпаки, так звані «грубі різці» були старшими і, як правило, вважалися психічно хворими людьми [9].

Згодом термін «спроба самогубства» поступово був замінений на «навмисне самоушкодження» та «селфхарм».

До кінця 1960-х років ці терміни широко використовувалися психіатрами та іншими фахівцями. Лише в 1970-х рр. парадигма самоушкодження відійшла від психосексуальних пояснень, таких які запропонував Емерсон [6].

На початку 1980-х років були введені різного типу терміни, які походили від факту заподіяння шкоди собі. Один з таких термінів був «парасуїцид», запропонований Норманом Крейтеном у 1977 році. Згідно з його твердженнями, людина, яка вдається до парасуїциду, спочатку не ставить перед собою мету раз і назавжди розпрощатися з життям. Його вчинки полягають у демонстративному заподіянні шкоди своєму здоров'ю у вигляді різних каліцтв та імітації самогубства для привернення уваги з боку. Приблизно в той же час з'явилися інші терміни, такі як «самокалічення та різання», але пізніше це вважалося занадто експресивним поняттям, що означало радикальне різання чи каліцтсво що становило б лише меншу частину від загальної проблеми самоушкодження [7].

У 2007 році, було прийнято використовувати, термін «селфхарм», кий використовується і до сьогодення.

У спробі пояснити виникнення і поширення селфхарму, за результатами спостережень та досліджень в останні десятиліття, було «запущено» у загальні маси ідею самопошкодження як «зараження однолітків». Ця парадигма була швидко сприйнята публічною аудиторією, оскільки було задовільне пояснення уявному зростанню поширеності такої поведінки. Сильним рушійний фактор для поширеності селфхарму, стала поп-культурою і зокрема проголошені рок-групами «бунти». Все це сприяло прийняттю суспільством ідею «заразності» як природи самоушкодження.

Додаткові дослідження, проведені в контрольованих умовах серед госпіталізованих пацієнтів породжують уявлення про роль обмежувальних

факторів та умов для виникнення самоушкодження. Селфхарм виступає як реакція на сучасні стресори та продукт сучасної культури [7].

Патомімія – це один із можливих проявів селфхарму, що характеризується надмірно драматичними скаргами, що схожі на вигадку, на уявне соматичне захворювання та тенденцією до самопошкодження з метою інсценування його симптомів; хворий завдає собі неусвідомлено шкоди. Причиною можуть бути глибокі психічні порушення або просто прагнення привернути увагу, викликати співчуття або добитися вигоди [2].

Патонімія, що проявляється в імітації нанесення ушкоджень тіла, а особливо шкіри, може проявлятися так:

– тріхотілломанія – висмикування волосяного покрову на голові чи інших частинах свого тіла. Виникає на тлі стресу або в людей із неврівноваженою психікою. Серед дорослого населення вдвічі частіше спостерігається в жінок. Може поєднуватися із тріхофагією;

– оніхофагія – це психічний розлад, що проявляється в обкусуванні нігтів і прилеглих до них м'яких тканин. Встановлено низку основних чинників, що впливають на формування даної звички, а саме: тривожність, почуття провини, труднощі соціальної взаємодії, неблагополучна обстановка в сім'ї, копіювання звичок інших людей;

– хейлофагія – це нав'язлива дія, що характеризується постійним прикушуванням губ, що призводить до різних типів саден і тріщин, а також витончення губ [5].

Широка доступність Інтернету сприяла поширенню ЗМІ образу самоушкодження серед підлітків. Безсумнівно, все більша частина соціального життя молоді переходить у віртуальний простір, який починає грати ключову роль у формуванні їхньої поведінки. У відповідь на це низка соціальних медіа обмежувально реагує на появу в них зображень селфхарму, платформи із їх розповсюдженнм, блокують.

Досить складно встановити, яка кількість людей використовують селфхарм як форму переживання емоційного напруження. Однією із причин є неможливість встановити, які дії можна вважати навмисним пошкодженням себе. Адже у своєму житті людина неодноразово стикається з потенційно небезпечною діяльністю. Хоча ці шкідливі заняття можуть бути несвідомо пов'язані із самопошкодженням, тобто бути зумовленими тими ж причинами, що і більш очевидні види аутоагресії [3].

Аутоагресія – це агресивна поведінка, що спрямована на себе, у завданні шкоди, болю, каліцтва. Даний різновид агресивної поведінки може проявлятися у формі самоприниження, завданні собі моральних або фізичних страждань, крайнім випадком аутоагресії є спроба самогубства [4].

Селфхарм може мати різну природу. Це може бути специфічним методом отриманням задоволення від болю, шляхом вчинення неусвідомлених дій, або як спосіб подолання внутрішньої напруги, що заважає нормальній комунікації зі світом. Встановити, який вид болю серед

тих, що людина спричиняє собі, можна вважати селфхармом, досі практично неможливо. Відповідно до інформації, наданої Британським національним інститутом охорони здоров'я, запропоновано звузити рамки і виключити зі списку завдання шкоди собі шляхом переїдання, голодування або надмірного вживання алкоголю, що також є методом переживання стресу. Модифікації тіла – татуювання або пірсинг – тепер також не вважаються проявом селфхарму [3].

Вивчаючи механізми виникнення і розвитку селфхарму, науковці встановили три можливі теорії, що можуть бути причиною невротичної екскоріації шкіри: – серотонінова – нестача в організмі гормона серотоніну, фізіологічна роль якого в головному мозку людини полягає в регуляції психоемоційних реакцій, призводить посилення складнощів перенесення стресів. Може викликати агресивність, тривогу, неспокій, обсесивно-компульсивні розлади, а також зниження контролю циклів фізіологічного сну.

Отже, у разі самопошкодження шляхом нанесення собі поранень відбувається активація дії соротоніну, що сприяє покращенню стану людини; – опіатна – у разі травмування організм виробляє природні знеболюючі речовини, що можуть викликати стан, схожий до відчуття ейфорії, тобто виникає відчуття патологічно підвищеного настрою без жодних причин для цього. У прагненні знову відчути подібне «задоволення» людина повторює свої дії; − кортизолова – інша назва гормона кортизолу – гормон стресу, адже надмірна концентрація його у крові підвищується під час стресу, тому невротична екскоріація активізує його вироблення [5].

Селфхарм не має вікових обмежень. Люди будь-якої вікової категорії можуть використовувати самопошкодження як форму переживання емоційного напруження та виснаження. Однак установлено, що найчастіше таке спостерігається серед підлітків. Значна частина молоді в повсякденному житті часто стикаються з низкою проблем, що можуть призвести до прогрішення стану психічного здоров'я, серед них: труднощі у вираженні емоцій або невміння їх контролювати, що призводить до надмірного емоційного збудження; низька самооцінка; надмірна дратівливість; порушення сну; невмотивовані переживання, тривога; складність встановлення контактів з іншими людьми; апатія, депресія.

Тобто коли люди завдають собі болю, їм здається, що таким чином вони знаходять почуття контролю над своїм психологічним станом і емоціями, які постійно турбують [1].

Самоушкодження зазвичай починається як спосіб послабити наростаючий тиск від важких думок і може дати тимчасове полегшення від емоційного болю, яку відчуває людина.

Але справа в тому, що таке полегшення носить тимчасовий характер, оскільки не вирішує проблему, яка їх викликала. Після йде почуття провини і сорому, і цикл повторюється. Коли людина не висловлює свої емоції і не говорить про те, що її засмучує та злить, тиск може наростати і ставати

нестерпним. Звернення цього на себе і використання свого тіла як способу висловити думки і почуття, які важко висловити вголос, і коли їх стає занадто багато – стається самоушкодження [3].

Отже, на сьогоднішній день поведінка селфхарму розглядається в контексті міждисциплінарних досліджень психіатрії, психології, соціології та культурної антропології. Такий інтерес до цієї проблеми обумовлений не лише культурно-історичною стійкістю та універсальністю моделі самоушкоджуючої поведінки, яка спостерігається в різні історичні періоди, але й різноманіттям сучасних форм самоушкодження [1].

Такі реалії назавжди формують уявлення про селфхарм як про «нормальну» відповідь на виклики сучасного світу. Все більше і більше селфхарм сприймається як деструктивна поведінка для боротьби зі стражданнями від емоційних переживань та травм, з якою варто працювати повільно та акуратно, селфхарм виступає найсильнішим голосом або мовою, яку використовують емоційно виснажені особистості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Голяченко С. Селфхарм: що це таке та як можна допомогти, 2022. URL: https://nashkiev.ua/life/selfharm-scho-tse-take-ta-yak-mozhna-dopomogti. 2. Патомімія. 2015. URL: https://liky.org/disease/ patomimija. 3. Селфхарм: чому він відбувається і що робити батькам та підліткам? 2020. URL:https://knowledge.org.ua/selfharm-chomu-vin-vidbuvaietsja-i-shho-robiti/ 4. Синявський В., Сергєєнкова О., Психологічний словник / за ред. Н. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с. 5. Фіцпатрік Т. Джонсон Р., Вулф К. Дерматологія : атлас-довідник. Ч. 1. 1999. URL: http://medlit.pp.ua/2158_дерматологія_ атлас-довідник_частина_1_1999_шкірні_та_ венеричні_хвороби.html. 6. Billings A., Moos R. Coping, stress and social resources among adults with unipolar depression. Journal of Personality and Social Psychology. 1984. № 46. P. 877–891. 7. Cutting and Self-Harm Heather Barnett Veague, Ph.D. New York, 2008. C. 18–28. 8. Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process. 1998. 480 c. 9. Moss L.M., Hamilton D.M. Psychotherapy of the Suicidal Patient. In: E. S. Shneidman, N. L. Farberow (Eds.). Clues to Suicide. C. 99-110.

С. М. Швець,
магістрант
(м. Хмельницький)

МОБІНГ ЯК ФАКТОР ВИНИКНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Внаслідок стрімких змін в економіці, соціально-політичному середовищі країни, невизначеної військово-політичної ситуації професійна діяльність людини у сучасному суспільстві має підвищений стресовий характер. Так, найбільш стресовими вважаються професії, які передбачають

високий ризик для життя та здоров'я людини. До них належать військовослужбовці, пожежники, пілоти, водії, лікарі, працівники органів внутрішніх справ та підрозділів спеціального призначення тощо. Через неможливість спрогнозувати свій робочий час та час відпочинку, загрозу особистому життю, невідкладний характер надання допомоги, ці люди постійно перебувають в стані готовності до виконання своїх професійних обов'язків, внаслідок чого набувають професійного стресу.

За даними наукових досліджень, до найпоширеніших причин виникнення професійного стресу належать:

- конфлікти з колегами або керівником, «складний характер» керівника;
- невизначеність, висока ймовірність скорочень, повної або часткової втрати роботи;
- нечіткий розподіл професійних обов'язків, недостатня або неповна поінформованість співробітників про обсяги, якість і строки виконання роботи, необхідність виконати завдання «на вчора»;
- «плаваючий», невизначений графік роботи, складності в плануванні особистого часу;
- низька заробітна плата, необхідність тимчасово або постійно виконувати понаднормові обов'язки без додаткової оплати праці;
- нездоровий «психологічний клімат» у колективі, несформованість корпоративної культури підприємства або її формальність, «подвійне дно»; несправедливість і непрозорість розподілу премій, соціальних пакетів, бонусів;
- погані умови праці (дискомфортний температурний режим, протяги, дуже старі й незручні меблі, оргтехніка, гнітюча обстановка в цілому).
- мобінг на робочому місці [4].

