

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ  
ЛАБОРАТОРІЯ «ПСИХОГЕНЕЗА ОСОБИСТОСТІ»  
ЛАБОРАТОРІЯ ІНТЕГРАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСОБИСТОСТІ  
БРЕСТСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ О.С. ПУШКІНА  
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ  
ВОЛИНСЬКИЙ ПІДРОЗДІЛ АСОЦІАЦІЇ ПОЛІТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ УКРАЇНИ  
ГО «СПРАВА КОЛЬПІНГА В УКРАЇНІ»  
УТВ: ВОЛИНСЬКИЙ АКМЕ-УНІВЕРСИТЕТ

## **СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ, ОРТОБІОЗ ТА ПАЛІАТИВНА ДОПОМОГА**

МАТЕРІАЛИ VIII НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕРНЕТ-  
КОНФЕРЕНЦІЇ (З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ)

(10-12 грудня 2021 року)

Луцьк  
2021

УДК 159.9:316.6

ББК 88

С-69

*Рекомендовано до друку Вченою радою факультету психології та соціології  
Волинського національного університету імені Лесі Українки  
(протокол №4 від 08 грудня 2021 року)*

**Редакційна колегія:**

**Гошовський Я. О.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

**Вірна Ж. П.** – доктор психологічних наук, професор кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

**Гошовська Д. Т.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

**Вічалковська Н. К.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

**Іванашко О. Є.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки.

**С-69 Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві, ортобіоз та паліативна допомога із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування на виклики сучасності : матеріали VIII Наук.-практ. інтернет-конф. (з міжнар.участ.) (10-12 грудня. 2021 р.) = Materials of VIII-th Scientific and Practical Internet Conference (with international participation) (December 10-12, 2021) / за заг. ред. Я.О. Гошовського, Ж.П. Вірної, Д.Т. Гошовської, Н. К. Вічалковської, О.Є. Іванашко. – Луцьк : ПП Іванюк В. П, 2021. – 196 с.**

У виданні вміщено матеріали наукових розвідок учасників VIII Науково-практичної інтернет-конференції (з міжнародною участю) «Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві, ортобіоз та паліативна допомога із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування на виклики сучасності». Розкрито актуальні питання психології особистості, зокрема соціальної адаптації особистості в сучасному суспільстві, психологічних особливостей ортобіозу особистості, психологічних складових сталого розвитку суспільства. Рекомендовано науковцям, викладачам, аспірантам, учителям, методистам, студентам.

**УДК 159.9:316.6  
ББК 88**

## ЗМІСТ

### ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА: ПОШУК ПСИХОЛОГІЧНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ НА ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

<i>Адамчук Оксана, Вічалковська Наталія</i> ЕМПАТІЙНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ .....	8
<i>Акімова Лариса</i> МОДЕЛЮВАННЯ СТРАТЕГІЙ УСПІХУ НА ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ У КОУЧИНГУ ТА НАСТАВНИЦТВІ .....	11
<i>Вічалковська Наталія</i> ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ПСИХОЛОГІЯ», «ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ», ПРО ПСИХОЛОГА- ПРОФЕСІОНАЛА .....	14
<i>Дерев'яно Світлана</i> АДАПТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID19: ОГЛЯД ДОСЛІДЖЕНЬ РІЗНИХ КРАЇН .....	17
<i>Дмитріюк Наталія, Матвіюк Василина</i> АЛЕКСИТИМІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ.....	20
<i>Дмитріюк Наталія, Шкабура Вікторія</i> ВПЛИВ КАЗКИ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА.....	23
<i>Дудік Аліна</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОРУШЕНЬ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ.....	27
<i>Збирун Вадим, Вічалковська Наталія</i> ЗАХИСНІ ТИПИ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З ФАСП.....	29
<i>Кожевнікова Дарина</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРТОБІОЗУ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВА ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ .....	31
<i>Полікарчик Софія, Іванашко Оксана</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ТА БУЛІНГУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	34
<i>Фенина Оксана, Татоян Христина</i> ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ МЕТОДИ В РОБОТІ З ОСОБАМИ З ПСИХОСОМАТИЧНИМИ НЕДОМАГАННЯМИ .....	37

### СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

<i>Larin Dmytro</i> THE INFLUENCE OF SOCIAL ISOLATION ON THE PSYCHOLOGICAL STATE OF THE INDIVIDUAL .....	41
<i>Бабій Микола</i> РІЗНОПЛАНОВІСТЬ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ У ЮНАЦЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	43
<i>Бакалейко Богдана, Іванашко Оксана</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	46
<i>Боротюк Марія</i> ТЬЮТОРИНГ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ .....	51

<b>Бочкай Анастасія</b> СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ .....	53
<b>Волчок Вікторія</b> ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ТЬЮТОРА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	57
<b>Гаврилюк Сергій</b> СТИЛЬ КЕРІВНИЦТВА КОЛЕКТИВОМ ЯК ЗАСІБ АКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ КЕРІВНИКА З ПІДЛЕГЛИМИ .....	59
<b>Гнатюк Ярослав, Гошовський Ярослав</b> ТРАВМА ДИТИНСВА ТА СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ .....	64
<b>Голубовський Іван, Коць Михайло</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ .....	67
<b>Город Світлана, Невірець Оксана, Іванашко Оксана</b> ВПЛИВ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ .....	70
<b>Гошовська Дарія, Гошовський Ярослав</b> ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ЕКЗИСТЕНЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ДЕПРИВОВАНОГО ХРОНОТОПУ .....	73
<b>Гошовська Дарія, Лесь Василь</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ КРИЗ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ .....	76
<b>Гошовський Ярослав, Лукіна Світлана</b> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ .....	79
<b>Гошовський Ярослав, Тороканець Аліна</b> СТРУКТУРА ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В ПЕРІОД ЮНОСТІ .....	82
<b>Кващук Оксана, Кихтюк Оксана</b> ПРОБЛЕМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ ТА ДЕФІЦИТОМ УВАГИ.....	85
<b>Кімлик Альона</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	87
<b>Кліш Ірина, Флячинська Софія</b> СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЗАСОБАМИ ІГРОТЕРАПІЇ .....	90
<b>Книш Тетяна</b> ДЕЯКІ АСПЕКТИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ НА РІЗНИХ ФОРМАХ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ.....	93
<b>Козак Алла</b> АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ПЕРЕКЛАДАЧА У ЗВО.....	95
<b>Козарська Анастасія, Дмитріюк Наталія</b> СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ .....	97
<b>Кононович Ангеліна</b> ТЬЮТОРІНГ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧИХ ЗАНЯТЬ В РАМКАХ ІНКЛЮЗІЇ .....	99

<b>Кордунова Наталія, Ричко Юлія</b> ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ САМОТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ .....	101
<b>Крючковська Юлія</b> ВПЛИВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТАЦІЮ ШКОЛЯРІВ.....	107
<b>Ларіна Анастасія</b> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	109
<b>Лукавецька Олена</b> СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ШКОЛЯРІВ В ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ .....	112
<b>Ляшко Лілія</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ДОСЛІДЖЕНЬ .....	114
<b>Магдисюк Людмила, Лесик Марія</b> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ПРИ ШКІЛЬНІЙ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МОЛОДШОГО ВІКУ В НУШ.....	117
<b>Мудрак Ігор, Кордунова Наталія, Федчик Наталія</b> ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ СХИЛЬНОСТІ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ .....	120
<b>Музичук Аліна, Коць Михайло</b> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ .....	123
<b>Невірець Оксана, Город Світлана, Іванашко Оксана</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ .....	126
<b>Омельчук Олександр</b> СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН .....	129
<b>Панасюк Анна</b> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ .....	132
<b>Панасюк Назар</b> ФУНКЦІЇ ТА РОЛІ ВИКЛАДАЧА ПСИХОЛОГІЇ. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ.....	134
<b>Росинюк Аліна</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ .....	137
<b>Смоліна Ксенія</b> АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ПРИ ПЕРЕХОДІ У СЕРЕДНЮ НАВЧАЛЬНУ ЛАНКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ .....	140
<b>Сочин Анна</b> АУТОАГРЕСІЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ .....	142
<b>Іванашко Оксана , Самолюк Ольга</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	145
<b>Студенчук Анна</b> РІЗНОВИДИ РОБІТ ПСИХОЛОГА У ШКОЛІ.....	149

<i>Хвесик Юлія</i> ПІДЛІТКОВА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	152
<i>Шабала Яна</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПРЕДСТАВНИКІВ ПОКОЛІННЯ Z .....	154
<i>Шмарова Наталія</i> ГЕНЕТИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГОВИЙ ПІДХІД ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ФРУСТРАЦІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПОТЕНЦІЙНИХ МІГРАНТІВ .....	157
<b>АДАПТАЦІЯ ДО РЕАЛІЙ ПОЛІТИЗОВАНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА</b>	
<i>Похла Максим, Фенина Оксана</i> ПОЛІТИЧНІ АСПЕКТИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ .....	162
<i>Похла Максим</i> ПОЛІТИЧНИЙ БУЛІНГ УЧНІВ ТА СТУДЕНТІВ: СУТЬ І КОНТРЗАХОДИ .....	164
<b>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРТОБІОЗУ ОСОБИСТОСТІ</b>	
<i>Вірна Жанна</i> ДИТЯЧИЙ ПСИХОАНАЛІЗ ПРО «СОМАТИЧНУ ЛЮДИНУ» .....	169
<i>Кравчук Ірина , Мудрак Ігор</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИТУАТИВНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ.....	171
<i>Кульчицька Анна, Мисковець Богдан</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ У СТУДЕНТІВ.....	173
<i>Сляднева Вероніка, Коширець Віктор</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я.....	175
<b>МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТОСТІ: ГЕРОНТОПСИХІАТРІЯ, ПАЛІАТИВНА МЕДИЦИНА ТА ПАЛІАТИВНА ДОПОМОГА</b>	
<i>Гайдучик Петро</i> ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ .....	180
<i>Зіневич Анастасія</i> ЗАЛЕЖНІСТЬ ПСИХІЧНИХ РЕАКЦІЙ НА ОНКОЛОГІЧНИЙ ДІАГНОЗ ВІД АКЦЕНТУАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ХВОРОГО .....	183
<i>Коструба Наталія</i> ТУРБОТА ПРО ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я У ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ: ДУХОВНА ПІДТРИМКА ЦЕРКВИ .....	186
<i>Фенина Оксана, Подоляк Олександр</i> СТРЕС ЯК ЧИННИК ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ ОРГАНІВ ДИХАННЯ .....	189

---

**ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ  
СУСПІЛЬСТВА: ПОШУК ПСИХОЛОГІЧНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ  
НА ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ**

---

**Адамчук Оксана**  
магістрантка факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**Вічалковська Наталія**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ЕМПАТІЙНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ**

У сучасному насиченому різними подіями суспільстві надзвичайно важливим і актуальним є проблема емпатійності у професійному самовизначенні.

У сучасній психології можна виділити наступні тенденції розгляду емпатії:

1. емоційний процес, переживання афективного стану іншого у відповідь на його емоційну поведінку (В.Штерн, У.Мак-Даугал, А.Мехраб'ян, Г.Епштейн, Т.І.Пашукова);

2. когнітивний процес – розуміння, усвідомлення внутрішнього життя іншої людини, здатність прийняти роль, перспективу, позицію іншого (К.Даймонд, Р.Б.Карамуратова);

3. складний адиктивно-когнітивний процес (Т.П.Гаврилова, Д.Роджерс, Л.П.Стрелкова);

4. взаємодія афективних (емоційних), когнітивних та конативних (дійових, поведінкових) компонентів (О.П.Сопіков, М.І.Сарджвеладзе, С. Б. Борисенко) [3].

У психологічній літературі виділяють різні трактування механізмів цього явища, до яких належить емоційне зараження, наслідування, ідентифікація, рефлексія, децентрація.

Сопіков А. П. [4] вказує на ідентифікацію як механізм емпатії, підкреслюючи, що внутрішньою основою співчуття, співучасті, співпереживання є здатність до взаємного ототожнення, тобто до ідентифікації.

Т.П.Гаврилова [3] механізмами емпатії називає емоційний заряд на нижчих рівнях її розвитку (у маленьких дітей) та часткову або повну ідентифікацію на вищих рівнях – при певній сформованості «Я» людини. У своїх більш пізніх роботах Т.П.Гаврилова пояснює виникнення емпатії механізмом соціальної емоційної децентрації. Соціальною децентрацією вона називає здатність індивіда стати в позицію іншого, пізнавати предметний та соціальний світ з його точки зору [3].

С.Б.Борисенко [1] до структури емпатійного процесу включає наступні компоненти: розвинуті процеси емоційної ідентифікації та особистісної рефлексії, а також такий рівень моральної свідомості, який відповідав би прояву альтруїстичних форм поведінки. Джерелом емпатії вона вважає



протиріччя в емоційному світі індивіда між власними переживаннями та сприйнятими переживаннями іншої особи.

Виходячи з вищеописаних досліджень емпатії, ми бачимо, що цей феномен являє собою складну систему взаємозв'язку людини з оточуючим світом. Дослідження Виговською Л.П. [ 2 ] структурно-функціональних та генетично-еволюційних закономірностей і тенденцій розвитку емпатії людини пояснює ряд аспектів соціалізації особистості та її морального розвитку.

Структура емпатії представлена авторкою як ієрархічна система. Розглядались справжня емпатія (нижчий рівень), особистісно-сміслова та трансфінітна (трансцендентна) емпатії (вищі рівні).

Нижчий рівень розвитку емпатії має безумовно-рефлекторний характер. Механізмами натуральної емпатії є емоційне зараження, інстинкти спілкування та взаємодопомоги [1], ідентифікація та наслідування. Така емпатія проявляється у формі співпереживання та співдії (сприяння) у дітей або в особистостей, які стоять на низькому щаблі свого розвитку.

Особистісно-сміслова емпатія має соціогенний характер, емпатійні переживання носять більш-менш соціальне навантаження (норми, цінності, установки). Такі прояви емпатії носять виховний характер, підлягають довільній регуляції та розвиваються у процесі соціалізації. Такий рівень забезпечується механізмами рефлексії, децентрації, антиципації. Сама ж емпатія проявляється у формі співчуття, внутрішньої співдії або реальної співдії, обумовленої утилітарними мотивами.

Трансфінітна (трансцендентна) емпатія – найвищий вид прояву людських емпатійних переживань, безкорисної допомоги, альтруїзму і навіть самопожертви. Механізмами такої емпатії є рефлексія, децентрація, антиципація.

Дослідники також піднімають питання про емпатійність, під якою розуміють таку рису особистості, яка передбачає її високу здатність до емпатії, через яку ми проникаємо у внутрішній світ інших людей і осягаємо їх переживання; це чутливість до конфлікту емоційних сфер – власної та іншої людини – і здатність вирішення цього конфлікту на користь іншої людини. Емпатійна особистість – щедра, чуйна, доброзичлива, готова до співпраці, щира, уважна до людей.

Емпатійність передбачає альтруїстичне ставлення до інших людей як внутрішню потребу в благополуччі іншої людини, хоча емпатувати може людина, емпатійність якої невисока.

Емпатійність – це високий рівень емпатії, структурними компонентами якої є наступні: розвинені процеси емоційної ідентифікації, здібність людини ототожнювати свої емоції з емоціями іншої людини; високий рівень особистісної рефлексії, суть якої полягає в умінні суб'єкта структурувати свій власний внутрішній світ і внутрішній світ іншої людини, уявляти, як інший думає про себе, яким уявляє себе; особистісна рефлексія лежить в основі співчуття, що включає в себе різну ступінь усвідомленого і емоційно-оціненого на користь іншого сприйняття конфлікту емоцій; рівень

моральної свідомості і якістю її соціального досвіду, який сприяє альтруїстичним формам поведінки і лежить в основі співдії, співучасті. Усі компоненти можуть скласти емпатійний процес тільки за однієї умови – при розвиненості загальної позитивної установки людини на інших людей.

Як показують результати досліджень І.Д.Беха, Т.В.Василишиної, Л.П.Виговської, Т.П.Гаврилової, О.П.Саннікової, І.М.Юсупова та інших, емпатія має широкий вплив на особистісний та моральний розвиток учнівської молоді, її спрямованість, соціально-психологічну та професійну адаптацію, особистісну та професійну самореалізацію. Емпатійне співстарждання, співпереживання є мотивом допомагаючої поведінки. Емпатія може виступити як важлива професійна якість [2].

Найчастіше емпатію розглядають як необхідну професійну якість людини, яка має професію соціономічного типу (психолог, психотерапевт, вчитель, продавець, управлінець тощо). Емпатійні особистості є соціально орієнтованими, що спонукає їх до вибору діяльності у системі «людина – людина», тобто професії соціономічного типу.

Отже, емпатійність та якості, які з нею пов'язані, проявляються у професійному самовизначенні особистості та її прагненні працювати в системі «людина – людина».

Проаналізувавши сутнісне наповнення емпатії в зарубіжних дослідженнях, Т. Гаврилова здійснює як історичний огляд цього феномена, так і сучасні проблеми. Емпатія, емпатійність однозначно виводяться в ранг однієї з найважливіших людських рис, які поглиблюють людяність і презентують людину як високодуховну біосоціальну істоту, спроможну до добра, співпереживання і любові до інших [2].

Отже емпатія, особистісна емпатійність виступають дуже важливими чинниками як професійного вибору, так і життєвого самоствердження і самореалізації людини у психосоціальному світі складних вікових, статевих, матеріальних, політичних та інших взаємин.

### ***Список використаних джерел:***

1. Борисенко С. Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: дис.... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1988. 217с.
2. Выговская Л. П. Теоретико-методологические основы решения проблемы эмпатии. Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996р. ): в 3-х томах. Київ, 1996. Т.1. С.231-239.
3. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста. Вопросы психологии. 1974. №5. С. 97-114.
4. Сопиков А. П. Об отборе испытуемых, обладающих познавательной эмпатией. Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга : тезы докл. Краснодар, 1975. С.101.

**Акімова Лариса**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
Одеський національний економічний університет

## **МОДЕЛЮВАННЯ СТРАТЕГІЙ УСПІХУ НА ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ У КОУЧИНГУ ТА НАСТАВНИЦТВІ**

*У світі немає нічого могутнішого, ніж ідея, час якої настав.*  
Віктор Гюго

В умовах соціально-економічної нестабільності постає питання підтримки інтересу до громадської та економічної діяльності, налагодження якості життя, подолання соціальної апатії, зневіри. В існуючих економічних умовах добросовісна робота, гарантуюча стабільних дохід в державних, комунальних, комерційних організаціях не завжди достатня для безбідного життя. Інфляційні процеси, соціально-політична нестабільність призводить до розгубленості і навіть внутрішньої спустошеності.

Актуальною постає проблема стратегій вибору стилю життя, яка за різними акцентами формулюється як побудова кар'єри ефективного управління (менеджменту), ефективного управління власним життям або self-менеджменту. У науково-популярній літературі дана проблема найчастіше звучить як концепт «моделювання успіху». Найпоширенішими і ефективними технологіями побудови професійної кар'єри, розвитку бізнесу та стилю життя вважається коучинг та наставництво.

*Метою* дослідження виступає порівняльний аналіз коучинга та наставництва як соціально-психологічних технологій моделювання стратегій успіху; визначення мотивації вибору пріоритетної стратегії.

Коучинг став популярним в кінці 80-х років ХХ століття завдяки розумінню необхідності активізації потенціалу людського ресурсу при веденні бізнесу і підвищенні його ефективності. Коучинг як консалтингова технологія з самоорганізації та управління стала результатом агрегації кращих практик з теорії лідерства, менеджменту, педагогіки та психології, зокрема сфери спортивної психології. Засновниками методології коучингу називають відомих наставників і бізнес-тренерів зі США Т. Леонарда і Дж. Уйтмора [1, 2].

Коучинг – це вид консультування, який включає в себе низку технологій впливу, мотивації, саморегуляції емоційних станів, підтримки асертивності. Важливість інтегрованих у коучинг психологічних технік та методів полягає в тому, щоб допомогти людині визначити мету, яку вона прагне досягти, мобілізувати внутрішній потенціал, розвинути необхідні здібності і навички, значно підвищити ефективність планування дій, визначити тактику досягнення результатів. З точки зору досліджень ситуаційного лідерства коучинг визначається як стиль лідерства спрямований на розвиток особистісних якостей ініціативності та незалежності [1].

Коучинг як вид консультування (або метод) використовується для розширення можливостей людей, які усвідомлюють необхідність змін, вирішення проблем професійного та особистісного зростання. Суть такого підходу полягає в розкритті внутрішнього потенціалу, активації системи мотивації людини, усвідомленні внутрішніх бар'єрів, страхів, що перешкоджають бути відкритим до змін.

Історія коучингу – це історія інтеграції різноманітних методів з активації внутрішньої мотивації, конституювання Я, проектування власного майбутнього. Фокус коучингу – психологічні принципи і моделі, що спряють розумінню і усвідомленню людиною своїх можливостей, які при достатній мотивації вона може успішно реалізувати у своєму житті та діяльності.

Наставництво, на відміну від коучингу, має давню історію з передання досвіду від старшого покоління до молодшого, насамперед професійного, від наставника, майстра до учня, новачка. Воно насамперед передбачає близький комунікативний контакт завдяки якому виникає процес засвоєння учнем досвіду наставника з його своєрідним та особистісним баченням світу, переконаннями та традиціями. Локус наставництва – підвищення професійної майстерності учня за рахунок засвоєння професійного знання наставника. Воно розвиває учня, здійснює його прогрес у межах певного фаху та характеризується тим, що наставник займає більш високий соціальний та професійний статус. Наставник – це майстер, вчитель, ментор, тьютер, керівник.

Порівнюючи коучинг та наставництво більшість авторів зосереджується на тому, що коучинг – метод розвитку, а наставництво – метод навчання [2]. З цього порівняння, що зосереджується на *характері діяльності та її локусі* визначимо і інші критерії – *суб'єктивний внутрішній простір комунікаторів, міжособистісний простір комунікації, тип мотивування до змін.*

### Порівняльна таблиця

Критерії	Наставництво	Коучинг
Локус діяльності	навчання	розвиток
Характер діяльності	Передача досвіду	Розвиток, саморозвиток, самовизначення, спрямованість на досягнення мети
Суб'єктивний внутрішній простір комунікаторів	Для наставника – переконання у досвідченості. Для учня переконання у не знанні	Для коуча, як і для коучуємого – асертивність, впевненість, віра, самоповага
Міжособистісний простір комунікації	Позиція переваги або партнерства	Позиція авансування або партнерства
Тип мотивування до змін	Переважно зовнішнє мотивування	Переважно внутрішнє мотивування

Аналіз наставництва і коучингу за критерієм суб'єктивний внутрішній простір комунікаторів може бути проведений з точки зору трьох основних складових: етичної (концептуальної) компетенції, професійної компетенції

та соціальної компетенції, що забезпечують комунікативну діяльність. До вимог особистості коуча відносять: толерантність до невизначеності, стресостійкість, самодиференціацію, системне мислення, позитивне мислення, орієнтацію на досягнення, вміння вибудовувати партнерські відношення, прагнення до саморозвитку; до важливих здатностей – активне слухання, здатність до емпатування, безпристрастність, проектування дій, високий рівень самоусвідомлення [3, 115]. До наставника висувають вимоги до досвіду та авторитету, загального та професійного знання.

Розглядаючи успіх як процес досягнення результату, слід зазначити, що результат у коучингу визначається як мета, що поставлена власно людиною і досягнута. При наставництві успіх, переважно, результативна діяльність що схвалюється наставником та соціальним оточенням. Людина створює образ успіху на підставі власного уявлення та уявлення соціального оточення, схвалення якого вона очікує. При цьому важлива ідея успіху як результату діяльності і мотивуючого образу, до якого виникає прагнення. Прагнення зароджується в просторі комунікації, спонукаючи досягати, не упускаючи можливостей та мінімізувати втрати. Зароджена в комунікативному акті мотивація до успіху одночасно з уникненням невдач ґрунтуються на потребах у турботі та безпеці. Підтримуюча позиція значимого іншого спонукає наповнювати своє життя позитивом, рухатися вперед та розвиватися. Реалістична, логічна, правдива позиція – спонукає уникати небезпеки, невдачі, виконувати зобов'язання, бути відповідальним [4].

Підтримка автономії, стилів контролю, насамперед самоконтролю вважаються важливими умовами мотивації змін. Згідно теорії самодетермінації внутрішнє мотивована поведінка до діяльності супроводжується інтересом, натхненням, закоханістю в неї. Така діяльність приносить задоволення та відчуття свободи, незалежності, творчості, готовність приймати відповідальність за результати. Внутрішня мотивація відкриває перед людиною часову перспективу: бачення свого майбутнього, свого місця в ньому, організацію і планування дій [5].

Зосереджуючись на процесі передання досвіду наставництво утворює модель переваги, спонукаючи учня до прогресу. Процес навчання конструюється згідно лінійної моделі успіху, за якою прогрес можливий тоді, коли учень досягає вершин наставника та випереджає його у майстерності. Коучингова модель орієнтована, насамперед, на створення умов для прояву і формування особистісної здатної до аутентичної цілестрямованості, розвитку творчого потенціалу особистості як суб'єкта з актуалізацією процесів і механізмів саморегуляції, самореалізації, самоактуалізації.

### ***Список використаних джерел:***

1. Бессер-Зигмунд К., Зигмунд Х. Самокоучинг: Культура личности менеджеров и руководителей. М.: Издательство Вернера Регена, 2010. 176 с.
2. Бизнес-коучинг в реализации проектов различных отраслей экономики и образования: российская и международная теория и практика. СПб: Изд-во «КультИнформПресс», 2018. 147 с.

3. Консультирование и коучинг персонала в организации : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под ред. Н.В. Антоновой, Н.Л. Ивановой. М.: Издательство Юрайт, 2017. 370 с.
4. Хэлворсон Х.Г., Хиггинс Т. Психология мотивации. Как глубинные установки влияют на наши желания и поступки. М.: Издательство Манн, Иванов и Фербер, 2014. 272 с.
5. Шелдон К.М. Введение в теорию самодетерминации и новые подходы к мотивации роста / Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 7-17

### **Вічалковська Наталія**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ПСИХОЛОГІЯ», «ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ», ПРО ПСИХОЛОГА-ПРОФЕСІОНАЛА**

Актуальність деяких професій стає все більшою в умовах зростаючої складності світу та прискорення науково-технічного прогресу. До таких спеціальностей належить і професія психолога. Ще в 60-х роках Жан Піаже передбачав, що ХХІ століття стане віком психології, психологія має стати головною наукою. І психологія, дійсно, стає не лише головною наукою, а й надзвичайно затребуваною. Сьогодні, коли суспільні процеси стають більш динамічними, часто виникають напружені ситуації у взаєминах між людьми, в колективах та родинях. У зв'язку з дефіцитом спілкування підвищилася роль психологічних знань, їхнього прикладного аспекту.

Психологія надзвичайно швидко розвивається задля того, щоб надати відповіді на суспільні зміни і виклики. Саме наукова психологія має бути використана в перспективі для подолання тих чи інших реальних загроз людині та групі, особистості та суспільству. Виклики, зумовлені соціальними чи природними катаклізмами мають бути успішно переборені завдяки тому, що свідомість та усвідомлення стане головною стратегічною лінією нашої поведінки.

У нашій країні проблема підготовки психологів найбільшу актуальність набула останнім часом, тому що з'явилися сфери, де знадобилася допомога кваліфікованих психологів-професіоналів. Бурхливий розвиток різних галузей, тісно пов'язаних з економічними і соціальними проблемами суспільства, вимагає підготовки практичних психологів у галузі реклами, промисловості, бізнесу, менеджменту, консультативної та терапевтичної практики.

Сучасний психолог повинен оптимально поєднувати в собі особистісні і професійно важливі якості. Відомо, що особистість психолога являється «лікувальним засобом» для клієнта, який звернувся за кваліфікованою

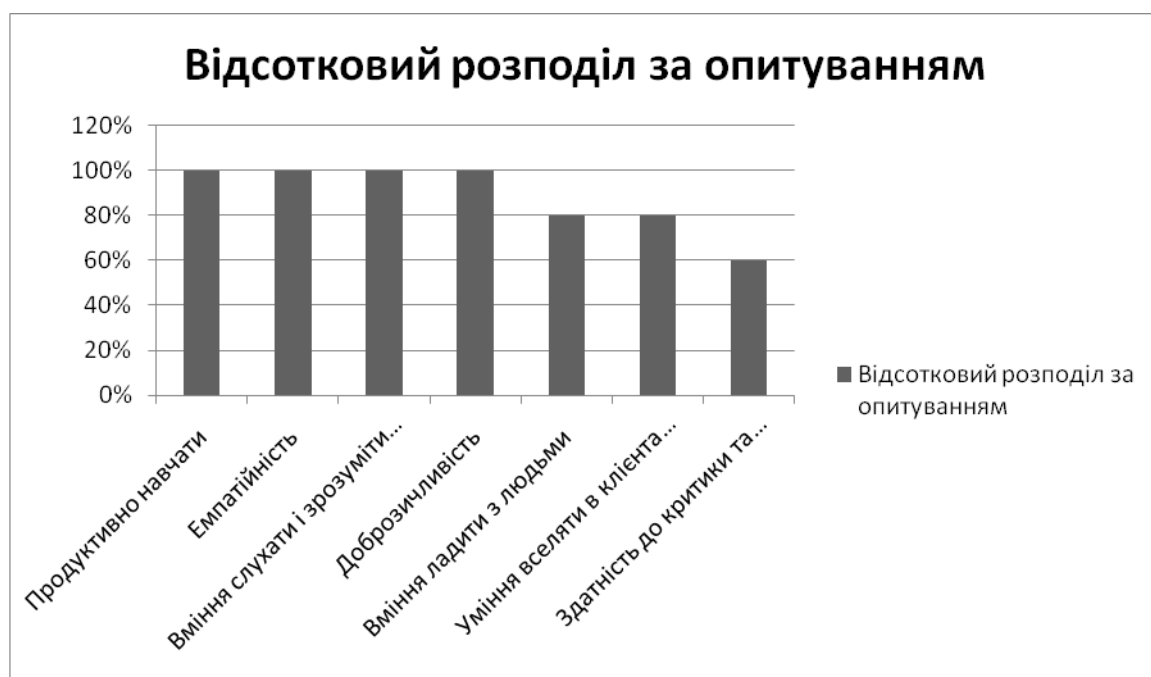
допомогою. Обнадіює те, що особистісні і професійні якості, що вимагаються не є вродженими, а розвиваються на протязі життя.

Студентський період займає особливе місце в процесі формування необхідних якостей. Якщо студент уявляє майбутню спеціальність певним образом, то прагне в своїй навчальній діяльності до цього образу.

Тому метою нашого дослідження було виявлення уявлень студентів, які навчаються за спеціальністю « психологія», «практична психологія» на факультеті психологія ВНУ імені Лесі Українки.

Опитування проводилося серед першокурсників факультету психології у якому прийняли участь 5 студентів (3 дівчат та 2 хлопців). Опитування проводилося, як відповідь на запитання: – «Який має бути практичний психолог? Який це компетентний практичний психолог?» І було запропоновано такі варіанти відповіді: продуктивно навчати, здатність до критики і самокритики, емпатійність, вміння ладити з людьми, вміння слухати і зрозуміти іншу людину, доброзичливість, уміння вселяти в клієнта впевненість.

З рис. 1 видно, що всі респонденти 100% (5 досліджуваних) вибрали такі характеристики як: продуктивно навчати, емпатійність, вміння слухати і зрозуміти іншу людину та доброзичливість. В той час як вміння ладити з людьми та уміння вселяти в клієнта впевненість обрали 80% (4 респондентів) та здатність до критики і самокритики обрали 60% (3 респондента).



*Рис. 1. Показники характеристик якими повинен володіти фахівець-психолог*

Цілковито інші характеристики назвали студенти-старшокурсники.  
Який має бути практичний психолог?  
– продуктивно навчати

- здатний до критики і самокритики
- емпатійний
- вміння ладити з людьми
- вміння слухати і зрозуміти іншу людину
- доброзичливість.

Мати добре, емоційно позитивне ставлення до клієнта, уміння вселяти в клієнта впевненість, ентузіазм стосовно до роботи та її завдань, старанність – здатність та нахили до тривалої і посидючої праці, дисциплінованість,

здатність до критики і самокритики, неупередженість, вміння ладити з людьми.

Важливими моральними якостями психолога безумовно вважаються доброзичливість, шанобливе ставлення до людей, чуйність, альтруїзм, гуманність, інтелігентність.

Велике значення для психолога мають комунікативні якості його особистості: вміння розуміти інших людей і психологічно коректно впливати на них. Психолог повинен уміти працювати з людьми, розбиратися в характерах, володіти не тільки психологічними знаннями, а й психологічною інтуїцією. Комунікативними якостями психолога, важливими для його професійної діяльності, можна вважати привабливість, товариськість, тактовність, ввічливість, вміння слухати і зрозуміти іншу людину. Загалом комплекс цих якостей часто називають «талантом спілкування».

Для психолога важливі такі емоційні прояви особистості як невимушеність, природність і щирість у спілкуванні, стійкість до стресу, емоційна стабільність, здатність до співпереживання.

До необхідних особистісних властивостей практичного психолога відносять здатність до емпатії (співпереживання), вміння зрозуміти стан клієнта. Однак важливо і вміння зберігати деяку дистанцію. При недотриманні цього правила у психолога може виникнути синдром згоряння та комунікативної перевантаженості.

Професійному психологу важливо мати адекватну самооцінку, розуміти індивідуальні особливості своєї особистості, свої здібності, сильні і слабкі сторони характеру. При цьому корисно знати способи компенсації власних особистісних недоліків.

Досконала фахова підготовка спеціалістів-психологів, формування чіткої професійної позиції психолога, використання особистісних якостей відповідно до вимог професії, активне професійне спілкування – все це допомагає випускникам факультету психології Волинського національного університету імені Лесі Українки стати професійними психологами. Окрім того, отримавши фахову освіту психолога, наші студенти разом з нею отримують цілий комплекс навичок, що сприятимуть їхньому успіху на ринку праці.



**Дерев'янка Світлана**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
Національний університет «Чернігівський колегіум»  
імені Т. Г. Шевченка

## **АДАПТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID19: ОГЛЯД ДОСЛІДЖЕНЬ РІЗНИХ КРАЇН**

Проблема адаптивних можливостей емоційного інтелекту систематично аналізується вченими в останні десятиріччя, починаючи з 90-х років ХХ ст., коли це поняття було уведено в тезаурус сучасної психології. Прагнення дослідити адаптаційний потенціал емоційного інтелекту обумовлено пошуком нових резервів психіки, які б надали людині можливість ефективно долати життєві труднощі. В умовах пандемії COVID19 зазначена проблема є тим більше актуальною, оскільки сучасній людині кожного дня доводиться стикатися з лавинною негативної інформації щодо загрози власному здоров'ю. Оскільки інформація щодо небезпечної епідеміологічної ситуації поширена майже в усьому світі, проблема стресозахисних та адаптивних можливостей емоційного інтелекту досліджується вченими різних країн.

Аналіз даних, отриманих на основі застосування найбільш відомих та авторитетних наукометричних систем (Scopus, Web Of Science) показав, що в останні два роки вивчення вказаної вище проблематики є досить поширеним. Зокрема за даними міжнародної наукометричної бази Web Of Science такі дослідження відображено у 42 джерелах за 2020 р. та у 98 джерелах за 2021 р. (інформація наведена станом на початок грудня 2021 р.). Найбільш велика кількість наукових досліджень зі вказаної теми проведена в Іспанії (34 публікації), США (23 публікації), Китаї (20), Великій Британії (17 публікацій).

У зв'язку з вищезазначеним, *мета* нашої роботи полягає у визначенні ролі емоційного інтелекту для збереження здоров'я людини під час пандемії COVID19 на основі аналізу робіт вчених різних країн світу.

*Іспанія.* У дослідженнях іспанських вчених особлива увага приділяється захисній ролі емоційного інтелекту щодо збереження професійного здоров'я фахівців у різних сферах життєдіяльності. Зокрема А. Сото-Рубіо з колегами наводять дані щодо стресозахисної функції емоційного інтелекту у роботі медичних сестер – емоційний інтелект захищає від професійного вигорання, психосоматичних скарг та здійснює позитивний вплив на загальне задоволення своєю діяльністю [1]. Медичні сестри з розвинутими навичками емоційного інтелекту переживають меншу ступінь напруження та тривоги у цілому – такі особи менше бояться захворіти вірусом та здійснюють більш ефективні профілактичні дії.

У роботах Л. Санчес-Пухальте з однодумцями також наводяться переконливі дані щодо захисної ролі емоційного інтелекту від вигорання педагогічних працівників – на виборці у 430 осіб вченими було показано,

що старші та більш досвідчені вчителі менше підлягають емоційному вигоранню та демонструють вищий рівень соціально-емоційної компетентності [2].

*США.* Американські дослідники зосередили свою увагу переважно на проблемі розвитку навичок емоційного інтелекту працівників різногалузевих організацій та їх керівного складу під час пандемії. Дослідження Х. Уорда зорієнтоване на привернення уваги керівництва лікарень до необхідності розвитку складових емоційного інтелекту (емоційної саморегуляції, емпатії) медичних працівників під час пандемії [3]. У роботах М. Персіч, Р. Сміта запропоновано впровадження програми розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання поширенню депресії, тривожності, суїцидальних думок населення під час пандемії [4]. Вчені вважають, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє появі стану емоційного комфорту, оскільки уможливорює відчуття психологічної безпеки.

*Китай.* У роботах китайських дослідників аналізується проблема поширеності психічних розладів у населення під час пандемії та посередницька роль емоційного інтелекту у запобіганні цьому процесу – Н. Лі, Су. Лі та Л. Фан на виборці у 6027 осіб показали, що 45 % опитаних страждають на різноманітні психічні розлади, пов'язані з початком пандемії, поряд із тим у осіб з високим рівнем емоційного інтелекту психічні проблеми не спостерігаються [5]; Х. Сан з колегами під час пандемії виявили переважання негативних емоцій у медиків з нерозвинутими навичками емоційного інтелекту [6]; Дж. Ікбал з групою інших вчених довели позитивну роль емоційного інтелекту у запобіганні виникненню негативних емоційних станів у студентів під час дистанційного навчання [7]. За даними вчених, емоційний інтелект запобігає емоційному реагуванню на стресові стимули, сприяючи підтримці балансу між емоціями та логікою, саме емоційний інтелект не дозволяє бурхливим негативним емоціям панувати над думками.

*Велика Британія.* Дослідження британських вчених містять змістовну інформацію щодо впливу емоційного інтелекту на ефективність віртуального спілкування під час пандемії [8], адекватне сприйняття інформації через соціальні мережі та онлайн-ресурси [9].

Емоційний інтелект сприяє більш якісному емоційному сприйняттю інформації; емоційний інтелект дає можливість більш критично сприймати потік інформації та відфільтровувати псевдоінформативні дані. Сьогодні досить часто розповсюджується фейкова інформація, на яку особи з низьким рівнем емоційного інтелекту реагують підвищенням тривожності, агресивності, фрустрації, психосоматичними розладами, іншими психічними негараздами [9].

Емоційний інтелект сприяє запобіганню реагування людиною на інфодемію імпульсивною та ірраціональною поведінкою (це може бути така поведінка як добровільне усамітнення від спілкування з іншими, надмірне прийняття медичних засобів без наявної потреби і т. д.) [10].

*Україна.* В нашій країні також є роботи, присвячені досліджуваній проблематиці, в основному це публікації, в яких зазначається про доречність розвитку емоційного інтелекту під час пандемії [11], про стресозахисні властивості цього особистісного конструкту [12].

Проведене дослідження показало, що для психічного здоров'я людини під час пандемії емоційний інтелект виконує роль посередника, виступаючи буфером між негативними чинниками пандемії та прагненням людини до нормальної життєдіяльності. Емоційний інтелект та його складові сприяють збереженню професійного здоров'я людини (захищають від емоційного вигорання медичних та педагогічних працівників); зберігають психічне здоров'я людини, захищаючи від некритичного сприйняття фейкової інформації, неадекватного емоційного реагування та ірраціональної поведінки у цілому.

### ***Список використаних джерел:***

1. Soto-Rubio A., Gimenez-Espert M., Prado-Gasco V. Effect of Emotional Intelligence and Psychosocial Risks on Burnout, Job Satisfaction, and Nurses' Health during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17.
2. Sanchez-Pujalte L., Mateu D., Yepes T. Teachers' Burnout during COVID-19 Pandemic in Spain: Trait Emotional Intelligence and Socioemotional Competencies. *Sustainability*. 2021. Vol. 13.
3. Ward H. Resident Leadership in the Era of COVID-19: Harnessing Emotional Intelligence. *Academic Medicine*. 2020. Vol. 95 (10). P. 1521 – 1523.
4. Persich M., Smith R., Killgore W. Emotional intelligence training as a protective factor for mental health during the COVID-19 pandemic. *Depression and Anxiety*. 2021. Vol. 38 (10). P. 1018 – 1025.
5. Li N., Li Sy, Fan L. Risk Factors of Psychological Disorders After the COVID-19 Outbreak: The Mediating Role of Social Support and Emotional Intelligence. *Journal of Adolescent Health*. 2021. Vol. 69 (5). P. 696 – 704.
6. Sun H., Wang S., Pang X. Correlation between emotional intelligence and negative emotions of front-line nurses during the COVID-19 epidemic: A cross-sectional study. *Journal of Clinical Nursing*. 2021. Vol. 30 (3-4). P. 385 – 396.
7. Iqbal J., Ashraf M., Jin N. How Emotional Intelligence Influences Cognitive Outcomes Among University Students: The Mediating Role of Relational Engagement During the Covid-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12.
8. Warriar U., Shankar A., Belal H. Examining the role of emotional intelligence as a moderator for virtual communication and decision making effectiveness during the COVID-19 crisis: revisiting task technology fit theory. *Annals of Operations research*. 2021. Vol. 7. URL: <https://doi.org/10.1007/s10479-021-04216-8>
9. Jones R., Mougouei D., Evans S. Understanding the emotional response to Covid-19 information in news and social media: A mental health perspective. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1002/hbe2.304>
10. Ortega J., Bernabe-Moreno J. Modelling the Degree of Emotional Concern: COVID-19 Response in Social Media. *Applied Sciences-Basel*. 2021. Vol. 11 (9).
11. Давиденко Т. В. Пандемія Covid-19 – нові можливості для розвитку емоційного інтелекту. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів: зб. матеріалів VII Міжнар. наук. конф. IV Міжнар. наук. конгресу SOCIETY OF AMBIENT INTELLIGENCE 2021, м. Київ (20–21 квіт. 2021 р.). Київ: КНЕУ, 2021. С. 27 – 31.
12. Фурман В. В., Рева О. М. Психологічні особливості управління стресом в умовах суспільних трансформацій. *Габітус*. 2021. Вип. 27. С. 151 – 155.

**Дмитріюк Наталія**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**Матвіюк Василина**  
студентка 2 курсу факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **АЛЕКСИТИМІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ**

**Постановка проблеми та її значення.** Важливими складовими процесу соціального пізнання, що здійснює вагомий вплив на всі аспекти життєдіяльності та поведінки людини мають такі якості особистості як алекситимія та емпатія. Зниження емпатії (здатності розпізнавати емоції інших людей), часто пов'язують з алекситимією (нездатністю особи називати емоції пережиті нею самою чи іншими людьми, тобто переводити їх у вербальний план) D. Grynberg та ін., 2010; Н. Krystal, 1988; Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, 2003) [1; 5; 6]

**Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми.** Перші дослідження були спрямовані на пошук зв'язку між алекситимією та різними захворюваннями. Так, алекситимічні характеристики були виявлені в осіб, які страждають психосоматичними захворюваннями.

У психології особистості алекситимію часто розглядають як явище, пов'язане з малоефективними психологічними захистами. Але останнім часом фокус досліджень змістився в бік вивчення алекситимії в контексті психологічних теорій емоцій, особистості і інтерперсональних взаємодій [1; 4].

У сучасній науковій літературі ведуться дискусії щодо природи феномена алекситимії, й досі однією з найпоширеніших є гіпотеза про зміну взаємодій півкуль мозку з недостатністю функції правої півкулі.

Концепції алекситимії досліджувались у працях Д. Нейміах, П. Сифнеос, Р. Крістал, В.О. Калініна, В.М. Провоторова, В.С. Ротенберга, В.С. Коростельова, М.Р. Гаранян, А.Б. Холмогорова. Проблема формування характеру займалися С.Л. Рубінштейн, К.Н. Корнілов, Б.М. Теплов, В.М. М'ясищев, А.Г. Ковальов, Б.Г. Ананьєв, К.К. Платонов.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному вивченні проблеми алекситимії в освітньому середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема алекситимії розглядається в науковій психологічній літературі відносно недавно, вперше цей термін застосував французький вчений П. Сіфнеос (Sifneos) 1973 року. Термін «алекситимія» означає відсутність слів для опису почуттів (а - «відсутність», lexis – «слово», thymos – «емоція»).

Слід зазначити, що алекситимія так і не увійшла в міжнародну класифікацію хвороб. Її прийнято розглядати не як захворювання, а як набуту особливість нервової системи [2].

Алекситимія проявляється в таких особливостях особистості, як проблеми у визначенні та вербалізації власних емоцій та емоцій оточуючих, складність диференціації емоцій і фізіологічних відчуттів, «конкретний» тип мислення, зниження здатності до фантазування, фокусування більше на зовнішніх подіях на шкоду внутрішнім переживанням, дефіцит міжособистісного спілкування [1].

Особистості які страждають таким розладом, показують чітко визначену поведінку і характеризуються такими ознаками:

- дуже бідне внутрішнє життя з малою здатністю до самоаналізу або мрійливості;
- демонструють майже повну відсутність емпатії, не в змозі розпізнати емоції інших;
- для них важко пов'язувати та підтримувати прихильність до інших;
- мають тенденцію до емоційної залежності або до соціальної ізоляції;
- мологовірки, серйозні, відсторонені;
- як правило, дуже імпульсивні, здатні надмірно реагувати на емоції, які вони не можуть визначити або розпізнати.

Алекситимія не означає відсутність емоцій. Люди з цим розладом відчувають не менший спектр емоцій, ніж звичайні люди. Проблема в неможливості вираження цих почуттів. Невиражені ж емоції витісняються в підсвідомість. А їх тілесні прояви накопичуються. Такі «непрожиті» емоції в подальшому викликають різні блоки і затиски в тілі, порушують гормональний баланс і в кінцевому підсумку призводять до психосоматичних захворювань.

Особливої уваги заслуговує таке ускладнення алекситимії, як ожиріння. Дослідження підтверджують значну поширеність алекситимії серед людей з надмірною вагою. Нездатність усвідомити свої почуття і сигнали тіла призводить до надмірного і нерегулярного харчування. Доведено, що поєднання алекситимії та ожиріння дає несприятливий прогноз щодо лікування останнього

Стосовно причин алекситимії є два основні напрямки, що розглядають її або як первинне, генетично детерміноване явище, обумовлене патологією головного мозку, або як вторинне утворення, що виникає внаслідок психотравми.

Первинна, або вроджена алекситимія, може виникати через якісь незначні вади розвитку або перенесені в ранньому віці захворювання. Ця форма алекситимії є стійкою і досить погано піддається лікуванню.

Вторинна алекситимія може бути наслідком серйозних нервових потрясінь, стресів або навіть неврологічних захворювань і з'являється вона у старшому віці. Також вона може виникнути через неправильне виховання дитини. Остання концепція визначає алекситимію як надбану характеристику, зворотнє явище, що пояснюється як психологічний захист за типом заперечення [4].

Питання вивчення алекситимії стає важливим і значущим у контексті освітнього процесу у закладі освіти, оскільки навчальний та виховний процес повинен бути спрямований на розвиток особистості, а алекситимія є

тим чинником, що перешкоджає особистісному розвитку, вирішенню вікових психологічних задач, пов'язаних з особистісним розвитком і саморозвитком, потребі в глибокому міжособистісному спілкуванні.

Так, необхідно згадати ті про педагогічну алекситимію. Її суть пролягає у тому, що з якихось причин дитина не набула досвіду означення почуттів, які вона напевно переживала з дитинства. Наприклад, на емоційний досвід дитини не зверталось спеціальної уваги, тому вона має дуже бідний запас емотивної лексики.

Виокремлюють ще психологічну алекситимію – вона тісно переплітається з педагогічною, але водночас має свої специфічні індивідуально-психологічні чинники.

Психотравматична алекситимія – це окремий випадок психологічної алекситимії, зумовлений наявністю психотравмуючої ситуації, яка блокує переживання тих чи інших почуттів в силу їх високої інтенсивності, в силу того, що на них накладено «соціальну заборону», їх не прийнято виражати вголос, в силу їх різкої невідповідності власної Я-концепції, в силу боязні «не впоратися зі своїми емоціями, якщо вони почнуть виходити». Захист від болісного переживання почуттів, що виникають в психотравмуючій ситуації, природним чином призводить до «витіснення» цих почуттів зі сфери свідомості і їх подальший вербальний опис і вираз стають неможливими.

Отже, основний дефект алекситимічних осіб – це нездатність диференціювати емоції та фізіологічні відчуття, які не мають чіткого зв'язку з певним захворюванням. За умови розвитку алекситимії привертає увагу обмежене використання символів, про що свідчить бідність фантазії та уяви.

**Висновок.** Алекситимія – обмежена здатність індивіда до висловлення власних емоцій та почуттів, їх вербалізації та розпізнавання емоцій інших. Алекситимію вважають одним з факторів виникнення психосоматичних захворювань, активно вивчення яких продовжується в наш час. Окрім цього, нездатність людини до вербалізації почуттів часто сприяє труднощам у сімейній, робочій сферах та соціалізації індивіда загалом. Важливість сучасних досліджень, опосередковано пов'язаних з алекситимією і її надлишковими проявами в молодому віці, визначається необхідністю зміни освітніх програм і пошуків нових форм психологічного супроводу, спрямованого на соціальну адаптацію і гармонійний особистісний розвиток в молодому віці .

### ***Список використаних джерел:***

1. Alexithymia in the interpersonal domain: a general deficit of empathy? / D. Grynberg, O. Luminet, O. Corneille, J. Grezez, O. Berthoz // Personality and Individual Differences. – 2010. – № 49. – P. 845–850.
2. Былкина Н. Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований). М.: Вест. Московского университета, 1995. 435 с.
3. Вашека Т. В. Алекситимія як небажана властивість майбутніх професійних психологів. Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. М. Ічанської. К.: Альфа- ПІК, 2019. С. 118-123. 9. Taylor G. J., Ryan D. P., Bagby R.
4. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б. Концепция алекситимии. Социальная и клиническая психиатрия. 2003. Т. 13, Вып. 1. С. 128-145.

5. Искусных А. Ю. Алекситимия. Причины и риски возникновения расстройства. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LIII междунар. науч.-практ. конф. № 6 (52). Новосибирск: СибАК, 2015.
6. Соложенкин В. В. Алекситимия (адаптационный подход) и психотерапевтическая модель коррекции / В. В. Соложенкин, Е. С. Гузова. Социальная и клиническая психиатрия. 1992. Т. VIII. Вып. 2. С. 18-24.
7. Яіцька К. А., Селюкова Т. В. Вікові особливості емпатії та самооцінки. Інноваційні методи діагностики і лікування психічних і соматичних розладів психогенного походження. Додаток до журналу «Медичні дослідження». Харків, 2014. С. 166–168.

### **Дмитріюк Наталія**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Шкабура Вікторія**

студентка 1 курсу факультету біології та лісового господарства,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ВПЛИВ КАЗКИ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА**

**Постановка проблеми та її значення.** Актуальність цього дослідження зумовлена потребою аналізу механізмів впливу казки на психіку особистості та її розвиток. У дошкільному віці психіка ще нестабільна, межі між добром і злом злегка розмиті, тому саме казкою можна корегувати психічний розвиток дитини, спрямовувати його у правильному напрямку. Надзвичайно важливим є спільне обговорення прочитанного та роз'яснення незрозумілого.

**Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми.** У психолого-педагогічних дослідженнях казка виступає засобом розвитку компонентів мовленнєвої діяльності (Л. І. Березовська, Л. Я. Бірюк, Н. І. Луцан, В. В. Любашина, Ю. А. Руденко, О. С. Трифонова, Л. І. Фесенко), творчих здібностей (О. М. Пищухина), морально-етичного (Н. І. Гагарін, С. О. Литвиненко, Е. М. Садикова, А. А. Шапорева,) естетичного (В. В. Пабат, І. І. Філатова) й національного (О. В. Беляєва) виховання. У практичній психології казку успішно використовують як психотерапевтичну технологію з метою гармонізації й корекції психічного розвитку особистості (І. В. Вачков, А. В. Гнезділов, Х. Дікманн, Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Ю. Соколов).

**Мета дослідження:** здійснити теоретичний аналіз, визначити особливості впливу казки на розвиток дітей дошкільного віку.

**Завдання** полягає в тому, щоб на основі теоретико – методологічного аналізу літературних джерел виокремити основні умови впливу казки на розвиток особистості дошкільника.

**Виклад матеріалу.** Казки цілком пов'язані з роботою фантазії, саме як органу емоційної сфери: казковий світ проєктує для дитини ті чи інші

почуття, і в цьому таємниця живучості в нашій душі казкових образів і таємниці їх впливу на дитячу свідомість. Завдання казки – дати образи, в яких виражаються, якими «харчуються» почуття. Казка допускає значні відступи від буквальної передачі реальності, відкриваючи простір для творчої уяви. Сьогодні існує два основних види казок: народні та авторські. І народні, і авторські казки, у свою чергу, можуть бути виокремлені на казки про тварин, побутові, страшні та чарівні казки. Окрім цього, авторські казки можуть носити дидактичний, психокорекційний, психотерапевтичний і медитативний характер. У таблиці 1 представлено психологічний аналіз видів казок та їх впливу на розвиток особистості [1;2;3].

Таблиця 1

**Аналіз впливу казки на розвиток особистості**

	<b>Види</b>	<b>Вплив на розвиток особистості</b>
1.	Народні казки	Залучення дитини до фольклорного розуміння теми краю піднімає її особистий досвід. Такі смислові відтінки здатна вловити дитина, що старша двох-трьох років – у цьому віці починається активне становлення символічної функції свідомості.
2.	Казки про тварин	Діти до 5 років ідентифікують себе з тваринами, намагаються бути схожими на них. Тому, казки про тварин краще всього передадуть маленьким дітям життєвий досвід.
3.	Побутові казки	Вони розповідають про мінливості сімейного життя, показують способи вирішення конфліктних ситуацій, формують позицію здорового глузду і здорового почуття гумору по відношенню до незгод, розповідають про маленькі сімейні хитрощі.
4.	Страшні казки	Тут ми маємо справу з досвідом дитячої самотерапії: багато разів моделюючи і проживаючи тривожну ситуацію в казці, діти звільняються від напруги і набувають нові способи реагування.
5.	Чарівні казки	Чарівні казки та близькі до них художні форми часто використовуються в дослідницькій та педагогічній практиці. З їхньою допомогою у дошкільнят намагаються вибудувати бажану «морально-правильну» поведінку.
6.	Авторські казки	Їх використовують для того щоб допомогти пацієнту усвідомити свої внутрішні переживання.



7.	Психокорекційні казки	Створюються для м'якого впливу на поведінку дитини. Під корекцією тут розуміється «заміщення» неефективного стилю поведінки на більш продуктивний, а також пояснення дитині сенсу того, що відбувається.
----	-----------------------	--

Аналізуючи народні казки, можемо констатувати, що тема краю як розмежування між будинком і зовнішнім світом детально психологічно опрацьовані. Навіть з невеликого репертуару казок, відомих сучасному дошкільнику, він може дізнатися, як по-різному можна перетинати такі межі в залежності від обставин і ступеня готовності головного героя до виїзду з рідної домівки. Щодо представників тваринного царства, то вони знайомі дитині або як товариші по іграх, або яких вона побачила в зоопарку. Особливістю побутових казок є те, що вони незамінні в сімейному психологічному консультуванні і при роботі з дітьми та підлітками, спрямованої на формування образу сімейних відносин.

Казка відноситься до такого типу навчальних матеріалів, використовуючи які, навіть і педагог, має можливість розв'язувати виховні та розвивальні завдання освіти. Казка дозволяє сформувати у дітей уяву про те, що добро завжди перемагає, але не саме по собі, а шляхом подолання певним героєм труднощів.

Особливістю роботи з казкою є взаємодія з дитиною на ціннісному рівні. Психологічні, культурні та педагогічні проблеми опрацьовуються завдяки опорі на моральні орієнтири, духовні цінності та особистісні можливості. За допомогою казки формується життєвий сценарій особистості, і саме тому казка допомагає подолати драматичний сценарій життя людини.

Важливо підкреслити, що засобом формування особистості, перевіреним багатьма поколіннями у практичній психології, є казкотерапія [4]. Звернення в роботі психолога до казкотерапії базується на визнанні того, що образи для несвідомого є природною мовою, існує інформація, яка може бути сприйнята і засвоєна свідомістю лише за допомогою образів. Вочевидь, у процесі формування і створення казкових образів відбувається відтворення життєвих подій, людина іноді навіть не усвідомлює психологічний зміст, яким насичені образи. На думку науковців, техніки роботи з казкою дають можливість відносно безболісно приєднатися до глибинного психологічного матеріалу, стимулюючи опрацювання несвідомих переживань, забезпечуючи захищеність і знижуючи супротив змінам [5].

Слід зазначити, що в психолого-педагогічній практиці існують різні погляди стосовно впливу казки на особистість. Зокрема, А. Запорожець підкреслював значення казки в моральному розвитку дитини, наголошуючи, що казка сприяє активному співпереживанню казковим персонажам. Науковець розглядав особливий вид емоційного пізнання як відображення дійсності у вигляді емоційних образів. Дитина, слухаючи казку, співчуває

герою, що сприяє формуванню емоційного образу подій і відносин. Як слушно зауважує дослідник, спочатку співчуття є зовнішньою діяльністю, потім здійснюється перехід до внутрішнього плану – емоційної уяви.

Отже, у процесі використання казки слід ураховувати психологічні механізми її впливу. По-перше, чарівні казки є символічним відображенням давніх ритуалів, найважливішим з яких є ініціація. Долаючи різноманітні труднощі, герой отримує можливість змінитися, перейти на інший якісний рівень існування. По-друге, казки описують глибинний досвід проживання вікових криз. Впливаючи на несвідомому рівні, казки вмикають адекватні механізми захисту, адаптаційні механізми, які допомагають подолати кризу. По-третє, відтворюючи кризові життєві ситуації, казка вчить конструктивно переживати страх і поводитися з ним, спрямовуючи в конкретні казкові образи. По-четверте, образи казки, спрямовуючи проєкцію на реальну життєву ситуацію слухача, відтворюють у метафоричній формі моральні норми і принципи взаємовідносин між людьми, вмикають глибинні механізми несвідомого за рахунок архетипічних елементів. І обов'язково слід підкреслити унікальну естетичну привабливість казки.

**Висновки.** Таким чином, для психічного розвитку дітей особливо важливий когнітивний і творчий аспекти казок. Аналіз казок (когнітивний аспект) дозволяє змінити або істотно збагатити погляд на звичні ситуації, розвивати духовні цінності. Саме тому, казка сприяє підвищенню впевненості у собі і у своєму майбутньому, оскільки дозволяє дитині ставати на позицію героя твору і долати перешкоди, які стоять на її шляху, вибираючи кращі шляхи і способи подолання. Казка будується за принципом розвитку людини у філогенезі.

