

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ  
ПАПСЬКИЙ КАТОЛИЦЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ У ПАРАНІ  
(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ), КУРІТІБА, БРАЗИЛІЯ  
ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ АСПИРАНТІВ В ОСВІТІ (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO)  
ГРУПА ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ, ПРАВ ЛЮДИНИ ТА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ  
(GRUPO DE PESQUISA DE POLÍTICAS PÚBLICAS, DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES)  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ  
ЛАБОРАТОРІЯ «ПСИХОГЕНЕЗА ОСОБИСТОСТІ»  
ЛАБОРАТОРІЯ ІНТЕГРАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСОБИСТОСТІ  
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА  
ФАКУЛЬТЕТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ, ПСИХОЛОГІЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ  
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ  
НАУКОВА ЛАБОРАТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ  
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ  
ВОЛИНСЬКИЙ ПІДРОЗДІЛ АСОЦІАЦІЇ ПОЛІТИЧНИХ  
ПСИХОЛОГІВ УКРАЇНИ  
ГО «СПРАВА КОЛЬПІНГА В УКРАЇНІ»  
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ ЛУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ  
ВОЛИНСЬКИЙ АКМЕ-УНІВЕРСИТЕТ

# **СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

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

**МАТЕРІАЛИ X МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ**

(27 листопада – 02 грудня 2023 року)

Луцьк  
2023

УДК 159.9:316.6

ББК 88

С-69

*Рекомендовано до друку Вченою радою факультету психології  
Волинського національного університету імені Лесі Українки  
(протокол №5 від 06 грудня 2023 року)*

**Редакційна колегія:**

**Дучимінська Т. І.** – кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

**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;

**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 із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування на виклики сучасності : матеріали X Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (27 листопада - 02 грудня. 2023 р.) = Materials of X-th International Scientific and Practical Internet Conference (Nov 27 – Dec 02, 2023) / за заг. ред. Я. О. Гошовського, Т. І. Дучимінської, Ж. П. Вірної, Д. Т. Гошовської, О. Є. Іванашко. – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2023. – 244 с.**

У виданні вміщено матеріали наукових розвідок учасників X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування на виклики сучасності». Розкрито актуальні питання та проблеми психології особистості, зокрема соціальної адаптації особистості в сучасному суспільстві, адаптації до реалій політизованого українського суспільства, ментальності, ідентичності та правової безпека в освіті, психологічних особливостей ортобіозу особистості та медико-психологічної підтримки особистості, ревіталізації учасників бойових дій, жертв війни та внутрішньопереміщених осіб, психологічних складових сталого розвитку суспільства. Рекомендовано науковцям, викладачам, аспірантам, учителям, методистам, студентам.

**УДК 159.9:316.6**

**ББК 88**

## **ЗМІСТ**

### **АДАПТАЦІЯ ДО РЕАЛІЙ ПОЛІТИЗОВАНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА**

---

*Гошовський Ярослав*

ПРОБЛЕМИ МІЛІТАРНОГО САМОПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ В  
СУЧАСНИХ НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ..... 9

*Петрик Оксана*

БІБЛІОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ДИКУРС У СУЧАСНИХ  
ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ..... 12

### **МЕНТАЛЬНІСТЬ, ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ПРАВОВА БЕЗПЕКА В ОСВІТІ**

---

*Zhanna Virna, Ana Maria Eung*

CONCEPÇÃO INTERCULTURAL DE DIREITOS HUMANOS A  
PARTIR DOS MATERIAIS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO..... 17

*Zhanna Virna*

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA DE CRIANÇAS CONTRA OS PAIS:  
FORMAS E CONSEQUÊNCIAS..... 21

*Kostruba Nataliia*

MENTAL HEALTH SUPPORT MEANS OF SPIRITUAL  
DEVELOPMENT ..... 28

*Бочкай Анастасія, Кордунова Наталія*

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ВЛАСТИВІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ..... 30

*Оржешко Дмитро*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ МІЛІТАРНОГО  
САМОПРИЙНЯТТЯ В КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ  
УКРАЇНИ ..... 33

### **СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

---

*Видерко Анастасія, Коць Михайло*

ДІАГНОСТИКА КОНФЛІКТНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ..... 40

*Дзядук Наталія, Кульчицька Анна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ  
ВНУТРІШНЬОПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ..... 47

<i>Дучимінська Тамара, Кот Роман</i> КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ У ПОДОЛАННІ СТРЕСУ .....	49
<i>Іванова Аліна, Романюк Людмила</i> ПРОФІЛАКТИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЛЯ В ПРОФЕСІЙНИХ КОЛЕКТИВАХ.....	52
<i>Книш Тетяна</i> ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ.....	57
<i>Кондратюк Катерина, Коць Михайло</i> ДІАГНОСТИКА ПРОЯВІВ АГРЕСИВНИХ РЕАКЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ .....	60
<i>Коперлян Іванна, Іванашко Оксана</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВІ НА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ОСОБИСТОСТІ .....	65
<i>Копчинська Ольга</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ І ГОТОВНОСТІ ДО САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ.....	73
<i>Кордунова Наталія</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	77
<i>Кордунова Наталія, Коськін Юрій</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ЧИННИКІВ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ .....	81
<i>Коськін Олександр, Коць Михайло</i> СХИЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ.....	85
<i>Остапівський Олександр</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВОЛОНТЕРСТВА .....	90
<i>Петрук Ольга, Іванашко Оксана</i> ПРОБЛЕМА МОБІНГУ В КОЛЕКТИВІ .....	93
<i>Рудницький Олександр</i> СПЕЦИФІКА НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ НА ДЕФОРМАЦІЮ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ДЕПРИВАЦІЇ.....	100
<i>Сащук Юлія, Іванашко Оксана</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	105

<i>Сукач Світлана, Кульчицька Анна</i> ІНДИВІДУАЛЬНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ НАСИЛЬСТВА ЩОДО ЖІНОК.....	110
<i>Тімачова Анна, Сіпко Людмила</i> ЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ .....	113
<i>Трач Олександра</i> ЗОВНІШНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СОЦІАЛЬНО-ПОВЕДІНКОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ В ОСІБ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА .....	121
<i>Троцюк Аїда</i> ОПТИМАЛЬНИЙ ВИБІР МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....	123
<i>Фера Світлана</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАТЕРІВ ПІД ЧАС ВІДПУСТКИ ПО ДОГЛЯДУ ЗА ДИТИНОЮ ДО 3-Х РОКІВ .....	126

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРТОБІОЗУ ОСОБИСТОСТІ ТА МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТОСТІ**

---

<i>Гошовська Дарія, Щербан Тетяна</i> СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ СИНДРОМУ ВИГОРАННЯ І МАТЕРИНСЬКОЇ ДЕПРЕСІЇ: БАЗОВА СИМПТОМАТИКА.....	130
<i>Жолобак Олена, Мудрак Ігор</i> ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ .....	134
<i>Іванашко Оксана</i> ПОЧУТТЯ МЕНШОВАРТОСТІ У СТРУКТУРІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	136
<i>Каліш Олена, Мудрак Ігор</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	140
<i>Никитенко Анна, Іванашко Оксана</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРЕДУМОВ У ВИНИКНЕННІ І РОЗВИТКУ ДЕЗАДАПТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	142

*Панас Вікторія*  
ГЕНДЕРНІ СТРАТЕГІЇ ВИБОРУ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ ..... 150

*Семерей Алла, Іванашко Оксана*  
ОПТИМІЗАЦІЯ ІНДЕКСУ ЖИТТЄВОЇ ЗАДОВОЛЕНОСТІ БАТЬКІВ  
ДІТЕЙ З РАС ..... 153

## **РЕВІТАЛІЗАЦІЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ, ЖЕРТВ ВІЙНИ ТА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ**

---

*Кононенко Ганна, Сіпко Людмила*  
ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ  
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМ ТА ЧЛЕНАМ ЇХ РОДИН..... 161

*Лавриненко Ніна, Лисенко Світлана*  
ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ  
СТАНІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ... 167

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

---

*Василенко Олена, Кордунова Наталія*  
ОСОБИСТІСНА РЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОЇ  
УСПІШНОСТІ ЖІНОК ЗРІЛОГО ВІКУ ..... 172

*Гаврилова Наталія, Варга Вікторія*  
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ТА СПІЛКУВАННЯ  
ВЧИТЕЛЯ..... 177

*Галюк Ольга, Гошовський Ярослав*  
ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕМПАТІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ  
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОГО  
КОНСУЛЬТУВАННЯ..... 183

*Давидюк Іванна, Іванашко Оксана*  
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНО-  
ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ..... 188

*Ковальчук Василь, Гошовський Ярослав*  
ВПЛИВ УСПІШНОГО САМОПРИЙНЯТТЯ НА ФОРМУВАННЯ  
ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗУ ВЛАСНОГО ТІЛА..... 190

*Кульчицька Анна*  
ДЕТЕРМІНАНТИ РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ..... 196

*Майборода Оксана, Гошовська Дарія*  
СПЕЦИФІКА ЗВ'ЯЗКУ ВЗАЄМОВІДНОСИН З МАТЕР'Ю ТА  
РОЗВИТКОМ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ ..... 198

<b>Олейник Марія, Іванашко Оксана</b> АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ЗВО: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ .....	203
<b>Петрович Наталія, Іванашко Оксана</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ .....	206
<b>Пом'яновська Катерина, Кульчицька Анна</b> ФРУСТРАЦІЙНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТНА ОСОБИСТІСНОЇ СТІЙКОСТІ.....	212
<b>Ройзін Станіслав, Мудрак Ігор</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....	215
<b>Собор Олена, Гошовська Дарія</b> ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГАДЖЕТОЗАЛЕЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	222
<b>Томчук Тетяна, Іванашко Оксана</b> ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ НА УЧНЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ .....	228
<b>Троць Ольга, Гошовська Дарія</b> БУЛІНГ ЯК ДЕСТРУКТИВНИЙ ЧИННИК РУЙНІВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ .....	231
<b>Яцина Емілія, Варга Вікторія, Брецько Ірина</b> ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ МОТИВАЦІЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	236

---

**АДАПТАЦІЯ ДО РЕАЛІЙ ПОЛІТИЗОВАНОГО  
УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА**

---



## Гошовський Ярослав

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

### **ПРОБЛЕМИ МІЛІТАРНОГО САМОПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Поміж нагальної проблематики нашого загроженого війною соціуму виокремлюється коло психологічних досліджень, спрямованих на вивчення мілітарної психології особистості, зокрема специфіки формування і прояву мілітарного самоприйняття.

Різнобічне і детальне висвітлення проблеми мілітарної ідентичності й соціальної адаптації ветеранів АТО/ООС здійснено А. Артеменко і К. Батаєвою, які відзначають непересічну значущість цих особистісних і психосоціальних феноменів у контексті розвитку вітчизняної психологічної науки, зокрема для осмислення умов, причин і наслідків досвіду війни для життєвого шляху людини. Якомога повномірніше ототожнення військового з побратимами, з підрозділом дають змогу стати алаптивнішим і виживальнішим в екстремальних ситуаціях бойових дій. Засвоєння базових конструктів мілітарної ідентичності відбувається на рівні функціонування всіх компонентів самосвідомості, насамперед у плані якісного самооцінювання, побудови системи образів Я, зваженої (і головне – адаптованої до воєнних реалій) Я-концепції, переконливого прийняття самого себе як людини мілітарної, військового, бійця, воїна, захисника, переможця тощо [1]. У контексті мілітарної психології Kokun O., Pischko I., Lozinska N. за результатами дослідно-пілотного дослідження констатують відмінності витривалості військовослужбовців залежно від рівня керівного складу та бойового досвіду: Дослідники відзначають, що постійні екзистенційно небезпечні випробування, перманентні стресові умови виконання військовими своєї фахової діяльності нагально потребують дуже високого рівня психофізичної витривалості. На репрезентативній вибірці (n=543) українських військовослужбовців вдалося встановити можливі відмінності у їхній витривалості, зокрема в залежності від рівня їхнього керівництва, посади та наявного бойового досвіду. Завдяки опитувальникам професійної витривалості і короткої шкали стійкості вдалося встановити, що чим вищий рівень лідерства у військовослужбовців, тим вища їхня витривалість. Зазначено, що це відбувалося на рівні вивчення військової посади до рівня командира роти. Структурно-функціональне наповнення загартованості військовослужбовців містило насамперед значне переважання прийняття професійного виклику. Іншим дуже важливим компонентом були професійний контроль і фахова відданість. Причому, як наголошують дослідники, ця частка складників професійної витривалості не відрізнялася у залежності від рівня лідерства військовослужбовців. Окремо констатовано, що достовірно вищу стійкість витривалості демонстрували досліджувані, які мають досвід участі в бойових діях як військово

керівництво. Особливо це помітно в порівнянні з військовослужбовцями без досвіду бойових дій. Ототожнення себе як сильної людини, що зазнала небезпечного досвіду бойових дій, з успішними і результативно виживальними моделями витривалості дає військовому значно більшу рішучість і впевненість у своїй діяльності. Мілітарне самоприйняття, базоване на усвідомленій ідентичності з реальним собою, який воював, стає запорукою глибшого й упевненішого, витривалішого й сильнішого самооцінювання, самоототожнення, самоприйняття [3]. Moesk, E. K., Takarangi, M. K. T., & Wadham, B. у спеціальному часописі для ветеранів висвітлили результати дослідження академічних результатів і благополуччя студентів-ветеранів. Здійснений дослідниками огляд масштабів окресленої проблематики дав підстави констатувати певну психологічну специфіку, закономірності і відмінності в академічних успіхах комбатантів-ветеранів. Оскільки здобуття вищої освіти військовими ветеранами цілком закономірно трактується ними як шлях переходу до активного й успішного цивільного життя, то прийняття себе як студента не видається чимось негативним або принизливим. Як здобувачі освіти ветерани зазвичай стають успішними і просоціальними активними студентами, які до того ж результативно працюють і вчаться, адже мають різноманітний або й унікальний досвід завдяки мілітарному минулому. У навчанні їм властиві стійкість, дисциплінованість, витривалість тощо. Звичайно, фіксуються випадки, коли певна частика ветеранів входить до групи ризику, що зумовлено як проблемами психічного/фізичного здоров'я, так і набутим у минулому досвідом агресивності, сили, домінування та інших помежових поведінкових проявів. Дослідники акцентують увагу на тому, що комфортне соціодовкілля, доброзичливе ставлення до студентів-ветеранів, які мають труднощі в навчанні, забезпечує позитивні результати їхнього академічного зростання. Мілітарне самоприйняття і академічне самоприйняття корелюють на рівні просоціально вибудованих систем ставлення до особистості студента-ветерана, тому позитивне прийняття ним себе як представника університетської/академічної спільноти не заперечує мілітарну самоакцептацію. Навпаки, вони співмірно взаємодіють і збагачують одна одну та сприяють цілісності і різнобічності особистісного самоусвідомлення і самореалізації [6]. Як зазначають Spustek, H., Bodziany, M., Smolarek, M., Gołębiowski, M. першопочатки мілітарного самоприйняття закорінені у сприйманні себе як військової людини, ототожненні себе з «людиною в мудирі», прийнятті себе як надзвичайно важливої статусно-рольової постаті для забезпечення спокійного і гармонійного мирного існування своєї держави у найширшому значенні цього слова: від щасливої сім'ї до успішної країни. Рецепція себе на рівні зовнішності, прийняття власної тілесності у військовій формі виступає як запорукою формування результативного мілітарного самоприйняття, але й підставою для успішнішого самореалізування у військовій діяльності [7]. Maciejewski, J. у контексті аналізу зміни особистісних моделей польських військових з причини реорганізації збройних сил держави на межі тисячоліття зазначає, що відбулася певна модифікація зовнішньої

ототожнювальної парадигми. Мається на увазі, що мілітарне самоприйняття польських офіцерів залишилося опертим на традиційні національні цінності, образи, стандарти, традиції, проте у зовнішніх векторах відбулася певна орієнтація на прийняття себе як члена офіцерського складу потужного і сучасного військового Північноатлантичного альянсу. Особлива увага повинна бути спрямована на навчання і виховання кадетів, курсантів, які мають сприймати себе як сильних, освічених і впевнених молодих людей у військових мундирах, приймати себе такими і відповідним чином реалізувати себе на рівні навчання у військових закладах, щоб згодом самоактуалізуватися у військовій професії [5]. Laberg, J. C., Ingjaldsson, J., Kobbeltvedt, T., & Hoverak, J. відзначають, що військова ідентичність під час міжнародних операцій набувається і проявляється дуже специфічно, мілітарне самоприйняття формується в особливо гострих, кризових, екстремальних умовах, тому потрібно виважено і різнопланово вивчати його структуру та функції [4]. У дослідженні Greene-Shortridge, T.M., Britt, T.W., & Castro, C.A розкрито дуже складну проблему впливу стигми на становлення самосвідомості, зокрема самоприйняття військових. У ключі військово-медичного підходу розглянуто ракурс стигматизації як важливої проблем психічного здоров'я в армії. Нейтралізація і не засвоєння стигм, не накладання її на інших і на себе називається важливим способом формування позитивного мілітарного самоприйняття військовослужбовця [2].

Загалом, актуальна проблема мілітарного самоприйняття особистості знаходиться на початкових етапах свого вивчення та потребує подальших детальних і розгалужених теоретико-емпіричних досліджень з метою пізнання й наукової валідизації цього феномена.

#### **Список використаних джерел:**

1. Артеменко А., Батаєва К. (2022). Мілітарна ідентичність та соціальна адаптація ветеранів АТО/ООС: монографія. Харків: Вид-во ХГУ «НУА».
2. Greene-Shortridge, T.M., Britt, T.W., & Castro, C.A. (2007). The stigma of mental health problems in the military. *Military Medicine*, 172:157-161. [https://DOI: 10.7205/milmed.172.2.157](https://doi.org/10.7205/milmed.172.2.157)
3. Kokun O., Pischko I., Lozinska N. Differences in military personnel's hardiness depending on their leadership levels and combat experience: An exploratory pilot study. *Military Psychology*, 2022. <https://doi.org/10.1080/08995605.2022.2147360>
4. Laberg, J. C., Ingjaldsson, J., Kobbeltvedt, T., & Hoverak, J. (2005). Militær identitet under internasjonale operasjoner [Military identity during international operations]. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 42(4), 335-343.
5. Maciejewski, J. (2008). Sylwetka oficera Wojska Polskiego w dobie przemian ustrojowych. Kontekst socjologiczny. *Socjologia*. XLIV. 3079.
6. Moeck, E. K., Takarangi, M. K. T., & Wadham, B. (2022). Assessing Student Veterans' Academic Outcomes and Wellbeing: A Scoping Review. *Journal of Veterans Studies*, 8(3), pp. 104–119. DOI: [https:// doi.org/10.21061/jvs.v8i3.327](https://doi.org/10.21061/jvs.v8i3.327)
7. Spustek, H., Bodziany, M., Smolarek, M., Gołębiowski, M. (2012). Obywatel w mundurze. Aksjologiczny wymiar funkcjonowania nowoczesnych sił zbrojnych, Wydawnictwo WSOWL, Wrocław. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/2941>

**Петрик Оксана**  
кандидат психологічних наук,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **БІБЛІОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ДИКУРС У СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Серед нагальної проблематики сучасного вітчизняного соціуму, який перманентно відчуває на собі гнітючий тиск воєнних реалій, окремого науково статусу набуває проблема надання психологічної допомоги людям. Одним із плідних підходів, який перевірений часом та означений позитивним «лікувальним» ефектом, є бібліотерапія, яка дає змогу отримати певну розраду, релаксацію, спокій, а завдяки додатковим механізмам аутосугестії дозволяє поринути у «внутрішню робінзонаду» як своєрідну втечу/самовтечу хоча б на короткий час з метою уникнення дратівливого й негативного реального стану справ. Таке відволікання з метою акумулювання психоенергетичних потенціалів організму та вироблення стратегій і тактик життєствердної самореалізації розглядається як одна з найважливіших переваг допомагальних практик бібліотерапевтичного дискурсу [1; 2].

У ракурсі нашої уваги - аналітичне охоплення ключових векторів окресленої проблематики з урахуванням як вітчизняних, так і зарубіжних дослідницьких студій.

Марценюк М. О. (2020), висвітлюючи проблему застосування терапевтичних можливостей бібліотерапії як сучасного результативного методу психологічної допомоги, здійснила широкий огляд джерелознавчої бази з окресленої проблематики. Дослідниця акцентується визначальну роль психології читачтва як окремої галузі сучасної психологічної науки, детально розкриває особливості становлення бібліологічної психології. Також презентовано підходи, в яких обґрунтовується складний функціональний механізм «проекція книги», тобто рецепція книги насамперед корелює з особистісним досвідом, який є різним у різних людей та виступає певною рамкою, яка спонукає читача віднаходити якраз те, що йому психологічно близьке і споріднене. До речі, виокремлено три найважливіші ракурси сучасної бібліотерапії: 1) *бібліознавчий*, суть якого полягає в тому, що бібліотека для людини з розладами здоров'я стає центром, який допомагає пережити психофізичні страждання, спричинені хворобою; 2) *бібліотерапевтичний* як психотерапевтичний засіб для зниження негативного впливу неврозів, депресій тощо; 3) *власне бібліотерапія* як допоміжна і/або рівноправна складова лікування неврозів, соматичних захворювань тощо завдяки співпраці з лікарем-психотерапевтом і бібліотекарем як фахівцем, що здійснив спеціальний курс навчання та є компетентним помічником. Авторкою маніфестовано, що бібліотерапія допомагає протидіяти різновидовим стресом і стресорам, посилює психозахисну опірність організму, зокрема із застосуванням психологічного захисту та копінг-стратегій і копінг-технік. Констатовано,

що за допомогою бібліотерапії постає змога істотно знизити індивідуальну й соціопсихічну напруженість, болісне переживання вікових, сімейних, професійних конфліктів і криз тощо [3].

Pehrsson, D. E., & McMillen, P. (2005) відзначають, що у процесі задіяння бібліотерапії важлива роль належить інструментам оцінювання, тобто ключовий акцент потрібно робити на вдосконаленні фахової підготовки консультантів до терапевтичного курсу. По суті, як стверджують автори, йдеться про своєрідне мистецтво в психотерапії, тому наявність висококваліфікованих спеціалістів є запорукою успішного застосування цього терапевтичного підходу як дієвого й результативного для зниження та нейтралізації негативних психостанів, зокрема фрустрації, депресії, стресу, різновидової тривожності тощо. Дослідники вважають, що бібліотерапія має тривале минуле, зокрема ще з часів, коли Аристотель запропонував поняття емоційного катарсису, вже можна вести мову про роль мистецтва читання як способу, який спроможний принести користь психоемоційному благополуччю як творця, так і читача. Згадано доробок З. Фрейда, насамперед його міркування про те, що не він, а творчі люди - художники, письменники, першими запропонували людству виявляти пласти несвідомого як у творах мистецтва, так і у власному психічному світі. Як і арттерапія, танцювальна та музична терапія, використання літератури, процесу читання художніх на інших творів у психотерапевтичному дискурсі, має усталені традиції та чітко зафіксовані результати на рівні медико-психологічної практики. Тому автори пропонують затвердити центри терапевтичного навчання і/або акредитації, фахівці яких, володіючи інструментарієм для систематичного оцінювання впливу літератури під час її терапевтичного застосування, можуть надавати корисну й цінну інформацію, яка повинна бути включена в навчально-терапевтичні модулі для аспірантів і студентів-психологів [8].

Ackerson, J., Scogin, F., McKendree-Smith, N., & Lyman, R. D. (1998) пишуть про те, що когнітивна бібліотерапія є результативним засобом для протидії та надання психологічної допомоги у випадках легкої та помірної підліткової депресивної симптоматики. Крізь призму клінічного консалтингу дослідники розривають усі переваги інтелектуального читання для зниження рівня депресії в дітей, які перебувають на дуже складному віковому етапі онтогенезу та зазнають численних проблем внаслідок дії пубертату, криз самоусвідомлення, особистісного нонконформізму тощо [4].

Butterworth, M. D., & Fulmer, K. A. (1991) стверджують, що базові стратегії психологічного втручання у вирішення негативних і травмівних наслідків впливу насильства в сім'ї на дітей повинні обов'язково включати бібліотерапевтичні підходи. Завдяки цьому можна досягнути своєрідного сублімаційно-заміщувального ефекту, коли психотравма істотно нейтралізується «розчиненням» у захопливих історичних, пригодницьких, казкових сюжетах, композиціях і колізіях героїв книг [5].

Jasmine-DeVias, A. (1995) зазначає, що бібліотерапія – це насамперед книги, які допомагають дітям жити, радіти, вірити і працювати навіть незважаючи на деякі негативні наслідки жорстокого поводження з ними і

зневаги до них. Бібліотерапевтичний підхід визнається одним із найуспішніших для вирішення таких складних і травмівних проблем дитячої психіки [7].

Pehrsson, Dale-Elizabeth, Allen, Virginia B., Folger, Wendy A., McMillen, Paula S. (2007) зазначають, що передпідлітковий вік є вже складним етапом особистісного становлення, тому, якщо він ускладнюється або загрожується наслідками розпаду нуклеарної сім'ї, в яку входить дитина, або розлучення, батьків, то можливі вкрай негативні наслідки для її психо- і соціогенези. Діти беззаперечно і нагально потребують психоконсультаційного втручання, а одним із найдодільніших і найрезультативніших називається бібліотерапія. Запропоновано детальний і виважений аналіз причинно-наслідкової бази застосування бібліотерапії, висвітлено конкретні й ефективні методи і матеріали [9].

Про подібне йдеться й у дослідженні Early, V. P. (1993), в якому стверджено цілющу магію міфу, тобто алегоричні казки запропоновано застосовувати як бібліотерапевтичний засіб у наданні психологічної допомоги та лікуванні дітей у ситуації розлучення. Крізь призму соціально-психологічної роботи з такими дітьми рекомендовано враховувати проективно-алегоричну сутність механізму перенесення як феномену в практиці психодинамічної галузі психології, який фіксує та забезпечує несвідоме перенесення своїх раніше пережитих почуттів і ставлень, які проявлялися до однієї людини (особи, постаті, тварини, казкового героя та ін.), зовсім на іншу особу, зокрема на психолога, психотерапевта чи бібліотерапевта [6].

Вважаємо, що бібліотерапевтичний дискурс дуже актуальний для сучасності й має потужні перспективи свого задіяння для психологічно-підтримувальної санації нашого соціуму, адже дає змогу надавати різнобічну психологічну допомогу людям із вразливих категорій, насамперед дітям.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бібліотерапія, як метод психологічної корекції: список книг, кому корисна. URL : <https://ac.org.ua/9521>.
2. Бібліотерапія. URL : [http://megalib.com.ua/content/259\\_37\\_Biblioterapiya.html](http://megalib.com.ua/content/259_37_Biblioterapiya.html).
3. Марценюк М.О. (2020). Терапевтичні можливості бібліотерапії як сучасного методу психологічної допомоги. *Вчені записки Тернопільського національного університету ім. В.І. Вернадського. Серія Психологія*. Том 31 (70) № 4. 218-223.
4. Ackerson, J., Scogin, F., McKendree-Smith, N., & Lyman, R. D. (1998). Cognitive bibliotherapy for mild and moderate adolescent depressive symptomatology. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 66(4), 685-690.
5. Butterworth, M. D., & Fulmer, K. A. (1991). The effect of family violence on children: Intervention strategies including bibliotherapy. *Australian Journal of Marriage & Family*, 12(3), 170-182.
6. Early, V. P. (1993). The healing magic of myth: Allegorical tales and the treatment of children of divorce. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 10(2), 97-106
7. Jasmine-DeVias, A. (1995). Bibliotherapy: Books that can play a role in helping children work through some of the effects of abuse and neglect. *New England Reading Association Journal*, 31(3), 2-17.

8. Pehrsson, D. E., & McMillen, P. (2005). A Bibliotherapy Evaluation Tool: Grounding counselors in the therapeutic use of literature. *Arts in Psychotherapy*, 32(1), 47-59.
9. Pehrsson, Dale-Elizabeth, Allen, Virginia B., Folger, Wendy A , McMillen, Paula S. (2007). Bibliotherapy With Preadolescents Experiencing Divorce. *The Family Journal* 15(4):409-414. DOI:10.1177/1066480707305352

---

**МЕНТАЛЬНІСТЬ, ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ПРАВОВА БЕЗПЕКА В  
ОСВІТІ**

---



**Zhanna Virna**

Doutora em Psicologia, Professora (Professora Visitante)  
Universidade Nacional Volyn nomeado após Lesya Ukrainka  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

**Ana Maria Eyng**

Doutora em Educação, professora titular  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

## **CONCEPÇÃO INTERCULTURAL DE DIREITOS HUMANOS A PARTIR DOS MATERIAIS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

As realidades da vida moderna demonstram cada vez mais, tanto os aspectos problemáticos da existência intercultural dos Estados, quanto as questões do funcionamento multicultural dentro do Estado. Os acontecimentos militares que ocorrem no mundo são uma confirmação viva de que a violação da convivência em sociedade de várias comunidades etnoculturais com sua inerente consciência da identidade nacional leva a graves problemas sociais, cuja solução está localizada no campo da educação intercultural, que está intimamente relacionada à formação de professores. É a consciência jurídica profissional do professor acerca do campo dos direitos humanos na perspectiva intercultural que é a chave não apenas para o ensino de alta qualidade, bem como para a educação da geração mais jovens, mas também um poderoso meio de formar a competência multicultural de uma pessoa, considerando a convivência nas comunidades contemporâneas.

Cabe situar o entendimento de consciência e consciência Jurídica, o fazemos com aporte em Pablo Jimenez Serrano (2018, p. 12). A consciência se constitui e se caracteriza pela subjetividade, entretanto, sua manifestação se opera na intersubjetividade, ou seja, na convivência social. Se trata, portanto, de “[...] um estado espiritual que domina e define sentimentos emoções convicções e atitudes, condição decisiva para as decisões e resoluções de dilemas morais”. Quanto ao conceito de consciência Jurídica, o autor o aborda como parte da consciência social, a qual abarca a consciência jurídica e moral.