Мобінг (цькування) – діяння роботодавця або окремих працівників трудового колективу, які спрямовані на приниження гідності та честі працівника, його професійної (ділової) репутації у формі психологічного та/або економічного тиску, зокрема із застосуванням засобів електронних комунікацій, створення стосовно нього напруженої, ворожої, образливої атмосфери, у тому числі, що змушує особу недооцінювати власну професійну придатність [7].

Термін «мобінг» є загальним поняттям, яке описує різні види психологічного насилля на робочому місці, а тому розрізняють такі види мобінгу: вертикальний мобінг, горизонтальний мобінг, босинг, булінг, «сендвіч»-мобінг, свідомий мобінг, несвідомлений мобінг, латентний мобінг, індивідуальний, груповий, а також хронічний мобінг.

Варто зазначити, що мобінг є негативним явищем у будь-якому колективі, оскільки має дуже деструктивний, а часто і невідворотний вплив на працівника, який йому піддається, і колективу в цілому. Зокрема серед негативних наслідків мобінгу можна виокремити: зниження ефективності та

продуктивності праці; спадання загальний емоційний фон в колективі; негативно забарвлений психологічний клімат; зниження почуття безпеки; спад довіри до керівництва та між колегами; зростання критики до роботодавця та керівника; зневажання правил, які існують в організації; зростання плинності кадрів, відтік професіоналів; тенденція до перебільшення проблем; прагнення постійно знайти «жертву»-винуватця у ситуації, що виникла, замість пошуку конструктивних рішень; зниження стресостійкості і, як наслідок, зниження загального імунітету організму; зростає кількість випадків відсутності працівника через хвороби та відпустку за власним бажанням.

Слід зауважити, що мобінг є важливим фактором професійного стресу і у роботі працівників органів внутрішніх справ. Враховуючи здебільшого авторитарний характер спілкування в таких колективах, мобінг часто може використовуватися для позиціонування особистості, старшої за посадою чи званням. З-поміж інших стресових чинників, мобінг згубно впливає на психічне здоров'я працівника, що унеможливлює ефективне виконання ним посадових обов'язків. Нерідко мобером, тобто тим, хто здійснює мобінг відносно підлеглого працівника, є сам начальник, керівник структурного підрозділу. Проблема може полягати в особистісних якостях і сумнівних моральних характеристиках чи примітивній поведінці керівника.

Вивчення й аналіз наукової літератури [2; 3] дає підстави стверджувати, що начальник за своїм службовим становищем є керівником для членів колективу, яким він керує, і несе персональну відповідальність за всі сторони життя та діяльності працівників, у тому числі за морально-психологічний клімат колективу. Тому, попередження і подолання мобінгу серед підлеглих є його прямим обов'язком.

Практика свідчить, що керівник має можливість отримати інформацію про мобінг різними шляхами [1]: до нього може звернутися жертва мобінгу; його можуть проінформувати співробітники або інші підлеглі; його можуть проінформувати родичі жертви мобінгу; він може бути свідком мобінгу особисто.

Як зазначає О.В.Адамчук, типовими помилками поведінки керівника, які призводять до виникнення проблеми мобінгу у колективі, можуть бути наступні: некомпетентність керівництва власне в управлінській сфері, зокрема, неналагоджений механізм комунікації; неправильна організація праці – конфлікти є неминучими в разі відсутності чітких посадових інструкцій, невизначеності зони відповідальності; відсутність стратегічного планування – украй важливим є відпрацювання механізмів донесення цілей та завдань до кожного члена колективу [6].

Підсумовуючи вищевикладене, варто зазначити, що проблема мобінгу є актуальною на сьогоднішній день в усіх сферах суспільного життя, зокрема і в роботі працівників органів внутрішніх справ. Мобінг як суспільне явище негативно впливає на діяльність колективу, а саме знижує його

працездатність, психологічний мікроклімат, деструктивно впливає на психічне здоров'я працівників. Керівник органів внутрішніх справ, як безпосередній начальник, несе особисту відповідальність за психічне і фізичне здоров'я своїх підлеглих, а також за діяльність колективу в цілому. Зокрема, він має оперативно реагувати на проблему мобінгу в колективі, бути гарантом психологічної безпеки працівників, уникати приниження, цькування та інших видів психологічного насилля при взаємодії з підлеглими, а також здійснювати профілактичну роботу щодо виникнення цієї проблеми у колективі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ваниорек, Л. Мобінг: коли робота стає адом / Л. Ваниорек, А. Ваниорек ; [пер. з нім.]. : Інтерексперт, 1996. 166 с. 2. Калениченко, Р. А. Соціально-психологічний клімат у військовому колективі / Р. А. Калениченко // Психологія : Зб. наук. пр. НПУ імені М. П. Драгоманова. К., 2001. Вип. 12. С. 423–428. 3. Кохан В. Г. Діяльність військового керівника по збереженню психічного здоров'я військовослужбовців : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.09 / Кохан Володимир Григорович ; Нац. акад. Прикорд. військ України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2003. 182 с. 4. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://cpo.stu.cn.ua/Oksana/posibnik/530.html. 5. [Електронний ресурс]. Режим доступу:https://kr.dsp.gov.ua/index.php/vaks/14-den-okhorony-pratsi/1192-stress150416 6. [Електронний ресурс]. Режим доступу:https://kipt.sumdu.edu.ua/pdf/buling/Vnadps_2014_2_15.pdf 7. [Електронний ресурс]. Режим доступу:https://wiki.legalaid.gov.ua/index.php/%D0%9C%D0%BE%D0%B1%D1%96%D0%BD%D0%B3:_%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D1%82%D1%8F,_%D1%80%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D0%B8,_%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%B8,_%D0%BD%D0%B0%D1%81%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%BA%D0%B8

Д. Р. Швець-Горбачук,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: С. Л. Мельничук,
кандидат психологічних наук
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ КОНФЛІКТІВ

На сцені сучасних подій нашого суспільства: бурхливий розвиток науково-технічного прогресу, за якого важко визначити пріоритетність найважливіших завдань і напрямків у процесі діяльності та міжособистісних стосунків, нестабільність політичної та економічної ситуації, негативний вплив ЗМІ на свідомість не лише завтрашнього дня, а й невпевненість у

власному майбутньому, виправдовує виникнення міжособистісних конфліктів на основі постійного протистояння, особливо у підлітків, прояснює процес самоствердження проблеми.

Вирішення конфліктів є важливим науковим і практичним завданням усіх фундаментальних наук, особливо психології. Усвідомлюючи швидкі зміни в нашому суспільстві, слід розуміти, що міжособистісний конфлікт є однією з форм людської взаємодії. Ці стосунки найкраще розглядати як приклад стосунків між батьками та підлітком.

Питання труднощів, конфліктності, конфліктних ситуацій є одним із найскладніших і найгостріших у дорослішанні підлітків. У ці швидко мінливі та нестабільні часи взаємодія між батьками та дітьми є складною та піддається серйозним випробуванням. Підлітковий вік є найбільш критичним періодом усього колишнього шляху, він створює нову психологічну організацію, нову структуру особистості, засновану на глобальній перебудові відносин з навколишнім світом, оточуючими і собою.

Звертання підлітків до конфліктів і бунтарства вважається основним способом досягнення самостійності та незалежності від батьків. На шляху усвідомлення своєї ідентичності вони неминуче боролися з попереднім поколінням. Цей конфлікт ніколи не вичерпується, і сьогодні, у складному та непередбачуваному суспільстві, він стає більш помітним та актуальним [2].

Розвиток підлітків і юнаків пов'язаний з потребою в самоствердженні, яка виражається в прагненні до самостійності, незалежності, свободи, прагненні брати на себе права і обов'язки дорослих. Реалізація цієї вимоги може наштовхнутися на несприятливу обстановку в сімейному середовищі, що призведе до суперечок і навіть конфліктних ситуацій між підлітками та їх батьками [4].

Вітчизняні й зарубіжні науковці зауважують особливості впливу сім'ї на формування особистості (А. Адлер, Д. Баумрінд, Г. Бреслав, С. Дворяк, В. Леві, Б. Херсонський, Л. Гозман, О. Захаров, З. Фрейд, Е. Фром, К. Хорні та ін.). Дослідники визнають, що в підлітковому віці діти особливо часто конфліктують із батьками (Л. Алексєєва, Г. Горностай, Т. Драгунова, Л. Орбан-Лембрик, М. Розін, Г. Міньковський, Г. Федоришин та ін.), у цей час вони стають важковиховуваними (Н. Абдюкова, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Єгоров та ін.), однак зазначають, що і в критичні періоди спостерігаються конструктивні процеси розвитку особистості. Крім того, у практиці виховання підлітків відомо чимало фактів безконфліктного розвитку батьківсько-дитячих взаємин.

Проблема конфліктів та конфліктності вже давно є предметом багатьох наукових досліджень, серед яких варто виділити праці О. Бондаренка, Ф. Бородкіна, Ф. Василюка, Н. Грішиної, О. Єршова, А. Ішмуратова, І. Коряка, Г. Ложкіна, Л. Петровської, М. Пірен, Н. Пов'якель, Т. Титаренко, серед зарубіжних вчених Л. Козера, М. Дойча, Д. Скотта та ін. Значний

внесок у вивчення цієї проблеми зробили А. Анцупов, Л. Ємельяненко, В. Зазикін, С. Ємельянов, Н. Нечаєва, А. Шипілов та ін.

У ряді досліджень розглянуто психологічні аспекти конфліктів у контексті проблем вікової кризи (Л. Божович, Л. Виготський), шкільної дезадаптації (І. Дубровіна, В. Каган, О. Савицька) та стереотипів поведінки дитини, сформованих у процесі сімейного виховання (А. Венгер, Н. Коломинський, Ю. Машбиць, Р. Овчарова та ін.).

Стосунки батьків і дітей залишаються актуальною проблемою для всіх поколінь, мабуть, найсерйознішою з них є стосунки батьків і підлітків. Підлітковий вік – один із найважливіших етапів у житті людини, під час якого формується її особистість і закладаються основи її подальшого становлення як повноцінного члена суспільства. У цьому віці особливо загострюються протиріччя в психологічному розвитку підлітків. Це пов'язано з реорганізацією всіх сфер особистості під час переходу від дитинства до дорослого життя. У перехідний період відбуваються зміни, які стосуються особистісного розвитку особистості. Ці зміни пов'язані з фізичною зрілістю організму, стосунками підлітка з батьками, іншими дорослими, однолітками [2].

На думку О. Чайковської, конфліктність підлітків характеризується низкою особливостей, пов'язаних із недостатністю життєвого досвіду та низькою самокритичністю, невмінням адекватно оцінювати життєві обставини, емоційною збудливістю, імпульсивністю, підвищеною руховою та мовною активністю, високим рівнем розвитку. залежності, потягу, набуття певного статусу, негативізму, дисбалансу збудження та гальмування в референтній групі.

Водночас, як зазначає О. Чайковська, конфліктність підлітків пояснюється не лише зміною настрою та фізичним віком. Однією з ознак нестійкого, некомфортного становища підлітка є недостатня сформованість соціальних навичок, які сприяють успішній соціалізації. Неадекватні соціальні навички через соціально-економічну незахищеність часто стають причиною підвищеної агресивності, конфліктності та бажання будь-якими способами компенсувати своє невдоволення життям підлітка [2].

Крім того, Л. Виготський, який досліджував цей період, визначив, що в підлітковому віці відбулися значні зміни в розвитку уяви. Під впливом абстрактного мислення уява юнака «входить у сферу фантазії», стаючи таємною та приватною сферою, цілком суб'єктивною формою мислення, що мислить лише для себе. Підліток приховує свої фантазії як інтимну таємницю і краще визнає свої помилки, ніж розкриє свої фантазії [2].

На думку Т. Каткової, підлітковий вік є найскладнішим і важким періодом формування характеру дитини. Саме цей етап розвитку особистості характеризується багатьма протиріччями, коливаннями, емоційними зривами, які виявляються в конфлікті [1].