### **Список використаних джерел:**

1. Хомуленко Т.Б. Модально-специфічна пам'ять молодшого школяра / Т.Б. Хомуленко, С.М. Бужинська. Х.: ХНПУ, 2011. – 192 с.
2. Толстікова М.А. Казка в кольорі // Знання-сила. 2002. № 1. – С. 29-32.
3. Камбурова М.А. Корекція страхів і тривожності у молодших школярів з використанням метафор // Знання-сила. 2002. № 1. – С. 33-36.
4. Пезешкиан Н. Тренінг разрешення конфликтов: Психотерапия в повседневной жизни / Пезешкиан Н.Н.; пер. с англ. М.: Институт позитивной психотерапии, 2011. – С. 279-293
5. Алимова Ю.А. Сказочные метафоры в работе детского психолога. Санкт-Петербург : Речь ; Москва : Сфера, 2012. – 176 с.

**Дудік Аліна**  
студентка IV курсу, факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОРУШЕНЬ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ**

Проблема порушення поведінки у дітей і підлітків - тема, на жаль, дуже актуальна і дуже сучасна, оскільки сьогодні порушення поведінки різного характеру в даній віковій категорії є однією з найпоширеніших причин звернення до дитячих і підліткових психіатрів у всьому світі в цілому і в нашій країні зокрема.

Поширеність порушень поведінки різної генези, як вже указувалося вище, у дітей дуже висока. Її показники коливаються в межах від 12 % до 25 % від загального дитячого населення. Така варіабельність кількісних показників в першу чергу обумовлена відмінностями в методах діагностики, що використовуються. У хлопчиків порушення поведінки виявляються частіше, ніж у дівчат (85 % і 15 % відповідно).

Кажучи про порушення поведінки, необхідно знати, що під *поведінкою*, як такою, ми розуміємо *психологічну і фізичну манеру поводитися з урахуванням стандартів, встановлених в соціальній групі, до якої належить людина* [4, с. 26].

Виходячи з попереднього визначення, порушення поведінки - це відхилення від прийнятих в даному суспільстві соціальних і етичних норм, стійкі дії або вчинки, що включають головним чином агресивність деструктивної (руйнівної) і асоціальної (направленої проти колективу) спрямованості з картиною, що повторюються дезадаптації (порушення пристосовності) поведінки, що глибоко розповсюдилася [4, с. 30]. Вони виявляються або в зневазі прав інших людей, або в порушенні характерних для даного віку соціальних норм або правил.

В даний час разом з поняттям "порушення поведінки" використовується поняття поведінка, що "відхиляється" або "девіантна".

Які ж причини порушень поведінки в дитячому віці? За сучасними уявленнями порушення поведінки у дітей можуть бути розділені на дві основні групи:

1. Порушення поведінки, причинами яких є психологічні і соціальні проблеми;

2. Порушення поведінки, причинами яких є психічні і психофізіологічні розлади (захворювання).

До першої групи причин відносяться:

- дефекти правової і етичної свідомості (виховання);
- зміст потреб особистості;
- особливості характеру;
- особливості емоційно-вольової сфери дитини [1, с. 60].

До другої групи можна віднести:

- наявність у дитини серйозних психічних розладів (М. Раттер);

– емоційні порушення, які маніфестують (виявляються вперше) страхами, тугою, або насильним способом поведінки (Х. Ремшмідт);

– причини, пов'язані з соціальними і психологічними проблемами (відношення суспільства до підлітка) [3, с. 15].

Окремо слід сказати про поняття, відоме всім нам під назвою «перехідний вік». В даний час, у зв'язку з розширенням спектру використовуваних для обстеження головного мозку методик, з'ясовано, що в підлітковому віці в головному мозку відбуваються певні структурні перебудови, що характеризуються фізіологічним (що відбувається в нормі у будь-якої дитини) зниженням кількості кліток сірої речовини і зменшенням розмірів «амігдали» та «інсули», відділів мозку, що відповідають за емоційне сприйняття дійсності, здібність до співпереживання і розпізнавання чужих страждань. В нормі до 17-18 років відбувається повна компенсація даних змін. Ці перебудови і є причинами «перехідного віку». Важливо знати, що у дітей і підлітків, що мають значущі органічні зміни в головному мозку (родові травми, ЗПРР в ранньому віці, ЧМТ, епілепсія, і т.д.) в даний період часу часто відбувається збій, і описані вище зміни не компенсуються, що може привести до старту важких психічних захворювань саме в цьому віці [6, с. 154].

Таким чином, враховуючи все відзначене вище, всі порушення поведінки можна розділити на:

1. *Характерологічні (непатологічні)*: скороминущі (непостійні) ситуаційно обумовлені зміною поведінки, що виявляються переважно тільки в певному середовищі (мікросередовищі), (тільки удома, тільки в школі, тільки на вулиці), які мають чітку психологічну спрямованість, не ведуть до порушення соціальної адаптації (приспосованості в суспільстві) і що не супроводжуються розладами соматичних функцій [2, с. 72].

2. *Патохарактерологічні (патологічні)*: психогенні особові реакції, які мають генералізований характер (виявляються у всіх мікросередовищах життя дитини), що виявляються в різноманітних відхиленнях поведінки, ведучих до порушення соціально-психологічної адаптації і що супроводжуються невротичними і соматовегетативними розладами [2, с. 75].

Чи можливий перехід від непатологічних до патологічних порушень поведінки? Так. Можливий. Переходу непатологічних порушень поведінки в патологічні можуть сприяти різні чинники зовнішнього середовища і емоційно-психологічні особливості дитини.

Цей факт підтверджується роботами багатьох фізіологів і лікарів (роботи Д. Леонгарда, П.Б. Ганнушкіна, Г.Є. Сухарьової). Результатом трансформації непатологічного порушення поведінки в патологічне є виникнення у дитини або підлітка грубих особових порушень, визначуваних, як психіатричний діагноз.

Патологічне порушення поведінки може бути наступних видів:

1. Що опозиційно-викликає (демонстративне);
2. Гіперактивне;
3. Розлади аутистичного спектру;

4. Змішані емоційні і поведінкові розлади [5, с. 93].

Дані форми порушення поведінки часто є невід'ємною частиною таких психічних захворювань, як затримки психо-речового розвитку різного генеза, розумова відсталість, аутизм, органічна поразка ЦНС різного генеза, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю і т.д., і вимагають додаткової медикаментозної і психотерапевтичної корекції.

До способів медичної корекції відносять:

- медикаментозну терапію препаратами, що володіють нормотимічною дією (коректори поведінки);
- психотерапію;
- просвітницькі бесіди з батьками;
- лекції для педагогів, вихователів, і батьків вчать в освітніх установах.

### **Список використаних джерел:**

1. Андреева Г.М. Социальная психология [Текст]/ Г.М. Андреева. - М.: Изд-во МГУ, 1988.
2. Берон Р. Агрессия [Текст]/ Р. Берон, Д. Ричардсон. - СПб., 2001.
3. Божович Л.И. Психология формирования личности [Текст]/ Л.И. Божович. - М., 1995.
4. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми [Текст]/ К. Бютнер. - М., 1991. - 88 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1989. - С. 238-254.
6. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога в образовании / О.В. Овчарова. - М., 2001. - 448 с.

### **Збирун Вадим**

студент 4 курсу ПП-42, факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Вічалковська Наталія**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ЗАХИСНІ ТИПИ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З ФАСП**

Щоденно зростає число повідомлень про людей з ФАСП. Фетальний алкогольний синдром (ФАС) - це медичний діагноз, який ставлять за низкою фізичних і когнітивних (пов'язаних із засвоєнням інформації та інших поведінкових) симптомів впливу алкоголю на плід під час вагітності. За визначенням, люди з ФАСП мають відхилення в головному мозку, фізичні порушення. У них може не бути видимих характерних рис обличчя, викликаних впливом алкоголю а симптоми можна помітити тільки в зразках первинної та вторинної поведінки. Дітей з ФАСП, чиї фізичні недоліки включають порушення в головному мозку, часто сприймають як таких, у

яких є проблеми з поведінкою. Не маючи інформації про ФАСП, дорослі часто сприймають дітей з такою поведінкою як ледачих, невмотивованих або вороже налаштованих. Якщо у дітей спостерігається ФАСП, непостійний рівень виконання є нормальним для їхнього стану. У ті дні, коли вони отримують «незадовільно», вони вчаться так само старанно, як і у дні, коли отримують «відмінно». Якщо про поведінку думати як про симптоми фізичного порушення, це розширює можливість розробки ефективних методів роботи для батьків і фахівців. Багато батьків і фахівців розчаровані результатами роботи з дітьми та підлітками, у яких спостерігається фетальний алкогольний спектр порушень (ФАСП) так як методи роботи, які батьки і фахівці успішно використовують при роботі з іншими дітьми, здаються непридатними для дітей з ФАСП. Дуже часто дорослим не вистачає інформації про ФАСП, і вони опиняються в круговороті зростаючого розчарування, щосили намагаючись змінити симптоми замість того, щоб підійти до ситуації по-іншому.

У багатьох книгах і статтях містяться довгі списки типів поведінки людей з ФАСП. Деякі типи поведінки в цих списках виглядають безглуздими (наприклад, незрілість, труднощі з побудовою логічних ланцюжків), інші з них лякають (наприклад, гнів або агресія). У недавніх дослідженнях були зроблені спроби роз'яснити ці списки шляхом створення нових списків первинних і вторинних поведінкових характеристик (Штрайссгут). Первинні поведінкові характеристики – це ті типи поведінки, які, як вважається, найбільш чітко відображають основні порушення головного мозку:

- Незрілість; молодші соціально та за розвитком, ніж за календарним віком.

- Швидкість переробки інформації повільніша.

- Імпульсивність, відволікання, мінливий рівень виконання.

- Добре розвинені здібності в деяких сферах, таких як мистецтво, музика, навички міжособистісних відносин, навички володіння комп'ютером та інші.

- Труднощі з узагальненням, створенням логічних ланцюжків і асоціацій.

- Труднощі з абстрагуванням і прогнозуванням результатів.

- Надмірна або недостатня чутливість до подразників.

Вторинні типи поведінки – це, найчастіше, захисні типи, які, як вважають, розвиваються з часом, коли існує сильна невідповідність між людиною і світом, і коли постійно присутні невдачі і незадоволеність. Невідповідність оточенню є причиною емоційного болю і через це розвиваються захисні типи поведінки, за допомогою яких здійснюються спроби захистити себе від болю. Ці типи поведінки є більш складними, ніж первинні, але з іншого боку, їх можна запобігти.

Захисні вторинні типи поведінки можуть розвиватися дуже рано, і часто з ними важко впоратися. Дуже важливим тут є раннє розпізнавання, корекція і попередження.

- Втома, почуття розчарування

- Тривога, полохливість

- Жорсткість, несприйнятливість, схильність посперечатися
- Низька самооцінка, почуття невдачі і недостатньої самоповаги
- Прагнення до визнання, спроби створювати гарне враження
- Замкнутість, мало друзів, стає жертвою насмішок
- Відіграється на оточуючих, агресивний
- Проблеми в сім'ї та / або в школі, застосування дисциплінарних стягнень або виключення з навчального закладу
  - Проблеми сексуального характеру (можуть бути ускладнені раннім сексуальним та емоційним насильством)
  - Прогули, втечі, інші форми уникнення, проблеми з законом
  - Депресія, саморуйнування, спроби суїциду (найбільш серйозні прояви і найбільша поширеність серед підлітків і дорослих).

Зміни в розумінні різниці між первинними і вторинними типами поведінки, а також у розумінні ролі головного мозку в поведінці людини встановлюють платформу для того, щоб намагатися впливати по-іншому, а не сильніше. Батьки і фахівці прийшли до спільного висновку, що чим сильніше вони намагаються змінити поведінку дітей, тим гіршою ця поведінка стає. Коли поведінка використовується як сигнал, як симптом розладу, можна зробити інший підхід до вилучення або до корекції яка може включати: метод тайм-ауту; давати додаткову роботу або обов'язки; ігнорувати; соромити; складати таблиці з оцінками дитини; домовлятися; «Домашній арешт» або інше обмеження свободи дій; тимчасове відсторонення від навчання; утримання в закладі закритого типу; використання мистецтва, поезії, драми, рольових ігор, музики, домашньої обстановки, фотографій.

### **Список використаних джерел:**

1. Інтернет ресурси: <http://weber.u.washington.edu/~fasdpn/FASCETS>: [www.fascets.org](http://www.fascets.org)

**Кожевнікова Дарина**

студенка 4 курсу, факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРТОБІОЗУ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВА ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ**

**Актуальністю дослідження** обумовлена потребою підготувати молодь – майбутніх фахівців вищих навчальних закладів (ВНЗ) – до подальшого активного, свідомого, та, головне, здорового життя. Молодь повинна володіти не тільки професійними знаннями, а і мати високий рівень здоров'я. Важливим є виявлення механізмів формування ортобіозу, здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів як основи їх здорової особистості.

**Методологічна база.** Розробкою спеціальних теорій в області ортобіозу займалися І.І.Мечников, Л.Е.Орбан-Лембрик, Максименко С.Д., О.Л.Трещева, С.Г. Добротвірська, Н.В. Родіна,. У своїх дослідженнях автори акцентували увагу на тому, що ортобіотика це інноваційна соціальна технологія протистояння негативним формам, а саме технологія самозбереження здоров'я і життєвого оптимізму. Зокрема, С. Болтівець розглядав задекларовану проблематику в аспекті педагогічної психогієни, М. Віленський – як психолого-педагогічні основи формування здорового способу життя студентів; як психологічні критерії занять фізичними справами у студентів аналізує проблему Н. Голева.

**Виклад основного матеріалу.** Багато авторів виходять з різних методологічних та теоретичних підходів, що обумовлено різним рівнем розвитку. Засновником ортобіотики вважається І. Мечников. Однією з найбільших фундаментальних віх наукової спадщини І. Мечникова є вчення про ортобіоз. Учений був глибоко переконаним, що суть ортобіозу – розумний спосіб життя, що передбачає здатність людини до саморегуляції, удосконалення й гармонізації своєї природи з метою досягнення найбільшого щастя, тривалого активного буття[1]. У рамках філософської антропології І.І. Мечниковим були проаналізовані дві взаємозалежні теми: про дисгармонії людської природи та про ортобіоз – повноцінний життєвий цикл. Стосовно людської дисгармонійності вчений вважав, що людина не є досконалою і тільки своїми руками вона може удосконалити себе.

В дослідженнях О.Л. Трещевої важливим компонентом формування ортобіозу є оздоровча активність особистості. Ця діяльність забезпечується впровадженням в систему виховання оздоровчих технологій. Це призводить до поліпшення індивідуального здоров'я, позитивних змін мотивації і способу життя, формування якостей особистості та духовно-моральних цінностей, що свідчить про формування культури здоров'я. Соціально-педагогічна та психологічна концепція формування ортобіозу спрямована на вирішення соціально-значущої проблеми здоров'я, адаптації до складних соціально-економічних умов життя в сучасному суспільстві.[2] Складовою загальної культури особистості є культура здоров'я, культура здорового способу життя. Адже тільки здорова людина спроможна створювати духовні й матеріальні цінності, генерувати нові ідеї і творчо реалізовувати їх.

Досліджуючи способи боротьби з хворобами, вивчаючи фактори активного довголіття, І. Мечников прийшов до висновку, що значна роль у здоровому способі життя людини належить особистості й потребує виключення шкідливих звичок, дотримання гігієни для попередження інфекційних хвороб, режиму праці та відпочинку, правильного харчування, виконання фізичних вправ для укріплення природного імунітету, а також позитивного ставлення людини до життя, самої себе, інших людей світу в цілому, взаємодопомоги та солідарності. [1]

Проблема формування готовності до ортобіозу при проєкуванні системи педагогічної орієнтації учнів на спосіб життя, що сприяє здоров'ю, вирішувалася в теоретичному дослідженні С. Г.Добротвірської[4] В якості



основних факторів, які обумовлюють феномен орієнтації особистості до ортобіозу, автором визнані цінності суспільства, а також особистісні мотиви, цінності суспільства, а також особистісні мотиви, цінності і потреби. Автор концепції, як і автори інших теорій, дотримуються думки, що здоров'я значною мірою залежить від способу життя, тому педагогічні умови повинні бути спрямовані на його вдосконалення. » ЗСЖ студента це система матеріальної і духовної життєдіяльності, характерна для студентів, які прагнуть до збереження і зміцнення здоров'я».

На думку одного з сучасних послідовників ортобіотики В.О.Штумфа «Метою ортобіозу є навчання людини правильному та безпомилковому вибору у будь якій ситуації виключно корисного, що сприяє здоров'ю та відмова від всього шкідливого».

Формування прагнення до здорового способу життя дуже тривалий і багатоаспектний процес Як зазначає С.Д.Максименко, пропагування здоров'язберігаючої поведінки має бути спрямоване на формування в молодістйких переконань щодо необхідності –дотримання оптимальних для здоров'я режимів дня; раціонального харчування; постійного загартовування та підтримання імунітету організму.

Фахівці виокремлюють різні причини незадовільного рівня здоров'я населення, особливо учнів та студентів, серед яких відсутність ефективних механізмів виховання свідомого і дбайливого ставлення учнів до власного здоров'я та можливості долати негаразди з метою здоров'язбереження. З даного приводу Н.В. Родіна акцентую увагу на темі копінг поведінки, тобто здатності людини долати кризові ситуації[3].

**Висновок отже ми бачимо, що** значна роль у здоровому способі життя людини належить особистості й потребує виключення шкідливих звичок, дотримання гігієни для попередження інфекційних хвороб, режиму праці та відпочинку, правильного харчування, виконання фізичних вправ для укріплення природного імунітету, а також позитивного ставлення людини до життя, самої себе, інших людей світу в цілому, взаємодопомоги та солідарності.

Розглядаючи психологічне здоров'я в ортобіотичній парадигмі, можна висунути гіпотезу, що у даній концепції воно виступає характеристикою цілісності та гармонійності особистості. Тобто ортобіотичний погляд на психологічне здоров'я фокусується на розвитку інформаційного, енергетичного і емоційного потенціалу людини у зв'язку зі стратегіями гармонізації особистості.

Інформування студентів про здоровий спосіб життя здійснене за допомогою методів спільного навчання, спрямованого на перехід від пасивної форми сприйняття інформації до активної і забезпечується суб'єктивним характером взаємодії викладача та студента: лекцій, диспутів, зустрічі, валеологічні конференції, олімпіади, використання цих технологій формування здорового способу життя дозволить залучити базові характеристики особистості студента: здатність до пізнання і самопізнання, ціннісні відносини.

### **Список використаних джерел:**

1. Мечников И.И. Этюды оптимизма. Х.: Литера Нова, 2013. – 304 с
2. Трещева, О.Л. Теория Формирование культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания, 2003.-51 с.
3. Родіна Н.В. Перспективи позитивної психології та психології ортобіоу людини в реабілітації Антиерористичної операції, 2016
4. Добротвірська С.Г. Проектирование и реализация системы педагогической ориентации студентов на здоровый образ жизни, 2003
5. Штумф. В.О Возможности ортобиоза у часто болеющих старших школьников. 2014.
6. Максименко С.Д. Загальні концептуальні засади пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя серед сучасної молоді // Практична психологія та соціальна робота-2011,-№11.

### **Полікарчик Софія**

студентка факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Іванашко Оксана**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ТА БУЛІНГУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Сучасний світ не може існувати без зіткнення ідей, життєвих позицій, цілей, як окремих людей, так і малих та великих колективів. Постійно між людьми виникають розбіжності думок і різного роду суперечності, що досить часто переростають у конфлікти.

*Актуальність* даної теми визначається необхідністю вирішення проблеми міжособистісних конфліктів та булінгу в підлітковому віці. Протягом багатьох років привертає увагу проблема насильства і агресії серед підлітків. Масштаб цих явищ не перестає дивувати. Британські вчені дали цьому явищу визначення «булінг». На жаль, у ХХІ столітті це явище набуло особливої актуальності. Ця проблема є актуальною як в практичному, так і в теоретичному відношеннях [7].

На сучасному етапі, як показує психологічна практика, зростає кількість непристосованих до дорослого життя підлітків. Головним змістом цього віку є відчуття дорослості, що являє собою готовність до повноцінної і рівноправної участі в житті дорослих. В силу багатьох факторів діти підліткового віку не здатні до обґрунтованого відстоювання своєї позиції при веденні переговорів, вирішенні ускладнених ситуацій вдома, у школі, у спілкуванні з ровесниками. Це призводить до знаходження деструктивних рішень, а частіше – до конфлікту. Такими факторами виступають агресивність, тривожність, нестійка самооцінка, невпевненість у своїх силах та діях. Зазначена проблематика на сучасному етапі являється актуальною,

оскільки відображає труднощі взаємодії підлітків у контексті педагогічної або будь-якої іншої діяльності [8].

*Метою* дослідження є теоретичний аналіз психологічних особливостей міжособистісних конфліктів та булінгу в підлітковому віці.

Для підліткового віку характерна конфліктність та наявність протиріч у різних сферах соціальної взаємодії дитини. Конфлікт як соціально-психологічне явище є фундаментальним для багатьох психологічних парадигм. Чимало зарубіжних та вітчизняних психологів присвятили свої роботи проблемі конфлікту, таких як З. Фрейд, М. Дойч, М. Шериф, К. Левін, Н. Гришина, Л. Петровська, В. Мясіщев, Т. Драгунова та інші [8].

Проблема конфліктів та конфліктності вже давно є предметом багатьох наукових досліджень, серед яких варто виділити праці О. Бондаренка, Ф. Бородкіна, Н. Грішиної, О. Єршова, А. Ішмуратова, І. Коряка, Г. Ложкіна, Л. Петровської, М. Пірен, Н. Пов'якель, Т. Титаренко, серед зарубіжних вчених М. Дойча, Д. Скотта та ін. Значний внесок у вивчення цієї проблеми зробили А. Анцупов, Л. Ємельяненко, С. Ємельянов, А. Шипілов та ін. [1].

Що стосується булінгу, то це явище інтернаціональне і досліджується вченими багатьох країн: США, Великої Британії (Канади, Норвегії та інших). Як зазначає російський науковець І. Кон, за останні 20 років «булінг» став міжнародним соціально-психологічним і педагогічним терміном, що означає складну сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем [3].

Перші публікації з проблеми шкільного цькування з'явилися ще у 1905 році. Ґрунтовніші дослідження належать зарубіжним науковцям зокрема, скандинавським та британським. Серед них Д. Олвеус [10], А. Пікас, П. Рендолл [9], Д. Лейн [5], Е. Мунте, Д. Таттума та ін. На початку 90-х років ХХ ст. проблема булінгу почала вивчатись у США. Центральне місце в розвитку теорії булінгу зайняла робота Д. Олвеуса (Olweus) (1978). Розроблена автором модель булінгу в освітньому середовищі стала основою подальшого вивчення проблеми.

Дослідження українських науковців в основному спираються на зарубіжний досвід (Л. Лушпай [6]). Зокрема, проблему насильства в освітньому середовищі на сучасному етапі розробляють такі українські вчені як С. Бурова, М. Дмитренко, О. Лавриненко, В. Панок, В. та ін. Заслужують уваги і праці О. Барліт, А. Барліт [2], А. Король [4] та ін. Науковий інтерес до явища булінгу з боку педагогів і правознавців не дає можливості комплексно, міждисциплінарно окреслити його сутність, а отже визначає потребу ретельного аналізу проявів булінгу також у вимірах психологічної науки, що дасть змогу обґрунтовано підходити до психопрофілактичної роботи та корекції його наслідків в освітньому середовищі.

Теоретична цінність даного дослідження полягає у тому, що в ньому розкрито основні психологічні особливості міжособистісного конфлікту та проблеми булінгу в шкільному середовищі серед підлітків. Також виконано психологічний аналіз даних проблем за допомогою методичного

інструментарію. Це все може бути використано у подальшій розробці та дослідженні даних феноменів стосовно інших вікових категорій людей.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У ході теоретичного аналізу літератури було встановлено, що булінг та міжособистісні конфлікти в шкільному середовищі серед підлітків відіграють значну роль у дослідженні. Перш за все, це зумовлено тим, що ці проблеми є соціально-глобальними в нашому суспільстві. Ми вже можемо переконатися в тому, що досліджувати явище краще і достовірніше за тими характеристиками, які одне без одного не можуть бути. Тому наше дослідження зосереджене саме на проведенні психологічного аналізу міжособистісних конфліктів та булінгу в підлітковому віці.

Отже, існування явища булінгу та міжособистісних конфліктів в шкільному середовищі серед підлітків вже ніхто не заперечує. Така поведінка підлітків зумовлюється рядом факторів: невиконанням своєї виховної функції сім'єю, відсутністю у свідомості школярів чіткого уявлення про недопустимість вирішення міжособистісних конфліктів за допомогою насильства; недостатнім розумінням суспільством насильства як соціальної проблеми; недосконалим законодавством та відсутністю відповідальності за насильство в школі; негативним впливом пропаганди насильства через засоби масової інформації та мережі Інтернет. Тому припинити булінг та міжособистісні конфлікти в шкільному середовищі серед підлітків можливо лише за умови, що жоден випадок не залишиться поза увагою.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні інших чинників, що прямо чи опосередковано можуть мати значення у формуванні системи комунікаційних відносин підлітка.

### ***Список використаних джерел:***

1. Абрамян Н. Д. Конфліктність як вікова характеристика підлітків та юнаків / Н. Д. Абрамян // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – 2014. – Вип. 6. – С. 3-18.
2. Барліт О. О. Соціально-педагогічна та психологічна проблема булінгу в освітньому середовищі / О. О. Барліт, А. Ю. Барліт. – Запоріжжя : Олекс, 2011. – 52 с.
3. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И. С. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15-17.
4. Король А. Причини та наслідки явища булінгу / Анна Король // Відновне правосуддя в Україні. – 2009. – № 1 – 2. – 190 с.
5. Лейн Д. Школьная травля (буллинг) / Д. Лейн // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. – Санкт-Петербург. : Питер. – 2001. – С. 240-274.
6. Лушпай Л. І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії) / Л. І. Лушпай // Українознавчий альманах. – 2010. – Вип. 4. – С. 126-131.
7. Стремецька В. О. Булінг у підліткових шкільних колективах / Стремецька Вікторія Олександрівна, Алексєєнко Ганна Олександрівна // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота / Ужгород. нац. унт. – Ужгород, 2014. – Вип. 31. – С. 177-179.
8. Яновська Т. А. Взаємоз'язок прояву психологічного конфлікту з емоційною сферою підлітків / Т. А. Яновська // Молодий вчений. – 2015. – № 2(4). – С. 235-238.

9. Randall P. *Bullying in Adulthood: Assessing the Bullies and Their Victims* / P. Randall. – Florence, KY, USA : Brunner-Routledge, 2001.
10. *Safe to Learn : Embedding Anti-Bullying Work in Schools* / Department for Children, Schools and Families guidance. – 2008.

**Фенина Оксана**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології та психодіагностики,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**Татоян Христина**

магістрантка факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ МЕТОДИ В РОБОТІ З ОСОБАМИ З  
ПСИХОСОМАТИЧНИМИ НЕДОМАГАННЯМИ**

Іноді скарги людини на тілесні недуги здаються безпідставними і бентежать лікарів загальної практики, які у всьому схильні винити «нерви». Але частіше всього за цими скаргами приховані не вигадані а реальні конфлікти, точніше кажучи, специфічна стійкість несприятливих зовнішніх стимулів, токсичних відносин. Зазвичай люди прагнуть припинення токсичних взаємовідносин. Психосоматичний пацієнт поводиться інакше. Він протягом років може терпіти відносини, які не тільки не приносять задоволення, але виснажують і руйнують його особистість. Важко пояснити, чому це відбувається.

Зовні така людина ніби не страждає, проте психолог може з повною очевидністю переконатися в стражданні її тіла. Незрозуміло чому відбувається придушення злості, але відомо, що психосоматичні пацієнти дуже чутливі до будь-якого прояву озлобленості в собі та інших.

Психологу потрібно не лише допомогти людині усвідомити свою озлобленість, але і вказати, як вона позначається на поведінці. Одні психосоматичні пацієнти приємні в спілкуванні, з усім погоджуються, і важко повірити в їх ворожість. Інші не здатні відчувати, та і не відчують недобррозичливості навколо себе.

Людину потрібно підготувати до вербалізації своїх переживань. Для цього можна включати в розмову емоційно забарвлені слова, аналізувати різні емоційні прояви, переклад умовиводи клієнта на диференційовану мову емоцій. Така підготовка далеко не у всіх випадках буває ефективною, вона певною мірою допомагає усвідомити і вербалізувати внутрішні емоційні конфлікти, які є причиною соматичних розладів [2, с.189- 193].

**Когнітивно-поведінкова психотерапія.** В основі деяких сучасних підходів до вивчення психосоматичних розладів лежить «оцінна теорія стресу», що акцентує увагу на ролі каузальної атрибуції і атрибутивних стилів. Залежно від того, яким чином пояснюються причини стресу, його подолання є або фокусуванням на проблемі (спробою змінити ситуацію), або концентрацією на емоційній стороні

події, що переживає людина (спробою змінити відчуття, що виникли в результаті стресу). Найважливішими детермінантами каузальної атрибуції є особистий атрибутивний стиль і локус контролю. Дослідження підтверджують, що локус контролю може стримувати травмуючий ефект події. Що стосується каузальної атрибуції, то вона значно впливає на обрані стратегії подолання стресу. Терапевти когнітивно-поведінкового напрямку припускають, що психопатологічні і психосоматичні розлади є наслідком неадекватної оцінки подій, і отже, зміна оцінки цих подій повинна привести до зміни стану пацієнта.

Поведінкові техніки, також застосовується при вирішенні таких проблем, як головні болі, розлади харчової поведінки, астма, епілепсія, розлади сну, нудота у онкологічних хворих у зв'язку з променевою терапією, страхи госпіталізації і операції у дітей [4, с. 351-356].

**Вегетотерапія В. Райха.** Один з головних принципів терапевтичної роботи В. Райха – «лікувати не хворобу, а хворого», розглядаючи його організм як цілісну систему. Райх у повній відповідності з клінічним підходом показав, що потрібно лікувати людину в цілому, прагнути виправити той психологічний стереотип, який він назвав структурою характеру. В клінічному плані Райх виділяв такі типи структури характеру, як оральний; мазохістичний; ригідний (анальний, нав'язливо-компульсивний, хаотично-діяльнісний) і істеричний (фалічно-нарцисичний). [5, с. 135-154]

**Біоенергетичний аналіз Лоуена.** А. Лоуен розробив синтетичний підхід, на базі Райхівського характерологічного аналізу, даний підхід отримав назву *біоенергетичний аналіз*. А. Лоуен систематизував опис психічної норми – природного, гармонійного психофізичного стану, властивого всебічно здоровій людині. При цьому досягнення гармонії тіла важливе не тільки саме по собі, але в першу чергу для досягнення гармонії душевної, точніше, гармонійних відносин між свідомістю і тілом. [3, с. 3 -7], [6, с. 64-72].

**Метод Ф. Александера.** Метод Александера можна назвати методом раціонального використання м'язів. Саме це на думку автора визначає якість функціонування організму, і навпаки – спосіб функціонування організму, що приводить до виникнення хвороб виявляється у неправильному керуванні м'язів тіла [3, с. 5-7].

Початковим етапом корекційної роботи по методу Александера є виправлення рухових стереотипів і зняття «м'язових затисків». Якщо сеанс проводить методист, спеціально навчений техніці Александера, він своїми дотиками м'яко регулює положення тіла пацієнта, причому дія на тіло пацієнта проводиться в строгій послідовності.

В основі методу Александера лежать наступні загальні принципи:

1. Важливо знати своє тіло, щоб використовувати можливості свого організму (тілесно-психологічні ресурси).

2. При одній думці про те, щоб зробити рух, м'язи тіла починають рухатися (принцип ідеомоторики).

3. Звична поза може виявитися неправильною, і людина неусвідомлено заподіює собі шкоду (що збігається з уявленнями В. Райха про м'язовий панцир і А. Лоуена про правильну поставу і заземлення).

4. Звички виробляються, а значить, від них можна позбутися (принцип психології біхевіоризму).

5. Все в людському організмі взаємопов'язано, тому те, що відбувається в одній частині тіла відображається на всьому організмі (принцип системності).

6. Потрібно пам'ятати про свої звички і контролювати себе (принцип саморегуляції і самоконтролю).

7. Успіх залежить від зосередженості на процесі змін (з інтеграцією в повсякденну діяльність людини) [1, с. 14, 22-32].

Успішність психокорекції у великій мірі залежить від достовірності та об'єктивності діагностичних даних, вміння психолога скласти діагностичний висновок, та враховувати свідомі прагнення клієнта з його так званою несвідомою логікою при створенні терапевтичних сесій. Але ретельний контроль та дотримання вимог, щодо проведення сеансів, забезпечує помітну ефективність психокорекції з особами з психосоматичними недомаганнями.

### ***Список використаних джерел:***

1. Барлоу У. Техника Александра / [www.koob.ru](http://www.koob.ru) - Онлайн Библиотека
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический Проект. – 1999. – 239 с.
3. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела. – М.: Институт общегуманитарных исследований. – 2004. – 240 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: справочник практического психолога. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
5. Райх В. Анализ личности. - М.: „КСП”; СПб.: Ювента, 1999. - 333 с.
6. Телесно-ориентированная психотерапия. Хрестоматия /Автор- составитель Л. С. Сергеева. – СПб. – 2000. – 209 с.

---

**СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ  
СУСПІЛЬСТВІ**

---



## **Larin Dmytro**

PhD in psychology, Associate Professor of Pedagogy and Psychology,  
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

### **THE INFLUENCE OF SOCIAL ISOLATION ON THE PSYCHOLOGICAL STATE OF THE INDIVIDUAL**

The conditions of the global pandemic caused by new strains of coronavirus are changing the conditions of social reality. Accordingly, the conditions caused by the pandemic force the individual to become socially isolated by reducing social contacts by switching to alternative remote means.

In psychology, there are two types of social isolation - coercive and non-coercive. Forced isolation occurs when society isolates an individual or group by restricting its freedom. Non-coercive - isolation of an individual or group occurs: 1) at one's own (conviction); 2) through the influence of subjective factors.

The mechanism of social isolation is usually preceded by psychological deprivation - a state that arises as a result of life situations when the subject is not given the opportunity to meet some of his basic (vital) mental needs for a long time, causing personal frustration. Social deprivation is a deviation from the real social norms in society and in different social communities, which reflect a certain degree of isolation of the individual from the social circle and social environments [6].

It should be noted that the concept of "deprivation" in the scientific literature is interpreted differently. D. Hebb reveals it as a specific condition associated with a biologically complete, but mentally deficient environment. I. Bowlby in his monograph "Maternal care and mental health" emphasized that deprivation is a situation in which the subject suffers from a lack of emotional connections, which leads to a number of mental health disorders of varying degrees of stability. R. Spitz and W. Goldfarb mostly emphasized the severe consequences of prolonged complete deprivation, its dramatic course, stability and deep interference in the structure of the personality, which determines the propensity to delinquency or even psychosis [5].

Social deprivation significantly depends on the degree of satisfaction of human needs. More precisely, it arises when needs cannot be met or are met in part, unilaterally, and so on.

Long-term observations of scientists have shown that with behavioral disorders experience serious difficulties in various life situations. These social situations affect the emergence of social deprivation. Such life situations include: a) suspension for various reasons of the already established connection between the subject and his social environment; b) insufficient receipt of social, sensory, sensory stimuli, when the subject developed and lived in conditions of social isolation.

The impact of social isolation on the psyche can have such negative consequences as: anxiety, fear, depression; psychosis, emotional stress. The consequences of social deprivation in the group are manifested in such emotional

states as irritability, incontinence, fatigue, inadequate assessment of events, immersion, conflict, which forms reactive behavior [1].

Denis Uhryn is a psychiatrist and associate professor at the University of London. They recently conducted research with colleagues from 10 European and Arab countries to find out exactly how the pandemic affected people's mental well-being. "During the peak of quarantine, which fell in late March-April-early May, the number of people in Britain who needed psychological help reached about a third. This is an unprecedented number," says Denis Uhryn [3].

Lonely or socially isolated adults are at increased risk of premature death. The impact of social relationships on mortality can be compared to established risk factors, including physical activity and obesity. However, compared to the understanding of these common risk factors, there is much less knowledge about the effects of loneliness and social isolation in the etiology of cardiovascular disease

In conclusion, it can be argued that social isolation negatively affects the mental health of the individual. Successful adaptation to new conditions is ensured through social contacts.

## References

1. "Case examples of isolation" Hawthorne, G., PhD. (2008). Perceived social isolation in a community sample: Its prevalence and correlates with aspects of peoples' lives. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(2), 140-50. doi:<https://dx.doi.org/10.1007/s00127-007-0279-8>
2. Helgason, Á. R.; Adolfsson, J.; Dickman, P.; Fredrikson, M.; Arver, S.; Steineck, G. (1996). Waning sexual function - the most important disease-specific distress for patients with prostate cancer". *Br. J. Cancer*. 73 (11): 1417–1421. doi:10.1038/bjc.1996.268. PMC 2074472. PMID 8645589
3. Nachtegaal J, Smit JH, Smits C, Bezemer PD, van Beek JH, Festen JM, Kramer SE (June 2009). "The association between hearing status and psychosocial health before the age of 70 years: results from an internet-based national survey on hearing". *Ear and Hearing*. 30 (3): 302–12.
4. Layden EA, Cacioppo JT, Cacioppo S, Cappa SF, Dodich A, Falini A, Canessa N (January 2017). "Perceived social isolation is associated with altered functional connectivity in neural networks associated with tonic alertness and executive control". *NeuroImage*. 145 (Pt A): 58–73.
5. Loktieva I. I. Sotsialne vidtorhnennia u konteksti modelei sotsialnoho dobrobutu: mizhnarodne porivniannia [Elektronnyi resurs] / I. I. Loktieva // Ukrainnyi sotsium. – 2021. – Rezhym dostupu do resursu: <https://doi.org/10.15407/socium2016.01.019>.
6. Martyshin O. O. Samotnist i sotsialna izoliatsiia yak faktory ryzyku IKhS ta insultu [Elektronnyi resurs] / O. O. Martyshin // Ukrainnyi medychnyi chasopys. – 2017. – Rezhym dostupu do resursu: <http://uozhp.org.ua/2017/05/03/samotnist-i-sotsial-na-izolyatsiya-yak-faktori-riziku-ihs-ta-insul-tu/>.
7. Yak cherez pandemiuu liudy zakrylys u svoikh futliarakh, i do choho tut Antarktyda [Elektronnyi resurs]. – 2020. – Rezhym dostupu do resursu: <https://ukrainian.voanews.com/a/pandemic-antarctica/5587508.html>.

**Бабій Микола**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **РІЗНОПЛАНОВІСТЬ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ У ЮНАЦЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Життя людини індивідуальне, різнопланове й багатогранне у широкому розумінні цього слова. Кожна особа на шляху реалізації власних планів набуває досвіду, незалежно від якості результату, оскільки негативні наслідки, розбиті надії та марні сподівання, це, теж свого роду пройдений етап, який надовго закарбовується у людській пам'яті. Людина враховує власні прорахунки й на перспективу сподівається, що пережиті негаразди більше не повторяться.

Тактика поведінки кожної людини залежить від особистих намірів. Одні планують діяти так, щоб не стати знову жертвою обставин та уникнути повтору. Тут беруть гору негативні спогади, які унеможливають рецидиви в особистому житті. Інших, навпаки, роль жертви цілком влаштовує, бо у такий спосіб можна добитися певних преференцій від соціального середовища. Вказані варіанти поведінки - це, два різновиди віктимності.

Віктимність (від лат. *victima* – жертва) – готовність особи, за певних обставин, стати жертвою злочину. При цьому одна категорія людей опиняється у такій ролі, бо знехтувала небезпекою, інша – сама позиціонує себе такою, щоб викликати співчуття, турботу, захист та підтримку соціуму. Термін «віктимність» ввів у науку Л. В. Франк. [1, 54] На його переконання, це неспроможність персони, в силу особистих якостей, уникнути небезпеки там, де це було об'єктивно можливо та потрапити в тенета злочинця за певних умов [3, 77]. Згодом, виникла ціла наука «віктимологія» у дослівному тлумаченні означає «вчення про жертву». На думку Д. В. Ривмана, жертва – це переважно фізична особа, якій безпосередньо заподіяно шкоду. Саме такого ґатунку особи є основним предметом віктимологічного вивчення. Д. В. Ривман визначає віктимність як об'єктивно притаманну людині «схильність, за певних обставин, стати жертвою злочину або нездатність протистояти злочинцеві, за сукупністю факторів, що роблять цю нездатність об'єктивною (незалежною від жертви) або залишають її на рівні суб'єктивного «небажання або невміння». На його ж думку, усі члени суспільства потенційно віктимні, оскільки проживають у суспільстві враженому злочинністю [2, 34].

В роботі В. Е. Христенко пропонується наступне визначення: жертва – це особа (сторона міжособистої взаємодії), яка втратила значущі для неї цінності в результаті впливу на неї іншої персони (сторонаю взаємодії), гурту осіб, конкретних подій та обставин. Віктимна ситуація породжена результатом міжособистої взаємодії між злочинцем та жертвою до вчинення злочину, або породжена ініціативою самої жертви. Відповідно, розрізняють два типи віктимності: 1. персональну – наявна у людини якість, що має вираз у суб'єктивній схильності ставати офірою певного виду злочинів в

умовах, коли була реальна й очевидна для буденної свідомості можливість уникнути цього; 2. рольову – об'єктивно існуюча позиція соціальної роль жертви, коли особа, яка її виконує намагається добитися певної підтримки від суспільства у формі матеріальної допомоги, або всезагального співчуття, щоб уникнути осуду, або кримінального [4, 81].

У нашому дослідженні брали участь дві групи студентів факультету педагогічної освіти та соціальної роботи й факультету психології, у загальній кількості 44 особи. Перша за віком належить до раннього юнацького, друга – юнацького віку.

Було використано дві діагностичні методики: методика О.О. Андронникова «Дослідження схильності до віктимної поведінки» та опитувальник авторства М. А. Одінцової, Н. П. Радчікової «Тип рольової віктимності».

Переважає більшість отриманих результатів за методикою О.О. Андронникова «Дослідження схильності до віктимної поведінки» відносяться до категорій «нижче норми», або «норма». Такі особи не залежно, від віку, нечасто потрапляли у критичні ситуації або ж у них вже встиг виробитися захисний спосіб поведінки, що дозволяє уникати небезпечних ситуацій. Така ж ситуація і по інших шкалах 2-7. Так, у їхній поведінці спостерігається зниження мотивації досягнення, спонтанність, хороший самоконтроль, прагнення дотримуватися прийнятих норм й правил, стабільність у збереженні установок, інтересів та цілей. Для них властива підвищена турбота про власну безпеку, прагнення захистити себе від помилок, неприємностей, живуть за принципом «краще нічого не робити, ніж помилятися». Їхня поведінка характеризується пасивністю, байдужістю до тих явищ, які відбуваються навколо нього. Людина діє за принципом «моя хата скраю», що може бути наслідком як образи на зовнішній світ, або сформованого відчуття нерозуміння, ізольованості від світу, відсутність почуття соціальної підтримки та включеності у соціум. У їхніх діях має місце прагнення до незалежності, відособленості. Їм властивий підвищений скептицизм, Можлива внутрішня вразливість, яка веде до підвищеного бажання відокремитися від оточуючих. Для людей цього типу характерні вдумливість, обачність, прагнення передбачати можливі наслідки своїх вчинків, які іноді призводять до пасивності, страхів. Самореалізація в цьому випадку значно ускладнена, може з'являтися соціальна пасивність, що призводить до незадоволеності своїми досягненнями, почуттю досади, заздрості.

Керуючись результатами за зазначеними вище шкалами, ми виділи коло із 10 осіб з показниками «вище норми». Такі особи Такі особи схильні, або вже потрапляти в неприємні й небезпечні для життя та здоров'я ситуації в результаті проявленої ними агресії в формі нападу чи іншої провокуючої поведінки (образу, наклеп, знущання і т.д.). Вони до антигромадської поведінки, порушення соціальних норм, правил й етичних цінностей, якими часто суб'єкт нехтує. Такі люди легко піддаються емоціям, особливо негативного характеру, яскраво їх висловлюють. Вони домінантні, нетерплячі, запальні. Ці особи провокують ситуацію віктимності своїм

проханням або зверненням. По суті, для активних потерпілих характерна поведінка двох видів: провокативна, у такому разі, для заподіяння шкоди залучається інша особа та власна схильність до ризику, необдумані поведінки, часто небезпечної для себе й оточуючих. Їм властива жертвна поведінка, соціально схвалювана й часто очікувана. Це люди, які демонструють позитивну поведінку в ситуаціях конфлікту або постійно, або в результаті посадового положення, вони намагаються виправдати позитивне очікування оточуючих. Людина даного типу вважає неприпустимим ухилення від втручання в конфлікт, навіть якщо це може коштувати йому здоров'я або життя. Вони належать до осіб, що не чинять опору, протидію злочинцю з різних причин: в силу віку, фізичної слабкості, безпорадного стану (стабільного або тимчасового), боягузтва, з побоювання відповідальності за власні протиправні або аморальні дії і т.д. Вони можуть мати установку на безпорадність, низьку самооцінку. Їм властиве небажання робити щось самому, без допомоги інших. Такі люди постійно залучаються до кризових ситуацій з метою отримання співчуття й підтримки оточуючих. Вони мають рольову позицію жертви. Людина в даному випадку боязка, скромна, сильно піддається навіюванню, конформна. Це персоналії, які демонструють необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації. Окрім того, в силу невисокого інтелектуального рівня, ці люди демонструють схильність до спиртного, нерозбірливість у знайомствах, довірливість, легковажність. Вони схильні до ідеалізації людей, виправданню негативної поведінки інших, не помічають небезпеки. Загалом їм властивий високий рівень міжособистої залежності.

За результатами опитувальника «Тип рольової віктимності» (М.А. Одінцева, Н.П. Радчікова) 95% осіб раннього та 96 % юнацького віку можна віднести до невіктимного типу – це люди, у поведінці яких ознаки рольової віктимності не виражені.

Аналізуючи їх результати ми виявили дев'ять представників раннього й юнацького (13%), поведінка яких відноситься до аутовіктивного типу. Він характеризується тим, що особи ідентифікують себе з жертвою, тим самим привласнюють її особистий сенс. Це дозволяє маніпулювати іншими й отримувати вигоду (моральну або матеріальну) зі свого уявного несприятливого положення. Наприклад, демонстрація себе в якості погорільця, та переконування по сторонніх людей про свій стан жертви обставин, якій нікуди подітись, бо згоріла оселя разом з документами та грошима.

Віктимний тип поведінки властивий для трьох осіб (14%) раннього та (13%) юнацького віку – це особи, яким соціум нав'язує роль жертви. Навколишня дійсність для них ворожа, вони почувають себе самотніми й непотрібними.

Варто зазначити, що у нашому дослідженні серед опитаних виявлені двоє першокурсників (5%) та третьокурсників (4), які є гіпервіктивними особами. Для них властиво занурюватися у свої страждання й всіляко їх демонструвати, при цьому вони схильні до постійних скарг, звинувачень та самозвинувачень.

### **Список використаних джерел:**

1. Остроумов С. Франк Л.В. Виктимология и виктимность. Изд-во Тадж. ун-та. 1972. С.114
2. Ривман Д.В. Криминальная виктимология. Санкт-Петербург, Питер.2002. С. 304
3. Франк Л.В. Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии. Душанбе: Ирфон.1977. С.237
4. Христенко В.Е. Психология поведения жертвы. Ростов-на-Дону, Феникс.2004. С.416

### **Бакалейко Богдана**

студентка факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

### **Іванашко Оксана**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

У статті здійснено аналіз основних теоретичних підходів до проблем формування ключових компетентностей у дітей з освітніми особливими потребами в умовах закладу загальної середньої освіти. Наводяться результати проведеного емпіричного дослідження з вивчення проблеми формування ключових компетентностей у дітей з ООП.

Ключові слова: компетентності, діти, інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, формування ключових компетентностей.

The article analyzes the main theoretical approaches to the problems of formation of key competencies in children with special educational needs in the conditions of general secondary education. The results of the conducted empirical research on the problem of formation of key competencies in children with educational special needs

Key words: competencies, children, inclusive education, special educational needs, formation of key competencies.

**Актуальність проблеми.** Нова тенденція сучасного життя формує нову особистість. Сучасна молода людина об'єктивно змушена бути більш мобільною, поінформованою, здатною самостійно освоювати нові знання, мислити критично і творчо. Успіх дитини з ООП і її адаптація до сучасних вимог зараз безпосередньо залежать від готовності вчитися протягом усього життя, від адекватної мотивації до самонавчання і саморозвитку.

Новий етап у розвитку системи освіти пов'язаний з впровадженням компетентнісно-орієнтованого підходу до формування змісту та організації освітнього процесу, з формуванням компетентності учня з особливими

освітніми потребами в педагогічному процесі як мети і результату навчання. Сучасна система спеціальної освіти розглядає підхід до компетенції як стратегічний напрямок розвитку.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, заснована на принципі забезпечення основного права дітей на освіту і права на навчання за місцем проживання, яке забезпечує освіту в умовах загальноосвітнього закладу.[1, с.28].

Формування компетенцій у дітей з особливими освітніми потребами в основному орієнтоване на практичні результати, досвід особистої діяльності, розвиток відносин, що зумовлює фундаментальні зміни в організації навчання, спрямовані на розвиток конкретних цінностей і життєво важливих знань і навичок учнів.

Ключові компетенції (базові, життєві) характеризують не тільки рівень формування професійних компетенцій і навичок. Тут мова йде про ступінь готовності дитини до життя, про наявність таких життєвих навичок, які здатні забезпечити її повноцінне функціонування в суспільному та особистому житті. Саме тому їх вивчення є досить актуальним питанням сьогодення, яке потребує більш глибокого дослідження та зумовлює новизну обраної теми дослідження.

**Основна частина.** Інклюзивна освіта, як система освітніх послуг, має забезпечуватись інклюзивним навчальним закладом, коригуватись згідно до навчальних програм і планів, фізичного середовища, методів і форм навчання, використовувати ресурси доступні суспільству, залучати батьків, фахівців для надання спеціальних послуг згідно з потребами кожної дитини, а окрім цього – забезпечувати сприятливий клімат в освітньому середовищі [2]

Психологічний супровід у рамках концепції інклюзивної освіти сприяє формуванню комфортного та безпечного середовища, яке дозволяє дітям з особливими освітніми потребами брати активну участь у соціумі [3, с. 37].

Тому, щодо інклюзивної освіти слід зазначити, що це не лише створення технічних умов для безперешкодного доступу дітей з ООП до закладу загальної середньої освіти, а й специфіка освітнього процесу, який необхідно вибудовувати з урахуванням психофізичних здібностей дитини з особливими потребами. Відтак, в освітніх установах має бути організовано якісний психолого-педагогічний супровід, а також створено особливий морально-психологічний клімат в педагогічному та учнівському колективах, як передумову до формування психологічної готовності дитини з ООП до навчання в учнівському колективі [4].

Термін життєва компетентність сьогодні все більше і більше використовується. Ми з'ясуємо зміст ключових термінів, зазначаючи, що компетентність – це особистісна якість, а компетенція – це набір питань, за якими характеризується зазначена якість (сфери діяльності, в яких дитина компетентна, а в яких – навпаки).

Крім того, компетентність є ситуативною категорією, тому що вона виражається в готовності виконувати дії в певних життєвих ситуаціях. Зовнішня реальність структурована відповідно до внутрішнього стану

індивіда, і відбувається відтворення впливів навколишнього середовища в реальних діях і вчинках. Про прояв компетентності можна судити тільки на підставі сформованої у людини сукупності здібностей і її поведінкових реакцій.

Характеристики життєво компетентної особистості полягають у її:

- знаннях;
- вміннях;
- здатності аналізувати;
- можливості робити вибір;
- діяльності;
- відповідальності за власні дії і вчинки.

Під життєвою компетентністю здобувача освіти з ООП розуміється його здатність адекватно сприймати себе, свою винятковість і набуті життєво важливі знання та навички; брати активну участь в житті суспільства, домагатися успіхів у власній життєдіяльності. Формування ціннісних орієнтацій і життєвих навичок цієї категорії дітей здійснюється через призму їх вікових особливостей і особливостей особливих потреб.

З соціально-педагогічної точки зору кожна людина (включаючи дитину з особливими освітніми потребами) знаходиться під впливом соціальних відносин, і метою їх розвитку є активне залучення в життя суспільства. Тобто життєва компетентність – це суспільно значуща риса особистості, яка повинна відповідати суспільним вимогам. Від розвитку відповідних життєвих навичок для різних видів діяльності залежить адаптація індивіда до мінливих вимог суспільства. Статус людини в суспільстві залежить від неї самої. Сьогодні багато дітей мають труднощі з навчанням, тому на певних етапах їх шкільної освіти виникають так звані особливі освітні потреби [5, с. 46].

Сьогодні потужною базою формування ключових компетентностей у дітей з особливими освітніми потребами в умовах новітніх сучасних підходів є впровадження в навчальний процес комп'ютерних технологій. Інтерактивні завдання з захоплюючими сюжетами, анімованими персонажами та звуковим супроводом краще сприймаються дітьми та дозволяють більш ефективно засвоїти ними матеріал, що подається.

Формування ключових компетентностей у дітей з ООП в умовах новітніх сучасних підходів не може обійтись і без залучення учнів до активної життєвої позиції. Залучаючи дітей до позакласної роботи, вчитель направляє їх на шлях формування позитивного соціально-психологічного статусу в учнівській групі (класному дитячому колективі), всебічного розвитку особистості.

Дитина з ООП повинна відчувати себе на своєму місці, а для цього виникає необхідність у створенні сприятливих умов, які б мотивували до навчання, спілкування, дозвілля. Комфортне психологічне відчуття впливає на поліпшення емоційного і психофізичного стану, створюючи передумови для успішної корекційної роботи, орієнтованої на компенсацію дефекту учня.



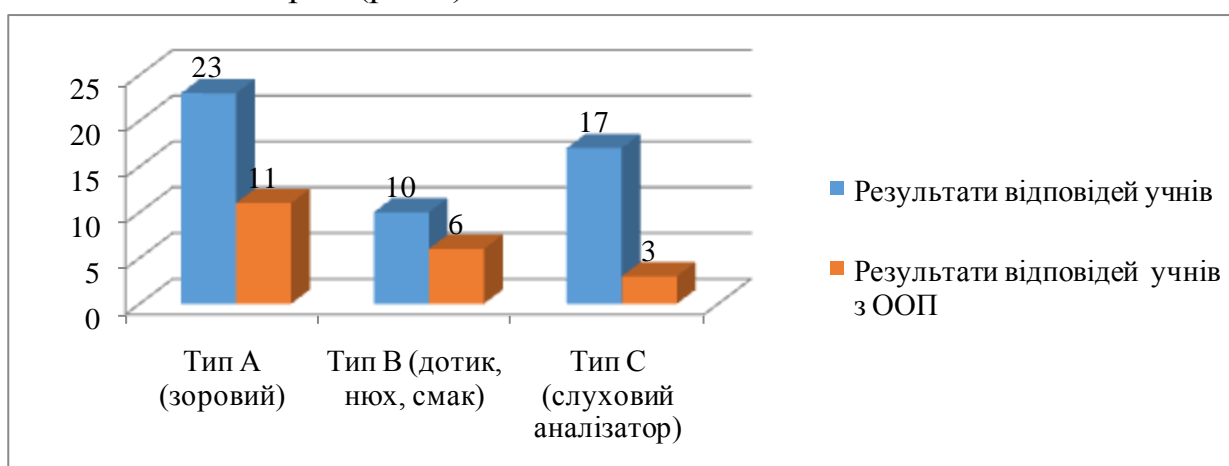
Саме тому вважаємо, що формування ключових компетентностей дітей з особливими освітніми потребами в умовах новітніх сучасних підходів є більш ефективним у випадку створення комфортного середовища для дітей з ООП, що передбачає: навчальне, ігрове, консультаційне, відпочинкове середовище, а також зону для проведення індивідуальних занять [6, с. 287-295].

**Результати емпіричного дослідження.** Для з'ясування співвідношення основних систем навчальної взаємодії, які є причиною формування особистісної тривожності протягом 4-5 року навчання, ми використали анкету, складену на основі методики А. М. Прихожан серед учнів та здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Обробка та інтерпретація результатів проходила у два етапи, протягом яких нами було опрацьовано отримані відповіді шляхом перегляду бланків і відібрано ті, які не викликають сумнівної оцінки відповідей респондентів, підраховано дані за контрольною шкалою – субшкалою «соціальної бажаності», з використанням ключа до субшкали, підраховано бали за субшкалою тривожності.

На підставі отриманих результатів у двох групах досліджуваних, нами виявлено загальну тенденцію росту значущості кожного з двох основних компонентів (форм прояву) особистісної тривожності. Згідно з цим констатуємо, що найбільш значущою системою, яка визначає емоційне благополуччя учня і тягне за собою виникнення у нього особистої тривоги, є система міжособистісної взаємодії, що включає відносини з учителем, однокласниками, батьками.

Відповідно до другої методики дослідження, нами визначенні групи аналізаторів, які найшвидше реагують на подразники в момент їх безпосередньої дії у дітей з особливими освітніми потребами та інших учасників навчально-виховного процесу. Отримані дані наводимо у вигляді стовпчикових діаграм (рис. 1).



*Рис. 1. Результати відповідей учнів та учнів з ООП відповідно до методики з визначення груп аналізаторів*

На підставі отриманих даних, бачимо, що у дітей із загального числа контингенту здобувачів освіти, учнів 4-5 класів у 23 учнів 46% переважає

зоровий аналізатор. Це означає, що дітьми краще сприймається матеріал, який містить малюнки, образні описи, світлини, тобто – наочність. Та ж сама тенденція спостерігається у дітей із ООП – із загальної кількості респондентів, 20 осіб у 11, 55 % спостерігається переважання зорового аналізатора (Тип А).

У 17 учнів – 34%, із загального числа респондентів – 50 осіб, та 3 учнів – 15% учнів з ООП, виявлено третій домінуючий тип аналізаторів – слуховий (Тип С). Велике значення для людей цього типу сприймання має все акустичне. Для цих дітей доцільніше буде застосовувати методики роботи, пов'язані із звуковими ефектами, вправами, аудіюванням, оскільки на слух вони сприймають краще.

Найменше в числі респондентів нашої вибірки школярів із переважаючим типом тактильних аналізаторів (Тип В): усього – 10 осіб – 20% із загального числа досліджуваних учнів та 6 осіб – 30%, із числа осіб з ООП. Сприйняття і враження людей такого типу в основному пов'язані з тим, що пов'язано з дотиком, інтуїцією, здогадками. Як виявилось в результаті дослідження таких респондентів у нашій вибірці найменше. З такими дітьми доцільно проводити інтегровані заняття, включаючи вправи на розвиток сенсорної інтеграції.

**Висновок.** На підставі проведеного дослідження зазначаємо, що шкільна тривога пов'язана з процесом взаємодії в навчанні, який інтегрує вищезгадану систему відносин, для дітей з особливими освітніми потребами вона характеризується дещо вищим рівнем, проте у ході адаптації до навчального середовища знижується.

Якісний аналіз змісту отриманих даних показав, що у респондентів виникнення і фіксація тривоги пов'язані з емоційним неблагополуччям в основних системах навчального взаємодії. Зокрема, виникнення і тривале або постійне переживання емоцій негативної модальності, таких як страх, хвилювання, напруга, роздратування тощо. Факторний і кореляційний аналіз дозволив оцінити динаміку взаємозв'язків цих систем і вплив факторів на формування особистісної тривожності у здобувачів освіти, що в деякій мірі може здійснювати вплив на формування компетентностей.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що неблагополуччя дитини навіть в системі освітньо-соціальної взаємодії робить негативний вплив на всі інші сфери життя як типового здобувача освіти, так і здобувача освіти з ООП, викликаючи затримки або певні відхилення в розвитку і формуванні його особистості.