“A consciência jurídica é construída com base em uma ordem jurídica pré-estabelecida, ou seja, com base em um conjunto de normas válidas vigentes em determinada sociedade. Estamos falando de uma ordem normativa sabidamente coercitiva, mas também educativa, e que inclui deveres e sanções evidentes expressos na forma de normas primárias e secundárias.” (Jimenez Serrano, 2018, p. 12). O material apresentado reúne posições básicas da Doutora em Ciências, Professora Ana Maria Eyng no Programa de Mestrado e Doutorado no componente educacional "Educação, Direitos Humanos e Formação de Professores" da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil) ao considerar as possibilidades da educação intercultural em direitos humanos para garantir a qualidade social da educação. Tal material é muito interessante do ponto de vista de esclarecer os rumos da formação de professores e psicólogos escolares licenciados, portadores da cultura que se refere numa consciência jurídica e

que possam atuar como tradutores dessa cultura para os sujeitos do processo educativo.

O conhecimento e a cooperação científica no programa de formação de mestres e doutores, sob a coordenação da professora Ana Maria Eyng, possibilitaram delinear as posições básicas sobre a importância da formação da consciência jurídica dos professores para a educação dos direitos da criança no Brasil. Tal contexto de enunciação de problemas é extremamente relevante para a compreensão dos rumos da pesquisa internacional e da integração solidária entre os diferentes países. Em um dos trabalhos do pesquisador ucraniano N. Zayachkivska, também é notado que "[...] a educação intercultural é projetada para se tornar um meio poderoso de formar a competência multicultural de uma pessoa moderna" (Заячківська, 2015, p. 293). P. Verbytska, também enfatiza que "[...] os processos modernos de globalização contribuem para o fortalecimento dos processos de integração do espaço educacional mundial, que está se tornando cada vez mais aberto à interação intercultural, aos contatos interculturais e à cooperação internacional, o que implica também uma mudança na composição étnica das classes escolares e dos grupos de alunos" (Вербицька, 2013, p. 194).

Uma das seções do componente educacional é dedicada à consideração do conceito intercultural de direitos humanos, cujo objetivo é compreender as possibilidades da educação intercultural no campo dos direitos humanos para garantir a qualidade social da educação, bem como articular os currículos escolares e a interculturalidade com a garantia dos direitos humanos e da justiça social.

A autora do curso considera que sua ideia central é a previsão de que o direito à educação se relaciona diretamente com o direito ao estudo, mas não se trata de uma simples assimilação de conteúdo, mas de uma questão relevante, significativa, contextual. O direito à educação implica a criação de identidade, individualidade, capacidade de autopercepção e autorregulação, desde que subsidiado por processos pedagógicos e avaliativos que equilibrem a regulação das convenções e a emancipação da vida criativa.

Com base no conceito de escola de qualidade social, proposto por M. Silva, onde se distinguem tais fatores de sua formação como um conjunto de elementos de dimensões socioeconômicas culturais; política de Estado, projetos sociais e ambientais em seu sentido político; requisitos para um financiamento adequado; requisitos para reconhecimento público e avaliação dos educadores; e a utilização de espaços físicos para aprendizagem significativa e experiências democráticas efetivas (Silva, 2003). Esse conjunto de fatores evidencia os desafios conceituais e metodológicos da educação intercultural, de extrema relevância para a sociedade brasileira, na qual vivem moradores de outros países e continentes.

As recomendações da UNESCO sobre educação intercultural enfatizam o problema da educação multicultural, que deve levar em conta a diversidade nacional, linguística, religiosa e socioeconômica, e o problema da interculturalidade, que determina a existência e a interação justa de diversas culturas, a possibilidade de criar manifestações culturais comuns adquiridas por meio de relações de respeito mútuo (UNESCO, 2007: 17).

Em geral, o uso da categoria "interculturalidade" está associado a uma forma inédita de definir o conceito de relações existentes entre culturas, que reconhece a presença, dentro de um mesmo estado ou povo, de diferentes unidades culturais (grupos) com uma cultura diferente da cultura do grupo que representa o poder no estado; reconhece-se o direito de existir de diferentes grupos culturais, aceitando as dificuldades que surgem com base nesse fato; Diferentes grupos culturais são reconhecidos como tendo o direito de se desenvolver a partir de relações, que – paradoxalmente – ampliam as relações culturais e permitem que cada um dos grupos mantenha sua própria identidade.

Em suas palestras, A.M. Eyng enfatiza que é a educação intercultural a oportunidade e o pré-requisito para a necessária superação dos fatores cruéis que dão origem à desigualdade e à injustiça sob o disfarce da hipocrisia e do silêncio que precisam ser superados no campo do currículo. Ou seja, na verdade, estamos falando da necessidade de discutir as possibilidades de formação de consciência jurídica por professores e psicólogos licenciados na educação básica. Pois, "[...] as escolas que são um lugar importante para a inclusão da diversidade e o reconhecimento de cada pessoa como criadora de cultura e sujeito da história, onde lhe são garantidos os direitos humanos. [...] Os problemas escolares exigem a criação, o desenvolvimento e a aplicação de currículos que facilitem a transição do multiculturalismo assimilativo para uma interação intercultural efetiva e crítica" (Eyng, 2018, p. 381).

De fato, a essência da consciência jurídica reside numa espécie de "sintonia" com o direito natural, sua assimilação e posterior tradução, bem como sua aprovação e implementação na atividade profissional e no próprio comportamento. O direito natural realiza sua existência através da consciência jurídica, que é um revezamento do direito natural para o mundo dos fenômenos sociais e jurídico-estatais com consciência das normas e valores do direito natural. A efetividade do direito depende das atividades das instituições jurídicas e do desenvolvimento da consciência profissional dos indivíduos que desempenham profissionalmente funções legislativas e políticas.

A educação intercultural deve levar em conta e inculcar reverência ou respeito às diferenças étnicas, nacionais, raciais internas, que estão associadas a diferentes visões de mundo e concepções culturais de seus portadores. Seu objetivo é despertar a percepção sobre a vulnerabilidade das culturas minoritárias e quanto o desconhecimento ou desrespeitos aos seus valores, prejudicam a cultura geral da sociedade. E, assim, despertar reação e resistência para responder a um modo de vida diferente que seja capaz de promover a inclusão intercultural em larga escala.

Nesse sentido, portanto, é bastante bem-sucedido considerar três abordagens para a educação intercultural (Walsh, 2019, p. xx):

– a *abordagem relacional*, que se refere à forma generalizada de interação e troca entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, saberes, valores e diferentes tradições culturais que podem ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade, cuja natureza problemática reside no fato de ocultar ou minimizar o conflito no contexto de poder, dominação e colonização de longo prazo em que a relação ocorre;

– a *abordagem funcional* baseia-se no reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, com os objetivos de sua inclusão na estrutura social estabelecida, visa promover o diálogo, a convivência e a tolerância apesar de todos os sinais de assimetria e desigualdade cultural;

– a *abordagem crítica* é construída com base no problema estrutural-colonial-racial, ou seja, na crítica das diferenças dentro da estrutura colonial e da matriz de poder racial e hierárquico, essa abordagem requer a constante transformação das estruturas, instituições e relações sociais, bem como a criação de diferentes condições de ser, existência, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver.

Em nossa opinião, uma grande responsabilidade nesse contexto recai sobre a função do professor, assim como dos psicólogos escolares, que são uma espécie de guias no reconhecimento da diversificação da vida. Eles ajudam a entender que a humanidade desenvolveu naturalmente uma série de diferentes modos de vida, tradições e visões de mundo, e tal amplitude da vida humana enriquece uma pessoa. E a educação intercultural, que apoia a equidade e os direitos humanos, rejeita a discriminação e defende os valores em que se baseia a igualdade e a diferença. Quaisquer atividades educativas que visem estabelecer relações humanas interculturais devem visar à formação da solidariedade humana consciente, por meio do conhecimento e da compreensão de si mesmo de sua cultura, bem como do outro e sua cultura.

Delineado o cenário geral desse currículo e um de seus componentes educacionais, é importante considerar o potencial de um estágio internacional de pós-doutorado, cujo conteúdo refletiria fundamentalmente a prática e a experiência de interação intercultural e ética. A aquisição de maturidade intelectual no decorrer do estágio internacional é acompanhada de diálogos profícuos com os colegas e contribui para o desenvolvimento da autonomia científica do pesquisador. A internacionalização da educação engloba "[...] práticas educacionais, de pesquisa e de gestão que permitam aos indivíduos exercer e vivenciar a cidadania com base no respeito e na interculturalidade crítica no nível transfronteiriço" (Streck, 2021, p. xx).

Voltando às realidades da vida ucraniana, podemos dizer com toda a confiança que a Ucrânia, como país multicultural, contém todo o espectro de problemas de diversificação. A composição nacional e social da Ucrânia foi especialmente alterada por eventos sociopolíticos recentes (ocupação da Crimeia pela Rússia e, desde 2022, uma invasão em grande escala do território e, como resultado, migração, reassentamento, refúgio de um grande número de pessoas para diferentes regiões do estado e diferentes países). Assim, na educação dos cidadãos, os problemas da educação intercultural não podem ser evitados, mas, pelo contrário, tornar-se-ão cada vez mais importantes.

Não há dúvida de que a educação intercultural em direitos humanos, que perpassa a análise em abordagens relacionais, funcionais e críticas, inspira o fortalecimento dos valores de cooperação, intercâmbio e parceria para benefício mútuo, de modo que a educação e a pesquisa sejam usadas para estabelecer vínculos entre países cujo propósito é enfrentar os desafios globais e servir à ética intercultural.

### **References:**

1. Заячківська Н. (2015). Міжкультурна освіта як виклик для сучасної освіти України. *PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*. T. XVII. 293-305; <http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.21>
2. Вербицька П.В. (2013). Завдання історичної освіти у вимірі сучасних інтеграційних процесів. Львів.
3. Silva M.A. (2003). Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cad. Cedes, Campinas*. V. 23, N. 61; 283-301.
4. UNESCO. Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural, Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación. UNESCO Paris, 2007.
5. Walsh C. (2019). Interculturalidad crítica y educación intercultural, in VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo la interculturalidad Crítica*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz – Bolivia, 2010. GOMES, Candido Alberto. *Educação no século XXI: como será? Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, V.14, N 3. 1113-1134.
6. Streck D. R. (2021). Aula Magna: intitulada Internacionalização para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR: UEPG.
7. Eyng A.M., Mota G.L., Pinto M.L.S., Sehn C. (2018). The right to diversity in the route of interculturality in the school curriculum. *Ensaio*. Volume 26. Issue 99. 373-396.
8. *Serrano, Pablo Jiménez*. La conciencia jurídica como uno de los aspectos filosóficos y psicológicos decisivos del derecho. *Revista de Direito Brasileira*, São Paulo, SP | v. 20 | n. 8 | p. 4-18 | Mai./Ar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2358-1352/2018.v20i8.3804>

### **Zhanna Virna**

Doutora em Psicologia, Professora (Professora Visitante),  
Universidade Nacional Volyn nomeado após Lesya Ukrainka,  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

## **VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA DE CRIANÇAS CONTRA OS PAIS: FORMAS E CONSEQUÊNCIAS**

Conflitos na família são bastante comuns e, até certo ponto, esse fenômeno pode ser considerado normal. É bastante difícil determinar o fato da violência contra os pais, uma vez que nem sempre está claro quais normas de comportamento nessa família são normais e quais são violentas. O conflito assume a forma de violência quando um membro da família usa ameaças, poder ou manipulação para ganhar poder sobre outro membro da família. Assim, **a violência contra** os pais é qualquer ação de um filho que esteja associada a danos físicos, psicológicos ou financeiros, bem como atos que visem ganhar poder e controle sobre os pais.

A maioria dos adolescentes costuma passar por esta fase como sendo específica de separação dos pais. Este processo também é chamado de «individualização». No entanto, é necessário distinguir:

- resistência↔agressão
- desejo de separar-se↔ tentativa de assumir o controle do pai,

– desobediência "normal" de adolescente ↔ violência contra os pais.

O comportamento abusivo do adolescente pode variar de moderado a complexo. O abuso geralmente começa com agressões verbais e é comum que a maioria perceba que seu filho não apresenta sinais de remorso ou culpa por seu comportamento. Os pais devem examinar as atitudes de seus filhos e, com base nisso, determinar se são aceitáveis ou se assumem a forma de violência. Comportamentos violentos não devem ser permitidos.

As crianças não são adultos, são dependentes, vulneráveis e precisam de proteção e orientação. A relação entre pais e filhos não é igual em papel social: é uma relação protetora e desigual entre um adulto e uma criança dependente. O equilíbrio relativo entre dependência e independência não é estático, mas muda com a idade da criança e é essencialmente alcançado na idade adulta. Em uma relação positiva entre pais e filhos, o pai é responsável, e é isso que garante um poder razoável sobre a criança. Quando essas relações são disfuncionais, elas potencialmente se tornam violentas.

Em geral, qualquer comportamento que constitua dano intencional aos pais e seja utilizado como forma de controle pode ser definido como violência. A violência pode ser física, psicológica (+verbal) ou econômica. Muitas vezes, a violência contra os pais é uma combinação de diferentes formas.

A violência física *contra os pais* pode incluir – socos, chutes, tapas, empurrões e puxões, quebra e arremesso de objetos, empurrar contra a parede, etc.

*Violência psicológica* – intimidação e humilhação, ameaças de ferir, mutilar ou matar os pais ou membros da família; tentativas de fazer os pais parecerem loucos; fazer exigências irreais aos pais, por exemplo, repreender os pais alegando que não fazem nada para satisfazer os desejos da criança; privar deliberadamente os pais de informações sobre onde vão, onde estão e o que estão fazendo, fugir de casa ou ficar fora à noite toda; chantagem sob a forma de ameaças de fuga, de cometer suicídio ou se machucar; negação do amor; tentativas de controlar a gestão doméstica.

*A agressão verbal* inclui gritos e xingamentos, intermináveis desafios que provocam discussão e demandas desafiadoras dos pais (por exemplo, "Eu não preciso fazer o que você me diz!"), declarações sarcásticas, críticas e obscenas, discurso de ódio e abuso contra os pais.

*A violência econômica* é o roubo de dinheiro e objetos, a venda de bens próprios ou parentais, que às vezes é apresentado como "empréstimo" sem permissão, a destruição de um apartamento, casa ou propriedade dos pais, exigências para comprar coisas que os pais não podem pagar, forçando-os a pagar dívidas.

*Características de sexo e idade de uma criança propensa à violência.* Embora muitos psicólogos acreditem que os meninos têm uma tendência mais pronunciada a mostrar agressão física contra seus pais do que as meninas, alguns estão convencidos de que meninos e meninas estão igualmente envolvidos em todas as formas de violência.

*Características de sexo e idade de pais-vítimas de violência.* Uma vez que as famílias diferem significativamente em estrutura, tradições, status social, riqueza, condições de vida, é difícil fazer um retrato típico dos pais vítimas.

Neste caso, podemos ainda nos debruçar sobre algumas leis gerais:

– Pais e mães solo têm maior risco de serem submetidos à violência do que os pais de uma família completa.

– A idade estatística média dos pais que são abusados por crianças é de 44 anos.

– Mães e madrastas (tanto em famílias monoparentais quanto completas) correm mais risco de se tornarem vítimas do comportamento violento dos adolescentes. Além disso, tanto as mães fisicamente fortes (em menor grau) quanto fisicamente fracas (em maior grau) podem ser submetidas à violência por um filho ou filha. Em sua condição física, as mães são menos capazes do que os pais de repelir um adolescente agressivo, discipliná-lo ou proteger-se e aos filhos menores.

– Pais e padrastos também podem ser vítimas de violência, mas certamente não como as mulheres. Quando a violência ocorre entre os filhos e seus pais, os genitores geralmente respondem com agressão em resposta, e o incidente é descrito como uma luta e não como violência.

– Pais com deficiências físicas ou mentais são mais propensos a se tornarem vítimas de violência. Outros membros da família também não ficam de fora - crianças mais novas, idosos e animais de estimação.

*Vivências parentais relacionadas à violência.* Todos os pais que foram vítimas de violência por parte de seus filhos experimentam uma série de emoções, desde o medo por suas vidas e pela segurança dos outros filhos, até a culpa em caso de reclamações de terceiros sobre a natureza violenta de seus filhos. Estas experiências, muitas vezes, determinam não só a percepção da situação na família, mas também o comportamento dos pais, formando a psicologia da vítima.

*Objeção.* A maioria dos pais têm dificuldade em admitir para si mesmo que seu filho pode cometer atos de violência contra ele. Portanto, os pais podem, a princípio, simplesmente negar o problema:

*Sentimentos de fracasso, vergonha e culpa.* Muitos pais sentem-se deprimidos e desonrados por não conseguirem criar felicidade familiar. Eles questionam suas habilidades como pais, são atormentados por pensamentos de que fizeram tudo errado e começam parecer fracassados. As mulheres, especialmente, vivem sob o jugo das expectativas sociais e do pensamento crítico de que são más mães. Reconhecendo o fato de que os pais desempenham um papel importante no desenvolvimento da criança, eles geralmente se culpam por todos os pecados de seus filhos. Como resultado, eles não apenas formam uma crença irracional de sua culpa absoluta, mas inúmeras vezes assumem total responsabilidade pelas ações violentas de seus filhos.

*Desespero e isolamento.* Além de se sentirem excepcionalmente responsáveis, os pais muitas vezes sentem-se solitários e isolados. Sentem-se desesperados e desamparados por não conseguirem lidar com a situação, seja pelo perigo físico, seja pela própria instabilidade emocional. O desespero e a

desarmonia na vida familiar e a sensação de isolamento nesta situação tornam a mudança destas situações ainda mais problemática.

*Tensão.* A manifestação de violência por parte dos adolescentes reflete-se na relação entre os pais. A falta de uma visão comum sobre o processo de educação leva a disputas e escândalos e limita significativamente a quantidade de tempo que os pais poderiam gastar para estar juntos. Com isso, os cônjuges deixam de se interessar um pelo outro, o círculo social se fecha em questões de disciplina do adolescente e na discussão de "o que mais ele fez". O resultado de tais relações é muitas vezes a perda de proximidade emocional entre os pais, tensão na relação conjugal, falta de apoio e calor, que às vezes levam ao divórcio.

*Confiar.* Quase todos os pais que sofreram abuso por parte dos filhos sentem-se incapazes de confiar neles, especialmente quando seus rebentos ficam sozinhos em casa. O medo constante do confronto e a instabilidade da situação, o pensamento do que algo terá acontecido quando voltarem para casa, preocupam excessivamente os pais. Além disso, é uma dúvida constante se a criança estará em casa, há o medo de ter que lidar com certas situações novamente, de que sua casa ou algo em sua propriedade serão danificados ou alguma coisa será roubada novamente.

A maior dificuldade é mudar os sentimentos de desesperança e inércia que surgem do desespero. Pais de adolescentes agressivos muitas vezes aparecem emocionalmente paralisados e insensíveis, ou ativos, realizando um conjunto de ações e rituais nas quais tentam impotentes resistir à tirania de seus próprios filhos.

*Saúde.* O estresse e a tensão ao lidar com adolescentes agressivos podem ter consequências negativas para a saúde dos pais, ora exacerbando problemas existentes, ora criando novos. Muitos pais recorrem ao uso de medicamentos na esperança de lidar com o estresse e situações estressantes. Alguns pais começam a fazer uso de bebidas alcoólicas e, em alguns casos, menos frequentemente, uso de drogas.

*Perda.* Quando, por vários motivos, um adolescente sai de casa (fugindo de casa, preso, etc.), alguns membros da família experimentam um forte sentimento de solidão e, muitas vezes, lamentam a perda de seu filho (irmão, irmã). Eles também podem lamentar a violação da integridade, a destruição da unidade familiar. Isso é especialmente traumático para famílias monoparentais, onde o adolescente é filho único. Muitas vezes, nos casos em que um jovem tem seu próprio filho, os pais perdem não só ele, mas também o contato com o neto.

*Irmãos (irmãos).* O abuso de adolescentes pode se espalhar para outras crianças da família e fazer com que os pais temam por sua segurança. Alguns pais temem que o uso de drogas, álcool e a prática da prostituição possam ser modelos para outras crianças e provocar "este contágio" para o resto da família. Além disso, focar em uma criança agressiva muitas vezes toma muito tempo e energia dos pais e, assim, desvia sua atenção das outras crianças.

*Outras relações interpessoais.* A relação de pais e filhos com amigos e parentes também pode ser permeada pela violência. Muitas vezes, os adolescentes manipulam outros membros da família, convencendo-os de que sua tendência à violência é consequência da má atitude de seus pais em relação a eles, digna de



pena e condescendência. Assim, qualquer explosão de raiva e qualquer grosseria pode ser explicada por "má educação".

*Trabalho.* O estresse causado pela violência se estende às atividades fora de casa. Os pais trazem sua ansiedade e preocupação para o trabalho. A ansiedade dos pais cujos filhos são transferidos de uma escola para outra ou fogem de casa pode impedi-los de se focar nas atividades profissionais. Sua preocupação com o paradeiro da criança, ansiedade por sua segurança, podem levar à desmotivação e até mesmo a acidentes de trabalho.

Uma questão à parte que vale a pena considerar são as ***causas e os fatores que levam à violência dos filhos contra seus pais:***

*Poder parental (autoridade).* Talvez qualquer família precise de uma estrutura clara e definição de liderança. Os pais, sendo responsáveis, entendem que têm o direito de estabelecer limites e dizer: "Esta é a minha casa e você não pode se comportar nela como quiser!" Algumas delas, temendo perder o amor dos filhos, evitam estabelecer regras e limites de comportamento. Às vezes, os pais ficam tão intimidados que, na tentativa de evitar o confronto, permitem que o adolescente administre a casa. Quando o adolescente sente que seus pais são incapazes de controlar a situação na família, ele assume o papel de gestor. Assim, os papéis dos filhos e dos pais se invertem.

*O uso de medidas coercitivas.* Até certo ponto, pode-se considerar normal que na vida de todo adolescente haja um período de "odeio suas regras!". Mas o trabalho dos pais é tentar, apesar do protesto dos adolescentes, introduzir restrições e regras. Às vezes, essas tentativas são bem-sucedidas. No entanto, com esta abordagem, alguns filhos tornam-se mais agressivos e se recusam a obedecer às regras até que os pais estejam convencidos de que este comportamento é inaceitável e, portanto, eles passam a impor algumas restrições.

*Mudanças na estrutura familiar.* Em uma situação de divórcio, os filhos ficam irritados e ressentidos com quem passam a viver (geralmente a mãe) tanto por mudanças ocorridas em sua casa, nas relações com amigos ou no estilo de vida em geral. Os adolescentes às vezes têm ciúmes de perder a atenção da sua mãe ou do seu pai, especialmente quando eles têm outros relacionamentos. Quando a mãe é a única que está próxima, os adolescentes às vezes extravasam sua raiva sobre ela simplesmente porque está lá e "ninguém mais".

*Exclusão social.* Sentimentos de isolamento e alienação da família, da escola e da sociedade são muitas vezes um produto da civilização "emocionalmente fria" da atualidade. Pais que trabalham muito costumam passar menos tempo com os filhos. Com o passar dos anos, o adolescente começa a se sentir alienado de seus pais, anseia por mais atenção e, portanto, pode usar a agressividade como meio de expressar frustração e raiva. No futuro, estes adolescentes podem experimentar maturidade social insuficiente, o que pode levar a outras formas de comportamento antissocial. Estes adolescentes precisam de orientação e liderança constante dos adultos.

*Fatores relacionados.* Na sociedade moderna, a violência e a agressão são geralmente usadas para atingir certos objetivos e manter o controle. O fato de que a agressão e a violência literalmente permeiam todas as esferas da vida humana talvez seja a opinião mais comum. De fato, em algumas famílias ou comunidades,

a agressão física e verbal, o abuso emocional é um método aceito de educação e relacionamentos. E, se continuar por anos ou gerações, talvez isso tenha se tornado um padrão comum de comportamento.

*Seguindo o padrão.* Adolescentes que abusam de seus pais foram vítimas de abuso físico, sexual ou emocional ou testemunharam tais abusos contra seus pais ou irmãos. Assim, podem utilizar comportamentos violentos como forma de reproduzir relações adultas, bem como manifestação de poder e controle na interação com os outros.

*Esteriotipagem dos papéis sexuais e violência contra a mulher.* A prolongada desvalorização das mulheres em uma sociedade patriarcal, apesar dos esforços das organizações de direitos humanos e feministas, ainda não mudou a situação: as mulheres ainda estão sujeitas ao preconceito de gênero.

Gostaria de observar que, nos últimos anos, professores e criminologistas têm notado um aumento na prevalência de comportamento agressivo entre meninas adolescentes. Alguns argumentam que isso é resultado de uma forma de protesto das mulheres, quando as jovens se rebelam contra o conceito tradicional de que "as meninas são criaturas tímidas, passivas e assustadas". De fato, muitas jovens querem ter poder e ser reconhecidas, caso em que sua raiva pode ser vista como justificada e construtiva, como uma resposta à injustiça social e à dominação masculina. No entanto, sua raiva às vezes é completamente infundada, e a agressão se torna destrutiva.

Alguns psicólogos acreditam que as meninas, muitas vezes imitando o comportamento agressivo dos homens, expressam ódio contra as mães,

Tradicionalmente, as mulheres sempre foram e continuam sendo mais receptivas aos sentimentos e experiências emocionais dos outros. Muitos adolescentes acham mais fácil compartilhar suas experiências com suas mães. Eles não têm tanto medo delas quanto dos pais, que, de acordo com seu papel social, são mais propensos a reagir de forma mais agressiva às tentativas dos adolescentes de expressar seus sentimentos. Como resultado, os adolescentes podem expressar uma série de sentimentos para suas mães, incluindo raiva.

*O papel da escola.* O adolescente está sob grande pressão do ambiente escolar e dos colegas. O ambiente escolar pode ser violento, perigoso e desrespeitoso. Crianças são ameaçadas de violência ou abusadas por outros alunos. A ameaça de violência e a pressão para tornar a criança "complacente" na escola faz com que muitos adolescentes se sintam vulneráveis e diminuam sua autoestima.

A vida escolar é, em sua maioria, organizada sem envolver "canais" para desanuviar a tensão, de modo que muitos adolescentes reagirão à raiva e à agressão acumuladas na escola, em sua casa ou em qualquer outro lugar. Pais que são abusados por seus filhos nunca recebem apoio e ajuda da escola.

*O uso de álcool, drogas, toxicodpendência.* O uso de álcool e drogas correlacionam-se diretamente com o comportamento violento dos adolescentes. Ao mesmo tempo, embora o abuso de substâncias não seja a causa do comportamento agressivo, tais ações dos adolescentes não podem ser consideradas seguras. Além disso, as tentativas dos pais de interromper este

comportamento e ajudar seus filhos podem encontrar resistência bastante agressiva dos adolescentes.

*Transtornos mentais graves.* Em alguns casos raros, o abuso adolescente pode ser um sinal de um transtorno mental grave. Infelizmente, esses transtornos são muitas vezes difíceis de diagnosticar.

Embora o diagnóstico possa de alguma forma explicar algumas características do comportamento agressivo. Até que o diagnóstico da doença mental do filho seja finalmente estabelecido, os pais devem tentar entender o que está acontecendo e, de alguma forma, mudar a situação. A maior limitação para a mudança é o sentimento de desesperança e inércia causado pela condição desesperadora dos pais. Como já observado, pais de adolescentes agressivos ou estão em um estupor emocional, ou realizam um conjunto de ações rituais para lidar com seu próprio desamparo.

Vale ressaltar que o diagnóstico médico muitas vezes traz alívio para os pais, permitindo que eles se livrem do sentimento de culpa e da acusação dos outros. O tratamento prescrito ajuda a controlar o comportamento agressivo.

*Transtornos mentais menos graves.* Alguns adolescentes que tendem a demonstrar agressividade contra seus pais são diagnosticados com distúrbios comportamentais de hiperatividade e déficit de atenção.

*Métodos de educação.* Muitos pais modernos direcionam sua energia para criar condições de vida confortáveis e de alegria para seus filhos, em vez de formar responsabilidade neles. Tentam mudar a atitude parental de uma disciplina autoritária para o estabelecimento de parcerias em que os pais são "amigos" dos filhos. Como resultado, os filhos formam uma imagem de seus pais como pessoas cujo dever é fazê-los felizes. Às vezes, termina em uma relação ineficaz e doentia entre pais e filhos, na qual os pais tratam os filhos como companheiros ou parceiros.

A mudança de atitudes em relação à criança sob a influência da luta pelos direitos da criança levou a consequências ambigualmente "positivas". Por um lado, reconheceu-se que as crianças têm direitos e devem ser protegidas, por outro, leva a uma crise de liderança adversa dentro da família.

Ao mesmo tempo, a maioria dos pais, professores e psicólogos, reconhecendo a necessidade de respeitar os direitos da criança, observa que deve haver um equilíbrio entre os direitos das crianças e suas responsabilidades. Os adolescentes são responsáveis por suas ações e comportamentos e devem ser responsabilizados por eles, embora possam resistir persistentemente a isso delegando autoridade de liderança a seus próprios pais. Os adultos, por outro lado, que se preocupam com as culturas adolescentes, muitas vezes vivem em um mundo de crenças irracionais sobre a responsabilidade pelo mundo que criaram para seus filhos.

### **References:**

1. Вірна Ж.П. (2023). Посттравматична ситуація жертв насилля. Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології : мат. Х міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції ; [електрон. ресурс] ; режим доступу : <https://www.inforum.in.ua/conferences/29/1/10>

**Kostruba Nataliia**

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Lesya Ukrainka Volyn National University

**MENTAL HEALTH SUPPORT MEANS OF SPIRITUAL  
DEVELOPMENT**

The theoretical analysis of Ukrainian and foreign scientific works proved that today there is no common opinion regarding the understanding of the mental health concept. In our work, we define mental health as a state of psychological well-being that has many factors (ability to emotional regulation, flexibility of thinking, social well-being, etc.). This approach is based on the definition of the WHO "mental health is defined as a state of well-being in which each person realizes his own potential, can cope with ordinary life stresses, can work productively and fruitfully and is able to contribute to the community" [8].

Scholars argue about the key or leading mental health components. N. V. Pidbutska and O. M. Kuryavska summarized the existing mental health criteria: positive self-perception, spiritual growth and self-realization; adequacy of perception of reality and competence in overcoming the demands of the surrounding world; integration of personality, its balance and harmony; creativity and vitality, flexibility of thinking as freedom to go beyond traditional frameworks; scientific thinking, acceptance of ambiguity and uncertainty, tolerance for mistakes; developed prognostic abilities; objectivity as freedom from unrealistic illusions, self-acceptance, high stress resistance to the conditions of the surrounding world [3, c. 258-259].