Н. Абрамян розуміє особистісний конфлікт як інтегральний атрибут, який проявляється через частоту вступу в міжособистісні конфлікти та характер когнітивних, афективних і поведінкових реакцій на них. При збереженні високої конфліктності людина стає постійним ініціатором напруги з оточенням [3].

Узагальнюючи визначення особистісного конфлікту (М. Пірен, Ю. Черненький, В. Шейнов), дослідниця О. Чайковська зазначила, що конфлікт – це системна складова властивість особистості, яка включає сукупність психологічних властивостей, а саме: занижену (переоцінену) чи занижена) самооцінка власних здібностей і здатність суперечити оцінкам інших, що призводить до конфлікту; бажання контролювати все, де це можливо і неможливо; консерватизм ідей, думок, переконань, небажання долати застарілі традиції; надмірна принциповість і прямота в висловлювання та думки, які бажають сказати те, що є правдою в очах індивіда та в очах інших, що б це не було; специфічний набір емоційних рис особистості: тривожність, агресивність, упертість, дратівливість. Отже, як бачимо поняття «конфлікт» є неоднозначним.

Щодо причин конфлікту, то на думку А.Апішевої, вони можуть бути різними в кожному з випадків. Але найбільш поширеною є наступну класифікації: відмінності в досвіді дітей і дорослих, переважно в роки формування; відсутність чіткого перехідного етапу від дитячої залежності до дорослості та самостійності; ослаблення батьківського авторитету в період переходу від дитинства до юності; психологічні та соціальні відмінності між батьками та дітьми (психологічно це проявляється у відмінності між установками та уявленнями молоді та досвідом дорослих); перевантаження та стрес, викликані соціальними та культурними змінами; відсутність певних правил; колізія між контролюючою роллю дорослого та автономними потребами підлітка [5].

Також, автор зазначила, що постійний конфлікт думок між молодшим і старшим поколінням призвів до збільшення кількості сімейних конфліктів. Взаємне непорозуміння може з часом загостритися і призвести до нових непорозумінь. Тому дуже важливо своєчасно вирішувати сімейні конфлікти [1].

З багатьох типів поведінки, за яких батьки конфліктують з підлітками, маніпулятивна поведінка є найпоширенішою. Крім того, і батьки, і підлітки використовують маніпуляції в конфлікті. Однак кожен з них використовує свій метод. Найбільш типовими ознаками того, що підлітки намагаються маніпулювати своїми батьками, є настроювання батьків один проти одного, брехня, погрози, вгадування, шантаж і використання сліз для досягнення своїх цілей. При цьому спроби батьків маніпулювати своїми дітьми часто виражаються через позитивні та негативні приклади, маніпулюючи любов'ю дітей до батьків [2].

Взагалі, конфлікт – це результат зіткнення суперечливих тенденцій у діяльності індивідів, груп і соціальних структур, що виявляється у вигляді ідейних антагонізмів і боротьби за різноманітні інтереси. Тому, стосунки між батьками та дітьми багато в чому визначаються тими стилями виховання, які обирають дорослі, щоб впливати на нащадків. Цей вибір залежить від особистого досвіду батьків, їх обізнаності з освітніми доктринами та власного розуміння. Проте який би стиль виховання не обрали батьки у спілкуванні зі своєю дитиною, рано чи пізно він вступить у протиріччя з потребами, установками та вимогами дитини. Звідси висновок, що конфлікти і конфлікти між представниками старшого і молодшого поколінь майже так само неминучі, як і між подружжям [2].

К. Кальницька зазначає, що стилі виховання безперечно впливають на стосунки між батьками та підлітками. Покарання або нав'язлива турбота так чи інакше впливають на майбутнє дитини. Більшість сучасних батьків і підлітків намагаються побудувати нові відносини, використовуючи застарілі позиції [3].

У підлітковому віці відбувається справжня психологічна розлука між дитиною та батьками. Молоді люди прагнуть до автономії в емоційних і духовних цінностях від старших поколінь, тому всі приховані і публічні конфлікти, образи, непорозуміння між членами сім'ї посилюються, посилюючи напругу і взаємне невдоволення.

Індивідуально-вікові особливості підлітків зумовлені такими чинниками: особливостями фізичного розвитку організму, культурно-історичним середовищем як полем його зростання і розвитку, умовами виховання та зростання, резервами розвитку особистості. Психологічні риси підлітка посилюються мотиваційними, звільняючими кризами та кризами самооцінки, які можуть призвести до нестриманих, грубих і напружених стосунків з батьками, однолітками та вчителями. Однак до цього слід поставитися з розумінням і при необхідності психологічно відкоригувати ці відносини, звернувшись за кваліфікованою допомогою до фахівця. Підлітки мають багато потреб, які необхідно задовольняти. Головним чином це є потреба в любові, доброті, емоційному контакті; потреба в самоствердженні особистості, розвитку та реалізації своїх здібностей; потреба в повазі. Відповідно уміння слухати та розуміти підлітків – це місток між батьками та дітьми. Тому сім'я відіграє важливу роль у формуванні особистості підлітка і відіграє визначну роль [3].

Робота психолога з конфліктними підлітками, передбачає використання різноманітних прийомів для розвитку вміння комунікувати та взаємодіяти, звільнитися від агресії, негативної емоційної енергії.

На думку Н. Абрамяна, ефективним у роботі психолога щодо зниження рівня агресивності та конфліктності у підлітків та юнаків є: розуміння та усвідомлення негативних наслідків агресії та конфлікту, розвиток навичок контролю та об'єктивної оцінки ситуацій, зниження

емоційних реакцій; задоволення потреб у виборі ціннісних орієнтацій, спрямованих на особистісне зростання та самовизначення; подолання негативних образів особистості, пов'язаних із підкресленням характеру; досягнення неагресивного та неконфліктного суспільства [4].

Ефективним способом зменшення конфронтації – це домінувати учасникам конфлікту в інтерактивному середовищі, орієнтованому на співпрацю, таким чином підвищується ймовірність конструктивних рішень. Важливо, що конфлікт розглядається як загальна проблема, яку можна вирішити лише спільними зусиллями. Однак невтручання в конфлікт може призвести до закріплення в особистісних переживаннях підлітків соціально неприйнятних форм самовираження, розвитку і стабілізації стереотипів конфліктної поведінки в конфліктних ситуаціях. Зосередженість на придушенні та знятті будь-якого конфлікту також неефективна для підлітків, оскільки дає їм можливість набути власного досвіду, що також є позитивним у цьому контексті, відстоюючи свою точку зору, своє «Я», утверджуючи свої цінності, свою життєву позицію [3].

Таким чином, стосунки між батьками та дітьми багато в чому визначаються тими стилями виховання, які обирають дорослі, щоб впливати на нащадків. Цей вибір залежить від особистого досвіду батьків, їх обізнаності з освітніми доктринами та власного розуміння. Проте який би стиль виховання не обрали батьки у спілкуванні зі своєю дитиною, рано чи пізно він вступить у протиріччя з потребами, установками та вимогами дитини. Звідси висновок – конфлікти і конфлікти між представниками старшого і молодшого поколінь в сім'ї майже так само неминучі, як і відносини між подружжям.

Конфлікти, таким чином, кореняться в протиріччях, які виникають там, де існують значні відмінності: знання, здібності, навички, особистісні якості; оцінки та самооцінки; очікування та позиції; розуміння та інтерпретація інформації; думки та переконання; мотивації та потреби.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрамян Н. Д. Конфліктність як вікова характеристика підлітків та юнаків. Психологічні науки: проблеми і здобутки. 2014. Вип. 6. С. 3-18. 2. Апішева А. Ш. Особливості маніпулятивної поведінки батьків та підлітків у конфліктних ситуаціях. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. № 3. С. 89-96. 3. Апішева А. Ш. Проблема конфліктних стосунків сучасних підлітків та юнаків з батьками. Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2012. Вип. 2. С. 117-125. 4. Вітюк Н. Р. До проблеми конфліктності батьківсько-дитячої взаємодії в період підліткової кризи. Зб. наук. пр.: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. Вип. 12, ч. 1. С. 79-88. 5. Каткова Т. А. Конфлікти між батьками та дітьми: причини та способи їх подолання. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 40(1).

С. 177-181. 6. Чайковська О. М. Психологічні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 38(1). С. 251-257. 7. Чанцева-Коваленко О. М. Психологічні особливості конфліктів у системі родинних відносин «батьки-діти». Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. Т. X, вип. 25. С. 540-548.

І. М. Шепель,
соціальний педагог
(м. Хмельницький)

ПСИХІЧНА ТРАВМА, ЇЇ НАСЛІДКИ ТА ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

У сучасному світі людина постійно піддається різним впливам з навколишнього середовища. Технічний прогрес, швидкий темп життя, невідповідність бажаного і реального, проблеми з близькими і рідними людьми все це призводить до травм, які мають різноманітну природу.

Події, які відбуваються сьогодні в нашій країні, дуже сильно впливають на особистість, надаючи при цьому сильний психотравмуючий та дезадаптуючий вплив, підвищуючи при цьому рівень виникнення різних психогенних розладів. Будь-який екстремальний вплив стає катастрофічним тоді, коли він призводить до великих руйнувань, викликає смерть, поранення і страждання значного числа людей (військові дії, полон, терористичні акти, природні катаклізми, різні катастрофи, насильства тощо).

Актуальність даної проблеми визначається не лише реаліями сьогодення, а й тим, що психологічна травма є однією з найважливіших психологічних характеристик особистості, яка належить до фундаментальних проблем у психології. Проблема психологічної травматизації завжди привертала увагу фахівців, оскільки дослідження даного явища є надзвичайно важливим у контексті необхідності збереження психологічного здоров'я особистості.

Розкриємо суть поняття «психічна травма». Поняття психічної травми запропонував німецький невролог А. Ойленбург у 1878 р., і пізніше воно набуло подальшого розвитку з позицій різних психологічних теорій. Наприкінці 19 століття склалися теорії, що підкреслюють психологічну природу травмами: диссоціативна модель, яка вийшла з французької психіатричної традиції (зокрема, П. Жане) і модель відреагування Й. Брейера, З. Фрейда [1]. Саме поняття «травма» походить від грецького trauma – рана, ушкодження. За визначенням, це ушкодження в організмі людини та тварини в результаті дії факторів зовнішнього середовища.

Історія поняття травми випливає з ранніх праць З. Фрейда та дофрейдівських робіт Ж. М. Шарко та Ж. Брейєра. З. Фрейдом було створено

першу психоаналітичну теорію травми, в якій це явище розглядалося як глибоко вкорінений у несвідомій сфері афект, що надає патогенний вплив на психіку людини та є підґрунтям невротичних розладів. Джерело травми він вбачав не в зовнішній події, а в самій психіці, у розщепленні Его, до якого приводить травматична тривога, заснована на несвідомих фантазіях [2, с. 9-12].

Сучасний психологічний підхід до сутності поняття «психічна травма» черпає свої витоки у визначенні П. Анохіна. Психічна травма – це перш за все психічне переживання, в центрі якого знаходяться певні емоційні стани.

Поняття психічної травми розглядалося у контексті теорії стресу в якості особливої форми загальної стресової реакції. Відповідно до цього підходу травматичний стрес настає в тому випадку, якщо стресогенний фактор досить сильний, продовжується впродовж тривалого часу, перевантажує психологічні, фізіологічні та адаптаційні можливості людини, руйнує психологічний захист, викликає тривогу та призводить до психологічного й фізіологічного «ламання» в організмі. Якщо переживання стресової ситуації в нормі мобілізує адаптаційні ресурси організму та сприяє пристосуванню людини до мінливих умов, то травматичний стрес виснажує його адаптаційні можливості.