### ***Список використаних джерел:***

1. Уманець Г.М., Кобзар О.В., Кулеш В.О. Інклюзивна освіта: Особливій дитині – особлива увага. – Донецьк: Витоки, 2010. – 135 с.
2. Гриневич Л. Навчальні заклади мають бути підготовленими, щоб приймати дітей з особливими потребами / Л. Гриневич [Електронний ресурс]. – Київ, 2016.
3. Елен Р. Даніелс. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Р.-Д. Елен, К. Стаффорд. – Львів: Т-во «Надія», 2000. – С. 37-51.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 від 08.06.2018 року «Про затвердження примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу

дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». – [Електронний ресурс].

5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А.А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.

6. Елен Р. Даніелс. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Р.-Д. Елен, К. Стаффолд.–Львів: Т-во «Надія», 2000. – С. 37-51.

**Боротюк Марія**

студентка 3 курсу,

Волинський національний університет ім. Лесі Українки

## **ТЮТОРИНГ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ**

Мета статті: розкрити поняття тьюторинг і його складові, пояснити супровід в інклюзивній освіті, визначити проблеми супроводу інклюзивної освіти на сучасному етапі.

Ключові слова: тьюторинг, тьютор, тьюторство, інклюзивна освіта, діти з обмеженими можливостями здоров'я, психолого-педагогічний супровід.

**Вступ.** В систематичній індивідуальній допомозі потребують усі учні, а не тільки діти з тими чи іншими відхиленнями. Оскільки проблем виникає в самому навчальному процесі, породжується соціальним середовищем, фізіологічними і психічними особливостями підлітків. Поодинці, без вмілої педагогічної підтримки дитині з ними не впоратися. Супроводом розвитку дитини прийнято називати тьюторинг. Завдяки тьютору відбувається повноцінне засвоєння знань, вмінь та навичок дитини, яка не в змозі самотійно опанувати всі аспекти навчання. І якщо ми хочемо перейти до особисто-орієнтованої педагогіки, домогтися гуманізації освіти, нам необхідно створити систему психологічної та педагогічної допомоги учням, обґрунтувати концепцію, функції, напрямки діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Феномен «тьюторства» сформувався приблизно в XIVст. в класичних англійських університетах: Оксфорді, і трішки пізніше, в Кембриджі. Протягом першого року впровадження тьюторства відвідування тьютора для всіх студентів було обов'язковим. Вони кожен тиждень відзвітовувались за проведену роботу[4].

В кінці XVI ст. сфера діяльності розширилася: більшого значення стали набирати не тільки освітні, а і виховні функції. Тьютор стає ближчим радником студента і помічником у всіх його труднощах.

Богданов виділяє три основні напрями тьюторської діяльності в англійських університетах того часу:

– навчальний – тьютор відповідав за індивідуальну готовність кожного студента до здачі іспиту, ставив шлях (вибудовував траєкторію) освоєння студентом матеріалу, поглиблюючи і розширюючи знання (прагнув, щоб його підопічні зайняли перше місце в списку екзаменуючих);

– виховний – тьютор стежив за виконанням студентом правил співжиття в університеті: поведінкою студента, відвідуванням ним церкви, за його зовнішнім виглядом (костюмом), за відвідуванням лекцій, за дотриманням правил режиму дня, за участю в загальних обідах;

– дозвільний – тьютор приймав активну участь в клубних заходах, спортивних заняттях, іграх і розвагах (гонки, полювання, крокет, шахи, політичні суспільства, футбол) [3].

Традиційна структура тьюторської системи включає в себе три елементи:

– власне тьюторство, навчання здійснюється протягом семестру чи навчального року;

– керівництво заняттями (кураторство), навчання студентів і робота;

– моральне наставництво, що припускає супровід життя студента в університеті [5].

У всі ці три процеси тьютор був включений не з зовнішньої позиції, як фахівець, але як включена фігура: він, як правило, продовжував займатися науковим дослідженням, самоосвітою і жив разом зі студентом за законами університетського життя, одними цінностями і одним чином.

Освіта дуже сильно змінилась, вона стала багатоманітною, різним людям потрібен інший, індивідуальний набір освітніх послуг. Присутність тьютора є необхідною у зв'язку зі скороченням спеціалізованих шкіл, як для обдарованих дітей, так і для дітей з обмеженими освітніми потребами.

Тьютор в інклюзивній освіті – це асистент дитини з особливими освітніми потребами. Не всім таким дітям потрібен тьютор, утім для багатьох підтримка дорослого під час занять у школі важлива.

За кордоном, а тепер і в Україні тьютори працюють з дітьми з розладом аутистичного спектра, синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю та всіма іншими, хто потребує підтримки. Асистент дитини, залежно від потреб, може допомагати їй з навчанням, спілкуванням з однолітками або виконанням побутових завдань.

Тьютор знаходиться «позаду» дитини в усіх сенсах, він підказує як вчинити, як відреагувати в тій чи іншій ситуації, він супроводжує її впродовж всього начального дня.

У кожної дитини впродовж року може відбутися зміна тьютора. Це необхідний етап в освітньому плані, для того, щоб дитина навчилася взаємодіяти з різними дорослими і навчилася слухати прохання і сприймати підказки різних людей в залежності від їх типу зовнішності, голосу, варіанти подачі інструкції та багато іншого[1].

Тьютор – не вчитель. І тут важливо пам'ятати те, що тьютору не обов'язково володіти знаннями з математики, української мови, хімії чи фізики, так як педагогу. Тьютор є провідником між учителем та учнем, дитиною, яка має порушення. Завдання тьютора полягає в тому, щоб стимулювати дитину до успіху, засвоєнню нових навичок, умінь та не допускати прояву агресивності чи паніки.

На сучасному етапі розвиток інклюзії дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітніх установах різного типу не тільки є

відображенням часу, індикатором розвитку суспільства, а й дає можливість реалізації прав дітей на отримання доступної, повноцінної освіти, адекватної і ефективної соціалізації незалежно від фізичних, розумових здібностей і соціального статусу. Інклюзивна освіта орієнтована на зміну загальної освіти, умов для навчання різних дітей з урахуванням їх індивідуальних освітніх потреб і можливостей [6]. Спільне навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я з нормативно розвиваючими однолітками важливо і цінно всім категоріям учнів: дітям з особливими потребами необхідно активно взаємодіяти з іншими дітьми для отримання якісної освіти і соціально-психологічної адаптації у суспільстві; а дітям, які не мають ніяких обмежень в розвитку, таке спілкування допоможе бути толерантними, сформує позитивні моделі поведінки з «незвичайними» дітьми.

**Висновок.** Таким чином, проблема впровадження тьюторингу в наш час є дуже популярною. Існує багато питань над якими варто добре попрацювати, віднайти, те своє, особливе, яке буде не тільки допомагати дітям, а й приносити певну користь всім верствам населення. Інклюзивні процеси в освіті не тільки сприяють нормалізації життя дітей з особливостями розвитку, але і впливають на успішність звичайних однолітків за рахунок підвищення педагогічної майстерності і професійної компетентності педагогів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дем'яненко, Н.М. (2018). Тьюторство як професія та інструмент індивідуального супроводу в освіті. Історико-педагогічні студії: науковий часопис, (11-12), 5 – 11. [3]
2. Кравченко, І.М. (2016). Тьюторство: досвід. Освіта, (13 - 14 (6 - 13 квітня), 6 – 7.
3. Барбарига А. А., Федорова И. В. Британские университеты. — М., 1979.
4. Лошакова, И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей инвалидов [Текст]. И. И. Лошакова, Е. Р. Ярская Смирнова. – Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов : Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. – С. 15–21.
5. Мамардашвили М. К. Современная европейская философия (XX век). Логос: философско-литературный журнал. 1991. №2. С. 109-130.
6. Рыбалкина Н. В. Идея тьюторства — идея педагогического поиска. Тьюторство: идея и идеология: Материалы 1-ой Межрегиональной тьюторской конференции. — Томск, 1996. — С. 15—30.

**Бочкай Анастасія**

студентка 4 курсу,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

**Актуальність.** На даний момент у світі за оцінками Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) понад 1 мільярд осіб, а це 15%

населення, що має хоч якусь форму інвалідності. Це особлива соціальна група, що має певні фізичні та психологічні порушення у розвитку. Як наслідок, така категорія людей має труднощі із соціалізацією, обслуговуванням себе, навчанням та засвоєнням певних навичок. Дослідження питання соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями здоров'я є важливим для організації успішного навчання та виховання даної категорії дітей в умовах створення інклюзивного навчального простору, що забезпечить успішну адаптацію, розвиток та їх самореалізацію.

**Методологія.** Склали погляди таких вчених: Адольф В.А., Шандибо С.В., Виготський Л. С., Голубева А.В., Пенін Г.Н., Сергеева К.А., Лапшин В. А., Пузанов Б. П., Ясвін В.А. та інші.

Ключові поняття: *діти з обмеженими можливостями здоров'я, соціальна адаптація, інклюзія, інклюзивне навчання, модель освітнього середовища.*

*Діти з обмеженими можливостями* – це діти, що мають певні відхилення, що стосуються фізичного чи психічного розвитку, що мають негативний вплив на їх загальний розвиток. Це може призвести до того, що у таких дітей у подальшому погано складається спілкування із однолітками, в них легко розсіюється увага, їм важко засвоювати матеріал та необхідні навички для подальшого існування та функціонування у суспільстві.

Саме тому дітей з обмеженими можливостями здоров'я можна вважати дітьми з порушенням психофізичного розвитку. По класифікації, що була запропонована В. А. Лапшиним і Б. П. Пузановим, можна виділити такі основні категорії [2]:

1. Діти з порушенням слуху (глухі, слабочуючі, пізнооглохлі);
2. Діти з порушенням зору (сліпі, слабозорі);
3. Діти із порушенням мови (логопати);
4. Діти із порушенням опорно-рухового апарату;
5. Діти із розумовою відсталістю;
6. Діти із затримкою психічного розвитку;
7. Діти з порушенням поведінки та спілкування;
8. Діти з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, з так званими складними дефектами (сліпоглухонімі, глухі або сліпі діти з розумовою відсталістю).

Основною проблемою для вищезгаданих категорій виступає важкість їх соціальної адаптації та взаємодії із соціумом в рамках існуючих норм та правил, що пов'язане із соціальною нерівністю інвалідів. Саме тому діти з обмеженими можливостями здоров'я потребують в особливих умовах, необхідних для їх розвитку, врахування індивідуальних особливостей дітей у класі та соціальна підтримка, що дасть змогу їм отримати якісну освіту.

Успішна *соціальна адаптація* дітей-інвалідів полягає у засвоєнні норм і цінностей суспільства через безпосередню їх взаємодію.

«Адаптація до школи – перебудова пізнавальної, мотиваційної і емоційно-вольової сфер дитини при переході до систематичного організованого шкільного навчання. Під час вступу до школи корінним

чином змінюються умови життя і діяльності дитини; ведучою стає учбова діяльність. Режим шкільних занять вимагає набагато вищого, ніж в дошкільному дитинстві, рівня довільності поведінки. Необхідність налагоджувати і підтримувати взаємостосунки з педагогами і однолітками в ході спільної діяльності вимагає розвинених навиків спілкування. В зв'язку з цим особливої важливості набуває готовність до шкільного навчання, яка повинна бути сформована у старших дошкільників. Діти, що мають достатній досвід спілкування, з розвинутою мовою, сформованими пізнавальними мотивами і умінням довільно-вольової регуляції поведінки, легко адаптуються до шкільних умов. Утруднення, що виникають унаслідок недостатньої готовності до школи, можуть бути причиною дезадаптації дитини. Нездатність до адекватної поведінки і невдачі в учбовій діяльності, закріплюючись, сприяють виникненню так званих шкільних неврозів» [4, с.83].

Вияви дезадаптації у початковий період навчання в школі:

1. швидка втомлюваність;
2. значний спад працездатності на кінець дня та тижня;
3. підвищена тривожність, плаксивість;
4. неадекватна поведінка;
5. невміння будувати стосунки з дітьми та дорослими;
6. неуспішність у навчанні.

Для дітей-інвалідів соціальна адаптація може протікати значно важче, ніж адаптація дітей без певних обмежень можливостей здоров'я, а тому вони потребують у інклюзії.

*Інклюзія* (з англ. включення) – це процес включення в активне життя соціуму людей, що мають труднощі в психологічного та (чи) фізичному розвитку. Інклюзивна освіта спрямована на те, щоб створити у спільному просторі особливого підходу до навчання дитини з особливими освітніми потребами.

Метою *інклюзивного навчання* виступає реалізація права дітей із особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція в суспільство, залучення сім'ї до участі в навчально-виховному процесі [5, с. 76]. При інклюзивному навчанні акцент адаптації дітей з особливими потребами зміщується на зміну самого соціуму та прийнятті індивідуальності усіх його членів.

Освітній процес при інклюзивному підході дозволяє набути необхідні компетенції згідно освітнім стандартам, але вимагає при тому спеціальної підготовки як майбутніх соціальних педагогів, так і вчителів з вихователями, що працюють з особливими дітьми [1]. Розроблюючи і втілюючи в практику варіативні форми інклюзії, варто враховувати такі задачі: розширення охоплення дітей, що потребують спеціальної педагогічної допомоги, забезпечити можливість інтеграції в середовище ровесників, що нормально розвиваються, забезпечити батькам можливість отримувати консультативну допомогу, а педагогам – постійну кваліфіковану підтримку.

Ясвін В.А. розглядає освітнє середовище як систему, яка формує особистість за заданим зразком, а також дає можливість для її розвитку через соціальне та предметно-просторове оточення. Ним була представлена *модель освітнього середовища*, що включає:

- Просторово-предметний компонент, який включає в себе архітектурні особливості будівлі, обладнання;
- соціальний компонент – характер взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу;
- психодидактичний компонент – зміст та методи навчання.

Організація освітнього середовища з ухилом на інклюзивну освіту передбачає реалізацію послідовних дій.

На I етапі – організація просторово-предметної середовища. На цьому етапі потрібно створити умови для безперешкодного проходу дітей з обмеженими можливостями здоров'я у приміщеннях.

На II етапі потрібно організувати взаємодію суб'єктів освітнього процесу. На цьому етапі необхідно сформувані позитивне ставлення учасників процесу спільного навчання. Вихователі виявляють настороженість до дітей з ОВЗ, оскільки до кінця усвідомлюють специфіку роботи з цією категорією учнів. Багато педагогів не готові взяти на таку відповідальність. Батьки переважно ставляться негативно до спільного навчання їх «нормальних» дітей та «не таких дітей». Негативне та насторожене ставлення дуже важливо змінити спільними зусиллями. На цьому етапі можна залучити психолога, медичного працівника, для проведення спільних тренінгів, семінарів, спільних заходів.

На III етапі потрібно розробити освітні програми, з урахуванням індивідуальних потреб дітей із обмеженими можливостями здоров'я [3].

Таким чином, створення освітнього середовища буде сприяти створенню умов для успішної соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я та забезпечити їх участь у житті групи, саду, а далі – суспільства .

### ***Список використаних джерел:***

1. Адольф В.А., Шандыбо С.В. Формирование у будущих специальных педагогов профессиональной позиции принятия особого ребенка в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. Номер 4.
2. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. Москва: Просвещение, 1991. - 143 с.
3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
4. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: 36. наукових праць. - К.: Університет "Україна", 2004.- 448 с.
5. Колупасва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А. А. Колупасва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.



## Волчок Вікторія

студентка 3 курсу факультету психології та соціології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ТЬЮТОРА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Постановка проблеми та її значення.** Інклюзивне навчання є одним питань, що потребують особливої уваги в системі освіти України. Як свідчить статистика, за останні декілька років спостерігається збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами у три рази. Тому виникає потреба у психологів та педагогів надання підтримки та супроводу дітей, що за різними причинами потребують допомоги у освоєнні навчання. Отже, включення тьютора в педагогічний процес є вкрай необхідним.

Діти які потребують тьюторського супроводу у школах – це особи до 18 років, що мають сенсорні порушення, гіперактивність чи дефіцит уваги, порушення опорно-рухового апарату; діти – представники соціальних меншин, діти з психічними розладами, труднощами у навчанні та ін.

Тьютор (від англ. tutor — учитель, радник) – особа, що веде групові чи індивідуальні заняття з учнями, студентами; наставник, репетитор; ключова фігура у дистанційному навчанні, що полегшує освітній процес.[4]

**Мета статті** – розкриття особливостей роботи тьютора та його роль в системі інклюзивної освіти.

**Аналіз останніх досліджень.** Вагомий вклад у вивчення цієї проблеми внесли науковці В. Андреев, С. Кулачківська, , Ф. Менкс, В. Мясичев, Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Дружинін, Е. Дюркгейм, Г. Фехнер, О. Ковальов, Г. Костюк, , Н. Лейтес, О. Леонтєв, А. Матюшкін, Ф. Менкс, В. Мясичев, Р. Стернберг, С. Рубінштейн, Л. Спірмен, Б. Теплов, П. Торренс, Н. Оганович, К. Хеллер Д. Кеттелл та ін.

Про особливості діяльності тьютора в умовах дистанційного навчання говорили О. Андреев, Л. Бендова, О. Ішков, Т. Койчева, Е. Комраков, В. Кухаренко, В. Овсянніков, О. Попович, А. Теслинов, Г. Чернявська, С. Щенников, С.Федотова.

Реалізацію тьюторства в закладах середньої освіти вивчали А. Адамський, Є. Волошина, С. Дерендяєв, Л. Долгова, Т. Ковалева, Є. Ковриго, В. Конєв, С. Мануйлова, Н. Михайлова, О. Плахотник, А. Решетнікова, Н. Рибалкіна, М. Черемних, П. Щедровицький.

**Виклад основного матеріалу.** Проаналізувавши твердження різних науковців можемо стверджувати, що тьютор – це педагог, що супроводжує дітей в освоєнні навчального процесу, підбирає індивідуальні засоби адаптації, допомагає реалізувати потенціал дитини. Тьюторство займає особливе місце в освітніх організаціях, особливо в інклюзивній освіті, де роль наставника в соціально-освітньому середовищі дітей є необхідною.[3]

Тьютор працює з батьками й педагогами для вирішення тих чи інших освітніх завдань, виступаючи в ролі консультанта щодо конкретної дитини. Завдання, які реалізуються тьютором, різноманітні, Баєва А.П. виділяє такі:

- супровід дитини в її життєвому середовищі, допомога в організації розвиваючого характеру;
- підготовка умов для освіти особливої дитини в конкретній системі закладу освіти;
- заняття з дитиною з подолання дефіцитів розвитку й формування нових компетенцій;
- партнерство з сім'єю в питаннях розвитку й освіти дитини, рекомендації в підборі розвиваючих, корекційних і освітніх програм;
- правова та освітня підтримка сім'ї в реалізації прав дитини в усіх соціальних інститутах.[1]

Існує два види тьюторингу: науковий (направлений на роботу зі старшою дитиною чи студентом) та розвиваючий (допомагає розвивати сильні сторони, характер, впевненість у собі тощо).[2]

Основною метою тьюторської діяльності є створення умов для успішного залучення дитини з особливими освітніми потребами в середовище навчального закладу. Найважливішим є створення комфортних та сприятливих умов для дитини, в яких вона могла б опанувати адаптовану навчальну програму в зручному темпі і обсязі. Нині тьютор реалізує такі ролі:

- консультанта ( визначення і досягнення своїх життєвих і освітніх цілей) він сприяє розробці індивідуальної освітньої програми; забезпечує самовизначення учня, щодо процесу навчання та його елементів;
- організатора навчальної діяльності і середовища, в якій дитина, що навчається, має можливість самостійно визначати освітні цілі і засоби, вибудовувати індивідуальний напрям навчання;
- наставника (супроводжує учня за його індивідуальною траєкторією розвитку, організовуючи умови для самоусвідомлення успіху і невдач в результатах, способів їх досягнення).[5]

Адаптацію дитини до шкільного життя можна визначити проаналізувавши особливості розвитку когнітивної, емоційної сфери та самостійності. Важливо щоб тьютор не порушував освітнього і комунікативного простору групи в якій перебуває дитина.

На даний момент широко популяризується впровадження інклюзивної освіти у навчальних закладах. Інклюзія потребує змін на всіх освітніх рівнях, тому що, це особлива індивідуальна система навчання, що класифікує освітній процес відповідно до потреб дітей усіх груп та категорій.

Також важливо залучати батьків в освітній процес, як додатковий ресурс команди супроводу, оскільки вони можуть допомогти в роботі фахівця. Тьютор зі свого боку має надавати батькам інформацію про успіхи та труднощі в процесі навчання.

**Висновки.** Отже, за поглядами сучасних дослідників на освітній процес та включення в нього дітей з особливими потребами, можна стверджувати, що взаємодія дитини і тьютора є важливою необхідною умовою для її адаптації до освітнього процесу. За для ефективного і якісного перебування таких школярів у закладі освіти потрібно акцентувати

мотивацію на розвиток такими засобами індивідуалізації як: терпіння та послідовність, прийняття особливостей дитини, доброзичливість, інтерес до її особистості та поглядів, готовність йти з нею в одному напрямку. Тьютор має володіти такими професійними та особистісними якостями як: творчість, вимогливість, доброзичливість, емпатія, духовність, висока моральність, комунікабельність, педагогічна спостережливість, мобільність, самоорганізація та компетентність. Тьютор має працювати не тільки з школярами, а й з їх сім'єю та педагогічним колективом.[5]

### **Список використаних джерел:**

1. Баева А. П. Тьюторство в дошкільному освітанні: важний елемент педагогічної діяльності или дань моде?[електронний ресурс]/ Баева А. П. – Режим доступу: <http://docplayer.ru/29017002-Baeva-anastasiya-petrovna-mbou-maloshuyskaya-sosh-vospitateldou-maloshuyskiy-detskiy-sad-tyutorstvo-v-doshkolnom-obrazovanii-vazhnyy-element.html>.
2. Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук. метод. посібник. К. 2011. – 194 с. (Серія «Інклюзивна школа»).
3. Цюпак І.М. Сутність дефініції «тьютор» у сучасному просторі дошкільної освіти/ Цюпак І.М.// Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції (19-20 квітня 2018 р., Херсон). – Херсон, ТОВ «Борисфен-про», 2018 – С. 51-52.
4. <https://uk.wikipedia.org/wiki/Тьютор>
5. [http://ped.pnpu.edu.ua/wpcontent/uploads/2020/06/Тези\\_Всеукр.наук.-практ.конф.-Каф.СОіСР.pdf#page=96](http://ped.pnpu.edu.ua/wpcontent/uploads/2020/06/Тези_Всеукр.наук.-практ.конф.-Каф.СОіСР.pdf#page=96)

### **Гаврилюк Сергій**

магістр факультету психології, спеціальності «Психологія»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **СТИЛЬ КЕРІВНИЦТВА КОЛЕКТИВОМ ЯК ЗАСІБ АКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ КЕРІВНИКА З ПІДЛЕГЛИМИ**

Перехід української держави до нового способу мислення, до ринкової економіки, в значній мірі змінив погляд людей на деякі речі, вплинув на їхнє ставлення до життя. Кожна людина, турбуючись про власне фізичне та психічне благополуччя, протягом свого життя робить вибір, приймає рішення, відповідає за їх наслідки, спираючись головним чином на власні сили й здібності.

Для того, щоб відбулися позитивні зміни у суспільстві, необхідно змінитися його членам, зокрема необхідне отримання ними нових, можливо, й незвичних навичок взаємодії між собою, напрацювання нового способу мислення та вміння обирати напрямок занять і майбутню роботу відповідно до своїх нахилів та здібностей. Насамперед, це стосується керівника як особистості з новим типом мислення, з сучасними поглядами на життя, на взаємовідносини і стосунки між людьми – його діяльність повинна відповідати вимогам і процесу розвитку сучасного суспільства. Від

керівника організації вимагається конкретного способу реалізації основних функцій управління, який до речі виражається у стилі керівництва – способі взаємодії з підлеглими та вирішенні виробничих задач. В умовах сучасного конкурентного ринку від особистості керівника, від рівня його кваліфікації й особливо від стилю й спрямованості його діяльності, залежать темпи, якість й доходи підприємства. Слід додати, що для малих та середніх підприємств роль особистості керівника (менеджера) є ключовою.

Проблемні питання у функціонування тієї чи іншої організації вимагають вдосконалення теоретичних узагальнень та практичних прийомів і засобів вивчення аспектів процесу управління організацією.

Стиль керівництва – це результат прояву особистісних та поведінкових якостей керівника. Найоптимальнішими методиками, які визначають особистісні властивості та специфіку міжособистісної взаємодії суб'єкта, виступають 16-PF опитувальник Р.Кеттела та тест Т.Лірі. Фіксація показників проводилася в режимі «до і після» формуючого експерименту, що дало змогу підтвердити положення щодо зумовленості стилю керівництва колективом організації особистісними та поведінковими якостями керівника, які піддаються корекції засобами тренінгу мотивації досягнень.

Зняті показники за 16-PF особистісним опитувальником Р.Кеттела в групі А та групі В представлені в таблиці 2; а показники за опитувальником Т.Лірі – в таблиці 2.2. Такі результати за опитувальником Р.Кеттела свідчать про суттєві відмінності між середніми показниками у двох групах, особливо це стосується таких факторів: фактор А (замкнутість-комунікабельність), фактор В (інтелект), фактор С (емоційна нестійкість-емоційна стійкість), фактор Е (підкореність-домінантність), фактор L (довірливість-підозрілість), фактор М (практичність-розвиток уяви), фактор N (прямолінійність-дипломатичність) та фактор Q3 (низький самоконтроль-високий самоконтроль).

*Таблиця 2.2.*

**Середньогрупові показники за факторами 16-PF опитувальника Р.Кеттела (група А і Б)**

<b>Фактори</b>	група А	група Б
фактор А	8,52	5,18
фактор В	8,68	4,40
фактор С	7,92	5,04
фактор Е	4,68	7,68
фактор F	4,12	4,63
фактор G	8,28	8,77
фактор H	8,48	8,04
фактор I	8,20	7,72
фактор L	4,52	8,00
фактор M	7,96	5,00
фактор N	7,32	4,04

фактор O	4,32	4,59
фактор Q1	3,68	4,04
фактор Q2	3,72	4,27
фактор Q3	7,44	8,72
фактор Q4	5,92	5,50

Група А відрізняється від групи Б показниками підвищеної комунікабельності, емоційної стійкості, розвинутої уяви. Також в групі А виражені показники підкореності, довірливості і прямолінійності. В свою чергу можна сказати, що в групі Б виражені такі особистісні властивості як замкнутість, ригідність в оцінці людей, емоційна нестійкість при реалістичній готовності до виконання будь-якої справи, домінантність, підозрілість, практичність, що межує з надмірною уважністю до дрібниць. Цікавим виявився факт низького рівня розвитку інтелекту в групі Б. За результатами методики Т.Лірі теж виявились неоднорідними у вираженості особистісних властивостей керівників у сфері міжособистісних взаємин.

*Таблиця 2.3.*

**Середньогрупові показники за октантами методики Т.Лірі**

<b>Октанта</b>	група А	група Б
октанта 1	9,04	4,5
октанта 2	7,92	3,86
октанта 3	9,24	5,86
октанта 4	9,48	6,95
октанта 5	8,76	7,68
октанта 6	7,24	10,13
октанта 7	6,96	9,13
октанта 8	6,12	8,59

У групі А виявились більш вираженими показники енергійності, вимогливості, прямолінійності, відвертості, схильності до захоплення оточуючими, компромісності, здатності до співпраці і кооперації, емпатійності. А в групі Б перевагу в міжособистісних взаєминах можна віддати таким властивостям як егоїзм, орієнтація на собі, схильність до змагання, строгість і різкість в оцінці інших, саркастичність, підозрілість та невпевненість у собі. Коли нами були співставлені результати тесту з виміру мотивації досягнень А.Меграбіяна, то виявилось, що у виділених нами групах показники її вираженості суттєво відрізняються. Середньогрупові показники розподілу склали в групі А – 26,66 (форма А) і 24,91 (форма В); в групі Б – 19,34 (форма А) і 16,72 (форма В). Далі для зручності ми використовували середньогрупові показники за обома формами в кожній з груп: група А – 25,78 та група Б – 18,03.

Такий яскраво виражений контраст у особистісних властивостях керівників двох груп дозволив нам зробити припущення, що особливості стилю керівництва зумовлені особистісними властивостями поведінки і

спілкування, які в умовах в соціально-психологічного тренінгу з підвищення мотивації досягнень можуть бути позитивно змінені.

На підставі результатів теоретико-емпіричного аналізу ми прийшли до наступних висновків:

Стиль лідерства – типова для лідера та керівника система прийомів впливу на підлеглих. У контексті психологічних закономірностей управлінської діяльності ми аналізували особливості прояву стилю керівництва організацією. При цьому ми розмежовуємо поняття «лідер» і «керівник», виділяємо їх спільні та відмінні ознаки.

Розглядаючи лідерство як відношення домінування та підлеглості, впливу та наслідування у системі міжособистісних стосунків у групі, слід визначити поняття ефективного керівництва, яке відноситься до психологічного фактору і відповідно керівник має справу з людьми, які володіють різними психологічними властивостями – різною готовністю та налаштованістю на певну діяльність, і відповідно, ефективність соціальної організації залежить від діяльності самого керівника, від його соціально-психологічних особливостей, від характеристики його власних навичок, прийомів, стилю роботи, способів поведінки з підлеглими тощо.

До факторів ефективного керівництва відносяться соціальні очікування підлеглих; тісний контакт з підлеглими; феномен посилення; готовність до управління керівників; здібності керівників до управління та їх такт у спілкуванні з підлеглими тощо.

Вибірку нашого дослідження склали управлінці «Міжнародного холдингу «Модерн-Експо» (n=47 осіб). З них експериментальну групу склали – 22 особи та контрольну групу – 25 осіб. Діагностичний інструментарій дозволив отримати результати, які ми піддали статистичному опрацюванню, що визначило специфіку порівняння результатів.

Результати констатуючого експерименту дозволили виділити яскраво виражений контраст у особистісних властивостях керівників двох груп (виділених нами за стилем управління керівників). Тому, на нашу думку, особливості стилю керівництва зумовлені особистісними властивостями поведінки і спілкування, які в умовах в соціально-психологічного тренінгу з підвищення мотивації досягнень можуть бути позитивно змінені.

Оцінюючи та аналізуючи всі можливі методи, ми зупинили свій вибір на соціально-психологічному тренінгу (СПТ). Нами була створена спеціальна програма тренінгу мотивації досягнень, в якій використовувалися вправи різноманітного характеру як в готовому вигляді, так й розроблені нами.

Після проведення тренінгу нами був проведений повторний констатуючий зріз в двох групах А і Б, що дало нам можливість зафіксувати статистично значущі відмінності результатів в експериментальній групі. У експериментальній групі Б після проходження тренінгових занять нами відзначені позитивні зміни у сфері комунікації та поведінки керівників, зокрема, серед особистісних рис виділили такі сформовані характеристики як відвертість і комунікабельність, цих керівників характеризує природність

у вираженні своїх почуттів, вони із задоволенням працюють з підлеглими, активні в усуненні конфлікту, довірливі.

У керівників групи А, які не проходили тренінгових занять також відзначені зміни в особистісних характеристиках спілкування і поведінки, зокрема спілкування цих керівників відрізняється емоційністю та динамічністю, хоча було помічено їх практичність з орієнтацією на зовнішню реальність та загальноприйняті норми. Також значно збільшились показники критичного відношення до інших людей та крайнього (радикального) вираження моралізації. У міжособистісних стосунках виражена схильність поступатись у всьому, часте приписування собі вини, залежність від інших із проявами нещирого опору. В цілому цих керівників можна охарактеризувати як гіпервідповідальних, які можуть принести у жертву власні інтереси, хоча при цьому вони досить активні по відношенню до інших людей та різних ідей.

Стосовно стилів діяльності керівників, то показники стилів їх діяльності в експериментальній групі зазнали тенденції збільшення таких стилів керівництва як «організація» та «команда». Визначення спрямованості діяльності керівника дозволило також віділити збільшення показників таких типів спрямованості діяльності як «тактик» і «стратег».

Отже, проведене нами дослідження підтвердило положення, що особливості стилю керівництва колективом зумовлені особистісними властивостями поведінки і спілкування керівників. Підвищення мотивації досягнення відображається на особистісних та поведінкових властивостях керівників, а відповідно і на стилі і спрямованості їх діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у проведенні крос-культурних порівняльних зрізів, зокрема за порівняльною віссю «колектив – корпорація» та «Україна – Польща».

### **Список використаних джерел:**

1. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянська Е. В. Професіоналізм і лідерство. Харків: «ТИТУЛ», 2006. 578 с.
2. Барко В.І. Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ (проактивний підхід) : монографія. Київ: Ніка-Центр, 2003. 448 с.
3. Басенко В. П., Жуков Б. М., Романов А. А. Организационное поведение: современные аспекты трудовых отношений : учеб. пособие. Москва: Изд. "Дашков и К", 2012. 384 с.
4. Бондарчук Л. В., Крамаренко К. В., Рудик Т. О. Теоретичне дослідження понять «лідерства» та «керівництва»: сутність та особливості. *Молодий вчений*. 2016. № 12 (39). С. 664–667.
5. Бондарчук О. І., Філь О.А., Ковальчук В.В., Жабенко Л.В. Управління командою: 5 завдань і інструментів лідера. Київ, 2015. 116 с.
6. Бочелюк В.Й. Індивідуальні стилі управління керівника: до постановки проблеми. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. № 2(40). С. 16 – 26.

**Гнатюк Ярослав**  
студент факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

**Гошовський Ярослав**  
доктор психологічних наук,  
професор кафедри педагогічної та вікової психології, завідувач кафедри,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ТРАВМА ДИТИНСВА ТА СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ**

**Постановка наукової проблеми та її значення.** В умовах соціально-політичних змін, суспільної кризи в Україні дедалі більше дітей зазнають психотравмуючого впливу фізичного і сексуального насильства.

Батьки часто самі страждають на різні форми особистісних розладів, напружені відносини, постійні конфлікти в сім'ї, ознаки домашнього та психологічного насильства перешкоджають повноцінній емоційній взаємодії в сім'ї і, як наслідок, – нормальному психічному розвитку потомства.

Водночас батьки можуть зробити дуже багато для відновлення стану своєї дитини після пережитих потрясінь і важких стресових ситуацій, після пережитої психотравми в дитинстві. Вивчення психологічних особливостей відтермінованого впливу дитячих психотравмуючих подій у житті людини є актуальним і в соціальному, і в науковому плані.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** Наукові дослідження, присвячені аналізу феномену психічної травми (О. Черепанова, Д. Єнікеєва, І. Мамайчук, С. Соловйова, А. Захаров, А. Осипова, Д. Ісаєв, А. Тхостов, Ю. Зінченко та ін.) останніми роками почали викликати неабиякий інтерес дослідників.

**Метою дослідження** статті полягає у з'ясуванні психологічних особливостей впливу дитячих психотравмуючих подій на психічний стан особистості та соціальна адаптація.

**Виклад основного матеріалу.** На розвиток мозку відчутно впливають такі фактори, як постійний стрес від жорстокого поводження, відсутність турботи, психічно хворі батьки або батьки токсикомани. Такі люди піддаються потрійному ризику серцево-судинних захворювань і раку легенів. [1; 2]

Відомий своїми роботами про вплив факторів соціального ризику на розвиток мозку і поведінку дітей, дослідник Сет Поллак – заслужений професор психології, педіатрії, антропології та нейронаук Віконсинського університету Медісона, член Американської Асоціації сприяння розвитку науки і Асоціації психологічних наук, виявив, що у п'ятдесяти дітей, що стали жертвами негативного досвіду в дитинстві, відбулась зміна гену, що відповідає за вироблення картизолу. Таким чином, пережитий негативний досвід впливає на стресову реакцію протягом всього життя. Ми можемо прийти до висновку, що формування всіх специфічних хвороб відбувається саме в дитинстві. Люди які мали щасливе дитинство також мають сплески



картизолу, проте вони здатні швидко повернутись у стан спокою. У таких людей нормально функціонує система «напруга-відбій». [5]

Проте у дітей, які пережили психотравму все по іншому. Вони завжди в стані «напруга». Навіть коли відбувається щось незначне, їх імунна система починає виділяти величезні дози адреналіну. При цьому гени, що відповідають за повернення організму до стану спокою, не працюють. Також значний вплив на наше здоров'я має невідповідність між бурними сплесками емоцій та затяжним періодом відновлення.

П. Тафа стверджує, що у дитини, яка отримала багато турботи в ранньому дитинстві, пізніше проявляється більше допитливості та спокою, вона стає самодостатньою та здатна справлятися з перешкодами. На противагу цьому, дітям, які виростили у стресовій обстановці важче концентруватись. [6]

Питання про те чи може стресозалежність зробити людей сильнішими вивчав доктор наук, ад'ютант-професор психології Університету Буффало М., Д.Сієрі. Він намагався знайти позитивну сторону в негативному досвіді. Нажаль, як виявилось, травмуючий досвід дитинства не робить нас сильнішими. Тому приказку «те що нас не вбиває, робить сильнішим» не варто сприймати за дійсність. Переживання помірного стресу в минулому виробляє деяку гнучкість і дає змогу переживати стресові ситуації в теперішньому. Д.Сієрі дійшов висновку, що в цьому випадку люди усвідомлюють, що страждання не тривають вічно. Помірні негативні події в минулому допомогли людям більш спокійніше ставитись до неприємностей у теперішньому. [5]

Проте не варто думати, що негативний досвід є корисним. Помірний стрес або легкий струс дає хорошу життєстійкість лише в тому випадку, коли він не є надто особистим, не часто повторюється і не спричинений людиною, яку ви любите. Позитивним моментом в роботі Д.Сієрі є те, що наявність негативної події в житті не є вироком для того з ким вона відбулась. Він вважає, що людям потрібно дати можливість отримати максимум користі навіть від серйозного негативного досвіду в минулому.

Вчені доказали взаємозв'язок між травмами дитинства та проблемами зі здоров'ям у старшому віці. [3; 5] Проте, негативний досвід дитинства не є єдиною причиною проблем в організмі. Існує багато інших причин розвитку хвороб в тілі людини, а саме: образ життя, генетика, фактори навколишнього середовища, харчові звички. Причиною нашої хвороби не завжди є дитяча психотравма. Тому, сучасні дослідження наголошують, що для того щоб вилікувати хворобу варто прийняти до уваги всі чинники, які могли на неї повпливати, в тому числі і дитячу психотравму.

Таким чином, не варто однозначно стверджувати, що людина отримала саме дитячу психотравму, навіть якщо з нею відбулись певні події, що викликають цю психотравму у більшості дітей. Наявність травмуючої ситуації в дитинстві не є причиною ствердження, що в майбутньому ця людина матиме наслідки психотравми. Для того, щоб ці наслідки виникли, подія дитинства має носити травматичний характер саме для цієї особистості.

Прийнято вважати, що психічне та фізичне дуже тісно пов'язані між собою. Тому, психічні зміни одночасно проявляються із соматичними і навпаки.[ 1; 3]

Відновлення мозку більш ймовірно у тому випадку, якщо під час стресу у людини був хтось на кого можна було покластись. За відсутності такої людини, наслідки скоріш за все будуть мати руйнівний характер у дорослому віці. Варто зазначити, що сам факт наявності психотравми або негативної події у житті не є вироком. Навіть від дуже серйозного негативного досвіду в минулому можна отримати користь. [5]

Незалежно від стосунків між батьками, їхньої смерті чи інших факторів, їхня нелюбов до власних дітей має сумні наслідки. Хоча батьківство – це дуже складна робота, вона також і дуже приємна. Будучи батьками у нас є бажання забезпечити наших дітей підтримкою, любов'ю та теплими обіймами. Проте обставини бувають різними і всі ми різні: інколи батьки бувають втомлені, інколи діти бувають неговіркими або егоцентричними або неввічливими, роблять необдумані вчинки або приймають неправильні рішення.

Дослідження показують, що діти мають схильність швидко одужувати та самовиліковуватись у тому випадку, коли їм вчасно була надана адекватна підтримка та консультація. Цим дітям є можливість повернути втрачене дитинство при умові, що їх травми швидко розпізнали і їм надали потрібний догляд. Для дітей дуже важливо швидко отримати вирішення їх проблем, відновити нормальне повсякденне життя та отримати професійну допомогу психологів та психіатрів. [ 3]

Отже, виявити об'єктивну й однозначну причину дитячої психотравми не так і легко, тому що є суто індивідуальні критерії значущості та інтерпретації кожної. Проте можна з впевненістю стверджувати, що негативний дитячий досвід дуже сильно впливає на психіку дитини й продовжуватимуть впливати протягом всього життя. Події, які можуть сприйматись зрілою людиною незначні, для дітей можуть стати величезною катастрофою.

### **Список використаних джерел:**

1. Влад С. П. Дитяча психотравма; упоряд. Козлова А.Г. - Київ «Видавнича група «Шкільний світ», 2018. - 112 с.
2. Дайте Б Наутро после потери / Психология, 2015— 160 с.
3. Музиченко І. В. Шляхи подолання дитячої психотравми в діяльності працівників психологічної служби : [метод. рек.] / Музиченко І.В., Ткачук І.І. - Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. - 88 с.
4. Надін Берк Гарріс: У глибокій прірві. Як позбутися наслідків дитячих травм / Видавництво: BookChef, 2021 — 175 с.
5. Наказава Д. Д. Осколки детских травм. Почему мы боеем и как это остановит / Д. Д. Наказава — «Эксмо», 2015 — 170 с
6. Таф Пол Как дети добиваются успеха / Издательство: Эксмо, 2013- 400 с.

**Голубовський Іван**  
магістрант факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**Коць Михайло**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Початок підготовки до навчання шестирічних дітей у новій українській школі та, власне, сам освітній процес пов'язані з необхідністю врахування важливих психологічних законів їх розвитку. Сюди входить визрівання суперечностей між підвищеними інтелектуальними здібностями дитини і, специфічними саме для дошкільників здатністю їх досягти у цьому віці. За таких умов інтелектуальна сфера дитини не тільки готова до певного ступеня систематичного навчання, але й вимагає цього.

Це протиріччя поширюється і на інші сфери особистості. У цьому віці дитина намагається самоствердитися у діяльності, яка вже підлягає суспільній оцінці та охоплює сфери життя, колись недоступні для дитини. Іншими словами, дитина не тільки готова прийняти нову соціальну позицію учня, але й шукає її. Особливого значення це набуває у дітей з особливими освітніми потребами. Цільовий педагогічний вплив є визначальним чинником психічного розвитку дітей у цей період.

Проблемі готовності дітей до школи та підготовки присвячені наукові праці Л.С. Виготського, М. Вітязь, Г. Виноградова, К. Гуревич, Д. Ельконіна, Т. Ендовицької, В. Залогіної, Н. Корольової, О. Кравцової, В. Кузьменко, С. Максименка, З. Мануйленко, Н. Матюшиної, В. Мухіної, З. Обідової, Н. Оксаріної, О. Скрипченка, Л. Славіної, О. Усової та ін.

Приймаючи шестирічну школу, ми зважаємо на те, що це організм зростаючої дитини, дозрівання якої ще не завершено, функціональні характеристики якої ще не сформовані остаточно і робота якого досі обмежена.

Важливим є те, щоб дитина була фізично готова до школи. Однак психологічна готовність також необхідна через систему вимог, яку школа висуває до дитини. Як показують класичні фундаментальні дослідження психологів (Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Кузьменко, О. Леонтєв, Д. Ельконін та ін.), вони пов'язані зі зміною соціального становища дитини в суспільстві, а також з особливостями навчальної діяльності у молодшому шкільному віці.

Конкретний зміст психологічної готовності не є постійним, він змінюється і збагачується. Дошкільник може робити багато речей, але не потрібно переоцінювати його можливості. Логічна форма мислення, хоч і

існує, ще не є типовою або властивою. Його тип мислення специфічний. Вищі форми зорового мислення є результатом інтелектуального розвитку дошкільників. Інші психічні процеси та якості також мають цю специфіку.

У дошкільному віці дитина повинна бути підготовлена до здійснення провідної діяльності в молодшому шкільному віці – навчальної. Важливо розвивати у дитини відповідні цій діяльності навички.

Подолання остраху труднощів навчання, прагнення не «обійти» їх, а вирішити, не відмовлятися від наміченої мети у випадку перешкод, допомагає дитині подолати ці труднощі самотужки або з незначною допомогою, що виникнуть у неї в першому класі.

Розвиток дисципліни, організованості та інших якостей, які допомагають шестирічній дитині оволодіти та контролювати свою поведінку, багато в чому залежить від ступеня її сприйнятливості до вимог дорослого як носія соціальних норм та правил.

Останнім часом психологи провели багато досліджень, спрямованих на виявлення особистого потенціалу дітей 6-7 років. Результати показали, що шестирічні діти мають високі фізичні та когнітивні здібності, відносно високу чутливість до навчання. Одночасно для них характерні підвищений збудження, емоційність, стомлюваність, нестійкість уваги, ситуативна поведінка.

У дослідженнях емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами виявлено труднощі у контролі дітьми власних емоційних реакцій, встановленні тісних емоційних контактів, високий рівень тривожності, а також недостатню розвиненість вольових зусиль та вольових якостей [5]. Такі результати дослідження вказують на необхідність здійснення корекції емоційно-вольової сфери загалом та корекції тривожності, зокрема.

Усе більш широкого використання набуває термін «діти з особливими освітніми потребами», за якого робиться наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні відхилення в розвитку, що не дають їм змоги користуватись освітніми послугами.

Розвиток дитини з особливими освітніми потребами здійснюється, в умовах спеціально організованого, цілеспрямованого процесу навчання і виховання. Успішне пристосування дитини неможливе без формування соціальної компетентності, під якою розуміють систему знань про соціальну дійсність і про себе, систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях [1; 2; 3; 4; 5; 6 та ін.].

Аналіз системи діагностики дітей з особливими освітніми потребами вказує на те, що такі дослідження проводяться вкрай рідко та вузькоспеціалізовано. Це зумовлено, перш за все, складністю самого процесу діагностики таких дітей.

У нашому дослідженні доведено, що соціальна складова психологічної готовності дитини дуже важлива. Якщо дитина не готова до соціальної позиції учня, то навіть маючи необхідні вміння та навички, високий рівень

інтелектуального розвитку в школі важкий. Соціальну складову розглядаємо як здатність встановлювати та підтримувати ділові та особисті стосунки з дорослими, однолітками, дотримуватися моральних норм та правил поведінки в колективі. Представлено результати емпіричного вивчення рівня підготовки старших дошкільників до шкільного навчання, зокрема, обґрунтовано методикау визначення готовності дітей до шкільного навчання, розкрито діагностики рівня сформованості різних компонентів шкільної готовності дітей з особливими освітніми потребами.

Існують різні методи визначення зрілості школи. На наш погляд, для первинного знайомства з дитиною, є тест шкільної зрілості Керна-Ірасека. Він є найзручнішим способом, оскільки він стандартизований, займає небагато часу і використовується для вивчення шестирічних дітей. Тест на шкільну зрілість Керна-Ірасека проводився на початку навчального року в одному із закладів дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу ради міста Луцьк. У тестуванні взяли участь 19 дітей логопедичної групи, серед яких десять дівчаток та дев'ять хлопчиків.

Дослідження показало, що більшість дітей мають високу і середню готовність до школи. Окремий аналіз кожного субтесту показав, що діти мають добре розвинену дрібну моторику рук (субтести 2 і 3), але малювання чоловічої фігури з пам'яті (1 субтест) їм важко. На основі цих малюнків ми виявили, що багато дітей стурбовані, не впевнені у своїй безпеці та не готові до соціального статусу учня. І якщо дитина не готова до соціальної позиції учня, навіть маючи необхідні вміння та навички, високий рівень інтелектуального розвитку, в школі їй буде складно. Для того, щоб дитина могла краще адаптуватися до умов соціального середовища, потрібна спеціальна робота, яку у формі гри виконували з дітьми.

Маленьких дітей часто захоплюють емоції, оскільки вони ще не здатні контролювати свої почуття, що може призвести до імпульсивної поведінки, труднощів у спілкуванні з однолітками та дорослими. Лише з рівнем розвитку особистості у них поступово формується здатність усвідомлювати і контролювати свої переживання, розуміти емоційний стан інших, розвивати довільну поведінку, почуття стають стійкішими і глибшими.

У зв'язку з цим ми розробили програму формування соціальної складової готовності до школи. Основна мета програми – сприяти розумовому та особистісному розвитку дитини шляхом розширення зони найближчого розвитку і тим самим допомогти їй адаптуватися до умов соціального середовища.

### **Список використаних джерел:**

1. Агавелян О. К. Социальноперцептивные особенности детей с нарушениями развития. Челябинск : Издатель Татьяна Лурье. 1999. 356 с.
2. Компанець Н. М., Луценко І.В. Моделювання індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ. Київ. 2018. 66 с.
3. Коць М., Ващень Г., Кузьмич О., Гендерні особливості емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами. *Психологія: реальність і перспективи*: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 16 / упоряд.

Р.В. Павелків, Н. В. Корчакова; ред.кол.: Р.В. Павелків, В.І. Безлюдна, Н.В. Корчакова. Рівне: РДГУ, 2021. С. 98-105.

4. Коць М., Дучимінська Т. Полікарчик С. Гендерні відмінності поведінкового компоненту соціального інтелекту дітей з особливими освітніми потребами. *Психологічні перспективи*. Вип.37. 2021. 96–110.

5. Коць М., Ятчук Т. Особливості психологічної корекції емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Психологія: реальність і перспективи*: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 10 / упоряд. Р.В. Павелків, Н. В. Корчакова; ред.кол.: Р.В. Павелків, В.І. Безлюдна, Н.В. Корчакова. Рівне : РДГУ, 2018. С. 85-92.

6. Троянова Т. В. Спадкоємність у процесі соціалізації дітей з особливими потребами дошкільного віку і початкової ланки освіти. Педагогічні науки : збірник наукових праць / редкол.: Є. С. Барбіна, В. Л. Федяєва, В. В. Кузьменко та ін. Херсон. 2007. Вип. 45. С. 408–411.

### **Город Світлана**

студентка 2 курсу факультету інформаційних технологій та математики,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Невірець Оксана**

студентка 2 курсу факультету інформаційних технологій та математики,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Іванашко Оксана**

к.психол.н., доцент кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ВПЛИВ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ**

Сучасна соціокультурна ситуація характеризується постійним підвищенням вимог до ефективного функціонування особистості в суспільстві. Студентська молодь, як специфічна соціально-вікова група, відчуває ці суспільні виклики з особливою гостротою, оскільки поставлена перед необхідністю вибору життєвої стратегії, формування особистих і професійних якостей, соціальної і особистісної ідентифікації. Перед студентською молоддю стоїть низка особливо важливих завдань, що пов'язані із власним самоствердженням, досягненням значимих результатів, формуванням власної позиції та моделі успішності, що сприятиме ефективній адаптації у різних сферах суспільної життєдіяльності.

Мотивація це один із важливих чинників формування прагнення до самовдосконалення, як система взаємопов'язаних між собою мотивів, потреб, інтересів і т.д. Як показують соціально-психологічні дослідження, мотивація навчальної діяльності неоднорідна, вона залежить від безліч факторів: індивідуальних особливостей студентів, характеру найближчої референтної групи, рівня розвитку студентського колективу й т.д.

Останнім часом у психологічній науковій літературі питанням мотивації навчальної діяльності приділяється особлива увага. Це не випадково, оскільки питання про мотиви – це фактично питання про якість навчальної діяльності. Переважання зовнішніх мотивів веде до того, що навчання набуває формального характеру, відсутній творчий підхід, самотійна постановка навчальних цілей [1].

Мотивація навчальної діяльності студентів є суттєво необхідною умовою для ефективного здійснення навчального процесу, оскільки негативне чи байдуже ставлення до навчання може бути причиною низької успішності або неуспішності студента. Основним фактором, що впливає на мотивацію до навчання студентів, є оволодіння знаннями, уміннями та навичками, які у подальшому сформуєть фундамент професійної діяльності. У студентів, зацікавлених науковою діяльністю, виявляються мотиви саморозвитку та досягнень. Саме вони змушують багато працювати, розв'язувати складні завдання, займатися самоосвітою, долати труднощі для досягнення найвищих результатів. У випадку низької мотивації викладачам доводиться використовувати різні способи стимулювання навчальної діяльності [2].

Ефективність навчального процесу безпосередньо пов'язана з тим, що наскільки високими є мотивація і стимул оволодіння майбутньою професією.

Для дослідження використовували методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів, модифіковану А. А. Реаном, В. А. Якуніним [3].

Зазначена методика визначала ефективність таких типів мотивації:

1. Стати висококваліфікованим фахівцем;
2. Отримати диплом;
3. Успішно продовжити навчання на подальших курсах;
4. Успішно вчитися
5. Постійно отримувати стипендію
6. Набути глибоких і міцних знань
7. Досягти поваги викладачів
8. Бути прикладом однокурсникам
9. Домогтися схвалення батьків і оточуючих.

Проаналізувавши дані, отримані за допомогою модифікованої методики вивчення мотивів навчальної діяльності студентів, виділяють у студентів 5 основних мотивів навчальної діяльності: стати висококваліфікованим спеціалістом – 68,8%, отримати диплом – 48%, отримати інтелектуальне задоволення – 43,2%. Крім того, більшість студентів виділяє позитивним мотиваційним аспектом отримання схвалення і похвали від колег і викладачів.

Мотивація досить складний процес, що може мати різне спрямування. Внутрішня мотивація знаходиться в самій людині і є більш значимою, ефективною і необхідною формою мотивації. Зовнішня мотивація виходить від батьків, педагогів, суспільства.

Механізм самоорганізації у професійному саморозвитку є не менш значущим. Він має відповідати висуненим вимогам, забезпечувати їх дотримання. Варто зазначити, що система вимог має потворні вияви, якщо вона відображає принцип «вимоги не для всіх». Особистість може розвивати в собі орієнтацію на пристосування до обставин, пов'язаних з відходом від вимог. Можливість не дотримуватися вимог є мірою особливого становища, що забезпечується певним статусом, наближенням до впливової особи, згодою розв'язувати ситуації некоректними або неприпустимими способами.

Готовність до самопізнання, уміння організовувати власну діяльність, формування настанови на самоосвітню діяльність протягом життя є підставами професійної самореалізації особистості. Тому мотивація професійного саморозвитку має ґрунтуватися саме на досягненні цієї мети.

Одним зі способів формування професійної спрямованості студентів є розширення їхнього досвіду фахової діяльності, якого вони набувають у процесі фахової практики. У цей період відбувається вдосконалення і коригування сформованих у процесі вивчення фахових дисциплін знань і навичок. Практика – це можливість виявити наявність (чи відсутність) інтересу до обраної професії, життєвих налаштувань, пов'язаних із цією професією, ступеня готовності до здійснення професійної діяльності.

Отже, для підвищення рівня підготовки сучасних фахівців до успішної конкурентоспроможної професійної діяльності на світовому ринку праці суттєвим завданням є розвиток професійної мотивації вищих навчальних закладів. Вища школа має систематично формувати мотивацію студентів до професійної діяльності за допомогою фахової практики, розкриття можливостей позитивного використання професійного досвіду.

### ***Список використаних джерел:***

1. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М. : Логос, 2013. - 184 с.
2. Гурова Н. А. Мотивация студентов к учебной и научной деятельности / Н. А. Гурова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам XLVII Междунар. науч.-практ. конф. -Новосибирск : СибАК, 2014. – № 12 (47). – С. 102–105.
3. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – 280 с.



**Гошовська Дарія**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**Гошовський Ярослав**  
доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ЕКЗИСТЕНЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ДЕПРИВОВАНОГО ХРОНОТОПУ**

Різновидова депривація виступає гальмівним і нівеляційним чинником психогенези особистості. Для усвідомлення особливої значущості депривованого хронотопу дуже доречним і влучним є міркування М. Оже, який у розкритті ключових причин кризи сенсу буття в сучасному світі, стверджував, що «надлишкове «споживання» уявного простору пов'язане зі значним зменшенням простору реального життя» [4, С.138]. Тому гетто, нетрі і фавели як символи-симптоми матеріальної депривації заторкують проблеми духовних обмежень та оточують депривованих людей «третього світу» зоною бідності, культивуючи жебрацтво, агресію, крадіжки, знедоленість, гніт, голод, безпорадність, які позбавляють людей (причому одночасно) і простору, і майбутнього.

Ми вважаємо, що кордон власної та чужої території як певна знакова межа і ймовірний вузол суперечностей є зоною підвищеної соціально-психологічної та міжособистісної напруженості, а в умовах навчально-виховного закладу закритого типу набуває особливо складних варіантів вирішення та має вкрай важливе значення. Жити, співмекшкати, виживати у замкнутому ареалі існування (наприклад, будівлі школи-інтернату, пенітенціарного закладу) набуває чи не найважливішої екзистенційної потреби та знаходить своє розгалуження в базових особистісних психоструктурах і функціональних параметрах на рівні когніцій, сенсорики, поведінки тощо.

Відчуття депривованою дитиною особистісної захищеності істотно підринається внаслідок несприятливого впливу такого сформованого фрейму як «страшний дім/будинок», що сприяє розвиткові амбівалентності через своєрідний когнітивний дисонанс унаслідок накладання безпосереднього аперцептивного досвіду на оцінки цієї екзистенційної ніші іншими людьми (наприклад, «інкубатор», «притулок соціальних аутсайдерів», «сиротинець» тощо). По суті, зауважуємо базальний конфлікт усвідомленого й ототожненого особистісного світопростору з оцінними характеристиками інших осіб, які послуговуються не встановленням його рівня комфортності для депривованої дитини, а лише стереотипами, соціальними кліше та стигмами. Різної у зіставленнях власної картини світу про інтернатну будівлю із зовнішніми характеристиками цього житла

наповнює хаотизмом самостверджувальні модуси самосвідомості і виступає причиною ірраціональних поведінкових реакцій депривованої особистості на житлово-територіальні і просторово-часові параметри поведінки і культури.

Зазначимо, що в дітей зі значним і тривалим деприваційним досвідом, зокрема тих, що потрапили в школу-інтернат із дитячого будинку, доволі часто зауважуються ностальгійні спогади за комфортними, на їхню думку, умовами побуту в будівлі закладу і духом родинності, взаємодопомоги, згуртованості, соціально-перцептивної гармонійності взаємин тощо. Іноді вони навіть вдаються до активної конфабуляції, яка перетворює придумані просторово-часові виміри і події, речі і людей у «насправді існуючі», правда, лише в вербалізованому дискурсі породжуваного мовцем наративу.

Завдяки ранньому і своєрідному суспільно-імпринтінговому звиканню до «соціальної будівлі» (приміщення дитячого будинку, школи-інтернату тощо) через відсутність досвіду проживання в «сімейній будівлі» та лоні нуклеарної сім'ї відбувається соціотопографізація свого Я як простору і часу, в яких виробилися та зберігаються орієнтаційно-регулятивні і морально-ціннісні функції та здобутки. Така привязка сприяє депривованій дитині в первинному самоусвідомленні, а згодом у виробленні конструктивних самооцінок, образу Я, Я-концепції тощо. Маркування себе у просторово-часових параметрах певної будівлі забезпечує творення особистісної історії та легенди власного життєвого шляху, зумовлює вилаштування психо- і соціогенези як мережі спогадів і фактів свого соціального буття в певному просторово-часовому континуумі, який інші можуть байдуже називати «інкубатором» чи подібними десоціалізуючими словами й субкультурними поняттями.

Слід наголосити, що особистісна автономізація, сепарація від довкілля виступають для депривованої дитини нагальною потребою, тому її приватне відмежування є своєрідним кордоном, що відділяє індивідуальне життя особи від життя видового, загального, суспільного, громадського. Це відмежування трактується як еволюційно виправдане, забезпечуючи нормальну життєдіяльність особистості як живої соціальної істоти, яка повинна мати свій індивідуальний психосоціальний простір та ареал існування і розвитку. Тому реальна чи планована зміна усталених меж індивідуальної території є потужним сигналом для специфічної поведінки депривованої дитини, що проявляється як захист завдяки оборонно-агресивній поведінці, або втечі (самовтечі) до реального (чи уявлюваного) місця з більшою безпекою [2].