Many researchers argue that that personalities turn towards religion and spirituality to assist in coping with adverse experience and to support mental health due to community [6; 7]. In a narrow sense, the term "spirituality" defines the mental reality of suprapersonal meanings experience and the corresponding vital activity generation. Spirituality as a category means the individual expression in the personal motives system of two fundamental needs: the need to know reality and the need to live and act for others. The main function of spirituality is to ensure harmonious relations between people in society. The importance of the spirituality psychological aspect lies in the combination of the universal, all-human with the creative-individual, which indicates that the universal, eternal, all-human is inherent in every person [1].

In psychology, there are discussions about the possibilities of considering spirituality not only as an abstract ideal, but as a real phenomenon of human life. Scientists distinguish three main contexts in which the concept of "spirituality" is used: 1. the problem of personal values and life priorities: the predominance of spiritual and moral values (selflessness, altruism, etc.) as opposed to material

ones. 2. spiritual creativity in culture: creation of spiritual values, ideas, meanings, works of art. 3. transcendence to something higher, going beyond the boundaries of the individual personality. Most often, spirituality in this context is equated with religiosity, ascent to God. Most scholars argue that spirituality should not be equated separately with altruism, creativity, morality, or religiosity. Only a comprehensive overview of spirituality in all contexts makes sense.

Religiosity is a complex, multi-component psychological formation, characterized as a subject's implementation measure of transcendental, theistic - religious intentions in the surrounding reality, aimed at realizing the subject's connection with God and expressed by faith in the supernatural, as well as in specific experiences, cult actions, deeds and behavior in general. As N. M. Savelyuk notes, religiosity is a factor in individual's functioning and social relationships. Religiosity "plays one of the leading roles in the motivation to achieve success formation, it helps to maintain interest in activities, to be consistent and persistent in achieving the goal"[5]. Scientists consider religiosity as one of the spirituality forms, namely the expression of humanity, the leading active force in its formation. At the same time, spirituality is not an attribute of faith, but an attribute of both social and religious morality.

"Young people spiritual development is facilitated by their inclusion in the process of creative activity" [4, c. 9]. The study of creativity is often carried out from the standpoint of two aspects: activity - the creation of qualitatively new, unique, original and socio-historically unique; procedural - as personality development, its self-realization in the process of creating material and spiritual values. One of the most common definitions of creativity is by products or results. Creativity in this case is recognized as everything that leads to the creation of something new. Thus, I. D. Pasichnik defines creativity as "human activity aimed at creating new material and spiritual values, in which imagination, intuition, unconscious components of mental activity, as well as the individual's need for self-actualization play a significant role" [2, c. 3]. According to the author, the product of creativity is the result of "the highest concentration of spiritual forces." We consider creativity from the standpoint of an activity approach as the ability to create new values, ideas, meanings, and works of art.

Based on the theoretical analysis, we offer a program to support mental health and psychological well-being by informing and developing all its components (dimensions): 1. motivational (motivation for success and goal setting); 2. affective (reduction of anxiety and emotional stability); 3. rational (positive and constructive thinking); 4. social (confidence in interpersonal interaction); 5. spiritual (self-respect and self-esteem).

We see the research prospects in the mental health further study and to carry out the approbation of the proposed mental health and well-being support program in order to improve and expand it.

#### ***References:***

1. Колісник, О. П. (2015). Духовний саморозвиток особистості: монографія. Луцьк : ПП Іванюк В.П.
2. Пасічник, І. Д. (2013). Мислення як предмет психології. Наук. зап. Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка, 25, 3-9.

3. Підбуцька, Н.В., Курявська, О.М. (2010). Критерії психологічного здоров'я особистості. Вестник НТУ «ХПІ»: Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти, 28, 255-260.

4. Романовський, О. Г. (2013). Творчість як джерело духовного становлення студентів НТУ «ХПІ». Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (21-24 трав. 2013 р.), 34/35, 3-11.

5. Савелюк, Н.М. (2012). Релігійна віра як чинник психічного та психологічного здоров'я сучасної молоді. Психологічні перспективи, 19, 208-217.

6. Aggarwal, S., Wright, J., Morgan, A. et al. (2023). Religiosity and spirituality in the prevention and management of depression and anxiety in young people: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry* 23, 729 <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05091-2>

7. Manoiu, R., Hammond, N., Yamin, S., & Stinchcombe, A. (2023). Religion/Spirituality, Mental Health, and the Lifespan: Findings from a Representative Sample of Canadian Adults. *Canadian Journal on Aging / La Revue Canadienne Du Vieillissement*, 42(1), 115-125. <https://doi.org/10.1017/S0714980822000162>

8. World Health Organization (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice*. Geneva: World Health Organization.

### **Бочкай Анастасія**

магістр (здобувач освіти) факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

### **Кордунова Наталія**

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

## **СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ВЛАСТИВІСТЬ ОСОБИСТОСТІ**

Останнім часом увагу дослідників все більше привертає проблема стресостійкості особистості, яка породжується специфічними умовами життя та діяльності.

Вчена Д. М. Дубравська зазначає, що стресостійкість – це індивідуальна здатність організму зберігати нормальну працездатність під час дії стресора [2, с. 162].

З одного боку, дане визначення дозволяє відносно визначити момент настання стресу по зниженню ефективності роботи, але, з іншого боку, воно не враховує «ціну», що платить організм за підтримку заданої працездатності [4, с. 243]. Головні труднощі у визначенні стресостійкості людини виникають при оцінці її реакції на психологічні фактори. Якщо можна відносно підібрати критерії стійкості людини стосовно стресорів фізичної або хімічної природи (висока або низька температура, фізичне навантаження, токсичні речовини та ін.), то зробити це щодо психологічних стресорів набагато складніше. Це пов'язано з надзвичайно великим розкидом цінностей, установок, потреб, умовних рефлексів і життєвого досвіду різних людей.

Стресостійкість – це комплекс особистісних характеристик, які необхідні для протистояння зі стресом. Цей ряд характеристик має зв'язок із

минулим досвідом опанування стресу особистості, певних рис характеру, мотивації, використання психологічних захисних механізмів, адаптивність, ресурсний потенціал особистості та ін [7, с. 511].

Динамічна структура стресостійкості особистості включає поєднання наступних емоційних, вольових та інтелектуальних компонентів.

Як відомо, у функціональних системах людини від народження до старості відбуваються істотні зміни. Вони формуються поступово і піддаються змінам, а потім слабнуть. В повному співвідношенні з цією закономірністю розвиваються адаптивні системи, які забезпечують стійкість організму до стресу. Це означає, що в немовлят, у дитячому і юнацькому віці стійкість організму до дій стресу не така як в зрілому, літньому [1, с. 17].

Кожна людина реагує на стрес по різному по гостроті та інтенсивності. В більшості випадків реагування організму на стрес супроводжується такою симптоматикою як: відчуття різкого збудження чи навпаки заторможеності, гальмування чи може взагалі не прослідковуватися явного реагування стресову подію.

Зазвичай симптоми, що свідчать про потрапляння людини у тяжку стресову ситуацію, з'являються протягом місяця: короткострокові психотравмуючі обставини (сварки, смерть близької людини), і психічні травми, що відбуваються після раптового виникнення загрози життю. Чим молодшою є людина, тим вірогіднішим є факт, що вона зіштовхнеться з більшою кількістю шоківих психічних травм, які несуть загрозу життю.

Стресостійкість залежить від індивідуальних особливостей. Психологічні особливості можуть як і збільшувати ймовірність дисфункцій в екстремальних умовах, так і допомагати їх узгодженню. Певна психічна діяльність обумовлена внутрішніми та зовнішніми факторами, які можуть розглядатися тільки у єднанні та взаємодії обох факторів. Зовнішні причини викликають психологічний ефект опосередковано через внутрішні умови. Результатом взаємодії є психічний стан, який характеризує особистість в даний проміжок часу. Певні особливості можуть зумовлювати поведінку людини у важких ситуаціях, їх мотиви та потреби [3, с. 53].

У формуванні психічного стану важливу роль відіграють властивості емоційної сфери. Вони разом із мотивацією визначають стійкість психіки особистості до впливів небезпечних чинників навколишнього середовища. Згадані властивості мають вплив на стабільність стану і діяльності людини в екстремальних ситуаціях.

Стресові обставини виникають при наявності надлишку мотивації та невеликих адаптаційних можливостей людини. Як відзначав П. Фресс, причинами виникнення стресу є: недостатні адаптаційні можливості (новизна, раптовість), надмір мотивації.

Опираючись на погляди і концепцію Р. Лазаруса, можна узагальнити, що загальним елементом в стресових ситуаціях є розходження між внутрішніми можливостями людини і зовнішніми вимогами до її особистості. Ці вимоги і визначаються мотивацією.

Підвищена емоційна збудливість, невротичність, тривожність – це індивідуальні особливості, які відіграють ключову роль у сприйнятті людиною критичної ситуації. Вони призводять до того, що деколи людина здатна реагувати на слабкий подразник так, наче володіє високою мотивацією. При цьому тривожність або невротичність виступає не як актуальна реакція тривоги на стресор, а як постійна властивість особистості. Дана властивість призводить до підвищення активності. З цього можна зробити висновок, що висока тривожність здійснює вплив на діяльність так само, як і висока мотивація. Проте цей зв'язок наявний лише в ситуаціях загрози [6, с. 39].

Тривожність як постійна властивість особистості може передбачити шкоду організму. Підвищена реактивність на незначні подразники сприяє формуванню шкідливих переживань. Шкідливі переживання виникають за таких умов, при яких мозок не встигає опрацьовувати зовнішні імпульси, і тоді на тваринному рівні людина починає неадекватно реагувати на уявну загрозу. Це може негативно відобразитись на емоційному, поведінковому та фізіологічному рівнях. Ігнорування комплексної симптоматики може призвести до низки тривожних розладів та інших негативних наслідків. Ось чому важливим є формування стресостійкості [5, с. 133].

Таким чином, стресостійкість як властивість особистості залежить від емоційних, мотиваційних та індивідуальних особливостей. Разом із згаданими властивостями відбувається розвиток біологічної системи на основі зіткнення з середовищем (зовнішнім і внутрішнім). Йде накопичення в пам'яті фонду «комплексів» адаптивного реагування. Кожен з них має в своєму складі призначену для порівняння з реальною подією концептуальну модель важливої для даної системи зміни середовища (події, ситуації), програму реагування, адекватній відображеній в концептуальній моделі зміни зовнішнього середовища, і апарат функціонально-структурного забезпечення цього комплексу реагування [8, с. 763].

Стійкість до стресу формується на основі життєвої практики, при активній і свідомій участі особистості, яка не уникає складних життєвих ситуацій, навіть навпаки, активно займається їх пошуком. Узагальнюючи, ми можемо зробити висновок, що основою формування стійкості до стресу виступають не тільки комплекс особистісних рис, набутий досвід, але і результат цілеспрямованого самовиховання, свідоме керування своїми станами, вчинками, можливість передбачати наслідки своїх дій та ін.

Отже, кожна особистість володіє типовими для неї способами психологічного захисту, які допомагають їй у боротьбі зі стресовими факторами. Ці способи починають формуватися ще у дитинстві. З часом вони можуть змінюватися, проте вони, як правило, носять стійкий характер.

**Список використаних джерел:**

1. Ведяєв Ф. П. Емоційно-стресові стани. Київ: Вища школа, 1979. 57 с.
2. Дубравська Д.М. Основи психології: Навч. посібн. Львів: Світ, 2001. 280 с.
3. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
4. Коцан І. Я., Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич. Психологія здоров'я людини. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 20098. 316 с.



5. Островерха Ю. А., Пістун І. П., Хобзей М. К. Охорона життя і здоров'я учнів та безпека їх життєдіяльності: навч.-метод. видання. Львів: Сполом, 1999. 160 с.
6. Сазонова О. В. Дослідження співвідношення між домінуючими копінг-стратегіями, рівнем тривожності та самооцінкою учнів. Проблеми сучасної психології. Київ, 2014. №19. 185-193 с.
7. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
8. Selye, H. Experimental evidence supporting the conception of «adaptation energy». Am. j. physiol., 1938. №123. P. 758–765.

### **Оржешко Дмитро**

аспірант лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці,  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ МІЛІТАРНОГО САМОПРИЙНЯТТЯ В КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ**

У складних геополітичних, соціально-економічних, ментальних реаліях і викликах воєнної екзистенції вітчизняного соціуму істотно зростає рівень агресивності й мілітарності. Реалії війни вкрай гостро, кризово і болісно заторкують свідомість і діяльність особистості, зумовлюючи як афективні розлади й потужне психоемоційне вигорання та психофізичне виснаження, так і ускладнюючи конструкти й механізми її повномірною самоусвідомлення. Безперечно, посилення загальної девіантності та соціопатологізації людської спільноти в умовах кривавої війни дуже негативно впливає на психогенезу особистісної самосвідомості, насамперед на розвиток адекватної самооцінки, багатогранного образу Я, гармонійної Я-концепції. Вкрай складно відбуваються процеси набуття ідентичності, а також становлення і функціонування різнобічного прийняття себе як ототожненої та цілісної особистості. Серед нагального кола сучасних різнопланових науково-психологічних студій окремого значущого дослідницького статусу набувають проблеми вивчення мілітарного самоприйняття як потужного й полімодального утворення, що маніфестує самоакцептацію людини у буттєвих вимірах воєнного простору і часу. По суті, йдеться про необхідність врахування надзвичайно складного філософсько-психологічного феномена *Existentia militaria*, зокрема в ракурсі аналітичного розгляду психологічних особливостей мілітарної свідомості/самосвідомості особистості.

Вочевидь, мілітарне самоприйняття доцільно розглядати насамперед у широкому контексті базових важелів людської самосвідомості (самоаналізу, самоосмислення, самосприймання, самоствердження, саморегуляції тощо) під час кризового життєіснування в умовах воєнних дій.

Вважаємо, що мілітарне самоприйняття/самонеприйняття постає своєрідною екзистенційною рефлексією людини як готовність/неготовність

засвоїти воєнні реалії та взяти відповідальність за віднайдення й утримування сенсу свого життя. Своєрідне продукування мети власного виживання і збереження самості відбуваються в драматичних умовах війни як загрозливого і руйнівного макрочинника.

Структурування позитивного самоприйняття залежить від спроможності людини до багатогранної рецепції себе на рівні тілесності, духовності, соціальності, патріотичності тощо. Водночас завдяки сформованому позитивному мілітарному самоприйняттю особистість стає адаптивнішою і виживальнішою, здатною чинити опір і вибудовувати копінг-поведінку щодо інколи абсурдних суперечностей воєнного часу. Звичайно, проблема вивчення психологічних особливостей розвитку мілітарного самоприйняття в курсантів військових закладів України набуває особливо актуального значення, адже якраз вони покликані очолити згодом різні командні ланки для потужного професійного спротиву жорсткому ворогові. Адекватне і позитивне прийняття себе як військового, фахової «людини війни» забезпечить як поглиблення патріотизму, так і покращання професіоналізму [2].

На таких етапах соціалізації та щаблях формування професіогенези, як навчання у військових закладах, відбувається дуже знакове і потужне самоусвідомлення курсантів як на рівні оволодіння військово-фаховими компетентностями, так і в площинах ототожнення та прийняття себе як патріота і захисника Вітчизни.

Отож актуальність, соціальна значущість і недостатня розробленість окресленої проблематики в сучасній вітчизняній науково-психологічній думці якраз і зумовили вибір теми нашого дослідження, ключовим ракурсом якого є встановлення специфіки прояву мілітарного самоприйняття в курсантів військових закладів України.

У загальному науково-дослідницькому річищі ми намагаємося охопити аналітичний розгляд таких базових векторів: 1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми мілітарного самоприйняття у науково-психологічній літературі; 2. Обґрунтувати програму емпіричного вивчення проблеми психологічних особливостей мілітарного самоприйняття в курсантів військових закладів; 3. Здійснити аналіз специфіки психогенези мілітарного самоприйняття в курсантів з різнотипних навчальних військових закладів; 4. Розробити програму тренінгу для оптимізації мілітарного самоприйняття особистості.

Для психологічного обрамлення окресленої проблематики ми залучили розлогу теоретико-методологічну базу. Вивчення психологічних особливостей мілітарного самоприйняття базуватиметься на загальнометодологічних принципах системності, цілісності, розвитку й детермінованості людської психіки (Г. Балл, Г. Костюк, С. Максименко, В. Роменець, П. Чамата та ін.); теоретико-емпіричних дослідженнях мілітарної свідомості (А. Артеменко, Ю. Лобода, В. Осьодло, Ch. Hedges, A. Moseley, A. J. Toynbee та ін.), мілітарної ідентифікації (В. Зливков, С. Лукомська та ін.); наукових поглядах на мілітарну ідентичність і соціальну адаптацію комбатантів і ветеранів (А. Артеменко, К. Батаєва,

В. Мушкевич, М. Мушкевич, І. Черненко, L. Ell, R. Lock-Pullan, L. McCormack та ін.); науково-психологічних підходах до самосвідомості, самооцінки, образу Я, Я-концепції особистості, самоприйняття, самоакцептації (Ю. Візнюк, Т. Говорун, А. Грись, Д. Гошовська, Я. Гошовський, О. Гуменюк, Р. Каламаж, З. Кіреєва, Н. Кривоконь, В. Майструк, А. Маслюк, Р. Моляко, І. Слободянюк, О. Стельмах, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.); теоретико-емпіричних студіях особливостей самосвідомості курсантів (Ю. Александров, О. Баклицька, Л. П'янківська, Р. Сірко та ін.).

Ми вважаємо, що феномен особистісного самоприйняття доцільно розглядати у широкому психологічному контексті самосвідомості особистості, маркуючи його (разом із самооцінкою, самоствердженням, самоповагою, самопрезентацією, саморегуляцією тощо) як один із її найважливіших компонентів. Самоприйняття є бажанням і спробою людини відкрити і засвоїти власне багатовимірне Я, а також сприяє концептуалізації людиною себе. Повномірність самоосмислення складної багатогранної суті людської самості позитивно впливає на формування особистісного самоприйняття.

Самоприйняття як емоційно-ціннісне ставлення до самого себе формується завдяки результатам самосприймання, самопізнання й самовизнання та є базальною ознакою суб'єктності. Разом із адекватною самооцінкою, розгалуженим (фізичним, інтелектуальним, презентованим, бажаним та ін.) образом Я, вибудованою гармонійною Я-концепцією позитивне самоприйняття людини забезпечує результативність її самоусвідомлення й екзистенційного ототожнення у певних цивілізаційно-культурологічних нормах і реаліях. Негативне самоприйняття (самонеприйняття) свідчить про існування психологічних проблем девіантного, деструктивного або й патологічного походження та може слугувати симптомами надмірної аутизації або й суїцидальних намірів і тенденцій.

Термінологічне наповнення «самоприйняття» характеризується багатоваріантністю поглядів, підходів і тлумачень, а сама проблема є відкритою для різнопланового теоретико-емпіричного осмислення і вивчення. Науково-психологічні уявлення про особливості самоприйняття людини є поєднанням різновекторних концептуальних підходів насамперед щодо його змістового і функціонального наповнення [3; 8]. Розвиток самоприйняття як складної емоційної, інтелектуальної, соціальної конструкції залежить як від рівня і якості ідентифікації, так і від структурних та змістих саморепрезентацій упродовж життєвого шляху. Самоприйняття вибудовується на підставі самоставлень, а також завдяки ототожненню себе з певними системами цінностей. Позитивне самоставлення сприяє формуванню сприятливого самоприйняття як усвідомленого ототожнення і реалізації себе в певних аксіологічних пріоритетах (справжніх вартостях) і різних статусно-рольових вимірах. Самоприйняття твориться у спілкуванні та діяльності і передбачає визнання людиною самоцінності. Прийняти і зрозуміти себе та інших є важливим

досвідом для самоприйняття людиною свого внутрішньопсихологічного світу й атрибутів власної зовнішності та соціальності. Формування самоприйняття істотно залежить від оцінок інших, насамперед референтних осіб. Шлях через рефлексії інших людей та вахування їхніх оцінок досить часто є підставою для самоцінювання та самоприйняття.

Розвиток самоприйняття залежить від впливу соціальних, гендерних і культурних та інших змінних, які детемінують усі процеси самоусвідомлення. Проблеми самоприйняття активно вивчаються і практикуються в різноманітних духовних і теологічних традиціях (християнство, буддизм, індуїзм тощо). Розвиток самоприйняття відбувається упродовж психогенези людини, зокрема сензитивними періодами є підлітковий та юнацький вік.

Існує тісний безпосередній взаємозв'язок між безумовним самоприйняттям і психологічним здоров'ям людини як біосоціальної істоти. Зазвичай вважається, що низька самооцінка є неадекватною, нездоровою та гальмує особистісну самопрезентацію, проте, наприклад, у вимірах раціонально-емоційної поведінкової терапії будь-який рівень самооцінки відображає дисфункційну звичку глобально оцінювати свою цінність. Людині варто приймати себе такою, якою вона є, тобто саморецепція повинна бути беззастережною. Особистісне самоприйняття як прийняття себе навіть з певними недосконалостями є способом підвищення самоствердження і впевненості, а у випадку залучення поглибленого самоаналізу (правда, без надмірного самокопирсання, самокартання, самокритики) – шляхом для саморозвитку.

*Мілітарне самоприйняття ми розуміємо як емоційно-оцінний, когнітивний і поведінковий компоненти самосвідомості, що проявляються в позитивному ставленні людини, яка обрала своєю професією (або процес навчання і підготовки до неї) військову діяльність, до самої себе та прийняття себе на рівні усвідомленої та засвоєної мілітарної суб'єктності.* Разом із самооцінкою, самоакцептацією, образом Я, Я-концепцією та іншими феноменами самоусвідомлення мілітарне самоприйняття маніфестує цілісність свідомості/самосвідомості особистості військового.

Параметральну базу мілітарного самоприйняття можна узагальнено звести до акцептації своїх: 1) зовнішності (прийняття себе, власної тілесності у військових утилітарно-матеріальних вимірах як «людини в мундирі»); 2) характеру (прийняття своїх характерологічних рис насамперед як військової людини); 3) соціальної поведінки (прийняття себе у вимірах просоціальної поведінки військового); 4) ставлення до виконання справ (прийняття себе у контексті свідомого ставлення до виконання військового обов'язку, присяги, службових військово-посадових функцій тощо).

Едукаційний контекст військової академії загалом активно і сприятливо впливає на розвиток самооцінки, саморегуляції, самоствердження, самоефективності, самомотивованості курсантів, які, будучи тісно взаємопов'язаними параметрами самоусвідомлення, сумарно позитивно впливають на формування такого цілісного особистісного

утворення як мілітарне самоприйняття. Поміж різноманіття виховних функцій офіцерської вищої школи однією з найважливіших постає активне сприяння ототожненню слухачів з військовою професією, мілітарними цінностями, фаховою престижністю, тобто набуттю ними своєї «офіцерської ідентичності» [1; 4; 5]. Різнобічне самоототожнення майбутніх офіцерів з військовою професією дозволяє набутти досвіду актуального і подальшого успішного мілітарного самоствердження та самореалізації. У курсантів військових академій позитивне самоприйняття сприяє їхній соціально-психологічній адаптації, що разом з адекватною (з тенденцією до підвищення) самооцінкою культивує впевненість, лідерські потенціали тощо. Сформоване позитивне самоприйняття стимулює в курсантів військової академії впевненість у собі, соціальну сміливість, ініціативність у контактах і прийнятті рішень, тобто культивує розвиток рис, необхідних майбутньому офіцерові. Впевнене й адекватне прийняття власного Я сприяє самоефективності курсантів на рівня навчально-професійної підготовки у військовій академії та особистісній самореалізації. Позитивне мілітарне самоприйняття курсанта як маскуліної молодого людини, що посідає гідні й поціновувані статусно-рольові місця у соціумі, зумовлює відчуття психологічного благополуччя, спроможність опірності стресогенним чинникам, загальне психофізичне здоров'я.

Аналіз особливостей навчально-виховного процесу у передових військових академіях, зокрема у Вест-Пойнті, дав підстави стверджувати, що разом з інтелектуальною, фізичною, моральною, власне військовою підготовкою дуже важливе місце відведено психологічній підготовці. Навчання курсантів самостійності, самоаналізу, самоконтролю, самооцінюванню, самоефективності, самоприйняттю сприяє формуванню поглибленого самоусвідомлення, рецепцію себе як самодостатньої мілітарної особистості. У контексті дотримання положень ключової тріади «обов'язок, честь, країна» курсанти здебільшого активно працюють над сприйняттям і прийняттям власної тілесності як успішної реалізації свого фізичного Я. Разом з академічною успішністю, виконанням військових обов'язків, фізичними здібностями, лідерством та іншими параметрами відбувається розвиток мілітарного самоприйняття [6; 7; 9]. По суті, в академії відбувається ототожнення і прийняття курсантом себе як «військової людини», що набуває професіоналізму у важливій військовій справі.

Безперечно, розлади особистісної самості, самооцінювання, самоприйняття можуть негативно впливати на життєдіяльність, професійну підготовку й ефективність військових курсантів, що потребує поглибленої уваги з метою превенції та надання психологічної допомоги.

#### **Список використаних джерел:**

1. Артеменко А., Батаєва К. (2022). Мілітарна ідентичність та соціальна адаптація ветеранів АТО/ООС: монографія. Харків: Вид-во ХГУ «НУА».
2. Бойченко А. В. (2021). Психологічні особливості становлення автономності особистості в умовах війни. Науковий журнал «Гуманітарні студії: історія та педагогіка»,

1(01), 125–128. <http://nauksgf.wunu.edu.ua/index.php/npsgf/issue/view/3> (дата звернення: 18.08.2022).

3. Гошовська Д. (2021). Психогенеза фемінінної самоакцептації дівчаток-підлітків: монографія. Луцьк : ПП Іванюк В.П.

4. Зливков В.Л. (2022). Євроінтеграційний вектор сатновлення мілітарної ідентичності українців. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. Спецвипуск. С. 47–54. DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.спец.7>

5. Зливков, В. Л., Лукомська, Л.О. (2023). Психологічні засади становлення мілітарної ідентичності особистості. Соціально-психологічні технології розвитку особистості : зб. наук праць за матеріалами VIII Усеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (м. Херсон, 07 квітня 2023 р.) [Електронний ресурс] / ред. колегія : І. Р. Крупник, І. С. Попович, Н. І. Тавровецька, О. М. Танасійчук (відп. за випуск) та ін. Херсон : Херсон ; Івано-Франківськ : ХДУ. С. 213 – 216.

6. Mayer, John D., Skimmihorn, William (2017). Personality attributes that predict cadet performance at West Point. *Journal of Research in Personality*. Volume 66, February, Pages 14-26 <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.10.012>

7. Myrseth, H., Hystad, S. W., Safvenbom, R., & Olsen, O. K. (2018). Perception of specific military skills – the impact of perfectionism and self-efficacy. *Journal of Military Studies*, X(X), 1-15. <https://doi.org/10.2478/jms-2018-0002>

8. Shepard L. A. (1978). Self-acceptance: The evaluative component of the self-concept construct. *American Educational Research Journal*, 16(2), 139–160.

9. Wrzesniewski, A., Schwartz, B., Cong, X., Kane, M., Omar, A., & Kolditz, T. (2014). Multiple types of motives don't multiply the motivation of West Point cadets. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(30), 10990-10995.

---

**СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ  
СУСПІЛЬСТВІ**

---

**Видерко Анастасія**  
магістрант факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
**Коць Михайло**  
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ДІАГНОСТИКА КОНФЛІКТНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

**Анотація.** У роботі здійснено теоретико-емпіричне дослідження конфліктності у підлітковому віці.

Розкрито, що конфліктні прояви, характерні для цього віку, носять ситуативний характер. Але в несприятливих умовах відсутність своєчасної психологічної допомоги може обернутися стійкими особистісними утвореннями.

Проведене емпіричне дослідження показало, що структурні компоненти Я-концепції, а саме Я-образ і самооцінка досліджуваних підлітків створюють умови для конфліктності у стосунках з оточуючими. Прагнення до домінування, вразливість, суперечливість в оцінках подій життя, прагнення до самостійності, незалежності – все це сприяє виникненню конфліктних проявів у стратегіях поведінки підлітків.

У результаті проведеного дослідження, якісного та кількісного аналізу отриманих даних виявлено психологічні особливості сфери самосвідомості підлітків, якими є: недостатньо високий рівень прийняття себе та інших людей; внутрішня напруженість, нестійкість психоемоційного стану, дратівливість, короткочасність, мінливість настрою, яскраво виражені ознаки агресії та негативізму, що в цілому зумовлює досить високий рівень конфліктності (переважання стилю суперництва у вирішенні конфліктних ситуацій); переоцінка себе, своїх здібностей, можливостей; низький рівень розвитку здатності до самоаналізу та обмежене розуміння себе, нестійкість самооцінки.

**Ключові слова:** Я-концепція, підлітковий вік, конфліктність.

**Актуальність дослідження.** Динаміка розвитку сучасної системи педагогічної освіти щодо контексті забезпечення гармонійного розвитку особистості вимагає особливої уваги до особистості учнів на переломних етапах психічного і соціального розвитку, коли виникають та значно поглиблюються суперечності цього процесу. Дуже важливо не дати цим протиріччям перерости в конфлікти, які можуть уповільнити або навіть деформувати процеси становлення особистості.

Відомо, що підлітковий вік вважається періодом, коли особливо загострюються протиріччя в розвитку. Це зумовлено специфічними явищами, які свідчать про перехід від дитинства до дорослості, який супроводжується якісною перебудовою всіх сторін розвитку особистості (М. Боришевський, Я. Гошовський, І. Булах, Д. Ніколенко, Л. Проколієнко та ін.). У цей період дитина усвідомлює свою індивідуальність, змінюється ставлення до оточуючого світу, себе, інших людей, потреби і мотиви,



перебудовується поведінка. Водночас змінюються вимоги з боку суспільства до підлітків. У зв'язку з цим підліток повинен узгодити свої потреби з очікуваннями оточуючих і враховувати існуючі соціальні норми. Необхідність такої угоди часто пов'язана зі значними труднощами, які викликають протиріччя у розвитку підлітка. Ці протиріччя можуть протікати в гострій формі, викликаючи сильні емоційні переживання, порушення поведінки школярів, стосунків з дорослими та однолітками.