І. Погодіна визначає психічну травму як будь-яку особисто значуща ситуація (явище), що має характер патогенного емоційного впливу на психіку людини, психологічно важко стерпна, при недостатності захисних психологічних механізмів призводить до психічних розладів [1].

Серед сучасних теорій психічної травми існує цікавий підхід, розроблений американським вченим П. Левіном. Розвиваючи його, автор інтегрував відповідні знання не тільки психології та психотерапії, а й біології, психофізіології, а також нейропсихології. Травма розуміється автором як прорив у бар'єрі, що захищає людину від впливів та супроводжується надзвичайно сильним почуттям безпорадності. Психологічна травма, як правило, виникає через відсутність індивідуальних ресурсів, необхідних для подолання травмуючої події. З точки зору П. Левіна, руйнівна сила психічної травми залежить від індивідуальної значущості травмуючої події, ступеня її психологічної захищеності та здатності до саморегуляції [1].

Отже, дослідження наукової літературу з даної проблеми дає підстави зробити висновок про те, що існують різні визначення психічної травми. Узагальнюючим може бути таке визначення: психічна травма – наслідок травматичного стресогенного впливу; вона передбачає крайню (екстремальну) ступінь стресогенності фактора, що руйнує систему індивідуальних особистісних захистів, що приводить до глибинних порушень (від психологічних до біологічних) цілісної системи функціонування практично будь-якої людини.

У психології розрізняють поняття «психологічна» та «психічна» травма. Якщо психологічна травма дає можливість людині впоратися з її

наслідками та адаптуватися у соціальному середовищі, то психічні порушення суттєво змінюють емоційний стан та поведінку. У другому випадку прийнято говорити про порушення психіки та розвиток відхилень у її функціонуванні.

Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про те, що існують не лише різні визначення психічної травми, а й про різну класифікацію психічних травм.

М. Решетніков у праці «Психічна травма», посилаючись на публікацію Р. Кеслера, дає класифікацію психічних травм залежно від їх частоти та прогностичного значення щодо розвитку ПТСР за американською репрезентативною вибіркою. За частотою провідного травматичного фактора травми класифікуються у порядку спадання: спостереження насильства або нещасного випадку; нещасні випадки та аварії; пожежі та стихійні лиха; загроза застосування зброї; фізичне насильство; сексуальні домагання; зґвалтування; погане поводження з дитиною в дитинстві; участь у бойових діях; зневага людини у дитинстві [4, с. 18-26].

В. Мясищев ділить психічні травми на об'єктивно-значущі і умовно-патогенні, підкреслюючи тим самим семантичну роль події. Під об'єктивно-значущими розуміються життєві події (психічні травми), значущість яких можна вважати високою для переважної більшості людей – смерть рідної людини, розлучення тощо. Під умовно-патогенними розуміються події, що викликають переживання в силу особливостей ієрархії цінностей людини (наприклад, втрата марки з колекції).

Усі психічні травми Н. Лакосіна, Г. Ушаков поділяють на групи:

1) психічні травми, звані умовно «емоційне позбавлення». При цьому людина позбавляється об'єкта прихильності або виявляється поза ситуацією, що викликає позитивну емоційну реакцію (наприклад, далеко від Батьківщини); 2) всілякі конфлікти; 3) психічні травми, які становлять загрозу для життя (землетрус, повені, катастрофи та ін.).

На думку Г. Ушакова, Б. Воскресенського психічні травми поділяються на:

1) масивні (катастрофічні), раптові, гострі, несподівані, приголомшливі, однопланові: а) надактуальні для особистості; б) неактуальні для особистості (наприклад, природні, суспільні катастрофи, інтактні для даного індивідуума);

2) ситуаційні гострі (підгострі), несподівані, багатопланово утягують особистість (пов'язані з втратою соціального престижу, зі шкодою для самоствердження);

3) пролонговані ситуаційні, трансформують умови багатьох років життя: а) усвідомлювані і переборні; б) неусвідомлювані й нездоланні;

4) пролонговані ситуаційні, що призводять до усвідомленої необхідності стійкого психічного перенапруження (виснажують): а) що викликаються самим змістом ситуації, б) що викликаються надмірним рівнем

домагань особистості при відсутності об'єктивних можливостей для досягнення в звичайному ритмі діяльності [1].

На відміну від фізичної травми, яка завжди є зовнішньою, психічна травма може мати інтрапсихічну природу, тобто психіка має здатність травматизувати саму себе, продукуючи певні думки, спогади, переживання та афекти.

Л. Трубіцин звертає увагу на своєрідних варіантах усвідомлення травми, серед яких: травма усвідомлення, травма розуміння, травма оцінки, травма уяви [7].

Д. Калшед (доктор наук, клінічний психолог і юнгівський аналітик) констатував, що психічна травма виникає не тільки внаслідок зовнішніх травматичних подій, а й з причини внутрішньої роботи самої психіки. Психіка реагує на зовнішню травматичну подію за такою схемою: спочатку психіка трансформує зовнішню травму під внутрішню «самотравмуючу силу», а потім відбувається малігнізація, «злоякісне переродження» психологічних захистів, які перетворюються з системи самозбереження психіки на систему її самознищення. Психічні захисти переходять на примітивний «архаїчний» рівень (відхід від реальності, розщеплення, аутизм, трансові стани, виникнення множинних ідентичностей, стереотипних реакцій, втрата сенсу існування), психіка регресує, тому звернення до раціональної частини виявляється скрутним. Друга лінія захистів, тобто примітивні «архаїчні» захисти, покликані відреагувати травму та запобігти руйнуванню особистості. Головний висновок, якого дійшов Д. Калшед, полягає в тому, що травмована психіка продовжує травмувати саму себе через синдром нав'язливого повторення. Так, травмовані люди починають постійно виявляти себе в життєвих ситуаціях, в яких вони піддаються повторній травматизації [2]. Наприклад, людина з травмою приниження часто опиняється в ситуаціях приниження.

Найбільш поширеними і важливими механізмами психологічного захисту від травматизації є: витіснення, придушення, блокування.

Друга група захисних механізмів пов'язана з перетворенням (спотворенням) значення змісту думок, почуттів, поведінки. Механізм раціоналізації проявляється в псевдопоясненні індивідом власних неприйнятних бажань, переконань і вчинків, інтерпретації по-своєму різних своїх особистісних рис (агресивності як активності, байдужості як незалежності, скнарості як ощадливості і т.д.). При захисному механізмі за типом інтелектуалізації вступає в дію контроль над емоціями й імпульсами за допомогою переважання роздуми, міркування з їх приводу замість безпосереднього переживання. Характерною ознакою є «об'єктивне» ставлення до ситуації, надмірно когнітивний спосіб подання та спроб вирішення, конфліктних тем, без відчуття пов'язаних з нею афектів. Близьким до описаного способу захисту є механізм ізоляції, що складається в інтелектуально-емоційної дисоціації, відділенні емоції від конкретного

психічного змісту, в результаті чого подання або емоція витісняються, або емоція пов'язується з іншим, менш значущим поданням, і тим самим досягається зниження емоційної напруги [6].

Незважаючи на інтенсивність травматичних подій, їх екстремальну негативність і потужні витрати, потрібні на адаптацію, реакції на них дуже різні, у більшості людей ці події проходять через якийсь час (зазвичай через чотири-шість тижнів) або переробляються. Однак, як правило, травми залишають після себе відчутні сліди у формі психічних змін, які, щоправда, далеко не завжди розвиваються в психічний розлад.

Прояви психічних травм включають такі патологічні стани: невиразна свідомість, сплутане мислення; провали у пам'яті, ретроградна амнезія; дивне вираження своїх думок; неуважність; неадекватні реакції; розвиток безпідставних страхів; напади панічних атак; порушення мови.

Психічна травма призводить не тільки до порушення роботи психіки, але може стати причиною втрати працездатності, фізичної обмеженості.

Для того, аби відновитись після пережитого стресу та повернутись до продуктивного життя людина має впоратись із емоційними переживаннями і, разом з тим, подолати тривожні схеми світосприйняття, адже пережиті загрози змушують очікувати на подібне і у майбутньому. В більшості випадків підтримка оточення, відсутність безпосередніх загроз та відновлювальні механізми психіки сприяють тому, що особи, які зазнали травми, через певний час зцілюються та не мають жодних симптомів. Однак близько 30% осіб, які стикнулися з травматичною подією можуть мати симптоми посттравматичного стресового розладу і потребувати особливої уваги та фахової допомоги [7].

Одним найефективнішим методом запобігання негативному впливу тяжкої психічної травми на психічне здоров'я людини є мультимодальна арт-терапія. Мультимодальна арт-терапія – це підхід в основі якого лежить єдність всіх модальностей мистецтва: музики, танцю, візуальних мистецтв, театру та поезії які зустрічаються на одній території. Словосполучення «арт-терапія» в науковій інтерпретації розуміється також як турбота про емоційне самопочуття та психічне здоров'я особистості засобами художньої. Суть такої терапії – лікування життєвих травм через різні види творчості. Коли ми відкриваємо усі модальності мистецтва, ми відкриваємо можливості та природню силу до трансформації та змін і в людині і в суспільстві.

Засновник арт-терапії Адріан Хілл (1895-1977) – британський художник і першовідкривач арт-терапії. Під час лікування від туберкульозу в санаторії в 1938 році, Адріан Хілл, малюючи довколишні об'єкти, виявив, що малюнок допомагає його одужанню. Уже в наступному році арт-терапія була введена в санаторії. Хілл був запрошений викладати малюнок і живопис іншим пацієнтам.

Використання різних видів мистецтва в цілях лікування спостерігалося в Древній Греції, Китаї і Індії. Видатні старогрецькі філософи

Піфагор (VI ст. до н. е.), Арістотель, Платон (IV ст. до н. е.), вказували на профілактичну і лікувальну силу дії музики. Вони вважали, що музика встановлює порядок в усьому Всесвіті, у тому числі порушену гармонію в людському тілі. Було помічено, що музика, передусім її основні компоненти – мелодія і ритм, змінюють настрій людини, перебудовують його емоційний стан. Цілющу дію звучання певних музичних інструментів відмічав Демокріт (V ст. до н. е.). Він радив слухати флейту для лікування смертельних інфекцій. А, на думку Платона, зняттю головного болю допомагали лікувальні трави, їх дія посилювалася співом і музикою магічного характеру. В античних джерелах знаходиться безліч свідчень дивовижного зцілення завдяки дії того або іншого виду мистецтва.

Танець використовувався древніми в цілях лікування. Так, у XVI столітті в Італії, населення кількох великих провінцій охопила надзвичайна психічна епідемія. Тисячі людей впадали в глибоке заціпеніння, застигали нерухомо, переставали їсти і пити. Всі ці люди були одержимі переконанням, що вони отруєні тарантулом. Зі стану заціпеніння хворих виводила тільки особлива танцювальна музика, починалася з дуже повільного ритму і поступово ставала швидшою до шаленого танцю [5].

Ще одним з ефективних методів арт-терапії, що сприяє гармонізації психічного здоров'я є мандалотерапія.

Мандалотерапія – метод, за допомогою якого легко, екологічно можна змінювати і коригувати свій внутрішній стан і знаходити внутрішні ресурси. Мандала означає коло.

В психотерапевтичній практиці цей метод застосований вперше К. Г. Юнгом. Він помітив, що деякі його пацієнти спонтанно малювали мандали і їх стан покращувався. Терапевтичний ресурс арт-мандали величезний. Саме по собі малювання образів в колі несе позитивний вплив, навіть якщо не робити їх аналізу. Арт-мандала це інструмент, що дає можливість самостійно працювати зі своїм емоційним станом і корегувати його.