Досить часто вихованці інтернатних закладів прирівнюються у масовій свідомості до бездомних як своєрідний «андерклас», типовими ознаками якого є девіантна/делінквентна поведінка, соціальна паразитарність, особистісно-психологічна надламаність і неповносправність, що, безперечно, не відповідає реаліям [1].

Упродовж тривалого часу ми досліджуємо та висвітлюємо проблеми так званої «парадигми колонії» як мережі конфліктно-деструктивних поведінкових практик (насилля, булінг, побої, згвалтування, доведення до

суїциду тощо), які проявляються депривованими вихованцями у межах постійного замкнутого простору – пенітенціарного закладу. У режимі гнітючої депривації насилля над тілом вихованців (побої та знущання як субкультурні норми в неофіційній статусній ієрархії, обмеження довільних локомоцій – переміщень, скупість харчового раціону, монотонність одягу-уніформи, мінімум просторового комфорту, відсутність можливості для релаксаційного усамітнення тощо) відбувається фрустрація базальних особистісних потреб [2]. Як стверджує С. Нартова-Бочавер, численні випадки агресивної поведінки, домашнього і шкільного злодійства, вандалізму та інших асоціальних реакцій у дітей зазвичай зауважується в ситуаціях, коли нагальна потреба цієї дитини в наявності обов'язкового для життєіснування особистого простору була пригніченою, депривованою від найранніх етапів її онтогенезу або внаслідок стресових для неї подій. Безперечно, депривований хронотоп може призводити до формування особистісно-девіантної психології та неадекватних асоціальних поведінкових реакцій-відповідей депривованих дітей на будь-які територіальні й просторові деформації [1; 3].

Зазначимо, що депривований хронотоп має маргіналізаційний і знеособлювальний ефект, що істотно ускладнює та розбалансовує просоціальну активність людини. Депривованим вихованцям закритих освітніх закладів досить часто притаманна помітна суб'єктивна дискретність простору і часу, а можливість усамітнення, психологічного розвантаження в комфортних умовах сімейного тепла, затишку, спілкування просто відсутні, тому активно обираються сублімаційні або компенсаторні поведінкові тактики і стратегії.

Притлумлення темпоральних ракурсів свого минулого, незадоволення аксіологічним наповненням, зокрема набутими й засвоєними базовими й інструментальними цінностями в певному закритому просторі інтернатного закладу може істотно вплинути на побудову перспективи оптимального життєвого розвитку. Особистісно-часова розбалансованість депривованої дитини суттєво збіднює і зменшує рівень змістового наповнення її власних поведінкових ревіталізаційних тактик і стратегій, звужує шляхи і засоби самореалізації.

Замкнутий простір як конкретне мікродовкілля вже за своєю суттю є депривуючим, а тривале перебування в режимі різновидових обмежень нагально потребує ревіталізації як системи комплексного реабілітаційного, реєдукаційного, ресоціалізаційного та іншого супроводу й допомоги.

### **Список використаних джерел:**

1. Бахматова, Т.Г., Чусова Ю.А. Социальная эксклюзия сирот как детерминант криминогенного поведения. *Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права*. 2015. Т. 9. № 4. С. 674-681.
2. Гошовський Я. Депривований хронотоп як негативний чинник самореалізації особистості. *Освіта регіону*. 2010. № 1. С.123-127.
3. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности» : обоснование и прикладное значение. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 6. С.27–36.

**Гошовська Дарія**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**Лесь Василь**

магістр факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ КРИЗ  
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ**

Професійна ідентичність людини на сьогоднішньому етапі розвитку зазнає чи не найбільших випробувань з боку суспільства і з усіх видів її соціально-рольової ідентичності. Докорінні зміни у нашій країні, руйнування усталених соціально-економічних структур, які призвели до зникнення великих професійних груп та глибокої життєвої кризи тих професіоналів, які втратили роботу, виникнення нових професійних відносин, хиткий і непередбачуваний стан на сучасному ринку праці, жорстко поставило питання про формування нових механізмів соціальної та професійної адаптації і самореалізації особистості.

Під кризами професійного розвитку розуміють нетривалі за часом періоди (до року) кардинальної перебудови професійної свідомості, діяльності та поведінки особистості, зміни вектору її професійного розвитку. Кризи призводять до переорієнтації на нові цілі, корекції та ревізії соціально-професійної позиції, готують зміну способів виконання діяльності, ведуть до зміни взаємин з оточуючими людьми, а в окремих випадках - до зміни професії.

Психологічні особливості криз професійного розвитку. У концепції професійного становлення особистості виділені наступні стадії цього процесу:

- оптація,
- професійна освіта та підготовка,
- професійна адаптація,
- первинна та вторинна професіоналізація
- майстерність.

Відповідно до визначення криз, перехід від однієї стадії до іншої породжує нормативні кризові явища. Розглянемо їх психологічні особливості, аналізуючи логіку професійного становлення.

1. Професійне становлення особистості починається зі стадії оптації – формування професійних намірів. У 14-16 років, у віці ранньої юності, оптант починають професійно самовизначатися. Для когось все вирішено,

хтось змушений вже професійно визначатися. На стадії оптації відбувається переоцінка навчальної діяльності: у залежності від професійних намірів змінюється і мотивація. Навчання в старших класах набуває професійно-орієнтованого характеру, а в професійних навчальних закладах вона має чітко виражену навчально-професійну спрямованість. Є всі підстави вважати, що на стадії оптації відбувається зміна провідної діяльності з навчально-пізнавальної на навчально-професійну [2].

Кардинально змінюється соціальна ситуація розвитку. При цьому неминуче зіткнення бажаного майбутнього та реального сьогодення, яке набуває характеру кризи навчально-професійної орієнтації.

Старшокласники, які продовжили навчання у 10 - 11-х класах, чітко переживають цю кризу в 16-17 років, перед завершенням шкільної освіти. Ядром кризи є необхідність вибору способу отримання професійної освіти чи професійної підготовки. Слід підкреслити, що в цьому віці, як правило, вибирається варіант продовження навчання, орієнтованої на певне професійне поле, а не на конкретну професію.

Переживання кризи, рефлексія своїх можливостей призводять до корекції професійних намірів. Вносяться також корективи в оформилася до цього віку «Я-концепцію». [1]

Деструктивний розв'язок кризи призводить до ситуативного вибору професійної підготовки чи професії, випадання з нормальної соціальної сфери. Асоціальна поведінка часто є формою компенсації внутрішньо-особистісних конфліктів: переживання своєї неповноцінності, відторгненості, непотрібності.

2. На стадії професійної підготовки багато учнів та студентів переживають розчарування від отримуваної професії. Виникає невдоволення окремими навчальними предметами, з'являються сумніви у правильності професійного вибору, падає інтерес до навчання. Спостерігається криза професійного вибору (проявляється в першій та останній роки професійного навчання). За рідкісним винятком ця криза долається зміною навчальної мотивації на соціально-професійну. Ця криза має уповільнений характер.

Але зміна соціальної ситуації розвитку та перебудова провідної навчально-пізнавальної діяльності у професійно орієнтовану дозволяють виділити її в самостійну нормативну кризу професійного становлення особистості.

3. Після завершення професійної освіти настає стадія професійної адаптації. Молоді фахівці приступають до самостійної трудової діяльності. Кардинально змінюється професійна ситуація розвитку: новий різновіковий колектив, інша ієрархічна система виробничих відносин, нові соціально-професійні цінності, інша соціальна роль та, звичайно, принципово новий вид провідної діяльності. Перші тижні, місяці роботи викликають великі труднощі. Але вони не стають чинником виникнення кризових явищ. Основна причина психологічна, що є наслідком розбіжності реального професійного життя зі сформованими уявленнями та очікуваннями.

Невідповідність професійної діяльності очікуванням викликає кризу професійних експектацій.

Переживання цієї кризи виражається в незадоволеності організацією праці, її змістом, посадовими обов'язками, виробничими відносинами, умовами роботи та зарплатою. [2]

Можливі два варіанти розв'язання кризи:

– конструктивний: активізація професійних зусиль щодо якнайшвидшої адаптації та придбання досвіду роботи;

– деструктивний: звільнення, зміна спеціальності; неадекватне, неякісне, непродуктивне виконання професійних функцій.

4. Наступна нормативна криза професійного становлення особистості виникає на завершальній стадії первинної професіоналізації, після 3 – 5 років роботи. До цього часу спеціаліст засвоїв та продуктивно (продуктивно та якісно) виконує нормативно схвалювану діяльність, визначив свій соціально-професійний статус в ієрархії виробничих відносин. Динаміка минулого досвіду, інерція професійного розвитку, потреба в самостверженні викликають протест, незадоволення професійним життям. Свідомо чи несвідомо особистість починає відчувати потребу в подальшому професійному зростанні, в кар'єрі. За відсутності перспектив професійного зростання особистість відчуває дискомфорт, психічну напруженість, з'являються думки про можливе звільнення, зміни професії.

Криза професійного росту може тимчасово компенсуватися різного роду непрофесійними, різними видами діяльності, побутовими турботами або ж кардинально вирішуватися шляхом виходу із професії.

Стабілізація ж всіх сторін професійного життя сприяє професійної стагнації особистості: упокорення та професійної апатії. Стагнація може тривати роками, іноді до виходу на пенсію. [3]

5. Подальший професійний розвиток фахівця приводить його до вторинної професіоналізації. Особливістю цієї стадії є високоякісне та високопродуктивне виконання професійної діяльності. Способи її реалізації мають чітко виражений індивідуальний характер. Фахівцеві притаманні соціально-професійна позиція, стійка професійна самооцінка. Кардинально перебудовуються соціально-професійні цінності та відносини, змінюються способи виконання діяльності, що свідчить про перехід фахівця на нову стадію професійного розвитку, так як ці зміни призводять до суттєвого перетворення та соціальної ситуації, та провідної діяльності, яка характеризується індивідуальним стилем та елементами творчості. [4]

### ***Список використаних джерел:***

1. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. Харків: Фоліо, 2000. 202 с.
2. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. Ярославль. Изд-во ЯГПУ, 2003. С. 154 – 163.
3. Панок В. Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості. К. : Ніка-Центр, 2006. 280 с.

## **Гошовський Ярослав**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **Лукіна Світлана**

магістр 2 курсу факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ**

Підготовка фахівців туристичної сфери на сьогоднішньому етапі розвитку є надзвичайно актуальною і важливою у плані трансформації України у єдиний Європейський простір. Упродовж тривалого часу вищі та середні навчальні заклади України не готували спеціалістів для туристичної галузі, то можна вважати, що туристична освіта в Україні є відносно новою сферою. Підготовка фахівців для сфери туризму є, безумовно, важливою складовою вітчизняної системи освіти.

Однак, в історії розвитку нашої країни здійснювалася підготовка фахівців для сфери туризму.

В.К. Федорченко [3] виділив кілька періодів підготовки фахівців для сфери туризму. Першим можна вважати кінець XVII – початок XVIII ст., коли зароджується туристична галузь, а в педагогічній літературі вперше вводиться в обіг поняття навчальні екскурсії (Я.А.Коменський).

Другий період (друга половина XVIII – початок XIX ст.) характеризується поширенням і розробкою ідей країнознавства, що активізує екскурсійний метод навчання (М.І.Новіков, В.Ф.Зуєв).

Наступний період розвитку туризму та підготовки фахівців для галузі – друга половина XIX – 20–30 рр. XX ст. – це прагнення до ґрунтовного осмислення педагогічних явищ, феноменів, подій та персоналій, пов'язаних із туризмом і його виховним впливом. Характерним для цього історичного етапу є етноцентризм у вивченні туризму, комплексний підхід до організації туризму і краєзнавства.

Ще одним періодом є 40–50 рр. XX ст., коли пріоритети надаються відродженню туристської інфраструктури в повоєнні роки, відновленню діяльності Державна політика в туризмі цього періоду спрямування на відродження кращих традицій туристської діяльності попереднього періоду та розробку стратегій розвитку галузі. Головною тенденцією розвитку туризму зазначеного періоду стає ідеологічна робота.

Наступному періоду, що охоплює другу половину XX ст., властиве відновлення інфраструктури міжнародного туризму, зростання кількості професійних організаційних туристичних закладів (ВАТ «Інтурист», Українська республіканська рада з туризму і екскурсій (УРРТЕ), Бюро міжнародного молодіжного туризму «Супутник» та ін.), товариств, що займаються самодіяльним туризмом. З'ясовано, що на цьому етапі

здійснюється підготовка і навчання громадських кадрів за різними програмами: початкова, середня та вища туристична підготовка, середня інструкторська підготовка.

Разом із тим, протиріччя, які виникають сьогодні між зростаючими потребами населення у туристичних послугах і можливостями їх задоволення туристичною індустрією, між змінами в конкурентній ситуації та недостатньою компетентністю кадрів у різних сферах туристської діяльності – управлінській, економічній, екологічній, правовій, фаховій, визначили необхідність удосконалення кадрової підготовки і створення системи базової освіти в туризмі.

Важко не погодитись із Л. Лук'яною, що протиріччя, які виникають сьогодні між зростаючими потребами населення у туристських послугах і можливостями їх задоволення туристською індустрією, між змінами в конкурентній ситуації та недостатньою компетентністю кадрів у різних сферах туристської діяльності – управлінській, економічній, екологічній, правовій, фаховій, визначили необхідність удосконалення кадрової підготовки і створення системи базової освіти в туризмі [2].

Основними завданнями сучасної професійної освіти в галузі туризму можна вважати:

1. забезпечення фундаментальної наукової, професійної і практичної підготовки у сфері туристської діяльності;
2. здобуття студентами знань і вмінь освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликання, інтересів і здібностей;
3. удосконалення наукової і професійної підготовки кадрів для сфери туризму [2].

Існує три аспекти підготовки фахівців, які важливі для будь-якої сфери туризму, зокрема:

1. Фундаментальне навчання (знання), яке відповідає за отримання знань згідно навчальному плану спеціальності;
2. Технічне навчання (знання як робити), яке відточує майстерність і розробляє навички, необхідні для даної спеціалізації;
3. Особисті здібності (знати як бути і як себе поводити), що відображають особисті якості фахівця [1].

Кожна країна розробляє свою систему туристичної освіти, яка б відповідала вимогам сучасності та поєднувала всі три вищевказані аспекти.

Аналіз наукових джерел показав, що висвітлення теоретичних, методологічних, загальнометодичних питань конкурентоздатності майбутніх фахівців зробили О. Грішнова, М. Кримова, О. Кузьміна, Л. Лісогор, О. Мельник, О. Романовський, М. Семикіна, О. Цимбал та інші дослідники.

Конкурентоздатність особистості забезпечує швидку адаптацію до навколишнього світу, готовність успішно виконувати професійну та інші види діяльності за найвищими стандартами, а також здатність генерувати нові оригінальні ідеї, аргументувати їх важливість для соціального, професійного, особистісного розвитку й створювати умови для їх ефективного втілення [2].



Конкуренцію як рушійну силу розвитку суспільства можна розуміти як процес, за допомогою якого люди отримують та передають знання, як суперництво нового інноваційного зі старим, традиційним. Позитивне ставлення до конкуренції сприяє формуванню потреби ставати або залишатися конкурентоздатною особистістю.

Л.М. Карамушка, О.А. Філь виділяють основні характеристики конкурентоздатної особистості. До них належать: потреба в досягненнях (подальшому розвитку), потреба в незалежності (автономії), вміння йти на розумний (зважений) ризик, цілеспрямованість та рішучість, схильність до творчості (творчі здібності/нахили) [1].

Як вважають сучасні дослідники, на основі аналізу наукової літератури, враховуючи сутність конкурентоздатності особистості, конкурентний характер розвитку туристичної галузі та психологічні характеристики фахівця туристичного бізнесу можемо зазначити, що конкурентоздатність майбутніх фахівців туристичної галузі це здатність швидко й безболісно адаптуватися до постійних змін суспільно-економічних умов, бути спрямованим на досягнення, мати потребу в автономії, бути цілеспрямованим та рішучим, вміти йти на розумний ризик [2].

Особливий вплив на досягнення успіху має гнучкість особистості, яка дає можливість вийти за рамки соціальних обмежень, стереотипів, розкрити свій потенціал, виявити креативність у вирішенні визначених завдань. Мотивація досягнення спонукає людину шукати нові способи застосування своєї енергії, здібностей та сил, якщо ті, хто навколо, заохочують успішність такого пошуку.

Досягнення успіху регулюють певні фактори. до них належать особистісні та соціетальні фактори.

До особистісних факторів віднесено

– індивідуально-психологічні фактори (індивідуально-психологічні та ділові якості, потреби, інтереси, соціальні установки, цінності особистості, мотивація досягнення, здібності особистості, психологічна гнучкість, рівень домагань, активність) та статусні характеристики особистості (стать, вік, рівень освіти, знань та досвіду, професіоналізм, моделі поведінки, дохід, статус особистості в суспільстві);

– соціетальні фактори (економічна та політична ситуація в країні, правове та соціокультурне середовище, інститут освіти, особливості ринку праці).

Соціетальні фактори, які регулюють досягнення успіху у професійній діяльності в значній мірі забезпечує держава.

Конкурентоздатність персоналу туристичної галузі визначається не тільки рівнем освітньої або професійної підготовки, стажем роботи, ступенем задоволеності працівником своєю працею, а й відповідністю психофізіологічних та соціально-психологічних особливостей людини до вимог, зайнятого нею робочого місця чи посади.

### **Список використаних джерел:**

1. Карамушка Л. М., Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій): монографія. Київ: Фірма «ІНКОС», 2007. 268 с.
2. Лук'янова Л. Г. Освіта в туризмі: навчально-методичний посібник для студ. вищих навч. закл. Київ : Вид-во «Вища школа», 2008. 719 с.
3. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2005. 47 с.

### **Гошовський Ярослав**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Тороканець Аліна**

магістрантка 2 курсу факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **СТРУКТУРА ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В ПЕРІОД ЮНОСТІ**

**Постановка наукової проблеми та її значення.** У психології особистісного підходу появилось поняття локус контролю, яке дає можливість збагатити та урізноманітнити нашу мову. До даного виду понять ми можемо віднести «локус контроль», «особистісне самовизначення», які на сьогоденньому етапі надзвичайно широко використовуються в психології.

**Аналіз основних досліджень та публікацій** Б.В. Зейгарник і Б.С. Братусь виокремлюють основну площину руху і це відповідно – морально-ціннісна. Їхні положення близькі до положень М.Р. Гінзбурга і дозволяють краще зрозуміти його підхід у самовизначенні. Вчений наголошує це те, що існування у світі смислів є існуванням на власне особистісному рівні (на це відповідно вказував Л.С. Виготський); напрямок смислів та матеріальних цінностей є цією галуззю, де і відбувається взаємодія особи й суспільства; цінності і сенси є, власне, мовою цієї взаємодії. Інший момент – провідна роль цінностей у формуванні особистості: сповідування цінностей закріплює єдність і самототожність особистості, надовго визначаючи собою головні характеристики особистості, її стрижень, її моральність. Цінність міститься в особистості, оскільки “ ... іншого способу поведження з цінністю, крім її цілісно-особистісного переживання, не існує. Отже, набуття цінності є процес набуттям особистістю самої себе. І ще один момент, Б.В. Зейгарник і Б.С. Братусь виокремили функції смислових утворень: створення еталона, і оцінка діяльності, з її моральної, значеннєвої сторони [2].

**Метою дослідження** є аналіз основних складових у структурі особистісного самовизначення

**Виклад основного матеріалу.** Ціннісні орієнтації є елементами у структурі особистості, які відповідно і характеризують змістовний бік її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій внаслідок здобуття цінностей фіксується істотне, найважливіше в людині. Ціннісні орієнтації – це стійкі утворення («одиниці») моральної свідомості, можуть складати основні ідеї, поняття, “ціннісні блоки”, смислові компоненти світогляду, які виражають суть моральності людини, а відповідно і спільні культурні і історичні умови. Система ціннісних орієнтацій є іноді програмою життєдіяльності, а також основою реалізації певної моделі особистості. Відповідно спілкування є тією сферою, де соціальне перетворюється на особистісне і особистісне стає соціальним, а це в свою чергу веде до обміну індивідуальними ціннісно-світоглядними особливостями.

Обуховський К. зазначає, що цінність є основним з основних механізмів взаємодії особистості і суспільства, особистості і культури. Таке положення є центральним для так званого гуманістично-аксіологічного підходу до культури, за яким культура тлумачиться як світ втілених цінностей; «сфера застосування поняття цінності – людський світ культури та соціальної дійсності». Цінності представляють собою уявлення людей про цілі і норми своєї поведінки, які відповідно втілюють історичний досвід минулого і систематизовано виражають сенс культури епохи, певного суспільства загалом і людства зокрема. Такі орієнтири існують у свідомості кожної людини, із ними люди і групи відповідно співвідносять свої дії. У даному підході і відповідно адекватно вирішується питання про співвідношення цінностей і цілей: «Цінність насамперед є тим, що дає ідеальній (тобто реально ще не здійсненій) цілі силу впливати на спосіб і характер людської діяльності, спонукальну силу». Отже, ми можемо зробити висновок, що цінності, тобто ціннісна свідомість є основою визначення мети. «... Цільова детермінація людської діяльності – це ціннісна детермінація. Цілі можуть впливати на людську діяльність не реально-каузально, але як ідеальні цінності, реалізацію яких людина вважає своєю потребою чи боргом» [3].

Існує принципова відмінність у природі елементів уявлення людини про своє майбутнє, з якого випливають і відмінності у їх функціях. Вчений виокремлює у складі життєвого плану два типи цілей: кінцеві (ідеальні) і допоміжні (реальні, конкретні). Кінцеві цілі є ідеалами, які сприймаються і розуміються як цінності; вони в переважній більшості стабільні. Реальні цілі характеризуються конкретністю і досяжністю, тобто можуть змінюватися у залежності від успіхів чи невдач.

Отже, ми можемо зробити висновок, що цінності, будучи за своєю природою соціально-історичними, є засобом залучення індивіда до роду, а це в свою чергу дозволяє подолати тимчасовість існування. Зокрема, цінності, тісно пов'язані з уявленнями про екзистенцію людського життя, що є і підставою розвитку особистості, і її результатом.

Самовизначення особистості пов'язане з цінностями, а також потребою формування значеннєвої системи, у якій центральне місце займає проблема екзистенції життя, орієнтації у майбутньому. Визначення людиною себе у суспільстві як особистості є заняття активної позиції у соціальних і культурних цінностях, і тим самим – визначення сенсу свого існування. Визначення себе, як особистості – особистісне самовизначення – має ціннісно-смыслову природу. Цінності впливають на орієнтацію особистості в майбутньому.

М.Р Гінзбург підходить до вирішення проблеми у віковому аспекті крізь призму ставлення до ціннісно-смысловї природи особистісного самовизначення. Немає такого дослідження юнацького віку, у якому не підкреслювалося б, що основною потребою юнака та юнки є прагнення посісти певне місце у суспільстві, однак дане прагнення не є специфічною особливістю юнацького віку.

Прагнення зайняти нову соціальну позицію притаманно всім міжвіковим групам на перехідному етапі і є, власне, одним із механізмів цих переходів. Однак оригінальність даного підходу полягає не у самому прагненні до певного місця у суспільстві, а зокрема у якісних особливостях цієї системи відносин, які складається на даному віковому етапі між юнаками, юнками та суспільством. Специфіка ця полягає ще й у тому, що з кожним наступним віковим етапом розширюється коло спілкування молодої людини; а це означає, що розширюється адресат цього спілкування, а також представленість у цьому спілкуванні суспільства в цілому. У ранньому юнацькому віці таким адресатом стає суспільство в цілому; юнак виходить на спілкування з суспільством (ширше – зі світом людської культури) напяму .

М.Р. Гінзбург стверджував, що наявність інтересу до змісту життя та його інтенсивне обговорення, свідчить про те, що активно відбувається процес самовизначення; а його відсутність – свідчить про викривлення цього процесу [1].

У пошуках екзистенції свого життя найбільше і найповніше проявляється ціннісно-смыслова природа особистісного самовизначення. Потреба сенсу життя характеризує дорослі форми поведінки і тому може бути проігнорована, коли ми маємо справу із особами на юнацькому етапі онтогенезу,

В. Франкл розглядає і аналізує прагнення до пошуку та реалізації людиною сенсу свого життя як вроджену мотиваційну тенденцію, притаманну всім людям, і воно власне і є основним рушієм поведінки і розвитку дорослої людини [4].

У період ранньої юності відбувається відкриття внутрішнього світу, що пов'язане з отриманням його як цінності. Відкриття себе, як неповторної унікальної особистості нерозривно пов'язане з відкриттям соціального світу, у якому ця особистість повинна жити і розвиватись. Рефлексія у юнацькому віці є усвідомленням власного «я» («Хто я?», «Який я?», «Які мої здібності?», «Тож за що можу себе поважати?»), і усвідомленням свого положення у світі («Який мій життєвий ідеал?», «Хто мої друзі і вороги?»),

«Ким хочу стати?», «Що маю зробити, щоб і я сам, і світ довкола мене були кращими?»). Якщо питання, звернені до себе не завжди усвідомлюються, то загальніші, світоглядні питання стають елементом соціально-морального самовизначення.

Основним завданням особистісного самовизначення є спрямованість особистості на досягнення певного рівня у системі соціальних відносин, тому відповідно, спрямовує і на соціальне самовизначення. На основі соціального самовизначення виробляються і вимоги до визначеної професійної галузі, здійснюється (не без впливу багатьох інших чинників) професійне самовизначення.

### **Список використаних джерел:**

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*. 2005, №3. С.12-16.
2. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. Москва, 1980. С. 19-20.
3. Обуховський К. Психологія потягів людини. Київ, 2002. С. 88-96.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва, 1990. С. 115-120.

### **Квашук Оксана**

студентка 2 курсу факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Кихтюк Оксана**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної та клінічної психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПРОБЛЕМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ ТА ДЕФІЦИТОМ УВАГИ**

**Постановка проблеми та її значення.** Дітям з гострим розладом дефіциту уваги (надалі з ГРДУ), необхідне цілеспрямоване вивчення і удосконалення комплексного підходу до їхнього навчання, соціалізації та розвитку. Саме тому вирішення проблем дітей з надмірною гіперактивністю, за останні десятиріччя набуло значного поширення. Але загалом рівень обізнаності щодо проблем дітей з гіперактивністю та дефіцитом уваги в суспільстві, і серед фахівців, зокрема залишається низьким.

**Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми.** Проблема ГРДУ почала вивчатись і висвітлюватись в науковій, медичній, психологічній і педагогічній літературі не так давно. В основному це були зарубіжні дослідження (Р.Берклі, С. Шах, С. Гольдштейн, С. Хіншоу, С. Джонсон, І. Томас та інші). Наукова розробка проблеми ГРДУ у вітчизняному та науковому просторі пов'язана з такими іменами, як Л. Алексеєва,

І. Брязгунов, В. Гарбузов, Ю. Домбровська, А. Кошельова, Є. Лютова, В. Трошин, О. Холецька та інші [1; с. 64].

**Мета дослідження** полягає в теоретичному аналізі останніх сучасних наукових обґрунтувань цього питання, вивченні уявлень про особливості синдрому та характеристик практичної діагностичної роботи з дітьми з ГРДУ та їх сім'ями.

**Виклад основного матеріалу.** Синдром ГРДУ вважається одним із найпоширеніших розладів у дітей [2; с. 45,]. Діти з симптомами ГРДУ мають дуже багато позитивних рис. Вони характеризуються чесністю, щирістю, доброзичливістю, проте не зважаючи на це, у їх поведінці багато такого, що часто створює бар'єри для їх спілкування з людьми. Саме через ці особливості поведінки, вони часто зустрічаються з негативним ставленням зі сторони оточуючих: нерозумінням, осудженням і деякою мірою відкиненням. Тому розвиток дітей з гіперактивністю їх самореалізація знаходиться під великою загрозою.

Дослідження науковців свідчать, що діти з ГРДУ становлять групу ризику серйозних вторинних проблем, таких як: депресивні розлади, порушення особистісного розвитку, зловживання алкоголем, наркотиками і ряду багатьох інших проблем. Тому у 2004 році Всесвітня асоціація дитячої і підліткової психіатрії, визнала ГРДУ проблемою № 1 у сфері психічного здоров'я дітей.[2; с. 44].

Більшість проблем дітей з ГРДУ зумовлені не їх злого долею чи поганим доглядом батьків, це швидше залежить від функціонування ЦНС. Але нажаль цей розлад дуже часто діагностується невірно або взагалі не виявляється, і тому велика частина дітей не отримує потрібної допомоги. Дітей із ГРДУ часто характеризують як не вихованих.

На думку дослідниці цього питання Елізабет Барклі (1995), «проблема дітей з ГРДУ не в тому, що вони не знають як поводитися, а в тому, що вони знають, але не можуть поводитись так, як потрібно» [2; с.47]. Таким чином робота та цілепрямована діяльність психолога, педагога та батьків у навчально-виховній роботі по супроводу дітей з гіперактивністю передбачає комплексний підхід. Для успішної соціалізації та навчання таких дітей, потрібно разом із вихователями здійснювати аналіз середовища з можливостей, які воно надає для розвитку дитини та її навчання у цілому. Психолого-корекційна робота повинна бути точною та вчасною. Психологу необхідно визначити індивідуальні критерії ефективності розвитку окремої дитини, впровадження і розроблення певних форм та методів роботи. Також використовувати загальні методи, що допомагають успішному навчанню та вихованню дітей із гіперактивністю. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги часто застосовують як каталізатор складних життєвих проблем, однак він може бути і позитивною особливістю дитини. Комплексна і в деякій мірі компетентна, фахова допомога цим дітям та їх родинам, ще у дошкільному віці може змінити їхнє життя в кращу сторону, попередити розвиток інших ускладнень в навчально-виховному процесі [4]. В наш час дуже багато уваги приділяється проблемі ГРДУ. Але на сьогодні існує не достатньо високий рівень освіти щодо проблем гіперкінетичних

розладів у громадськості та серед фахівців він є дуже низький. Проте, це не говорить нам, що Україна ще далека до міжнародних стандартів допомоги дітям з ГРДУ, оскільки наші фахівці розвиваються у цій сфері [2, с. 50].

**Висновки та перспективи прийдешніх досліджень:** значне інвестування в сферу охорони психічного здоров'я дітей та підлітків, дозволить лікарям, клінічним психологам, педагогам, вихователям та батькам вчасно попереджувати багато соціальних та психологічних проблем вже в дорослому віці у підростаючого покоління. Майбутнє нашої країни залежить від турботи про психічне та фізичне здоров'я нації.

#### **Список використаних джерел:**

1. Мушкевич М.І. Особливості діагностичної роботи з дітьми з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги // Вісник ОНУ. – Том 14, випуск 5. – 2009 – с. 64-69;
2. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей / Навчально-реабілітаційний центр «Джерело». – с. 44-50;
3. Підлипняк І.Ю. Особливості психокорекційної роботи з гіперактивними дітьми: збірник наукових праць «Педагогічні науки» - №1 (78). – 2017. – С. 92-96;
4. Барклі Р. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю: посібник з діагностики та лікування. Друге видання – Нью-Йорк: 1996.

**Кімлик Альона**

магістр психології,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Конфлікти відіграють важливу роль не лише в житті окремої людини, але і в життєдіяльності школи. Саме в загальноосвітній школі закладаються основи поведінки людини в майбутньому в передконфліктних і конфліктних ситуаціях.

Як для будь-якого соціального інституту, для загальноосвітньої школи характерні різноманітні конфлікти. Основними суб'єктами діяльності в загальноосвітній школі є учні, вчителі (педагогічний колектив) і батьки. Залежно від суб'єктів конфліктної взаємодії дослідники виокремлюють різні типи конфліктів, найпоширенішими з яких є конфлікти між учнями, а також конфлікти між учнями і вчителями [1, 2].

В.Сухомлинський так пише про конфлікти в школі: «Конфлікт між педагогом і дитиною, між вчителем і батьками, педагогом і колективом – велика біда школи. Частіше всього конфлікт виникає тоді, коли вчитель думає про дитину несправедливо. Думайте про дитину справедливо – і конфліктів не буде. Вміння уникнути конфлікту – одна з складових частин педагогічної мудрості вчителя. Попереджуючи конфлікт, педагог не тільки охороняє, але й створює виховну силу колективу» [4, 234].

Виявлення причин виникнення конфліктів в колективах загальноосвітніх шкіл займає ключове місце в їх профілактиці і конструктивному завершенні. Без знання рушійних сил розвитку конфліктів важко чинити на них який-небудь ефективний регулюючий вплив [3].

Дослідження причин і типів конфліктів в загальноосвітніх закладах здійснювалось за допомогою авторської анкети вивчення конфліктної поведінки учнів, методики дослідження стилю поведінки в конфлікті К. Томаса (досліджувались стратегії поведінки в конфлікті учнів і вчителів), методик дослідження ефективного спілкування та раціональної поведінки в конфлікті, а також готовності до переговорів і розв'язання конфліктів (тільки для вчителів). Вибірка дослідження: 40 вчителів віком 26-59 років зі стажем педагогічної діяльності 4-36 років; 65 учнів віком 15-16 років (32 хлопців і 33 дівчат). Аналіз результатів за віком і статтю досліджуваних не проводився.

За результатами дослідження, основним конфліктогенним фактором, який визначає особливості конфліктів між учнями є вік учнів, а також їхні індивідуально-психологічні особливості, зокрема підвищена агресивність. Впливає на конфлікти також характер навчально-виховного процесу, його організація в конкретному загальноосвітньому закладі, а також сімейний устрій і соціально-економічна ситуація в сім'ї. Основними причинами конфліктів між учнями є міжособистісна неприязнь (ненависть), несприйняття інакших (відмінних від своїх) думок і поглядів, порушення загальноприйнятих норм в поведінці школярів. Результати емпіричного дослідження показали, що конфлікти між учнями виникають найчастіше через зневагу, образу, плітки, заздрість, доноси; через відсутність порозуміння; у зв'язку з боротьбою за лідерство. Ненависть до однолітків виникає частіше через: брехню, зарозумілість, пихатість; через підлість і зраду; через підлабузництво, існування «липових» відмінників і улюбленців вчителів. На виникнення агресії впливають: взаємовідносини у класі; бажання виділитись серед однолітків, а також досліджувані вважають, що агресивність явище вікове, пов'язане з надлишком енергії. Частіше всього школярі схильні до таких порушень норм поведінки: куріння; грубість, хамство у спілкуванні; вживання у розмовах нецензурних слів; неповага учнів один до одного.

До основних конфліктів між вчителями і учнями можна віднести: конфлікти діяльності, які проявляються у відмові учня виконувати навчальне завдання або поганому виконанні його; конфлікти вчинків, які виникають тоді, коли вчитель помилився при аналізі вчинку учня, не вияснив його мотиви, або зробив необґрунтований (і на думку учня – несправедливий) висновок; конфлікти відносин, які часто виникають внаслідок невмілого вирішення педагогом проблемних ситуацій. Причини, через які виникають конфлікти між вчителем і учнем: різне розуміння подій і їхніх причин (конфлікт «очима вчителя» і «очима учня» бачиться по різному); різний життєвий досвід. Причини, через які учні не люблять своїх вчителів: несправедлива оцінка вчителями знань учнів; негативні особисті якості вчителя. Учні вважають, що для того, щоб вчитель міг завоювати



їхню любов, він повинен: справедливо оцінювати знання учнів; любити дітей; мати індивідуальний підхід до кожного учня. На думку учнів, вік вчителя не впливає на їхню любов до нього.

Дослідження показало, що найчастіше вчителі використовують такі саботажників спілкування: слова, що зобов'язують; допит; несвоєчасні поради; відмова від вирішення питання; інтерпретація; заспокоєння відсутністю існування проблеми.

Найчастіше у конфліктній ситуації учні вибирають такий стиль поведінки, як поступливість і боротьба, а вчителі такий стиль поведінки, як відхід від конфлікту.

Більшість вчителів не мають достатніх навичок раціональної поведінки в конфлікті, а для успішного ведення спорів, переговорів і розв'язання конфліктів найбільше їм бракує знань по цій проблемі.

Кореляційний аналіз підтверджує, що чим більше вчителі будуть обізнані з проблемою конфліктів, чим більше вони будуть підготовлені до розв'язання конфліктів, тим більш раціональною буде їхня поведінка в конфліктних ситуаціях.

Але оскільки педагогічна діяльність спрямована на цілеспрямоване формування особистості, її мета – передача школярам певного соціального досвіду, більш повне освоєння досвіду, тому саме в школі необхідно створити сприятливі соціально-психологічні умови, що забезпечують душевний комфорт як вчителям, так і учням.

### ***Список використаних джерел:***

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. Карамушка Л.М., Дзюба Т.М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій): монографія.К.: Полтава, 2009. 268 с.
3. Коваль Р. Шкільна служба розв'язання конфліктів: досвід упровадження. Посібник.К.: Видавець Захаренко В.О., 2009. 168 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський ; [редкол.: О. Г. Дзевєрін (голова) та ін.]. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 1 : Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості ; Духовний світ школяра ; Методика виховання колективу. 1976. 653с.

## **Кліш Ірина**

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,  
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

## **Флячинська Софія**

студентка 4 курсу спеціальності 017 «Фізична культура і спорт»,  
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

# **СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЗАСОБАМИ ІГРОТЕРАПІЇ**

Аналіз наукових досліджень [6] свідчить про зростаючий інтерес учених до проблеми соціалізації особистості на різних вікових етапах її становлення. Сучасна наука розглядає соціалізаційні процеси у філософському напрямі (С. Батенін, Г. Батищев, Б. Гершунський, Я. Глинський, М. Каган, В. Орлов, В. Шепель); соціально-педагогічному (Н. Бібік, Н. Головіна, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, О. Караман, М. Лукашевич, Л. Міщик, А. Мудрик, І. Печенко, О. Савченко, С. Савченко, С. Харченко); соціально-психологічному (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Кононко, В. Кудрявцев, С. Куліковська, О. Леонтєв, Т. Піроженко). Однак, вони по-різному пояснюють зміст, інституції, чинники та фактори соціалізації, а також критерії її успішності.

Важливим фактором соціалізації особистості в різний віковий період є ігрова діяльність. Із стародавніх часів і до наших днів гра використовується людиною для розвитку творчості, фантазії, а значить для розвитку прогресу в усіх галузях життєдіяльності. Гра є природним способом виразу людських думок і відчуттів. Стаючи дорослим, кожний із нас вибудовує відносини з оточуючими, вносячи в них якийсь елемент власної дитячої гри, проявляючи свою індивідуальність і, таким чином, впливаючи на загальні соціальні відносини. Ігрові групи для студентів з інвалідністю, як і для студентів загалом, також необхідні для розвитку соціальних і комунікативних навичок, для навчання ігрової діяльності та для навчання соціально-культурних норм в ігровій формі. Ігрова терапія є процесом спільного з особистістю проживання й осмислення будь-якої життєвої ситуації, що подана в ігровій формі: це процес співтворчості, співдії [7]. Отже, необхідність детального вивчення процесу соціалізації студентів з інвалідністю та недостатня розробленість цієї проблеми зумовили вибір теми дослідження.

**Мета дослідження** – на основі теоретичного аналізу специфіки соціалізації студентів з інвалідністю розробити цикл ігрових занять для соціалізації студентів з інвалідністю та методичні рекомендації щодо їх проведення.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання такого **завдання:**

– розкрити сутність та особливості соціалізації особистості студентів з інвалідністю й проаналізувати методики ігротерапії.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогоднішній день в Україні застосовують різноманітні методики соціальної реабілітації. Серед сучасних напрямів соціальної реабілітації людей з інвалідністю найбільш поширеними є такі: арттерапія, дельфінотерапія, іпотерапія, нейрон-розвивальна терапія, Монтессорі-терапія, Війта-терапія, метод Петьо.

Аналіз наукових джерел [4, 5, 7] свідчить про те, що у практиці ігрової терапії існує багато методів. Вони використовуються різними науками і знаходяться в міждисциплінарних зв'язках з психологією, педагогікою, спеціальною педагогікою, логопедією та дифектологією. Поширеними у роботі з дітьми є такі методи: пісочна ігротерапія, пальчикова ігротерапія, гудзикова ігротерапія.

У контексті даної роботи актуальним є визначення специфіки застосування елементів ігротерапії в соціалізації студентів з інвалідністю. Першою такою особливістю є те, що в студентське середовище закладів вищої освіти (ЗВО) приходять люди юнацького віку з певними відхиленнями в психо-фізіологічному розвитку, що слугує бар'єром у її соціалізації. Зауважимо, що студент є сформованою особистістю з певним рівнем соціалізованості. Завданням освітнього середовища ЗВО є активізація процесу соціалізації студентської молоді, формування соціальної активності студентів, їхньої життєвої позиції. Зрозуміло, що звичайне освітнє середовище для осіб з інвалідністю не є тим соціалізаційним чинником, як для всіх студентів. Саме тому ігрову терапію розглядають як засіб динамічної корекції розбалансованої емоційно-вольової, комунікативної й опорно-рухової сфер студентів з інвалідністю.

Доцільність використання ігрової терапії в організації тривалого відновного періоду для поліпшення самопочуття студентів з тими чи іншими вадами зумовлена, по-перше, тим, що гра для них залишається найбільш освоєним і органічним видом діяльності і спілкування, по-друге, тут наявна єдність психологічної природи гри і спілкування, по-третє, у грі така особа може вільно виражати себе, звільнитися від напруженості й повсякденного життя. До того ж, ігрова терапія надає унікальний досвід для соціального і психологічного розвитку студента з інвалідністю (і не лише), відкриваючи йому можливість для вступу в значущий особистісний зв'язок з іншими студентами. Особливості її проведення, підбір методик і технічних засобів залежать від категорії студентів з обмеженими можливостями, тому методи, які застосовуються, різняться між собою.

Практика діяльності ЗВО показує, що найбільш поширеними серед студентів є вади, пов'язані з дитячим церебральним паралічем. Тому рухливі та малорухливі ігри є найбільш прийнятною формою занять фізичними вправами з цією категорією студентів. Студент, включаючись у сюжет гри, стає її безпосереднім учасником, веселиться і радіє, забуваючи про свої дефекти. Розмаїтість рухів, із яких складається рухлива гра, впливає на психофізичний та емоційний стан, що створює позитивні передумови для корекції.

Для студентів, які перенесли ДЦП (а це студенти, в яких збережено інтелект), пропонують сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, в яких вони

не лише відтворюють минулий і дійсний досвід, а й моделюють новий. Здатність студента входити в роль – це важлива умова, необхідна для корекції не лише емоційного дискомфорту, а й негативних характерологічних проявів [2].

Фахівці пропонують проводити заняття на основі тематичної гри, що складається із взаємозв'язаних ситуацій, вправ, заснованих на повторноколовому методі, для відтворення етапів рухового розвитку. Використання музики вчить студентів адекватно реагувати на звуки, формувати почуття ритму, емоційно-позитивне ставлення і мотивацію до діяльності. В іграх-вправах вагоме значення має текст, зазвичай він наповнений глибоким змістом, часто веселий, іноді навіть бешкетний. Такі вправи використовуються у фізкультурхвилинках як елемент гри руху пальців, кистей рук. Ці вправи розвивають також пам'ять, увагу [3].

Досить важливими є рольові ігри, під час яких студенти з інвалідністю вчаться аргументувати й переконливо доводити власну думку, виступати в ролі опонентів до вирішення тієї чи іншої ситуації. Саме ці вправи найбільше сприяють формуванню життєвої позиції студентів, їх соціальної зрілості та підвищенню самооцінки.

Заклади вищої освіти орієнтовані не лише для професійної підготовки осіб з інвалідністю, а й для їх успішної соціалізації. Саме в цьому контексті важливою є організація такої життєдіяльності студентів з інвалідністю, яка максимально сприяє не лише оволодінню системою професійних знань і вмінь, а й соціалізації. Лише за умови єдності професійних знань і вмінь та соціальних навичок взаємодії з іншими можна говорити про професійну компетентність майбутнього фахівця.

Гра має бути обов'язковим засобом як у навчальній діяльності студентів з інвалідністю, так і в їх виховній та розвивальній. Проведення ігрових методик ґрунтується на добровільності студентів, їхній зацікавленості та активності. Саме гра має забезпечити той психо-емоційний фон, який не лише знімає тривогу, страх і невпевненість студентів, а навпаки, мотивує їх до участі, прогнозуючи успіх та перемогу. Кожна гра має бути чітко продумана й організована, логічно структурована, мати організаційне завершення. Метою кожної гри (рухливої, дидактичної, інтелектуальної, ділової, рольової тощо) є всебічний і гармонійний розвиток особистості студента, відновлення його фізіологічного та психо-емоційного розвитку.

### **Список використаних джерел:**

1. Бех І. Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах : теоретико-методичні проблеми виховання дітей та підліткової молоді* : зб. наук. пр. Київ : Пед. думка, 2000. Кн. 1. С. 10–18.
2. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. [Електронний ресурс]. Київ : Центр уч. літ., 2011. 264 с.
3. Гузина М. С. «Страна пальчиковых игр» : *Развивающие игры для детей и взрослых*. СПб : ООО Изд. дом «Кристалл», 2000. 176 с.
4. Денисенков А. И. Иппотерапия как одно из средств реабилитации больных с детскими церебральными параличами. Москва : Знание, 2000. 200 с.

5. Золотоверх В. Ігротерапія як засіб подолання порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Дефектологія*. 2004. № 4. С. 18–22.
6. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія і практика : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 319 с.
7. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. Київ : Вища школа, 2004. 214 с.

### **Книш Тетяна**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ДЕЯКІ АСПЕКТИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ НА РІЗНИХ ФОРМАХ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ**

Визначити термін самостійна робота не дуже просто. Різні навчальні заклади, організатори онлайн курсів, інститути вдосконалення та підвищення кваліфікації чи навіть студенти заочної форми навчання розуміють термін «самостійна робота» по-різному [1]. Однак, очевидно, що самостійна робота – це протилежність аудиторному навчанню, яке пропонується більшістю університетів. Студенти, які починають вивчати будь-який предмет, значною мірою залежать від своєї самостійності. Вони можуть вільно займатися незалежно від місця та часу: можна продовжити навчання за кордоном чи вдома. Цю незалежність від певного місця та часу, цінять багато студентів, які самостійно отримують освіту [3].

З точки зору навчальних матеріалів самостійне навчання студентів психологів також відрізняється від класичного аудиторного. Викладачі університетів надають студентам навчальний матеріал, який представлений у формі компакт-дисків та програм для ПК.

Електронне дистанційне навчання також є поширеним і вважається одним з видів самостійної роботи. Існують цілі програми навчання, які базуються на принципі самостійного вивчення матеріалу. Студенти або дійсно повністю вільні в послідовності роботи з навчальним контентом і просто повинні дотримуватися дати екзамену чи заліку в кінці семестру, або вони під керівництвом викладача протягом семестру можуть спілкуватися з іншими студентами з різних питань. Така форма самостійної роботи називається дистанційною.

Самостійне навчання охоче практикується людьми, які вже працюють і можуть продовжити навчання у вільний час. Цілком ймовірно, що ці працівники отримують сертифікати про підвищення кваліфікації, які їм необхідні для кар'єрного зросту. В межах процесу навчання студентами-психологами самостійна робота сприяє:

- більш глибокому засвоєнню теоретичного матеріалу та отриманню нових знань;
- накопиченню досвіду вирішення професійних практичних задач;

– оволодінню необхідними навичками самостійної роботи [2]. Перед початком самостійного вивчення предмету студент-психолог повинен чітко розуміти, що самостійна робота буде основною формою його навчання.

Тому необхідно враховувати деякі рекомендації: – точне визначення часових затрат; – складення плану всього курсу навчання (багато студентів зазнають невдачі із-за того, що вони ставлять перед собою занадто глобальні цілі і в кінцевому результаті, не справившись з завданням, залишають навчання). Цей ризик можна суттєво зменшити, склавши реальний план на початку самостійного вивчення курсу.

Організація самостійної роботи повинна відповідати загальним вимогам та враховувати тип студентів:

- студенти-психологи очної форми навчання або аспіранти;
- форма навчання (очна чи заочна);
- спеціалізацію, а також особливості конкретних курсів.

Загальними вимогами є:

- раціональний розподіл об'єму поза аудиторної роботи;
- раціонально організована методична робота;
- забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами; контроль та оцінювання самостійної роботи студентів [6].

Незалежно від того, де навчається студент, важливим є наступне: різні стратегії навчання та управління часом [4]. Існує велика кількість порад з тайм-менеджменту та самоорганізації. Які з них підходять для конкретного студента може визначити лише він сам. Перш ніж розпочати виконувати самостійну роботу, необхідно мати хоча б приблизне уявлення про можливості її стратегій. Окрім управління часом та самоорганізацією, необхідно з'ясувати тип навчання. Онлайн-підручники, онлайн-семінари та віртуальні навчальні групи – це лише частина того, що студенти повинні використовувати при виконанні самостійної роботи.

Існує три основних етапи підготовки та початку самостійної роботи [5]:  
1-й етап – підготовчий: передбачає усвідомлення всієї логічної системи організації самостійної роботи, включає в себе розробку програмних модулів навчання, підготовку навчально-методичних матеріалів, діагностику рівня підготовленості студентів.

2 етап – організаційний: передбачає визначення цілей індивідуальної та командної діяльності студентів, проведення ознайомчих занять, визначення термінів та форм просування студентів з певної кількості програмних модулів.

3 етап – відвідування, контроль та оцінювання: забезпечує навчання, контроль та оцінку.

Як підсумок, можна зробити висновок, що найважливішою ціллю самостійної роботи є подальша самоосвіта у вибраній професійній сфері, навчання навичкам вирішення проблем та розвиток конкурентних якостей, які необхідні для розвитку професійної компетентності студентів.

### **Список використаних джерел:**

1. Важник О.Н., Невдах С.И. и др. В помощь слушателям Института повышения квалификации и переподготовки кадров.- Минск: БГПУ, 2008. – 52 с.
2. Виготський Л.С. Розвиток вищих психічних функцій. – М. : Педагогика, 1983.
3. Жук О.Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: пособие для преподавателей и студентов. – Минск: РИВШ, 2005. – 112 с.

### **Козак Алла**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ПЕРЕКЛАДАЧА У ЗВО**

Для успішного виконання будь-якої професійної діяльності фахівець повинен мати професійно - важливі якості.

На думку провідних зарубіжних учених (С.Я. Батишев [1], А.В. Карпов [2], В.Л. Марищук [3], А.К. Маркова [4], В.Д. Шадриков [5; 6]), у функції професійно-важливих якостей можуть виступати як власне психічні та особистісні, так і біологічні властивості суб'єкта професійної діяльності - соматичні, морфологічні, нейродинамічні та ін. Певні біологічні якості індивіда, якщо вони недостатньо розвинені, можуть бути протипоказами до тієї чи іншої професійної діяльності. А.В. Карпов [2, с. 190-191] називає дані якості анти-професійно важливими якостями.

У праці досліджується *проблема підвищення якості професійної підготовки* перекладачів. Особливого значення у даному процесі відводиться необхідності формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця. Розкривається поняття професійно важливих якостей перекладача як психолого-педагогічного феномена, педагогічні засоби формування даних якостей у студентів-лінгвістів у процесі навчання іноземним мовам у вузі.

Структура професійної придатності передбачає наявність мінімальної кількості анти-професійно важливих якостей або взагалі їх відсутність. Наприклад, людина, яка страждає на сильне заїкання, або з недорозвиненим слуховим аналізатором навряд чи зможе працювати усним перекладачем. Якщо психічні та особистісні якості майбутнього спеціаліста – це динамічне явище, то професійно-важливі якості, що мають біологічну природу, ледве піддаються формуванню або не піддаються взагалі.

Як показує досвід, процес формування професійно-важливих якостей перекладача у студентів-лінгвістів у вузі пов'язаний із вирішенням низки проблем.

Аналізуючи чинний Державний стандарт вищої освіти [7], стає очевидним, що цей документ не дає можливості детально подати цілісну модель професійної підготовки перекладача. Так, у Держстандарті вказується, що дипломовані фахівці: «Лінгвіст, викладач», «Лінгвіст, перекладач», «Лінгвіст, спеціаліст з міжкультурного спілкування» можуть в установленому порядку провадити професійну діяльність у сфері лінгвістичної освіти та міжкультурної комунікації. Як впливає з тексту Держстандарту, три в принципі близькі, але, по суті, різні спеціальності мають один загальний об'єкт професійної діяльності: теорія іноземних мов, іноземні мови та культури, теорія культури та міжкультурна комунікація. З цим важко погодитись, особливо якщо врахувати, що професійна діяльність перекладача та професійна діяльність викладача, який навчає іноземної мови – різні види діяльності. Крім того, якщо дотримуватися вимог цього документа, виходить, що незалежно від майбутньої професії всі, хто навчається за спеціальністю «Лінгвістика та міжкультурна комунікація», повинні оволодіти однаковими знаннями, насамперед мовними, і, відповідно, однаковими професійно важливими якостями.

Подібне ігнорування специфіки перекладацької праці іноді властиве і викладачам іноземної мови. Мовна підготовка заснована лише на чіткому визначенні фонетичного, лексико-граматичного змісту та комунікативної компетенції, досі навчання мов іде стихійно і практично однаково при підготовці до будь-якої професії. Це викликано відсутністю чіткого системного уявлення про професійно значущі якості фахівця, що, безсумнівно, перешкоджає організації раціонального та ефективного освітнього процесу.

Відмінною особливістю західної моделі від вітчизняної системи підготовки перекладачів є те, що навчальні програми західних перекладацьких шкіл передбачають підготовку за двома різними спеціальностями: письмовий перекладач та усний перекладач. Причому умови прийому на спеціальність усного перекладу жорсткіші, ніж на спеціальність письмового перекладу.

Українські вузи випускають універсального фахівця – лінгвіста-перекладача. Результатом цього є недостатній рівень професіоналізму випускника, тому що в ході професійної підготовки відбувається усунення, по суті, двох різних спеціальностей, що вимагають формування у студентів-перекладачів специфічних професійно-важливих якостей, умінь та навичок.

Отже, було б доцільно, починаючи з 2 або 3 курсу проводити відбір студентів на спеціалізації «письмовий переклад» та «усний переклад», що має знайти своє відображення у навчальних планах, які повинні максимально враховувати як майбутню професійну діяльність фахівців, так і сприяти формуванню у них відповідних професійно-важливих якостей.

### ***Список використаних джерел:***

1. Батишев С.Я. Професійна педагогіка. – М.: Професійна освіта, 1997. – 512 с.
2. Карпов А.В. Поняття професійно важливих якостей діяльності. Психологія праці: Підручник для студентів вищих. навч. Закладів. За ред. А.В. Корпова. - М: ВЛАДОС-ПРЕС, 2003. - 352с.



3. Маркшук В.Л. Психологічні засади формування професійно важливих якостей. Автор. дис. на зд. ступ. док. псих. наук, Л., 1982. -36 с.
4. Маркова А.К. Психологія професіоналізму. - М.: Знання, 1996. - 308 с.
5. Шадріков В.Д. Проблеми системогенезу професійної діяльності: Монографія. - М.: Наука, 1982. - 185с.
6. Шадріков В.Д. Психологія діяльності та здібності людини: Навчальний посібник. - М: Логос, 1998. – 320 с.
7. <https://studentguide.ru/bilety-po-pedagogike-ukr/derzhavnij-osvitnij-standart-z>

### **Козярська Анастасія**

студентка 2 курсу факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Дмитріюк Наталія**

кандидат психологічних наук, доцент  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ**

**Постановка проблеми та її значення.** Дітям з аутизмом потрібні спеціальні умови для входження в суспільство, тому соціалізація дітей з аутизмом є надзвичайно важливою проблемою. Для дітей з цими розладами є недоступними звичайні, для нас, шляхи опанування необхідними вміннями самообслуговування та отримання шкільної освіти. Це пов'язано із високою вразливістю психіки та неможливістю встановлення й розширення емоційних контактів із людьми.

**Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми.** Вивчення праць М. Андреевої, Ю. Богінської, О. Рассказової свідчить про те, що розвиток соціальності дитини з розладами аутичного спектру є важливою умовою успішної інтеграції з суспільством.

Такі дослідники, як З. Бобровнікова, Г. Покіданова, І. Іванова, Є. Постовойтова, І. Багато, Н. Вайзман, В. Ковальова, М. Плоткін, С. Болтівець, О. Мельникова, І. Цимбал вважають, що слід розробляти теоретичні підходи до навчання, виховання та організації життєдіяльності дітей з аутизмом задля подолання негативних тенденцій, що заважають входженню таких дітей у суспільство [2].

**Мета дослідження** полягає в теоретичному вивченні соціалізації дітей з розладами аутичного спектру.

**Виклад основного матеріалу.** Вперше термін «аутизм» був застосований швейцарським психіатром Е. Блейлером в 1911 році для визначення категорії егоцентричного мислення при шизофренії. Термін «ранній дитячий аутизм» належить американському психіатру Л. Каннер, що описав аутичні порушення емоційного контакту маленьких дітей у 1943 році.

На думку К. Гілберта (1988 р.), використання терміну «аутизм» не відповідало сучасному розумінню цього поняття, оскільки, передбачало хибний зв'язок із шизофренією.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), одна дитина із 160 страждає аутизмом. Для таких дітей властиві: прояв специфічних труднощів соціального розвитку до 30-місячного віку, глибокі порушення соціального розвитку, не пов'язані чітко з рівнем інтелектуального розвитку, затримка й порушення розвитку мовлення незалежно від інтелектуального рівня дитини прагнення до сталості у способі життя [2].

Сьогодні аутизм потребує тривалого комплексного втручання й допомоги. Необхідним вважається залучення дітей із подібними розладами до системи освіти, за умови професійного супроводу педагогами – як фахівцями у галузі спеціальної освіти, так і соціальними педагогами та шкільними вчителями. Наголошується на необхідності взаємодії медичних працівників та освітян у цій галузі задля ефективної корекції, навчання й виховання дітей з РАС [1].

Введення в освітній простір дітей з аутизмом – це системне явище, за якого має бути підготовлена як сама дитина, так і те середовище, куди вона долучається. Реалізація ідей спільного навчання вимагає розуміння сутності понять «інтеграція» та «інклюзія», оскільки порівняння цих понять дозволяє казати про те, що обидва ці процеси спрямовані на забезпечення рівних прав і можливостей в отриманні освіти. Незважаючи на це, вони мають певні відмінності: *процес інтеграції* реалізується в умовах спеціального або масового освітніх закладів, коли дитина має пристосуватися до середовища; *Інклюзія* відбувається тільки в умовах масового освітнього закладу і передбачає пристосування освітнього середовища до дитини, урахування потреб кожної дитини в умовах загальної освіти. Розмірковуючи над питанням долучення дітей з розладами аутичного спектра, які мають різний рівень розвитку, до освітнього середовища, можна дійти висновку, що в наших умовах може йтися тільки про двосторонній процес – інтегративно-інклюзивного навчання, коли, *по-перше*, освітнім простором для різних дітей з аутизмом може стати як масовий, так і спеціальний освітній заклад, а *по-друге*, до процесу навчання необхідно готувати як дітей, так і освітнє середовище [3, с.40].

Мета інтегративно-інклюзивного навчання дітей з розладами аутичного спектра – це набуття такими дітьми самостійності, адаптивності, професійної визначеності, зазначений освітній процес завершується спеціалізацією та професіоналізацією дітей з аутизмом [3, с. 42].

Психолого-педагогічний супровід дітей з РАС здійснюють поетапно.