**Виклад матеріалу.** Головне значення підліткового віку – перехід від періоду дитинства до дорослості. У всіх напрямках, що відображають цей процес, формування якісних новоутворень відбувається за рахунок перебудови організму, зміни стосунків з дорослими та ровесниками, розвитку нових способів соціального спілкування, змісту морально-етичних норм, розвитку самосвідомості, інтересів, пізнавальної та освітньої діяльності. В залежності від конкретних соціальних умов, культури і традицій виховання дітей перехідний вік може мати різне значення [1; 2; 3; 5 та ін.].

Під час підліткового періоду якісно перебудовується все, що стосується розвитку, виникають і формуються нові психологічні утворення.

Я-концепція виконує різні функції в житті підлітка, а саме: визначає ефективність його соціальної взаємодії та якості життя в цілому, а отже, суттєво впливає на перебіг соціальних стосунків; визначає вибір того чи іншого життєвого шляху і навіть долі; формує своєрідну впевненість у самосвідомості; дає змогу ідентифікуватися з конкретним середовищем, досягти самоідентифікації; впливає на інтерпретацію його соціального та когнітивного досвіду, прогнози майбутнього, оцінку самодосягнень і тим самим – повноцінно функціональне самоствердження чи самоствердження [1; 8; 10; 11 та ін.].

Формування Я-образу підлітка поступово йде за певним первинним циклом, який постійно збагачується, взаємодоповнюється самоставленням, самодіяльністю, можливо, також формуванням елементів духовного Я, і в результаті Я-концепт постає як феноменальна сукупність сфери самосвідомості. Таким чином, Я-образ – це систематичний когнітивний образ, який розвивається та формується на основі інструкцій, отриманих про себе через когнітивні та емоційні компоненти соціальної комунікації, і тому є передумовою для розвитку підліткової самооцінки [4].

У вітчизняній психології Я-концепція вважається відносно стійкою, певною мірою усвідомленою, переживається як уявлення індивіда про самого себе, на основі яких він будує взаємостосунки з іншими і ставиться до себе відповідно. Я-концепція – це повний образ себе, хоча має внутрішні суперечності і включає наступні компоненти: когнітивний – самопізнання, емоційний – самоповага, оціночний – інтенціональний – прагнення до підвищення самопочуття, шанувати, завоювати повагу тощо [6; 7; 9; 10; 11]. Близьким до цього є розуміння зарубіжних психологів (Р. Бернс, У. Джеймс, К. Роджерс, Дж. Стайнс) [13].

Під впливом інших людей самооцінка підлітка змінюється, хоча це опосередкований процес. Позитивні оцінки підліток сприймає охоче, але

має психологічний захист від негативних, хоча так чи інакше змушений їх враховувати.

Психологічна криза підліткового віку багато в чому пов'язана з тим, що у внутрішньому плані молодшої людини з'являється нове явище – «відчуття дорослого». Підліток часто задається питанням: «Я дитина чи дорослий?» – і сам вирішує зарахувати себе до дорослих.

**Мета дослідження** – вивчити особливості формування Я-концепції підлітків; обґрунтування та проведення діагностики конфліктності підлітків.

**Завдання дослідження:**

1. З'ясувати специфіку взаємозв'язку психологічного змісту Я-концепції підлітків з виникненням конфліктної поведінки.

2. Емпіричним шляхом визначити основні особливості прояву конфліктів у підлітків.

**Методи дослідження:** методика «Хто Я», методика визначення способів поведінки особистості у конфлікті К. Томаса, методика «Моя самооцінка».

Характеристика вибірки: - кількість – 62 особи; вік – 13-14 років; статус – учні середніх класів.

Вибірка була неоднорідною (28 хлопців і 34 дівчини). Більшість досліджуваних (72,7%) були дітьми з повних сімей.

На першому етапі ідентифікації ми визначали уявлення підлітків про себе. В результаті використання методики «Хто я» ми виділили 4 категорії уявлень підлітків про себе:

- соціальний статус;
- психологічні характеристики;
- фізичні характеристики;
- матеріальні об'єкти.

Представимо отримані результати у вигляді діаграми (рис. 1).

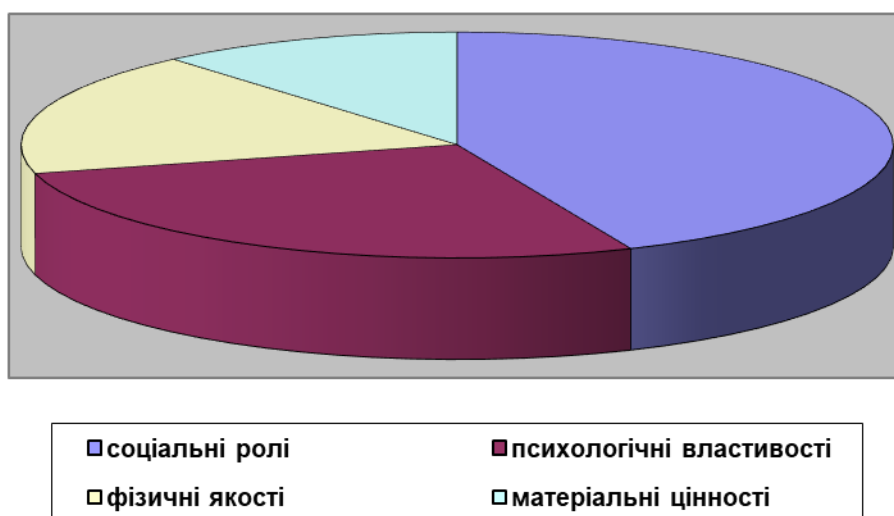


Рис. 1. Уявлення підлітків про себе

Найчастіше в самооцінці підлітки відзначали свій соціальний статус (46,3%). Відповідаючи на запитання, більшість підлітків визначили пріоритетними свої соціальні ролі, які вони виконують у суспільстві.

Найбільш вживані слова: дочка, сестра, українка, подруга, син, брат, друг, керівник, студент тощо.

Також важливу роль в самооцінці підлітків відіграють їхні психологічні особливості (27,4%). Вони відзначили їхні позитивні індивідуально-психологічні якості, такі як добрий, щедрий, сміливий, терплячий, допитливий, слухняний, впевнений у собі, розумний, талановитий тощо.

Також важливою категорією для підлітків були фізичні характеристики (17,8%). Учні писали про свій позитивний фізичний імідж, підкреслювали свої фізичні переваги. Наприклад, відповіді можуть бути такими: красива, худа, у мене довге і гарне волосся, приваблива, мила тощо.

Найменше уваги підлітки приділяли Я-образу, але відзначали іншу категорію, таку як матеріальні цінності (9,7%). Учні, які за спостереженнями є матеріально забезпеченими в класі, відзначали такі матеріальні цінності, як: маю дорогий мобільний телефон, маю золотий ланцюжок, маю комп'ютер, живу у великому будинку.

Для виявлення характеру та рівня конфліктної поведінки підлітків та способів вирішення конфліктних ситуацій ми використали методику К. Томаса.

Нас зацікавили підлітки, які в конфліктах найчастіше обирають стиль суперництва. В результаті дослідження виявлено 23 таких особи – 12 дівчат та 11 хлопців, що відповідає 37,2%.

Для дітей, у яких домінує змагальний стиль, характерне прагнення до досягнення задоволення своїх інтересів незалежно від інтересів інших, активність дій і цілеспрямовані зусилля, орієнтація на свої ідеали та здібності.

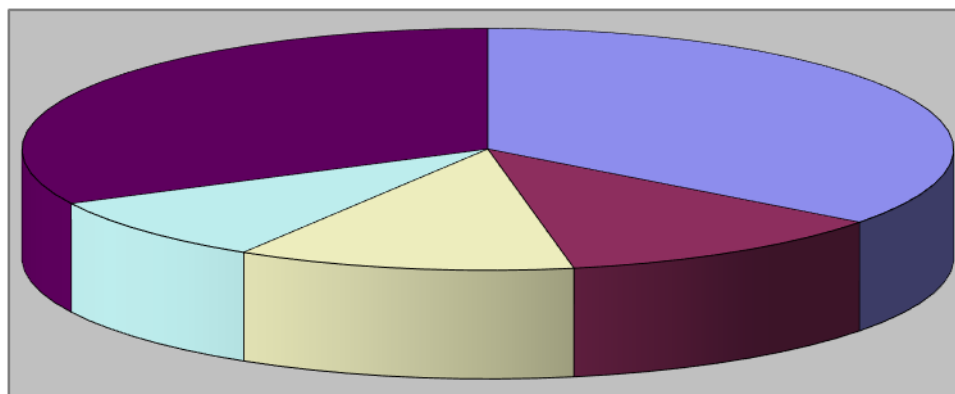
За даними нашого дослідження, 8 підлітків – 4 хлопці та 4 дівчини, або 12,8%, віддали перевагу стилю співпраці в конфліктних ситуаціях. Такі підлітки беруть активну участь у вирішенні конфлікту, захищаючи власні інтереси та інтереси партнера, шукаючи альтернативу, яка б повністю задовольняла інтереси обох сторін.

Компромісний стиль обрали 10 підлітків, з них 6 хлопців (16,2%). Цей стиль поведінки в конфліктних ситуаціях характеризується здатністю поступатися інтересами обох сторін, які беруть участь у конфлікті, прагненням прийняти рішення, яке задовольняє обидві сторони.

У результаті нашого дослідження виявилось, що підлітки також часто використовують цей стиль поведінки як уникнення в конфліктних ситуаціях. Він домінує серед 16 осіб, з них 11 дівчат і 5 хлопців, що відповідає 25,9%. Згідно з нашими дослідженнями, цей стиль більше властивий дівчатам.

Наше дослідження також показало, що меншість підлітків має такий стиль поведінки як адаптивний у конфліктних ситуаціях (8,2%). Це означає, що підлітки здатні діяти разом з партнером за свої інтереси, прагнути до гармонії у стосунках, до комфорту обох сторін, а також жертвувати власними інтересами заради інтересів партнера.

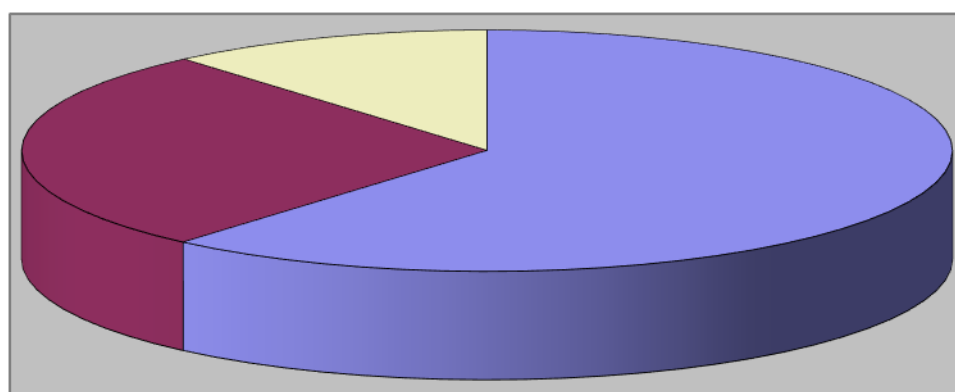
Результати даних ми представили у вигляді діаграми (рис. 2).



■ Суперництво ■ Співпраця □ Компроміс □ Пристосування ■ Уникнення

*Рис. 2. Стилі поведінки в конфлікті*

Для аналізу психологічного змісту уявлень підлітків про себе, визначення рівня їх самооцінки ми звернулися до методики «Моя самооцінка». Отримані результати відображені на діаграмі (рис. 3).



■ завищена ■ занижена □ адекватна

*Рис. 3. Параметри самооцінки підлітка*

За результатами нашого дослідження адекватну самооцінку мають 7 осіб (11,4%), 5 хлопців і 2 дівчини. Достатня самооцінка сприяє розвитку впевненості в собі, самокритичності, наполегливості та вимогливості. Учні з такою самооцінкою адекватно сприймають як свої невдачі, так і перемоги, роблять висновки, вчаться на помилках і готові сприймати нове.

Наше дослідження показало, що 17 осіб мають низьку самооцінку, що відповідає 27,3%. Більше спостерігається у дівчаток (32,3%), ніж у хлопчиків (21,3%). Такі підлітки перебільшують свої недоліки і

недооцінюють досягнення. Низька самооцінка характерна для підлітків, які схильні сумніватися в собі, сприймати чужі зауваження і образи на свій рахунок, переживати і хвилюватися з незначних причин, а переживання глибокі і тривалі.

Підсумовуючи отримані результати, можна констатувати, що структурні компоненти Я-концепції, а саме Я-образ та самооцінка досліджуваних підлітків, вказують на передумови конфліктності у стосунках з оточуючими. Прагнення до домінування (переважання завищеної самооцінки), вразливість, суперечливість в оцінках подій життя, прагнення до самостійності, незалежності – все це сприяє виникненню конфліктних проявів у стратегіях поведінки підлітків.

У результаті проведених досліджень, якісного та кількісного аналізу отриманих даних виявлено наступні психологічні характеристики сфери самосвідомості підлітків:

- недостатньо високий рівень самоприйняття та прийняття інших людей;
- внутрішня напруженість, нестійкість психоемоційного стану, дратівливість, короткочасність, мінливість настрою, яскраво виражені ознаки агресії та негативізму, що в цілому зумовлює досить високий рівень конфліктності (переважання стилю суперництва у вирішенні конфліктних ситуацій);
- переоцінка себе, своїх здібностей, можливостей;
- низький рівень розвитку здатності до самоаналізу та обмежене розуміння себе, нестійкість самооцінки.

Основними умовами, які «провокують» підлітковий конфлікт, є:

- відсутність необхідних умов для нормальної соціальної та культурної адаптації підлітків у цьому суспільстві;
- обмеженість прямих і опосередкованих зв'язків, стосунків підлітка з оточуючими;
- обмеження можливості вільного пересування, сувора регламентація часу на творче самовираження, захоплення, ігри;
- відсутність у підлітка способів фіксації «я в житті», відчуженість від самосвідомості, рефлексії;
- загроза існуванню духовному і фізичному підлітка, що є наслідком агресивного соціального та природного середовища.

Внутрішні протиріччя, що впливають з перерахованих умов (як правило, в їх барвистому поєднанні), можуть усвідомлюватися підлітком або не усвідомлюватися, бути опосередковано або явно переживатися, не торкатися його особистості або бути з нею безпосередньо пов'язаними.

Саме ці характеристики Я-концепції підлітків мають стати об'єктом корекційного впливу з метою зниження рівня конфліктності та неузгодженості.

**Висновки.** Підлітковий вік вважається періодом поглиблення протиріч. Зумовлено це зумовлено специфічними явищами, які стосуються шляху від дитинства до дорослості і супроводжуються якісною перебудовою всіх сторін розвитку особистості.

Конфліктні прояви, характерні для цього віку, носять ситуативний характер. Але в несприятливих умовах відсутність своєчасної психологічної допомоги може обернутися стійкими особистісними утвореннями.

Криза підліткового віку, яка супроводжується актуалізацією сприйняття себе як самостійного суб'єкта, зростанням потреби в самопізнанні та саморегуляції, визначає зміни в Я-концепції. Створення сприятливих умов для розвитку гармонізації пом'якшує перебіг кризи, зменшує внутрішні та зовнішні конфлікти.

Проведене емпіричне дослідження показало, що структурні компоненти Я-концепції, а саме Я-образ і самооцінка досліджуваних підлітків створюють умови для конфліктності у стосунках з оточуючими. Прагнення до домінування (переважання завищеної самооцінки), вразливість, суперечливість в оцінках подій життя, прагнення до самостійності, незалежності – все це сприяє виникненню конфліктних проявів у стратегіях поведінки підлітків.

У результаті проведеного дослідження, якісного та кількісного аналізу отриманих даних виявлено психологічні особливості сфери самосвідомості підлітків, якими є: недостатньо високий рівень прийняття себе та інших людей; внутрішня напруженість, нестійкість психоемоційного стану, дратівливість, короткочасність, мінливість настрою, яскраво виражені ознаки агресії та негативізму, що в цілому зумовлює досить високий рівень конфліктності (переважання стилю суперництва у вирішенні конфліктних ситуацій); переоцінка себе, своїх здібностей, можливостей; низький рівень розвитку здатності до самоаналізу та обмежене розуміння себе, нестійкість самооцінки.

Перспективою подальших досліджень є розроблення програми зниження конфліктності підлітків і корекція їхньої Я-концепції.

#### **Список використаних джерел:**

1. Баталіна Л. М. Психологічні особливості формування особистості в підлітків з інтелектуальною недостатністю. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2011. Вип. 12. С. 119–124. Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>
2. Бедлінський О. І. Проблема періодизації підліткового віку в сучасному суспільстві. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011 № 2. С. 49–54.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.
4. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2007. 256с.
5. Мирончук Н. М. Культура міжособистісних взаємин старших підлітків: теоретичні й методичні основи формування : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 184 с.
6. Мосьпан М. О. Формування здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2015. 20 с.
7. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці: базові симптомокомплекси : [монографія]. Суми, 2012. 478 с.
8. Сакаль Л. Д., Петровська Т. В. Особливості та перспективи дослідження соціалізації в підлітковому віці. *Зб. наук. пр. : філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2000. Вип. 5. Ч.1. С. 88–91.

9. Чмир Т. В. Вольова сфера особистості: теоретичні аспекти [Електронний ресурс]. *Психологія: реальність і перспективи*. 2015. Вип. 4. С. 277-280. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp\\_2015\\_4\\_75](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2015_4_75)

10. Юрков О.С., Фельцман М. І. Особливості вольової сфери підлітка. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: зб. наук. пр. ; ред. кол. : Г. В. Товканец (гол.ред.) та ін. Мукачево : Вид-во МДУ, 2015. Випуск 18 (13). 251 с.

11. Яновська Т. А. Особливості кризи міжособистісних стосунків між підлітками та батьками. *Кризи життєвого простору особистості, сім'ї та соціальних інституцій* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.(з міжнар. участю), 15–17 лют. 2013 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України [та ін.]. Полтава, 2013. С. 243–247.

12. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика. Київ : Вища школа, 2006. 382 с.

### **Дзядук Наталія**

здобувач другого (магістерського) рівня факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

### **Кульчицька Анна**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ВНУТРІШНЬОПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ**

Сьогодні резильєнтність як особливість людської психіки набуває великого значення через необхідність опору стресам, пов'язаним із актуальними політичними та соціально-економічними проблемами – війною життям в умовах постійного стресу, соціально-політичних конфліктів, загостренням економічних проблем у державі тощо.

Проблема резильєнтності як здатності чинити опір стресам та виявляти психічну стійкість є достатньо розробленою у зарубіжній психології, утім українськими дослідниками досі не було здійснено адаптації чи власні розробки засобів психодіагностики та розвитку резильєнтності особистості.

Мета дослідження: концептуалізувати поняття резильєнтності та виявити психологічний зміст та характеристики, провести еміричне дослідження наної проблеми.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз наукових літературних джерел, узагальнення теоретичних даних з проблеми дефініції резильєнтності).

Психологічна резильєнтність у розумінні феномену, який дозволяє особистості повертатися в стан достресового впливу зі збереженням (поверненням) всіх, які існували на момент стресу ресурсів є першим і, ймовірно, найважливішим кроком на шляху подальшого стабільного досягнення особистістю психічного та психологічного здоров'я.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що резильєнтність як психологічну категорію можна розглядати як рису, чи здатність особистості долати стрес, як процес копіювання та як адаптаційно-захисний механізм

особистості, який дозволяє протистояти стресу та адаптуватися після пережитої психотравми.

Перевагами дії резильєнтності є висока адаптивність, психологічне благополуччя та успішність діяльності індивіда. Психологічними чинниками розвитку резильєнтності є скерованість на певну мету, почуття збалансованості життя, переважання позитивних емоцій, життєстійкість, активна життєва позиція, адекватна самооцінка, самоефективність, оптимізм, активна соціалізація, висока духовність.

Резильєнтність можна визначити як процес адаптації до негараздів, травм, трагедій, погроз або значних джерел стресу. Емоційна витривалість сприяє стійкості до медичних та психічних захворювань. Таким чином, ми можемо сказати, що одним із основних джерел резильєнтності є життєстійкість.

Для визначення гендерних особливостей резильєнтності в умовах війни ми провели емпіричне дослідження. Вибірку склали 60 внутрішньоопереміщених осіб віком від 30 до 55 років. У тому числі 30 жінок (Група 1) та 30 чоловіків (Група 2).

В ході дослідження нами було використано методику «Шкала психосоціального стресу» Л. Рідера, тест «Дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях», методику «Коротка шкала резильєнтності» Б. Сміта, оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності (тест Спілбергера-Ханіна)

За методикою «Шкала психосоціального стресу» Л. Рідера констатуємо наступне: високий рівень психосоціального стресу проявили 80% жінок та 26,7% чоловіків; низький рівень даного показника проявили 6,7% жінок та 40% чоловіків та середній рівень був проявлений у 13,3 та 33,3% відповідно.

З методикою «Шкала оцінки впливу травматичної події» (М. Горовіц) маємо результати, які корелюють з попередніми показниками.

За результатами впливу психосоціального стресу можна стверджувати, що високий рівень прояву даного показника у 46,7% жінок та у 6,7% чоловіків; низький рівень проявився у 30% жінок та у 16,7% чоловіків та середній рівень прояву мають 23,3% жінок та 16,7% чоловіків.

За показниками копінг-поведінки в стресових ситуаціях маємо наступні результати. 63,3% досліджених жінок та 13,3% чоловіків характерна стратегія уникнення у стресових ситуаціях, у той час як копінг поведінка «емоційне реагування» характерна 16,8% жінок та 16,8% чоловіків; копінг поведінка «вирішення проблеми» притаманна 20% досліджуваних жінок та 70% чоловіків.

Щодо показників за методикою визначення рівня резильєнтності відзначаємо високий рівень сформованості даного показника у 26,7% жінок та у 63,3% чоловіків; середній рівень притаманний 30% жінок та 30% чоловіків; низький рівень проявили 43,3% жінок та 6,7% чоловіків.

Відповідно до методики дослідження реактивної тривожності, то 70% жінок проявився високий рівень тривожності, середній рівень притаманний 20% жінок та низький 10%. Щодо чоловіків, то результати дослідження



продемонстрували що у 33,4% чоловіків проявився високий рівень тривожності, середній рівень притаманний 57% чоловіків та низький 10%.

Як видно з результатів дослідження жінки мають нижчий поріг резильєнтності, що проявляється у підвищеній тривожності, стресу, гостріше реагують на травмуючу подію..

Для корекції психоемоційних станів рекомендуємо індивідуальні психологічні консультації та групові тренінгові заняття.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні психоемоційних станів респондентів після проведення корекційної роботи.

#### **Список використаних джерел:**

1. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування. Київ: Главник, 2007. 144 с.
2. [https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4\\_2022/16.pdf](https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2022/16.pdf)
3. Лазос Г. П. (2018). Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології: Консультативна психологія і психотерапія, 14. 26– 64.

### **Дучимінська Тамара**

кандидат психологічних наук, доцент,

Волинський національний університет імені Лесі Українки,

### **Кот Роман**

здобувач освіти (магістр) 2 курсу, факультету психології,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **КОШНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ У ПОДОЛАННІ СТРЕСУ**

Воєнні дії, які тривають в нашій країні, є надзвичайним психологічним подразником для кожного, який викликає нервову напругу, призводить до накопичення негативних емоцій, що формують стресові стани й безпосередньо впливають на психологічний та емоційний стан людини.

Уникнути стресових станів неможливо, так як будь-яка подія у житті може стати причиною стресу. Емоційні переживання і поведінкова активність великою мірою залежать від способу мислення, оцінки ситуації та навиків управління стресом. Кожна людина по-різному реагує на стресові ситуації, характер поведінки однієї людини відрізняється від поведінки іншої в аналогічних умовах. Але важливо розуміти, що стрес є нормальною реакцією організму на потрясіння та травмуючі події. Однак, тривалий вплив стресу має руйнівні наслідки для життя і здоров'я людини. Проте, можливо і навіть потрібно змінити своє ставлення до стресових ситуацій, адже головне те, як ми самі сприймаємо подію чи ситуації, що виникають. Саме це зумовлює актуальність дослідження стресу, та його особливостей представниками різних наукових галузей.

У зв'язку із цим, особливої актуальності набувають питання вироблення особистістю ефективних поведінкових стратегій опанування

стресових та травмуючи ситуацій, тобто копінг-стратегій. Ефективний копінг сприятиме підвищенню продуктивності життєдіяльності суб'єкта, рівню його психологічного здоров'я [3].

У 1052 році Л. Мерфі було вперше застосовано термін «копінг» у здійсненому дослідженні способів подолання вікової кризи дітьми. Автор визначав його як прагнення індивіда вирішити певну проблему. Пізніше, у 1966 році Р. Лазарус у своїй книзі «Психологічний стрес і процес його подолання» звернувся до копіngu для опису усвідомлених стратегій подолання стресу і інших подій, що породжують тривогу [1]

У результаті теоретичних і експериментальних досліджень було встановлено, що у процесі подолання стресу кожна людина використовує власні стратегії (копінг-стратегії) на основі наявного у неї особистісного досвіду і психологічних резервів (особистісні ресурси або копінг-ресурси). Саме через це копінг-поведінку почали розглядати як результат взаємодії копінг-стратегій і копінг-ресурсів [4].

На думку Р. Лазаруса, незважаючи на значну індивідуальну розмаїтість поведінки у стресових ситуаціях, існують два глобальних стилі реагування: проблемно орієнтований і суб'єктивно орієнтований [6].

Проблемно орієнтований (problem-focused) стиль передбачає раціональний аналіз проблеми і пов'язаний із розробленням та реалізацією плану залагодження складної ситуації. Проявляється в таких формах поведінки, як самостійний аналіз проблемної ситуації, звернення по допомогу до інших, пошук додаткової інформації. Суб'єктивно орієнтований стиль (emotion-focused) є наслідком емоційного реагування на ситуацію і не супроводжується конкретними діями. Проявляється у вигляді спроб не думати про проблему взагалі, залучення інших у свої переживання, бажання забутися уві сні, «втопити» свої проблеми в алкоголі, компенсувати негативні емоції наркотиками тощо [2].

Спираючись на ідеї Р. Лазаруса, Дж. Вейллант виділяє такі копінг-стратегії: стратегії вирішення проблем, як активні поведінкові стратегії, при яких людина прагне використовувати всі наявні особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми; стратегії пошуку соціальної підтримки, як активні поведінкові стратегії, при яких людина для ефективного вирішення проблеми звертається за допомогою і підтримкою до сім'ї, друзів, значущих інших; стратегії уникнення, як поведінкові стратегії, при яких людина прагне уникнути контакту з проблемою, ухиляється від її вирішення [3].

Копінг-стратегія «вирішення проблем» передбачає пошук широкого кола альтернативних рішень, що сприяють загальній соціальній адаптації. Відомо, що найчастіше в стресовій ситуації поведінка та дії людини неадекватні та дезорганізовані, така реакція на дію стресу вимагає від людини виконання таких дій: оцінки ситуації та усунення або зменшення джерела стресу. Тобто, вона передбачає активну розумову діяльність, яка полягає в аналізі стресової ситуації та засобів її зміни. Необхідною умовою реалізації її є фокусування на проблемі та визначення шляхів її вирішення [3].

Копінг-стратегія «пошук соціальної підтримки» зорієнтована на подолання стресової ситуації з допомогою інших людей, на прагнення до активної взаємодії з оточуючими (пошук емоційної підтримки у друзів, рідних, родичів у складних життєвих обставинах без зміни себе та ситуації, що склалася). Основними способами реалізації волаючої поведінки з використанням цієї стратегії є: «спілкування», «пошук підтримки, створення соціальної мережі підтримки», «консультації з фахівцями» (психолог-консультант, психотерапевт). Дана стратегія дозволяє визначити можливі джерела соціальної підтримки для подолання стресової ситуації за допомогою актуальних когнітивних, поведінкових і емоційних відповідей. Пом'якшуючи вплив стресорів на організм, вона тим самим зберігає здоров'я і благополуччя людини та формує її поведінку. Попередні невдалі спроби її отримати у подальшому пригнічують прагнення її пошуку [3].

Копінг-стратегія «уникання» орієнтує поведінку людини на відновлення емоційного благополуччя за рахунок спроб уникнути будь-якої взаємодії з існуючою проблемою. Вона дозволяє особистості зменшити емоційну напругу, емоційний компонент дистресу до зміни самої ситуації. Зазвичай це проявляється в намаганнях не думати про проблему, не звертати на неї уваги, переноситися у фантазіях з неприємної реальності до більш благополучного часу, забутися за допомогою алкоголю, транквілізаторів або наркотичних речовин тощо. Психологічний механізм такої поведінки характеризується інфантильною оцінкою того, що відбувається і є дуже близьким до механізмів психологічного захисту і тому неконструктивним шляхом розв'язання проблемної життєвої ситуації. Інший варіант цієї ж стратегії, це коли людина може намагатися змиритися з ситуацією, прийняти її як неминучу, вчитися співіснувати з новими обставинами, які не можна розв'язати об'єктивно, приймаючи їх як частину свого життя. В психологічній практиці подібна поведінка оцінюється як найбільш продуктивна в ситуаціях втрати (наприклад, смерть когось з близьких, втрата здоров'я тощо). В таких ситуаціях зусилля людини спрямовані на зміну власного ставлення до ситуації з врахуванням негативних обставин, що оцінюються нею як незворотні [3; 4; 5].

Оскільки життєвих труднощів та стресових ситуацій практично уникнути неможливо, то проблема вивчення копінг-стратегій має не лише теоретичний, а передусім практичний характер. Створення ефективної структури класифікацій копінг-стратегій дасть змогу розробити ефективні корекційні заходи, здійснювати психолого-консультативну і тренінгову роботу, спрямовану на надання допомоги людині у складних життєвих ситуаціях, а також готувати людей до самостійної результативної поведінки подолання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Войцеховська О. Сучасні напрями досліджень копінг-стратегій особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 2. С. 95–104.
2. Демчук А. А. Копінг-поведінка, як засіб подолання невизначеності. Матеріали VII Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів. Актуальні задачі сучасних технологій. Тернопіль 28-29 листопада 2018. С. 167-168.

3. Похлестова О.Ю. Копінг як функція стресостійкості особистості. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2019. №9, С. 291–299.
4. Ткачук Т. А. Копінг-поведінка: стратегії та засоби реалізації: монографія. Ірпінь, 2011. 284 с.
5. Folkman S. Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Personality and Social Psychology*. 1984. Vol. 46 p.
6. Lazarus R. S., Folkman S. The concept of coping. *Stress and Coping*. New York, 1991. P. 189–206.