Отже, психічна травма розглядається як наслідок травматичного стресогенного впливу; вона передбачає крайню (екстремальну) ступінь стресогенності фактора, що руйнує систему індивідуальних особистісних захистів, що приводить до глибинних порушень (від психологічних до біологічних) цілісної системи функціонування практично будь-якої людини. Наслідки можуть включати психологічні або фізичні симптоми, які зазвичай групують під терміном посттравматичний стресовий розлад.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дзюба Т.М. Психотравмуюча ситуація в життєдіяльності людини: зміст, особливості, наслідки // Актуальні проблеми психології. Т.12. Психологія творчості. Вип. 12 Ч. 2. С. 113-119. 2. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська, О.В. Федан. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с. 3. Іваненко Б. Б. Психологічна травма як чинник

самодеструктивної поведінки особистості / Б.Б. Іваненко // Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. К., 2016. Вип. 239. 95 с. 4. Левін П.А. Пробудження тигра – зцілення травми. Природна здатність трансформувати екстремальні переживання. М.: АСТ, 2007. 316 с. 5. Падун М.А., Котельникова А.В. Психічна травма та картина світу. М., 2012. 113 с. 6. Тимофієва М.П. Психологія здоров'я: навч. посіб. Чернівці: Книги ХХІ, 2009. 296 с. 7. Трубіцин Л.В. Процес травми. М.: Сенс, 2005. 218 с.

К. В. Штик,
здобувачка вищої освіти
Н. В. Чорна,
кандидат психологічних наук
(м. Хмельницький)

КІНОТЕРАПІЯ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА МОЖЛИВОСТІ

Постановка проблеми. Кінотерапія є груповим методом роботи психолога з психічно здоровими людьми, які прагнуть особистісного зростання, самовдосконалення, поглиблення розуміння життя та покращення відносин із оточуючими. Кінотерапія добре поєднується з іншими методами групової роботи, що дозволяє використовувати її та як самостійний і як допоміжний метод при вирішенні широкого спектра психокорекційних та психотерапевтичних завдань.

Аналіз останніх досліджень. Психологія та кіно поєднуються у кінотерапії, насправді обидва народилися майже одночасно, наприкінці 19 століття. Виникнення психології як дисципліни з'являється в 1879 році, коли фізіолог, філософ і психолог Вільгельм Вундт створив першу експериментальну лабораторію психології в Німеччині.

А з іншого боку, вважається, що початок кінематографа стався в грудні 1895 р., Коли брати Люм'єр створили серію проектованих зображень у своїй лабораторії. Цей зв'язок триває і в пізніші роки, в яких закріплюються і психологія, і кіно.

Російський фізіолог Іван Павлов представив свою теорію умовних рефлексів в Мадриді в 1904 році, і саме в цей час Альфред Біне створив перші тести для вимірювання інтелекту в своєму кабінеті.

Поки все це відбувалося, чаклун Жорж Мельєс створив у Парижі студію звукозапису, де створював такі фільми, як *Подорож на Місяць*, що змушує його вважати його попередником кінонаучної фантастики.

Цей зв'язок продовжував зберігатися протягом багатьох років, оскільки між ними існує тісний взаємозв'язок. Психологія є частиною різних фаз процесу створення фільму, наприклад, у розвитку особистості та характеристик персонажів, у створенні сценарію або в інтерпретації самих акторів.

З іншого боку, знято багато фільмів, які мали і мають основною темою психологію, роль психолога, терапевтичний процес чи психічні розлади.

У 1947 р. Доктор Гері Соломон вже відкрив переваги кіно в терапевтичному процесі і використовував фільми як спосіб досягти підсвідомості людей.

Мета статті. Визначити та теоретично обґрунтувати питання кінотерапії, як сучасного погляду на можливості.

Виклад основного матеріалу. Сучасна людина часто опиняється у кризових ситуаціях приватного чи громадського характеру. До кризових ситуацій приватного (особистого) характеру відносяться конфлікти в сім'ї, проблеми на роботі чи її втрата, почуття незадоволеності собою, втрата працездатності, фізичне, психологічне або сексуальне насильство. Кризовими ситуаціями громадського характеру є техногенні катастрофи, стихійні лиха, терористичні акти тощо. Спектр методів, що застосовуються психологами для допомоги в кризових ситуаціях, широкий: тілесна терапія, психодрама, гештальттерапія, символдрама, емоційно-образна терапія та арт-терапія.

Ефективним методом психологічної допомоги в кризових ситуаціях є також кінотерапія. Кінотерапія – сучасний напрямок психологічного консультування і психотерапії. Вона є тонким і потужним інструментом для самодіагностики і корекції несвідомої сфери психіки. На сеансах кінотерапії учасники можуть, поєднуючи естетичне і інтелектуальне задоволення, вирішувати особистісні задачі, використовуючи в якості стимульного матеріалу шедеври кінокласики та сучасні кінофільми.

Кінотерапія – один із інструментів, що дозволяє проникнути в живу психологічну дію людини.

Сенс кінотерапії полягає у використанні фільму будь-якого режисера з метою випустити на волю інстинкти та бажання, що приховується у кожному з глядачів. Тому справжнім об'єктом аналізу є не сам фільм, а те, що фільм розбурхує в глядачах і від чого народжується інший фільм. Фільм стимулює прояв тих психічних елементів, які приховані всередині людини. Глядач отримує можливість побачити та зрозуміти власні комплекси. Розуміння яких веде до набуття свободи дії та прийняття рішень у своєму житті.

Крізь низку змінних образів вловлюється прояв інтенційності несвідомого, але з режисера, а глядача. У кінотерапії режисер важливий як «особистість» і ніколи – як «режисер»: цікава людина – такою, якою вона була завжди, якою вона є сьогодні і, якщо продовжити існування, – якою буде завтра. Режисер також пізнається і сприймається через його страждання, муки, як дійову особу тих образів, які він вибирає заради гри чи з комерційних міркувань, заради власного задоволення, заради поетики чи виховних цілях.

Наприклад, у контексті кінотерапії можна поставити наступне питання: Тобі траплялося колись виходити з кінотеатру з такою кількістю емоцій, що здавалося, ти зараз перевернеш якщо не весь світ, то вже власне життя теж?

Чому подобається цей образ? Чому він приваблює? Чому він хвилює? Чому його ненавидять? Чому відкидають його?

Образ дозволяє проявитися внутрішньому світу, а спостереження за низкою синхронізованих образів, що змінюють один одного, дає можливість зрозуміти те, що вони провокують, на що впливають. Внутрішній зміст глядача провокується і тому проявляє себе, що дозволяє його «побачити».

Кіно розважає або відволікає, змушуючи несвідоме вийти назовні. Через фільм несвідоме виявляє себе (комплекси, негативна та позитивна психологія)

У процесі кінотерапії важливо зрозуміти, що саме «захоплює»: якщо індивіда захоплює даний сюжет чи образ, то, поза всяким сумнівом, він – такий самий, як і побачене. Якщо ніяк не пов'язаний з цим чином, то не йде за ним. Інше, що відрізняється від людини, не може повести за собою. Все те, що індивіда зачіпає, вабить, викликає тим чи іншим способом емоцію, тобто діє всередині, індивіда ідентифікує. Мета кінотерапії – перевірити у кожному з учасників його здатність взаємодіяти з реальністю. Отже, наскільки людина емоційно захоплена фільмом, настільки вона має інструмент порівняння, що дозволяє розкрити себе самому собі.

У класичному варіанті кінотерапії учасники дивляться фільм та обговорюють його у групі. Ефект подібної процедури – розширення концепцій: різні люди по-різному бачать те, що відбувається на екрані, і ділячись враженнями, забезпечують додаткову інформацію. Проте перегляд фільму на самоті теж може дати позитивні плоди.

Кінотерапія – дозволяє людині переосмислити свій внутрішній світ, розширювати можливості свідомості.

Матеріал фільму використовується як виявлення в людині «прихованих» мотивів і підсвідомих установок, що спотворюють дійсність.

Визначаються такі цілі кінотерапії:

• Емоційне відреагування учасниками актуальних на даний момент життя для них почуттів та переживань.

• Усвідомлення та переосмислення своїх цілей та потреба дій, почуттів, важливих для побудови власного життя.

• Розвиток здатності аналізувати ситуації та бути чесними перед собою у своїх почуттях та вчинках, щоб керувати своїм життям, підвищення можливості виборів.

• Розвиток здібності учасників групи висловлювати свої почуття та співпереживати.

Кінотерапія проводиться: залежно від поставлених завдань та питань вибирається фільм, що відображає життя людини і спонукає до розвитку та переосмислення свого життя. Глядача хвилює фільм, емоції співзвучні до внутрішнього запиту. Фільм популярний і всім відомий:

1. Перегляд фільму, під час якого увага учасників звернена на: а) емоційні та фізіологічні переживання; б) образи та стилі поведінки героїв

фільму, які їм неприйнятні; в) позитивність чи негативність динаміки фільму та музики; г) стереотипи, які розігруються героями тощо.

2. Після перегляду – спонтанне обговорення.

Учасники у колі висловлюють думки і почуття, викликані епізодами фільму, що торкнулися. Перегляд кінофільму, що захоплює тією чи іншою мірою групу людей, викликає ослаблення «Над-Я» як культурного, моралістичного елемента, як внутрішньої перешкоди, оскільки всі глядачі розуміють, що їх переживання, реакції та висловлювання належать до вигаданої реальності.

З «Я» знімається відповідальність за те, що відбувається, і значна частина несвідомого розкривається. Справжньою картиною і те, що спровоковано процесом фільму. Які емоції, почуття, відчуття захлеснули учасників перегляду? Необхідний вибух психоемоційного матеріалу, оскільки саме ним визначається психологічний стан життя. Саме такою є реальність, що проживає людина день за днем у своєму звичному житті.

Кінотерапія є не стороннє спостереження, а живе співучасть у тому, що кожен «занурюється в кругообіг подій»(1) з єдиною метою розпізнати себе і визначити, чи діє він з позиції власних комплексів або керується власним буттям.

3. Узагальнення обговорення провідним. Він допомагає учасникам проаналізувати свої життєві ситуації, усвідомити свої власні актуальні потреби та завдання.

4. Викладається реальний зміст фільму. Проективне сприйняття показується зверненням уваги глядача на його твердження, що розходяться із реальним змістом фільму.

5. Учасники мають можливість ухвалити рішення про подальші дії, що ведуть до задоволення своїх завдань та потреб. Якщо я переживаю, так чи інакше залучаючись у дію, що відбувається на екрані, то необхідно зрозуміти, наскільки важлива, що являє собою, чого варта дана емоція в моєму житті? Що вона мені дає? Яку користь моєму життю приносить це переживання? Ототожнюючи себе з цим чином, я сприяю власної самореалізації чи ні?

Області застосування кінотерапії:

1. Засіб виявлення психологічних особливостей особистості.
2. Вирішення проблем сім'ї, виховання дітей та молоді.
3. Пошук та розкриття внутрішніх резервів та потенціалу особистості.
4. Вирішення проблем бізнесу як інструмент налагодження взаємин.
5. Формування аналізу сновидінь.

Кінотерапія є тонким інструментом для самодіагностики та корекції несвідомої сфери особистості. На сеансах кінотерапії учасники можуть, поєднуючи естетичне та інтелектуальне задоволення, вирішувати особистісні завдання, використовуючи як стимульний матеріал шедеври кінокласики. У процесі перегляду фільму та аналізу свого емоційного сприйняття образів людина досліджує свої особистісні особливості та виявляє несвідомі

поведінкові патерни. І слідом за цим стає можливим перехід до свідомої корекції своїх власних дій та усвідомлених змін у житті.