*Перший етап – підготовчий.* Керівник навчального закладу спочатку обговорює з педагогічним колективом необхідність і можливість підготовки та впровадження інтегративно-інклюзивного навчання для дітей з аутизмом. Потім відбувається оцінка можливостей і дефіцитів, наявних в освітньому закладі.

*Другий етап – адаптаційний*, на якому здійснюється включення в освітній процес дитини з розладами спектра аутизму.

*Третій етап – повне включення (введення) дитини з аутизмом в освітній заклад* [4, с. 18-19].

**Висновок.** Аутизм – це, передусім, порушення розвитку, а не психічне захворювання. При правильній корекції, діти, у яких діагностовано аутизм, можуть успішно розвиватися, адаптуватися в суспільстві, приносити соціальну користь. Але все це вимагає своєчасної психолого-педагогічної корекції, точних знань і розуміння того, що потрібно робити. Всесвітня практика допомоги дітям зі спектром аутизму засвідчила, що лікування таких дітей, не враховуючи складні випадки, – це корекція, навчання й розвиток соціальності [2].

### **Список використаних джерел:**

1. Баенская Е. Р. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / Е. Р. Баенская, О. С. Никольская, М. М. Либлинг, И. А. Костин, М. Ю. Веденина, А. В. Аршатский, О. С. Аршатская. – М.: Теревинф, 2008. – 224 с.;
2. Гладун Т. О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 8 (52). с. 294-300;
3. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра / Скрипник Т.В. – К.: "Гнозис", 2013. – 60 с.
4. Шкварська Т. М. Психологічний супровід дітей з розладами спектра аутизму: навчально-методичний посібник/ Т. М. Шкварська.- Кам'янець-Подільський, 2017.- 152 с.

**Кононович Ангеліна**

студентка факультету психології,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ТЮТОРІНГ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧИХ ЗАНЯТЬ В РАМКАХ ІНКЛЮЗІЇ**

Цілющий виховний вплив мистецтва на особистість – акт не односторонній, а двосторонній, оскільки воно(мистецтво) своїм впливом сприяє духовному, творчому розвитку, збагаченню дитини, перш за все для того, щоб він зміг активно і в той же час цілюще для себе брати участь в суспільному житті.

Проведені нами індивідуальні і групові заняття служать для того, щоб дитина з фізичними обмеженнями стала більш творчою, самим собою як член суспільства в спілкуванні з оточуючими, щоб вона придбала стиль, образ всього свого життя і, значить, наповнилася би цілющим натхненням і одночасно розкріпачилась, реалізуючи свої скриті резерви.

Благотворною емоційною схвильованістю, враженнями, захоплюючими заняттями лікують з давніх пір (П.А.Бутковський,1834; Ю.В.Каннабих,1929; М.У.Бурно, 1981,1982). Однак були спроби вирішити

цю проблему, а саме розглянути соціально-психологічну природу особистості, що взаємодіє з мистецтвом і в області психології мистецтва (Л.С.Виготський,1968).

Широкий аспект вирішення проблеми цілителько-виховного впливу мистецтва на особистість передбачає, по-перше, теоретико-експериментальне вивчення, по-друге, дослідження взаємодії художнього і загального розвитку особистості і, по-третє, визначення психолого-педагогічних умов.

Основним підходом в нашому дослідженні до вивчення психологічних механізмів впливу мистецтва на особистість є вивчення метафоричного властивості художнього образу, рівня його алегоричності. Дослідження сприйняття метафори дітьми сходять до експериментів Ж.Піаже.

Методика експерименту «Розуміння і розпізнавання метафори дітьми» розглядається в контексті співвідношення діяльності і її осмислення. Осмислення образного значення дуже індивідуальне, суб'єктивне. Навіть художні метафори підібрані в тексті розраховані на дітей, також індивідуальні. Звідси складність їх розуміння дітьми і науковий інтерес до цього явища.

Обґрунтовується положення про те, що діагностика розпізнавання метафори дітьми повинна включати не тільки контроль правильності виконання деякої дії (наприклад, підбору до метафори фрази з тим же смислом), але і контроль правильності обґрунтування і осмислення цієї дії. В нашому експерименті для коректної діагностики як розуміння, так і розпізнавання метафори необхідно встановити не тільки правильність виконання деяких дій, але і переконатися в адекватності їх осмислення. Саме цей принцип був покладений в основу нашого експериментального дослідження. Ціль метафори – викликати уявлення. Світ метафори – це світ образного мислення. Оволодіння дитиною образним способом репрезентації знання про світ – це вступ її у світ уяви і образного мислення, де і функціонує метафора як форма репрезентації знання і інструмент мислення, і безумовно, на нашу думку, як важливий чинник розвитку допитливості.

У психології метафора, як і інші види непрямой мови виступали спочатку лише як експериментальні матеріали. Критерій, який застосовував Ж.Піаже, – підбір до прислів'я фрази, котра передає таку ж думку, і обґрунтування такого вибору – в подальших дослідженнях підлягав критиці. Діагностований з його допомогою рівень розуміння був вкрай низьким; в той же час при застосуванні інших критеріїв діти демонстрували повністю адекватне розуміння.

Наведемо наступний список критеріїв розуміння метафори описані Е.Віннер:

- перефразування своїми словами ;
- визначення осмисленості висловлювання ;
- вибір правильного перефразування серед запропонованих методика множинного вибору ;
- співвідношення слів з візуальними стимулами на основі метафоричної подібності;

– «програвання» метафори з використанням ляльок і іграшок.

Опис критеріїв Е. Віннер завершує наступними висновками: «Використання того чи іншого критерію дуже впливає на отримуваний рівень розуміння. Чим більший наголос на лінгвістичні і металінгвістичні здібності, тим більша ймовірність виявити низький рівень розуміння. Критерій, котрий в найбільшій мірі спирається на лінгвістичні і металінгвістичні навички, – це перефразування. В користь цього критерія свідчить те, що він не переоцінює розуміння дитини: якщо дитина правильно перефразовує метафору, то можна бути впевненим, що вона правильно її розуміє. Проте перефразування має і недолік: воно потенційно недооцінює рівень розуміння маленьких дітей.

Аналізуючи результати дослідження розуміння і розпізнавання метафор дітьми, ми в своїй роботі використали тільки критерій правильності виконання дії. Результати експериментальних даних свідчать про те, що в порівнянні з розумінням розпізнавання метафори викликає значні труднощі. Ці дані узгоджуються з відомим фактом більш пізнього усвідомлення і формування у дітей реальної мови і порівняно з реальністю предметів зовнішнього світу і дій з ними.

Наші спостереження за виконанням задач свідчать про те, що діти в процесі творчих занять наповнені новими, цілющо-творчими переживаннями, оживляючи їх радістю, по-новому, морально по-своєму, виразніше почувуючи себе в цьому занятті самим собою.

### **Кордунова Наталія**

кандидат психологічних наук, доцент,  
кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Ричко Юлія**

магістр спеціальності «Психологія»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ САМОТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Перед сучасним суспільством гостро постала проблема переживання людьми почуття самотності, вона має специфічні риси в кожному віці. Значення, зміст, вплив на особистість самотності суттєво змінюються впродовж розвитку особистості.

У новонароджених і немовлят ми не знайдемо жодного із специфічних проявів почуття самотності. Проте численні спостереження і дослідження переконливо доводять, що діти цього віку відчувають самотність унаслідок ізоляції. Наприклад, якщо дитину віком до дванадцяти місяців розлучають з матір'ю, скажімо, в лікарні, у малюка може розвинутися явище госпіталізму: дитина стає сумною, боязкою, плаксивою. Якщо розлучення

повторюється, дитина перестає гратися, сидить нерухомо або лежить упродовж багатьох годин з широко відкритими очима, не сприймаючи оточуючого. Спілкування з малюком стає дедалі складнішим, а з часом взагалі неможливим. Психічний і фізичний розвиток дитини різко уповільнюється, дитина втрачає вагу, сон, знижується імунітет. Для виникнення такого стану достатньо одного-двох місяців розлучення з матір'ю.

Однак дитина потребує не просто фізичної присутності батьків. Ведучою, потребою в цьому віці є потреба в емоційному спілкуванні. Якщо ця потреба цілком задовольняється тобто дитину багато пестять, часто говорять до неї, вона оточена уважною турботою і ніжним ставленням, відчуває себе бажаною, любимою в неї формується важливе психологічне утворення – базисна довіра до світу. Це фундамент відношення до себе і ставлення до інших людей. На основі довіри в дитини формується позитивне ставлення до себе, впевненість в собі, адекватна самооцінка, ініціативність, а також здатність вступати і підтримувати тривалі, глибокі і теплі стосунки з іншими людьми. За відсутності цього новоутворення процес соціалізації значно ускладнюється.

Однак слід пам'ятати, що безмежна любов до дитини, яка не дає часу на «самостійне» життя, як і нехтування нею, приводять до однаково сумних результатів: відчуженості особистості, неможливості знайти себе у світі і світ у собі.

Близько 2,5-3 років настає новий етап відокремлення особистості. В умовах самостійної діяльності в дитини формується самосвідомість, що забезпечує подальший повноцінний розвиток особистості.

Потреба в самостійності і усамітненості є лише однією з сторін розвитку самосвідомості дитини дошкільного віку. Не менш важливим аспектом є виникнення переживання відчуження від дорослого. Таке переживання відчуження може проявлятися в двох формах. По-перше, це почуття «самоти» – ставлення до себе як до особистості і цінності. А по-друге, переживання відчуження може проявитись у почутті самотності. Самотність дітей, певна річ, відрізняється своїми нюансами від самотності дорослих, однак в своїй основі це одне й те саме переживання.

Як і дорослі, коли їх не задовольняє коло спілкування, маленькі діти можуть відчувати власну непотрібність, покинутість, тугу, хворобливі нездужання. Отже, до самотності дітей слід ставитись із тим самим розумінням і співчуттям, що й до самотності дорослих.

Якщо дошкільник не рефлексує, навіть ще не намагається з'ясувати, що в його світі не так, то діти молодшого шкільного віку вже частково усвідомлюють причини своєї самотності. Згідно з Х. Салліваном, діти цього віку потребують спілкування з товаришами, схожими на них самих, тобто з однолітками. Справді, молодші школярі висувають як одну з головних причин своєї самотності відсутність дружніх стосунків або невключеність у референтну групу [1].

Існує багато категорій дітей без друзів, ті, хто живуть в дуже віддалених і усамітнених місцях, де просто немає можливостей завести друзів; є

діти, які уникають спілкування через серйозні фізичні, розумові, або емоційні недоліки; на певних стадіях деякі просто не відчують великої потреби у дружбі. Нас же цікавить група, найпоширеніша, що включає дітей, які б хотіли розширити або поліпшити свої дружні стосунки. В своєму дослідженні Зік Рубін виділяє три категорії «дітей без друзів».

*Перша категорія* – це діти, яким важко завести друзів або зберегти дружні відносини через відсутність навичок спілкування. Щоб завести друзів, діти повинні вміти включитись у групову діяльність, проявити доброзичливе ставлення до іншого, чутливість, тактовність, вміти зрозуміти і прийняти дружнє ставлення до себе з боку іншої дитини, вміти вирішувати конфліктні ситуації. Опанування цими навичками іноді буває вельми складним для дитини. Здебільшого діти вчаться навичкам спілкування на прикладах своїх однолітків. Але буває необхідна і допомога дорослих: іноді у формі демонстрації подібних навичок, пояснень і відгуків про них, у складніших випадках – у вигляді занять за спеціально розробленими психологами програмами.

*Друга категорія* – діти, що втратили друзів через зміну місця проживання або школи. Втрата близьких друзів, звичного кола спілкування викликають почуття самотності, депресію, роздратування. Додаткову складність становить необхідність стати частиною нового соціального оточення. Чим старша дитина, тим важче це здійснити, оскільки компанія, колектив, як правило, вже склалися, і в них досить, нелегко увійти новачку.

*І третя категорія*, – це діти, чия дружба переривається внаслідок поступового виникнення психологічної ізоляції. Розрив дружніх стосунків буває дуже рідко, за взаємною згодою. Завжди один кидає, а інший лишається в ролі покинутого. Тактовно владнати цей конфлікт дітям вдається вельми рідко. Тому найчастіше він приводить до виникнення значної кризи в житті дитини [2].

Ми не маємо достовірної інформації про те, як впливає дружба дітей на їх психологічну та соціальну адаптацію в зрілому віці. Однак своєрідність досвіду самотніх дітей, безперечно, вплине на те, як ці діти перенесуть розрив або втрату в зрілому віці. Якщо дитина переконається, що вона зможе успішно подолати свою самотність, цілком імовірно, що їй буде значно легше вийти з подібної ситуації в майбутньому.

На сьогодні впевнено ми можемо говорити про вплив стосунків з батьками на виникнення в дорослої людини відчуття самотності. Доведено, що найменш уразливими в зрілому віці є такі, хто мав теплі, довірливі взаємини з батьками і завжди був упевнений в їх підтримці. Конфліктні відносини з батьками пов'язуються з помірною самотністю дорослої людини. Відсутність же одного з батьків – причина глибокої дорослої людини. При цьому жодним дослідженням не доведено, що смерть батьків вплинула на тривале відчуття самотності. Головним фактором є розлучення батьків. Встановлено, що чим молодший був респондент під час розлучення батьків, тим самотнішим він відчуватиме себе у зрілому віці, особливо, якщо розлучення мало місце, коли респонденту не виповнилося 6 років.

У найбільш завершеній і найжахливішій формі самотність може проявлятися, починаючи з підліткового віку. Криза підліткового віку традиційно розглядається психологами як результат протиріччя між виникаючим почуттям дорослості і відсутністю адекватних засобів її реалізації. Підліток потребує самовизначення і самоутвердження своєї особистості. Батьки переважно не бажають визнавати реалізації дитини в дорослих формах поведінки, вимагаючи необхідності існування у межах «дитячої норми», що стає причиною конфлікту і відчуження підлітка.

Однак ставлення батьків – не єдиний фактор самотності підлітка. В цьому віці не менш важливою стає система стосунків з однолітками. Через дружбу з однолітками підліток реалізує почуття дорослості, засвоює соціально-моральні норми відношень, оцінює свої можливості. Отже, він пристрасно шукає друга, прагне пережити справжнє кохання. Якщо ці потреби не задовольняються, виникає суб'єктивне відчуття самотності, кризи особистого життя.

Існує думка, що самотність і відчуження в цьому віці не є внутрішніми, особистісними психологічними процесами, а лише деякими характеристиками підліткового соціального ставлення до життя. Таким чином, переживання самотності дітьми 11-14 років має поверховий характер, і трагізм проблеми значно перебільшений.

Не можемо погодитися з такою думкою. Задоволеність або незадоволеність спілкуванням виступають не лише як ситуативні переживання, а й також як стійкі утворення, як емоційна діяльність, котра сигналізує про благополуччя чи неблагополуччя у системі стосунків взагалі. У підлітків з недорозвиненою інтимно-особистісною формою спілкування недостатньо сформовані передумови для розгортання соціально-орієнтованої, особистісної форми спілкування. За теорією А. Маслоу, задоволення потреб в контакті, визнанні, любові є умовою задоволення вищих потреб «розвитку» в майбутньому. Вагомим аргументом є факт, що третьою з-поміж причин смерті підлітків є самогубство. Суїцидологи одноставно стверджують, що у більшості випадків суїцидальні спроби носять маніпулятивний характер і містять «заклик про допомогу». Одним же з головних факторів формування деструктивної поведінки виступає переживання самотності.

Таким чином, самотність досить тяжке і складне переживання для дитини середнього віку, що вимагає самого серйозного ставлення з боку фахівців.

Для вирішення будь-якої проблеми насамперед слід з'ясувати причини і фактори, що сприяли її виникненню. Безперечно, найвпливовішими при виникненні дитячої самотності будуть сімейні фактори. Однак ситуація може виявитися складнішою, ніж навіть здається на перший погляд. Ми вже говорили про породження умовами сучасного життя такого явища, як «примусовий контакт». Люди змушені постійно стикатися з іншими людьми на виробництві, в побуті, на відпочинку, тощо. І якщо дорослі мають можливість пристосуватися до подібних обставин, відчуваючи при цьому додаткову втому, роздратування, то на дитину ця ситуація впливає згубно.



Стикаючись постійно з великою кількістю людей (перехожі на вулиці, пасажери у транспорті, сусіди), дитина не в змозі виділити з натовпу окрему особистість і зосередити на ній свою увагу навіть на невеликий проміжок часу. Вчена А. Г. Абрамова вважає, що це перетворюється на вирішальну умову існування дитини. Дитина втрачає здатність концентрації уваги на окремій людині (вона просто не формується). Звичка сприймати потік людей замість індивідуальної людини лягає в основу майбутнього її відчуження, породжує переживання самоти. Це явище захопило вже кілька поколінь. І з кожним новим поколінням зв'язок між ними слабшає, зростає непорозуміння, занепадають традиції передачі соціального досвіду [1].

Із початком нового етапу у формуванні особистості – юності – зникає об'єктивна необхідність у відокремленні. Оцінивши і визначивши себе, своє місце, особистість підлітка набуває «завершеності». Відбувається психологічний перехід від системи зовнішнього управління до самоуправління. Останнє разом із досить високим рівнем самосвідомості старшокласників, вмінням критично оцінити себе і прагненням до самоствердження становить сприятливий ґрунт для самовиховання. Необхідною ж умовою самовдосконалення є усамітненість.

В юнацькому віці з його потребою в близькому партнері протилежної статі не виключається можливість переживання тяжких форм самотності. Усі юнаки прагнуть до справжньої дружби і кохання, але мало хто з них усвідомлює необхідність зрозуміти іншого. Здатність до розуміння іншої людини – найважливіша умова існування кохання і дружби. Але психологічне життя в юнацькому віці позначено егоцентризмом який свідчить про надзвичайну цінність власного розуміння світу і себе самого при повному неприйнятті інших людей. З позиції егоцентризму випливає і специфіка стосунків з іншими. Юнак вимагає постійної до себе уваги. Якщо така установка зберігається протягом всього періоду, потреба зрозуміти іншу людину втрачається взагалі, і індивід виявляється нездатним до найрозвиненіших форм міжособистісного спілкування. Спілкування не набуває повноцінного змісту, що усвідомлюється і переживається юнаком як самотність.

Із закінченням юнацького періоду розвиток особистості не припиняється, але завершується становлення типу особистості і оформлення його в стійку структуру. І в зрілому віці відбувається розгортання вже оформлених структур особистості, вирішення проблем, що виникли в юності, перехід до реалізації життєвих задумів.

Саме перехід до реалізації себе виключає проблему самотності. Тому самотність як переживання, психологічний стан взагалі не властивий для даного етапу життя особистості, що підтверджується результатами дослідження Ю. Швалба і О. Данчевої: лише 15% респондентів віком від 20-25 до 40-45 років відповіли, що відносно часто відчувають самотність [3, с. 188]. Відчуття самотності виникає, коли людина виявляється нездатною реалізуватись у значущій для неї сфері. Критичним є не стільки відчуття неможливості реалізувати себе, скільки ретроспективна оцінка нереалізованості як факту, що вже стався, і втрата перспектив у цій

сфері. Подібна ретроспектива часто змінює ієрархію реалізації в різних сферах життєдіяльності. І якщо сфери реалізації є справді цінними і важливими для особистості, невдача в одній з них може компенсуватися успіхом в іншій.

Традиційно старість з її хворобами, обмеженням соціальних зв'язків, погіршенням матеріального становища, зростаючою залежністю і зменшенням самостійності вважалася найсамотнішим періодом у житті людини. Численні дослідження західних спеціалістів спростовують цю точку зору, переконливо доводячи, що самотність – це проблема головним чином молодих.

Літні люди мають більше близьких друзів і, хоча менше часу спілкуються з ними, більше задоволені своїми дружніми зв'язками, ніж молоді. Втрата друзів і знайомих через смерть – природне явище старості. Однак більшість душевно й фізично здорових людей здатні відновити втрачені зв'язки, замінивши їх новими або активніше спілкуючись з тими, хто ще залишився. Зниження соціальної активності, таким чином, пов'язане не з піком, а з іншими факторами, головні з яких – фізична неміч, душевний розлад і бідність

У респондентів старшого віку більш висока самооцінка, ніж у тих, кому 25 років, тому літні люди відчують себе більш «незалежно». Вони не опікуються власною «свободою», наявність коханого або сексуального партнера для них не така вже важлива. Поступово зникають заклопотаність, нудьга, депресії. Отже, із віком напруження самотності поступово спадає.

Тим часом слід пам'ятати, що самотність – відчуття суб'єктивне, і на специфіку його переживання суттєво впливатиме життєва позиція людини. Зазвичай, з роками життєва позиція принципово не змінюється, однак у літніх людей вона стає очевиднішою.

Психологічна старість є дійсним завершенням власного життєвого шляху. І самотність літніх людей – здебільшого прояв і наслідок певних життєвих позицій, установок стосовно власної особистості і оточуючого світу.

### ***Список використаних джерел:***

1. Амбравова А. Г., Калашникова О. Э. Психологические аспекты одиночества. Москва: Знание, 1996. 280 с.
2. Лабиринты одиночества. Москва: Прогресс, 1989. 624 с.
3. Швалб Ю. М., Данчева О. В. Одиночество: социально-психологические проблемы. Киев: Образование, 1991. 270 с.

**Крючковська Юлія**

студентка 4 курсу факультету психології та соціології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ВПЛИВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТАЦІЮ ШКОЛЯРІВ**

Пандемія Covid-19 триває вже другий рік, що суттєво вплинуло на освітній процес в Україні. Некомерційний аналітичний центр Cedos проаналізував зміни, які запровадив уряд в організації навчального процесу під час карантину, а також рекомендації міжнародних організацій щодо дистанційного навчання. Звернули увагу на те, які проблеми та складнощі виникають зі здоров'ям та безпекою в учасників навчального процесу. Проаналізували вплив пандемії на якість та доступність освіти.

Дистанційне навчання – це технології, які реалізуються із застосуванням сучасних інформаційних та телекомунікаційних мереж, що дозволяють здійснювати процес навчання на відстані, без особистого контакту між вчителем і учнем[1].

Дистанційне навчання базується на принципі гнучкості місця, часу, темпу та траєкторії навчання, і використати ці переваги. Можливість впливати на деякі аспекти свого навчання підвищує внутрішню мотивацію учнів, тож варто дати їм вибір у тому, які завдання виконувати (наприклад, 3 з 5 запропонованих), у якому порядку, за яким розкладом (у межах навчального тижня). Самостійна відповідальність за власну навчальну траєкторію формується поступово, тому варто нарощувати автономність у процесі навчання[2].

Перехід на дистанційне навчання у зв'язку з пандемією COVID-19 спричинив погіршення якості та доступності освіти, а також загострення низки освітніх нерівностей. На початку пандемії 90% шкіл по всьому світу були зачинені. Весною 2020 року всі навчальні заклади в Україні перейшли на дистанційне навчання. Через кілька місяців в Україні було запроваджено «адаптивний карантин», який передбачав поділ України на зони епідеміологічної безпеки: «зелену», «жовту», «помаранчеву» та «червону». Відповідно до цього заклади загальної середньої освіти постійно переходили з дистанційного на змішане навчання та навпаки, натомість заклади вищої освіти переважно залишалися на дистанційному навчанні[3].

Важливо забезпечити досягнення очікуваних результатів навчання, водночас пам'ятаючи, що деякі з них можуть бути недосяжними в нових умовах, деякі – потребуватимуть незначної корекції, а частина – залишаться незмінними. У ході планування навантаження кожного заняття слід мати на увазі, що самостійне опрацювання матеріалу учнями триває довше, аніж виклад цього матеріалу вчителем/ вчителькою. Варто скоротити, наскільки це можливо, обсяг матеріалу. Це означає оптимізувати тематичне планування, вилучити несуттєві фрагменти, комбінувати матеріал кількох тем в одну. Також доцільно переглянути очікувані результати навчання і

встановити дещо нижчий їх рівень або цілком їх скоригувати, якщо в умовах дистанційного навчання їх досягнення є надто складним[2].

Якість освіти – вагомий чинник впливу на доходи та зайнятість населення, а отже, і на економічний розвиток суспільства, тож неперервне функціонування й адаптація освітнього процесу в умовах карантину є критично важливими.

За дослідженням, 86% українських вчителів не мали суттєвого досвіду користування інструментами онлайн-освіти, тож забезпечувались навчання вчителів навичок користування цими інструментами, створення чи перенесення курсів в онлайн-простір і загалом організації навчання – через випуск інструкцій, створення каналів у YouTube, Telegram, груп у Facebook, інструкції зі створення силабусу курсів для змішаного навчання. Але важливою проблемою стало збільшення навантаження на вчителів, зокрема додатковий час на оволодіння навичками користування цифровими технологіями в освіті, створення чи перенесення своїх курсів до систем дистанційної освіти, їхнє регулярне оновлення, доповнення та спілкування із учнями.

З початку пандемії по всьому світу різко виріс рівень домашнього насильства, пов'язаний з умовами вимушеної ізоляції. Тільки на початку пандемії ВООЗ повідомляла, що в Європі на 60% збільшився рівень домашнього насильства. Оскільки від домашнього насильства частіше страждають жінки, це могло впливати на учасниць освітнього процесу. За перші кілька місяців карантину кількість дзвінків на гарячу лінію з запобігання домашньому насильству збільшилася на 30%. Водночас за даними поліції за цей період кількість звернень не збільшилася, що може свідчити про те, що не всі жертви домашнього насильства мали змогу повідомити про злочин, бо проживали зі своїми кривдниками. Водночас збільшилась і кількість повідомлень про випадки домашнього та сексуального насильства над дітьми. Це підтверджують дані від «Ла Страда-Україна», за якими за 2020 рік було зафіксовано 100 тисяч звернень щодо насильства над дітьми, а за перші три місяці 2021-го – 41 тисячу звернень. Найчастіше про випадки насильства повідомляли дівчата. 31% повідомлень стосувалась випадків домашнього насильства над дітьми. Високий рівень домашнього насильства впливає на якість і процес навчання, особливо під час дистанційного навчання, коли всі або більшість членів родини перебувають удома. Через локдауни й перехід на дистанційне навчання школярки та більше перебували вдома і в інтернеті, що підвищило ризик сексуального насильства та харасменту онлайн. Відповідно до досліджень, проведених у Великобританії, батьки та вчительки розуміють проблему з погіршенням безпеки дітей в інтернеті. Однак 63% батьків ніяк не обмежували користування інтернетом для своїх дітей протягом пандемії, батьки не можуть повністю контролювати діяльність своїх дітей онлайн, важливим є роз'яснення для самих дітей, яке має надаватися в школі, щодо безпеки в інтернеті та розпізнавання різних видів насильства.

Дистанційне навчання виявило: є група учнів, яким складно навчатися в таких умовах, що їм потрібна підтримка, тому що іноді через професійну

зайнятість батьків, для вирішення складних завдань не вистачає певної підтримки, та часто учні молодших класів можуть впасти в паніку, тому як один з основних аспектів це є неадаптованість учнів до дистанційного навчання. Також необхідно посилити мотиваційні моменти. Уміння критично мислити, працювати з будь-якою інформацією, навички саморегуляції – виявилися не просто не сформованими, деякі діти про це навіть не здогадувались.

### **Список використаних джерел:**

1. Стефаненко П. В. Дистанционное обучение в высшей школе : моногр. / П. В. Стефаненко. – Донецк : ДОННТУ, 2002. – 397 с.
2. Організація дистанційного навчання в школі методичні рекомендації: Частина 1 / А. Лотоцька, О. Пасічник -2020.- 14с.
3. Cedos[Електронний ресурс].–2020.–Режим доступу до ресурсу: <https://cedos.org.ua/researches/osvita-v-umovah-pandemiyi-analiz-problem-i-naslidkiv/>
4. НУШ [Електронний ресурс].–2020.–Режим доступу до ресурсу: <https://nus.org.ua/articles/praktyku-ta-pidhody-do-dystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv/>

**Ларіна Анастасія**

студентка факультету психології,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

**Актуальність дослідження.** Більшість студентів-першокурсників перебувають у підлітковому та юнацькому віці. На жаль, під час природних біологічних та ендокринних змін деякі несприятливі впливи навколишнього середовища можуть викликати особистісні деформації, які мають неабиякий зв'язок з соціальною дезадаптованістю та ізоляцією.

Процес навчання у вищому навчальному закладі (далі ВНЗ) є особливим етапом для молодої людини, він пов'язаний не лише з новим досвідом, новими знаннями, здобуттям професійних навичок, а й з отриманням нових соціальних навичок, переглядом старих установок, уже здобутих знань, усвідомленням того які сфери потрібно розвивати тощо.

Соціальна адаптація/дезадаптація до нового навчального середовища має неабиякий вплив на особистість студента. Тому викладачі ВНЗ, в особливості куратори студентських груп, звертають неабияку увагу на комфортне входження студентів до нового кола спілкування, до нової системи навчання, тобто сприяють соціальній адаптації студентів-першокурсників. Уникнення та ігнорування комфортної адаптації студентів викладачами може не лише завадити швидкому входженню до навчального процесу, сприяти стресам, а й навіть спотворити професійні уявлення – знецінення студентами вибраної професії та вибраного шляху тощо.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному вивченні проблем та особливостей соціальної адаптації студентів у вищому навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Адаптація – це одна зі складових механізму соціалізації, яка полягає у пристосуванні людини до різних життєвих ситуацій, у процесі яких вона отримує якісно новий соціальний досвід, здобуваються соціальні норми, цінності та установки [4, с. 183].

Адаптацію також тлумачать як процес вироблення нового режиму функціонування людини, тобто вона починає по-новому оцінювати себе в новому середовищі, в новому стані. У цьому новому стані людина направляє усі свої духовні, психологічні та фізичні сили на розв'язання нових задач, у нашому випадку – на навчання [6, с. 182].

Н. Лукашевич тлумачить адаптацію як основну умову і механізм людської життєдіяльності та виділяє такі її ознаки:

1. адаптація – це необхідна умова та засіб для взаємодії людини з навколишнім середовищем та оточуючими;
2. адаптація сприяє розвитку особистості та удосконалює взаємодію людини зі змінами в навколишньому середовищі;
3. через адаптацію формується соціальність та соціальні навички;
4. адаптація є необхідною при засвоєнні людиною якісно нового виду діяльності, у нашому випадку – навчання [1, с. 173; 4].

Студентство, як етап, характеризується не лише здобуттям професійних знань, умінь і навичок, а й також характеризується новими своєрідними умовами життя, побуту, праці, навчання, спілкування тощо. Тому часто однією з основних проблем адаптації студентів є невідповідність їх суб'єктивних очікувань і наявних умов реальної дійсності. Також виникає суперечність між інтелектуальним, творчим та особистісним потенціалом студента та можливостями їх реалізації у ВНЗ. Тому викладачам слід брати участь та супроводжувати студентів, сприяти безболісній та комфортній соціальній адаптації [4, с. 182-183].

Як нам відомо, кожен студент є унікальним, має свої індивідуально-психологічні особливості, а також відрізняється рівнем готовності до навчання в нових умовах. Відповідно, процес соціальної адаптації для кожного студента буде трішки відмінним [2]. Зупинімося детальніше на особливостях соціальної адаптації студентів у ВНЗ.

У психологічній літературі виділяють такі форми адаптації студентів до навчання у ВНЗ:

1. формальна форма – полягає у пізнавально-інформаційному пристосуванні до нового середовища. Тобто полягає у створенні нового паттерну навчання, відмінного до того який був у школі. Зазвичай, студенти адаптуються до нової системи навчання протягом першого півріччя, рідше протягом першого курсу;

2. соціально-психологічна форма – процес внутрішньогрупової інтеграції студентів, а також групова інтеграція студентської групи в цілому. Тобто, студент приймає норми та цінності нового соціального середовища, адаптується до нових форм соціальної взаємодії в студентській

групі. Точних рамок соціально-психологічної форми адаптації немає, студенти можуть як швидко та безболісно пройти її, так і довго звикати до нового соціального середовища;

3. дидактична форма – полягає у проблемі підготовки до нових форм і методів навчання у ВНЗ, що в першу чергу відображає інтелектуальні можливості студентів. На жаль, бувають випадки коли студенти відчуваючи власну незмогу до опанування цих форм і методів навчання починають прогулювати пари або, навіть, бажають покинути ВНЗ [3; 6].

Залежно від активності студента соціальна адаптація поділяється на два види:

1. активна адаптація – студент активно приймає спілкується з членами нової соціальної групи, сам проявляє активність, охоче дізнається про цілі та цінності соціальної групи, аналізує їх і лише тоді приймає рішення. Студент будує свою діяльність та взаємовідносини з членами групи на основі норм і цінностей соціальної групи. Такий студент не буде боятись запропонувати нові рішення та норми групі, що лише сприятиме розвитку студентської групи. Активна адаптація сприяє успішнішій соціалізації в цілому;

2. пасивна адаптація – переважає конформне прийняття цілей та цінностей нової соціальної групи. Такий студент приймає норми та цінності групи за принципом «Бути як усі», він не прагне змінити щось [6].

Досліджуючи питання адаптації студентів-першокурсників у вищому навчальному закладі варто зазначити, що адаптаційний період, який починається з перших днів навчання, є дуже важливим етапом. Саме на початку студенти охоче бажають активно та творчо пристосуватись до нового навчального середовища. При успішній соціальній адаптації у студентів-першокурсників формуються оптимальні взаємовідносини як з одногрупниками, так і з викладачами, формується загальне враження та позитивне ставлення до обраної професії тощо [5; 6].

У процесі адаптації у ВНЗ неабияку участь беруть самі викладачі, яким слід проводити ввідні та настановні бесіди, проводити заходи які сприятимуть згуртуванню студентської групи.

Процес соціальної адаптації є двостороннім, студенти не самостійно прагнуть адаптуватись, їх супроводжують викладачі, адміністрація закладу, батьки та інші. Залежно від студента викладачі можуть проводити як групові тренінги, так і індивідуально спілкуватись зі студентом даючи йому певні поради, настанови та завдання з якими він неодмінно справиться [6, с. 182-183].

**Висновки.** Питання соціальної адаптації студента потрібно розглядати як процес його входження в нове соціальне та навчальне середовище, що полягає у засвоєнні та відтворенні соціальних норм і цінностей, що характерні даному середовищу, в прийнятті певних соціальних ролей. Цей процес є двостороннім, передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію усіх учасників процесу (студентів, викладачів, кураторів, адміністрації ВНЗ тощо)

Варто зазначити, що адаптацію до нового навчального середовища проходять усі студенти-першокурсники, однак часові межі адаптації, складність перебігу цього процесу є індивідуальними. Не всі фактори впливу на особистість студента у вищому навчальному закладі сприяють успішній його адаптації.

### **Список використаних джерел:**

1. Воспитание как элемент механизма адаптивно-развивающей социализации // Лукашевич Н.П. Социология воспитания : краткий курс лекций / Н.П. Лукашевич. – К. : МАУП, 1996. – С. 154-180.
2. Дроздова І.П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти: навчальний посібник. – Харків: ХНАМГ, 2008. – 142 с.
3. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. посібник / Левківська Г.П., Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. – К.: Либідь, 2001. – 128 с.
4. Мирончук Н.М. Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до змінених умов життєдіяльності // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України. – Київ, 2013. – Вип. 79. – С. 82-85.
5. Плотнікова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації / О.Плотнікова // Рідна школа. – 2001. - № 10. – С.62-64
6. Спіріна Т. Особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі / Т. Спіріна, Ю. Зарюгіна // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. - 2014. - Вип. 32. - С. 182-184.

**Лукавецька Олена**

студентка факультету психології,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ШКОЛЯРІВ В ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ**

Актуальність. У статті представлено поняття соціальної адаптації, її форми та психологічні чинники. Крім цього, розглянуто вплив карантинних заходів щодо пандемії та як все це впливає на соціальну адаптацію школярів.

Ключові слова: соціальна адаптація, карантин, психологічне здоров'я, психологічна допомога

Соціальна адаптація – це процес і результат активного пристосування індивіда або соціальної групи до вимог та очікувань учасників нової або зміненої соціальної системи. [4]

Соціальна адаптація поділяється на: *активну* (індивід прагне вплинути на середовище, змінити його, тобто соціалізується активно) і *пасивну* (не взаємодіє із середовищем, не прагне змінити його).

Якщо розглядати соціальну адаптацію з боку системного підходу у психології – то це явище треба розглядати як безперервний процес впливу людини та її соціального оточення одне на одного. Успішність, а також



адекватність цього процесу залежить як від індивідуально-психологічних особливостей особистості, так і від чинників середовища.

Психологічними чинниками, які визначають особливості соціальної адаптації, є психологічні властивості особистості, індивідуальні когнітивні стилі опрацювання інформації, способи емоційно-поведінкового реагування.[1]

Коли людина адаптується до соціальних умов, вона активізує діяльність у сфері громадського життя та поєднує це із власними професійними уподобаннями. Суспільство є зацікавленим у збереженні своєї цілісності та стабільності, тому існують механізми цілеспрямованого впливу на соціальну активність людини і, насамперед, на її ціннісні орієнтації, тому що цінності та мотиви соціальної активності є основою вільної людини, її вільного вибору в житті, її активної діяльності.

Пандемія Covid-19 стала дуже суворою перевіркою на міцність для всього світу, для багатьох міжнародних організацій і для системи державного управління. Перевірка ця далеко не завершена, оскільки закінчення пандемії поки не близько й наслідки глобального поширення коронавірусу ще підлягають прогнозам.[2]

На початку поширення коронавірусу було складно сформулювати чіткий алгоритм дій в освітній сфері. Тому, аби продовжити навчання і підтримати дітей з'явились безліч стратегій. У ряді країн почали вводитись онлайн-заняття, і якщо на початку пандемії ідея дистанційного навчання здавалася неефективною, то зараз школярі й студенти за установленою схемою виконують домашні й контрольні завдання.

Вплив умов карантину на психічне здоров'я та самопочуття не варто недооцінювати. Теперішня життєва ситуація є незвичною для усіх. Вона змушує людей мобілізувати сили для того, щоб вони могли впоратися з власним стресом та забезпечити адаптацію учнів до сучасних реалій. [3]

Ефективне досягнення освітніх цілей у сьогоднішній реальності можливе за умови координації психолого-педагогічної діяльності працівників психологічної служби, педагогів школи та батьків. Все це передбачає спеціальну наукову й методичну підготовку вчителів, психолого-педагогічну просвіту батьків.

Працівникам психологічної служби у роботі з учасниками освітнього процесу в період карантину необхідно акцентувати свою роботу на таких питаннях: зниження рівня тривоги, страхів, паніки; підвищення рівня стресостійкості та розвитку навичок емоційної саморегуляції; запобігання соціальним ризикам серед дітей та підлітків, які перебувають вдома без нагляду дорослих.

Практичні психологи та соціальні педагоги закладів освіти в умовах карантину можуть ефективно працювати дистанційно, а саме:

інформувати про проведення (онлайн) тематичних психологічних вебінарів, конференцій, навчальних проєктів;

організувати проведення (онлайн) групових або індивідуальних консультацій для батьків, педагогів (тематичних або за запитом);

систематично викладати просвітницьку інформацію для батьків на сайті закладу (запропонуйте теми щодо розвитку й виховання дитини, корисні поради щодо організації домашніх занять з дітьми та змістовного спільного проведення дозвілля);

здійснювати систематичну комунікацію з батьками та педагогічним колективом у соціальних мережах та інших групах;

рекомендувати доступні для самостійного застосування батьками методики щодо зниження рівня тривожності дітей, вправи з психогімнастики, рухливі, розвивальні ігри тощо.

Підсумовуючи вищенаписане, варто зазначити, що соціальна адаптація – процес тривалий і відрізняється за швидкістю у різних людей. Соціальна адаптація школярів та інших учасників освітнього процесу відбувалась у пришвидшеному темпі, без чітких планів дій. Тому психологам потрібно докласти зусиль. Аби нівелювати негативні наслідки цього процесу.

### ***Список використаних джерел:***

1. Психологічні чинники соціальної адаптації / І. Галецька // Соціогуманітарні проблеми людини. — 2005. — № 1. — С. 91-100. — Бібліогр.: 11 назв. — укр.
2. Державна політика соціальної адаптації населення в сучасних економічних умовах посткарантинного періоду: психологічні та соціокультурні аспекти / О. В. Чорний // Збірник наукових праць «Право та державне управління». – 2020. – №3. – С.168-173.
3. Соціально-психологічна адаптація дітей в умовах пандемії / С.В. Дорофей //Науковий журнал "Габітус" – 2021. – №24. – С.140-145.
4. Щудло С. А., Волович В. І. Адаптація соціальна // Велика українська енциклопедія

### **Ляшко Лілія**

здобувач вищої освіти першої категорії,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ДОСЛІДЖЕНЬ**

**Постановка проблеми** Обрана тема дослідження є, як ніколи актуальною адже розуміння механізму формування агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку дає змогу, перш за все, пояснити причини агресивної поведінки школярів та підібрати конкретні засоби психологічного впливу на дитину, дослідити основні напрями психолого – педагогічної корекції та профілактики агресивних проявів у поведінці вже на етапі їх навчання в початковій школі. Саме це підштовхнуло нас дослідити які саме особливості притаманні агресивній поведінці молодших школярів.

Особливості прояву агресії у різні вікові періоди, зокрема у дитячому віці вивчали: Г. Бреслав, В. Дружинін, Т. Карпінська, О. Кононова, О. Личко, В. Моргун, Г. Паренс, А. Реан, Р. Стауб, І. Фурманов. Досліджуючи проблему агресивної поведінки, агресивності вченими було

запропоновано ряд термінів, які описують ці поняття. Більшість дослідників визначають агресію як поведінку, що націлена на заподіяння шкоди (Е. Аронсон, Л. Берковіц, Д. Майерс та ін.) [3, с. 16]. Серед основоположників цих ідей можна виділити Е. Фромма, котрий визначає агресію як заподіяння шкоди не тільки живому, але і будь-якому неживому об'єкту. Агресивна поведінка людини є, насамперед, реакцією на фізичний і психічний дискомфорт, стреси, фрустрації [1].

Ряд науковців розглядає агресію, як похідну тривожності (К. Бютнер, А. Реан), а також, як спробу пристосуватись до зовнішнього середовища [2]. Окрім того А. Реан та О. Фурман визначили чинники які здатні спровокувати агресію в дітей. Сюди слід віднести такі чинники як біологічні і психологічні, педагогічні, особистісні та соціальні. Так зокрема, педагогічний чинник, обумовлений дефектами сімейного та соціального виховання; особистісний залежить від цінностей та саморегуляції; соціальний – від матеріального становища сім'ї, її культурного рівня, тощо. [7; 8].

У психологічному словнику поняття агресії (від латинського «aggredi» – «нападати») визначається як індивідуальна або колективна дія, спрямована на нанесення фізичної або психологічної шкоди, матеріальної шкоди або на знищення іншої людини чи групи людей [6, с. 438]. Вживається цей термін для окреслення широкого кола вчинків, мотивованих ворожим ставленням до людей, речей чи до самого себе (аутоагресія).

Як показують багаточисельні дослідження, прояв агресії у дітей є одним з розповсюджених форм дитячої поведінки, з якою зіштовхуються батьки та педагоги. До цієї поведінки відносять роздратованість, неслухняність, високу активність та жорстокість [1].

Молодший шкільний вік – це особливий період в житті дитини. Даний віковий період є завершенням етапу дитинства, саме тому його називають зрілим дитинством. Новою діяльністю цього періоду стає навчальна, проте учні молодших класів значну кількість свого часу та енергії проводять у грі. Саме в цих видах діяльності розвиваються їх стосунки з однолітками й дорослими, відбувається психічний розвиток, формуються психічні новоутворення [5,с.165]. Цей віковий період характеризується інтенсивним психічним і особистісним розвитком, який зумовлений особливістю соціальної ситуації розвитку, а саме навчанням у початковій школі. У цьому віці інтенсивно формується соціальна поведінка дітей, на яку впливають авторитет першого вчителя, зразки поведінки батьків та взаємостосунки з однолітками [6, с. 87-88].

Саме в цей період відбувається зміна соціальної ситуації супроводжує зміну всього складу життя дитини, її місця в системі суспільних відносин, психоемоційного навантаження, до якого їй потрібно адаптуватись [4]. Адаптація дитини до нових вимог досить часто супроводжується різноманітними проявами агресивних дій у поведінці. У дітей молодшого шкільного віку частіше виникають спалахи вербальної агресії, проявляється агресія по відношенню до однолітків, особливо у формі насмішок, тиску,

образ чи бійок. Ініціаторами виступають не окремі особистості, як в дошкільному віці, а групи дітей, таким чином, агресивна поведінка стає більш організованою, формування таких груп помітно змінює агресивну поведінку школярів, адже, перебування в групі дає можливість почувати себе більш комфортно і захищено, збільшуються їх можливості. Як наслідок, зникає страх покарання за прояви агресії, загострене бажання ствердитися в ролі повноправного учасника подій, зайняти в групі гідне місце [1].

Таким чином, основними причинами прояву дитячої агресії є: прагнення привернути увагу однолітків до себе; прагнення отримати бажаний результат; прагнення бути головним; захист та помста; бажання принизити гідність іншого з метою підкреслення своєї переваги.

О.А. Атемасова поділяє молодших школярів на чотири групи, відповідно до варіантів прояву агресії:

1. Діти, які схильні до фізичної агресії. Характерними рисами є активність, цілеспрямованість, діяльність. Ця група дітей відзначаються рішучістю, схильністю до ризику, безцеремонністю, також для них властива екстравертованість із честолюбством та прагненням до суспільного визнання, прагнення до лідерства. Такі діти схильні демонструвати власну силу та владу, домінувати над однолітками. Як правило, таких дітей побоюються однолітки, а дорослі не знають як з ними взаємодіяти.

2. Діти, схильні до прояву вербальної агресії. Для цієї групи дітей характерна психічна неврівноваженість, тривожність, сумніви та невпевненість у собі, вони активні й працездатні, але мають тенденцію до зниженого настрою. Вони майже постійно перебувають у стані внутрішньо особистісного конфлікту, який провокує напруження і збудження. На таких дітей особливо впливають неприємності, навіть незначні, а ступінь їх реакції є неадекватною щодо сили подразника, вони можуть роздратовуватись та вибухати навіть на слабкий подразник. При реальному чи уявному зменшенні їхньої значущості виникає спалах негативних емоцій, який вони не намагаються приховати, а навпаки виражають у вербальній формі.

3. Діти, схильні до непрямой агресії. Школярі, які належать до цієї групи відзначаються своєю надмірною імпульсивністю, слабким самоконтролем, низьким усвідомленням власних дій, рідко замислюються над причинами своїх вчинків, не передбачають їх наслідків, прагнуть до швидкого задоволення своїх потреб, без урахування обставин, правил поведінки та соціальних норм. Часто такі діти прагнуть привернути увагу до себе екстравагантними вчинками, погано сприймають критику, реагують на неї образами.

4. Діти, схильні до негативізму. Діти цієї групи характеризуються вразливістю, домінують егоїзм, самовпевненість. Усе, що не співпадає з їх поглядами, зачіпає їх та викликає протест. Критику, а також байдужість сприймають як образу. Вони не вміють керувати власними емоціями, що провокує вираження негативного ставлення, проте попри такі негативні риси, ці школярі є розсудливими та виваженими [6].

**Висновки** Оскільки агресія починає проявлятися ще в дитинстві, актуальною стає проблема агресивності у молодших школярів. Проаналізувавши наукову літературу з обраної проблеми ми визначили, що агресія як складне і неоднозначне явище може бути обумовлена великою кількістю внутрішніх і зовнішніх факторів і виявлятися у різних формах. Специфічними особливостями агресії в молодшому шкільному віці є наступні: ініціатором агресії є угруповання дітей; агресивна поведінка стає більш організованою; ворожнеча починає переважати над інструментальною агресією; проблеми вирішуються в колі дітей, не застосовується допомога дорослих, зникає страх покарання. Адаптація дитини до нових вимог шкільного середовища досить часто супроводжується різноманітними проявами агресивних дій у поведінці, на формування якої впливають моделі поведінки, які їм демонструють батьки, перший вчитель та інші значимі дорослі.

### **Список використаних джерел:**

1. Бреслав, Г. Е. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: науч. пособие для специалистов и дилетантов / Г. Е. Бреслав. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
2. Давыдов В.В. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 567 с.
3. Дроздов О.Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / О.Ю. Дроздов. – К.: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2003. – 20 с.
4. Єфімкіна Р.П. Дитяча психологія. Методичні вказівки. Новосибірськ. Науково-учбовий центр психології. НГУ, 1995.
5. Кононко О. Дитяча агресія: специфіка, причини виникнення, виховання вміння її долати // Нова педагогічна думка. – №3. – С. 80-85
6. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодших школярів / Упоряд. О.А. Атемасова.- Х.: Ранок, 2010. – 176с.
7. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 3–18.
8. Смалько Ф.В. Сучасні аспекти вивчення поведінкової та вербальної агресії / Ф.В. Смалько, В.М. Ямницький // Психологія: реальність і перспективи. – 2014. – № 3. – С. 135-138

### **Магдисюк Людмила**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Лесик Марія**

магістр факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ПРИ ШКІЛЬНІЙ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МОЛОДШОГО ВІКУ В НУШ**

Шкільна дезадаптація першокласника є найбільш гострою та актуальною сьогодні, так як у першому класі НУШ переважно навчаються

діти, що мають шість років та перебувають у кризовому періоді. Кризовий період пов'язаний із зміною цінностей дитини, її світогляду, провідної діяльності та звичних моделей поведінки. Саме через це першокласнику важко адаптуватися до нового середовища та вимог, що перед ним ставлять. Ознаками того, що дитина дезадаптована, можна вважати її небажання ходити в школу та виконувати завдання, відстороненість від спілкування з однокласниками, негативне ставлення до шкільного середовища. Проблему «адаптації-дезаптації» молодших школярів вивчали О. Боделян, Л. Божович, Л. Дзюбко, Д. Ельконін, І. Коробейников, Н. Лусканова, С. Рубіштейн тощо. Саме тому, щоб учні досягали успіхів у навчанні, гармонійно розвивались, а система освіти сприяла цьому з урахуванням індивідуальних потреб учня, його інтересів, потрібно, щоб першокласник успішно адаптувався до освітнього середовища та навчального процесу.

Проаналізувавши зарубіжну літературу, *термін «шкільна дезадаптація»* можна охарактеризувати як будь-які ускладнення в навчальному процесі, що виникають у школяра. А ось, Н. Лусканова та І. Коробейников, вважали, що *шкільна дезадаптація* – це сукупність ознак, які можуть свідчити про невідповідність соціопсихологічного та психофізіологічного стану дитини, які вимагає ситуація шкільного навчання. Також *шкільну дезадаптацію*, українські дослідники Ю. Приходько, Г. Шкільова та В. Юрченко, визначають як порушення у поведінці, конфліктні відносини, підвищений рівень тривожності, часті захворювання та низький рівень мотивації до навчання [5,7].

О. Кононко, вважає, що *явище дезадаптації молодшого школяра* – це, насамперед, втрата мотивації до навчання, яка, в свою чергу, з'являється через неготовність дитини до школи і педагогічну некомпетентність батьків та вчителя, що призводить до низької успішності та самооцінки учня, емоційної напруженості та конфліктних ситуації із вчителем та однокласниками [3, с. 8].

У наукових джерелах визначають *три основні ознаки поняття «дезадаптованих дітей»*: необхідність в індивідуальному підході при організації педагогічної допомоги; присутні певні відхилення від прийнятних форм поведінки у суспільстві; педагогічна корекція є складною, так як такі діти закриті до педагогічного впливу. Молодший школяр, у якого низький рівень адаптації до навчального процесу, характеризується інфантильністю, низьким рівнем мотивації до навчання, мають труднощі з соціально-психологічною адаптацією, часто порушують дисципліну на уроках. Також дезадаптованим учням початкової школи важко дається засвоєння шкільної програми, потрібен постійний контроль з боку дорослих, у них часто проявляються соматичні хвороби, переважають негативні емоції, що стосуються школи та їм важко знайти спільну мову з однокласниками [6].

Також виділяють дві групи *причин дезадаптації*: біологічні та соціально-психологічні. До *біологічних причин* цього явища можна віднести: часті захворювання; нейродинамічні розлади, які пов'язані з психомоторною загальмованістю; дислексія, дисграфія; легкі когнітивні

розлади. Особливості стосунків з однолітками; недостатній виховний вплив сім'ї на підготовку дитини молодшого шкільного віку до школи; неадекватність поведінки та самооцінки; низька мотивація; особисті якості дитини; невідповідний підхід до дитини учителя є *причинами соціально-психологічної дезадаптації* [2, с.12-13]. Останні є найбільш визначальними успішної адаптації до шкільного середовища та навчання.

Виділяють чотири стадії навчальної дезадаптації:

1. *навчальна декомпенсація*. Це стан дитини, коли виникають проблеми з вивченням одного чи декількох шкільних предметів, але при цьому зберігається інтерес до шкільного середовища;

2. *шкільна дезадаптація* – це стан, коли на фоні труднощів навчанням, з'являються конфліктні ситуації, порушується поведінка, відсутність на заняттях, тощо;

3. *соціальна дезадаптація*, характеризується повною втратою інтересу до школи, до навчання, до шкільного колективу та перехід до асоціальних форм поведінки;

4. *середовище, де перебуває дитина стає кримінальним* [1, с. 57].

В період молодшого шкільного віку, від 6-7 до 11 років, коли відбувається анатомо-фізіологічне дозрівання організму та врівноважуються процеси збудження і гальмування, завданням початкової школи виступає різносторонній розвиток особистості дитини, формування в неї загальнокультурних та морально-етичних цінностей, необхідних життєвих та соціальних навичок. Саме вони будуть забезпечувати успішну адаптацію учня до навчання в середній школі і взагалі, життя у демократичному світі [4, с. 13].

Отже, явище шкільної дезадаптації молодших школярів вивчали як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники. Існує дуже багато визначень даного терміну, але ми відзначимо, те, що *шкільна дезадаптація* – це невідповідність соціопсихологічного та психофізіологічного стану дитини, які вимагає ситуація шкільного навчання. *Симптомами* даного явища є: труднощі засвоєння шкільної програми, наявність девіантних форм поведінки, низька мотивація, плаксивість, тривожність, низький розвиток довільності, конфліктність, психосоматичні захворювання та викривлення в особистісному розвитку.

Щоб успішно подолати прояви шкільної дезадаптації та вчасно її виявити серед першокласників в НУШ важливо проводити ранню діагностику ознак та факторів ризику, розробити корекційні заняття з метою подолання цього явища. Також варто звернути увагу на використання ефективних засобів психолого-педагогічної підтримки учителів та батьків дезадаптованих учнів та на психологічний супровід школяра під час вступу до початкової ланки у НУШ, щоб допомогти успішно соціалізуватися та адаптуватися до нового соціального статусу.

### **Список використаних джерел:**

1. Адаптація учнів до шкільного навчання. 1–10 класи / Уклад.: О. Марінушкіна, Ю. Замазій. Харків: Вид-во «Ранок», 2011. 192 с.

2. Івахова О. Адаптація першокласників до навчання у школі. Методичний посібник. с. Петрашівка, 2016. 98 с.
3. Кононко О. Шкільна дезадаптація і шкільний вік. Початкова школа. 2002. №1.
4. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
5. Плоткіна Н. Профілактика дезадаптації до шкільного навчання. Психолог. 2011. №12.
6. Рабочая книга школьного психолога / Под. ред. Дубровиной И. Москва: Просвещение, 1991. 303 с.
7. Шкільова Г. Система завдань як умова забезпечення успішності процесу адаптації молодшого школяра до вимог навчального процесу. Вісник державного ун-ту імені Івана Франка. Житомир. 2011.

### **Мудрак Ігор**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Кордунова Наталія**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Федчик Наталія**

магістр спеціальності «Психологія»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ СХИЛЬНОСТІ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

На сучасному етапі розвитку країни та за даними психологічних, педагогічних, соціологічних, юридичних досліджень у значної частини підлітків спостерігаються життєва безпорадність, соціальний песимізм, світоглядна індиферентність, пасивність, відчуженість від дорослих, зневіра та холодна байдужість до всього. На тлі девальвації загальнолюдських цінностей у суспільстві посилюються поведінкові девіації неповнолітніх, а саме: втечі з дому, алкоголізація, наркоманія, насильство, суїцидна та агресивна поведінка, злочинність тощо.

З огляду на це суттєвого значення набуває проблема корекції девіантної поведінки на ранніх етапах її вияву, зокрема у дітей підліткового віку. В цьому віці можна спостерігати досить чіткі симптоми негативних відхилень у поведінці, які за відсутності відповідної корекційної роботи поступово перетворюються в злочинні дії [6]. Саме тому своєчасна, якомога більш рання психологічна діагностика схильності підлітків до девіантної поведінки та розробка і застосування комплексу заходів щодо її психологічної корекції є особливо актуальною.

Провівши аналіз основних досліджень з даної проблематики, доречно згадати Андре, Берковитца, Доларда, Лоренца, Фрейда, Фромма, Хорні, які



працювали над теорією агресивності підлітків [4]. Структуру агресивних проявів поведінки підлітків досліджували А. Бодальов, Й. Заградова, М. Левітов, О. Осінський. Праці Н. Алікіної, О. Бовть, Е. Маккобі, О. Степанова, Р. Сирса дають змогу зрозуміти фактори, що визначають імовірний розвиток агресивності в поведінці дитини. Над проблемою виявлення причин девіантної поведінки підлітків працювали А. Алемаскін, А. Белкін, П. Блонський, Л. Виготський, В. Гатенко, О. Гошовський, А. Грабаров, Е. Натанзон, В. Степанов [1; 2]. Визначальну роль для розгляду методологічних аспектів проблеми корекційної роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, мають праці Н. Алікіної, О. Антонової-Турченко, О. Єгорової, С. Зінченко, А. Макаренка, А. Максимової, Г. Міньковського, В. Оржеховської, О. Панченка, Є. Петухова, В. Погребняка, А. Тараса, Д. Шахшаєва [3; 5].

Для визначення особливостей девіантної поведінки використовується низка методів, серед яких слід відзначити, насамперед, спостереження. Як відомо, спостереження в психології полягає у фіксації проявів психічних явищ у поведінці на основі їхнього безпосереднього сприйняття.

Важливим методом дослідження девіантної поведінки особистості є такий різновид опитування, як вільне інтерв'ю або бесіда, який має на меті визначити ставлення респондента до певних проблем, його ціннісні орієнтації, з'ясувати факти з його біографії, плани на майбутнє під час усного безпосереднього спілкування, передбачає реєстрацію й аналіз відповідей на запитання, а також вивчення особливостей невербальної поведінки респондентів.

Для дослідження за методиками «Визначення схильності до відхиленої поведінки» (СВП), «Самооцінка типового сімейного стану» (ТСС), «Самооцінка депресії» (СД) і «Шкала показників і форм агресивності Басса-Дарки» (Б-Д) та аналізу на предмет схильності до девіантної поведінки у підсумку було визначено 67 підлітків.

Таким чином, незважаючи на важливу роль особистісних характеристик при виборі агресивної моделі поведінки, більш суттєвим моментом є не стільки визначення рис особистості, які можуть детермінувати агресію, скільки питання про можливість зміни цих особистісних рис.

Аналіз питання про можливість запобігання агресивної поведінки показав, що відповідно до теорій соціального научіння, агресія розглядається як явище соціальне, а саме: як засвоєна в процесі соціального научіння форма поведінки, яка детермінується актуальними соціальними умовами. У цій якості вона є відкритою для прямої модифікації і може бути ослабленою за допомогою багатьох процедур, наприклад, при зміні умов, що підтримують агресивну поведінку; при навчанні конструктивним навичкам контролю гніву. Непротиправна агресія виступає як результат засвоєння агресивного світосприймання, світорозуміння та реагування, що формує внутрішню готовність до агресії.