**Іванова Аліна**

магістр (здобувач освіти) факультету психології,  
Університет державної фіскальної служби України,

**Романюк Людмила**

науковий керівник, доктор психологічних наук, професор,  
Університет державної фіскальної служби України

**ПРОФІЛАКТИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЛЯ В  
ПРОФЕСІЙНИХ КОЛЕКТИВАХ**

Робота – важлива частина людського життя. Людина задовольняє свої різноманітні потреби, наприклад, у причетності, повазі до інших, у знаннях, у збільшенні своїх матеріальних ресурсів, які дозволяють їй бути більш незалежною і самостійною, підтримувати необхідний рівень життя тощо. Але в той же час у сфері професійної діяльності людина може зіткнутися з певними явищами, які негативно впливають на її особистість, самопочуття, психічне чи навіть фізичне здоров'я. Одним із таких явищ є психологічне насилля – характеристика форми поведінки на робітничому місці до якої спрямована одним працівником (або групою) по відношенню до іншого працівника (або групи) і спрямована на заподіяння шкоди (образити, принизити, змусити їх почуватися нікчемними тощо) іншому працівнику.

Мобінг на робочому місці є серйозною проблемою. Жертви мобінгу втрачають задоволення від своєї роботи, стають депривованими та демотивованими, пригнічено функціонують і відчують психологічні проблеми, які в кінцевому підсумку можуть призвести до довгострокової втрати працездатності та життєздатності в цілому.

Визнати, що на роботі над тобою знуцаються, непросто. Існує певне табу для дорослих зізнаватись у тому, що проти них щось порушують і багато співробітників воліють про це мовчати, терпіти або навіть звинувачують себе у ситуації, що склалась. Жертви цькування часто соромляться, бояться осуду та розголосу, мовчать, не бажають звертатись до свого безпосереднього керівника, або вони не знають чи можуть до нього звернутись, тому що це не та особа, яка знуцається над ними [5].

Системний моніторинг даного явища та статистика мобінгу не проводяться і, відповідно, не відображаються в заходах щодо його профілактики та подолання. В даний час відсутні ґрунтовні наукові дослідження цього феномену.

Мобінг (від англ. mobbing – гнобити і переслідувати когось, комусь грубіянити, нападати або чіплятися) – це процес навмисного психологічного впливу на людину з метою її подальшого звільнення [2].

Мобінг може проявлятися багатоманітно, і тому його представляють різними класифікаціями. Розрізняють внутрішньогруповий, міжгруповий і сендвіч-мобінг.

Внутрішньогруповий мобінг найчастіше застосовують щодо новачків «старіші» за тривалістю роботи в організації співробітники.

Міжгруповий виникає в тому разі, якщо потрібно звільнити місце для просування когось по службі або керівник хоче позбутися співробітника.

Сендвіч-моббінг – проміжний тип мобінгової поведінки. Найжорсткіший вид мобінгу, коли нападки йдуть звідусіль: і з боку підлеглих, і з боку керівництва.

За ознакою усвідомлення своїх цілей виконавцем мобінг може бути свідомий і неусвідомлений.

Свідомий мобінг характеризується цілеспрямованістю дій. У цьому випадку найчастіше йдеться про корисливі мотиви – зайняти чиєсь місце, вислужитися перед начальством.

Про неусвідомлений, або стихійний мобінг можна говорити, коли суб'єкт мобінгу не усвідомлює, що його дії потрапляють під кваліфікацію мобінгу. У цьому випадку хтось із колег викликає у вас постійне роздратування, яке супроводжується неуставною поведінкою. За формою прояву мобінг може бути також латентним (об'єкт нападу намагається стримати натиск моберів) і відкритим. За кількістю учасників – індивідуальний або груповий. За характером перебігу – хронічний або самовідроджуваний (виживши одного колегу, мобер береться за іншого).

За значного різноманіття форм мобінг-дій, найчастіше на практиці зустрічаються такі [1]:

- босинг,
- стафінг,
- булінг.

Босинг – моральне переслідування співробітника керівником. Як різновид мобінгу босинг включає такі дії, як розвиток компетенції, критика зовнішнього вигляду або віку, дискредитація рідних, акцентування уваги на походженні, перекладання відповідальності за проблеми, що виникають, а також особисті образи на адресу працівника. Керівник-моббер може використовувати своє становище, давати невірні вказівки, плануючи занадто мало часу для виконання роботи або не прийнявши її, вказуючи на «недоліки».

Стафінг – різновид мобінгу, що являє собою дії, які заважають керівнику виконувати свої прямі обов'язки і дискредитують його діяльність. Наприклад, провокаційна поведінка підлеглих, невиконання постанов і наказів керівника або, навпаки, виконання завдань "суворо за інструкцією". Також до стафінгу можна віднести підбурювання інших співробітників стати на бік моберів шляхом підриву авторитету керівника, дискредитація

його компетенції, поширення чуток про його особисте життя, фізичне і психічне здоров'я, а також становище в організації.

Булінг (workplace bullying) – поняття, введене англійським журналістом Ендрю Адамсом. Характеризує форму психологічного насилля, за якої співробітник або група піддаються цілеспрямованому цькуванню з боку конкретної особи за допомогою зловмисних дій, що принижують їхню гідність. Булінг може бути спрямований проти жертви, незалежно від її становища в колективі.

Вивчаючи виникнення мобінгу, можна виокремити причини чотирьох видів: зовнішні щодо організації (економічні, правові, соціокультурні, історико-етнографічні), внутрішньоорганізаційні (особливості виробництва, особливості колективу, специфіка менеджменту), соціальні (цілі учасників мобінгу, соціальний статус), особистісні причини (причини психологічного характеру, специфічні ознаки жертви).

Наслідки мобінгу для організації – проблеми в розвитку та отриманні доходів. Його ігнорування керівниками неминуче призведе до непоправного погіршення психологічного клімату в колективі. Дедалі частіше виникатимуть сварки і конфлікти, що заважають злагодженій роботі, здатній забезпечити успіх компанії та її прибуток.

Систематичні негативні дії по відношенню до жертви мобінгу викликають негативні емоції, почуття невпевненості, страх, а це, як правило, впливає на ставлення людини до роботи, ефективність її праці та на стан здоров'я в цілому.

Говорячи про причини колективного психологічного насилля, дослідники традиційно використовують дві гіпотези: перша – гіпотеза робочого середовища, друга – гіпотеза диспозиції. Перша гіпотеза пов'язує психологічне насилля з особливостями організації праці та соціального середовища в робочому колективі та компанії в цілому (навантаження, рольовий конфлікт, нестабільність роботи, нечітко визначені ролі ролей співробітників у колективі, рольове перевантаження, надмірна пізнавальні вимоги до працівників тощо).

Відповідно до другої гіпотези, факторами психологічного насилля в колективі є індивідуальні особливості самих співробітників: певні характеристики особистості (низька екстравертність, підвищений нейротизм, підвищена сумлінність, низька відкритість до нового досвіду, низька доброзичливість, схильність до використання індивідуальних стратегій подолання тощо) або їх особлива комбінація може зробити працівника потенційним агресором або жертвою психологічного насилля. Варто зазначити, що все більше досліджень підтверджують важливість впливу на формування психологічного насилля в колективі як ситуативних факторів, ВООЗ пов'язані з організацією праці та особливостями виробничого середовища, а також диспозиційними факторами, тобто індивідуальними особливостями самих працівників [1; 3; 6; 7; 8; 9].

Діагностика мобінг-процесів в організації являє собою процес визначення та виявлення випадків виникнення мобінгу серед працівників, який виступає як необхідний перший шабель для подальшого аналізу цього

явища [6]. Для діагностики мобінг-процесів у системі міжособистісних конфліктів серед працівників колективу було застосовано метод анкетування. Метою анкетування працівників було вивчення виникнення мобінг-ситуації в колективі.

За результатами анкетування найбільш вираженими факторами було виявлено: неможливість планування навчання/підвищення кваліфікації, створення стресової обстановки, перевантаження.

Можна зробити висновок, що керівництво обрало директивну тактику управління персоналом у цьому колективі, у пріоритеті виконання завдань будь-якими способами, не зважаючи на людські ресурси. Керівнику не цікаве підвищення кваліфікації та розвиток свого персоналу, на його думку, це зайва трата часу і грошей для організації. HR фахівець повинен вживати необхідних заходів для виходу з уже наявного мобінг-конфлікту. Для захисту співробітників від прояву мобінгу у виробничому колективі необхідне проведення таких заходів:

1. Робота з керівництвом. Антимобінгова політика має починатися з вищого менеджменту, і виражатися в інформуванні та підготовці осіб на керівних посадах.

2. Коучинг. Проведення тренінгів з боротьби з мобінг-явищами з керівниками та співробітниками.

3. Розробка керівником активних та ефективних заходів щодо запобігання мобінгу в організації:

- використання законодавчих норм;
- соціально-орієнтований менеджмент та організаційна політика;
- контроль управлінських рішень;
- робота з учасниками конфлікту: бесіда з працівником, попередження, догани, переведення на інше місце роботи.

4. Залучення для захисту від мобінгу представницьких організацій (наприклад, профспілок).

Як дієві майданчики для контактування з жертвою мобінгу вони можуть:

- проінформувати про наслідки мобінгу з точки зору трудового законодавства;
- допомогти в проведенні переговорів між "жертвою" і мобером для досягнення взаєморозуміння;
- допомогти у складанні скарги на мобера;
- допомогти в пошуку юридичної, медичної допомоги;
- реалізувати прийняті антимобінгові рішення в організації.

5. Проведення співбесіди.

Розмова з метою припинення мобінгу може мати різні сценарії залежно від того, яку мету ставить представник роботодавця і з ким з учасників конфлікту вона відбуватиметься.

6. Важливий етап у захисті працівника від мобінг-конфлікту – організаційні дії з його активної підтримки після того, як дії мобера припинені. Це психотерапія, допомога групи взаємодопомоги та медичне лікування. Роботодавець має надати жертві мобінгу необхідну інформацію

та контактні дані. Крім цього – уважно спостерігати за поведінкою колективу, де виявлені випадки мобінгу.

В інтересах як керівництва, так і співробітників – не запускати окремі конфлікти в організації до тієї міри, коли профілактичні заходи вже не допомагають.

Профілактика мобінгу менш затратна для організації і менш дискомфортна для співробітників, ніж протидія поточному конфлікту. Однак і ті, й інші заходи однаково важливі для забезпечення успішної роботи.

Усі ці заходи не можуть повною мірою захистити співробітника від прояву мобінгу, доки не буде правової бази для притягнення до відповідальності мобера [4]. На практиці довести, що співробітник постраждав від мобінг-дій складно. Заявлена проблема потребує подальшого вивчення.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дзюба, Т.М. (2017) Професійне здоров'я як умова успішної соціалізації працівника в ситуації мобінгу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1, 7-13.
2. Замятіна, Н.В., Долга, Г.В. (2015) Теоретичні аспекти явища мобінгу у трудових колективах. *Вісник Чернівецького торговельно- економічного інституту. Економічні науки*, 3, 98-106.
3. Лещук, Г.В. (2016) Соціальні аспекти проявів мобінгу у професійному середовищі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1(38), 165-167.
4. Сорокіна, А.А. (2018) Мобінг та булінг в трудових відносинах. *Молодий вчений*, 11(63), 139-146.
5. Тінін, Д. (2021) Поняття та сутність мобінгу, шляхи його подолання. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*, 1, 171-176. <https://doi.org/10.31733/2078-3566-2021-1-171-176>
6. Філіппова, В.Д., Філіппова, В.В. (2019) Мобінг і харасмент як детермінанти міжособистісних відносин у структурах державного органу. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електр. зб. наук. праць Херсонського національного технічного університету*, 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ttpdu\\_2019\\_1\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ttpdu_2019_1_36)
7. Nielsen, M.B. & Einarsen, S.V. (2018) What we know, what we do not know, and what we should and could have known about workplace bullying: An overview of the literature and agenda for future research. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 71-83. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.007>
8. Peker, S., Inandi, Y., & Gilic, F. (2018) The Relationship between Leadership Styles (Autocratic and Democratic) of School Administrators and the Mobbing Teachers Suffer. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 150-164. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.150>
9. Petersen, L. (January 24, 2019) What Is Mobbing at the Workplace? URL: <https://smallbusiness.chron.com/mobbing-workplace-43426.html>



**Книш Тетяна**

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

## **ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ**

Професійна діяльність викладача вищої школи багато аспектна, вона охоплює наукові пошуки, суто викладацьку діяльність, методичну роботу, виховний та організаційний вплив на студентство, самовдосконалення. Викладач є публічною людиною, все, що він робить, є відкритим для спостереження студентів і їх оцінки. У кожному з напрямів діяльності виявляється або формальне ставлення викладача до неї, або його прагнення здійснювати роботу на якісному рівні. Ці високі вимоги до власної діяльності, креативність, критичність мислення і відрізняють викладача з високим рівнем психолого-педагогічної майстерності. Психолого-педагогічна майстерність як характеристика фахівця не зростає сама по собі, вона ґрунтується на досконалому знанні педагогіки та психології, її законів, закономірностей і принципів. «Без передбачення й наукового розрахунку педагогіка схожа на знахарство, а вчитель (викладач), котрий не хоче або не вміє розраховувати, – на неграмотну няньку», – вказував В. О. Сухомлинський.

Теоретичні засади формування педагогічної майстерності викладача вищої школи розроблені в працях Я. А. Коменського, І. Дістервега, К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, О. А. Захаренка, А. І. Архангельського, І. А. Зязюна [5].

Є кілька підходів щодо визначення педагогічної майстерності. На думку Н. В. Кузьміної та М. В. Кухарева, – це «найвищий рівень педагогічної діяльності...який виявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних наслідків». О. І. Щербаков розуміє педагогічну майстерність як синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й наукових особистих якостей педагога.

У Європі під психолого-педагогічною майстерністю мається на увазі практичне розгортання і втілення викладачем у професійну діяльність сукупності інтелектуальних, психологічних і духовних якостей. Майстерність викладача прирівнюється до майстерності робітника або ремісника, майстра або митця [3].

Професійна компетентність є підвалиною педагогічної майстерності. Зміст цього компонента становлять глибокі професійні знання, навички та вміння, професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконала методика здійснення навчально-виховних заходів.

Здібність до психолого-педагогічної діяльності – дуже важливий елемент у структурі педагогічної майстерності. Спираючись на дослідження, можна виділити такі шість провідних здібностей до психолого-педагогічної діяльності:

1) комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування;

2) перцептивні здібності – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину;

3) динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість;

4) емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;

5) оптимістичне прогнозування – прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості;

б) креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації

Четвертим компонентом педагогічної майстерності є педагогічна техніка як форма організації поведінки педагога. Це конкретний інструментарій, навички та вміння організації та проведення різноманітних навчально-виховних заходів. За відсутності або недостатнього її розвитку інші елементи педагогічної майстерності залишаються нереалізованими [1].

Відповідно до цих критеріїв визначається кілька рівнів оволодіння педагогічної майстерності:

– елементарний рівень – педагог володіє лише окремими елементами професійної діяльності. Найчастіше – це володіння знання для виконання педагогічної дії, володіння предметом викладання. Проте через брак спрямованості на учня, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності є низькою;

– базовий рівень – педагог володіє основами педагогічної майстерності: педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, стосунки з учнями і колегами розвиваються на позитивній основі, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес на уроці (цей рівень мають випускники вищих навчальних закладів);

– досконалий рівень – характеризується чіткою спрямованістю дій педагога, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Вчитель самостійно планує і організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня;

– творчий рівень – характеризується ініціативністю, творчістю у професійній діяльності. Педагог самостійно конструює оригінальні, педагогічно доцільні прийоми й способи взаємодії. Причому його діяльність базується на результатах рефлексивного аналізу. Сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності [2].

Професійна компетентність є підвалиною психолого-педагогічної майстерності. Її зміст складають глибокі професійні знання, вміння та

навички на всіх рівнях (методичному, теоретичному, технічному), знання психології та педагогіки, досконала методика здійснення навчально-виховних заходів тощо.

Поняття «професійна компетентність» педагога розглядається як володіння педагогом необхідною сумою знань, умінь та навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості викладача як носія певних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості.

У структурі загально педагогічних знань можна виділити низку елементів:

- знання фундаментальних ідей, концепцій, законів і закономірностей педагогічних явищ;
- знання провідних педагогічних теорій, категорій та понять;
- знання основоположних педагогічних фактів;
- прикладні знання з методики навчання та виховання.

У педагогічній теорії розрізняють загальні знання, що характеризують світогляд, культуру особистості, так і спеціальні, необхідні для професійної діяльності викладача, зокрема психолого-педагогічні, медико-біологічні, теоретико-медичні основи викладання навчальних предметів.

Професійна компетенція педагога виражає єдність його теоретичної і практичної готовності в цілісній структурі особистості та характеризує його професіоналізм.

Зміст професійної компетентності педагога тієї чи іншої спеціальності визначається освітньо-кваліфікаційною характеристикою, що являє собою нормативну модель компетентності педагога, відображаючи науково обгрунтовану систему професійних знань, умінь та навичок. Освітньо-кваліфікаційна характеристика викладача – це по суті, перелік узагальнених вимог на рівні його теоретичного і практичного досвіду [4].

Психолого-педагогічні та фахові (з предмету) знання – необхідна, але в жодному разі не достатня умова професійної компетентності. Багато з них, зокрема теоретико-практичні та методичні знання, є передумовою інтелектуальних та практичних умінь і навичок педагога.

#### ***Список використаних джерел:***

1. Бабенко Т. В. Методика навчання англійської мови в початковій школі. Навчальний посібник.–К.: Арістей, 2005. – 220с.
2. Бойко М.І. Формування і розвиток писемної грамотності на уроках . Англійська мова та література. – 2010. - № 19-21. – С. 7-12.
3. Морська Л. І. Теорія та практика методики навчання англійської мови. Тернопіль.: Астон, 2003. – 248 с.
4. Складенко Н. К. Методика формування іншомовної компетентності у техніці письма.- Іноземні мови. – 2012. – № 2.
5. Spalding R.W., Spalding W.T. The Writing Road to Reading.- New-York : Quill, 2011.

**Кондратюк Катерина**  
магістрант факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
**Коць Михайло**  
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ДІАГНОСТИКА ПРОЯВІВ АГРЕСИВНИХ РЕАКЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

**Анотація.** У роботі представлено результати теоретичного та емпіричного дослідження агресивних реакцій молодших школярів в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Визначено, що діти молодшого шкільного віку, схильні до агресивних форм реагування, характеризуються набором специфічних характеристик, придатних для об'єднання у відповідний симптомокомплекс, а спеціально організована робота у рамках психокорекційної програми, спрямованої на структурні елементи зазначеного симптомокомплексу, дозволить коригувати агресивну поведінку молодших школярів.

Емпірично доведено, що самооцінка є одним із особистісних утворень, яке визначає прояв агресивних реакцій молодших школярів.

Отримані результати дослідження довели, що самооцінка може виступати детермінантою виникнення агресії як захисної реакції або як імперативного бажання при завищеній самооцінці або як «здорової» агресії при адекватній самооцінці.

**Ключові слова:** молодший школяр, агресивні реакції, психокорекція.

**Актуальність дослідження.** Зміни в житті нашого суспільства, пов'язані з багатьма труднощами не тільки в економічній, політичній і соціальній, а й в етично-психологічній сферах.

Психологічну корекцію агресивних проявів у поведінці дітей доцільно починати вже в молодшому шкільному віці. На думку багатьох відомих психологів (М. Боришевський, С. Максименко, О. Скрипченко та ін.), молодший шкільний вік відіграє надзвичайно вагомий роль у процесі формування та закріплення основних нахилів поведінки дітей, у тому числі й агресивних. Тому необхідно звертати увагу на дитячі агресивні реакції і намагатися коригувати їх не в підлітковому віці, коли основні поведінкові стереотипи вже сформовані, а в початковій школі, коли ці реакції ще не набули свого характеру, не стали постійними та усталеними. Крім того, чим молодша дитина, тим легше на неї впливати і тим ефективнішими є як профілактичні, так і корекційні заходи з нею.

**Виклад матеріалу.** Високий рівень агресивності дітей є однією з найактуальніших проблем сьогодення. Агресивна поведінка зустрічається у багатьох дітей молодшого шкільного віку [1; 2; 3; 4; 7 та ін.].

Останнім часом почастишали агресивні діти із заниженою самооцінкою та високим рівнем тривожності, які внаслідок внутрішньої тривоги стають агресивними з метою самозахисту.

Агресія є одним із факторів, що чинить негативний вплив на адаптаційні можливості дитини. При спілкуванні з класом наслідком агресії є неприйняття дитини як особистості, розвиток негативного ставлення до неї [5; 6; 9 та ін.].

Агресивні молодші школярі мало чим відрізняються від своїх однолітків. Таким чином, рівень розвитку інтелекту агресивних дітей в середньому відповідає віковим нормам, а в деяких навіть перевищує їх. Неважко помітити, що агресивні діти активніші за інших дітей і часто успішніше досягають поставлених цілей, в очах однолітків вони володіють такими престижними якостями, як зрілість, самостійність і сміливість. Багато з них мають досить високий соціальний інтелект. Дослідники показують, що середній рівень розвитку самооцінки агресивних дітей мало відрізняє їх, але існують значні відмінності між їх самооцінкою та очікуваною оцінкою однолітків. За своїм соціальним статусом у групі однолітків агресивні старшокласники мало чим відрізняються від інших: серед них є улюблені, знехтувані і навіть лідери.

Головною відмінною рисою є ставлення до однолітків. Для них друга дитина – це конкурент, перешкода, яку потрібно усунути. Основні проблеми агресивних молодших школярів – у стосунках з однолітками. Усіх агресивних дітей об'єднує одне – невміння бачити і розуміти інших.

Чинником агресивної поведінки молодших школярів є вплив рівня агресивності вчителя на емоційний стан класу [6; 8; 9]. Учитель своєю дратівливістю та підозрілістю ніби провокує агресивний фон поведінки учнів, є прикладом агресивної поведінки для дітей, які звикли до того, що агресія – це нормальний спосіб подолання фрустрації (фрустрація – нездатність зняти напругу) через труднощі, пов'язані з навколишньою дійсністю або внутрішнім психологічним конфліктом).

У початковій школі діти проявляють агресію до слабших («обраних жертв») учнів у вигляді глузувань, тиску, образ, бійок. Як указує І. Лежух, серйозною проблемою в багатьох випадках стає прояв агресивної поведінки школярів по відношенню один до одного. Різка негативна реакція педагогів і батьків на таку поведінку не тільки знижує дитячу агресивність, а навпаки посилює її [3].

**Мета** дослідження – з'ясувати фактори, що впливають на розвиток агресивної поведінки молодших школярів навчально-реабілітаційного центру та визначити шляхи її корекції.

**Завдання дослідження:** провести теоретичний аналіз та емпіричне вивчення факторів, що зумовлюють виникнення та закріплення агресивних проявів.

**Методи дослідження:** методика дослідження рівня самооцінки Дембо-Рубінштейна, тест руки Е. Вагнера, методика «Неіснуюча тварина».

У дослідженні взяли участь учні 4-х класів. Характеристика вибірки: кількість – 44 особи; вік – 9-10 років; статус – учні молодших класів з

особливими освітніми потребами. Вибірка була гетерогенною (28 хлопців і 16 дівчат).

Емпіричне дослідження охоплювало: а) спостереження за поведінкою дітей; б) бесіди з учителями, розповіді учнів про себе; в) вивчення рівня самооцінки (методика дослідження рівня самооцінки Дембо-Рубінштейна), прояву агресивності (тест руки Е. Вагнера, методика «Неіснуюча тварина»).

За методикою дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейна виявлено, що рівень самооцінки учнів 4 класу такий: завищена характерна для 51% учнів, занижена – їх 6%; 46% учнів четвертих класів мають адекватний рівень самооцінки. Ми показали ці результати на діаграмі (рис. 1).

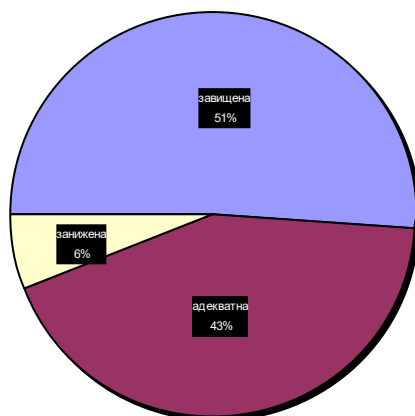


Рис. 1. Показники самооцінки старшокласників

Відповідно до завдань нас також зацікавила тема самовираження самооцінки хлопців і дівчат окремо. Адже загальновідомо, що гендерні відмінності визначають різні поведінкові прояви та емоційні реакції.

Отже, розглянемо, як розподілилися характеристики самооцінки серед досліджуваних.

Згідно з проведеними дослідженнями, показники рівня самооцінки дівчат такі: 76% школярок мають завищений рівень самооцінки; адекватний притаманний для 24% учнів четвертих класів; у жодної учениці не виявлено низького рівня самооцінки. Ці результати показані на наступній діаграмі (рис. 2).

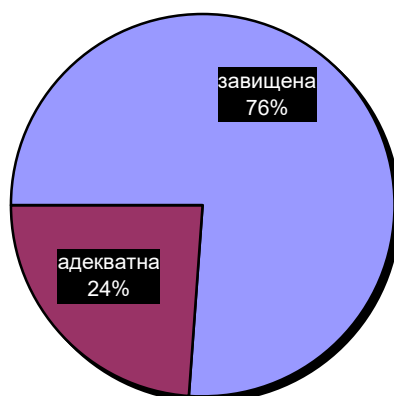


Рис. 2. Показники самооцінки дівчат

Рівень самооцінки хлопців відповідно такий: завищена самооцінка 35,6% учнів; 7,1% учнів четвертих класів мають низьку самооцінку; Адекватний рівень самооцінки, як показало опитування, мають 57,3% хлопців четвертого класу (рис. 3).

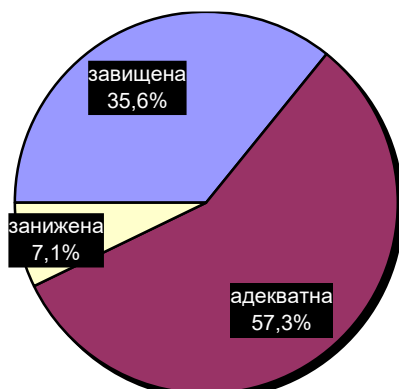


Рис. 3. Показники самооцінки хлопців

Як бачимо з результатів проведеного опитування, більшість учнів початкових класів мають адекватний рівень самооцінки (45%) і лише незначна частина учнів має дещо нижчий рівень самооцінки (5%). Занижена самооцінка властива тільки хлопчикам.

Таким чином, отримані результати довели, що самооцінка може виступати детермінантою виникнення агресії як захисної реакції при заниженій самооцінці, або як імперативного бажання при завищеній самооцінці, або «здорової» агресії в разі адекватної самооцінки.

За допомогою «Тесту руки» ми визначали рівень агресивності молодших школярів. Отримані результати дозволили виділити 3 групи дітей: 1) діти, які виявляють неприховану агресію; 2) діти, у яких домінує соціальна агресивність; 3) діти, яким властива прихована агресія. Ми показали ці результати на гістограмі (рис. 4).

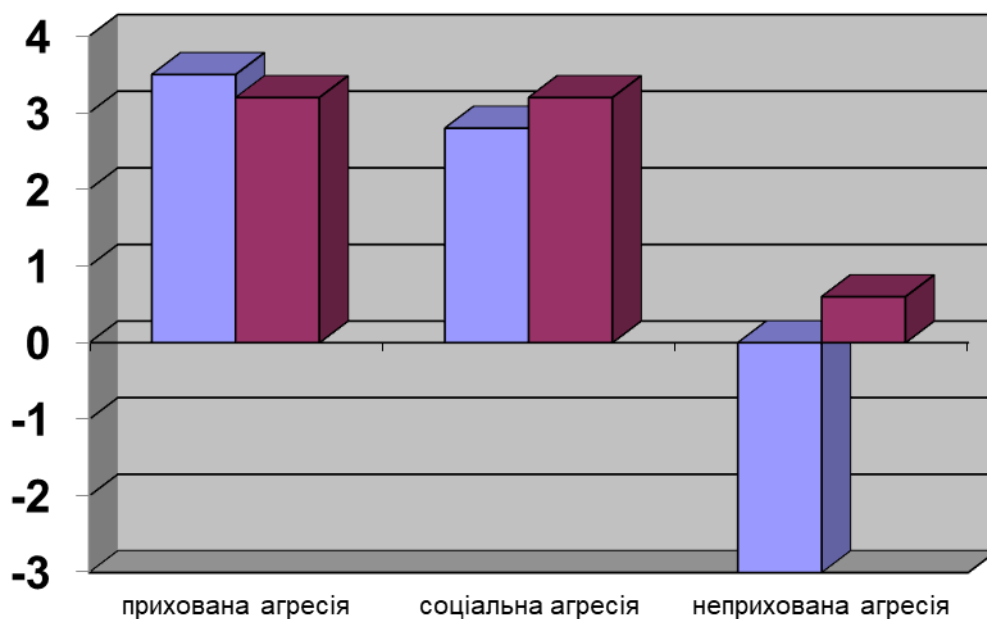


Рис. 2. 4. Рівень агресивності молодших школярів

Як бачимо з гістограми, найвищі показники у дітей з прихованою агресією.

У дівчат рівень прихованої та соціальної агресії однаковий (3,1), у хлопців досить високий (3,6), а соціальна агресивність дещо нижча (2,9). Істотно відрізняються показники неприхованої агресії, які значно нижчі від попередніх типів: у хлопчиків – 3,1, у дівчаток – 0,7.

**Висновки.** На основі теоретичного аналізу визначено, що діти молодшого шкільного віку, схильні до агресивних форм реагування, характеризуються набором специфічних характеристик, придатних для об'єднання у відповідний симптомокомплекс, а спеціально організована робота у рамках психокорекційної програми, спрямованої на структурні елементи зазначеного симптомокомплексу, дозволить коригувати агресивну поведінку молодших школярів.

Метою емпіричної частини нашого дослідження є з'ясування показників самооцінки молодших школярів, рівня прихованої, соціальної та прямої агресії.

За результатами опитування більшість учнів початкових класів мають адекватний рівень самооцінки і лише незначна кількість учнів має дещо нижчий рівень самооцінки.