Немає абсолютних стандартів, будь-яка річ реальна по-різному кожному за спостерігача. Тому, залежно від запитів, є різні види кінотерапії: під час проведення клінічної терапії потрібно віддатися почуттям, переживати, хвилюватися, страждати. Кінотерапія, орієнтована на відточування професійних навичок, передбачає відсторонений перегляд. Кінотерапія може визначатися запитом, рівнем культури, ступенем саморозуміння учасників.

Людина – істота пізнає у вигляді численних контактів. Під час перегляду кінофільму відбувається процес: глядача через його емоційні психосенсорні центри захоплює звуки, фарби, емоції, асоціації, а потім він здійснює скорочення, тобто приходить до розуму, розуму, усвідомлення фільму. У зоровому сприйнятті беруть участь як очі: пізнає все тіло цілком. І в процесі кінотерапії, залежно від відреагування, людина може виявити важливі для свого життя динаміки.

Психоаналітичний процес, за Фрейдом, або аналітичний, за Юнгом, складається з вилучення з глибин несвідомого витісненого на поверхню логічної свідомості, тобто у виявленні витісненого та виведенні його на рівень свідомої діяльності. У процесі кінотерапії багато переживань асоціюються зі спогадами дитинства, зі сновидіннями. Це допомагає визначити ту спотворену частину, яка незримо структурує поведінку людини, комплекс.

Забування, «не бачення» певних сцен або персонажа кінофільму, дозволяє зрозуміти механізм придушення (придушення – це втеча, своєрідний спосіб уникнення, анулювання певних почуттів, які можуть наражати на небезпеку самоповагу, цінність «Я», похитнути його престиж. «Я» відштовхує все те, що завдає біль і здатне вступити в конфлікт із принципами самоствердження цього суб'єкта.

Який образ фільму чи стиль поведінки героїв неприйнятний, неприємний для суб'єкта та викликає почуття незручності – визначає процес компенсації.

Проекція. У кожного є точка спостереження, точка відліку, з якої суб'єкт будує проекцію. Проблема виникає щодо суб'єкта до реального об'єкта. Ми можемо визначити, чи відповідає світогляд, спосіб життя та мислення суб'єкта реальності життя.

Часом при перегляді фільму людиною опановує нудьга. Це показує, що пласт витісненого занадто великий. Також певна сцена чи персонаж можуть викликати в глядача асоціації з особистими переживаннями чи витісненими спогадами, які з допомогою кінотерапії людина може вербалізувати і зрозуміти, що розширює горизонти його свідомості.

Ніхто з нас не залишається незмінним протягом життя. І лише людина, ведена комплексом, завжди однакова. Під час кінотерапії обговорюється

«вигадана» дійсність, тому вона не така сувора, як реальна дійсність, ситуація, і тому кожен учасник може повправлятися в критичному перегляді власного життя. Справжньою кінокартиною є те, що спровоковано дією кінофільму. Які емоції, почуття, відчуття були під час перегляду? Вони і показують те, якою є людина.

Для проведення кінотерапії можна використовувати будь-який фільм, але найпривабливішим є той, який здобув успіх на міжнародному рівні, сподобався та викликав певний відгук, дискусії у світовому друку. Мета кінотерапії – навчити глядача бути уважним до свого способу мислення та власних виборів тому, що на їх основі будується його власне життя.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. На підставі аналізу психологічної практики використання засобів кінематографії як методу психологічного впливу можна зробити такі висновки. Хоча метод кінотерапії успішно зарекомендував себе у вирішенні психотерапевтичних, розвиваючих, освітніх завдань, проте психологічні механізми його впливу досліджено недостатньо глибоко, а можливості кінотерапії у розвитку особистісного потенціалу людини використовуються далеко не повно.

Перспективи розвитку цього методу пов'язані з розробкою проективних методів дослідження неусвідомлюваних імпліцитних установок особистості, що дозволить підвищити ефективність діагностичної роботи, а також з розробкою квазі-формуючих технік психологічного впливу на ціннісно-смислову сферу людини на основі активізації його особистісного потенціалу та обліку актуальних завдань розвитку кожної вікової групи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Улус Ф. Кінотерапія, кінотерапія! Канада: Trafford Publishing, 2003. 2. Хеслі, Дж. В., Хеслі, Дж. Г. Прокат двох фільмів і давайте поговоримо вранці: використання популярних фільмів у психотерапії. Нью-Йорк: John Wiley & Sons, 2001. 3. Мангін Д. Кінотерапія: як деякі психіатри використовують фільми, щоб допомогти своїм клієнтам впоратися з життям і просто почуватись краще. Здоров'я та тіло. 1999. 4. Лампропулос, Г., Казанці Н., Дін Ф. Використання психологами кінофільмів у клінічній практиці. Професійна психологія: дослідження та практика. Американська психологічна асоціація, 2004. Т. 3. 5. Гарсія-Мартінес, Дж. та Морено-Мора, Д. Робота з фільмами в психотерапії. Севільський університет. Журнал психотерапії, 2011. 6. Кліман, Дж. Кінотерапія: корисний інструмент у груповій терапії. Психологія сьогодні, 2013. 7. Berg-Cross, L., Jennings, P., & Baruch, R. Кінотерапія: теорія та застосування. Психотерапія в приватній практиці, 1990. 8. Соломон, Г. *Рецепт кінофільму.* Санта-Роза, Каліфорнія: Видавництво Аслан, 1995.

М. І. Яремчук,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ВПЛИВ СТРЕСУ НА ЗМАГАЛЬНУ ТА ТРЕНУВАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СПОРТСМЕНІВ

Поставлена проблема в загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку спорту, гостро постає питання спортивної конкуренції та конкурентно здатності у різних видах спорту і на різних рівнях: Олімпійських іграх, чемпіонатах світу, чемпіонатах континентів, що призводить до постійного пошуку сучасних методів і засобів управління процесом підготовки спортсменів на різних етапах багаторічної підготовки. Постійне суперництво висуває вимоги до організму спортсменів в цілому, і особливо, до пригнічення психічних процесів [3, с. 6].

Все частіше з'являються думки спеціалістів стосовно подальшого зростання спортивних досягнень в світі, яке буде пов'язане з вдосконаленням засобів і методів підготовки спортсменів, де особливого значення набувають питання психологічної підготовки. Психіка спортсмена вдосконалюється тільки за умови активної взаємодії з навколишнім світом в процесі тренувальної та змагальної діяльності. Успіх в спорті значною мірою залежить від індивідуальних психологічних особливостей спортсмена, а конкретні види спорту пред'являють до нього певні вимоги і в той же час формують якості особистості, необхідні для успішного здійснення змагальної діяльності [4]. Слід враховувати, що під впливом тренувальної та змагальної діяльності, характерною для різних видів спорту, особливо пов'язаної з екстремальними умовами, формуються певні психодинамічні властивості, які, з одного боку, сприяють розвитку спеціальних здібностей, а з іншого – є основою формування індивідуального стилю діяльності спортсмен.

Деякі такі властивості, на перший погляд, негативно впливають на ефективність вирішення рухових завдань (наприклад, невротичність, підвищена збудливість, мінливість настрою тощо), можуть оптимізувати прояв швидкісних здібностей, прискорювати процес впрацьовування, забезпечувати рухливість діяльності функціональних систем в екстремальних умовах і таке інше [5].

Мета: теоретично дослідити й обґрунтувати вплив стресу на змагальну та тренувальну діяльність спортсмена.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Постійні навантаження в спорті, високий рівень конкуренції в змаганнях призводять до того, що спортсмен піддається значному стресу, має різні психічні прояви. Занепокоєння, тривога, страх стимулюють фізіологічні зміни, що знижують рівень координаційних здібностей, надмірно підвищують м'язову напругу, сприяють розвитку втоми, що уповільнюють відновні реакції, які погіршують концентрацію уваги. У свою чергу ці зміни за принципом

зворотного зв'язку впливають на увагу спортсмена, його почуття, думки, оцінки, збільшуючи негативний вплив стресу [9].

Розглядаючи спортивну діяльність як різновид екстремальної діяльності, здійснювану для досягнення найвищого результату, науковці у галузі спортивної психофізіології (Е. П. Ільїн, В. М. Крайнюк, Ю. В. Щербатих) вважають, що стресфактори є невід'ємними компонентами її структури, які обмежують ефективне функціонування всіх систем організму й психіки спортсмена [2].

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні в спортивній практиці поширене явище, коли спортсмени виступають у змаганнях, недостатньо до того підготовлені – фізично, технічно, тактично, психологічно. Це стає очевидно вже в період безпосередньої підготовки до змагання. У спортсмена з'являється небажання виступати в змаганні, що викликає природну для такого випадку реакцію організму, що не забезпечує мобілізаційну готовність спортсмена до стартів. У результаті формується несприятливий психічний стан непевності, тривожності, остраху, апатії. На жаль, багато тренерів не надають цьому значення й включають спортсмена в команду. Природно, що виступ спортсмена з недостатньою підготовкою не буде успішним і викличе після змагання негативні емоції. Тренерові необхідна досить повна інформація про відношення спортсмена до майбутнього змагання. Кількаразові виступи спортсмена при недостатній підготовленості приводять до закріплення негативних емоцій, небажанню виступати в змаганнях і постійному виникненні несприятливих передстартових станів за принципом умовного рефлексу.

З психологічній точці зору стан стресу включає специфічну форму відображення людиною екстремальної ситуації і модель поводження як відповідну реакцію на це відображення.

Стан стресу може бути гострим або приймати хронічний характер. Раніш вважалося, що провокатором стресу можуть бути тільки екстремальні ситуації.

У цьому випадку ми маємо справу з гострим стресом. Зараз особливості існування суспільства, зокрема інформаційне перевантаження, є причиною хронічних форм стресу.

Стрес, викликаний участю спортсмена в змаганнях, – це цілісний психофізіологічний стан особистості, що виникає у важкій ситуації, пов'язане з активним позитивним відношенням до виконуваної діяльності, характеризується свідомою відповідальністю й супроводжується неспецифічними вегетативними й емоційними змінами. У стані стресу можуть з'являтися як позитивні, так і негативні зрушення у виконуваній діяльності. Динаміка стану стресу обумовлена властивостями нервової системи. Рівень досягнень спортсмена в стані стресу визначається ступенем розвитку стресу й силою нервової системи [8].

Стрес має фізіологічні, психологічні, особистісні і медичні ознаки. Крім того, будь-який стрес обов'язково включає емоційна напруга.

Фізіологічні ознаки: хекання , частий пульс, почервоніння або збліднення шкіри особи, збільшення адреналіну в крові, потіння.

Психологічні ознаки: зміна динаміки психічних функцій, найчастіше уповільнення розумових операцій, розсіювання уваги, ослаблення функції пам'яті, зменшення сенсорної чутливості, гальмування процесу ухвалення рішення.

Особистісні ознаки: повне придушення волі, зниження самоконтролю, пасивність і стереотипність поводження, нездатність до творчих рішень, підвищена сугестивність, страх, тривожність, невмотивоване занепокоєння.

Медичні ознаки: підвищена нервозність, наявність істеричних реакцій, непритомності, афекти, головні болі, безсоння.

У динаміку стресу виділяється три стадії його розвитку (Г. Сельє).

1. Стадія тривожності характеризується тим, що під впливом психотравмирующих факторів у людини виникає занепокоєння, тривога, перебудовуються фізіологічні функції організму (ЧСС, подих, артеріальний тиск). Знижується опірність організму. Потім поступово починається мобілізація внутрішніх адаптаційних резервів, захисних сил, розкриваються додаткові можливості, активізуються психічні процеси. За рахунок цього до певної межі підвищується ефективність діяльності.