Оскільки основним чинником соціально-психологічної дезадаптації підлітків виступає агресивний поведінковий комплекс, ефективність

психологічної роботи забезпечується корекцією його дезадаптуючого потенціалу.

Погляд на агресію як на результат засвоєння конфліктно-негативістської субкультури дає підстави для пошуку шляхів запобігання та корекції агресивної поведінки засобами тренінгу. Питому вагу у тренінгу складають вправи, спрямовані на зменшення рівня агресивності та формування вміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

Отримані під час дослідження результати свідчать, що цілеспрямована робота з корекції агресивних проявів засобами впровадження соціально-психологічного тренінгу, сприяла зниженню рівня ворожості та агресивності підлітків.

Корекційна робота здійснюється тільки у тому разі, коли відхилення не є наслідком органічного порушення ЦНС або психологічного захворювання, не вимагають застосування заходів адміністративно-виховного характеру, що встановлюється у ході диференційованої діагностики.

Психологічне дослідження дозволило простежити динаміку зниження девіантних проявів у поведінці підлітків в процесі корекційної роботи. Тренінгова модель психокорекції проявів непротипривної агресії відповідає певним умовам і орієнтована, з одного боку, на зниження готовності до агресії, з іншого – на розвиток здатності до саморегуляції та контролю гніву, сприяє повноцінному особистісному та інтелектуальному розвитку підлітка. Це передбачає створення умов для успішної адаптації та соціалізації учнів, як процесу набуття ними соціально-психологічного статусу, формування й ствердження їх як особистостей, входження в активне громадське життя. Тому, діяльність практичного психолога має бути спрямована на оптимізацію навчально-виховного процесу та розвиток особистісної зрілості підлітків. Робота за будь-яким напрямком стає більш ефективною якщо є співпраця психолога із педагогічним колективом, батьками, адміністрацією навчального закладу та спеціалістами з різних соціальних служб, правових, медичних установ тощо. Пріоритетними напрямками роботи практичного психолога з учнями повинні бути: допомога молодим людям у кризових ситуаціях, адаптація, корекція девіантної поведінки, розвиток здібностей, розвиток особистості та соціальної компетентності учнів, індивідуальне консультування тощо.

Отже, подолання відхилень у поведінці підлітків в умовах психологічного впливу відбувається настільки ефективно, наскільки процес корекційної роботи практичного психолога реалізує індивідуально-творчий підхід, орієнтований на гуманізацію життєвих ситуацій.

### ***Список використаних джерел:***

1. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки: Курс лекцій. К.: МАУП, 2006. 88 с.
2. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія. Дрогобич: Коло. 2008. 480 с.
3. Дроздов О.Ю., Скок М.А. Проблеми агресивної поведінки особистості: навчальний посібник для студентів. Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г.Шевченка, 2000. 156 с.
4. Егоров А. Ю., Игумнов С.А. Клиника и психология девиантного поведения: научное издание. СПб.: Речь, 2010. 398 с.

5. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки: навч. посібник. К.: Либідь, 2011. 520 с.
6. Христюк О. Л. Психологія девіантної поведінки: навчально-методичний посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2014. 192 с.

**Музичук Аліна**

студентка факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**Коць Михайло**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Народження людини ще не створює її соціальної природи. Входячи в родинне середовище, вона лише починає процес формування своєї особистості.

Процес виховання, Збігнев Тишка розглядає, як суттєвий елемент цілісної соціалізації, що охоплює всі впливи на людину (як спонтанні, так і цільові) [1, с. 8].

Соціалізація та виховання – це взаємопов'язані процеси, які доповнюють один одного. Кожна думка про виховання «шукає свого ідеалу» в культурі. Для того, щоб жити, людині потрібне людське середовище, їй потрібні інші люди.

У сім'ї відбувається процес первинної соціалізації, який містить як передбачувані, так і непередбачувані наслідки. Вплив сім'ї багатогранний, він стосується поведінки дитини та її ставлення до інших осіб, моделі поведінки, системи норм і цінностей. Сім'я впливає на дитину протягом усього її життя, а сімейна ситуація є важливим фактором, що регулює перебіг процесу соціалізації.

У міру дорослішання дитини простори її соціалізації розширюються. Найважливішими з них є школа та навколишнє середовище. Ці простори поза сімейної соціалізації називають вторинними – після сім'ї. Школа, її доступність та якість послуг, які пропонують, є одним із невід'ємних елементів простору соціальної адаптації особистості. Школа як соціальний простір окреслює межі соціальної ідентифікації суб'єкта (учня) з іншими учасниками суспільного життя (колегами, вчителями, батьками).

Як указує Матияс Божен, школа – це місце, де збираються не лише учні як представники соціальних груп і культур, а й простір, де вони обговорюють, дізнаються про значення та цінності суспільного життя [4, с. 49].

Отже, соціалізація – це ознайомлення індивіда зі способами функціонування в суспільстві. Соціалізація змінна. Ми постійно чогось вчимося, отримуємо доступ до інформації, досвід і нові навички. На першому етапі життя формуємо свою особистість, далі лише модифікуємо її. Крім того, соціалізація багатовимірна, адже працює в багатьох місцях і ситуаціях (під час сімейного життя, на роботі, під час шкільної освіти). У ній беруть участь багато суб'єктів (людей та установ). Тому це стосується всіх аспектів функціонування особи в суспільстві: від навичок ходити й говорити до професійних компетенцій та до найтонших навичок, які розкриваються в усіх можливих взаємодіях.

Зміни в способі соціалізації дітей і суспільному сприйнятті того, ким є дитина, можна побачити в різноманітних, часто навіть тривіальних, питаннях, як вказує Сікорська не тільки в правових змінах, але й в експертному дискурсі про методи виховання дітей [2, с. 13].

Соціалізація – це складна реальність з багатьма складними факторами. Усі дослідники цього явища вказують на складність цього процесу. На мою думку, соціалізація дітей і підлітків є специфічною формою навчання, за допомогою якої діти та підлітки стають повноправними членами суспільства, представниками певної культури. Отже, це процес становлення того, як хоче бачити нас наше соціальне середовище.

Більшість сучасних теорій соціалізації переважно припускають, що в підлітковому віці людина може активно й творчо формувати свої життєві процеси. Людину не можна розглядати як жертву соціалізації, адже вона може вплинути як на себе, так і на своє оточення. Людина здатна творчо й автономно регулювати свою поведінку. На думку М. Гаєвського, було б помилкою розглядати соціалізацію лише з погляду соціального детермінізму [3, с. 83].

Діти вчаться розпізнавати різні простори з раннього дитинства, рухатися в них, відкривати їх особливості, властивості та різні виміри. Сьогодні вони ростуть на перетині дуже різних просторів. Це фізичний, соціальний, психологічний, символічний, моральний, трансцендентний та інформативний. Матияс Божен у своєму дослідженні «Сім'я – школа – локальне середовище як синергетичний простір соціалізації» вказує, що немає чіткої межі між згаданими просторами, оскільки зміст, який наповнює особистість, простори життя дитини взаємопроникають, доповнюють і зміцнюють один одного, створюючи сприятливі умови для біосоціокультурного розвитку [4, с. 46].

Вплив соціалізації на індивіда може бути як позитивним, так і негативним залежно від змісту стандартів, особистісної моделі, правил поведінки та ієрархії цінностей, затверджених у групі.

Більш вузький підхід до терміну підкреслює, що соціалізація відбувається переважно в період дитинства й приносить довготривалу користь дітям і підліткам, адаптуючи їх до «правильного» суспільного життя. Вплив навколишнього середовища на особистість відбувається або через зовнішні впливи, або через участь особистості у власному розвитку. Враховуючи залежність впливу зовнішнього середовища й активної

свідомої добровільної участі в процесі розвитку індивіда, на думку М. Гаєвського, ми приходимо до розуміння соціалізації як процесу, за допомогою якого індивід несвідомо піддається впливу навколишнього середовища або повністю навмисно й керовано протистоїть, або поступається їм [3, с. 86].

Усі вищезгадані простори соціалізації складають світ сучасної людини, ознайомлення з рідною мовою, культурою, традиціями, історією, цінностями та нормами. Не забуваймо, про так званий інформаційний простір, створений засобами масової інформації. Матияс Божена вказує, що аналіз цього простору соціалізації доводить, що він може бути джерелом, що сприяє розвитку різноманітних сфер розвитку особистості [4, с. 52].

Більшість людей довіряють телебаченню та недостовірним новинам. Це навіть певна форма влади, яка безупинно впливає на людей та їхні рішення. Є позитивні й негативні моменти впливу масової інформації на сучасну людину, але, якщо розглядати цю проблему шляхом соціальної адаптації в час пандемії, то це добрий спосіб нав'язування контакту з однолітками, навчання та розвитку. З-поміж інших цінностей, пропагованих у масовій культурі, отримання миттєвого задоволення, успіху, вражень і відчуттів.

Проте наразі саме ЗМІ стають ключовим інститутом соціалізації та фундаментальною силою формування реальності. На думку Матеуша Марчиняка, це пов'язано з їхньою універсальною доступністю (незалежно від того, хочемо ми цього чи ні). Вони формують думки, ставлення та надають інформацію для процесів прийняття рішень. Сучасні медіа впливають і впливатимуть на образ світу у свідомості людей, на життєві стратегії, але, на жаль, вони не відповідають за результат [5, с. 149].

Якщо говорити про особливості нашої сучасної культури, то це, однозначно, її гібридність, адже все поступово «змішується», це й стиль життя, системи цінностей, традиційні кордони, не порушуючи навіть тему одружень з чужоземцями, що останнім часом є популярним явищем.

Соціалізацію та соціальну адаптацію не варто ототожнювати з вихованням. Виховання – це передусім сума цілеспрямованого впливу на індивіда, соціалізація, як неодноразово зазначалося, складається інколи з ненавмисних та незапланованих впливів на людину.

Соціалізація, безсумнівно, багатогранний процес, під час якого людина визначає себе в контексті складної соціальної системи. Тому варто порушувати цю проблематику, особливо в сфері розвитку майбутнього покоління.

### ***Список використаних джерел:***

1. Tyszka, Z. (2000). Stan rodziny współczesnej a wewnątrzrodzinna socjalizacja dzieci.
2. Sikorska, M. (2009). Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
3. Gajewski, M. (2019). Proces socjalizacji dzieci i młodzieży: podstawowe mechanizmy, funkcje, rodzinne i społeczne konteksty. In *Tradiție și inovație în educație* (Vol. 2, pp. 81-90).
4. Matyjas, B. (2017). Rodzina–szkoła–środowisko lokalne jako synergiczna przestrzeń socjalizacji. *Horyzonty wychowania*, 16(38), 41-54.

5. Marciniak, M. (2020). Kultura popularna a zaangażowanie społeczno-obywatelskie młodzieży akademickiej. Podstawy Edukacji, (13), 147-162.

### **Невірець Оксана**

студентка 2 курсу факультету інформаційних технологій та математики,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Город Світлана**

студентка 2 курсу факультету інформаційних технологій та математики,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Іванашко Оксана**

к.психол. н., доцент кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Навчити дітей математики – це означає навчити їх математичній компетентності.

Математична компетентність – це уміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, вміння досліджувати математичні моделі математичними методами. Загальноосвітня мета викладання математики вимагає від учителя наступне, а саме: передати учням певну сукупність математичних знань, умінь та навичок; навчити письмовій та усній математичним мовам; навчити застосовувати набуті знання при розв'язанні найпростіших завдань; ознайомити з методами пізнання реального світу, математичними елементами.

Методика викладання математики дуже тісно пов'язана із психологією. Психологія – це основа методики, без неї методика стає безпредметною. Оскільки не можна говорити про раціональні методи навчання школярів, не знаючи їх психологічних властивостей: як вони сприймають, думають, пригадують, запам'ятовують. Будь-яка спроба розв'язати те або інше конкретне питання методики математики без урахування відомостей психології не увінчається успіхом [1].

Дуже важливим є забезпечення індивідуального підходу до кожного учня. Індивідуальний підхід – це незамінна умова розвитку мислення школярів в процесі пізнання математики. Урок математики – це пізнавальний діалог між учителем і учнем, при якому колективна робота всього класу вдало поєднується з активною самостійною діяльністю кожного учня. На уроках вчитель намагається розвивати мислення і творчі здібності учнів, виховувати особистість, постійно залучає учнів до обміну

думками, аналізу помилкових тверджень, аргументованого захисту одержаних висновків.

Реалізація індивідуального підходу починається з вивчення готовності дитини до навчання. Не менш важливо є звернути увагу на фізичний стан і здоров'я дитини, від яких залежить увага на уроці. Впровадження цього підходу спрямоване на створення у кожного учня ділового настрою, побудження інтересу до вивчення тієї чи іншої теми.

В індивідуальному підході важливо виокремити два головні аспекти – психологічний та педагогічний. Розуміння педагогічного аспекту полягає в такій організації навчального процесу, при якому вибір методів, прийомів і темпів у навчанні враховує індивідуальні риси учнів, рівень їхніх здібностей до навчання. Психологічний аспект полягає у встановленні неповторності учня, у визначенні його ставлення до оточуючих і до себе і специфіки реагування на зовнішні впливи.

Особливо важливим є здійснення індивідуального підходу до учнів на уроках математики. Завжди доцільно на уроках математики використовувати ігрові моменти особливо це є корисним у позакласній роботі. Такі методи роблять вивчення математики цікавим, полегшують засвоєння матеріалу.

#### **Приклади використання ігрового методу у позакласній роботі з вивчення математики:**

1. При вивченні теми з алгебри у 9 класі «Елементи прикладної математики» учні на деякий час стали кореспондентами газет, підприємцями, спеціалістами банку, економістами, хіміками-технологами. У формі гри «Прес-конференція» діти показали як практично використовувати знання пов'язані з математикою в економіці, хімії, банківській справі. Даний ігровий момент сприяв розвитку ініціативи, творчості та саморозвитку, також його можна використовувати як для ознайомлення з новим матеріалом, так і для його закріплення і відтворення під час розв'язування задач.

2. Учитель може захопити учнів своїми розповідями про математику та її значення в житті людини. Наприклад, під час вивчення ознак рівності трикутників розповісти про цікавий спосіб вимірювання відстані до недоступної точки, запропонований Фалесом Мілетським. Доцільно й учнів залучати до створення подібних розповідей, зокрема, на основі різних історичних відомостей і математичних фактів.

Індивідуальний підхід дозволяє вивчення одних і тих же питань програми на різних рівнях, в залежності від підготовленості учнів, їх інтересів, здібностей та інших критеріїв так, щоб кожний учень був зайнятий на уроці, щоб не допускати прогалин в знаннях школярів. Навчальний процес повинен не просто пристосовуватись, підлаштовуватись під особистий рівень знань і умінь учнів, змінюючи зміст і методи, а орієнтуватись на досягнення максимально важливих результатів кожним учнем і, що не менш важливо, на розвиток мислення, пізнавальних можливостей, інтересів [2].

Кожен педагог повинен здійснювати індивідуальний підхід до дітей у навчально-виховній роботі, який базується на знанні їх індивідуальних рис і умов життя. В результаті всебічного вивчення своїх вихованців у викладача створюється чітке уявлення про характер кожного з них, про його інтереси і здібності, що дає змогу зрозуміти вчинки дитини, застосовувати найбільш доцільні навчально-виховні засоби, які розвивають творчу активність дітей. Знаючи інтереси і нахили учнів, педагог заохочує здібних учнів до успішної роботи в повній відповідності з їхніми можливостями, сприяє просуванню вперед учнів з середньою успішністю, допомагає відстаючим учням ліквідувати прогалини в знаннях, саме цьому сприяє індивідуальний підхід до дітей у процесі навчання [3].

### **Висновки.**

Отже, варто зазначити, що організація індивідуального підходу до навчання математики є одним із дійсно складних питань, в якому пов'язані теоретичні, частіше не до кінця розв'язані питання, і практичні вимоги їх реалізації на конкретному предметі, в конкретних класах. Навчальний процес повинен бути зорієнтованим на досягнення максимально значущих результатів кожним учнем і, що не менш важливе, на розвиток логічного мислення, пізнавальних можливостей, інтересів.

Індивідуальний підхід до школярів – це найважливіший принцип виховання й навчання, який має позитивний вплив на якість знань, навичок та вмінь учнів, сприяє активізації їхньої пізнавальної активності, формуванню позитивних мотивів навчання; оптимізує навчальний процес, дає можливість для розвитку творчих здібностей учнів. Таким чином, організація індивідуального підходу до кожного учня є однією з найважливіших умов підвищення ефективності навчання.

### **Список використаних джерел:**

1. Бевз Г. П. Методика викладання математики [1] / Г. П. Бевз // Київ "Вища школа". – 1989. – Режим доступу до ресурсу: <https://edu-lib.com/matematika-2/dlya-studentov/bevz-g-p-metodika-vikladannya-matemati>.
2. Слєпкань Г. А. Методика викладання математики [2] / Г. А. Слєпкань. – 2000. – Режим доступу до ресурсу: <https://edu-lib.com/izbrannoe/slyepkan-z-i-metodika-navchannya-matema>.
3. Таран Н. В. психолого-педагогічні основи застосування індивідуального підходу до навчання [3] / Ніна Володимирівна Таран. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://vseosvita.ua/library/psihologo-pedagogicni-osnovi-zastosuvanna-individualnogo-pidhodu-v-navcanni-molodsih-skolariv-53702.html>.



**Омельчук Олександр**

аспірант,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН**

Теоретичний аналіз проблеми соціальної зрілості особистості, показав, що ця проблема є однією з найскладніших та найбільш дискусійних як у теоретичному, так й у практичному аспектах.

Конкретизація визначення поняття «зрілості» представлена у психоаналітичному підході, де З. Фройд основними показниками особистісної зрілості вважає прагнення людини працювати, створюючи щось корисне та цінне, і прагнення любити іншу людину. Втіленням зрілості особистості в системі поглядів А. Адлера є соціально-корисний тип людини, що характеризується високим соціальним інтересом і високою ступеню активності. На думку К. Юнга, особистісне зростання відбувається протягом всього життєвого циклу, кінцевою метою якого є повна реалізація «Я», тобто становлення єдиного, неповторного та цілісного індивіда. Згідно з К. Юнгом, в період зрілості людина повинна здійснити перехід від екстенсивної до інтенсивної позиції, від прагнення до розширення і завоювання життєвого простору до концентрації уваги на своїй «самості». І тоді друга половина життя слугуватиме для досягнення мудрості, кульмінації творчості, а не неврозу і відчаю. Е. Фромм говорив про зрілу цілісну структуру характеру людини. Він виділяв п'ять соціальних типів характеру, що існують в суспільстві – рецептивний, превалюючий, накопичуючий, ринковий, продуктивний. Останній тип – тип ідеального психічного здоров'я – виступає кінцевою метою в розвитку людини. Така людина характеризується незалежністю, чесністю, спокоєм, творчими здібностями, продуктивним логічним мисленням, здатністю здійснювати соціально-корисні вчинки і працювати. К. Хорні розрізняла здорових і невротичних людей. На думку науковця, дитина, намагаючись подолати почуття недостатньої безпеки, безпорадності і ворожості, змушена застосовувати різні захисні стратегії. К. Хорні виділила десять таких захисних стратегій: у чітких обмеженнях, і владі, у експлуатації інших, у суспільному визнанні, в самодостатності і незалежності і т.д. Вона стверджувала, що на відміну від невротика, здорова людина легко замінює одну стратегію іншою, якщо цього вимагають обставини, адже здоровій, зрілій людині властива більша гнучкість [13].

Вивченням процесу реалізації сутнісних сил людини займається і екзистенціально-гуманістичний напрямок психології. Його представники Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл вважали, що людина насамперед наділена потенціями до безперервного розвитку і самореалізації, які є частиною її природи; людина володіє певною мірою свободи від зовнішньої детермінації завдяки смислам і цінностям, які вона враховує при виборі [12]. Важливість взаємодії особистості з оточуючим світом підкреслював Е. Еріксон, найбільш видатний з его-психологів. Він

вважав, що саме «єго» складає основу поведінки і функціонування людини, оскільки людина, взаємодіючи з оточенням в процесі свого розвитку, стає все більш і більш компетентною. У якості основної характеристики зрілої особистості Е. Еріксон виділяє генеративність, яка проявляється у прагненні вплинути на наступне покоління через власних дітей, через практичний або теоретичний вклад у розвиток суспільства, у потребі піклуватися про інших людей, у відповідальності за свою долю, за долю близьких, за свої вчинки тощо [13].

У вітчизняній психології проблема соціальної зрілості була вперше поставлена і послідовно вирішувалась з позиції особистісно-діяльнісного підходу.

Так, на думку О. Леонтьєва, зріла особистість характеризується широкою системою зв'язків зі світом, високим рівнем ієрархізованості мотивів діяльності і загальною структурою, під якою розуміється стійка конфігурація головних мотиваційних ліній [9]. П. Гальперин вважав, що визначення ступеня зрілості особистості встановлюється на основі оцінки її дій в системі відносин, існуючих у даному суспільстві, згідно з показниками того, наскільки успішно вона оволодіває діяльністю [4]. За Б. Ананьєвим, становлення зрілої людини – процес багато гранний, а тому, гетерохронний [2]. Він виділяв різні сторони дозрівання людини як індивіда та особистості, суб'єкта пізнання та праці: соматична і статева зрілість, інтелектуальна, громадянська і трудова зрілість. За О. Бодальовим, досягнення зрілості, акме – це перш за все особистісний процес, коли людина здійснює вчинок або серію вчинків, які свідчать про те, що вона на грані своїх можливостей проявила себе як високорозвинута в духовно-моральному аспекті особистість [3]. На думку П. Якобсона, повноцінно розвинута зріла особистість характеризується добре інтегрованою, цільною психологічною організацією, єдністю якої забезпечується єдністю важливих життєвих цілей, що постійно змінюються і розвиваються [14].

Г. Костюк виділяв такі властивості зрілої особистості як освіченість, інтелігентність, любов до знань, уміння користуватися ними в своїй діяльності, культура мовлення, наукове світорозуміння, потреба працювати, закоханість у працю і творче ставлення до неї, ініціатива, принциповість, вимогливість до себе і до інших, гуманність [8]. Д. Леонтьєв основним механізмом розвитку особистості визначає особистісну саморегуляцію, яка заснована на свободі та відповідальності. Свобода як певна форма активності і відповідальність як певна форма регуляції, поєднавшись утворюють феномен самодетермінації – вільної саморегулюючої активності зрілої особистості [10]. Вирішальною ознакою зрілості особистості М. Гамезо визначав усвідомлення людиною відповідальності і прагнення до неї. Зріла людина досягає вершин професійної і суспільної кар'єри, в її руках зосереджено функції управління в самих різноманітних сферах суспільного життя, в управлінських структурах держави [5]. В. Давидов підкреслював, що процес становлення індивіда особистістю відбувається тільки тоді, коли індивід досягає рівня суб'єкта творчої діяльності, тому, зріла особистість характеризується найвищим проявом творчої активності

[6]. Проблему особистісної зрілості І. Кон розглядав у контексті вивчення життєвого шляху особистості в певних конкретно-історичних умовах – зріла особистість активно взаємодіє зі своїм оточенням та володіє стійкою єдністю особистісних рис і ціннісних орієнтацій [7].

Крім того, важливою характеристикою особистості у вітчизняній психології визнається суб'єктність, під якою розуміється здатність людини здійснювати взаємообумовлені зміни у світі і самому собі. За С. Рубінштейном, розвиток особистості – це здатність ставати суб'єктом, досягаючи в процесі цього становлення найвищого рівня суб'єктності. Ставши суб'єктом, особистість створює індивідуальний спосіб організації життєдіяльності. Цей спосіб відповідає якостям зрілої особистості, її ставленню до діяльності і вимог, об'єктивним характеристикам даного виду діяльності. Базовими характеристиками зрілої особистості, на думку С. Рубінштейна, є активність, самостійність, здатність до розвитку та інтеграції, самодетермінація, саморегуляція, саморух і самовдосконалення [11]. У продовження цих ідей, К. Абульханова-Славська відмічає, що потребою саме зрілої особистості є необхідність послідовного проведення нею власної життєвої лінії, тобто усвідомлення себе суб'єктом власного життя [1].

Таким чином, зріла особистість є інтегруючою, централізуючою, координуючою «інстанцією» життєдіяльності. Вона узгоджує всю систему своїх індивідуальних, психофізичних, психічних і, нарешті, особистісних можливостей, особливостей з умовами і вимогами діяльності не парціально, а цілісно. А соціальна зрілість особистості розглядається як обов'язковий етап розвитку особистості, який характеризується досягненням самостійного соціального стану людини.

### **Список використаних джерел:**

1. Абульханова К.А. Социальное мышление личности. *Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности*. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. 88-103.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 282 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
4. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. Москва : Институт Практической психологии, 1998. – 480 с.
5. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология. Личность от молодости до старости. Москва : Педагогика, 2001. 512 с.
6. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Культура, образование, мышление. *Перспективы. Вопросы образования*, 1992. № 1-2. 9-16.
7. Кон И.С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования. *Человек в системе наук*. Москва : 1989. 471-483.
8. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1988. 304 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
10. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова* ; под ред. Б.С.Братуся, Д.А.Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. Вып. 1. 56-65.
11. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва : Наука, 1997. 189 с.

12. Холл К.С. Линдсей Г. Теории личности ; пер. с англ. И. Б. Гришун. Москва : ЗАО «Изд-во ЭКСМО-Пресс». 2000. 592 с.
13. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение. Санкт-Петербург : Питер, 1997. 606с.
14. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. Воронеж : МОДЭК; Москва : Институт практической психологии, 1998. 304 с.

### **Панасюк Анна**

студентка факультету психології та соціології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Емоційна сфера особистості є одним із найбільш недиференційованих та неоднозначних феноменів психології, що підтверджує аналіз досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Аналізуючи стан опрацьованості проблеми емоційних станів, Л.В. Степаненко підкреслює складність самого об'єкту дослідження: емоційні стани, як будь-який інший об'єкт психологічного аналізу, є багатоякісним та багатовимірним явищем, при цьому вони залишаються суто індивідуальними, різноманітними і не завжди піддаються рефлексії [1].

Характеристикою емоційного стану є те, що емоція у ньому визначає усю структуру та параметри, оскільки певна емоція може переживатися суб'єктом на тлі інших, які визначають характеристики стану. Для розуміння поняття емоційного стану Є. П. Ільїн надав обґрунтовану характеристику поняттю емоції; на його думку, це: реакція на ситуацію, а не на окремий подразник; найчастіше завчасна реакція на ситуацію та її оцінка, тобто емоція виступає в якості механізму передбачення значимості для тварини та людини в тій або іншій ситуації; диференційована оцінка різних ситуацій; механізм завчасної та адекватної підготовки за рахунок мобілізації психічної та фізичної енергії; механізм закріплення позитивного та негативного досвіду [2].

Вивченням дитячо-батьківських відносин у сім'ях нормально розвиненої дитини займалися О.О. Бодальова, М.І. Лісіна, А.С. Співаковська та ін. Серйозним випробуванням для емоційної сфери особистості є поява дитини з особливими потребами, при якому сім'я потребує підтримки значущих людей, активізації соціальних ресурсів і кваліфікованої допомоги фахівців. Дана проблема досліджувалася Т. П. Вісковатовою, О.В. Мамічевою, Р.Д. Тригер, А.П. Чуприковим і більшість науковців сходяться на думці, що психологічне і життєве благополуччя дитини залежить не від дефекту самого по собі, а від його соціальних наслідків, від соціально-психологічної реалізації особистості.

Народження дитини з особливими потребами є досить психотравмуючим фактором для всієї сім'ї, внаслідок цього відбувається

безліч емоційних змін у батьків [3, с. 200; 4, с. 39]. Один з таких станів є синдром емоційного вигорання, який вперше був представлений Г. Селліван [за: 6]. Вона описує цей синдром, як фізичне та/чи психічне виснаження, котре пов'язане з довгочасною опікою дитини з особливими потребами.

Також батьки дітей з особливими потребами стикаються з таким емоційним станом, як «хронічний смуток». Дане визначення належить С. Ольшанському [за 7]. За його словами, на почуття батьків впливає відсутність належних послуг для інвалідів та підтримки їхніх сімей. І, тому найчастіше такі батьки переживають смуток – це не патологічна реакція, а цілком природна й зрозуміла реакція батьків на порушення розвитку своїх дітей. Причиною цього горя є розчарування батьків, нездатність реалізувати надії, які покладаються на їхніх дітей.

Згідно з дослідженнями Д. Хімана та С. Тимка, відповідальність за виховання, медичне обслуговування та самообслуговування дітей з особливими потребами часто несуть матері [8]. В. Вишневський та І. Мамайчук досліджували вплив психологічної травми, пов'язаної з вадами розвитку дитини, на психологію та поведінку батьків, а також дослідження деструктивних батьківсько-дитячих стосунків у сім'ї. Вони акцентують увагу на існуванні у матерів, котрі мають дітей з порушеннями розвитку, різних психосоматичних та психологічних проблем, а саме: сильний смуток, тривога і депресія, виснаження та сильна втома, неврози, головний біль, нудота, коливання артеріального тиску, психогенний свербіж, часті застуди та алергії, порушення менструального циклу, серцево-судинні та ендокринні захворювання тощо [за 5, с 68].

М. Де Маєр вважає, що через безперервну опіку над дітьми проблеми, пов'язані з вихованням особливих дітей, послаблюють зв'язок між подружжям [9]. Крім того, виховання дітей з вадами розвитку може призвести до соціальної ізоляції батьків. Більшість батьків розглядають хворобу своїх дітей як покарання, яке вони не повинні мати у своєму житті що ще більше посилює їхнє відчуття ізоляції [за 10, с. 178].

Отже, як ми бачимо з робіт багатьох вчених і психологів, які працюють з дітьми з обмеженими можливостями, емоційний стан батьків під час хвороби дітей має не тільки велике значення для їх особистості та цілісності сім'ї, але й для позитивного розвитку дитини. Атмосфера прийняття та любові дієва як для дітей, так і для батьків. Порушення емоційного стану батьків призведе до недостатнього ставлення до хвороби дитини, що може призвести до неправильного виховання та виховної недбалості в майбутньому.

### **Список використаних джерел:**

1. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсного центру: навч.-метод. посібник / за заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 752 с.
3. Радченко М.І. Особистісні риси батьків, які виховують розумово відсталу дитину. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2002. Т. IV. Ч. 3. 207-215.

4. Карпа М.І. Особливості психосоціального розвитку сиблінгів дітей з психофізичними вадами : дис. ... канд. псих. наук. . Київ, 2007. 212 с.
5. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 192 с.
6. Pisula E. Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju Warszawa : Wydawnictwo UW, 1998. 120s.
7. Pisula E. Jak rodzice radzą sobie ze stresem związanym z problemami w rozwoju dzieci. Dostępny na :[http://sonia.low.pl/sonia/konf\\_bk/8\\_pisula.htm](http://sonia.low.pl/sonia/konf_bk/8_pisula.htm)
8. Children with Disabilities. *Fourth Edition*. Philadelphia, 1997. 743-757.
9. DeMayer M.K. Parents and children with autism. New York : Wiley, 1979.
10. Randall P., Parker J. Аутизм. Як поміч rodzinie. Gdańsk, 2001. 178 с.

### **Панасюк Назар**

студент факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ФУНКЦІ ТА РОЛІ ВИКЛАДАЧА ПСИХОЛОГІЇ. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ**

**Актуальність дослідження.** Все частіше ми маємо змогу чути про те що викладачі міняються, ставлення викладачів до студентів та навпаки теж змінилось з часом. Все більше викладачів орієнтовані на індивідуальність студента, на його особистісні якості, а не лише на завчений ним матеріал. Все більше викладачів звертаються до творчих занять, а не до традиційних семінарів які побудовані за схемою «питання-відповідь».

З кожним роком все більше викладачів схиляються до нових методів та прийомів навчання студентів. Разом з цим перед нами постає проблема багатоаспектності та багатогранності діяльності сучасного викладача, а тим паче викладача психології. Викладач психології характеризується поліфункціональністю, тобто передбачає реалізацію численної кількості функцій та ролей. Викладач психології не лише просто викладач, він не лише навчає, а й виховує, направляє, допомагає, проводить психологічний супровід тощо. Тому питання функцій та ролей сучасного викладача психології є актуальним.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному вивченні питання функцій та ролей викладача психології, розкриття функцій психологічного супроводу студентів з різними рівнями соціальної адаптації викладачем психології.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З кожним роком методика викладання в вищих навчальних закладах зазнає хоч незначних але певних змін. Можливо це не так помітно якщо порівнювати поточний рік з попереднім, одна порівнявши силабуси, навчальні плани та загалом стиль методики викладання можна помітити різочі зміни. Варто підмітити ряд тенденцій які мають значний вплив на характер та стиль діяльності викладача:

1. активізація Болонського процесу та процес формування Європейського простору вищої освіти;
2. адаптація вітчизняної вищої школи до інтеграції із світовим освітнім простором, де спостерігається тенденція до збереження самобутності української культури та науки;
3. зміна ролей та функцій викладачі, перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісної, яка вбачає зміну вимог до професійної діяльності викладача, впровадження інноваційних методик та технологій навчання у ВНЗ;
4. перехід до нової освітньої парадигми, що передбачає передачу знань для формування потреби в знаннях, а також нові компетенції в професійній діяльності (соціальні навички, навички професійної та міжособистісної комунікації, уміння використовувати свої ресурси та знання тощо) [3].

Відштовхуючись від сучасних реалій та уже наявних змін у методиці викладання можна виділити такі основні функції викладача психології:

1. навчальна функція;
2. виховна функція;
3. організаторська функція;
4. дослідницька функція [1, с. 217].

Ще 50 років тому у викладачів домінувала дослідницька функція, однак з приходом змін ця функція відійшла своє першочергове місце. Однак повністю не зникла, адже без нових дослідів, нових знань викладач не зможе дати студентам дійсно актуальні та компетентнісні відомості. У багатьох країнах, зокрема в США, існує деяка традиційна спеціалізація університетів: одні є науково-орієнтованими, інші – навчально-орієнтованими, де є організаційні та матеріально-технічні різні можливості як для педагогічної так і для дослідницької роботи [1, с. 217-218; 2].

Організаторська функція відбивається практично на всій діяльності викладача психології. Він не лише систематизує свої знання у формі лекцій, а й проводить велику науково-методичну роботу. Дослідницька робота також вимагає організації. Також викладач організовує не лише навчальну, а й виховну роботу, яка полягає у проведенні виховних заходів, тренінгів, супроводу студентів тощо.

Викладач під час навчання виконує виховну функцію яка полягає у тому, щоб загальнолюдські, національні цінності вкоренилися у свідомості студентів.

Навчальна функція полягає не лише у прочитанні лекції та перевірки знань студентів на семінарах, практичних та лабораторних заняттях. Відповідно до нової компетентнісної парадигми викладач повинен донести свої знання так, щоб студенти отримали з нею певну компетентність. Тобто викладач передає не лише знання, а також нові компетенції в майбутню професійну діяльність студентів. Викладач повинен бути не тільки фахівцем із предмета, який викладає, а ще й фахівцем із навчання цього предмета, тобто постійно вдосконалюватися як методист, дидакт, педагогічний технолог (якісно готувати матеріал до занять, розробляти навчальні

програми, розробляти нові педагогічні методи, прийоми і технології навчання тощо) [1, с. 218-221; 2, с. 49].

Ці чотири функції безумовно між собою тісно пов'язані і одна без одної існувати практично не може. Але очевидно що міра їхнього розвитку не однакова і залежить від індивідуальності самого викладача. Найкращим для викладання є гармонійне поєднання всіх чотирьох функцій.

Викладач психології виконує такі ролі як:

1. викладач як суб'єкт передачі знань і формування компетенцій;
2. викладач-дослідник (полягає у проведенні наукової діяльності, підвищенні власної науково-методичної кваліфікації та керівництвом науково-пошукової діяльності студентів);
3. викладач-педагог (виникає через необхідність формувати у студентів не тільки професійні, але й соціально-особистісні компетенції);
4. викладач як суб'єкт колективної взаємодії, спрямованої на досягнення єдиного результату;
5. викладач-конструктор реальної практичної діяльності (диктується сучасним суспільством відносно рівня підготовленості випускників до реальної професійної діяльності, тобто здатності використовувати набуті знання і компетенції на практиці для досягнення високих результатів).
6. викладач як суб'єкт інноваційного процесу, процесу загальної творчості [1, с. 219-221; 2, с. 49-50].

Сучасний викладач психології має за мету не лише навчити студента, а й допомогти йому розвиватись як особистість. Адже сучасна парадигма диктує не лише навчати студентів теорії, а й формувати професійні та соціально-особистісні компетенції. Тому багато викладачів-кураторів звертають значу увагу на психологічний супровід студентів-першокурсників, адже соціальна адаптація має значний вплив на формування подальших умінь, навичок та професійних компетенцій. Куратор відповідно до індивідуальних особливостей та рівня соціальної адаптації студентів організовує виховні заходи, групові заняття та бесіди зі студентами [4].

**Висновки.** Без сумніву компетентнісна парадигма та інтеграція зі світовим освітнім простором мають значний вплив на професійну діяльність викладача. Сьогодні викладачі психології мають можливість проявити свою творчість та транслювати студентам дійсно корисні та практичні знання. Зміни навчальної парадигми уже знайшли своє відображення у професійному баченні навчального процесу викладачами, у стратегії та практиці щоденного виконання професійних обов'язків.

### ***Список використаних джерел:***

1. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологи : [Учебное пособие] / В.Н. Карандашев. – СПб.: Питер, 2008. – 250 с
2. Стрига Е.В. Ролі викладача вищого навчального закладу / Е.В. Стрига // Наука і освіта. - 2013. - № 5. - С. 48-50.
3. Шляхи модернізації вищої освіти і контексті євроінтеграції // Матеріали регіонального-науковопрактичного семінару / За гол. ред. Г.В.Терещука. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – 235 с.



4. Щедрина М. М. Соціально-психологічний супровід студента у період адаптації до навчання у ВУЗі / М. М. Щедрина // Психологія: реальність і перспективи / М. М. Щедрина. – Рівне: Збірник наукових праць РДГУ, 2018. – С. 166–171.

**Росинюк Аліна**

студентка 4 курсу факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Постановка проблеми: гострою проблемою сьогодення являється прояви агресивної поведінки у дітей підліткового віку. Спостереження свідчать, що агресивна поведінка дітей призводить до протиріч з однокласниками, неуспішності та відсталості у навчанні, надмірна вимогливість батьків та оточення дитини, нерідко і упередженість педагога, незадоволення потреби в материнській любові. [1, с. 92].

Серед психологів дослідників широку увагу проблемі агресивності, зокрема і у віковому аспекті, приділяли такі вчені як Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон. Як правило, підлітки є надзвичайно вразливими, у них ще недостатньо сформовані психічні процеси, і відповідно в результаті чого вони досить часто поводять себе неадекватно, в різного роду стресових ситуаціях [4, с. 29].

Актуальність даної теми на сьогодні не зникає, оскільки дитина з агресивними проявами створює не лише дискомфорт власній особистості, а й навколишньому середовищу. Тому важливо та необхідно не лише вивчити дану проблематику, а й вчасно виявляти, коригувати та запобігати агресивній поведінці та деструктивним проявам.

Мета: теоретичний та емпіричний аналіз особливостей прояву агресії в підлітковому віці.

Результати дослідження: базою дослідження склали 30 учнів 9-А класу «Луцької загальноосвітньої школа І-ІІІ ступенів №23»

*Агресія* «лат. *aggressio* – напад» – інстинктивна індивідуальна поведінка людей, тварин, яку породжує страх, лють тощо. Вона виражається в нападі або загрозі нападу на особин свого «рідше чужого» виду. Тобто можна казати, що агресія це така форма поведінки, яка націлена на образу або спричинення шкоди іншій живій істоті, не бажаючи подібного ставлення [4, с.259].

Безпосередньо явище агресії більшість дослідників визначає як поведінку, спрямовану на заподіяння шкоди [2, с. 46]. І хоча агресія часто асоціюється з емоційними станами «гнів, лють, ненависть», мотиваційними утвореннями «бажання зашкодити», когніціями «агресивні думки чи фантазії», все ж в основі цього явища лежить саме поведінковий акт «вчинок».

Під агресією, за А. Фроммом, варто розуміти будь-які дії, що заподіюють або мають намір завдати шкоди іншій людині, групі людей або

тварині, а також заподіяння збитку взагалі всякому неживому об'єктові [5, с.320].

*Агресивність*, по Р. Немову, розуміється як ворожість – поведінка людини у відношенні до інших людей, що проявляється прагненням заподіяти їм неприємності, нанести шкоду [6, с.190].

Підліткова агресія може спричинюватися різними факторами, та мати різноманітні прояви. Серед форм агресивних реакцій підлітка, що зустрічаються в різних джерелах, необхідно виділити наступні:

*Фізична агресія* «напад» – використання фізичної сили проти іншої особи.

*Непряма агресія* – дії, які обхідними шляхами спрямовані на іншу особу «плітки, злісні жарти», так і ні на кого не спрямовані вибухи люті «тупання ногами, биття кулаками по столу, ляскіт дверима й ін.».

*Вербальна агресія* – вираження негативних почуттів як через форму «крик, сварка», так і через зміст словесних відповідей «погрози, лайка».

*Схильність до роздратування* – готовність до прояву при щонайменшому збудженні, запальності, різкості, грубості.

*Негативізм* – опозиційна манера поведінки, спрямована проти авторитету або керівництва. Може наростати від пасивного опору до активної боротьби проти сталих законів і звичаїв [7, с.80-87].

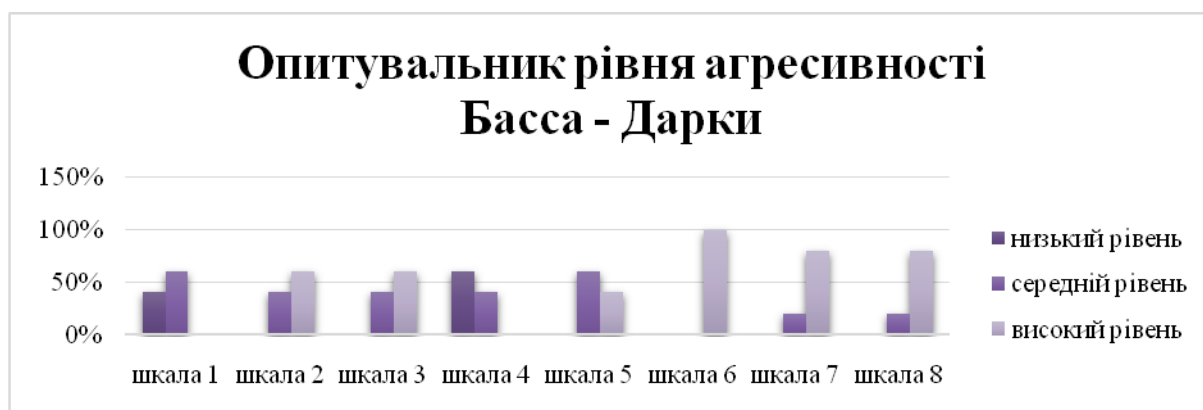
Отже, агресивна поведінка в цілому викликає стійке негативне ставлення суспільства і є серйозним бар'єром між особистістю і оточуючими її людьми. Вона виступає як соціально-педагогічна проблема, і потребує вирішення. Тому необхідним є попередження і запобігання її проявів у суспільстві, особливо у молодіжному середовищі.

Сучасний підліток живе в світі, складному за своїм змістом і тенденціям соціалізації. Це пов'язано, по-перше, з темпом і ритмом техніко-технологічного розвитку, який ставить до людей нові вимоги. По-друге, з насиченим характером інформації, що глибоко впливає на підлітка, у якого ще не вироблено чіткої життєвої позиції. По-третє, з екологічними і економічними кризами, що вразили наше суспільство. Це викликає у дітей відчуття безнадійності і роздратування.

Особа дитини і підлітка формується не сама по собі, а в навколишньому середовищі. Особливо важлива роль малих груп, в яких підліток взаємодіє з іншими людьми. Перш за все, це торкається сім'ї, яка виступає одним із факторів формування агресії у підлітків.

Опитувальник був використаний для діагностики агресивних і ворожих реакцій даної вікової групи. Більшість учнів отримали середній рівень та високий рівень агресії. Низький рівень агресивних проявів був присутній лише у першій 40% та четвертій шкалі 60%, а саме – фізична агресія та негативізм. Така форма агресії, як негативізм може проявлятися в прояві пасивного опору, так і активної боротьби проти загальних законів та звичаїв. Усі інші шкали характеризуються достатньо високими результатами, це означає що у дітей наявні усі форми агресії. Найяскравіше виділена підозрілість – схильність недовіряти іншим, обережне ставлення

до оточуючих, витікаючи з їх упередження, що усі мають намір заподіяти шкоду.



*Рис.1 Відсоткові показники рівнів прояву особливостей агресії.*

*Примітка до Рис.1: шкала 1- фізична агресія, шкала 2- непрямая агресія, шкала 3- роздратування, шкала 4- негативізм, шкала 5- образа, шкала 6- підозрілість, шкала 7- вербальна агресія, шкала 8- почуття провини.*

В досліджуваних високе почуття провини, можливе упередження, що вони погані діти або чинять зло, також відчутні докори совісті. Наступне, що варто зазначити – це вербальна агресія, яка отримала показник 80%. Можлива агресія по відношенню до слабких учнів у формі насмішок, образ, тиску, бійок. Ініціаторами можуть бути не окремі особистості, а угруповання дітей, агресивна поведінка стає більш організованою.

Висновок: проаналізувавши літературу та джерела в межах обраної проблематики, ми теоретично та емпірично дослідили явище агресії у даній віковій групі. Аналіз теоретико-методологічних джерел з проблеми дослідження показав, що існує декілька типів та способів вираження агресії, може виступати як різнорівневий багатофункціональний феномен. Якісний аналіз показав, що у досліджуваних виявилися підвищеними такі форми і типи вияву агресивності, як образливість, фізична, вербальна та невербальна агресія.

Проведення емпіричного дослідження із застосуванням однієї психодіагностичної методики – опитувальник Басса – Дарки, не вичерпує вивчення даної теми, проте дає нам можливість для перспективи у майбутніх дослідженнях. Отже, підсумовуючи вищезазначене, наголосимо, що було відмічено певну тенденцію до підвищеного рівня агресивності досліджуваних, що вимагає запровадження відповідних засобів психокорекції. Перспективою прийдешніх досліджень, вбачаємо у розробці соціально-психологічних тренінгів та програм з впровадженням у шкільних навчальних закладах з метою корекції агресивних проявів у підлітковому віці.

### **Список використаних джерел:**

1. Берковиц Л. Агресія. Причини, наслідки, контроль / Л. Берковиц. - М., 2001. – 512 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль СПб.: прайм-Еврознак, 2008. - 512 с.
3. Гурлева Т.С. Дівчика-підліток: проблеми віку і профілактика важко вихованості / Т.С. Гурлева. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
4. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Методичне видання Психологу для роботи. Діагностичні методики./ У., 2009 - 615с.
5. Немов Р. С. Психологія. В 3 книгах. Книга 1. Общие основы психологии - М.: Издательство ВЛАДОС, 2008. - 688 с.
6. Обухова Л. Ф. Вікова психологія: підручник для вузів. - М., 2008. -460 с.
7. Сельченков К.В. Психология человеческой агрессивности - Мн., 2007. - С.471.

**Смоліна Ксенія**

студент 4 курсу,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ПРИ ПЕРЕХОДІ У СЕРЕДНЮ НАВЧАЛЬНУ ЛАНКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

**Актуальність дослідження:** полягає в критичності періоду переходу учнів у середню ланку. Так як, поява нових предметів, вчителів, збільшення навчального напруження, а також, значні перебудови фізіологічних та психологічних структур дитини, потребує від учня пристосування до нових умов і вимагає від організму дитини значного адаптивного ресурсу.

**Методологію:** склали погляди на адаптацію таких науковців: Л. І. Божович, А. М. Прихожан, А. Б. Добрович, Ч. Спілберг, А. А. Реан, А. Р. Баранов, Т. А. Парфенова та інші.

Саме поняття адаптації розглядається багатьма авторами у психолого-педагогічній літературі, і більшість однаково визначають адаптацію, як обмежений специфічний процес пристосування організму до нового способу життя [1]. Як результат, ми маємо адаптованість або ж неадаптованість дитини, розглядаючи адаптованість, ми розуміємо систему якостей особистості, її умінь та навичок, що забезпечують успішність подальшої життєдіяльності учня у школі.

Розглядаючи процес адаптації ми звертаємо увагу на те, що адаптація це не лише процес пристосування до нових умов, а також створення умов для подальшого розвитку дитини [3].

Розглядаючи тривожність та її вплив на адаптацію, можна визначити що тривожність виражається, як сигнал про небезпеку і привертає увагу до можливих труднощів, перешкод для досягнення мети, і дозволяє мобілізувати сили і тим самим досягнути кращого результату [4]. Тому нормальний (оптимальний) рівень тривожності розглядається, як необхідний ресурс для ефективного пристосування до дійсності і розглядається, як адаптивна тривога.

Досліджували тривожність багато науковців, спочатку, за З. Фрейдом, тривожність є корисним адаптивним механізмом, що спонукає індивіда до захисної поведінки для подолання небезпеки, згодом З. Фрейд трактує тривожність, як безпредметний стан очікування невизначеної загрози. К. Хорні визначала очевидну ірраціональність тривожності, вбачаючи в ній приховану та суб'єктивну небезпеку, тобто інтенсивність тривоги пропорційна тому змісту, який дана людина придає ситуації, говорячи що причини ж його тривоги, по суті не відомі [6]. Г. Саліван розглядає це, як стан напруги, в протилежному напрямленими напрузі потреби та активності, спрямованої на її задоволення [5].

Також важливим у даному віці є становлення учня, як молодшого підлітка, тому ситуація розвитку даного віку показує перехід людини від дитинства до самостійного та відповідального підлітка. Підлітковий вік – це саме той період, який займає проміжне положення між дитиною та дорослим. Тому відбуваються достатньо вагомні зміни на фізіологічному, соціальному та психологічних рівнях [2].

Тому можна підкреслити, що проблема адаптації п'ятикласників є досить актуально, так як невчасне реагування призводить до формування негативних наслідків, що відбивається на подальшому навчанні та соціалізації школярів.

Проводячи емпіричне дослідження серед п'ятикласників (26 учнів, серед яких 13 дівчат та 13 хлопців) ми використали 3 методики, а саме: методика на визначення особистісної адаптованості, соціометрія та методика на визначення шкільної тривожності.

І ми визначили за допомогою методики особистісної адаптованості школярів, що більшість респондентів належать до групи неадаптованість, а саме 62% (16 респондентів), дезадаптованість проявляється у 27% (7 респондентів) та адаптованість 12% (3 респондентів).

За методикою шкільної тривожності діагностовані мають найбільше значення за чинником 5, це чинник страх не відповідати очікуванням інших, він є переважаючим серед п'ятикласників 20%, наступним переважаючим чинником тривожності школярів є страх перевірки знань (19%), третім чинником тривожності у школярів є чинник страх самовираження (18%), наступні чинники тривожності це страх соціальних контактів з учителями (15%) та чинником низького фізіологічного опору шкільним страхам (15%) та найнижчим чинником тривожності є страх соціальних контактів з ровесниками (13%). Загальний шкільний страх, як чинник 0, свідчить про переважання відсутності шкільного страху у 54% (14 респондентів), та підвищений у 46% (12 респондентів).

Проаналізувавши соціометрію ми дослідили статус у групі, у результаті ми побачили переважання групи прийняті 43% (11 респондентів), у даній групі на одному рівні знаходяться також бажані 15% (4 респондента), 15% (4 респондента) належать до групи занедбані та відкидаючі 15% (4 респондента), також у даній групі наявні «зірки» класу 12% (3 респондента) ізольовані у даній групі відсутні. Затим проаналізувавши соціометричну матрицю ми отримали середнє число позитивних виборів –

3,69 та середнє число негативних виборів – 3,77. Також ми визначили індекс згуртованість колективу – 0,68, що свідчить про достатній рівень згуртованості даного колективу. Досліджуючи соціометричний статус та емоційну експансивність ми отримали такі результати: позитивний соціометричний статус – 0,14; негативний соціометричний статус – 0,15; спільний соціометричний статус – -0,01; позитивна емоційна експансивність – 0,15; негативна емоційна експансивність – 0,15; спільна емоційна експансивність – 0,3. Також ми дослідили малі мікрогрупи у колективі на основі соціограми позитивних виборів.

Перехід з початкової школи до середньої достатньо напружений та важкий період для п'ятикласників, нові вчителі, різноманітні вимоги, новий розпорядок уроків та міжособистісні контакти, все це змушує молодшого підлітка відчувати себе невпевнено та тривожно, і як ми побачили з дослідження більшість молодших підлітків неадаптовані до нових умов, тому важливо на даному періоді школяра підтримати та допомагати йому з новим становлення у його житті.

### **Список використаних джерел:**

1. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению / Л.И. Божович. – М., 1995.
2. Дубровина И. В., Круглов Б. С. (ред.). Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет. – Педагогика, 1988.
3. Никоненко В.К. Адаптация первоклассников к школе / В.К. Никоненко. – М., 2010.
4. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – 2000.
5. Романин, А.Н. Практическая психология и психотерапия. – М.: Кнорус, 2011.
6. Рыжикова А. Н. Особенности психоаналитического подхода к пониманию тревожности в работах К. Хорни // Психологические и психоаналитические исследования. – 2013.

### **Сочин Анна**

студентка 4 курсу факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **АУТОАГРЕСІЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Одним із найбільш складних періодів розвитку особистості є підлітковий вік, зумовлений її переходом із дитинства в доросле життя. У підлітковому віці відбуваються фізіологічні зміни. В дівчаток і хлопчиків починає формуватися організм відповідно до їх статевої приналежності. В цей період відбуваються і психологічні зміни. Перепади настрою, різка зміна емоцій, конфлікти з батьками, агресія, неадекватна поведінка все це є показником того, що організм не до кінця розуміє, що в ним відбувається і як правильно реагувати на це. Часто у підлітковому віці стикаються з такою проблемою як агресія. Невизнання батьками, педагогами підлітків як собі

рівних породжує в них негативне, презирливе ставлення до оточуючих, проявами якого зазвичай є агресія, спрямована як на інших, так і на себе.

Аутоагресивна поведінка – це дії, спрямовані на нанесення якогонебудь збитку своєму соматичному або психічному здоров'ю". так вважав американський дослідник Е. Шнейдман [5]. Воно включає в себе широкий спектр явищ, таких як соціальні норми поведінки, психологічні аспекти та проблеми соціалізації дітей та підлітків, проблема статевої ідентичності, адаптації та саморегуляції, а також різні види соціальних патологій, проблеми людей з посттравматичними стресовими розладами, агресивною поведінкою [4, с. 4].

Аутоагресія проявляється в самозвинуваченні, самоприниженні, нанесенні собі тілесних ушкоджень різного ступеня тяжкості, аж до самогубства, саморуйнівної поведінці (пияцтві, алкоголізмі, наркоманії, ризикованій сексуальній поведінці, виборі екстремальних видів спорту).

Типи аутоагресивної поведінки (Амбрумова А., Трайніна Е.) [3]:

1. суїцидальна поведінка: усвідомлені дії, спрямовані на добровільне позбавлення себе життя;

2. суїцидальні еквіваленти і аутодеструктивна поведінка: неусвідомлені дії (іноді навмисні вчинки), метою яких не є добровільне позбавлення себе життя, але які ведуть до фізичного (психічного) саморуйнування або до самознищення;

3. несуїцидальна аутоагресивна поведінка: різні форми умисних самоушкоджень (самоотруєнь), метою яких не є добровільна смерть (або свідомо безпечні для життя).

Переважна більшість дослідників розглядає підліткову аутоагресію як захисний механізм психіки, як один із способів вирішення проблем, пов'язаних зі збереженням особистістю своєї індивідуальності та тотожності, із захистом почуття власної цінності, з протидією несприятливого для неї соціального оточення [6, с. 158].

І. Феодосєєва серед типових проявів самопошкоджуючої поведінки підлітків, яким притаманний підвищений рівень емоційності, вразливості, нестабільності та вимог до себе, виокремлює:

1. щипання себе;
2. дряпання;
3. виривання волосся;
4. лайку у свій бік;
5. завдання собі іншого фізичного болю.

За словами дослідниці, такі прояви аутоагресії притаманні здебільшого підліткам, характерними рисами яких є: домінуючі негативні емоції, періодичний занепад настрою, плач, мовчазність, сором'язливість, невпевненість, занижена самооцінка, недооцінювання себе, свого значення, почуття меншовартості [2].

Передумовами спричинення виникнення аутоагресії є певні ситуації:

1. пониження з боку оточуючих людей (батьків, знайомих, кібербулінг);

2. відсутність уваги батьків або неправильна модель виховання (авторитарний стиль спілкування);
3. відсутність емоційного контакту з батьками, незадоволене бажання бути потрібними, улюбленими. У деяких сім'ях єдиний спосіб звернути на себе увагу та відчутти турботу – це поранити себе;
4. проблеми у взаєминах із друзями або «другою половинкою»;
5. наявність «магічного» дитячого мислення. Дитина може звинувачувати себе у проблемах, невдачах дорослих;
6. розлучення батьків, регулярні конфлікти, сварки або ж ігнорування;
7. криза невизнання, недооцінення талантів із боку оточуючих [6, с. 159].

Деструктивні тенденції сучасної культури і життя суспільства виявляються тим ґрунтом, на якому відбувається формування високої готовності до саморуйнування, що психологічно закріплюється в таких структурах, як особистісні риси (наприклад, тривожність, депресивність), цінності (наприклад, цінність новизни, ризику, зневага небезпекою, цінність морфологічної трансформації, тобто радикальної зміни свого тіла) і ціннісні судження («все безглуздо», «не бачу сенсу до чогось прагнути», «моє життя нічого не варте», «життя людей нічого не варте») [4, с.87].

Отже, аутоагресія у підлітків виникає як захисний механізм, який допомагає впоратися з труднощами. В таких ситуаціях багато підлітків завдають собі шкоду навіть не усвідомлюючи цього. Щоб зарадити даній проблемі потрібна допомога батьків, педагогів та інших важливих дорослих для підлітка. Тільки спільна праця дитини та дорослих допоможе впоратися з цією проблемою.

### **Список використаних джерел:**

1. Аутоагресивна поведінка підлітків / О. В. Погорілко, А. М. Скрипніков, Л. О. Герасименко, Р. І. Ісаков. – Полтава : ТОВ "АСМІ", 2017. – 141 с.
2. Феодосєєва І.В. Вікові особливості суїцидальної поведінки підлітків. *Young Scientist*, 2016. № 9. С. 161-165.
3. Амбрумова А. Г., Трайнина Е. Г. К вопросу о саморазрушающем поведении. Саморазрушающее поведение у подростков: Тр. Ленингр. психоневрол. НИИ им В. М. Бехтерева. Л., 1991. Т.128. С. 29–36.
4. Дворникова И.Н., Куренкова Е.В. Особенности аутоагрессивного поведения подростков в современном обществе. *Молодой ученый*. 2014. №21.1. С.86-88
5. Шнейдман Э.С. Душа самоубийцы / Эдвин С. Шнейдман. – М.: Смысл, 2001. – 315 с.
6. The XVIII International Science Conference «Perspective directions for the development of science and practice», June 14 – 16, Athens, Greece. 205 p



**Іванашко Оксана**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогічної та вікової,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**Самолюк Ольга**  
магістрантка факультету психології, спеціальності «Психологія»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Розбудова інклюзивної освітньої системи потребує визначення методологічних засад підготовки фахівців психологічного профілю, які беруть безпосередню участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. Водночас, як засвідчує практика, готовність психолого-педагогічних фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є вкрай недостатньою. Однією з очевидних причин є відсутність системної підготовки психолого-педагогічних кадрів у закладах вищої освіти до роботи в сфері спеціальної освіти.