Визначено рівень агресивності молодших школярів. Отримані результати дали змогу виділити 3 групи дітей: 1) діти, які проявляють неприховану агресію; 2) діти, у яких домінує соціальна агресивність; 3) діти, яким властива прихована агресія.

Перспективним напрямком подальших досліджень може стати обґрунтування спектру засобів корекції агресивних проявів у дітей молодшого шкільного віку та розробка методики визначення ефективності відповідних засобів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Войтюк Л. Визначення особливостей агресивної поведінки молодшого шкільного віку. *Педагогіка : збірник наукових праць : матеріали 5 Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми соціальної педагогіки, початкової та дошкільної освіти»*, 14 трав. 2015 р. / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки ; за ред. П. Гусака, Н. Корпач. Луцьк, 2015. С. 90–94.

2. Ікуніна З., Омельченко В. Передумови агресивних реакцій у молодших школярів. *Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ, 2007. Вип. 34. С. 195–206. URL: [https://ddpu.edu.ua/images/naukvid/gnvp/gnvp\\_34.pdf#page=195](https://ddpu.edu.ua/images/naukvid/gnvp/gnvp_34.pdf#page=195)*

3. Лежух І. Агресивність молодшого школяра. *Вісник : [збірник] / Київ. ін-т бізнесу і технологій ; [відп. за вип. Р. О. Язиніна]. Київ, 2016. Вип. 2. С. 83–84.*

4. Маріна І. Ю., Піпчак С. Н., Мовчан Т. М. Причини виникнення агресивної поведінки учнів молодшого шкільного віку. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції : зб. тез доп. за матеріалами II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Мукачєво, 25–26 жовт. 2018 р.) / голов. ред. Т. Д. Щербан. Мукачєво, 2018. С. 240–242. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jsui/handle/123456789/4268>*

5. Сінельнікова Т. В., Ворнік Н. О. Діагностика та корекція агресивності молодших школярів методом казкотерапії. *Наука і освіта. 2016. № 2/3. С. 10–15. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/2-3\\_2016/4.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/2-3_2016/4.pdf)*



6. Федоренко Т. Методи корекційної роботи з агресивними дітьми і підлітками. *Рідна школа*. 2007. № 2. С. 12–15.

7. Федорченко Т. Є. Дитяча агресивність: проблеми, профілактика : навчально-методичний посібник. Черкаси : Чебаненко Ю. А., 2010. 238 с.

8. Хомік В. С. Агресія у різних юнацьких і дитячих когортах: дослідження в українській психології. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 8. С. 4–13.

9. Яськова Н. В. Причини виникнення агресивної поведінки учнів молодших класів та основні напрями корекційно-профілактичної діяльності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 2. С. 33–36. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/77240589.pdf>

### **Коперлян Іванна**

магістр (здобувач освіти) факультету психології

Волинський національний університет імені Лесі Українки,

### **Іванашко Оксана**

науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВІ НА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

Однією з центральних проблем психологічної науки останніми роками стала поширеність порушень психічної адаптації, яка пов'язана зі зростанням вимог до психологічних ресурсів людини, насамперед із соціально-економічною, політичною нестабільністю в країні та умовами невизначеності. У свою чергу, це призвело до масових специфічних соціально-психологічних явищ, до яких належить і професійне вигорання. Саме тому необхідно популяризувати знання про синдром «професійного вигорання» та його ранні прояви з метою його подальшої корекції для збереження здоров'я персоналу і продовження його професійного довголіття.

Емоційне вигорання негативно впливає не лише на самих працівників, на їхню діяльність і самопочуття, але і на тих, хто знаходиться поруч із ними.

З метою дослідження психологічних особливостей впливу соціально-психологічного клімату в колективі на емоційне вигорання особистості було проведено ряд діагностичних вимірів типу соціально-психологічного клімату та згуртованість колективу. Діагностика міжособистісних стосунків професійної спільноти здійснювалась задля виявлення найбільш полярних колективів, які можна віднести до оптимального колективу – високий рівень згуртованості, взаємопідтримки та поінформованості про колег – перший колектив, та колектив з не оптимальним типом робочих стосунків – низький рівень згуртованості колег, відсутність взаємопідтримки, наявність латентних конфліктних ситуацій, деструктивна комунікація або взагалі її відсутність – другий колектив. Визначення таких характеристик

професійного середовища здійснювалось за допомогою: «Методики виявлення ступеня інтеграції» та «Експрес-методики оцінки соціально-психологічного клімату в трудовому колективі».

Загалом було продіагностовано 4 колективи, загальною кількістю 97 осіб, два колективи дублювали результати один одного, тому залишили один із більшою кількістю осіб для другого етапу дослідження, а саме визначення рівня емоційного вигорання працівників. Результати третього колективу відрізнялись від результатів попередніх колективів, останній трудовий колектив мав суперечливі результати (за шкалою достовірності), тому також був відкинтий для другого етапу виміру.

Після проведення опитування дані були зібрані та оброблено за методикою [5]. Усі судження, крім контрольних, показують ступінь розвитку колективу, а, отже, і соціально-психологічного клімату в ньому. Методика виявляє такі напрями показників: відповідальність; колективізм; згуртованість; контактність; відкритість; організованість; поінформованість за показниками їх вираженості: від дуже низький рівень розвитку до дуже високий рівень розвитку, рис. 1.

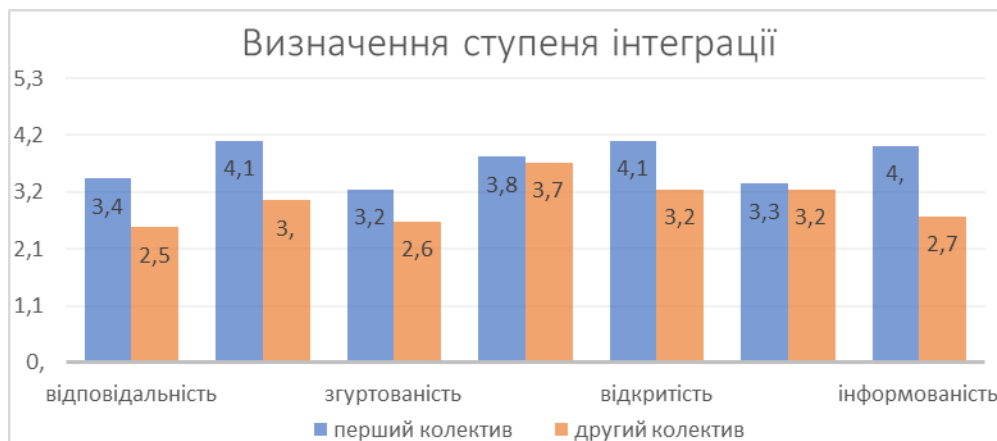


Рис. 1. Результати діагностики ступеня інтеграції колективу

З окремих видів відносин колективу дуже високого рівня розвитку досягли такі (рис. 1): колективізм і відкритість (4,1 бал в першій групі), контактність (3,8 в першій групі та 3,7 в другій групі), відповідальність (в першій групі 3,4 бали). Найнижчі показники були виявлені на низькому рівні, а саме: відповідальність, згуртованість, інформованість в другому колективі.

Також методика дозволяє здійснити оцінку розвитку колективу в цілому, що проводиться на основі середніх оцінок зворотньої кореляції – високий бал свідчить про низькі показники, що наочно демонструє соціально-психологічний клімат обраного вивчення колективу (табл. 1.).

Отриманий соціально-психологічний рельєф можна піддати якісному аналізу. За загальним середнім балом перший колектив оцінюється як оптимальний, на хорошому рівні розвитку. Другий колектив відповідає верхній межі низького рівня розвитку, а отже – частина працівників оцінює дане професійне середовище як не оптимальне, не сприятливе для професійної самореалізації, комунікація співробітників бажає бути кращою.

Таблиця 1

### Оцінка розвитку колективу за методикою виявлення ступеня інтеграції

Оцінка розвитку колективу	Перша група	Друга група
Бали	3,7	2,98
Рівень	середній	низький

За допомогою «Експрес-методики оцінки соціально-психологічного клімату в трудовому колективі» виявляють когнітивний компонент групової ідентифікації; емоційний компонент ідентичності; поведінковий компонент.

Оцінка за визначеними трьома компонентами коливається від -1 (як негативна оцінка) до +1 (позитивна оцінка). Обрахуємо середні значення за компонентами та колективами досліджуваних (див. табл. 2.).

Таблиця 2

### Результати експрес-методики оцінки соціально-психологічного клімату в трудовому колективі

Відносини в колективі:	Перша група	Друга група
когнітивний компонент	0,84	0,45
емоційний компонент	0,86	0,37
поведінковий компонент	0,78	0,34

Результати свідчать, що в першому колективі значення наближаються до позитивної оцінки (+1), що відповідає оптимальним відносинам, а отже і свідчить про оптимальний соціально-психологічний клімат. Також значення досить рівномірні, без істотних коливань (від 0,78 до 0,86). В другій групі результати значно нижчі та умовно наближаються до невизначеного або суперечливого значення (0). Найнижчим значенням є поведінковий компонент, що свідчить про активні прояви невідповідності у поведінці членів означеного колективу. Когнітивні компоненти працівники оцінили найвище, тобто виконання професійних обов'язків є досить оптимальним, але емоційний та поведінковий компоненти, які визначають міжособистісні взаємини, потребують уваги та розвитку. Саме ці компоненти відповідають за мотивацію та прагнення виконувати професійні обов'язки навіть в несприятливих ситуаціях, долати труднощі.

Таким чином, діагностика рівня інтеграції та психологічного клімату двох колективів має суттєві відмінності, що можна оцінювати як колектив з

сприятливим соціально-психологічним кліматом (перша група) та колектив з несприятливим кліматом (друга група).

Діагностика емоційного вигорання у процесі трудової діяльності досліджуваних фахівців показує, що вигорання формується поступово, за фазами: «напруга», «резистенція», «виснаження». Формування фази психоемоційної напруги виявляється у тривожно-депресивній симптоматиці, проявляється в особистісних та ситуаційних переживаннях щодо себе, відносин із суб'єктами спілкування, наростаючою незадоволеністю собою та професією.

На стадії резистенції відбувається активний розвиток психологічного захисту та психоемоційної напруги. Працівник починає неусвідомлено економити емоційні ресурси, нівелюючи вплив зовнішніх стресогенних факторів, зокрема не оптимального клімату, що панує в колективі. У заключній фазі формування емоційного вигорання у досліджуваних фахівців відзначається суттєвий прояв психологічних деформацій особистості. Емоційне виснаження призводить до втрати вольової, моральної та інтелектуальної віддачі, інтересу до професії та суб'єктів трудової діяльності; до скорочення професійних та особистісних контактів. Спілкування працівників переходить до рівня суб'єкт-об'єктних відносин.

Представимо результати діагностики рівня емоційного вигорання у досліджуваних, (рис. 2-4).



Рис. 2. Результати фази «Напруження» за кількістю осіб у групах

Найбільша кількість працівників економічних відділів не має проявів емоційного напруження – 49 осіб, сформовану фазу діагностовано лише у 4 досліджуваних із 58 осіб. Стадія у процесі формування діагностована у 5 працівників, що свідчить про можливу зону ризику для даних осіб. Кількісний аналіз методики свідчить про результати за фазою «Резистенція»: абсолютна більшість досліджуваних мають не сформовану фазу – 46 осіб (рис. 2.3), проте сформованою є у 5 працівників, на етапі

формування – 7 осіб. Такі результати потребують додаткової уваги психологів організацій, адже тенденція у вигоранні наявна у 12 респондентів.

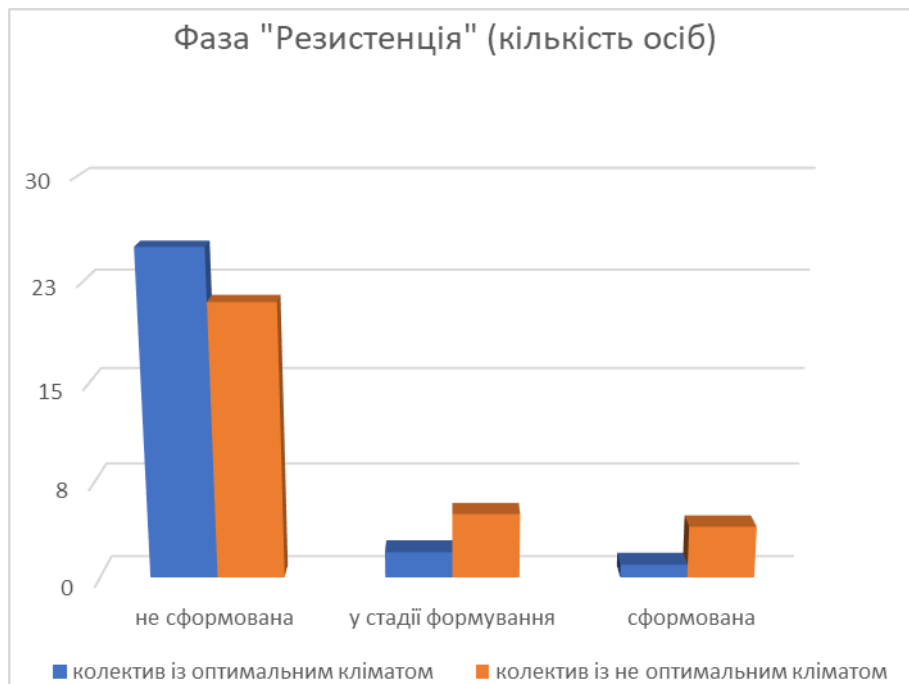


Рис. 3. Результати фази «Резистенція» за кількістю осіб у групах

На рисунку 4. помітні відмінності між групами досліджуваних, проте більшість діагностованих мають не виражену фазу – 45 працівників, у процесі формування – 8 осіб, що свідчить про емоційний дефіцит та віддаленість, погіршення самопочуття, у 5 осіб вже сформована виснаженість, що потребує адекватних методів психологічного втручання, а саме прийомів зниження та профілактики виснаження.

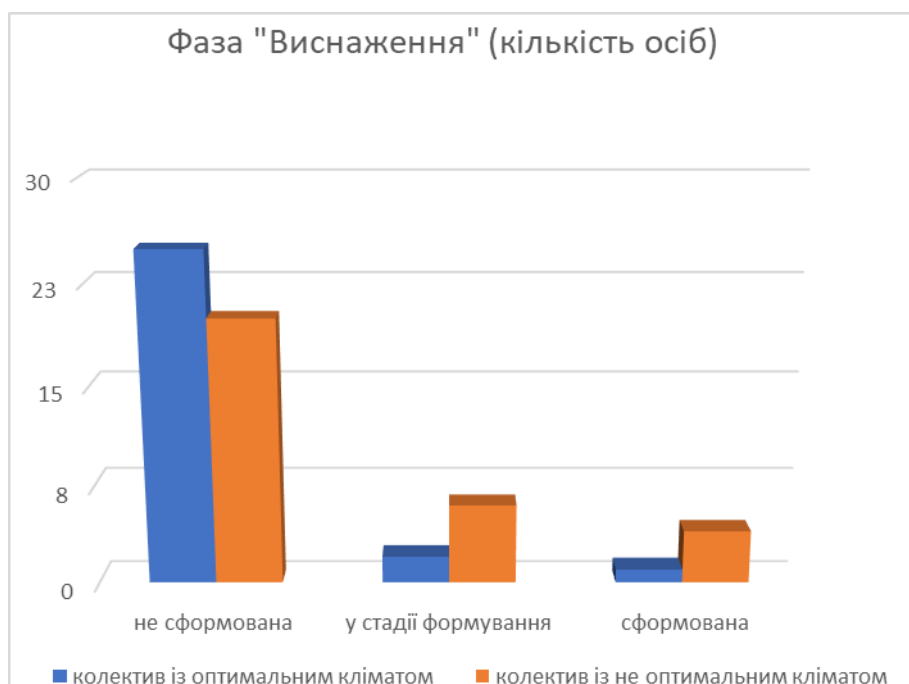


Рис. 4. Результати фази «Виснаження» за кількістю осіб у групах

Результати групи працівників із колективу з оптимальним та не оптимальним соціально-психологічним кліматом представлені таблицях (табл. 3.), що відображає середні арифметичні значення за симптомами і фазами емоційного вигорання.

**Таблиця 3**

**Прояв синдрому емоційного вигорання у працівників колективів із різним соціально-психологічним кліматом**

Фази	Симптоми	Колектив із оптимальним кліматом (28 осіб)	Колектив із не оптимальним кліматом (30 осіб)
Напруження	1. Переживання психотравмуючих обставин.	6,8	7,8
	2. Незадоволеність собою.	5,2	6,3
	3. «Загнаність у клітку»	4,7	7
	4. Тривога і депресія.	4,8	5,8
Разом по фазі «Напруження»		27,7	34,1
Резистенція	1. Неадекватне вибіркове емоційне реагування.	8	10,5
	2. Емоційно-моральна дезорієнтація.	4,7	8,9
	3. Розширення галузі економії емоцій.	6,2	9,4
	4. Редукція професійних обов'язків.	6,6	10,3
Разом по фазі «Резистенція»		34,4	44,7
Виснаження	1. Емоційний дефіцит.	7,8	9,6
	2. Емоційна віддаленість.	6,2	11,2
	3. Особистісна віддаленість (деперсоналізація).	4,5	7,7
	4. Психосоматичні та психовегетативні порушення.	4,1	9,1
Разом по фазі «Виснаження»		24,6	36,9

У працівників із не оптимальним психологічним кліматом зафіксовано вищі показники симптомів фази «Резистенція», що спричиняє формування емоційного дефіциту та виснаження у працівників. Можемо припустити, що це частково обумовлює підвищення показників і за фазою «Виснаження», а саме спричиняє труднощі, пов'язані із професійною діяльністю (емоційна віддаленість), появи психосоматичних та вегетативних проявів (хвороби).

Загальні середні арифметичні показники та кількість працівників із проявами емоційного вигорання свідчать, що рівень вигорання у працівників із не оптимальним соціально-психологічним кліматом вищий за відповідні показники працівників іншого колективу. У діагностованих обох груп виявлені лише окремі особи із вираженими симптомами емоційного вигорання – 3 особи із колективу із оптимальним кліматом та 5 осіб із колективу із не оптимальним кліматом.

В колективі із не оптимальним кліматом на етапі формування фази резистентності та виснаження (середнє значення – 44,7 та 36,9 відповідно). Симптомами, що формуються є: неадекватне вибіркове емоційне реагування, розширення галузі економії емоцій, редукція професійних обов'язків, емоційний дефіцит, емоційна віддаленість, психосоматичні та психовегетативні порушення.

У досліджуваних працівників із не оптимальним психологічним кліматом зафіксовано вищі показники симптомів фази «Резистенція», що спричиняє формування емоційного дефіциту та виснаження у працівників. Можемо припустити, що це частково обумовлює підвищення показників і за фазою «Виснаження», а саме спричиняє труднощі, пов'язані із професійною діяльністю (емоційна віддаленість), появи психосоматичних та вегетативних проявів (хвороби). Результати середніх значень за групами, рис. 5.



Рис.5. Середні арифметичні показники симптомів емоційного вигорання працівників із різним типом соціально-психологічного клімату в групі

Загальні середні арифметичні показники та кількість працівників із проявами емоційного вигорання свідчать, що рівень вигорання у працівників із оптимальним соціально-психологічним кліматом вищий за відповідні показники працівників іншого колективу.

Можемо припустити, що у досліджуваних другої групи наявний вищий рівень емоційного вигорання детермінується не особливостями умов праці, а саме несприятливим кліматом.

Таким чином, результати дослідження характеристик емоційного вигорання у працівників із різним типом соціально-психологічного клімату дозволяють дійти таких висновків. Загальна характеристика стану працівників за результатами діагностики емоційного вигорання позитивна (більш частина досліджуваних не має проявів вигорання).

Для обрахування статистичної значимості даних було обрано критерій кореляції Манна-Уїтні.

Цей критерій призначений для оцінки відмінностей між двома вибірками за рівнем якої-небудь ознаки, кількісно виміряної [4], табл. 4.

Різниця між результатами двох досліджуваних груп відсутня, статистично не значима та має випадковий характер за шкалами: «Напруження», «Контактність», «Організованість».

Різниця, що характеризується 5% похибкою виявлена за шкалами: «Резистенція», «Відповідальність», «Колективізм», «Відкритість» та «Інформованість». Ці дані є достовірними, проте потребують подальшого детального вивчення на більшій вибірці досліджуваних. Статистично значима різниця результатів на рівні  $p \leq 0,01$  визначена за шкалами: «Виснаження» та «Згуртованість», що є доказовим фактом того, чим відрізняються колектив із оптимальним та неоптимальним соціально-психологічним кліматом.

Отже, можемо констатувати, що у працівників колективу із несприятливим кліматом наявні ознаки емоційного вигорання, у спеціалістів прояви емоційного вигорання виражені сильніше, ніж у колег із сприятливим кліматом.

Потрібно наголосити, що процес перебігу синдрому емоційного вигорання є настільки складним станом, що в умовах підвищення фахових навантажень виникає постійна необхідність удосконалення наявних діагностичних методик, профілактичних заходів і способів психокорекції синдрому вигорання на різних етапах його розвитку – як при наявності ознак його формування, так і в умовах перебігу синдрому, що вже склався. Тому вивчення даної проблеми у сфері психології є дуже актуальним у зв'язку з прямим відношенням синдрому вигорання і вторинної психологічної травми та проблеми збереження психічного здоров'я, психічної стійкості, професійного довголіття.

#### **Список використаних джерел:**

1. Білан Т. Філософська складова феномену емоційного вигорання педагога. *Grail of Science*, (26). 2023. С. 369–372. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.14.04.2023.067>
2. Kumar M.Dr. Ramesh, Ivanytska S., Halaida T. Особливості формування сприятливого соціально-психологічного клімату в трудовому колективі. *Науковий журнал «Економіка і регіон»*. Полтава: ПНТУ, Т. (1(76)). 2020. С. 92-98. URL: [https://doi.org/10.26906/EiR.2020.1\(76\).1922](https://doi.org/10.26906/EiR.2020.1(76).1922)
3. Карамушка Л. М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання підприємців : монографія. Київ : Логос, 2018. 198 с.



4. Климчук В.О. Математичні методи у психології. Навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей. Київ : Освіта України. 2009. 288 с.

5. Коцан, І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини : навчальний посібник.; за ред. І. Я. Коцана. Луцьк : РВВ "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.

6. Коцан, І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини : навчальний посібник.; за ред. І. Я. Коцана. Луцьк : РВВ "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.

7. Павелків Р.В. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії росії проти України. *Психологія: реальність і перспективи*. Випуск 20. 2023. С. 144- 153.

### **Копчинська Ольга**

аспірантка психологічного факультету,  
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ І ГОТОВНОСТІ ДО САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ**

**Анотація.** У статті висвітлено сутність понять саморозвитку, самореалізації і самоактуалізації особистості, розкрито особливості впливу життєвого простору на рівень самоактуалізації особистості.

*Ключові слова:* життєвий простір, самоактуалізація особистості, самореалізація.

*Key words:* life space, individual self-actualization, self-realization

**Постановка проблеми.** У період глобальних соціально-економічних змін, поглиблення демографічної кризи, зміни кліматичної системи, стрімкого розвитку інформаційних технологій та дефіциту людського капіталу проблема самоактуалізації особистості все частіше потрапляє у фокус уваги психологічної науки. Оскільки у процесі досягнення поставлених цілей людина постійно стикається зі стресовими подразниками, їй важливо розвивати навички, які допомагатимуть виходити зі стресових ситуацій і шукати оптимальні шляхи розв'язання життєвих проблем. Стрес знижує здатність до аналізу та виправлення помилок, що призводить до когнітивно-емоційних спотворень індивідуальної картини реальності і може зумовити закріплення хибних стратегій на рівні патології. Тому для збереження власної цілісності, внутрішньої синергії особистості, високого рівня стресостійкості людині необхідно брати до уваги фізіологічні потреби, почуватися в безпеці, бути соціалізованою, компетентною в своїй діяльності і прагнути до самовираження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематику саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації особистості досліджували такі представники гуманістичної психології: А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл та інші. У центрі наукової уваги перебуває здорова творча особистість, метою якої є самоактуалізація. Феномен самоактуалізації відносять до основних природних потреб, що надає життю людини яскравої спрямованості та наповнює її глибиною, зміцнює віру в себе та допомагає встояти серед життєвих негараздів [1; 4; 7].

У вітчизняній психології проблема розвитку особистості в аспекті самоактуалізації розкрита у студіях Б. Ананьєва, К. Абульханової-Славської, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Максименка, С. Рубінштейна, В. Татенка, Т. Титаренко та інших. Серед зарубіжних науковців психології останніми роками активно проводяться дослідження вікових, гендерних, культурних, соціальних аспектів самоактуалізації (І. Бернард, Х. Гарднер, І. Івтзан, М. Купер та інші), впливу на цей феномен релігійності та духовності (Дж. Голд, Т. Ломас та інші), а також умов досягнення самоактуалізації (Е. Джонсон, І. Івтзан, Р. Конеллі та інші).

Також для стійкості перед складними життєвими завданнями та задоволення свого Его важливими є способи прийняття рішень, що утворюють життєві стратегії особистості, які, своєю чергою, входять в структуру життєвого простору. Життєвий простір є структурою, що визначається системою відносин людини до світу, що відображено у працях К. Килимника, Д. Леонтєва, О. Матвієнко, Ю. Швальба, І. Шкуратова, Г. Щедровицького. Різноманітні види життєвого простору активно вивчаються на сьогодні в дослідженнях О. Паніної, Ю. Панюкової, Т. Титаренко, Ю. Забродіна, А. Журавльова, А. Купрейченко, С. Нартової-Бочавер, Н. Саліхової, Д. Фельдштейна та інших.

Способи організації життєвого простору особистості представлені в таких категоріях: «життєва стратегія», «життєва перспектива», «життєві завдання» і висвітлюються в працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Е. Берна, Ш. Бюлер, Є. Головахи, В. Дружиніна, Ф. Зімбардо, О. Кроніка, Н. Логінової, Я. Сурикової, Т. Тищенко.

**Основна мета статті** – виявити зв'язок особливостей організації життєвого простору і готовності людини до самоактуалізації.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «самоактуалізація» був уведений К. Гольдштейном. У своїх перших роботах науковець акцентує увагу на тому, що цей процес є винятково біологічним, але з часом зміщує акцент на сутнісну реалізацію людини. Дослідники різних часів по-різному окреслювали це потенційно закладене в людині прагнення: самопізнання (Сократ), духовне самовдосконалення (Платон), вільний вибір долі, реалізація людиною своєї сутності (Аристотель), самозбереження і самоутвердження заради суспільного блага (Сенека), само творення (Ф. Бекон), індивідуація (К. Юнг), прагнення до переваги та самовдосконалення (А. Адлер), самоактуалізація та розкриття своїх потенційних можливостей (А. Маслоу), безперервне становлення (Г. Олпорт), реалізація екзистенційних потреб (Е. Фромм), прагнення до особистісного самовдосконалення і реалізації (К. Роджерс), самореалізація (К. Хорні, Ш. Бюлер) та інші [6].

Згідно з теорією К. Юнга, кінцева життєва мета – це повна реалізація «Я», а точніше, становлення людини як єдиного, неповторного, цілісного індивіда [7]. За дослідженнями А. Березовської, самооцінка різних показників життєдіяльності безпосередньо пов'язана з рівнем самореалізації особистості. Тобто, пов'язана і з рівнем її психологічного здоров'я, що може

сприяти високій самооцінці фізичного та психологічного стану особистості, самореалізації та зміцненню психологічного здоров'я [1].

Найповніше самоактуалізацію як феномен розглядає А. Маслоу. За його концепцією, самоактуалізація – це прагнення людини реалізувати себе, схильність проявити те, що в ній закладено потенційно, щоб досягти всього, на що особистість здатна. Самоактуалізація – це досвід, всепоглинаючий, світлий, безкорисливий, з повною концентрацією та абсолютним зануренням у нього. Це мить самоактуалізації, мить, коли людина виявляє своє «Я». Самоактуалізовані люди, всі до одного, захоплені чимось, що не стосується безпосередньо актуальних запитів їхньої природи, чимось зовнішнім по відношенню до них. Вони самовіддані якійсь справі, працюють над чимось, що дуже цінне їм. Самореалізовані особистості присвячують себе пошуку того, що А. Маслоу називав цінностями Буття, – пошуку головних, вічних, що лежать в основі всього, цінностей, які не можуть бути підпорядковані жодним іншим, більш важливим. Самоактуалізація – це процес, який передбачає, що щораз у ситуації вибору ми вибираємо, що гідніше – залишитися чесним, а не брехати, – що чесніше – не красти, ніж красти. Тобто, кожен із виборів, що стали перед нами, ми здійснюємо на користь особистісного зростання. Це і є рух до самоактуалізації [4].

У книзі «Дальні межі людської психики» А. Маслоу описує шляхи самоактуалізації індивіда. Автор наголошує:

- самоактуалізація – це переживання повне, живе, беззавітне, з цілковитою концентрацією та цілковитим вбиранням;
- самоактуалізація передбачає прийняття відповідальності за свої дії;
- актуалізуватися – означає існувати реально, фізично, а не тільки потенційно;
- актуалізуватися – розвинути здібності «кращого життєвого вибору», вибору в їжі, музиці, професії, шлюбі;
- самоактуалізація – випробування «пик-переживань» (узагальнення найкращих моментів людського життя) [там само].

На сьогоднішній час у психологічних дослідженнях особистості поведінку людини розглядають як функцією її особистісних якостей, ситуацій та їх взаємодії в контексті її життєвого шляху [5].

С. Рубінштейн, Б. Ананьєв розглядали особистість як суб'єкт свого життєвого шляху. Такий підхід підкреслює унікальність і незрівнянність життєвого шляху кожної людини; обґрунтовується необхідність вивчення розвитку людини насамперед у зв'язку з переживанням нею подій свого власного життя; постулюється, що саме спосіб переживання людиною подій свого життя визначає психологічну долю її особистості [6]. Б. Ананьєв стверджує, що визначити основні моменти становлення, стабілізації і фінішу особистості можна лише через зіставлення зрушень за багатьма параметрами соціального розвитку людини, як-от: цивільний стан, економічне становище, сімейний статус, поєднання, консолідація або роз'єднання соціальних функцій (ролей, характеру цінностей і їх переоцінки у певних історичних обставинах), зміна середовища розвитку і комунікації,

конфліктні ситуації і розв'язання життєвих проблем, здійснення або не здійснення життєвого плану, успіх або неуспіх – тріумф або поразка в боротьбі [там само]. Виходячи з цього, робимо висновок, що життєвий шлях людини – це події в її повсякденній діяльності щодо вирішення проблем у динамічно мінливій соціальній ситуації.