2. Стадія опору треба за стадією тривожності. Організм людини, його психіка перебудовуються, пристосовуються, адаптуються до нових умов діяльності, активно витрачаючи внутрішні ресурси. Після відносної стабілізації в результаті триваючого впливу екстремальної ситуації наступає ослаблення організму, знижується працездатність і починається спад.

3. Стадія виснаження характеризується виснаженням «адаптаційної енергії», що приводить до дезорганізації діяльності, нервово-емоційному зриву. Ознаки цієї стадії наступні: ослаблення фізичної й вольової активності, притуплення психічних процесів (мислення, сприйняття, пам'яті, уваги), загальмованість у прийнятті рішень, безпричинне роздратування й т.п. [8].

Для того, щоб запобігти виникнення у спортсменів стресових станів автори (Корольчук М. С., Осьодло В. І., Крайнюк В. М., Косенко А. Ф., Кочергіна Т. І.) рекомендують: збалансування рівня домагань у спортсмена з його можливостями; виключення надзвичайних зовнішніх подразників, високих фізичних і психічних навантажень перед змаганнями; виключення надзвичайних зовнішніх подразників, зовнішніх грубих впливів, високих фізичних і психічних навантажень перед стартом; розвиток у спортсменів емоційної стійкості; виключення надмірного зовнішнього стимулювання спортсменів перед змаганнями; розвиток вольових якостей у спортсменів (впевненості, рішучості, самоконтролю); підвищення в спортсменів стійкості до стресу; формування у спортсменів адекватної самооцінки; забезпечення

емоційної підтримки перед стартом; формування у спортсменів адекватної самооцінки; зниження емоційної збудливості спортсмена [1].

Висновки. Проблема стресу в спорті – одна з актуальних у спортивній діяльності. Спортивна діяльність обов'язково вимагає від спортсменів високого розвитку великого комплексу психічних процесів і станів, для досягнення успіху в змаганнях.

Психіка спортсмена вдосконалюється тільки за умови активної взаємодії з навколишнім світом в процесі тренувальної та змагальної діяльності. Успіх в спорті значною мірою залежить від індивідуальних психологічних особливостей спортсмена, а конкретні види спорту пред'являють до нього певні вимоги і в той же час формують якості особистості, необхідні для успішного здійснення змагальної діяльності. Під впливом тренувальної і змагальної діяльності формуються певні психодинамічні властивості, які сприяють як розвитку спеціальних здібностей, так і є підґрунтям формування індивідуального стилю діяльності спортсмена. Перспективою подальших досліджень є обґрунтування підходу до розробки технології прогнозування емоційного стресу та визначення критеріїв оцінки психологічного портрету спортсменів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вяткіна Б. А. Керування психічним стресом у спортивних змаганнях. М. : Фізкультура і спорт, 1981. С. 48–56. 2. Взаємозв'язок між рівнем прояву стресостійкості та когнітивними функціями в спортивних танцях. Вісник Прикарпатського ун-ту. Фізична культура. 2014. № 19. С. 89–93. 3. Костюкевич В.М. Модельно-цілевий підхід при створенні тренувального процесу спортсменів командно-ігрових видів спорту в річному макроциклі, 2014. № 4. С. 22-28. 4. Сопов В. Ф. Психологічна підготова плавців на байдарках і каное: метод. посіб., К., 2008. 46 с. 5. Шинкарук О. Вплив статевого диморфізму і фізичних навантажень на прояв нейродинамічних властивостей у спортсменів високого класу. Наука в олімпійському спорті. 2004. № 1. С. 75-79. 6. Шинкарук О. Олімпійська підготовка спортсменів в Україні: проблеми і перспективи. Спортивний вісник Придніпров'я. 2013. № 1. С. 82-86. 7. Вплив стресу на організм спортсмена [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/24422/1/2016_9_1.pdf (дата зверн. 28.09.2022р.). 8. Стрес та його вплив на змагальну та тренувальну діяльність спортсменів [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/323366029_Stres_ta_jogo_vpliv_na_zmagalnu_ta_trenuvalnu_dialnist_sportsmeniv(дата зверн. 28.09.2022р.). 9. Психічний стрес у спорті [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://knowledge.allbest.ru/sport/2c0b65625a3bd68b4d53b89421316c27_0.html (дата зверн. 28.09.2022р.)

М. В. Ярова,
кандидат педагогічних наук, доцент
Л. Т. Іванішина,
старший викладач
(м. Хмельницький)

СПЕЦИФІКА ХОРОВОГО СПІВУ ЯК КОЛЕКТИВНОЇ ФОРМИ ВИКОНАВСТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ТА ЙОГО ВИХОВНИЙ ВПЛИВ НА ШКОЛЯРІВ

Сучасні вимоги суспільства обумовлюють нові підходи до виховання особистості. Тому здійснення навчально-виховного та творчого процесу в дитячому хоровому колективі потребує диригентів нової формації, які мають загальну, художньо-естетичну та професійну культуру, критичне і послідовне професійно-педагогічне мислення, позбавлені стереотипів минулого. Одним із таких стереотипів є недостатня особистісна орієнтованість навчально-виховного процесу, некоректність у підходах до індивідуально-особистісного виховання учасників хорового колективу.

Сучасний період позначився спробами виявити нові шляхи розвитку, усвідомленням доцільності теоретичного обґрунтування наукових засад, втіленням демократичних і гуманістичних ідей у загальну організацію системи диригентсько-хорової діяльності (А.Авдієвський, П.Ковалик, А.Мархлевський, А.Мірошникова, В.Палкін, Т.Смирнова О.Тимошенко).

У музично-педагогічних та методичних дослідженнях спільна виконавська діяльність розглядається як засіб формування гуманних взаємин у підлітків та розвитку їхніх музичних здібностей (В.Киричок, В.Кисловська, Т.Самсонова).

Відзначимо, що одна з необхідних умов нормального функціонування дитячого хорового колективу – це організація відбору дітей, адже ця робота є визначальною в подальшій творчій діяльності хору. Цю думку поділяє В.Сафонова [4], яка у своїх спогадах про перші заняття в дитячому хорі підкреслює, що для неї кожне заняття було святом, а перше враження залишилося на все життя. Воно й визначило її еталон дитячого звучання – дзвінке, «польотне», насичене і емоційне; так відбувся вибір її життєвого шляху. Тому завжди потрібно пам’ятати, що виховний процес, прищеплення інтересу до хорової музики починається з першого знайомства майбутнього учасника з хором та його керівником. При першій перевірці, яка проводиться з метою виявлення ритму, пам’яті, інтонації, емоційності, важливо знайти правильний підхід до дитини, оскільки внутрішня скутість може стати на заваді у виявленні музичних здібностей. Слід виходити з давно відомої думки, вважає Л.Абелян [1], що всі здібності розвиваються; особливо це стосується тих, хто вступає до молодшої групи.

Провідною ідеєю сучасної педагогіки мистецтва є виховання естетичної культури молодого покоління, де особливого значення набуває

один з видів музичного мистецтва – мистецтво хорового співу, спілкування з яким дає дитині додатковий досвід, знання реального життя і людей, яких вона могла б і не набути в процесі власних контактів, тому що мистецькі твори – це багатовіковий досвід інших людей, їх культури тощо.

Позаурочна діяльність дитячого хорового колективу є педагогічно організованим процесом, в якому пріоритетним завданням є виховання морально-естетичних якостей його учасників, а також відповідних знань та навичок колективного виконавства. Тому для ефективної роботи з дитячим хоровим колективом одним з головних є створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують формування гуманної людини, адже, як підкреслює А. Алексюк, «гуманна дитина сьогодні – це гуманне суспільство завтра» [2, с. 112], а також використання різноманітних методів психолого-педагогічного впливу на учасників, адже разом із виконанням функцій музиканта та диригента, керівник дитячого хору не меншою мірою є педагогом й психологом, що полегшує вирішення виховних і творчих завдань.

Одна з дієвих форм активізації творчої діяльності школярів є шкільні хорові гуртки. Вони організовуються вчителем музики з урахуванням вікових особливостей дітей. Це дає можливість підібрати доступний та цікавий репертуар для кожної вікової групи. В початковій школі можливо організовувати такі хори: підготовча хорова група учнів 1-х класів, хор учнів 1 і 2 класів, хор учнів 3 і 4 класів та хор 2-4 класів. В процесі організації хорового колективу необхідно демонструвати кращі зразки хорового репертуару як у запису, так і в живому виконанні, вести роз'яснювальну роботу про користь відвідування хорового гуртка учнями школи.

Обов'язково слід пояснювати дітям, що всі результати в музичному виконанні досягаються завдяки активній і старанній праці. Потрібно переконувати їх, що тільки той, хто глибоко любить музику і здатен активно працювати для досягнення поставленої мети, може отримати хороши і результати. Від цього залежить можливість створити хоровий колектив, який зуміє зайняти ведуче місце в музичному житті школи. Не менш важливим фактором є зацікавлення керівництва школи у організації діяльності хорових колективів, тобто зручне приміщення для репетицій хору, якісний музичний інструмент, аудиторію для виступів колективу

В процесі організації хорового колективу важливо привернути увагу тих дітей, які мають музичні здібності та особливо дітей з хорошими голосами. При прийомі у хоровий колектив учитель повинен попросити заспівати знайому пісеньку без супроводу інструменту. Далі потрібно перевірити пам'ять та ритмічність дитини. Але не всі ці принципи організації хору легко здійснити. В окремих випадках зустрічаються невідповідність між музичними здібностями дитини і його бажанням співати в хорі, або навпаки, дитина з гарними даними не має бажання співати в хорі.

Є діти які мають недостатній музичний слух, нечисто інтонують, при цьому порушують хоровий стрій, але хочуть займатись у хорі. В такому

випадку можна створити допоміжну групу з таких учнів де буде проводитись робота по подоланню цих недоліків. Якщо під час занять дитина розвине музичний слух до необхідного рівня, то її можна перевести до хорового колективу. Таким чином, набір дітей в хоровий колектив є особливим етапом залучення дітей до прекрасного й великим поштовхом для розвитку естетичного смаку.

Вокальне виховання у хорі – найважливіша частина всієї хорової роботи з дітьми. Основна умова цілеспрямованої правильної постановки вокального виховання – підготовленість керівника для занять співом з молодшими школярами. Ідеальним варіантом стає той випадок, коли хормейстер сам володіє гарним голосом, тоді вся робота будується на власних показах, що проводяться хормейстером. Але й інші форми роботи дозволяють успішно вирішувати питання вокального виховання. Шляхом порівняння хорових голосів вибираються кращі зразки для показу. У кожному хорі є діти, від природи правильно співаючі, з красивим тембром і правильним звукоутворенням. Систематично застосовуючи поряд з колективною вокальної роботою індивідуальний підхід до хористів, педагог постійно стежить за вокальним розвитком кожного з них. Але навіть при самій правильній постановці вокальної роботи вона приносить різні результати для хористів. Ми знаємо, що як немає двох зовні однакових людей, так немає і двох однакових голосових апаратів.

Відомо, що величезне значення в процесі оволодіння будь-яким матеріалом займає увага. Виховання вокально-хорових навичок вимагає від хористів постійної уваги, а значить інтересу і працьовитості. Співу, як будь-якому мистецтву, необхідно вчитися терпляче і наполегливо.

Вокальна робота в дитячому хорі має свою специфіку в порівнянні з роботою в дорослому хорі. Ця специфіка обумовлена, перш за все, тим, що дитячий організм на відміну від дорослого знаходиться в постійному розвитку, а, отже, зміні. Багаторічною практикою доведено, що співати у дитячому віці не тільки не шкідливо, але й корисно. Мова йде про спів, правильний у вокальному відношенні, що можливий при дотриманні певних принципів, він сприяє розвитку голосових зв'язок, дихального і артикуляційного апаратів і навіть зміцнює здоров'я дітей.