Актуальність підготовки і перепідготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища визначається, наступними чинниками: прискорене впровадження інклюзивного навчання упродовж останніх років; недостатня обізнаність фахівців з методологічними засадами спеціальної освіти, технологічними та методичними засобами впровадження інклюзивного навчання; збільшення академічного компоненту при формуванні практичних професійних компетентностей студентів, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища; недостатнє усвідомлення професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти значущості, особливостей та змісту діяльності психолого-педагогічних кадрів в сфері спеціальної освіти.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури надав можливість з'ясувати вивчення теоретичних засад і підходів щодо визначення рольової сутності особистості майбутнього психолога в сфері спеціальної освіти та особливостей взаємозв'язку рольової структури із особистісними якостями.

В організації дослідження ми виходили з того, що професійна діяльність психолога орієнтовна на суспільні проблеми, проблеми соціалізації особистості, та передбачає прагнення до спілкування, вміння легко вступати в контакт з людьми, відкритість, емпатію, витримку, вміння стримувати емоції, особистісну рефлексію, готовність «розуміти» дітей з

особливими освітніми потребами, їх батьків, інших людей та орієнтуватися в різних способах їх життєдіяльності.

Оскільки становлення та розвиток особистості професіонала відбувається в межах певної професійної групи, яка, в свою чергу, характеризується ієрархією статусів та набором ролей, доцільно припустити, що саме в рамках рольового підходу можливо розв'язувати проблеми формування особистісних та професійних якостей практичного психолога та його професійної (рольової) компетентності.

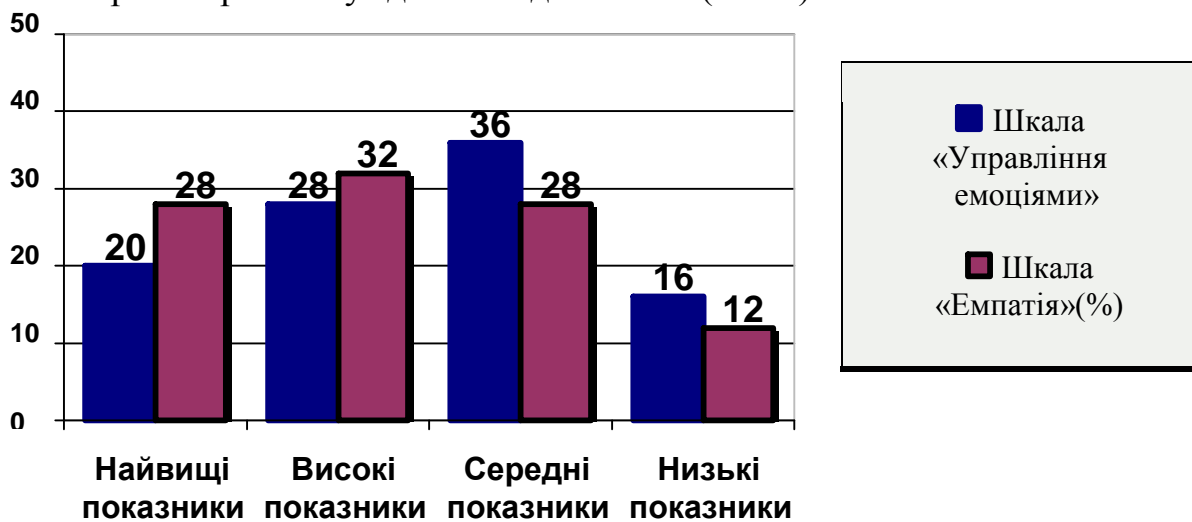
Експериментальне дослідження проводилося у кілька етапів:

– організаційний етап: вибір діагностичних методик, формування групи учасників дослідження;

– дослідницький етап: проведення емпіричного дослідження рольової структури особистості майбутнього психолога та його особистісних якостей;

– аналітичний етап: кореляційний аналіз, порівняння даних.

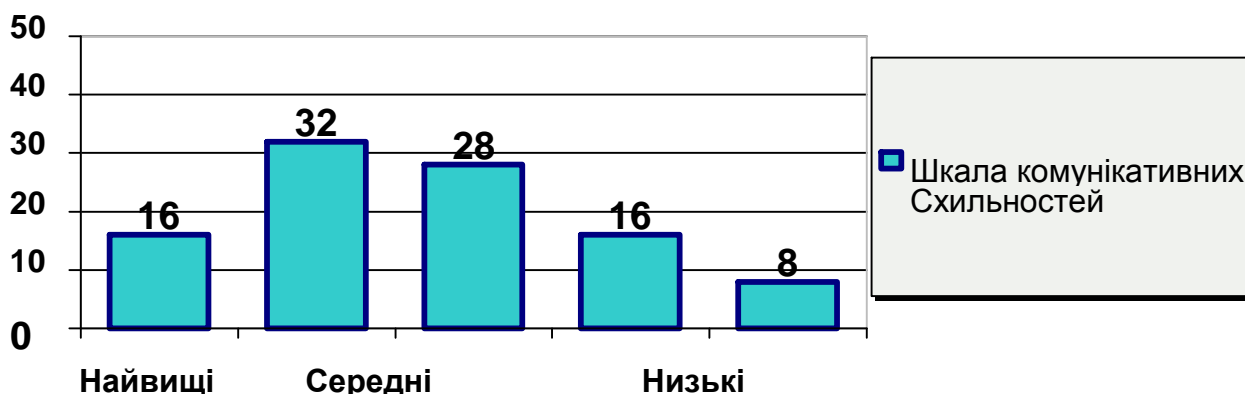
З метою дослідження емоційного інтелекту, нами була проведена методика «Тест емоційного інтелекту Холла» (адаптована Є. Ільїним). Аналізу піддалися дві шкали: «управління емоціями» та «емпатія». Було встановлено, що по шкалі «управління емоціями», 20 % психологів мають найвищі показники; 28 % студентів показали високі показники; 36 % досліджуваних демонструють середній рівень прояву даної якості та 16 % студентства – низький рівень здатності керувати власними емоційними станами. Що стосується результатів по шкалі «емпатія», то були виявлені наступні показники: 28 % психологів виявляють найвищий рівень прояву емпатії; 32% досліджуваних мають високі показники; 28% студентів демонструють середній рівень прояву даної якості та 12 % досліджуваних – низький рівень розвитку здатності до емпатії (Рис 1).



*Рис. 1. Рівні прояву емпатії та вміння управляти емоціями за методикою діагностики емоційного інтелекту Холла в адаптації Є. Ільїна*

В ході проведення дослідження комунікативних та організаторських схильностей за методикою КОС-2 Б. Федоришина, були отримані результати, які представлені у вигляді діаграми (Рис 2). Аналізу підлягала

шкала комунікативних здібностей. Таким чином було визначено, що 16 % досліджуваних мають дуже високий рівень розвитку комунікативних здібностей. Ці студенти відрізняються безпосередністю, контактністю, відкритістю, невимушеною поведінкою в колективі, легко орієнтуються в нових та складних умовах та володіють ефективними засобами комунікації. У 32 % опитаних відзначається високий рівень прояву комунікативних якостей, що характеризує їх як активних та ініціативних, вони відкриті до нових знайомств і не розгублюються в незвичних для себе умовах.



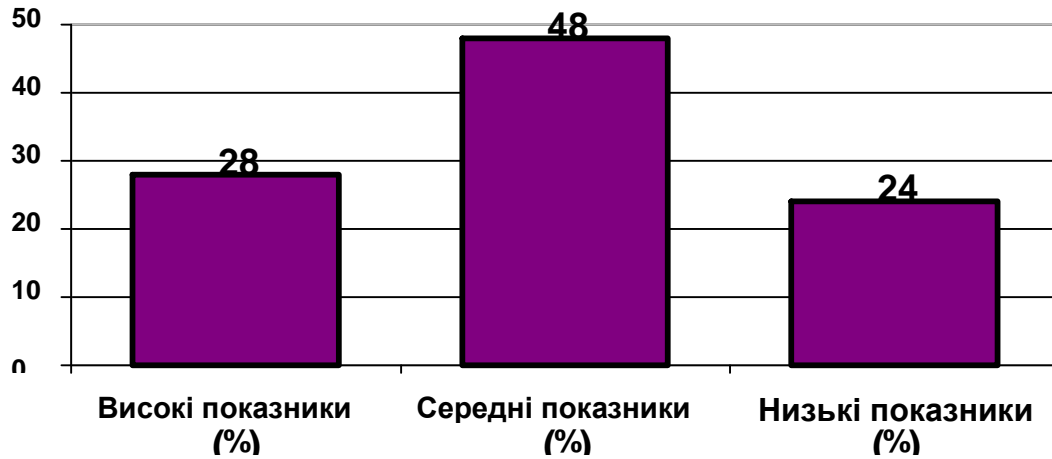
*Рис. 2. Результати дослідження рівня розвитку комунікативних схильностей за методикою КОС-2 Б. Федоришина*

Середній рівень розвитку комунікативних здібностей діагностовано у 28 % студентів, і характеризує прагнення до підтримки контакту з оточенням, не обмежуючи коло знайомств. Проте потенціал цих схильностей відрізняється невисокою стійкістю. У 16 % психологів рівень розвитку комунікативних якостей становить нижче середнього. Ці студенти мають труднощі у встановленні контактів, їх характеризує відсутність прагнення до спілкування та обмеження своїх знайомств. 8 % досліджуваних демонструють низький рівень прояву комунікативних схильностей, що говорить про невміння вибудовувати діалог, замкнутість та небажання підтримувати нові знайомства, в колективі тримається відчужено.

Отримані результати за методикою діагностики рефлексивності А. Карпова представлено у вигляді діаграми (Рис 3).

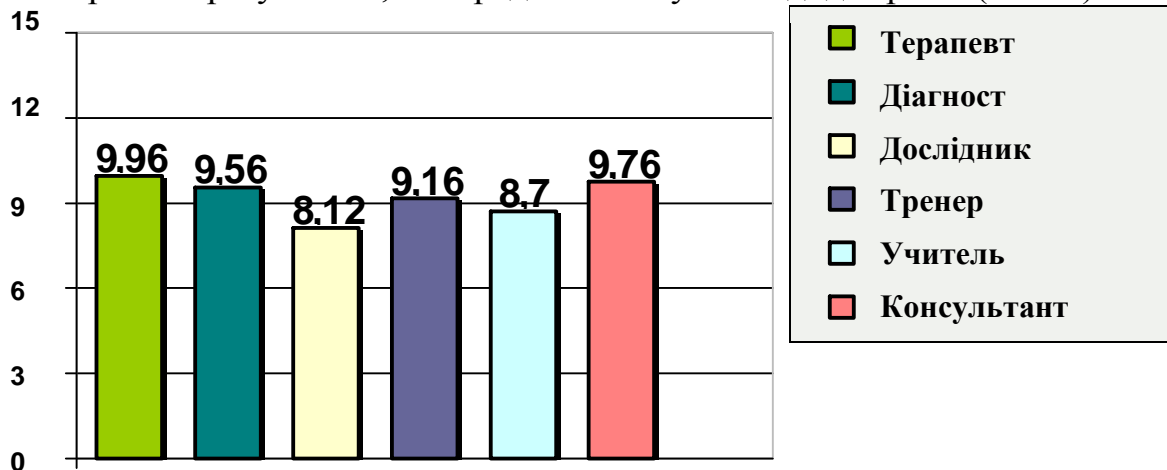
Аналіз емпіричних даних свідчить про те, що 28 % психологів демонструють високий рівень розвитку рефлексивності. Це означає, що вони більш схильні до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, з'ясувати причини і наслідки своїх дій як в минулому, так в сьогоденні і майбутньому. Їм властиво обдумувати власну діяльність в найдрібніших деталях, ретельно її планувати і прогнозувати всі можливі наслідки. Ймовірно також, що таким людям легше зрозуміти іншого, поставити себе на його місце, передбачити його поведінку, зрозуміти, що думають про них самих. У 48 % досліджуваних діагностовано середній рівень прояву рефлексивної якості, що говорить про здатність співвідносити із предметною ситуацією власні дії, а також координувати і контролювати елементи діяльності відповідно до мінливих умов. Відрізняє цих студентів

менша вираженість та стійкість даної якості. Низький рівень розвитку рефлексивності був виявлений у 24 % студентів. Для них характерні певні труднощі при спробах поставити себе на місце іншого та спрогнозувати його поведінку, їм в найменшій мірі властива схильність аналізувати власну поведінку та вчинки інших людей.



*Рис. 3. Результати діагностики рефлексивності за методикою А. Карова*

В ході проведення дослідження з метою визначення компонентів рольової структури особистості психолога за методикою Б. Хомуленко, були отримані результати, які представлені у вигляді діаграми (Рис. 4).



*Рис. 4. Результати діагностики компонентів рольової структури особистості психолога за методикою Б. Хомуленко*

Аналіз емпіричних даних свідчить про те, що в даній групі найбільші середні значення мають такі рольові позиції як «терапевт», «діагност» та «консультант». Ці компоненти рольової структури забезпечують реалізацію психодіагностичної, консультативної та психотерапевтичної функцій майбутнього психолога.

В результаті проведення емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення рольової структури особистості майбутнього психолога в сфері спеціальної освіти у взаємозв'язку з особистісними якостями, які сприяють здійсненню професійних функцій ефективно та компетентно, були отримані наступні результати: виявлено статистично значущі взаємозв'язки між ролями консультанта, терапевта та вчителя зі комунікативними схильностями (0,56,  $p < 0,01$ ; 0,38,  $p < 0,01$ ; 0,47,  $p < 0,01$ ). Виявлено статистично значущі взаємозв'язки між ролями терапевта, тренера, учителя, консультанта та рефлексивністю (0,37,  $p < 0,01$ ; 0,50,  $p < 0,01$ ; 0,41,  $p < 0,01$ ; 0,40,  $p < 0,01$ ). Встановлено статистично значущі взаємозв'язки між ролями тренера та консультанта і такою особистісною якістю як емпатія (0,43,  $p < 0,01$ ; 0,4,  $p < 0,01$ ). Також виявлено статистично значущий зв'язок між ролями тренера та консультанта із психологічною якістю особистості, пов'язаною з управлінням власними емоційними станами (0,47,  $p < 0,01$ ; 0,38,  $p < 0,01$ ).

Результати дослідження не виявили статистично значущих взаємозв'язків між роллю дослідника та виокремлених нами особистісними якостями. Це може пояснюватись тим, що для реалізації цієї ролі дані особистісні якості не є визначальними, і їх наявність чи відсутність суттєво не впливає на ефективність здійснення даної ролі.

Узагальнені дані емпіричного дослідження актуалізували потребу в створенні розвивальної програми, мета якої полягала у створенні умов для розвитку таких професійно значущих якостей як емпатія, рефлексивність, комунікативні вміння та компонентів емоційного інтелекту, які є складовою рольової структури особистості майбутнього психолога.

Після проведення циклу занять за програмою, була здійснена повторна діагностика з метою перевірки ефективності вжитих розвивальних заходів, аналіз результатів якої свідчить про наявність позитивної динаміки в показниках рівня розвитку зазначених професійних якостей у студентів-психологів. Це дає підстави стверджувати, що реалізація програми розвитку професійних якостей як складової рольової структури особистості майбутнього психолога в сфері спеціальної освіти має достатню ефективність.

**Студенчук Анна**

студентка,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **РІЗНОВИДИ РОБІТ ПСИХОЛОГА У ШКОЛІ**

Реалії сьогодення спонукають кожного індивіда до сміливості, впевненості в прийнятті власних рішень, вмінні «боротися» із труднощами будь-якого змісту. Так, як зростаюча особистість більше часу проводить у школі, вона не лише здобуває інтелектуальні надбання, успіхи, але й

вчиться правильно (конструктивно) відстоювати власну думку, позитивно переконувати інших у своїй правоті, намагається логічно мислити та розмірковувати про різні життєві ситуації, а також вчиться налагоджувати взаємодію (безконфліктного спілкування) з однолітками, вчителями та іншими дорослими.

Актуальний напрям пов'язаний з розв'язуванням злободенних питань, що виникають у процесі навчання й виховання учнів, та проблем, пов'язаних із порушеннями в їхній поведінці, спілкуванні, інтелектуальному й особистісному розвитку.

Перспективний напрям зорієнтований на розвиток індивідуальності кожного суб'єкта освітнього процесу й передусім на формування психологічної готовності дитини до продуктивного навчання, самовиховання й самореалізації у соціумі.

Ці два напрями неподільно взаємопов'язані між собою. І хоча, на перший погляд, здається, що основний зміст праці освітнього психолога зосереджено на актуальному напрямі його діяльності, саме перспективному напрямові роботи з вихованцями й учнями належить пріоритет

Тому у школах надзвичайно важлива робота й участь компетентного психолога. Насамперед, психолог співпрацюючи з учнями здійснює:

1. Діагностику психологічної готовності дитини до школи (1-го класу). Займається виявленням першокласників, у яких особистісний, емоційно-вольовий, інтелектуальний, поведінковий компоненти психологічної готовності до навчання у школі не сформовані.

2. Займається виявленням учнів, що мають труднощі адаптації до навчання у школі. Забезпечує полегшення та швидку адаптацію дитини.

3. Діагностику наявності відхилень в інтелектуальному розвитку дітей.

4. Вивчає особливості особистісного розвитку учнів, схильних до конфліктів, агресії, неадекватних учинків, а також тих, хто має проблеми у взаємодіях з однолітками та вчителями.

5. Профілактику виникнення невротичної, психопатичної, девіантної поведінки шляхом виявлення учнів з психологічною схильністю до таких форм поведінки та організовує відповідну психолого-педагогічну роботу.

6. Психологічне консультування на запит учнів.

7. Займається організацією факультативної, гурткової роботи, позакласних заходів, тренінгів, спрямованих на формування у школярів необхідних психологічних уявлень, розвиток самоусвідомлення, стимуляцію самовиховання, самовдосконалення, обговорення проблем психологічного характеру, що їх хвилюють.

8. Роботу з обдарованими учнями.

9. Профорієнтаційну роботу.

Разом з цим співпраця психолога з батьками передбачає: пропаганду психологічних знань, розширення та поглиблення уявлень батьків про закономірності психологічного розвитку дитини, особливості соціальної ситуації розвитку на кожному віковому етапі. Руйнування хибних і формування правильних установок батьків щодо прийомів виховання дітей

у сім'ї. Індивідуальні консультації на запит батьків. Психологічне консультування тоді, коли проблеми психічного розвитку дитини зумовлені наявністю негараздів у самих батьків.

Шкільний психолог у взаємодії із педагогічним колективом: становлює довірливі взаємини з усіма вчителями, презентує основні функції, завдання, зміст та особливості роботи практичного психолога. З'ясовує шляхи взаємодії психолога та педагога, надає соціально-психологічну допомогу вчителям у створенні ними розвивального середовища та сприятливого психологічного клімату в класах, допомагає реалізувати методи психолого-педагогічного спостереження для діагностики міжособистісних взаємин, рівня інтелектуального потенціалу, наявності власних проблем школярів, сприяє організації диференційованого навчання та індивідуального підходу в навчанні та вихованні учнів, пропагує психологічні знання. Надає інформацію про нові дослідження у галузі психології, вивчає запити вчителів усіх класів, забезпечує індивідуальні консультації та психологічне консультування щодо особистих проблем на запит педагогів й учнів, «розряджає» негативний вплив нервово-психічного перевантаження у педагогів шляхом організації роботи кімнати психологічного розвантаження, тренінгів спілкування та особистісного зростання, організовує заходи психологічного спрямування на запит адміністрації школи [1; 120].

Таким чином, практичний психолог у сучасній школі має можливість оцінювати зміст та методи навчання і виховання учнів, що реалізуються в різних навчально-виховних закладах, давати практичні поради та рекомендації щодо вдосконалення із врахуванням наукових даних розвитку особистості дитини різного віку.

### ***Список використаних джерел:***

1. Легка Л.М., Семенча Л.Г. Організація діяльності психологічних служб: Навчальний посібник – Львів.: «Новий Світ-2000», 2009. – 372с.
2. Немов Р.С. Психологія. В 3-х кн. Кн. 2.: Психологія образования: учеб.для студ. пед. учеб. заведений / Р.С.Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 606с.
3. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. Кн.2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения: учеб.пособие / Е.И. Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС - ПРЕСС, 2006. – 477с.
4. Гуманістична психологія: антологія: навч. посіб. для студ. ВНЗ: 3 т.; за ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 2. Психологія і духовність (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – 2005. – 279 с.
5. Дуткевич Т.В. Практична психологія. Вступ до спеціальності /Т.В. Дуткевич , О.В.Савицька . – К.: Центр учб. літератури, 2007.– 255 с.

## **ПІДЛІТКОВА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН**

**Постановка проблеми.** Всебічний розвиток і виховання молодого покоління - не лише завдання, а й обов'язкова умова побудови нового гуманно-демократичного суспільства, що стосується основних проблем, пов'язаних з розбудовою державності України. В умовах нестабільного сьогодення з його соціально-економічними негараздами, невпевненістю в завтрашньому дні, ростом насилля у суспільстві все частіше розвиток дитини супроводжується переживаннями негативної модальності та, перш за все, високою тривожністю, що суперечать становлення особистості.

**Аналіз наукових досліджень.** Даною проблемою у вітчизняній і зарубіжній психології займалися такі вчені як К. Еріксон, У. Морган, Ю.В. Пахомов, Ю. Ханін, Г. Айзенк, Б. Вяткін, Ч. Спілбергер, Н. Махоні, Е. Соколов, Е.Г. Ейдемільер, А.І. Захаров. Вони багато років досліджували явище підліткової тривожності як емоційного стану та її вплив на соціалізацію молоді особистості. Підсумовуючи можна сказати, що підліткова тривожність потребує значної уваги тому, що її іноді важко розпізнати. Адже діти з високою тривожністю можуть бути «слухняними», «безпроблемними» для батьків та вчителів, а інші з «поганою поведінкою», «некеровані» та «неуважні».

Зарубіжні психологи психоаналітичного напрямку розглядають підлітковий вік як період «бурі і натиску». Фройдисти наголошують, що початок біологічного дозрівання і посилення сексуального потягу викликають конфлікти між підлітком і батьками, підлітком і однолітками і конфліктами підлітків між собою. Анна Фройд, зокрема, означуючи проблемність даної вікової категорії, зазначала: «Бути нормальним у період отрочтва – саме собою ненормально» [3, с. 601].

Як і будь-яким іншим віковим категоріям підліткам притаманне таке емоційне явище, як тривожність. В цьому віці тривога має такий вигляд: відкрита тривожність – виявляється в поведінці й діяльності у вигляді стану тривожності. Виокремлено 3 форми відкритої тривожності:

а) гостра нерегульована або слабо регульована тривога – сильна, усвідомлювана, виявляється через зовнішні симптоми тривоги;

б) регульована і компенсована тривожність, при ній діти самостійно напрацьовують достатньо ефективні засоби, які дозволяють справлятися з нею. В цій формі виділяють 2 субформи: зменшення рівня тривоги і використання тривоги для прискорення особистої діяльності, підвищення активності. Дані види зустрічаються переважно в старшому підлітковому та ранньому юнацькому віці;

в) культивована тривожність – усвідомлюється та переживається як бажана для особистості якість, яка дозволяє досягати бажаного. Прихована



тривожність – в різкому ступені не усвідомлюється, проявляється або в надмірному спокої, нечутливості до реальної загрози і навіть невизнанні її, або в різноманітних невротичних реакціях” [4, 163- 164].

Коли народжуються тривожність, дитина боїться здійснити помилку, в неї немає впевненості цільної людини, коли при необхідності зробити, відповідальний вибір її темперамент, підсвідомі установки, характер і позиції, принципи свідомості є єдиними. Тривожні діти можуть не використовувати загальне признание у групі, але і не виявляються в ізоляції, вони частіше входять у число найменш популярних, тому що досить часто вони можуть бути недооцінювати себе або навпаки, дуже часто переоцінювати власні сили і як наслідок бувають занадто товариські в соціумі. Причиною непопулярності часом є їхня бездіяльність через невпевненість у собі, тому такі діти скоріше за все не можуть бути лідерами в міжособистісних взаєминах. Результатом пасивності тривожних дітей є і те, що в інших дітей з'являється прагнення домінувати над ними, що своєю чергою веде до зниження емоційного тла тривожної дитини, до тенденції уникати спілкування. Відтак виникають внутрішні конфлікти, пов'язані зі сферою комунікацій, ще більше підсилюється відсутність в твердості у своїх можливостях. Водночас у результаті браку зручних взаємин з однолітками дитина може відчувати інтенсивні переживання, що власне і створює або почуття неповноцінності та пригніченості, або агресивність. Дитина з низькою популярністю може зовсім не сподіватись на співчуття чи допомогу з боку своїх однолітків, тому часто стає егоцентричною. Це погано в обох випадках, оскільки може сприяти формуванню негативного ставлення до дітей, людей узагалі, мстивості, ворожості, хворобливого прагнення до самоти [1].

Підліток починає усвідомлювати себе як ціле. Процес самосвідомості є безперервним. На відміну від молодших школярів підлітки живуть не тільки в теперішньому, а значною мірою і в майбутньому. Підлітки стоять на порозі самостійного життя. Вони зайняті пошуками свого місця в суспільстві. Бажання знайти своє місце серед людей, самовизначитися, стає специфічною рисою старших підлітків [6, 245].

Вагомі проблеми пов'язані зі співвідношенням понять тривога, страх, тривожність. Розмежування явищ тривоги як безпредметного, невизначеного страху-туги, на відміну від страху як конкретний, емпіричний страх-боязнь, відбулось лише на початку 19 ст. Раніше ж все об'єднувалось єдиним поняттям «страх» [5.]. Страху які не вирішуються в результаті довготривалого періоду переростають в невротичні [2, с. 217]. Підсумовуючи можна сказати, що тривога – це безпредметне ірраціональне передчуття віддаленої небезпеки, джерело якої є глибинним та неусвідомленим, страх – емоційний стан у конкретній, об'єктивній формі, джерело якого пов'язане з усвідомлюваною зовнішньою загрозою, а тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги.

Економічні умови можуть стати причиною для тривожності: тому що підліток постійно відчуває себе залежним, несамостійним. Молоді люди

довго залежать від батьків у фінансовому плані через довгу тривалість навчання у школі. Відставання у школі може бути причиною конфліктів. З підліткового віку тривожність все більше опосередковується самооцінкою, набуваючи риси особистісного утворення. Тривожні діти переконані: щоб нічого не боятися, потрібно зробити так, щоб боялися їх. Саме тому тривожність є одним з основних джерел підліткової агресивності. Маскуючи свою тривогу, ховаючи її від дорослих та однолітків і навіть від себе, вони самі не знають, що їм потрібно, не можуть звернутися по допомогу, провокують негативне ставлення до оточення. Це перешкоджає і без того важкий внутрішній стан особистості в період підліткової кризи, закріплюючи переконливість у тому, що шляхи до «нормального» життя для них закриті.

**Висновки.** Підлітковий вік – це період розвитку дітей від 11-12 до 15-16 років, що характеризується підйомом життєдіяльності та перебудуванням організму і є одним зі складних періодів в онтогенезі людини. Разом з тим, це втрата дитячого світовідчуття, поява почуття тривожності і психологічного дискомфорту. У підлітковому віці дитина робить значний поступ в усвідомленні своєї особистості. Процес самопізнання є складним і досить суперечливим, самооцінка та рівень домагань – часто коливаються в хаотичному напрямку. У підлітків ще не виникає цілісного Я-образу. Підлітковий вік – це перехідний вік, перехідний період від дитинства до дорослості, коли виникають численні конфлікти, які негативно впливають на формування емоційної й когнітивної сфери. Проблема тривожності займає особливе місце у сучасному науковому знанні, що дозволяє охарактеризувати як «центральна проблема сучасної цивілізації».

### **Список використаних джерел:**

1. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. - СПб.: Питер, 2004.-701с.-СІ 52-182.)
2. Коцур Н. І., Гармаш Л. С. Психогігієна: Навчальний посібник. – Чернівці: Книги 21ст., 2005. – 380 с.
3. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг ; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с
4. Немов Р. С. Психология. Т.1. – М., 1994.
5. Поліщук В. М. . Вікова та педагогічна психологія. Навчально – методичний посібник. – Суми: ВТД «Універсальна книга», 2005. – 220 с.
6. Психология эмоций: новый подход / Шакуров Р.Х. // Мир психологии. - 2002 -№ 4. - С.30-44.

### **Шабала Яна**

студентка факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПРЕДСТАВНИКІВ ПОКОЛІННЯ Z**

У результаті багаторічного розвитку педагогічної науки сформувалась основна її інтенція – вироблення стратегій найбільш ефективного виховання

нових поколінь на стадії формування особистості їх представників. Соціалізація підростаючих поколінь, як необхідна стадія розвитку особистості, відрізняється у своїх особливостях із певною закономірною інтервальністю, що зумовлено змінами у психічних, фізичних та соціальних сферах кожного покоління. Актуальність даної теми вимагає від сучасної педагогічної науки постійно вивчати особливості соціалізації нових поколінь та виробляти нові підходи у вихованні та супроводі дітей-представників цих поколінь. Отже, *мета цієї статті* – зорієнтуватись на конкретному підході щодо розподілу генерацій та виділити ряд особливостей соціалізації саме «цифрового покоління».

У даній статті розглянута основна теорія, в рамках якої були виділені певні положення щодо того, як історично, культурно, соціально-психологічно відрізняються покоління, які змінилися за останні століття – це теорія поколінь Хоува-Штрауса. У 1991 році автори та соціологи Вільям Штраус [5] і Нейл Хоув [6] опублікували свою працю «Покоління», де вони обґрунтували ідею теорії поколінь – уявлення про те, що в історії існували окремі когорти, які мали спільні характеристики та цінності. Цілі покоління, пройшовши різні фази свого життя, зумовлювали повороти, які визначили переломні періоди в історії, причому когорти мають цикл 18-20 років, а повороти відбуваються протягом 80-річного циклу.

Часові межі поколінь у різних джерелах подаються з невеликою різницею. Справа в тому, що для різних країн вони коливаються в межах п'яти-шести років. Це пов'язано з різними темпами індустріалізації, економічного розвитку та суспільно-політичних змін, що переживаються в країні. Також це обумовлено стадією так званого демографічного переходу – зміни темпів народжуваності та смертності (зниження того й іншого), внаслідок чого відтворення населення зводиться до простого заміщення поколінь, а не приросту чисельності.

В основному сучасне покоління учнів – це діти, народжені після 2000 р., перше повноцінно цифрове покоління, тому українською їх називають «покоління Z», «цифрові люди», «центеніали» чи «айдженери», оскільки діти цього часу не лише народились та живуть у період, що вражає темпами розвитку технологій, а й є активною частиною діджитального простору із мережею Інтернет.

«Процес, завдяки якому дитина стає соціальною істотою» – це, мабуть, найточніше коротке визначення того, що ми розуміємо під «соціалізацією». Слово соціалізація означає, що індивід живе в соціальному світі, тобто в групі, а групове життя за своєю природою накладає свої обмеження і моделі життя як для тварин, так і для людей. Саме в ранньому дитинстві особистість найбільш активно і швидко засвоює ці моделі поведінки, і робить це за допомогою і в контексті її взаємодії з сім'єю. Отже, сім'я – принаймні в більшості форм західного суспільства – є основним агентом соціалізації [4]. Айдженери, будучи дітьми покоління X, звикають знаходити підтримку у соціальних мережах, в яких проводять більшу частину доби, оскільки їх батьки були народжені до переходу у нове тисячоліття та були виховані поколінням, що не вміло йти на компроміси та

бути толерантним. Психологи часто характеризують покоління Z як дуже гіперактивних особистостей, що через непосидючість та схильність до швидкого темпу життя, з одного боку, не вміють концентрувати увагу надовго та швидко, з іншого – легко адаптуються до різних умов, змін, а також мобілізуються в різного типу середовищах. Надмірно активний та швидкий спосіб діяльності зумовлений звичкою отримувати доступ до потрібної інформації, реалізації бажань у віртуальному світі завдяки одному кліку миші.

Наступний важливий момент, що заважатиме повноцінній здоровій соціалізації і компонентом якої і виступає гіперактивність – це синдром дефіциту уваги та гіперактивності. Клінічну картину СДВГ (від англ. «ADHD» – attention deficit hyperactivity syndrome) у дітей визначають порушення уваги, гіперактивність та імпульсивність, які мають постійний, крос-ситуаційний і не відповідний віку характер [2]. За даними американських дослідників за останні 20 років значно зросла кількість виявлень дітей та підлітків із СДВГ. Так, з подібним неврологічно-поведінковим розладом у період з 1997 р. по 1998 р. було виявлено 6.1% людей віком від 4 до 17 років, а у 2015-2016 роках – 10.2% [3]. Важко знайти джерела, які вказували б на проведення подібної діагностики в Україні, проте можна зробити припущення, що дана проблема належить саме цілому поколінню, незалежно від країни проживання.

Відповідно до позиції Джин Твенге, професорки Каліфорнійського університету, 10 найважливіших особливостей покоління Z наступні: неквапливість (затягнуте дитинство чи повільне дорослішання); Інтернет (багато часу проводиться у телефонах); заочне спілкування (все менше особистісного спілкування); невпевненість (зростання психічних розладів); нерелігійність (втрата інтересу до конфесій); ізольованість та приземленість; фінансова незахищеність (нове ставлення до роботи); невизначеність (новий погляд на відносини та на дітей); інклюзивність (врахування інтересів всіх членів суспільства, толерантність, загальна рівність та свобода слова); незалежність (у політичних поглядах) [7, с. 18].

Отже, з урахуванням розглянутих в даній статті особливостей психології покоління Z, можна зробити висновок, що діти цього покоління – унікальні особистості, оскільки відрізняються від інших поколінь за специфічністю способу сприйняття інформації, розумовою та іншого роду діяльності активністю, а також іноді і за морально-ціннісною базою. Варто залучати до роботи чи процесу навчання з айдженерами інноваційні методи, які є для них звичним середовищем, а також подавати їм інформацію із візуально яскравим та цікавим матеріалом, що легко сприймається, оскільки в центеніалів найкраще розвинений візуальний канал сприймання. Щодо психологічного контакту із айдженерами – найкраще використовувати демократичний чи часом навіть ліберальний стиль керування як у відносинах патерну «учитель-учень», так і в особистісних стосунках. Такі діти вважають себе достатньо дорослими та досвідченими через вільний доступ до інформації, тому вони повинні відчувати, що з ними поводяться як зі сформованими особистостями, що мають певну свободу дій. У

реальному житті вони несвідомо прагнуть позитивних підкріплень через постійну систему критики чи схвалення у соціальних мережах, оскільки основною інтенцією публікації постів, фотографій та особистих думок є пошук однодумців.

Не варто забувати, що активність таких дітей стимулює їх новаторські дивитись на світ та його можливості, через що часто прийнято вважати покоління Z поколінням бунтарів, хоча ці діти були народжені в епоху популярності абсолютної толерантності, тому вони мають більше свободи в діях та менше причин для незадоволення. У будь-якому випадку від успішності соціалізації даного покоління залежить виховання наступного покоління, а тобто і майбутнє держави.

### **Список використаних джерел:**

1. Коростіль Л. А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії / Л. А. Коростіль // Народна освіта. – 2018. – Вип. 1. – С. 82-88.
2. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM–V). American Psychiatric Association. Washington. 2013. 947 p.
3. G. Xu, L. Strathearn, B. Liu, B. Yang, and W. Bao, “Twenty-Year Trends in Diagnosed Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Among US Children and Adolescents, 1997-2016.
4. Grusec J.E., Lytton H. (1988) Socialization and the Family. In: Social Development. Springer, New York, NY.
5. Howe N., W. Strauss (1991). Generations: The History of America’s Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company. – 538 p.
6. Howe N., W. Strauss (2000). Millennials Rising: The Next Great Generation. New York: Vintage Books. – 415 p.
7. Twenge J. FAQ’s. How is iGen different from the Millennials? URL: <http://www.jeantwenge.com/faqs/>.

### **Шмарова Наталія**

аспірантка кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ГЕНЕТИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГОВИЙ ПІДХІД ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ФРУСТРАЦІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПОТЕНЦІЙНИХ МІГРАНТІВ**

Люди з міграційними намірами, переживаючи різнопотужний вплив фрустрації, тривожності, невротизації, депресивності та інших амортизаційних психостанів, потребують повсякчасно психологічного супроводу, мають гостру необхідність у кваліфікованій психологічній допомозі. Досить часто доречне втручання психолога може як посприяти зниженню цих неприємних і гнітючих переживань, так і зупинити потенційного мігранта від таких складних і непередбачуваних за результатами кроків та посприє налаштуванню на самореалізацію в рідній країні, а не за кордоном. В особистісному становленні кожної людини, яка переживає складні життєві моменти і випробування, дуже важливе значення

мають «відносини, що допомагають». Такі відносини передбачають налагодження системи розуміючих і підтримуючих перцептивних взаємин, у якій одна зі сторін має бажання і намір допомогти і посприяти іншій стороні в стимулюванні її життєдіяльності, особистісного зростання, соціальної досвідченості і зрілості, в умінні налагоджувати контакти з іншими людьми. Безперечно, характер ставлень з боку людини, яка допомагає, має бути виваженим, доречним, ненастрилим і демократичним, адже для досягнення такої гуманної мети повинні бути задіяні активні довірливі, почуттєво розумні комунікативні впливи.

Крізь призму концептуальних поглядів генетичної психології нами виокремлено базове положення, згідно з яким фахова організація гуманного макро- і мікродовкілля, *побудова партнерських і толерантних взаємовідносин, щирого й довірливого комунікативно-перцептивного мікроклімату, спільна креативна діяльність з прогнозованими сприятливими результатами дає можливою для істотного зниження негативних афективних, зокрема фрустраційних станів і синдромів.* Сприяння самодетермінації особистості завдяки культивуванню механізмів самопізнання, ідентифікації, рефлексії, цілепокладання, мотивування дає хорошу нагоду справитися з афективними розладами і вирішити нагальні життєві проблеми і виклики.

Психологічна підтримка як різноплановий процес надання допомоги передбачає розробку і запровадження моделей вільного і взаєпопідтримувального спілкування, що дозволяє спільними зусиллями встановити коло інтересів, пріоритетів, можливостей, цілей, тактик і стратегій нейтралізації тих неприємно-фрустраційних проблем, які перешкоджають потенційним мігрантам зробити правильний вибір. Досить часто це зумовлено необхідністю допомогти економічно-депривованій особистості зберегти віру у власну значущість та втримати людську гідність. У теоретико-методологічних підходах до обґрунтування генетично-психологічного тренінгу для оптимізації фрустраційної толерантності людей з міграційними намірами ми враховували: постулати *психоаналітичного підходу* (З. Фройд), згідно з якими нейтралізація фрустрації відбувається як певне подолання комплексів завдяки доведенню до свідомості невротика і пов'язаною з цим психологічною розрядкою справжніх глибинних причин переживаного симптому, викликаного насамперед фрустрованими сексуальними імпульсами; погляди *біхевіористського підходу* (Р. Берон, Д. Річардсон), згідно з якими розвивальна і корекційна робота з людьми, які схильні до агресивної поведінки в ситуації фрустрації, повинна відбуватися як навчання різним соціальним умінням і навичкам, зокрема завдяки таким конкретним процедурам тренінгу соціальних умінь як моделювання/демонстрація прикладів адекватної поведінки (вікарне навчання), роліві ігри (вироблення вмінь), встановлення зворотного зв'язку через заохочення/винагороду за соціально адекватну і бажану поведінку, перенесення навичок з навчальної ситуації в життєві реалії; концепти *гейстальттерапевтичного підходу* (Ф. Перлз), коли значна увага надається

насамперед усвідомленню клієнтом своїх фрустрацій та усуненню невротичних механізмів, що їх спричиняють (злиття, проекція, інтроєкція тощо), що загалом сприяє завершенню гештальтів та збудженню і зростанню людської особистості; необхідність створення умов для повторного переживання фруструючих ситуацій, адже це забезпечує клієнтові доступ до наявних у нього ресурсів; погляди *логотерапевтичного підходу* (В.Франкль), які передбачають, що коли в людини фрустровано прагнення до сенсу, то виникає екзистенційна фрустрація, насамперед у вигляді апатії та нудьги, тому гуманні стосунки з логотерапевтом, його уважне ставлення до симптомів екзистенційного вакууму; поглиблення екзистенційного усвідомлення, фокусування на пошуках сенсу дозволяють послабити або й нейтралізувати фрустрованість. У контексті логотерапії важливо враховувати, що фрустровану людину неможливо навчити цінностей і смислу, оскільки лише вона сама має прожити, засвоїти і трансформувати ці складні утворення. Безперечно, у процесі розробки безпосередніх блоків і занять тренінгової генетично-психологічної програми ми враховували наукові погляди Я. Гошовського щодо надання ревіталізаційної допомоги депривованій особистості [1].

Однією з ключових теоретико-методологічних засад нами були визначені твердження сучасної української генетичної психології (за С. Максименком), які постулюють, що дефініція «розвиток» містить у собі розуміння того, що специфічні форми психіки не надані людині від народження, а лише задані як певні суспільні зразки – своєрідні матриці соціального буття. Тому власне психічний розвиток може відбуватися насамперед як засвоєння цих зразків, зокрема у процесі спеціально організованого і цілеспрямованого навчання та виховання [2]. Як відомо, основним об'єктом генетичної психології постає людина, яка розвивається, кожний окремих духовно-тілесний індивід, що породжений власною предметно-практичною діяльністю, а його формування і становлення задається програмою віддалених цілей навчання і виховання. Як зазначає С. Максименко, «генеза особистості – це специфічна трансформація структурних компонентів діяльності опосередкованих механізмом інтеріоризації в структурні властивості і якості особистості. Тобто, інакше кажучи, особистість водночас і реалізатор діяльності (як форми прояву її потенцій), і активізатор процесу функціонування діяльності, яка трансформується в психічні якості самої особистості» [іки в онтогенезі. [3, с.306]. Сутнісно-функціональна архітектоніка генетично-психологічного тренінгового підходу для оптимізації фрустраційної толерантності людей з міграційними намірами полягає в усвідомленні того, що це є спільна діяльністю психолога-експериментатора (консультанта, медіатора, психореабілітолога тощо) і клієнта (потенційного мігранта) з активізації його життєстверджувальної та оптимістичної позиції, спрямованої на подолання негативних фрустраторів, які зумовлюють афективну розбалансованість (підвищена тривожність, немотивована агресивність, посилена невпевненість, підвищена невротизація), синдрому емоційного вигорання, а також культивування особистісного саморозвитку,

підвищення адаптивності до умов реалізації власної життєвої самореалізації. Звичайно, важливим є врахування якомога ширшого кола детермінант, зокрема актуальні соціально-економічні й матеріально-побутові чинники, які зумовлюють життєдіяльність та ціннісні орієнтири й настановлення потенційних мігрантів, адже якраз вони знаходять свій прояв на емоційному, фізичному, поведінковому, інтелектуальному, соціальному та інших рівнях особистісної психоструктури та проявляються в провідній діяльності. З огляду на специфічність учасників Т-групи (економічно депривовані люди, що перебувають у стані особистісної та соціальної фрустрованості) нами враховувався такий принцип тренінгової діяльності як *принцип переходу від потреб нужди до потреб зростання*. Маючи в своїй основі відомі самоактуалізаційні положення А. Маслоу, тренінг покликаний забезпечити умови саморозвитку, тобто мотивація поведінки особистості розглядалася не з її статичності природи, а з позицій її саморозвитку, тобто з урахуванням того, якою вона має бути завдяки оптимізації шляхів творення самості. За С. Максименком, якраз *нужда – вихідна змістовна одиниця особистості, виражаюча співвідношення біологічного та соціального як відкритої системи, що саморозвивається, створюючи саму себе, виступає всезагальною енергетичною силою людської екзистенції* [2]. Отож важливою складовою генетично-психологічного тренінгового підходу був наголос на активізацію особистісної самосвідомості, суб'єктно-пошукової активності виходу з ускладнених життєвих ситуацій, стимулювання розвитку комунікативно-перцептивних здібностей, рефлексії, тобто ознайомлення учасників тренінгу з результативними способами і засобами виходу з «проблемного поля», подолання фрустраційно-депресивних нашарувань і проектування впевнених і адаптивних траєкторій особистісної діяльності, спрямованої на рольове, статусне, матеріальне та ні. самоствердження.

**Список використаних джерел:**

1. Гошовський Я. Ревіталізація психогенези депривованої особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2014. №2 (34). С.101-108.
2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : *монографія*. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
3. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі. В 2 т. Київ : Форум, 2002. Т.1. С. 306



---

**АДАПТАЦІЯ ДО РЕАЛІЙ ПОЛІТИЗОВАНОГО  
УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА**

---

**Похила Максим**  
студент 4 курсу факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**Фенина Оксана**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології та психодіагностики,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПОЛІТИЧНІ АСПЕКТИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ**

Дана тема є актуальна як за рахунок того, що в нинішній час політика дещо розширеніше впливає на особистість, ніж скажімо років десять тому, так і через те, що з врахуванням різних нюансів даної сфери можна провести більш ефективну, в тому числі й в психологічному плані, адаптацію до реалій нинішнього політизованого українського суспільства.

Почнемо з того, що, незважаючи на те, що політика має місце у всіх сферах нашого життя, шкільний аспект не є настільки відкрито з нею пов'язаний. Тим не менш, вже у шкільні (особливо це виражається в старших класах, дещо рідше – в середніх (особливо 8-9 класів) з них) роки стає більш помітним вплив політичного аспекту на особистість учня. Причому, цей процес може початися раніше – наприклад, за сприяння батьків, спостереження і зацікавленості в цьому саме учня.

В чому ж проблема, здавалося б? А проблем в даному випадку більш ніж достатньо. Незважаючи на те, що, згідно Закону України «Про загальну середню освіту», в якому йде акцентуація уваги на вихованні громадянина-патріота Батьківщини, в школі має проводитися формування творчої особистості учня, виховання поваги до національних цілей свого народу [1, с. 3], часто це не відбувається повною мірою. І це в свою чергу впливає на особистість учня. Навіть якщо не враховувати пункт з присутністю або відсутністю патріотизму та ототожнення себе з народом та нацією, в особистості можуть виникнути проблеми з усвідомленням ситуації, критичним мисленням (про що буде сказано нижче), може виникнути апатичність – причому, не тільки в даній сфері, а й узагалі, що негативно впливає на поведінку у цілому.

Наступна проблема напряму пов'язана з критичним мисленням. Справа в тому, що підлітковий вік – це пора, коли на кожного підлітка, і як на особистість зокрема, тисне величезна кількість різноманітної інформації – це пов'язане з новими завданнями, обов'язками, зацікавленнями, оточенням і так далі. Часто ця інформація не відфільтровується, а вбирається відразу, і це викликає помилкові судження і погляди. Незважаючи на те, що в Україні присутня свобода вибору і поглядів, багато хто цим користується, в тому числі й з метою маніпуляції особистістю та її поглядами – причому, це не обов'язково має бути постійний процес впливу. Навіть подекуди одноразовий інформаційний вкид може значним чином дати ефект, який,

що доволі ймовірно, стає довготривалим або й постійним. Довготривала ж маніпуляція дає набагато потужніший ефект – це чудово можна помітити на прикладі учнів за часи Радянського Союзу, де без можливості вирізнення та перевірки інформації на підлітків учнівського віку (щоправда, це стосувалося чи не всіх вікових категорій) йшов постійний психологічно-педагогічно-політичний тиск, наслідки якого доволі відчутні і зараз. Як можемо спостерігати, маніпуляція особистістю дає яскраво виражений результат. І саме тому має місце потреба постійного розвитку критичного мислення, яка, в свою чергу, вважається необхідною для протидії маніпуляціям. [2, с. 370-371]. Відповідно, успішна адаптація до нинішнього суспільства в його політизованому аспекті буде багато в чому залежати саме від наявності вміння критично мислити.

Втім, виникає питання – а чи є те, що можна вирізнити в педагогічному процесі серед позитивних моментів, які б могли компенсувати негативні пункти? Насправді – є. Почнемо з того, що це вміння самого педагога пояснювати, розповідати, уточнювати, переконувати. Причому, це має відбуватися за двох умов – по-перше, за відсутності упередженості самого педагога, по-друге, за певної «взаємної згоди учня». Адже підліток – це все ж особистість, яка не має боятися запитати щось у педагога як у більш досвідченої людини з багатим життєвим досвідом і вмінням фільтрувати інформацію, причому, це вміння знаходиться на більш високому рівні – принаймні, в більшості випадків. Стосовно пункту про «упередженість педагога», то мається на увазі наступне: педагог цілком може мати абсолютно протилежну думку від думки, яку йому висловлює учень і від того джерела інформації, з якого це припущення або погляд могло бути отримане. Відповідно, якщо учень звернувся з порадою стосовно пояснення і отримання підтвердження або заперечення істинності даної інформації, зі сторони педагога найвірнішим буде пояснити всю суть з точки зору вказаної сфери (в нашому випадку політичної), а не з точки зору власних вподобань, інакше матиме місце маніпулятивний фактор.

Звичайно, можна назвати і такий варіант пояснення педагога маніпуляцією. В чомусь це вірно, адже все таки йде певний вплив «авторитету», який, до речі, часто є ключовим у різноманітних розборах або суперечках. Однак, з іншого боку, якщо дійсно має місце неупередженість, бажання піти назустріч і розібрати інформацію з точки зору політики, педагогіки і психології (адже, як ми вже визначили, політичні аспекти мають великий психологічний вплив на світогляд особистості), то маніпулятивність виражається набагато менше або щезає.

Також, політичним аспектом також є пропаганда. І, незважаючи на те, що частіше дана сфера має негативне забарвлення (наприклад, це виражається на окупованих територіях – пропагандистський ефект там є дієвою маніпулятивною зброєю, яка є в тому числі спрямована і на психіку та особистість учнів), в нашому випадку його можна використати і в позитивному ключі, причому з аналогічною, а при вдалому підході і більшою ефективністю. Якщо підійти до практичного використання даного аспекту як ймовірного позитивного психологічного впливу на особистість

учня, можна навести приклад прямої педагогічної практичної роботи з учнями стосовно розвитку їхнього критичного мислення, причому, залучати бажано також і батьків і психологів, що дозволить різносторонньо підійти до вирішення проблеми, де будуть висловлені різні думки та названі ті чи інші методи, серед яких можна буде виділити найбільш дієві. По своїй суті, це свого роду консиліум, де педагогічна (так як організаторською основою виступає педагогічний колектив) освіта, а її вплив у вирішенні даного питання є значним, виконує своє завдання, яке в свою чергу полягає у розвитку та формуванні молодого покоління [3, с. 22].

Підводячи підсумки, можна сказати, що впливи політичних аспектів на психологічні особливості особистості учня є доволі різноманітними, і можуть застосовуватися як з негативної, так і з позитивної сторони, причому межа часто доволі умовна, як скажімо у випадку з пропагандою. Втім, з допомогою тренувань – як самостійних, так і загальних, спільної роботи педагогічного та батьківського колективу і консультацій з учнями, цілком можливо мінімізувати негативні аспекти, які впливають як на політичну сферу в свідомості учня і його особистості взагалі і на різні подальші аспекти – кругозір, поведінку тощо зокрема, і допомогти учневі у подальшому влитися у українське політизоване суспільство без тих чи інших проблем, або, як мінімум, дати йому знання для вирішення цих проблем.

### ***Список використаних джерел:***

1. Гвоздй С. П. Методика виховної роботи у закладах загальної середньої освіти : метод. вказівки до семінарських занять та самостійної роботи здобувачів другого (магістерського) рівня за спеціальністю 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) / С. П. Гвоздй. – Одеса, Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2021. – 36 с.
2. The 2nd International scientific and practical conference “Innovations and prospects of world science” (October 6-8, 2021) Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2021. 642 p.
3. Педагогічні науки. – Вип.1. – Бердянськ : БДПУ, 2021. – 402 с. / Венцева Н. [Суспільно-політичні чинники розвитку педагогічної освіти] с. 19-25

### **Похила Максим**

студент 4 курсу факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПОЛІТИЧНИЙ БУЛІНГ УЧНІВ ТА СТУДЕНТІВ: СУТЬ І КОНТРЗАХОДИ**

Дана тема є доволі актуальною на даний момент, так як, булінг сам по собі є доволі поширеним явищем в Україні в тому числі, так і враховуючи збільшення його різновидів (кібербулінг, шкільний булінг тощо). Причому, актуальність також зумовлена тим, що має місце активізація політичного характеру, коли учні або студенти зазнають булінгу в інтернеті або вживу через політичні мотиви.

Булінг – одна з ключових проблем в сфері навчання. В Україні даний аспект вивчений, в порівнянні з західними країнами, недостатньо, однак, тим не менш, проблема «цькування» є присутньою, і більш ніж серйозною. Звісно, існують методи протидії – це ознайомлення з суттю булінгу як такого, заклики, щоб постраждалі не боялися розповідати, що саме з ними сталося, покарання різного характеру. Однак досить часто агресори залишаються непокараними – через упередженість, страхи, стереотипи тощо.

Що ж таке булінг? Насправді, чіткого наукового визначення на даний момент не існує, різні автори дають різну кваліфікацію як самого поняття булінгу, так і його різновидів. В нашому випадку найбільше підійде визначення, яке має на увазі сукупність певних соціальних, психологічних та педагогічних проблем, що в свою чергу охоплюють процес тривалого насилля фізичного або психологічного характеру з боку індивіда або групи стосовно іншого індивіда [1, с. 170]. Дане визначення для нас найбільш актуальне за рахунок наявності психологічно-педагогічного аспекту, а також соціального пункту – так як має місце проблема з адаптацією індивіда в соціум за рахунок здійснення тиску окремими його членами.

Відповідно, після отримання приблизного визначення суті поняття «булінгу», стає можливим визначити, що ж собою являє політичний булінг. Щоправда, визначення дещо ускладнюється тим, що це як підвид булінгу в цілому з однієї сторони, так і елемент шкільної (а подекуди має місце і у вищих навчальних закладах) і кібернетичної сфери булінгу зокрема з іншої сторони. Однак, якщо підійти ближче до суті і врахувати всі наявні на даний момент нюанси, то політбулінг – це процес насилля, переважно психологічного, який має в основі процес переважно соціально-психологічного проблемного характеру, спрямований на приниження гідності за пунктами національного, мовного, подекуди релігійного характеру, причому, булінг може виражатися і у фізичній формі – побої, знущання тощо. Також, має місце цькування і знущання за рахунок політичних вподобань (наприклад, коли має місце сильно виражена різниця в поглядах стосовно, скажімо, політичного курсу партії, або при виборі президента). Останнє було добре помітно у випадку виборів президента в Україні 2019 року або у виборах в США, коли виникали сутички і суперечки між прихильниками Трампа та Байдена. Щоправда, останнє булінгом можна назвати лише дещо умовно. Якщо ж взяти до уваги перший приклад з українськими виборами, то мав місце сильний психологічний тиск, коли за рахунок «ефекту більшості» міг виникати тиск на прихильників того чи іншого кандидата – наприклад, коли на десять-двадцять людей більшість вибрали (причому, немає значення, чи було вже право голосу на виборах – могло мати місце власне просто вподобання або зацікавлення) одного, а хтось один – іншого, і коли група визнавала дану інформацію, вона намагалася тиснути на «одинака» і знущатися задля зміни думки індивіда або заради задоволення від відчуття перемоги. Стосовно причини також можна вказати активні зміни в політично-соціальній сфері людської життєдіяльності, яка в поєднанні з активною інформатизацією

підвищувала рівень конфліктності та агресивності у міжособистісних відносинах [2, с. 79].

Відповідно, знаючи суть проблеми, необхідно знайти контрзаходи. Оскільки політизація сучасного українського суспільства досить масова, незважаючи на те, що багато хто вирішив залишитися через ті чи інші причини осторонь, потрібно, окрім психологічної допомоги, відштовхуватися і від політично-соціальних чинників. Звісно, для початку, потрібно розуміти, що не треба боятися погроз і тиску і того, що у випадку звернення по допомогу можна виставити себе для агресорів-булерів як «слабкого». Причому, можна звернутися до педагогів-викладачів, батьків, або психологів. Розберемо останній варіант. Передусім, потрібно розуміти, що все буде чисто анонімно, якщо звісно сам постраждалий не захоче сам розповісти інформацію, тому булери навряд чи зможуть в цьому плані допікати або навіть шантажувати, що також іноді має місце. Варто розуміти, що повноцінна психологічна допомога в умовах школи або університету чи інституту може ускладнюватися певними факторами – наприклад, небажанням постраждалого розкриватися повністю через страх, певним обмеженням в можливості діяти, неможливістю повноцінно боротися з проблемою (варто враховувати, що з точки зору психології психолог не має вирішувати проблему, а має підштовхнути до її вирішення). Тим не менше, психолог може не тільки підштовхувати постраждалого клієнта до вирішення проблеми, а й винести питання булінгу на консиліум – малоімовірно, щоб випадок булінгу, політичного або загального, був поодиноким, також, рано чи пізно він стане помітним.

Проблема також в тому, що самих булерів подекуди доволі важко перевиховувати чи взагалі на них впливати, а у випадку кібербулінгу це практично неможливо – агресію може виражати абсолютно стороння і незнайома людина або група людей, щоправда, це можуть бути і знайомі, подекуди навіть доволі близькі люди. В даному випадку можна спробувати залучити не лише психологічну службу, але й діяти в межах закону, використовуючи за основу статтю 34 Конституції України, де є вказаним право на свободу думки і слова та на вільне вираження своїх поглядів та переконань, а булінг в цьому випадку перетворюється з, здавалося б, відносно звичайне «цькування» на так званий «конституційно-правовий делікт», який в свою чергу представляє суспільно-небезпечне, протиправне діяння. [3, с. 86]. Відповідно, протистояння і боротьба з булінгом починає в себе включати не тільки психологічно-педагогічний аспект, а й юридичний, що у випадку цькування за політичними мотивами може зіграти ключову роль.

Підводячи висновки, можна вказати наступне – політичний булінг по своїй суті являє собою доволі комплексну проблему, яка, будучи по факту окремим видом булінгу в цілому, може здійснюватися напряму або в мережі різною кількістю людей з різною метою, причому частіше має місце саме тиск не фізичного, а психологічного характеру. В свою чергу, боротьба і контрзаходи проти такого типу булінгу може включати в себе не лише комплексну боротьбу з психологічним насиллям та політичним цькуванням,

де йде залучення батьків, педагогів (так як в нашому випадку розбирається булінг саме тих, хто ще навчається) і психологічної служби чи служб, а й можливе використання юридичних аспектів, за якими передбачена конституційно-правова відповідальність.

***Список використаних джерел:***

1. Сидорук Ірина. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема / І. Сидорук // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. - 2015. - № 1 (302) : Серія "Педагогічні науки". - С. 169-173.
2. Петечел О. Ю. Булінг: юридико-психологічний аналіз та запобігання/ О. Ю. Петечел // Актуальні проблеми вдосконалення чинного законодавства України: Збірник наукових статей. - 2019. - Вип. 49. - С.79-89.
3. № 29 (2020): Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «ПРАВО». Випуск 29, 2020

---

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРТОБІОЗУ  
ОСОБИСТОСТІ**

---



## Вірна Жанна

доктор психологічних наук,  
професор кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### ДИТЯЧИЙ ПСИХОАНАЛІЗ ПРО «СОМАТИЧНУ ЛЮДИНУ»

Серед багатьох концепцій ранньої організації психіки (концепція трансформації бета-елементів в альфа-функціонування У. Біона; концепція «параноїдно-шизоїдної» і «депресивної» позицій людини М. Кляйн; концепція симбіозу та сепарації-індивідуалізації М. Малер; концепція превербальної свідомості В. Штерна; психоаналітична теорія розвитку Ф. Тайсона, концепція психології Я. Х. Кохута), особливої уваги заслуговує концепція «перехідного простору» Д. Віннікотта, у якій найкраще розкрито питання формування психосоматичної структури особистості [4].