Феномен «життєвий простір» був запропонований і використаний К. Левінім в концепції топології та теорії поля. Ключові поняття цієї концепції – «поле», «напруга», «життєвий простір» та «психологічне оточення», або «психологічне середовище» [3]. Життєвий простір – це психологічна реальність, яка охоплює тотальність можливих подій, здатних вплинути на поведінку людини. Теорія поля розглядає поведінку особистості як функцію життєвого простору, відтак основним своїм завданням вважає виведення поведінки особистості з тотальності психологічних подій, що існують у життєвому просторі на поточний момент. Життєвий простір та зовнішній світ тісно пов'язані між собою. Зміни, які відбуваються у зовнішньому світі, впливають на стан життєвого простору, а зміни життєвого простору – на зовнішній світ [2].

Життєвий простір охоплює і особистість, і її психологічне оточення, створюючи єдине психологічне поле, яке включає в себе: уявлення індивіда про своє майбутнє та минуле, теперішнє його положення; певні його очікування, бажання, потреби, мотивацію, цілі, настрій, страхи, тривогу, ідеали, мрії; психологічне оточення індивіда, а також фізичний та соціальний світ, який може впливати на цей простір індивіда [3].

К. Левін підкреслював, що в психологічному полі минуле уявляється людині установками, знаннями та пережитими почуттями у зв'язку з тими факторами, які впливають на поточний момент, а також тими підструктурами внутрішнього світу людини, які були сформовані раніше. Майбутнє ж уявляється людині у вигляді тих планів, цілей і очікувань, які стосуються того, що відбувається на цей момент часу [там само].

Проблему розвитку суверенності простору досліджували такі вчені, як С. Нартова-Бочавер, О. Главинська, С. Вальцева, І. Ільїна, Р. Порошина, С. Попова, А. Похилько, Ч. Кулі, Дж. Кулі, Е. Еріксон та інші. Аналізуючи наукові психологічні джерела, можна зробити висновок про такі основні ознаки суверенно розвиненої особистості: 1) цілеспрямованість; 2) самодостатність; 3) здатність до самоспостереження; 4) творча здатність; 5) позитивне мислення; 6) духовна еволюція.

Для виявлення зв'язку життєвого простору і готовності до самоактуалізації були використані такі методи: спостереження, бесіда (за схемою), опитувальник на визначення рівня задоволеності життям (О. Чабан), тест «Суверенність психологічного простору» (С. Нартова-Бочавер), опитувальник на визначення рівня самоактуалізації (тест самоактуалізації, адаптований Ю. Альошиною, Л. Гозманом та іншими).

У дослідженні взяли участь 138 осіб віком 17 до 37 років. У результаті дослідження було виявлено, що прагнення до самоактуалізації в більшій кількості опитуваних становить середній рівень. В окремих досліджуваних було виявлено високі показники за шкалами «саморозуміння»,

«спонтанність», «креативність», «автономність», «цінності», «контактність», «орієнтація в часі», а також високі показники із суверенності фізичного тіла, суверенності території, суверенності звичок, суверенності світу речей і суверенності цінностей.

**Висновки.** Теоретичний аналіз задекларованої теми засвідчує, що сучасна психологічна наука сьогодні володіє великим арсеналом теорій самореалізації. Можна стверджувати, що самоактуалізація є найістотношою життєвою потребою людини, а її процес охоплює весь життєвий шлях. Рушійною силою самоактуалізації є прагнення людини до самовдосконалення та розвитку. Потенційно схильність до самореалізації мають усі, проте не всім вдається її досягнути. Її досягнення зумовлюється як сприятливими соціальними факторами (рівень життя, матеріальна забезпеченість, соціальна ситуація, культурне і екологічне середовище, вплив ЗМІ), так і спонукальними мотивами до особистісного зростання й особистісними факторами, до яких відносяться ціннісні орієнтації, гнучкість мислення, воля, готовність до творення життєвого простору.

**Список використаних джерел:**

1. Березовская А. А. Взаимосвязь самооценки и самоактуализации в контексте психологического здоровья. *Статьи по психологии*. URL: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=3910>.
2. Гончаренко Ю. В. Вивчення життєвого простору особистості: філософсько-психологічний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 130–134.
3. Левин К. Топология и теория поля : хрестоматия по истории психологии / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. М. : Московский университет, 1980. С. 121–131.
4. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / под. ред. А. М. Татлыбаевой. СПб. : Евразия, 1999. 432 с.
5. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : монографія. К. : Інтерсервіс, 2015. 178 с.
6. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология: К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мэй. СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. 224 с.
7. Юнг К. Г. Структура личности и процесс индивидуации. СПб. : АСТ, 1994. 134 с.

**Кордунова Наталія**

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

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО  
САМОВИЗНАЧЕННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Професійне самовизначення старшокласників – це віковий період, у якому здійснюється вибір професії, рівень інформованості, рівень домагань.

Вибір професії – складний та довгий процес, відображає певний рівень особистісних домагань, включає оцінку своїх об'єктивних можливостей та оцінку своїх здібностей.

Підготовка молоді до праці та вибору професії – важлива справа. Необхідно забезпечити зв'язок загального та трудового виховання, організувати участь старшокласників у суспільно-корисній праці та активізувати свідомий вибір професійної підготовки.

У психології термін «активізація» часто вживається як синонім поняття «розвиток» і поєднується з актуалізацією творчих елементів у діяльності. У профорієнтації найбільш поширеним є поняття «професійна активізація» – процес включення учнів у реальну або змодельовану професійну діяльність, у якій створюються умови для спроби сил, перевірки і розвитку їх здібностей [6, с. 11].

У дослідженнях О. М. Степанова дається загальнопсихологічна трактовка поняття «активність», де показано, що активність – або бік взаємодії або дія, або сам процес, характер якого визначається перевагою внутрішньої детермінації над зовнішньою і виявляється у їх самозумовленості, саморусі і самозміні [5, с. 15].

Вчений М. В. Савчин зазначає, що активність пов'язана з поняттям «суб'єкт діяльності» і є його інтегральною характеристикою. А саме як активний суб'єкт діяльності людина здатна виконувати свідомі дії і вчинки, здійснювати самостійний вибір, планувати свою діяльність (ставити мету, визначати шляхи і засоби її досягнення). Описуються дві форми суб'єктивної активності людини: спрямованої на перетворення зовнішнього об'єктивного світу (ситуації) у відповідності з наявними планами і на саму себе. Остання форма активності реалізується в процесах цілеспрямованого саморозвитку. Суб'єкту діяльності властиві такі особистісні якості, як самостійність, здатність до самоорганізації, відповідальність, моральна стійкість, ініціативність, домінування інтернальності над екстернальністю [4, с. 27].

Таким чином, проблема активізації молоді у професійному самовизначенні є перш за все проблемою розвитку їх як активних суб'єктів навчальної, трудової діяльності і спілкування. Виходячи з такого трактування понять «активізація», «активність», «суб'єкт діяльності», можна передбачити наступне розуміння активного професійного самовизначення і вияву активності юнаків у процесі перетворення ситуації, що складається в цей період їх життя.

Розглядаючи суб'єктивну активність старшокласника, спрямовану на зміну самого себе з метою підготовки до успішного виконання вибраної професійної праці, треба виділити процеси самопізнання власних індивідуальних особливостей, захоплень та інтересів, самооцінювання, тобто співвіднесення одержаного в результаті самопізнання уявлення про самого себе з уявленням про вимоги рівня розвитку професійно важливих якостей у зацікавленій професії, саморозвитку, тобто дієвого ставлення учня до самого себе, що ґрунтується на уявленні про себе як суб'єкта професійної діяльності.

Як активний суб'єкт діяльності, людина не пасивно приймає ситуацію, що склалася, якщо її умови складають труднощі, які стоять на шляху до реалізації її професійних планів, а прагне змінити ці умови. Проте відомо,

що не всі умови ситуації може змінити окрема особистість, тому для опису реальних шляхів зміни ситуації професійного самовизначення її умов, нами були поділені на дві групи: 1) умови-обмеження, 2) умови-можливості.

Перша група умов визначена соціально-економічними факторами і не піддається впливам однієї людини (суспільна потреба в кадрах певного профілю і кваліфікації, професійні і моральні традиції сім'ї і рівень її матеріального забезпечення та інше). Ці умови виконують функцію обмеження активності особистості і створюють необхідність адекватності її дій і вчинків, які склалися об'єктивною ситуацією.

Виявити особисту активність, самостійність, ініціативу в ситуації професійного самовизначення молода людина може в процесі зміни умов другої групи, наприклад при реалізації професійних планів, практичній перевірці своїх можливостей у зацікавленій діяльності. До умов-можливостей відносяться рівень інформованості старшокласників про суспільну потребу в кадрах певного профілю і кваліфікації; поради старших членів сім'ї, вчителів і знайомих; особистий досвід участі у навчальній, трудовій діяльності і спілкуванні. Дані форми активності учня, спрямовані на зміну себе самого і ситуації, що склалася в період професійного самовизначення, є взаємозв'язаними, оскільки при розвитку внутрішніх засобів самопізнання формуванні адекватної самооцінки змінюються активні форми поведінки молодої людини, і, навпаки, перетворення умов-можливостей веде за собою розвиток особистості старшокласника [2, с. 63].

Важливим етапом дослідження є пошук методів виховання, які забезпечать розвиток учня як активного суб'єкта професійного самовизначення. Одночасно потрібно враховувати специфічні особливості виховної роботи – професійну орієнтацію учнів. Виховний процес повинен бути організований, як процес суб'єкт-суб'єктних взаємодій вихователя і вихованця. При цьому виховна діяльність перетворюється у спільну діяльність дорослого і учня, містить у собі два взаємопов'язані джерела активності: від вихователя і до вихованця. Дії вихователя активізують пізнавальну, емоційно-вольову і комунікативну активність вихованця [1, с. 16].

Для того, щоб старшокласник зміг реалізувати себе в якості суб'єкта діяльності, необхідно створювати умови повного емоційного включення його в діяльність, яка організована на заняттях.

Для розв'язування суто профорієнтаційних завдань необхідно активізувати самопізнання учнів своїх індивідуальних особливостей; розвивати функцію самооцінювання, прагнення до саморозвитку, навчити їх аналізувати ситуацію, яка склалася в період вибору професії і виділяти умови, які можна змінювати [3, с. 134].

Зазначені умови найбільш успішно можуть бути реалізовані в процесі використання активних методів у профорієнтації. У нашому дослідженні була розроблена комплексна програма активної професійної орієнтації молоді, у якій були реалізовані принципи активного соціально-психологічного впливу. Програма є комплексною за змістом, оскільки її проведення пов'язане з використанням різних методів профорієнтаційної

роботи: елементів активного проінформування, профконсультування, профдіагностики, розробки рекомендацій по створенню програми самовиховання професійно важливих якостей. Комплексний характер організаційної форми програми полягає в тому, що в ній відображені різні активні методи: рольова гра, колективна дискусія, метод взаємної групової оцінки, психотерапевтичні прийоми роботи з групою та інше.

Програма побудована на основі поданих вище визначень активного професійного самовизначення особистості і тих умов ситуації, що склалися. Програма складається із трьох етапів: 1) умови ситуації професійного самовизначення; 2) типові помилки і труднощі при виборі професії; 3) розгляд конкретних ситуацій професійного самовизначення. Програма включає дев'ять занять. Послідовність занять складена з врахуванням і поступовим ускладненням, як із організаційного, так і психологічного боку. На кожному занятті розв'язувалося спеціальне виховне завдання і організаційна форма заняття відповідала поставленому завданню. Так, з метою профорієнтації школярів було проведено декілька занять («Світ професій і моє ставлення до професійних вимог», «Природні передумови здібностей людини»). На занятті: «Що я знаю про світ професій і професійні вимоги» досліджували пропонували придумати різні нові класифікації професій; проводили зустрічі під час бесіди з представниками різних професій.

З метою активізації самопізнання і самооцінювання юнаків на заняттях організовувалися наступні ситуації: порівняльний аналіз самооцінки обраного групою учня, пропонувалося вибрати двох учнів і визначити для них професію, описати її особливості і вимоги, уявити психологічний портрет вибраних учнів і показати, що вибір професії для кожного з них був правильним.

До початку і після закінчення занять проводилось діагностичне дослідження динаміки суб'єктивної активності учнів у професійному самовизначенні. Були виділені певні показники, до яких добиралися відповідні методики: 1) зміни у загальній активності особистості учнів оцінювалися за допомогою експертної оцінки вчителів, спостереження у процесі проведення занять і аналізу результатів консультування; 2) самопізнання і самооцінювання учнів досліджувалися за допомогою анкети «Самооцінка»; 3) характеристики ціннісних орієнтацій (ЦО); 4) діагностичні методики та інше. Заняття проводилися у двох школах м. Луцька. Були виділені експериментальна та контрольна групи.

Аналіз результатів діагностики показав, що у більшості учасників суттєві зміни відбулися за показником загальної активності особистості (у експериментальній групі вона зросла із 7,95 до 20,45 %, а у контрольній групі було виявлено незначне зниження). Що стосується самооцінки, то до початку занять число учнів із завищеною самооцінкою становило 19,3 % і із заниженою – 21,6 % від загальної кількості учнів (88 чол.), а після закінчення занять ці цифри зменшились відповідно до 9,09 і 10,22 % (показники контрольної групи суттєво не змінилися). Підвищилася ініціатива і самостійність у побудові особистих планів, змінилася структура ціннісних орієнтацій старшокласників у напрямку формування загальної спрямованості і професійно значущих орієнтацій.



Найбільш інформативним виявився показник вибору професії: до початку занять він складав 70,5 % досліджуваних (у контрольній групі – 72,7 %). Після закінчення занять у експериментальній групі він знизився до 27,3 %, у контрольній – до 68,2 %. Це свідчить про те, що молоді люди почали більш відповідально ставитися до своїх рішень.

Отже, проблема активізації учнів у особистісному та професійному самовизначенні є проблемою виховання учнів як суб'єктів пізнавальної, трудової діяльності і спілкування. Підвищення суб'єктивної активності безпосередньо у професійному самовизначенні пов'язане з розвитком їх самопізнання, самооцінки і саморозвитку. Найбільш ефективною формою активізації старшокласників у професійному самовизначенні є спеціальні програми, розроблені за типом активних методів виховання і навчання. На наш погляд, необхідно рекомендувати індивідуальні форми активізуючої профорієнтаційної роботи (консультування з використанням спеціальних активних прийомів).

#### **Список використаних джерел:**

1. Кордунова Н. Розвиток ціннісних орієнтацій сучасної молоді. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології*: матеріали X Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (15-19 травня 2023 р. / за заг. ред. Я.О. Гошовського, О.В. Журавльової, Т.І. Дучимінської, А. В. Кульчицької, А.Б. Мудрик, Т.В. Федотової. Луцьк : ФОП Мажула Ю.М., 2023. С. 15-17.
2. Кордунова Н., Мазурок Д. Психологічні особливості розвитку професійного самовизначення у юнацькому віці. *Психогенеза особистості: норма і девіація* : зб. наук.статей і тез ; гол. ред. Я. Гошовський. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2022. С. 62-67
3. Кордунова Н., Михайлевський П. Особистісна зрілість як необхідна умова формування особистості в юнацькому віці. *Психогенеза особистості: норма і девіація* :зб. наук.статей і тез ; гол. ред. Я. Гошовський. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2021. С.131 – 136.
4. Савчин М. В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 384 с.
5. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
6. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

### **Кордунова Наталія**

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

### **Коськін Юрій**

здобувач освіти (магістр) 2 курсу, факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ЧИННИКІВ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ**

Складна соціально-економічна та політична ситуація, що спричинена військовими діями на території нашої країни, неминуче призводить до зростання напруженості у суспільстві, що, в свою чергу, провокує збільшення різноманітних соціальних конфліктів, показників

правопорушень, злочинності тощо. Одним із наслідків негативних соціальних явищ є зростання рівня віктимізації населення загалом, і дітей та підлітків, зокрема. Вивчення питання проблеми віктимної поведінки сьогодні є актуальним і соціально значущим, адже ускладнені умови життя дітей та підлітків підвищують рівень їх віктимності, тобто схильності стати жертвами несприятливих умов соціалізації.

Віктимна поведінка – це феномен, який широко вивчають у психології і який належить до особливого способу мислення, емоційних реакцій і поведінки, що характеризується почуттям безсилля, беззахисності та безпорадності. Люди, які виявляють віктимну поведінку, схильні відчувати себе жертвами обставин і сприймати світ навколо себе як ворожий і несправедливий [2].

Віктимна поведінка зазвичай супроводжується низкою характерних ознак: такі люди схильні постійно жаліти себе, наговорювати, перебільшувати кількість проблем у своєму житті. Віктимна особистість часто сприймає критику як особисту образу та несправедливість. Також характерними рисами віктимної поведінки є надмірна залежність від інших людей, страхи і тривога перед ситуаціями, що вимагають незалежного прийняття рішень і відповідальності [7].

До причин віктимної поведінки особистості належать: травма і негативний досвід (люди, які пережили травматичні події або зазнали насильства, можуть розвинути віктимну поведінку – вони можуть відчувати посттравматичний стрес і постійно відчувати себе вразливими і безпорадними; сімейне виховання також може вплинути на розвиток віктимної поведінки (люди, які виростили в сім'ях, де переважає жертвна поведінка або ж недостатня кількість підтримки родичів, можуть сприймати себе як жертву та проявляти подібні риси у своєму житті); соціальне оточення (вплив довкілля та суспільних стереотипів також може сприяти розвитку віктимної поведінки. Наприклад, у суспільстві, де переважає пасивне ставлення до проблем і перекладання відповідальності на інших, люди можуть набути віктимних рис); низька самооцінка і невпевненість (люди з низькою самооцінкою і недостатньою впевненістю в собі можуть бути більш схильні до віктимної поведінки. Вони можуть відчувати себе недостатньо сильними і нездатними подолати труднощі, що підтримує їхнє жертвне мислення); встановлені патерни поведінки (поведінка людини формується через безліч повторюваних дій і думок. Якщо людина звикла реагувати на події у своєму житті жертвним чином, це стає встановленим патерном, який вона автоматично використовує в усіх ситуаціях) [3].

У низці досліджень (А. Бистров, В. Терпелюк В. Хрисенко та ін.) було виокремлено основні індикатори психологічної феноменології віктимної особистості, а саме: тривожність (переживання погрози, почуття неясної, неусвідомленої небезпеки); емоційна ригідність (непіддатливість, твердість, негнучкість, що виражається у тому, що людина слабо і вибірково емоційно реагує на зовнішні і внутрішні впливи. Ригідність виражається у ослабленій здатності психотехнічної регуляції рухливості нервових процесів); емоційна в'язкість (реакції особистості, що супроводжуються

фіксацією афекту й уваги на будь-яких значущих подіях, об'єктах); емоційна монотонність (де емоційні реакції позбавлені гнучкості); емоційне загрубіння (втрата тонких емоційних диференціацій, а саме здібностей, здатних визначати наявність тих або інших емоційно зафарбованих реакцій і дозувати їх); емоційна тупість (для відповідних реакцій характерна душевна холодність, черствість тощо); втрата емоційного резонансу (характерна відсутність емоційного відгуку щодо певної події); наявність алекситимії (знижена здібність або ускладнення у поясненні власного емоційного стану) [1; 9; 10].

Дослідники вказують, що основними чинниками віктимності особистості є [2; 3]: певні соціальні характеристики жертви (вік, стать, статус та ін.); кримінологічні характеристики (наявність певної віктимологічної ситуації, поведінка жертви в передзлочинний період, у момент злочину та після його здійснення); психологічні характеристики (активність-пасивність, свідоме-неусвідомлене, конфлікти у родині, тривалі неприємності, дефіцит схвалення, відставання у розвитку інтелекту, емоційна занедбалість та ін.); соціально-психологічні особливості (нездатність до самозахисту, особлива зовнішність, невпевненість у собі, негативний попередній чи минулий досвід та ін.); генетичні особливості (погана спадковість, біологічна зумовленість та ін.).

Таким чином, можна сказати, що існує характерологічний портрет людини з віктимною поведінкою і він відрізняється особливим світоглядом та сприйняттям себе: жертва безпорадна і це добре бачать навколишні – сутулі плечі, стислі рухи, згаслий погляд, згорблена спина, незграбна хода і, як правило, опущена голова. Цей образ показує зануреність у свій внутрішній світ і страх всього, що відбувається у зовнішньому середовищі [6].

Вітчизняні учені, вивчаючи феномен девіантної поведінки особистості, як системи вчинків, що відрізняються від загальноприйнятої норми (психічного здоров'я, права, моралі тощо), виділяють низку факторів, що призводять до формування відхилень:

1) *наявність залежностей у членів сім'ї*. Рання алкоголізація, що також є видом девіантної поведінки. Девіації часто спостерігаються у школярів, батьки яких зловживають спиртними напоями або страждають від наркотичної залежності. Більшість із цих підлітків починають вживати алкоголь вже у шкільному віці. Факторами проблеми виступають невпевненість у собі, прагнення позбутися контролю довілля, гіперопіка в ранньому віці, внутрішньоособистісні конфлікти, висока тривожність тощо;

2) *наявність проблем у сім'ї*. Крім алкоголізації, може йтися про неповні сім'ї, жорстокість, слабку виховну роботу з боку батьків. Негативно впливає на психічний розвиток і складне матеріальне становище. Проблеми дисфункціональних сімей часто призводять до девіантної поведінки у дітей;

3) *психічна неврівноваженість*. Лабільність психічних процесів, підвищений рівень нервової збудливості – усе це впливає психоемоційний стан і може викликати проблеми у розвитку;

4) *високий ступінь агресивності*, що виступає як одна з передумов і

форм різних девіацій. Причинами агресивності виступають негативні приклади в сім'ї та близькому оточенні, часті фрустрації (випадки неможливості задоволення особистих потреб). Особа, яка не набула навичок конструктивного вирішення проблемних ситуацій, домагається реалізації своїх цілей шляхом агресії та протесту;

5) *соціально-педагогічна занедбаність*. Діти або підлітки демонструють різні форми поведінки, що є відхиленням, через брак виховання, відсутність сформованих стереотипів і прикладів;

б) *глибокий психічний дискомфорт*, що переживається внаслідок неблагополуччя за місцем навчання, роботи, у ній. Несправедливе, грубе ставлення із боку значимих людей. Часто негативний вплив на підлітка має шкільний булінг. Проблема ускладнюється тим, що на неї заплющують очі дорослі – батьки, вчителі. З часом вплив психологічного дискомфорту накопичується. Виникають серйозні невротичні розлади, і на цей момент у підлітка вже може сформуватися особистість злочинця [4; 5; 8].

Отже, аналізуючи психологічні теорії щодо розуміння віктимної поведінки особистості можемо говорити про те, що у основі формування віктимних установок лежить певна психотравма, яка викликає страждання чи тривогу у особистості. Основними чинниками віктимної поведінки є певні соціально-психологічні, кримінологічні характеристики, генетичні та індивідуально-психологічні особливості особистості.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бистров А. Дослідження домінування типів віктимної поведінки в підлітків загальноосвітніх і спеціальних шкіл. Humanitarium. ПереяславХмельницький; Ніжин : Лисенко М. М., 2018. Том. 41, Вип. 1 : Психологія. С. 17-26.

2. Боровська О. П., Прохоренко Т. Г. Гендерний аспект проблеми насильства в сім'ї і суспільстві. Вісник Міжнародного Слов'янського університету. Харків, 2006. Т. IX. № 1. С. 7–12.

3. Гарькавець С. О. Психологія підліткової віктимності: монографія. Луганськ: Ноулідж, 2013. 175 с.

4. Гошовський Я., Гошовська Д. Дифузна ідентичність підлітків з різнотипних депривованих сімей. *Психологічні перспективи*, Вип. 32, 2018. С. 85-96.

5. Гошовський Я., Гошовська Д. Психологічні особливості тривожності й саногенності депривованої особистості. *Психологічні перспективи*, Вип. 39, 2022. С. 56 – 68.

6. Калязіна Т.В. Психологічні особливості схильності інтелектуально обдарованих підлітків до віктимної поведінки. *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 6(35). С. 78– 91.

7. Максименко С. Д., Бантишева О. О. Методика дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 28. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. С. 46–52.

8. Ніколенко О. С. Профілактика й корекція девіантної поведінки підлітків: наук.-метод. посіб. Чернівці: Рута, 2004. 80 с.

9. Терпелюк В. Віктимна поведінка підлітків як соціально-педагогічне дослідження. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Розділ 3. 2 (351), 2017. 74–79.

10. Хрисенко В. Є. Психологія жертви. Харків: Комсум, 2001. 256 с.

**Коськін Олександр**  
магістрант факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
**Коць Михайло**  
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **СХИЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ**

**Анотація.** У роботі висвітлено результати теоретичного та емпіричного дослідження особливостей схильностей старшокласників у процесі вибору майбутньої професії.

Визначено, що науковий рівень профорієнтаційної діагностики визначається методологічними засадами професійного аналізу. Цей аналіз ґрунтується на загальних методологічних, загальнонаукових принципах, а також на принципах окремих наук, які вивчають різні аспекти трудового життя і дані яких використовуються для створення професійних профілів.

Доведено, що до професійно важливих якостей належить схильність як вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність. В її основі лежить глибока і постійна потреба людини в певній діяльності, прагнення до вдосконалення умінь і навичок, пов'язаних з цією діяльністю.

Результати емпіричного дослідження показали, що у значної частини випускників відсутні професійні нахили, інтереси та психологічний тип особистості, їхнє професійне самовизначення характеризується як конфліктне та, як правило, детерміноване іншими зовнішніми чинниками: настанови батьків, соціальний престиж професії, рівень заробітної плати тощо. Такі старшокласники потребують індивідуальної професійної консультації та корекції свого професійного самовизначення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні спеціальних тренінгових програм, які б сприяли оптимізації професійного самовизначення у старшому шкільному віці.

**Ключові слова:** старшокласник, профорієнтація, схильності.

**Актуальність дослідження.** Підвищення якості професійної підготовки фахівців зумовлене, з одного боку, інтеграцією української системи освіти у світовий освітній простір, а з іншого – потребам розвитку сучасного ринку праці спеціалістів для майбутньої відбудови країни після воєнних дій, особистісні характеристики яких відповідають загальнолюдським і національно-культурним цінностям з високою професійною компетентністю.

Важливість підготовки до особистого життя та майбутньої праці значно зросла в умовах реформування української середньої освіти та надання їй профільного спрямування. Запровадження спеціального навчання у спеціалізованих ліцеях певним чином змінює традиційний погляд на процес професійного самовизначення учнівської молоді.

Профконсультаційна робота зі старшокласниками не може бути ефективною, якщо не враховується їх схильність до певної професійної діяльності.

**Метою дослідження** є теоретичне та емпіричне обґрунтування психологічного інструментарію діагностики схильностей старшокласників з метою професійного самовизначення.

Для досягнення поставленої мети були визначені наступні **завдання дослідження** :

1. Теоретичне дослідження проблеми діагностики професійної спрямованості схильностей та аналізу їх впливу на мотивацію вибору професії старшокласників.

2. Вивчити психологічний зміст і структуру схильностей старшокласників як детермінант їх професійного самовизначення та формування особистості майбутнього фахівця.

**Виклад матеріалу.** Вивчення структури особистості, її індивідуально-психологічних особливостей є надзвичайно важливим у профорієнтації і особливо в процесі визначення її «професійної придатності».

Ускладнення структури, диференціація індивідуальних особливостей особливо яскраво проявляється при вивченні різноманітних форм трудової діяльності та суспільних (колективних) відносин.

Процес формування професійно важливих якостей складний і тривалий і відбувається на основі психологічних особливостей особистості. Професійно важливі якості формуються певним видом діяльності в процесі засвоєння і діяльності особистості. Це динамічний процес проектування функціонально-оперативних дій з урахуванням психологічних особливостей особистості. У процесі засвоєння і виконання діяльності психологічні особливості поступово стають професійними, утворюючи самостійну підструктуру [7].

Професійно важливими якостями є також задатки, здібності і схильності.

Схильність – одна з форм особистісної спрямованості, до складу якої входять інтерес і цілеспрямоване прагнення до реалізації в дії [6].

Професійна придатність визначається не тільки рівнем розвитку здібностей, а й рівнем розвитку інших особистісних властивостей особистості, особливо особистісних схильностей і мотивації.

Схильність – будь-яке позитивне, внутрішньо мотивоване ставлення (потяг, інтерес тощо) до будь-якої діяльності. Психологічною основою схильності є постійна потреба особистості в певній діяльності, коли привабливими є не тільки досягнуті в ній результати, але й сам процес діяльності. Схильність, що склалася, характеризується також тривалим прагненням до дії та ненаситним творчим настроєм на її зміну, розвиток, постійне накопичення знань і вдосконалення відповідних цій діяльності вмінь і навичок. Схильність, що характеризується всіма цими якостями, називається покликанням. Як правило, задатки розвиваються в гармонії з відповідними здібностями і виступають чинником, складовою таланту [6].

Формування професійно важливих якостей починається з виникненням професійної мотивації [1; 2; 3; 4; 5 та ін.]. Тому звернемося до фокусу – стійкої системи мотивів, що діє в різних ситуаціях.

У нашому дослідженні профорієнтаційних схильностей, інтересів, установок та професійно важливих особистісних рис ми застосовували такі методи: *психодіагностичні*, методика «Карта інтересів», методика діагностики схильностей Йовайши, типологічний опитувальник Голланда, методика вивчення інтересів і схильностей учня. Об'єктами тестування були 86 учнів 11 класів ЗЗСО.

Результати проведення та обробки результатів за методикою «Карта інтересів» показують, що інтереси старшокласників дуже різні. З рисунку 1 видно, що інтереси хлопців переважають до математики, фізкультури та спорту, військових предметів, географії, іноземних мов, права та правознавства, будівництва та історії.