Хорова репетиція завжди починається з розспівки. Кожна вибрана керівником розспівка повинна мати мету для відпрацювання певних хорових навиків. Розспівування хору може відбуватися як за спеціальними вправами, так і з елементами, взятими з пісень які розучуються. І ті й інші служать одній меті – оволодіти вокально-хоровими навичками. При цьому робота керівника хору є не лише в тому, щоб навчити дітей незнайомим прийомам співу, але й відучити їх від недоліків з якими вони прийшли в хор.

Слід постійно звертати увагу на правильну поставу дітей під час співу, тобто, діти повинні стояти або сидіти рівно, тримаючи голову прямо, а плечі вільно. Наступний етап – робота над звуком. Особливістю молодшого

шкільного хору є обмежений діапазон голосів, приблизно від „до" першої октави до «до», «ре» другої октави, тому й немає чіткого розподілу на хорові партії. В середній та старшій вікові групі голоси дітей розподіляються на високі (сопрано або дискант) та низькі (альт). Однак сопрано середньої вікової групи мають менший діапазон голосу, меншу силу звучання та тембральну забарвленість ніж сопрано старшого хору. Відповідно й альти в середній віковій групі не мають повноцінного грудного регістру та менш потужні за силою звучання. Так, діапазон сопранової партії в середній віковій групі становить від «до», «ре» першої октави до «фа» другої октави, а діапазон альтової групи від «ля» малої октави до «ре» другої октави.

Для роботи над чистотою строю, крім уміння чути себе, потрібно розвивати уміння слухати своїх сусідів по партії, співаючи в унісон, а також чути інші партії. Не можна дітям дозволяти співати дуже голосно, перекрикуючи інших, або закривати вуха щоб не збитись зі своєї мелодії.

В більшості випадків багато дітей мають погану дикцію. Вони мляво рухають губами, не змінюють положення роту при співі, нерозбірливо вимовляють приголосні. У відпрацюванні чіткої дикції велике значення має активна артикуляція. У розспіві хору необхідно включати вправи на формування окремих голосних. Мета вправ – по-перше, загальна активізація артикуляційного апарату і по-друге, відпрацювання єдиних прийомів звукоутворення, що є однією з основ хорового ансамблю.

Потрібно враховувати, що хорові заняття проводяться після уроків і діти відповідно можуть бути стомленими. Необхідно продумати обсяг роботи, її послідовність, давати можливість перепочинку голосових апаратів.

Методи вокально-хорової роботи в дитячому колективі цілком спираються на відповідні методи професійного навчання співу, які в застосуванні до дітей набувають особливої специфіки. Особливу увагу в процесі такої роботи треба звертати на якість дитячого звуку. Краса дитячого співу, його забарвленість здебільшого залежать від того, яким звуком співають діти. Якість, до якої прагне керівник хорового колективу – це так зване «головне звучання», що надає співу дзвінкості і світлості.

Величезне значення при роботі з хоровим гуртком має вірно відібраний репертуар, що доступний та цікавий дітям, здатен збагатити розум і серце і, крім того, посильний для виконання. Іноді думають, що, якщо діти справляються зі всіма труднощами (мелодійними, ритмічними, гармонійними і ін.), отже, даний твір їм доступний, посильний. Але при цьому нерідко не враховується, якою ціною керівник досягає хорошого виконання. Спеціальні дослідження показали, що нерідко після виконання дуже складних творів (складних не тільки з боку співацького діапазону, теситури, але і по їх емоційному напруженню) у хористів спостерігаються такі явища, як зміна пульсу, кров'яного тиску, деякі школярі під час виступу непритомніють.

Музичне мистецтво розвиває почуттєву сферу особистості. Внаслідок спілкування з музикою дитині передаються її настрій і почуття: радість,

тривога, співпереживання і сум, рішучість чи ніжність. У цьому полягає сила психологічного впливу музики, завдяки їй розвивається сприйнятливість і чутливість, формується гуманне світовідношення.

Оволодіваючи цінностями музичного мистецтва, людина стає здатною до художнього спілкування та самопізнання. Під впливом мистецької діяльності в соціальному плані діти стають більш активними, а їхня діяльність в усіх сферах – усвідомленою, поглиблюються їхні переживання, формуються індивідуальні смаки, захоплення. Пріоритетним напрямом у музично-естетичному вихованні стає гуманістична спрямованість музики. Вдосконалення соціалізації особистості школяра вимагає поглиблення змісту музично-естетичного виховання, покликаного стимулювати його духовні потреби з опорою на гуманізм – змістовний контекст музичного впливу.

Спираючись на результати дослідження з музично-естетичного виховання дітей у позаурочній діяльності (А.Болгарський, А.Гаврилова, В.Закутський, А.Козир), можна стверджувати, що раціонально налагоджена керівником спільна діяльність учасників у процесі міжособистісного спілкування зумовлює позитивний вплив на інших учасників колективу, і разом з тим, критичне ставлення до власних дій. Під впливом спільної діяльності розвивається здатність співчувати колегам, переживати їхні радощі і невдачі як власні. Взаємні прояви уваги і доброзичливості саме й створюють умови гуманних взаємостосунків між усіма членами хорового колективу, прискорюють моральний розвиток особистості. Внаслідок цього в учасників змінюються критерії оцінки один одного, а взаємовідносини набувають колективістського і суспільного характеру.

Керівник аматорського колективу, насамперед виступає як педагог-вихователь, який створює передумови гуманних взаємин між учасниками. Він має будувати заняття таким чином, щоб вони давали учасникам якнайбільше інформації про гуманне ставлення до своїх друзів, сприяли їхньому сприйняттю і емоційному переживанню, стимулювали діяльність, спрямовану на піклування про людину і особисте вдосконалення. Велику увагу слід приділити оволодінню учасниками навичками самопізнання, правильної оцінки своїх переваг та недоліків, вміння керувати ними.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абелян Л. М. Як організувати дитячий хор. / Робота з дитячим хором: Зб. ст. / Під ред. проф. В.Г. Соколова. М. : Музика, 1981. 70 с. 2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія Київ : Либідь, 1998. 580 с. 3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с. 4. Сафонова В. І. Записки хормейстера // *Мистецтво в школі*. 1998. № 2. 5. Хлєбнікова Л. Методика хорового співу у початковій школі. Тернопіль : Навч. кн. Богдан, 2006. 216 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білий Леонід Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент; директор Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Авраменко Л.С. – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Акатова А. – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Антонець А. А. – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Байлукова Наталія Сергіївна – магістрантка заочної форми навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Байрачний Андрій Іванович – магістрант Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Бачинська Марина Володимирівна – кандидат педагогічних наук; викладач кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності імені Т.Г Сосновської. Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут» (м. Кам'янець-Подільський).

Бедорова Л. – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Берегова Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Бобось М.Л. – здобувачка наукового ступеня кандидата наук з державного управління ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом» (м.Київ).

Гацко Я. В. – магістрантка заочної форми навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Вовк Валентин Петрович – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Гайдова Оксана Віталіївна – викладач кафедри психології Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Горбатюк К. С. – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Данько Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук; старший викладач кафедри психології Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Джигун Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету; магістрантка (м. Хмельницький).

Дудченко Анна Володимирівна – здобувачка вищої освіти НРЗВО (Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти) «Кам'янець-Подільський державний інститут» (м. Кам'янець-Подільський).

Дудченко Володимир Степанович – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності НРЗВО (Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти) «Кам'янець-Подільський державний інститут» (м. Кам'янець-Подільський).

Задорожна Анастасія Анатоліївна – магістрантка заочної форми навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Іванішина Людмила Трохимівна – старший викладач кафедри вокалу та диригентсько-хорових дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Івановська Тетяна Борисівна – вчитель української мови та літератури Хмельницької ЗОШ № 24 (м. Хмельницький).

Іщук Тетяна Василівна – старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії; магістр психології (м. Хмельницький).

Козлюк Альона Віталіївна – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Колісник Марина Ігорівна – викладач української та англійської мов циклової комісії соціально-гуманітарних і фундаментальних дисциплін ВСП Кам'янець-Подільський фаховий коледж НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут» (м. Кам'янець-Подільський).

Коваленко Анастасія Вадимівна – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Ковальова Олександра Сергіївна – магістрантка Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кондратюк Надія Володимирівна – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Котлінська Юлія – магістрантка заочної форми навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Купчина Олена Анатоліївна – кандидат психологічних наук Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Лоб Ольга Василівна – викладач кафедри дошкільної педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Мазуренок Надія Іванівна – старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Майчук Тетяна Анатоліївна – магістрантка другого курсу Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Михальський Анатолій Володимирович – кандидат медичних наук, доцент; доцент кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності ім. Т. Сосновської НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут» (м. Кам'янець-Подільський).

Мельничук Світлана Леонідівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Мокан В. – магістрантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Мотозюк Людмила Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент; завідувач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Никитюк Світлана Іванівна – старший викладач кафедри англійської мови факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Новак Юлія Ігорівна – магістрантка другого курсу Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Олійник Антоніна Володимирівна – викладач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Олійник Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент; завідувач кафедри психології Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Панчук Катерина Миколаївна – магістрантка другого курсу Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Перейма Ганна Юріївна – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Поліщук Олександр Сергійович – доктор філософських наук, професор; проректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Поляновська Ольга Романівна – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Пономарьова Ірина Олександрівна – магістрантка Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Решетнік Альона Станіславівна – магістрантка Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Руденок Алла Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Сабаш Альона Василівна – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Старовойт Ілона Йосипівна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Стецюк Богдан Русланович – здобувач фахової передвищої освіти ВСП «Хмельницький торговельний-економічний фаховий коледж Київського національного торговельно-економічного університету» (м. Хмельницький).

Стецюк Вікторія Вікторівна – вчитель української мови та літератури Хмельницького ліцею № 15 ім. О. Співачука; вчитель вищої категорії (м. Хмельницький).

Столяренко Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності ім. Т. Сосновської Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут» (м. Кам'янець-Подільський).

Сукманюк Оксана Вікторівна – магістрантка Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Тафінцева Світлана Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Федорчук Віктор Миколайович – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності ім. Т. Сосновської НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут» (м. Кам'янець-Подільський).

Ханецька Наталія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Чорна Наталія Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Чорний Іван Віталійович – здобувач вищої освіти Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Шепель Інна Миколаївна – соціальний педагог Хмельницького палацу творчості дітей та юнацтва. Викладач кафедри психології Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Швець Сергій Миколайович – магістрант Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Швець-Горбачук Д. Р. – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Школьник Марина Олександрівна – магістрантка Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Штик К. В. – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Яремчук Марія Іванівна – магістрантка Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Ярова Марина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Збірник наукових праць

Випуск 16

З 126 Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. Хмельницький : Вид-во МАУП, 2022. Вип. 16. 346 с.

За достовірність фактів, назв, посилань на літературні джерела, академічну доброчесність відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.

Зображення на обкладинці взято з мережі Internet

Приватне акціонерне товариство «Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи ДК №3262 від 26.08.2008 р.

**Хмельницький інститут
імені Блаженнішого Володимира, Митрополита Київського і всієї України**
29015, м. Хмельницький, проспект Миру 101-А
Тел.: (0382) 63-03-05
Ел. адреса: himaup@ukr.net
www.maup.km.ua

**Здано в набір 05 грудня 2022 р. Підписано до друку 29 грудня 2022 р.
Формат 60x84 1/16. Гарн. Times. Ум. друк. арк. 2,4.
Друк офсетний. Папір офсетний. Тираж 300 прим.**

МАУП
МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