Не дивлячись на те, що майже усі дослідники сходять у думці що психосоматична схильність розвивається в ранньому дитинстві, коли фізичне і психічне не віддалені один від одного (немовля сприймає власне тіло і тіло матері як єдине ціле; немовля немає чітких меж між Я і об'єктом (матір'ю); з народженням дитини мати є оточуючим середовищем для дитини тощо), саме в теорії Д. Віннікотта знаходимо опис «первинної материнської стурбованості» – стан межової ідентифікації з дитиною та трансформація на неї об'єктних та нарцистичних катексисів. В такому стані немовля переживається матір'ю як соматичне продовження самої себе: немовля хоче від'єднатися від матері і бути самостійним, що звичайно призводить до конфлікту, який вирішується в різні періоди дорослішання дитини, яка використовує різноманітні процеси інтерналізації (інкорпорація, інтроєкція, ідентифікація) [1].

Потреба дитини в диференціації з'являється тоді, коли «досить хороша мати» спонтанним чином залишає стан «первинної материнської стурбованості»: якщо раніше вона задовольняла бажання дитини моментально, то тепер їй потрібно подавати сигнал про відчуття дискомфорту і проявляти активність у пошуках розрядки напруги. В цьому разі символізація дуже допомагає дитині знайти межі між собою і матір'ю, між її тілом і своїм. Коли не створюються передумови для формування світу інтроєктів, то у дитини залишаються два можливих варіанти виходу: 1 – повністю відмовитися від зовнішньої реальності та ізолюватися у світі власних фантазій (реалізація психотичного особистісного потенціалу); та 2 – злиття з реальністю, досягнення крайнього пристосування до неї (створення хибного Я), де найбільш комунікативним засобом для дитини залишається довербальна мова і реакція на незадоволення (психосоматична дезорганізація) [2].

Материнсько-дитячі відносини не приводять до створення внутрішньої репрезентації турботливої матері. У випадку якщо така репрезентація не створена, то відбувається ідеалізований образ матері (розщеплення), або може утворитися образ відторгуючої матері, що в обох випадках сильно

впливає на дитину. Втрата меж між Я і об'єктом (матір'ю) сприяє виникненню психотичної тривоги щодо тілесної цілісності (інтродекція в тіло). Тілесний симптом, функціонує як замітник ідентичності та представляє собою інтродекційовану мати раннього дитинства.

Цей тілесний синдром Д. Віннікотт окреслив поняттям «соматичної людини», який пояснює порушення процесу ідентичності за рахунок незадовільних відносин між матір'ю і дитиною в ранньому симбіозі [3]. Соматична особистість («людина соматична») – це суб'єкт, у якого функції психіки приймає на себе тіло. Соматична людина рідко заповнює особистість повністю, а переважно є частиною особистості, і зазвичай присутня в кожному з нас.

Однією з базових характеристик «соматичної людини» є несформованість та недовірність меж Я. При цьому тіло стає «чужим» для свого володаря, зовнішнім об'єктом, якому адресується відповідь «ні».

Пропонуємо критерії визначення «соматичної людини»:

- в якості захисного механізму проти психічного болю соматична людина обирає використання незрілих психічних захистів;
- сигнал психіки скорочується для повідомлення через дію без використання слів;
- думки, пов'язані з конфліктним афектом, не витісняються, як у випадку з невротами, а повністю анулюються з психіки;
- психосоматичний суб'єкт добре адаптований в реальності, в соціумі, він схильний ідентифікуватися з прийнятими в суспільстві соціальними нормами, створюючи ілюзію простого буття (псевдонормальна комунікація із світом);
- Я суб'єкта залишається організованим за рахунок соматизації, яка дає змогу втримувати індивіда в межах нормальності;
- характерно об'єктне ставлення по типу злиття, яке не дозволяє обходитися без реального об'єкта і не здатне до символізації;
- соматична людина думає, що інша людина думає так само як й вона;
- нездатність бути у контакті зі своєю психічною реальністю (від нездатності контейнерувати надлишковий досвід і розмірковувати над ним до переробки багаточисельних емоційних переживань);
- нездатність репрезентувати психічні ідеї, пов'язані з емоційною якістю з метою захисту від нестерпних страждань (дізафектація та афективна ригідність);
- нестача турботи сильного батьківського інтродекта;
- все, що приносить втіху, соматична людина постійно шукає у зовнішньому світі (потреба в ліках, харчах, алкоголі, використанні інших людей тощо);
- будь-які зміни у відносинах можуть супроводжуватися безмірною тугою і рецидивами психосоматичних симптомів.

Загалом, перераховані характеристики відіграють роль «перехідних» об'єктів, які відрізняються від перехідних об'єктів немовляти, своєю патологічністю.

### **Список використаних джерел:**

1. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери. Москва : Класс, 2007.
2. Винникотт Д. В. Искажение Эго в терминах истинного и ложного Я. Консультативная психология и психотерапия. 2006. № 1, 5-19.
3. Винникотт Д. В. Переходные объекты и переходные явления. Исследование первого «не-Я» предмета. Антология современного психоанализа. Москва: Институт психологии РАН, 2000.
4. Змановская Е. В. Концепция внутренней реальности Дональда Винникотта. Современный психоанализ. Теория и практика. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 99-104.

### **Кравчук Ірина**

магістр факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Мудрак Ігор**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИТУАТИВНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ**

У кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для нього суттєвим компонентом самоконтролю та самовиховання. Все ж таки, підвищений рівень тривожності являється суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості.

Коли ж цей рівень перевищує оптимальний, можна говорити про появу підвищеної тривожності. Підвищений рівень може свідчити про недостатнє емоційне пристосування до тих чи інших соціальних ситуацій. Тривожність офарбовує у похмурі тони відношення до себе, іншим людям та дійсності.

Причини, що викликають тривогу і впливають на зміну її рівня, різноманітні і можуть лежати в усіх сферах життєдіяльності людини. Одні вчені вважають, що джерелом розвитку тривожності є соціальне оточення, а саме батьків як перших людей, з якими взаємодіє дитина. Інші стверджують, що тривожність обумовлена конфліктною будовою самооцінки, коли одночасно актуалізуються дві протилежні тенденції – потреба оцінити себе високо, з одного боку, і почуття непевності – з іншого.

В результаті дослідження з використанням методики Ч. Д. Спілбергера, який був адаптований, модифікований і стандартизований Ханіним та відомий як шкала реактивної й особистісної тривожності Спілбергера – Ханіна, ми отримали результати, що більшість студентів в міжсесійний період мають помірний рівень особистісної тривожності: хлопці – 84%, дівчата – 54%. Помірний рівень ситуативної тривожності переважає у 62%

хлопців, а у дівчат переважає низький рівень ситуативної тривожності – 62%.

Отже, тривожність у дівчат не вища ніж у хлопців, хоча серед дівчат дещо більша кількість досліджуваних показала високий рівень особистісної тривожності. Проте досліджуючи ситуативну тривожність, ми помітили, що у дівчат переважає низький рівень, а у хлопців помірний. Тому ми не можемо говорити про те, що особистісна тривожність перевищує тривожність ситуативну.

В ході аналізу літературних джерел було встановлено, що не існує єдиної універсальної теорії визначення тривожності. Проблемою тривожності займалися багато психологів. Це такі як З.Фрейд, К. Хорні, Р. Мей, А. Прихожан та ін.[1,3] Узагальнюючи погляди вчених можна зробити припущення, що тривога – це невизначене передчуття, вона неконкретна, «невловима», «безпредметна», може бути результатом неправильних навиків спілкування; особливі властивості тривоги – почуття невпевненості і безпорадності перед обличчям небезпеки.

В широкому сенсі, тривожність розуміють як негативне емоційне переживання, пов'язане з передчуттям небезпеки. Те, що тривожність наряду зі страхом і надією – особлива емоція, пояснює її особливе положення посеред інших явищ.

Вимірювання тривожності як властивості особистості особливо важливо, оскільки це властивість багато в чому обумовлює поведінку суб'єкта. Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної діяльної особистості. У кожної людини існує свій оптимальний, чи бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для нього істотним компонентом самоконтролю й самовиховання. Виділяють два основних види тривожності. Перший з них – це так звана особистісна тривожність, а другий – ситуативна тривожність. Величина особистісної тривожності характеризує минулий досвід індивіда, тобто наскільки часто йому доводилося відчувати ситуативну тривожність. А. М. Прихожан виділяє види тривожності на основі ситуацій, пов'язаних: з процесом оволодіння знаннями; з уявленнями про себе; зі спілкуванням.[2]

Причини, що викликають тривогу і впливають на зміну її рівня, різноманітні і можуть лежати в усіх сферах життєдіяльності людини. Одні вчені вважають, що джерелом розвитку тривожності є соціальне оточення, а саме батьків як перших людей, з якими взаємодіє дитина. Інші стверджують, що тривожність обумовлена конфліктною будовою самооцінки, коли одночасно актуалізуються дві протилежні тенденції – потреба оцінити себе високо, з одного боку, і почуття непевності – з іншого.

### **Список використаних джерел:**

1. Волошок О.В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості / О.В. Волошок // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І.Огієнка, Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 10, 120-128 с.

2. Цекова Я.Ю. Психологічна корекція високої особистісної тривожності у студентівсоціальних працівників / Я.Ю. Цекова // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 12, 66-72 с.
3. Ясточкіна І. А. Прояви тривожності серед студентської молоді / І. А. Ясточкіна // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. - 2014. - № 1, 173-180 с. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu\\_ped\\_2014\\_1\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2014_1_25)
4. Мэй Р. Смысл тревоги / Р. Мэй; пер. с англ. А.Багрянцевой. – М.: Изд-во «Институт общегуманитарных исследований», 2005, 416с.

### **Кульчицька Анна**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Мисковець Богдан**

магістрант факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ У СТУДЕНТІВ**

Зростаючий інтерес до психології особистості, до складних динамічних змін в її діяльності та вчинках робить вивчення мотивації поведінки людини важливим завданням психологічної науки. Зокрема, численні дослідження свідчать про те, що мотивація досягнення успіху є особливо важливою для становлення особистості.

Дослідження проблеми соціально-психологічних особливостей досягнення мотивації успіху у студентів є особливо актуальною в наш час, адже здобувачі освіти в майбутньому мають стати успішними професіоналами та навчитися приносити користь суспільству і тим самим досягнути успіху в професійному та особистісному становленні.

Проблема мотивації досягнення успіху знайшла своє відображення в роботах вітчизняних та зарубіжних психологів таких як О. Гиллон; В. Горбунова; С. Єрохін, Ю. Нікітін; С. Занюк; А. Колчигіна; С. Максименко; А. К. Маркова, С. Москвічев О. Пінська; Н. Прядко; В. Степанський; Д. Ельконін, А. Шопенгауер, П. Якобсон та інших видатних вчених, у яких підкреслюється, що для сучасної молоді має велике значення формування компонентів мотивації досягнення успіху.

Мотивацію ми розуміємо як сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності, вони обумовлюють рамки і форми роботи і надають їй чітку орієнтацію на досягнення фіксованих цілей. Вплив мотивації на поведінку людини пов'язано з багатьма обставинами, вона може змінюватися під впливом зворотного зв'язку з боку діяльності людини.

Мотивація – це сукупність всіх факторів (як особистісних, так і ситуативних), які спонукають людину до активності. Людина, яка має більш

високу мотивацію, підвищений рівень домагань зазвичай досягає великих успіхів у діяльності.

Мотивація досягнення успіху розуміємо як узагальнена, відносно стійка диспозиція особистості, прагнення людини виконати справу на високому та якісному рівні скрізь, де є можливість проявити свою майстерність і здібності.

Для проведення емпіричного дослідження використовувався комплекс психодіагностичних методик: «Методика діагностики мотивації досягнення успіху» (Т.Елерс); «Методика діагностики мотивації уникнення невдач» (Т.Елерс); Тест «Самооцінка психічних станів» (Айзенк); Тест «Акцентуації характеру» (К. Леонгард) та методи математичної статистики: відсотковий аналіз та кореляційний аналіз (розрахунок коефіцієнтів кореляції Пірсона).

У дослідженні взяли участь студенти першого курсу факультету психології та соціології (нині факультет психології) Волинського національного університету імені Лесі Українки в загальній кількості 47 осіб.

Спираючись на результати дослідження за методикою діагностики мотивації досягнення успіху, можемо констатувати, що у більшості респондентів переважає помірно високий (53%) та середній (36%) рівень мотивації досягнення успіху. Аналіз результатів за дослідження мотивації уникнення невдач, підтверджує отримані дані, оскільки показники виявилися обернено пропорційними. Більшість опитаних мають низькі (48, 5%) та середні показники (41 %), водночас 11% опитаних виявили низький рівень мотивації досягнення успіху та помірно високий рівень мотивації уникнення невдач.

Аналіз результатів дослідження самооцінки психічних станів дозволив зафіксувати середні показники за такими психічним станам як: тривожність, агресія, ригідність, фрустрація.

Результати дослідження акцентуацій характеру у студентів показали ступінь вираженості кожного з психотипів. В переважній більшості ці показники демонструють середні показники ( $\pm 10$ ). Однак, уваги заслуговує той факт, що за результатами дослідження 62% респондентам притаманний параноїдальний тип акцентуації характеру. Решта типів акцентуації характеру проявилися у досліджуваних слабше (від 2% до 14 %).

Відповідно до здійсненого кореляційного аналізу, було виявлено зв'язок між мотивацією уникнення невдач та емоційними психологічними станами такими як фрустрація і агресія. Кореляційний зв'язок був виявлений між такими психічними станами як фрустрація і агресія, а також між фрустрацією і тривожністю.

Щодо типів акцентуації характеру, то значний прямий кореляційний зв'язок було виявлено між мотивацією досягнення успіху і параноїдальним типом акцентуації характеру ( $R=0,45$ ), а також між мотивацією уникнення невдач і циклоїдним типом акцентуації характеру ( $R=0,40$ ).

Від'ємна кореляція спостерігалася між мотивацією до уникнення невдач вираженим і параноїдальний тип акцентуації, між мотивацією

мотивація уникнення невдач астенічним типом характеру та між мотивацією досягнення успіху та вираженим істероїдним типом характеру.

Таким чином, в результаті дослідження, ми дійшли висновку, що мотивація досягнення успіху є підструктурою психотипу особистості та має зв'язок з рядом соціально психологічних чинників.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні вікових та гендерних особливостей мотивації досягнення успіху.

### **Список використаних джерел:**

1. Гилюн О. В. Освітні мотивації студентської молоді . *Грані : наук.-теорет. і громад.-політ. альманах Дніпропетр. нац. ун-ту ім. О. Гончара*, Центр соц.-політ. досл. 2012. № 1(81). С. 102–104.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації. Київ : Эльга-Н, Ника-центр, 2001. 352 с.
3. Кульчицька А.В., Гаврилюк Н. Акцентуації характеру як межа між нормою і патологією. *Психогенеза особистості: норма і девіація: зб. наук. Статей*. Луцьк. 2018. С.195-200.
4. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва : МГУ, 1971. 288 с.
5. Максименко Н. Психологічна формула успіху. *Психолог*. 2010. № 8. С. 20-23.
6. Мисковець Б.О., Кульчицька А.В. Мотивація досягнення успіху як соціально-психологічна проблема. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології* : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (10-14 трав. 2021 р.). Луцьк, 2021. С. 19-22
7. Прядко Н. О. Мотивація досягнення як детермінанта успіху в професійній діяльності особистості. *Вісник*. 2015. № 127. С. 177 – 180. URL: [http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb\\_dl=1574](http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1574).

### **Сляднєва Вероніка**

магістр факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Коширець Віктор**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я**

Сучасний період життя українського суспільства характеризується наростанням психологічної напруги, невпевненості у майбутньому, постійної невизначеності в різних сферах суспільного життя, особливо, в умовах карантину та поширення COVID-19, коли люди зазнали немало обмежень, нечуваних для сучасного світу. У такі часи гостро постає проблема психологічного здоров'я як суб'єктивного переживання свого актуального стану, що є передумовою успішного саморозвитку особистості [5]. Дослідженням питання здоров'я та здорової особистості з позиції психології займалися Л. Байкова, О. Бухановський, Б. Братусь, О. Васильєва, І. Галецька, Н. Герман, І. Дубровіна, М. Литвак, О. Лісова,

Г. Ложкін, М. Мушкевич, О. Напрєєнко, О. Носкова, О. Орлов, К. Петров, Т. Сосновський, І. Толкунова, Г. Нікіфоров, Р. Філатов, О. Хухлаєва та інші [2].

Метою нашого дослідження було теоретичне вивчення та емпіричне дослідження психологічних особливостей ставлення студентської молоді до власного здоров'я. Дослідження проводилось на базі Луцького національного технічного університету. У дослідженні взяли участь 70 студентів 4 курсу різних факультетів, віком 19-23 роки. Вибірку склали 50% – студенти технічних спеціальностей та 50% – студенти гуманітарних спеціальностей, також досліджувані різнилися за статевою диференціацією, а саме 73% – чоловіки, 27% – жінки.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що формування ставлення до здоров'я здійснюється протягом онтогенезу особистості, коли відбувається процес трансформації її цінностей як на змістовному, так і на мотиваційному рівнях. Також, було визначено основні критерії ставлення до здоров'я на різних рівнях: на когнітивному – має значення ступінь обізнаності людини у сфері здоров'язберігаючих технологій, володіння інформацією про основні фактори ризику; на емоційному рівні – наявність задовільного рівня тривожності по відношенню до здоров'я, здатність втішатися станом здоров'я; на поведінковому рівні – актуальне ставлення до здоров'я повинне відобразитись у поведінці людини, спрямованій на збереження та зміцнення здоров'я; на ціннісно-мотиваційному рівні – розуміння значимості здоров'я та сформованість мотивації на підтримку власного стану здоров'я. Ми у своєму дослідженні розглядали ставлення до психологічного здоров'я через призму вищеназваних чотирьох компонентів виділених Р. Березовською [1].

За результатами емпіричного дослідження загального ставлення до власного здоров'я, було виявлено, що більшість студентів має середнє (28,6%) та посереднє (24,3%) ставлення до здоров'я. Порівнявши показники досліджуваних за напрямком спеціальності та статтю, був зроблений висновок про наявність посереднього та середнього ставлення до здоров'я більшою мірою у студентів технічних спеціальностей (91,4%), ніж у студентів гуманітарних (42,8%), у яких більшою мірою проявляється добре ставлення. За статевою ознакою, посереднє (54,3%) та середнє (31,4%) ставлення до здоров'я більшою мірою притаманне чоловікам, а добре – жінкам (34,1%).

Для більш повного дослідження ставлення студентів до власного здоров'я нами був здійснений аналіз результатів досліджуваних щодо адекватності/неадекватності ставлення до здоров'я за основними компонентами (когнітивний, емоційний, поведінковий та ціннісно-мотиваційний). Отримані результати за когнітивним компонентом свідчать про адекватність ставлення у більшості студентів (64,3%), проте є вагома частина студентів (35,7%), що виявила неадекватне ставлення за цим компонентом. Студенти гуманітарних спеціальностей (71,4%) більшою мірою проявляють адекватне ставлення до здоров'я у когнітивному аспекті, аніж студенти технічних спеціальностей (57,1%). Порівнявши жінок та



чоловіків, було зроблено висновок про переважання адекватного ставлення у представниць жіночої статі (91,4%), ніж у чоловічої (37,1%).

Оцінка результатів емоційного компоненту показала, що для більшості досліджуваних (82,9%) характерне адекватне ставлення до здоров'я, неадекватне – лише невеликій частині студентів (17,1%). Здійснивши порівняльний аналіз показників між спеціальностями, студенти різних напрямів навчання мали майже рівні відсоткові показники. Порівняльний аналіз показників за емоційним компонентом, можна відмітити помітні суттєві відмінності у ставленні до здоров'я за статевою ознакою, а саме: чоловіки (94,3%) мають більш оптимальний рівень тривожності відносно здоров'я, тоді як досліджувані жінки (71,4%) проявляли занадто сильне хвилювання, стан напруження та занепокоєння. З поведінковим компонентом студенти більшою мірою проявили адекватне ставлення до здоров'я (61,4%), проте суттєва частина студентів (38,6%) виявила неадекватне ставлення. Лише мала частина студентів гуманітарних спеціальностей (25,7%) виявила неадекватне ставлення до власного здоров'я, що стосується технічних спеціальностей – цей показник значно вищий (51,6%). Переважна частина чоловіків (54,3%) характеризувалась неадекватним ставленням до власного здоров'я за поведінковим компонентом, на відміну від жінок (22,9%), у яких показники адекватного ставлення значно вищі. У результаті дослідження ставлення студентів до власного здоров'я у ціннісно-мотиваційному компоненті були виявлені фактично однакові показники адекватного та неадекватного ставлення серед студентів. Для студентів гуманітарного напрямку (80%) більшою мірою характерне адекватне ставлення, ніж для студентів технічного напрямку (37,1%). Адекватне ставлення наявне у більшою мірою серед жінок (77,1%), ніж у чоловіків (40%). Узагальнюючи отримані результати за когнітивним, емоційним, поведінковим та ціннісно-мотиваційним компонентами, дало можливість стверджувати що необхідно працювати у напрямку покращення ставлення до здоров'я враховуючи усі вищезазначені компоненти, насамперед із представниками технічних спеціальностей та чоловічої статі.

У висновку, завдяки дослідженню було отримано необхідну інформацію про особливості ставлення студентської молоді до власного здоров'я, а саме їх недостатньо адекватне ставлення до здоров'я, недостатність знань щодо вимірів психологічно здорової особистості та потребу у підвищенні позитивного ставлення до власного здоров'я. Ці дані дали змогу сформуванню програму, що опирається на особливості корекції ставлення до здоров'я студентської молоді та на їх групову взаємодію. Психологічна допомога направлена на покращення якості життя студентів, їхнього емоційного стану, а також підвищення рівня знань про здоров'я та здоровий спосіб життя та розвиток чотирьох компонентів психологічного здоров'я (когнітивний, емоційний, поведінковий та ціннісно-мотиваційний).

Відповідно до отриманих результатів повторного дослідження серед студентів із негативним ставленням до здоров'я, запропоновану нами корекційно-тренінгову програму можна вважати однією із форм психологічної допомоги студентам із негативним ставленням до власного

здоров'я. Студенти, що пройшли комплексний курс психологічної допомоги краще усвідомлюють себе, у них підвищилась самооцінка. Також, вони краще контролюють свої емоції, поведінку, а також привітні у колективі, готові працювати.

Загалом, програма підвищення позитивного ставлення студентської молоді до власного здоров'я допомогла стабілізувати психічний стан студентів, оптимізувати їх ставлення до власного здоров'я та підвищити мотивацію до його збереження. Безперечно, можна вважати, що дані заходи позитивно позначилися на психологічному здоров'ї студентів.

### **Список використаних джерел:**

1. Березовская Р. А. Исследования отношения к здоровью: современное состояние проблемы в отечественной психологии. *Вестник СПбГУ*. 2011, № 1. С. 221–226.
2. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров'я: спроба теоретичного аналізу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007, №1. С. 55-60.
3. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров'я: теоретичні та прикладні аспекти. *Психологія і суспільство*. 2007, №3. С. 124-137.
4. Савелюк Н. М. Релігійна віра як чинник психічного та психологічного здоров'я сучасної молоді. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2012, Вип. 19. С. 208-217.
5. Хлівна О. М. Здорова особистість в світлі гуманістичної моделі А. Маслоу та акмеологічного підходу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005, №9. С. 1-4.

---

**МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТОСТІ:  
ГЕРОНТОПСИХІАТРІЯ, ПАЛІАТИВНА МЕДИЦИНА ТА  
ПАЛІАТИВНА ДОПОМОГА**

---

## **Гайдучик Петро**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ**

Актуальність здорового способу життя викликана зростанням і зміною характеру навантажень на організм людини у зв'язку з ускладненням суспільного життя, збільшенням ризиків техногенного, екологічного, психологічного, політичного і військового характеру, що провокують негативні зрушення в стані здоров'я.

Здоровий спосіб життя є передумовою для розвитку різних сторін життєдіяльності людини, досягненню нею активного довголіття та повноцінного виконання соціальних функцій, для активної участі у трудовій, громадській, сімейно-побутовій, дозвільній формі життєдіяльності.

Отже, постає, перш за все, питання про визначення самого поняття способу життя, а вже потім і характеристика його як здорового чи нездорового.

Спосіб життя – одна з найважливіших біосоціальних категорій, що інтегрує уявлення про певний вид життєдіяльності людини. Вона характеризується особливостями повсякденного життя людини та охоплює його трудову діяльність, побут, форми використання вільного часу, задоволення матеріальних та духовних потреб, участь у суспільному житті, норми та правила поведінки.

В свою чергу, серед основних факторів, що визначають спосіб життя людини відносять рівень загальної культури людини та її освіченість; матеріальні умови життя; статеві, вікові та конституціональні особливості людини; стан її здоров'я; екологічні характеристики середовища існування; особливості професійної діяльності; особливості сімейних стосунків та родинного виховання; звички людини; можливості задоволення біологічних та соціальних потреб.

Під час аналізу способу життя звичайно розглядаються особливості професійної, суспільної, соціально-культурної та побутової діяльності людини. У якості основних особливостей при цьому виокремлюють соціальну, трудову та фізичну активність. Іншими словами, головним у способі життя є те, як живе людина, які основні способи та форми її життєдіяльності, її спрямованість. При цьому слід пам'ятати, що кожна соціальна група має свої відмінності у способі життя, свої цінності, установки та еталони поведінки. Тому реальне розмаїття варіантів способів життя пояснюється як соціально-економічними умовами, так і мотивами діяльності конкретної людини, особливостями її психіки, стану здоров'я та функціональними резервами його організму.

Г.С.Нікіфоров (2006) виокремлює три категорії способу життя: економічну (рівень життя), соціологічну (якість життя) та соціально-

психологічну (стиль життя). Рівень життя визначається як ступінь задоволення матеріальних, культурних, духовних потреб людини. А ступінь комфорту у задоволенні цих потреб визначається як якість життя. І саме за якістю життя, яка поєднує 12 основних аспектів, ВООЗ здійснює кількісний вимір соціального здоров'я населення, тобто ступеня прихильності тієї чи іншої соціальної групи до здорового способу життя. Стиль життя втілює поведінкові особливості життя людини, тобто певний стандарт, під який підлаштовується психологія та психофізіологія людини.

Оцінюючи роль кожної з цих категорій, необхідно зауважити, що за рівних можливостей перших двох (рівня та якості), які мають суспільний характер, здоров'я людини у значному ступені залежить від стилю життя, який має персоніфікований характер та визначається національними, історичними традиціями та особистісними схильностями. І у кожній людини, навіть за однакового на даний момент в будь-якому суспільстві рівні потреб, існує свій індивідуальний спосіб їх задоволення, тому поведінка людей різна і залежить у значному ступені від виховання.

Здоровий спосіб життя можна розглядати як такий, що веде до збереження та розвитку психічних та фізичних якостей людини, зберігає оптимальну працездатність та соціальну активність індивіда. Тобто здоровий спосіб життя – це така активність людини, яка спрямована на збереження та покращення здоров'я. Основою здорового способу життя виступає стиль життя та життєва мотивація кожної людини. Компонентами здорового способу життя є рухова активність, раціональне харчування, загартовування, повноцінний сон тощо. Переважна більшість дослідників під здоровим способом життя розуміє типові форми та способи повсякденної життєдіяльності людини, які зміцнюють та удосконалюють резервні можливості організму, що забезпечує успішне виконання соціальних та професійних функцій.

В характеристиці здорового способу життя можна виокремити вісім основних моментів, які найбільшою мірою сприяють підвищенню рівня здоров'я людини. Сфера здорового способу життя характеризується: збалансованим харчуванням та повноцінним відпочинком, регулярною фізичною та руховою активністю, психофізіологічною задоволеністю в родині та активною життєвою позицією, матеріально-економічною незалежністю та високою медичною активністю, задоволеністю роботою та душевним комфортом. Як явище здоровий спосіб життя виникає у певних соціальних умовах та обумовлений зовнішніми та внутрішніми факторами, а як категорія може бути проаналізована на макро, мікросоціальному та психосоціальному рівнях.

Найважливішу роль у забезпеченні здорового способу життя (ЗСЖ) надається особистісному компоненту, який визначає спосіб життя відповідно спадковим типологічним особливостям людини, в залежності від спадково обумовлених чи набутих захворювань, рівня гігієнічного виховання, життєвих цілей та установок людини.

Для пояснення концептуальних підходів до здоров'я з точки зору психології особистості на сьогодні вчені використовують такі поняття як внутрішня картина здоров'я та ставлення до здоров'я.

Порівняльна характеристика структурних компонентів цих понять свідчить, що більш науково обґрунтованим є використання поняття «ставлення до здоров'я». До його складу входять когнітивний, емоційний та поведінковий компонент. Когнітивний компонент відображає знання про здоров'я, усвідомлення його ролі та впливу на основні функції та життєдіяльність людини у цілому, розуміння основних факторів ризику та анти ризику щодо здоров'я. Емоційний компонент складають почуття, емоції та особливості переживання стану здоров'я та ситуацій, з ним пов'язаних. Поведінковий компонент відображає особливості поведінки, що сприяють адаптації чи дезадаптації людини у змінних умовах оточуючого середовища, а також формування стратегії, пов'язаної зі змінами стану здоров'я.

Вивчаючи шляхи формування ЗСЖ Г.С.Нікіфоров (2006) виокремлює три головні причини, чому люди не дотримуються здорового способу життя. Крім того, необхідно відрізнити ці причини від таких, чому люди ведуть нездоровий спосіб життя. На сьогодні здоров'я не є найпершою та найважливішою цінністю та потребою людини через ряд причин, зокрема: загальний низький культурний рівень населення, не сформованість у достатньому ступені позитивної мотивації на дбайливе ставлення щодо власного здоров'я, повільна реалізація зворотних зв'язків.

Виходячи з цього, можна зробити висновок про важливість ролі виховання у кожній людині ставлення до здоров'я як до провідної людської цінності, а також про необхідність розробки основних положень та умов здорового способу життя, освоєння та прищеплення їх населенню.

### ***Список використаних джерел:***

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь. – 384 с.
2. Бачериков Н.Е., Воронцов М.П., Добромиль Э.И. Психогигиена умственного труда учащейся молодежи. – К.: Здоровье, 1988. – 168 с.
3. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. — СПб., Питер, 2006. – 607 с.
4. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / Навчальний посібник: М.С.Корольчук, В.М.Крайнюк, А.Ф.Косенко, Т.І.Кочергіна. Загальна редакція М.С.Корольчука. – К.: Фірма "ІНКОС", 2002. – 272 с.
5. Ходырева Н. В. Психологический аспект формирования здорового образа жизни //Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. - СПб., 1991.

## Зіневич Анастасія

магістр психології, кандидат філософських наук, старший викладач,  
Одеський національний економічний університет

### ЗАЛЕЖНІСТЬ ПСИХІЧНИХ РЕАКЦІЙ НА ОНКОЛОГІЧНИЙ ДІАГНОЗ ВІД АКЦЕНТУАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ХВОРОГО

У світлі поступової гуманізації суспільства особливу важливість представляє гуманізація медико-психологічної допомоги, зокрема, *паліативної допомоги* онкохворим, що забезпечить їм і їх родині психологічну й соціальну підтримку на різних етапах прийняття діагнозу й психотерапевтичну допомогу в підготовці до вмирання. Для розробки принципів цієї допомоги особливо актуальним є внесок засновника хоспісного руху й першого хоспісу (Лахта, м. Санкт-Петербург) на пострадянському просторі – доктора мед. наук, проф. А.В. Гнезділова. Зокрема, його дослідження серед онкохворих (512 людей, з них 212 – у НДІ онкології, 200 – у хоспісі й 100 – вдома. З них: 261 жінка й 251 чоловіків), що виявило вплив *акцентуації* особистості (психотипу, типу акцентуації) онкохворого - на характер його *психічних реакцій* на впізнаний діагноз, і на спосіб проживання п'яти стадій прийняття свого діагнозу (за Е. Кюблер-Росс). Результати цього дослідження (першого такого роду на пострадянському просторі) і рекомендації з надання паліативної допомоги хворим (психологічної, медичної, соціальної, духовної) з урахуванням акцентуації їх особистості були викладені їм у дисертації на здобуття ступеня доктора медичних наук (спеціальність: психіатрія) «Психологічні аспекти онкології в умовах хоспісу» [1], та у книгах «Шлях на Голгофу» [3] і «Психологія й психотерапія втрат» [2].

Дослідження проф. А.В. Гнезділовим онкохворих здійснювалося з позицій *«особистість – хвороба»* і дозволило зробити наступні висновки [1, с. 4]:

1. У кожного з пацієнтів спостерігаються комплекси *психогенних реакцій*, у яких відбиваються страх, тривога, депресія, надія.

2. Динаміка психогенних реакцій, їх частота й інтенсивність визначаються ступенем погрози для життя й корелюють із етапами, до яких адаптується хворий, даючи ті або інші «піки» переживань (діагностичний етап, етап надходження до стаціонару, перед- і післяопераційний етап, етап виписки, катамнестичний етап).

3. Існує три ступені виразності психогенних реакцій: *легка (адекватна), середня й важка*, що досягає не тільки невротичного, але й психотичного рівня. Виділені ступені інтенсивності психогенних реакцій дозволяє прогнозувати розвиток ускладнень у перед- і післяопераційному періоді й ужити заходів по їхньому усуненню.

4. Характер психогенних реакцій пов'язаний з певним типом акцентуації особистості хворого [1, с. 4].

Розглянемо докладніше психогенні реакції на діагноз, виявлені проф. А.В. Гнезділовим у кожній із груп:

1. *Психастенічна* (або тривожно-недовірлива) група виявляє найбільш високу інтенсивність переживань, що відбиваються на плині захворювання у вигляді різних ускладнень, і є групою ризику [1, с. 4]:

А) *Шокова стадія* виражається в жаху при одержанні негативної інформації, що паралізує хворого. Час хворого прискорюється, простір звужується.

Б) *Стадія заперечення* виражається в пошуку позитивних референтів, підкріпленнях самооману, у розгубленості, невпевненості, тривозі, потребності у «сильній руці». Простір розширюється, час прискорений [2, с. 156].

В) *Стадія агресії* – виражена слабо, частіше звернена на себе, може бути нескінченною, проявлятися у самодокорах, що гризуть й виснажують. Роль жертви.

Г) *Стадія депресії* виражається в тривозі, деперсоналізації. Хворий живе тривожними фантазіями щодо майбутнього й потребує переорієнтації на теперішнє [2, с. 164].

Д) *Стадія прийняття* – виражається в заспокоєнні, але враховуючи мінливість його настроїв, хворий потребує підтримку лікаря, чи близьких. Час прискорений.

2. Хворі *шизоїдної* групи найбільш схильні до утворення *синдрому ізоляції й самоізоляції*. Також існує ризик суїциду [1, с. 44]. Їхні реакції диктуються аутистичним характером шизоїда, що живе в створеному їм світі [2, 151]:

А) Шокова стадія виражається в катастрофі колишньої моделі світу, у якій переважно живе шизоїд. Тому тут виникає «не стільки страх смерті, скільки, у зв'язку з катастрофою його світу, необхідність осмислення власної поразки. Час тече повільно, інтенсивність внутрішнього життя досить велика: кілька днів сприймаються як роки» [2, 151].

Б) Стадія заперечення виражається в прагненні до самоти, хворий цурається інших пацієнтів і лікарів, адже вони мимоволі заперечують «версію ситуації, яку вибрав (придумав) хворий для себе» [2, с. 151].

В) Стадія агресії – часто виражається в параноїдальних ідеях "зачарування".

Г) Стадія депресії – виражається в апатичному стані, астенії. Депресія в таких хворих скоріше розумова, тому потребує співрозмовника, який би допоміг повернути віру в життя та його сенс.

Д) Стадія прийняття – виражається в створенні нового, особливого світу, однак, більш відкритого, ніж колишній. Звідси – бажання емоційної підтримки навколишніх і визнання ними цінності їх переживань і уявлень. [2, с. 151].

3. Група *епілетоїдів* схильна до агресії й суїциду [2, с. 163]:

А) Шокова стадія часто буває відставленою. «Можливий вибуховий ефект. Реакція страху може миттєво переходити в агресію» [2, с. 163], тому доцільною є присутність близьких чи персоналу.

Б) Стадія заперечення виражається в спробах «заперечувати захворювання й переконати співрозмовника погодитися з ним. І в прагненні



підкорити своїй волі й уявленням. Заперечуючи, підозрює правду» [2, с. 163].

В) Стадія агресії виражається в обуренні хворого й сильній афективній реакції.

Г) Стадія депресії виражається в тривожній депресії. «Час прискорюється, хворий болісно намагається його сповільнити ... Простір звужується» [2, с. 163]. Хворі судять себе, з'являються суїцидні тенденції, тому потрібна підтримка.

Д) Стадія прийняття – виражається у містичних переживаннях та екстатичних станах, потребує підтримки й віри інших в його «правду». [2, с. 163].

4. Найбільш адекватне реагування на діагноз відзначається в групі *циклоїдів* [2, с. 162]:

А) Шокова стадія переживається як емоційний удар, бурхливе переживання катастрофи, як швидкий, сильний сплеск. Притаманне відчуття прискорення часу й звуження простору [2, с. 162].

Б) Стадія заперечення: циклоїди «частіше – реалісти, тому почувають, що знають правду і їх заперечення хвороби – скоріше гра для близьких, які нав'язали її пацієнтові. Звуження простору, прискорення часу» [2, с. 162].

В) Стадія агресії виражається в невдоволенні, заснованому на реальних фактах і обґрунтуванні претензій. Агресія нетривала.

Г) Стадія депресії – виражається в схильності до туги й змінах настрою, у переживанні зупинки часу.

Д) Стадія прийняття: хворі «живуть сьогоднішнім»: «час для них немов зникає, але це зникнення не можна ототожнювати із зупинкою часу. Цей час не подій, але стану, воно близько до екзистенційного переживання миті-вічності. ... спілкування для цих хворих - саме коштовне, що залишилося в цьому світі» [2, с. 162], варто додати враження від природи, музики.

5. Реакції групи *істероїдів* диктуються схильністю до театралізації й демонстрації, грі. Незважаючи на яскравість переживань і гадану тяжкість реакцій, група досить адаптивна й легко витісняє екстремальну ситуацію, формуючи часом несподіваний ейфоричний синдром [1, с. 44].

А) Шокова стадія виражається в демонстративному виплеску емоцій. «Час то прискорюється, то вповільнюється, простір також непостійний» [2, с. 165].

Б) Стадія заперечення виражається в ейфорії. Простір звужується, хворий змінює місце знаходження. «Квапиться наситити час і себе новими емоціями» [2, с. 165].

В) Стадія агресії виражається в демонстративних погрозах і прокльонах.

Г) Стадія депресії – знаходить вихід у розмовах про смерть і її репетиціях, також у перебільшених стражданнях.

Д) Стадія прийняття – виражається в демонстрації гармонічного примирення.

За А.В. Гнезділовим, кожна з цих груп вимагає специфічних психотерапевтичних методів: для «шизоїдів» він рекомендує раціональну

психотерапію; для «істероїдів» – відволікаючу, для «епілептоїдів» – сугестивну, для «циклоїдів» – емоційну підтримку. «Психастеніки» потребують комбінації різних видів психотерапії, також нейролептиків і транквілізаторів. Особистий підхід він назвав «психотерапією чудовим» – через прекрасне в усіх його проявах, через засновані ним казкотерапію, імідж-терапію (зміною образу), театротерапію, терапію дзвонами, лялькотерапію, кожна з яких адаптує під конкретного хворого, зображаючи його долю й завершення незавершених справ у казці, пропонуючи вибрати ляльку, вдягти щось незвичне, старовинне, протилежне звичному образу.

### **Список використаних джерел:**

1. Гнездилов А.В. Психологические аспекты онкологии в условиях хосписа / автореф. дисс. на соиск. доктора мед. наук. Санкт-Петербург: Научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 1996 – 53 с.
2. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия потерь. Киев: Адеф-Украина, 2013. – 256 с.
3. Гнездилов А.В. Путь на Голгофу. Очерки работы психотерапевта в онкологической клинике и хосписе. Санкт-Петербург: АОЗТ, ФИРМА «КЛИНТ», 1995 – 148 с.

### **Коструба Наталія**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ТУРБОТА ПРО ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я У ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ: ДУХОВНА ПІДТРИМКА ЦЕРКВИ**

Проблема поширення коронавірусу змінила усі сфери життя. Незважаючи на інтенсивне медичне вивчення хвороби та пошуку ліків чи засобів для зменшення ризику зараження, наразі не має значних клінічних досягнень. Постійні інформаційні атаки та тривожні новини щодо поширення і смертності від Covid-19, які заповнили медіапростір тримають людей у постійній емоційній напрузі. Суспільство як ніколи потребує психологічної підтримки та інформаційної допомоги для подолання страху, тривоги та депресії, що виникли у наслідок пандемії. У пошуках спокою, багато вірян звертаються до релігії. Духовний інститут церкви завжди опікується людьми, які потребують підтримки та надії. Проте, карантинні обмеження значно звузили вплив церкви на життєдіяльність релігійної громади. Тоді церква значно розширила свою присутність у медіапросторі і своїми інформаційними повідомленнями дає настанови щодо духовності та релігійного життя в умовах карантину. Високий рівень довіри українців до церкви як соціальної інституції, передбачає і довіру до її інформаційних повідомлень.

Активно здійснюються дослідження впливу пандемії корона вірусу на психічне здоров'я у зв'язку із соціальним дистанціюванням (Lin, 2020), у різних вікових категоріях (Flett, Heisel, 2020). Також науковці розглядають

медичний аспект досліджуваної проблеми, і стверджують, що інфекційні захворювання, такі як COVID-19, можуть мати величезний вплив на психічне здоров'я (Liang, Ren, Cao, et al., 2020).

Загалом, усі науковці сходяться на думці, що карантин через Covid-19 має великий вплив на психологічний стан суспільства. Психологічні наслідки пандемії коронавірусу залежать від індивідуальних відмінностей у реагуванні та сприйнятті ризику, а також практики особистої гігієни у зв'язку із соціальним дистанціюванням (Abdelrahman, 2020). Обмеження, пов'язані з пандемією, що підривають економічну стійкість та добробут, викликають хвилювання, страх, гнів, роздратування, розчарування, безпорадність, самотність та нервозність. Економічний спад, безробіття та бідність сильно пов'язані з серйозними наслідками психологічних супутніх захворювань, наприклад суїцидальної поведінки. Існує одне попереднє дослідження, яке вивчало взаємозв'язок самогубств та коронавірусу в Бангладеші (Bhuiyan, Sakib, Pakrouf, et al., 2020).

S. Sahoo з групою дослідників повідомили про деякі психологічні наслідки для Індії, включаючи виявлення шкоди через дезінформацію COVID-19. Більше того, науковці стверджують, що брак точної інформації може вплинути на психічне здоров'я (наприклад, викликати депресію, тривогу, паніку та травматичний стрес) (Sahoo, Rani, et al., 2020).

Релігійні конфесії ввели без прецедентні зміни у здійсненні своєї культової діяльності, у зв'язку із фактичною загрозою коронавірусу. Так, наприклад, римо-католицька церква спочатку припиняла всі меси, а потім забороняла певні жести в ритуалах (заборона прийняття Святого Причастя з чаші, натомість – у руки вірних, щоб уникнути фізичного контакту тощо). Буддистські храми та протестантські церкви біля Кореї також припинили релігійні збори. Румунська православна церква спочатку теж зробила деякі рекомендації для своїх віруючих (наприклад, приймати Святе Причастя ложками для одноразового використання), а пізніше переглянула ці рекомендації та відкликала своє рішення. Оцінку такої політики дає у своїх наукових оглядах С. Т. Ciocan (Ciocan, 2020: 153-167).

З початком кризи COVID, і більшість церков і міністерств змушені переходити у мережу Інтернет для радіомовлення та зв'язку. Під час пандемії багато релігійних громад припинили чи обмежили свої служби та зібрання. Люди у пошуках духовної підтримки знайшли способи частково компенсувати відсутність зборів через посилення особистої та сімейної молитви, за допомогою відеопотоків служб, онлайн молитов та дискусійних зустрічей (VanderWeele, 2020).

Ще до пандемії церкви швидко розвивались у напрямку, щоб перейти до надання віртуальних церковних послуг, але все ж це була не часта практика християнських конфесій. COVID-19 вплинув на появу нових практик, в результаті чого з'явилася нова форма «infrasecular space». Такі швидкі трансформації через надання онлайн-сервісів та віртуальної вбудованості розмивали лінії між священним та світським простором (Bryson, Andres, Davies, 2020).

Науковці мають суперечливі думки щодо релігійності як духовної підтримки у складні часи. Існують дослідження, результати яких свідчать, що релігійні студенти, як правило, мають більший рівень страху, ніж ті, що є світськими. Так, дослідження релігійності в Росії та Білорусі показують, що вона може мати декларативний характер значною мірою і не супроводжуватися регулярною релігійною практикою, такою як регулярне відвідування церкви та причастя (молитви, відвідування церкви, релігійне дотримання обмежень тощо). (Gritsenko, Skugarevsky, Konstantinov, et al., 2020). Цей результат суперечить думці, що релігійність є захисним фактором, який допомагає людині подолати складні життєві обставини та сприяє психологічному самопочуттю (Howell et al. 2019).

Загалом, роль, яку можуть зіграти релігійна віра та практика у наданні допомоги людям – це залишатися вільними від зараження коронавірусом та допомагати пом'якшити наслідки зараження, якщо це має відбутися (Koenig, 2020).

Дослідники S.M. Modell та S.L.R. Kardia відстоюють думку, що релігійна залученість допомагає зміцнити здоров'я і долати наслідки пандемії коронавірусу. Так, автори вважають, що релігія служить джерелом надії, яка дуже потрібна в емоційному та життєздатному сенсі під час кризи, а також надає практичні послуги, що зміцнюють здоров'я та добробут. Зокрема, акцентована увага на таких аспектах: церковні програми охорони здоров'я, підтримка надій та надання соціальних послуг (безкоштовна їжа, доставка, позики тощо) (Modell, Kardia, 2020).

Релігія, наука та уряд довгий час були опорами, які допомагали людям боротися зі страхами та загрозами, як SARS-CoV-2. Однак посилення на будь-яку з цих установ має обмеження і тому є джерелом розчарувань. SARS-CoV-2 – це нагадування про те, що ми можемо і потрібно поєднувати ці, здавалося б, різні погляди на науку, релігію та уряд. Кожна з цих установ пропонує способи впоратися з цією світовою пандемією, але вони можуть мати набагато більший вплив, якщо діятимуть в унісон для загального блага та добробуту всіх (Hong, Handal, 2020).

Враховуючи високий рівень довіри до церкви в Україні, а отже і до її повідомлень, набуває актуальності вивчення таких звернень на предмет інформаційно-психологічної безпеки людини. Тобто, чи допомагають інформаційні повідомлення церков впоратися із психологічними наслідками пандемії чи посилюють страх за здоров'я. Саме цей напрямок емпіричних досліджень вважаємо перспективним у межах окресленої проблематики.

### **Список використаних джерел:**

1. Abdelrahman M. (2020). Personality Traits, Risk Perception, and Protective Behaviors of Arab Residents of Qatar During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00352-7>
2. Bhuiyan, A.K.M.I., Sakib, N., Pakpour, A.H. et al. (2020). COVID-19-Related Suicides in Bangladesh Due to Lockdown and Economic Factors: Case Study Evidence from Media Reports. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00307-y>

3. Bryson, J.R., Andres, L. and Davies, A. (2020). COVID-19, Virtual Church Services and a New Temporary Geography of Home. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 111, 360-372. DOI: <https://doi.org/10.1111/tesg.12436>
4. Ciocan C. T. (2020). The measures religious cults took in front of COVID-19: weakness or diligence? *Dialogo Journal*, 6(2), 153 - 167 DOI: <https://doi.org/10.18638/dialogo.2020.6.2.14>
5. Flett, G.L., Heisel, M.J. (2020). Aging and Feeling Valued Versus Expendable During the COVID-19 Pandemic and Beyond: a Review and Commentary of Why Mattering Is Fundamental to the Health and Well-Being of Older Adults. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00339-4>
6. Gritsenko, V., Skugarevsky, O., Konstantinov, V. et al. (2020). COVID 19 Fear, Stress, Anxiety, and Substance Use Among Russian and Belarusian University Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00330-z>
7. Hong, B.A., Handal, P.J. (2020). Science, Religion, Government, and SARS-CoV-2: A Time for Synergy. *Journal of Religion and Health*. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01047y>
8. Howell, A. N., Carleton, R. N., Horswill, S. C., Parkerson, H. A., Weeks, J. W., & Asmundson, G. J. (2019). Intolerance of uncertainty moderates the relations among religiosity and motives for religion, depression, and social evaluation fears. *Journal of Clinical Psychology*, 75(1), 95–115. <https://doi.org/10.1002/jclp.22691>
9. Liang, L., Ren, H., Cao, R. et al. (2020). The Effect of COVID-19 on Youth Mental Health. *Psychiatric Quarterly*. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>
10. Lin, C. Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *Social Health and Behavior*, 3(1), 1–2.
11. Modell, S.M., Kardia, S.L.R. (2020). Religion as a Health Promoter During the 2019/2020 COVID Outbreak: View from Detroit. *Journal of Religion and Health*. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01052-1>
12. Sahoo, S., Rani, S., Parveen, S., Pal Singh, A., Mehra, A., Chakrabarti, S., Grover, S., & Tandup, C. (2020). Self-harm and COVID-19 Pandemic: An emerging concern - A report of 2 cases from India. *Asian journal of psychiatry*, 51, 102104. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102104>
13. VanderWeele, T.J. (2020). Love of Neighbor During a Pandemic: Navigating the Competing Goods of Religious Gatherings and Physical Health. *Journal of Religion and Health*. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01031-6>

### **Фенина Оксана**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології та психодіагностики,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Подольак Олександр**

магістрант,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **СТРЕС ЯК ЧИННИК ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ ОРГАНІВ ДИХАННЯ**

Вивчення механізмів і наслідків емоційного стресу підкреслюється практично усіма провідними спеціалістами, на що з цього приводу А. Вейн писав, що основні хронічні поточні захворювання нашого часу виникають на тлі емоційного неблагополуччя, гострого або хронічного емоційного

стресу» [1]. Якщо взяти до уваги динаміку і перебіг психосоматичних розладів органів дихання, то передусім слід підкреслити, що саме респіраторні прояви є чи не основним способом вираження психоемоційного стану та переживань людини. Обмеження свободи люди ототожнюють в браку повітря, захоплення, переляку, збентеження – зі збільшенням частоти дихання, неможливістю вербально виявити свої емоції (спазм в горлі) [2]. Отже, при психічній травмі, спричиненій стресом, виникають виражені порушення дихання, які вказують на зміни внутрішнього стану людини.

Нами розроблена програма емпіричного вивчення стресу як чинника психосоматичного розладу дихальної системи. Вибірку дослідження склали пацієнти, яким поставлено діагноз невротична бронхіальна астма, які неодноразово проходили госпіталізацію (n=12) (група ПСР) та пацієнти, які належать до клінічної норми перебігу розладів дихання (n=14) (група КН). Репрезентативність вибірки визначалася стратифіцированим випадковим відбором за властивостями генеральної сукупності.

Найкращим варіантом діагностичної методики в плані її оперативності використання є проєктивний колірний тест М. Люшера. Також з метою визначення рівня переживання стресу використано опитувальник самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації В. Бойко.

Базовою методикою визначення стресонаповнення життя пацієнтів став опитувальник самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації (В. Бойко), середньогруповий розподіл результатів якого у діагностованих групах показав суттєві розбіжності. Показники відсоткового розподілу середньогрупових значень типів особистості (А, В і АВ) подані у таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Відсотковий розподіл фіксації типів особистості в діагностованих групах пацієнтів**

	Тип А	Тип В	Тип АВ
Група ПСР	41,7 (n=5)	25 (n=3)	33,3 (n=4)
Група КН	14,2 (n=2)	42,9 (n=6)	42,9 (n=6)

Отримані результати демонструють, що в групі пацієнтів із психосоматичними розладами органів дихання показники прояву типу А зафіксовані у 41,7 % досліджуваних, що дає можливість охарактеризувати їх як агресивних і запальних, у розмові вони швидкі і нетерплячі; багато хто з них різко рухається і поспішає. А групі пацієнтів з клінічною нормою перебігу розладів дихання спостерігаємо рівномірний розподіл у прояві типів В і АВ, що дозволяє їх охарактеризувати менш агресивними в міжособистісних стосунках, їм притаманне відчуття повільності плину часу; вони зазвичай не схильні до змагання, розслаблені, неспішні, мають спокійний характер (тип В). Щодо специфіки прояву типу АВ, то його

носії увібрали усі або більшість перелічених рис якогось типу, але загалом це не заважає їм досягати цілей, бути активними та продуктивно працювати.

Суттєвим доповненням є результати кольорового тесту М. Люшера. Опрацювання отриманих протоколів дає змогу виділити певну закономірність в оцінюванні досліджуваними пацієнтами особистісного типу А свого ставлення до емоційного стану. Слід відмітити, що в інтерпретації кольорових виборів, основним кольором, з яким асоціювався емоційний стан пацієнтів був жовтий, що засвідчує їх виражену оптимістичність, потребу у вірі в позитивну перспективу в майбутньому. В той же час, комбінації вибору цього кольору, часто демонструють аспекти незадоволеності реальними ситуаціями життя. Людина прагне вирішити її по-новому з надією, що це принесе їй полегшення, але це напружене очікування приносить тільки збудження, що відображається на її стані здоров'я. Також пацієнти переживають почуття, що потрапили в ситуацію нерозуміння, яку сприймають як образу, і тому постійно напружено слідкують за ставленням до себе, уникаючи критику і зауважень. З огляду на інтерпретаційні результати прослідковується тенденція цих досліджуваних пацієнтів на потребу встановлення гармонійних взаємин з іншими людьми, вони мріють про доброзичливе ставлення до себе, потребують ніжності і задоволення від прийняття, щоб позбавитися від самотності.

З семи досліджуваних пацієнтів троє знаходяться у стані дезадаптації, що демонструє наявність серйозного внутрішнього конфлікту. Комбінації вибору червоного кольору визначають їх стан пригніченості через їх зневажливе ставлення до себе, і в результаті вони відчують себе скутими, а це призводить до психологічної трансформації у стан нестерпного напруження, що може викликати спазми в органах дихання. Часто вони переживають сильні хвилювання і є надмірно роздратованими; також у них з'являється відчуття, що немає сил чинити опір, адже вони вважають, що до них зневажливо ставляться інші люди чи то хочуть їх експлуатувати. Це заставляє, в свою чергу, займати позицію оборони, стримувати збудження і захищатися зовнішніми обмеженнями поведінки.

В однієї особи виявлено сильний прояв психологічного та фізіологічного стресу, який пов'язаний із її станом супротиву особистих відносин, які не задовільняють її і в яких відчуває себе залежною. Комбінації синього кольору демонструють критичну налаштованість та заперечення зв'язку з партнером, прослідковується гірке розчарування у взаєминах, що супроводжується загостреною образливістю та чутливістю. Комбінації зеленого кольору демонструють помірне вираження внутрішнього конфлікту, адже на фоні загальної емоційної напруженості прослідковується прагнення справитися із ситуацією і адаптуватися до неї.

Опрацювання отриманих протоколів пацієнтів особистісних типів В і АВ дає змогу прослідкувати певні особливості в оцінюванні власного емоційного стану із тенденцією зменшення переживання внутрішнього конфлікту. З огляду на результати інтерпретації помітною є тенденція в

групі досліджуваних пацієнтів із хронічною бронхіальною астмою на потребу досягнення самоповаги і визнання з боку інших, вони проявляють силу волі, оптимістичну готовність розпочати нову діяльність.

З дев'ятнадцяти досліджуваних пацієнтів семеро з них демонструють серйозний внутрішній конфлікт, серед яких п'ятеро переживають сильне емоційне напруження, один – виражений психологічний та фізіологічний стрес; та один – високий рівень дезадаптації. Їх домінуючим емоційним станом є страхи перед різноманітними незначними обмеженнями та страх бути забутим, та незадоволене домагання на власну силу, твердість та неперевершеність, що підтверджує вибір чорного і сірого кольорів. Ці пацієнти з підвищеною роздратованістю реагують на перешкоди і супротив, які перешкоджають здійсненню намірів.

У решти дванадцяти осіб зафіксовано незначну тривожність, що є ознакою несерйозного внутрішнього конфлікту. Цікавим виявився факт, що саме ці випробувані належать до психологічного типу В і АВ. У їх поведінці домінує прагнення вивільнення з неприємних ситуацій, вони прагнуть до доброзичливих та гармонійних відносин, є досить чутливими і легко ображаються. В той же час вони не позбавлені прагнення до нових стосунків (адже переважно за умови їх відсутності у них відбувається надмірне накопичення і застій фізичних потреб), готові до розгортання власної активності та підвищену чутливість до моментів симпатії та відвертості.

Хотілося б відмітити, що саме у цій підгрупі було найбільше жінок до 32-х років, які в момент тестування страждали від відсутності душевного емоційного зв'язку з партнером, тому емоційно вони є надмірно чутливі, і вони прагнуть віднайти необхідну розрядку і гармонію. Підґрунтям таких висновків стала фіксація вибору синього кольору у його комбінаціях на підтвердження вираженої потреби бути емоційно захищеними.

Такі результати, ще раз підтверджують, що психосоматичний розлад дихальної системи зумовлений неусвідомленими переживаннями, прихованість яких часто є потужним регулятором психічних проблем людини. Дійсно астматикам в реальному житті притаманна низка проблем: суперечність між здатністю брати і давати; бажання відгородитись; претензії на домінування; прагнення захиститися від темних сторін життя. І, ці характеристики потребують професійного занурення фахівця у їх психологічний світ переживань і надання кваліфікованої допомоги.

### ***Список використаних джерел:***

1. Вегетативные расстройства : клиника, диагностика, лечение. ; под ред. А.М. Вейна. Москва : МИА, 2000. 749 с.
2. Максименко С.Д., Коваль І.А., Максименко К.С., Папуча М.В. Медична психологія : підручник. Вінниця : Нова книга, 2008. 520 с.









Наукове видання

**СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ,  
ОРТОБІОЗ ТА ПАЛІАТИВНА ДОПОМОГА**  
із циклу:  
**ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА: ПОШУК  
ПСИХОЛОГІЧНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ НА ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ**

Матеріали VIII Науково-практичної інтернет-конференції  
(з міжнародною участю)

(10-12 грудня 2021 року)

**SOCIAL ADAPTATION OF A PERSONALITY IN  
CONTEMPORARY SOCIETY, ORTHOBIOSIS AND  
PALLIATIVE CARE**  
from the cycle:  
**PSYCHOLOGICAL CONSTITUENTS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF A  
SOCIETY: SEARCH FOR PSYCHOLOGICAL GROUNDING AND MODERNITY  
CHALLENGES**

Materials of VIII-th Scientific and Practical Internet Conference  
(with International Participation)  
(December 10-12, 2021)

Друкується в авторській редакції  
Верстка І. В. Грубій

Відповідальність за достовірність фактів, власних імен, цитат, цифр та інших відомостей несуть автори публікацій.

Підписано до друку \_\_.\_\_.2021. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Ум. друк. арк. 8,64. Зам. \_\_\_\_. Наклад 100 пр.  
Папір офсетний. Гарнітура Times. Друк офсетний.  
Друк ПП Іванюк В. П. 43021, м. Луцьк, вул. Винниченка, 65.  
Свідоцтво Держкомінформу України  
ВЛн № 31 від 04.02.2004 р.