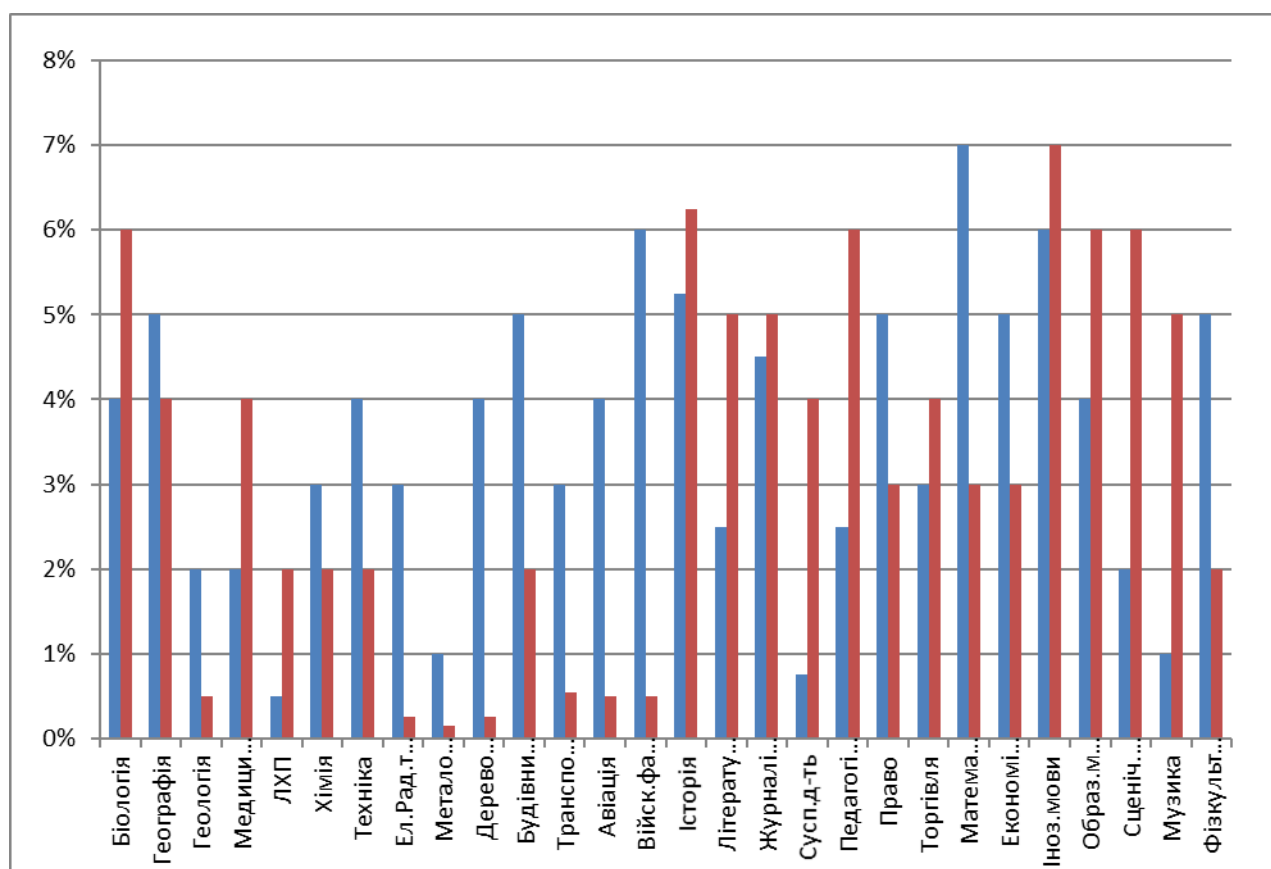


Рис. 1. Діаграма прояву схильностей та інтересів учнів 11-го класу за методикою «Карта інтересів» (у %, n – 86)

**Примітка:** – 1-й стовпчик діаграми – хлопці (n – 42)  
– 2-й стовпчик діаграми – дівчата (n – 44)

Інтереси дівчат переважають у сферах біології, історії, літератури, журналістики, педагогіки, іноземних мов, образотворчого та сценічного мистецтва, музики.

Таким чином, результати застосування даної методики показують, що у хлопців більша професійна схильність до таких сфер діяльності, як матеріальні інтереси (виробництво і споживання матеріальних благ,

планово-господарська діяльність), технічні інтереси (людина-машина), фізична праця (схильність до рух, фізична робота).

Ми використали методику Л. Йовайши для більш точної діагностики професійних схильностей старшокласників. У результаті виконання даної методики ми отримали наступні результати (табл. 1).

**Таблиця 1**

**Результати діагностики професійних схильностей старшокласників за методикою Л.А. Йовайши (у відсотках, n – 86)**

<b>Сфера інтересів і схильностей</b>					
<b>Мистецтво</b>	<b>Технічні інтереси</b>	<b>Робота з людьми</b>	<b>Розумова праця</b>	<b>Фізична праця</b>	<b>Матеріальні інтереси</b>
<b>Хлопці</b>					
8%	25%	9%	11%	24%	31%
<b>Дівчата</b>					
15%	4%	29%	21%	11%	26%

У дівчат дещо інші професійні нахили, ніж у хлопців. Вони більш схильні до таких сфер професійної діяльності, як робота з людьми, сфера матеріальних інтересів (виробництво і споживання матеріальних благ, планово-господарська діяльність), робота з людьми і духовна праця (схильність до духовної діяльності).

Для співставлення професійних схильностей та інтересів із типом особистості ми використали методику Джона Голланда, який виділяв шість типів людей: реалістичні, інтелектуальні, соціальні, конвенційні (стандартні), ділові (підприємницькі), артистичні. Кожен тип характеризується певними рисами темпераменту, характеру тощо. У зв'язку з цим певному психологічному типу особистості відповідають професії, в яких людина може досягти найбільших успіхів. За методикою Джона Голланда ми отримали наступні результати (табл. 2).

Результати показують, що серед хлопців переважають реалістичні, інтелектуальні та соціальні типи (загалом 69%) і широко представлений діловий тип (19%), а для дівчат соціальний та артистичний (загалом 61%) та значно представлений діловий тип (15%). Це свідчить про те, що майже більшість першокласників (72%) мають психологічні типи особистості, які відповідають їх схильностям до тієї чи іншої професії.

Опитування також виявило, що у значної частини випускників шкіл (28%) відсутні професійні нахили та інтереси та психологічний тип особистості, їхнє професійне самовизначення характеризується як конфліктне та визначається іншими, як правило, зовні детермінованими факторами – інструкціями. від батьків, соціального престижу професії, рівня оплати праці тощо. Такі старшокласники потребують індивідуальної професійної консультації та корекції свого професійного самовизначення.



Таблиця 2

**Результати дослідження професійних схильностей та інтересів за методикою Дж. Голланда**

Психологічні типи людей					
Реалістичний	Інтелектуальний	Соціальний	Конвенційний	Діловий	Артистичний
<b>Хлопці</b>					
25%	23%	21%	4%	19%	8%
<b>Дівчата</b>					
11%	6%	34%	7%	15%	27%

Проведене дослідження виявило необхідність кардинальних змін у сфері профорієнтаційної роботи зі старшокласниками як з боку шкільного психолога, так і щодо введення в навчальну програму курсу професійної консультації, яку міг би проводити шкільний психолог.

Накопичений досвід вирішення життєвих проблем призводить до формування в структурі особистості «комплексу компетентностей» (куди входить рівень домагань, наполегливості виконання, контроль за результатами тощо), який реалізується при зіткненні з новими заняттями, завдання, особливо завдання підвищення кваліфікації, які визначають характер конкретного рішення.

**Висновки.** Доведено, що до професійно важливих якостей належить схильність як вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність. В її основі лежить глибока і постійна потреба людини в певній діяльності, прагнення до вдосконалення умінь і навичок, пов'язаних з цією діяльністю.

Обґрунтовано, що у значної частини випускників відсутні професійні нахили, інтереси та психологічний тип особистості, їхнє професійне самовизначення характеризується як конфліктне та, як правило, детерміноване іншими зовнішніми чинниками: настанови батьків, соціальний престиж професії, рівень заробітної плати тощо. Такі старшокласники потребують індивідуальної професійної консультації та корекції свого професійного самовизначення.

Результати емпіричного дослідження показали, що у значної частини випускників відсутні професійні нахили та інтереси та психологічний тип особистості, їхнє професійне самовизначення характеризується як конфліктне та, як правило, детерміноване іншими зовнішніми чинниками: настанови батьків, соціальний престиж професії, рівень заробітної плати тощо. Такі старшокласники потребують індивідуальної професійної консультації та корекції свого професійного самовизначення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні спеціальних тренінгових програм, які б сприяли оптимізації професійного самовизначення у старшому шкільному віці.

**Список використаних джерел:**

1. Бойко М. Проблеми професійного самовизначення випускника сучасної школи: результати діагностичного дослідження. *Наукові записки Тернопільського національного*

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2016. Вип. 16. С. 231–236. URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/65693>.

2. Вієвська М., Красовська Л. Мотивація професійного саморозвитку у реалізації стратегії формування управлінських компетенцій. *Вища школа*. 2010. № 3/4. С. 89–104.

3. Гура Т. Професійне мислення: механізм успішної/невдалої соціалізації фахівця. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка* : [зб. наук. пр.] / відп. ред. Л. Ф. Бурлачук. Київ, 2015. Вип. 1 : Психологія. С. 26–29.

4. Коць М., Давидюк К. Діагностика мотивації до навчання дітей старшого шкільного віку профільних класів. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* (13 трав. 2019р.) / за заг. ред. Я. О. Гошовського, О. В. Лазорко, А. В. Кульчицької, Т. В. Федотової. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2019. С. 97–100.

5. Муранова Н. П. Розвиток професійного інтересу старшокласників у системі доуніверситетської підготовки. *Вісник ГНПУ ім. О. Довженка* : зб. наук. праць / відп. ред. О. І. Курок. Глухів, 2012. Вип. 20. С. 130–134. URL: <https://dspace.nau.edu.ua/handle/NAU/23973>.

6. Психологія особистості : Словник-довідник ; за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.

7. Становлення ідентичності фахівця : монографія / НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка ; за ред. В. Л. Зливкова. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 260 с.

### **Остапівський Олександр**

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри педагогіки і психології,

Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВОЛОНТЕРСТВА**

Мабуть важко уявити наскільки важливу роль зараз відіграє волонтерство в розвитку та збереженні держави, що в свою чергу породжує інтерес до психологічної складової даного соціального явища. Для вивчення даного питання, насамперед варто розібратися в значенні самого терміну «волонтер». Етимологія слова «волонтер» від латинського «voluntarius» – воля, бажання, а в перекладі з англійської «voluntary» – доброволець (що в свою чергу породжує те, що частина авторів волонтер і доброволець вважають тотожними поняттями), добровільний учасник, тобто особа, яка за власним бажанням допомагає іншим, добровільно витрачаючи вільний час на здійснення суспільно-корисної діяльності [36: 1], «волонтер – це особа, яка за власним бажанням допомагає людям; фізична особа, які добровільно здійснює благодійну неприбуткову діяльність з надання послуг громадянам, організаціям і суспільству загалом» [37: 1]. В законі України «Про волонтерську діяльність» волонтер розглядається як фізична особа, яка добровільно здійснює соціально спрямовану неприбуткову діяльність шляхом надання волонтерської допомоги [2].

Надання волонтерської допомоги здійснюється за 19 основними напрямками визначених в законі України «Про волонтерську діяльність» та «іншими напрямками, не забороненими законодавством» [2]. Волонтерська

діяльність охоплює надзвичайно велику сферу інтересів в якій можуть проявити себе та свої мотиви волонтери, починаючи від захисту та рятуванням тварин, підтримки малозабезпечених, безробітних, багатодітних, бездомних, безпритульних; допомоги громадянам, які постраждали внаслідок надзвичайної ситуації, охороною навколишнього природного середовища, збереженням культурної спадщини, історико-культурного середовища, пам'яток історії та культури, місць поховання; проведенню заходів національного та міжнародного значення, пов'язаних з організацією спортивних, культурних, молодіжних та інших видовищних і громадських заходів, завершуючи наданням волонтерської допомоги Збройним Силам України.

Що ж впливає на те, що люди стають волонтерами? Американський дослідник Джин Морріс Трамбауеру опитавши більше двох тисяч волонтерів різних країн світу, виділив найбільш часто згадувані ними мотиви, які спонукають до участі у волонтерських програмах, такі як: знайомство з новими людьми; боротьба із самотністю; схвалення оточуючих людей; відчуття потрібності суспільству; заради розваги; причетність до вирішення важливих соціальних проблем; вираження творчої натури; набуття знань і практичних навичок; розширення власного світогляду; можливість для особистісного зростання; встановлення нових зв'язків та поява нових контактів, які в подальшому допоможуть у працевлаштуванні; можливість кар'єрного зростання; отримання рекомендацій для кар'єрного зростання чи навчання; організація змістовного дозвілля; розвиток умінь і навичок, які не використовуються на оплачуваній роботі; вираження релігійних переконань та прихильностей; вираження співчуття та солідарності з людьми, які потребують допомоги [3].

Скептики стверджують, що альтруїзм як мотив, що спонукає до волонтерської діяльності, існує тільки на словах, людина ж завжди переслідує власні цілі, працюючи на благо інших. Теорія "альтруїзму-егоїзму", яку запропонували західні дослідники А.Омотот та М.Снайдер, найбільш адекватно пояснює мотиви волонтерів. Ця теорія розподіляє мотиви волонтерства на дві групи. Перша група мотивів базується на моральних та релігійних обов'язках, а також на бажанні допомагати іншим. Друга група мотивів ґрунтується на егоцентризмі, коли люди займаються волонтерством з метою отримання користі для себе, такої як набуття нових знань, умінь та навичок, подолання відчуття вини, або отримання вигоди [3].

Розглядаючи «альтруїстичну» частину мотивів варто пригадати про користь даної діяльності безпосередньо для самого волонтера який її здійснює. Починаючи з кінця 1980-х років, західні дослідники почали писати, в своїх працях, про «кайф помічника» – відчуття піднесення, піднесення та підвищення енергії після безкорисливого служіння іншим, а потім період спокою та безтурботності. Вважалося, що це задоволення схоже на те, що виникає після інтенсивних фізичних вправ. Дослідник Аллан Лукс вивчив понад 3000 американців, які брали участь у

волонтерській діяльності, і виявив, що це відчуття тривало кілька тижнів. Цікаво, що відчуття ейфорії поверталось, коли люди просто згадували дію [4].

Дослідники виявили, що «кайф» волонтера – це більше, ніж просто відчуття. Біохімічний аналіз показав, що «кайф» помагача супроводжується позитивними змінами імунної функції організму та зниженням рівня гормонів стресу. Нейробіолог Хорхе Молл виявив, що коли люди жертвують гроші, активується мезолімбічна система в мозку. Ця система вивільняє нейромедіатори гарного самопочуття, такі як окситоцин і вазопресин. Продовжуючи дослідження, дослідники виявили, що та сама область мозку, яка активується у відповідь на їжу або секс, також активується, коли учасники дослідження думають про те, щоб дати гроші на благодійність. Дослідники університету Еморі виявили, що допомога іншим активує ту саму частину мозку, що й думки про отримання винагороди чи задоволення [4].

Нажаль волонтерська діяльність також може і містити певні психологічні ризики. Одним з них є «втома від співчуття» – це термін, який описує фізичний, емоційний і психологічний вплив від допомоги іншим. Втома від співчуття часто приймають за виснаження, яке є сукупним відчуттям втоми або незадоволення. Цю форму втоми іноді називають реакцією вторинного стресу, вторинним шоком, вторинним травматичним стресом або вторинною травмою, що негативно може вплинути на діяльність та якість життя волонтера.

Отже волонтерство як психологічний феномен дає можливість реалізувати людині свої «альтруїстичні» так і «еґоцентричні» мотиви. Воно може мати багато позитивних впливів на людей, які займаються ним (може сприяти зниженню рівня стресу та депресії, збільшенню самооцінки та позитивному впливу на загальну психічну стійкість) – «кайф» помічника. Волонтерство також може сприяти розвитку соціальних навичок, може позитивно впливати на якість міжособистісних стосунків. Крім того, волонтерство може сприяти розвитку нових навичок, а також відкривати нові можливості для самореалізації та особистісного зростання. Загалом волонтерство є корисним для психічного здоров'я та розвитку людини. Може бути чудовим елементом гуманістичного виховання в закладах освіти. Але також слід звернути увагу на необхідність додаткової підтримки волонтерів для збереження їхнього, в тому числі, ментального здоров'я та запобігання виникнення «втоми від допомоги».

#### ***Список використаних джерел:***

1. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
2. Закон України "Про волонтерську діяльність" [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17#Text>.
3. Лях Т. Л. Види мотивації до волонтерської діяльності / Тетяна Леонідівна Лях. // Вісник Запорізького національного університету. – 2011. – №2. – С. 37–41.
4. Larry Dossey, The Helper's High, EXPLORE, Volume 14, Issue 6, 2018, Pages 393-399, ISSN 1550-8307, <https://doi.org/10.1016/j.explore.2018.10.003>.

5. Smitha Bhandari. Compassion Fatigue: Symptoms to Look For [Електронний ресурс] / Smitha Bhandari // WebMD. – 2022. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.webmd.com/mental-health/signs-compassion-fatigu>

**Петрук Ольга**

магістр (здобувач освіти),

Навчально-науковий інститут неперервної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

**Іванашко Оксана**

кандидат психологічних наук, доцент,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ПРОБЛЕМА МОБІНГУ В КОЛЕКТИВІ**

Мобінг являє собою форму психологічного насильства у вигляді цькування співробітника в колективі, як правило, з метою його подальшого звільнення. Уперше цей термін у його сучасному значенні ввів психолог і доктор Ханц Лейман. Ним було проведено велике дослідження цього явища на робочих місцях у 1980-х роках. У результаті проведеного дослідження було виявлено, що кожен четвертий фахівець наражається на небезпеку на роботі. Ганц Лейман охарактеризував мобінг як «психологічний терор», який охоплює «систематично повторюване вороже і неетичне ставлення одного або кількох людей, спрямоване проти іншої людини, переважно однієї» [2].

У всьому світі на проблему мобінгу в колективі вже звернули достатньо уваги. Тема психологічного терору прописується в трудових договорах, і в разі, якщо на працівника чинять психологічний тиск, роботодавець зобов'язаний виплатити об'єкту психологічного терору матеріальне відшкодування. У Європі існують клініки, які спеціалізуються на лікуванні жертв мобінгу і допомагають людям виходити з кризових ситуацій [8]. Але на жаль, в Україні не приділяють достатньої уваги боротьбі з мобінгом. У нашій країні абсолютно не задіяні правові можливості антимобінгового захисту. Якщо в Європі про проблему мобінгу заговорили ще наприкінці 20 століття, то в Україні тільки зараз формується усвідомлення і практична потреба в правовому регулюванні мобінгу. Юристи усвідомлюють необхідність опрацювання правових механізмів захисту від психологічного терору. Уже почали з'являтися перші наукові праці, які присвячені окремим аспектам мобінгу в трудових відносинах, проте комплексно тема насильства на робочих місцях повною мірою ще не вивчалася [2].

Мобінг в організації проявляється в постійній і найчастіше необґрунтованій критиці, у поширенні про працівника завідомо неправдивої інформації у формі чуток і пліток, що підриває його професіоналізм і репутацію в колективі та організації загалом. Мобінг також може виражатися у вигляді бойкоту, глузувань, провокацій, залякувань, прямих

образ, у нападках, що утискають честь і гідність працівника, демонстративного ігнорування, і навіть у вигляді заподіяння матеріальної або фізичної шкоди людині. Співробітник починає прямо або побічно зазнавати емоційного насильства на роботі. Підсумком усього цього завжди є звільнення та психологічна травма.

Стати жертвою мобінгу, як правило, не складно і нею може бути абсолютно будь-який фахівець, починаючи від звичайного робітника і закінчуючи керівником відділу, але дослідження свідчать, що найчастіше жертвами мобінгу на підприємстві стають працівники, які обіймають відносно вищу посаду, а відтак і вищу заробітну плату.

Причинами мобінгу виступають різні аспекти життя людини (Рис. 1).



*Рис.1. Причини мобінгу в трудовому колективі*

Мобінг у трудовому колективі має усуватися лінійними керівниками на стадії зародження. Однак, існує механізм з профілактики мобінг-процесів для попередження його несприятливого впливу (Рис.2).

Результати медичних досліджень зарубіжних фахівців засвідчили, що мобінг на робочому місці призводить до суттєвих фізичних і психологічних порушень. Співробітник перебуває у стані страху та піддається різним сумнівам. У результаті працівник стає психологічно нестабільним, він постійно намагається довести колективу свою професійну та соціальну спроможність [1, С. 56]. Якщо психологічний тиск на людину посилюється, то в неї з'являються такі психосоматичні симптоми: мігрень, порушення концентрації, застуда, порушення кровообігу та безсоння, унаслідок чого жертва мобінгу починає часто хворіти, а отже, з'являється велика кількість пропусків. Найсумнішим наслідком психологічного цькування є самогубство.

Як же боротися з мобінгом у трудовому колективі? Поява такої проблеми як мобінг - це насамперед проблема керівництва, його помилка в

організації праці. Працівникові, якого колектив або начальник обрали як об'єкт психологічного тиску, варто поставити запитання: «Чому саме я став жертвою?».



Рис. 2. Механізм із профілактики мобінг-процесів у трудовому колективі

Існують кілька способів боротьби з психологічним тиском на робочому місці [3, С. 195], (Рис.3).

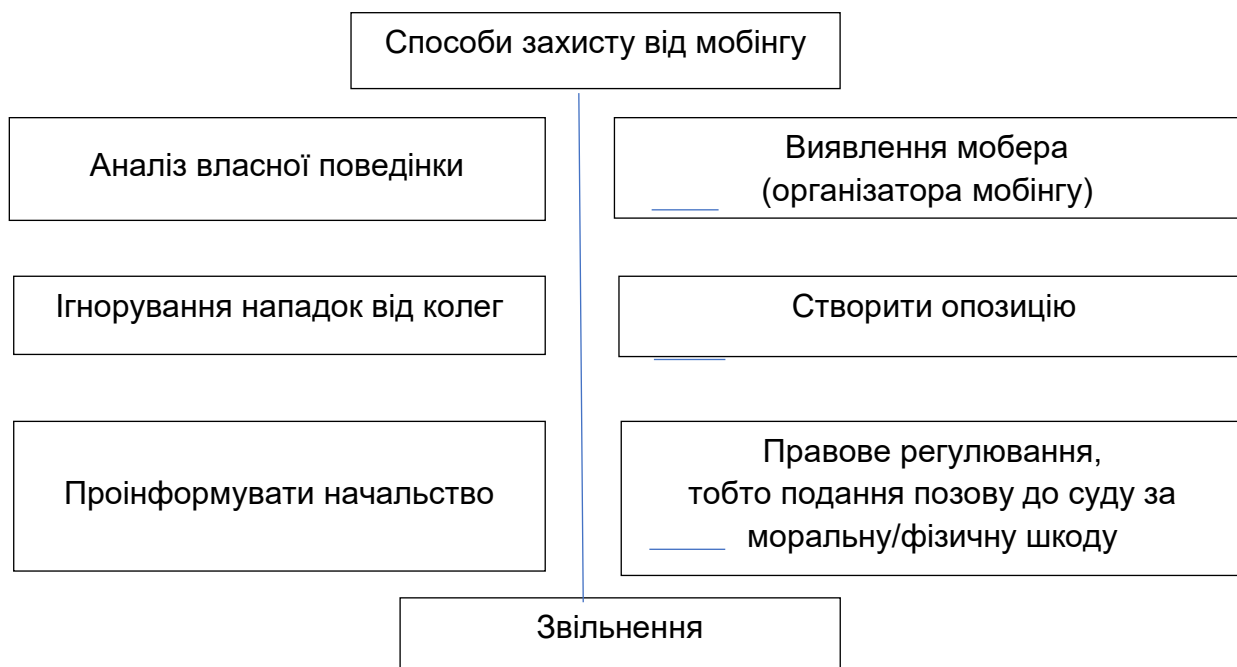


Рис. 3. Способи захисту від мобінгу в трудовому колективі.

Можна зробити висновок, що керівництво, яке дбає і приділяє велику увагу своїм співробітникам, яке займається підтриманням сприятливого

психологічного клімату в колективі та розвиває командний дух, не знає такої проблеми як мобінг. Якщо все ж таки виникає загроза через мобінг, керівник може звільнити або «жертву» (якщо колектив почав її переслідувати не просто так, а з об'єктивних негативних причин), або організатора мобінгу.

Таким чином, мобінг стає гальмом для організації. Це явище сприяє зниженню працездатності, формується несприятливий клімат у колективі, зростає плинність кадрів, більша ймовірність неправильно ухвалених рішень.

### *Програма профілактики мобінгу в організації*

Профілактика – це сукупність заходів, які спрямовані на охорону здоров'я, запобігання виникненню і поширенню хвороб людини, на поліпшення фізичного розвитку населення, збереження працездатності та забезпечення довголіття [1].

Дослідник Т.М. Дзюба під профілактикою розуміє сукупність передпопереджувальних заходів, які спрямовані на збереження і зміцнення нормального стану порядку [1]. Ці заходи спрямовані на запобігання, усунення або нейтралізацію основних причин і умов, які й спричиняють різного роду соціальні відхилення негативного характеру та інші, соціально небезпечні та шкідливі відхилення в поведінці. На думку науковців (В. Д. Філіппова, В. В. Філіппова) у профілактичній діяльності необхідно наступне [6]:

- виявити причини й умови виникнення проблеми або комплексу питань, що потребують розв'язання;
- зменшити ймовірність або запобігти виникненню відхилень, які не узгоджуються із системою соціальних стандартів і норм у діяльності та поведінці окремої людини або групи;
- запобігти виникненню ймовірних психологічних, соціокультурних та інших колізій у людини або групи;
- зберегти, підтримати і захистити оптимальний рівень і спосіб життя людей;
- сприяти людині або групі у справі досягнення поставлених цілей, а також розкриття їхніх внутрішніх потенціалів і творчих здібностей [8].

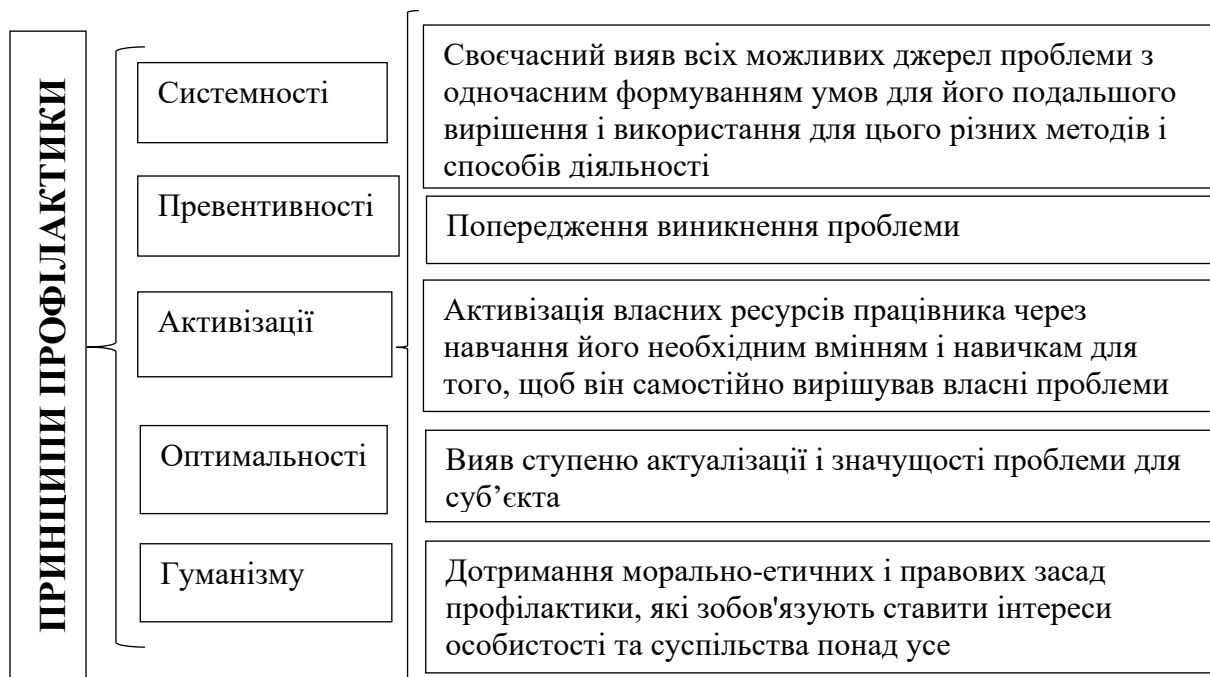
Перераховані цілі вказують на те, що соціально-профілактичних заходів за певних умов може потребувати кожна людина, будь-яка соціальна група, організація або колектив, незалежно від ступеня їхнього соціального благополуччя на даний момент.

Позитивний результат у досягненні цілей комплексу профілактичних заходів багато в чому визначається принциповими засадами, на яких будується ця діяльність [9]. Першорядні принципи подано на рис 4.

Так, у профілактичній діяльності значення надають умінням правильного і гнучкого орієнтування в кожній конкретній ситуації, об'єктивному, з науковою достовірністю узагальненню фактичного матеріалу, ретельному вивченню всіх причин відхилень, що виникли, та умов, за яких вони стали можливими. Профілактична діяльність, як правило, проводиться у формі програми, де заплановані дії спрямовані на



досягнення бажаного результату, на запобігання можливим проблемам і спостереження за подальшим станом об'єкта.



*Рис. 4. Принципи профілактики.*

Відповідно до вивчених концептуальних підходів у визначенні поняття «мобінг» та його особливостями в системі трудових відносин для реалізації найефективнішого механізму протидії та профілактики мобінгу далі доцільно презентувати програму, що включає комплекс профілактичних заходів.

Унікальність програми полягає в тому, що вона передбачає участь самої організації загалом, колективу співробітників і керівництва. Програму профілактики мобінгу можна застосувати в організаціях різних сфер діяльності, які зацікавлені у високих результатах праці та високоефективному розвитку співробітників.

Мета програми профілактики – створення сприятливих умов для успішної роботи кожного співробітника організації, а також збереження його фізичного, психічного та психологічного здоров'я.

Завдання програми:

1) здійснення заходів щодо протидії та профілактики мобінгу на робочому місці зі сторони організації, щодо створення всередині організації атмосфери довіри та взаємодопомоги;

2) здійснення заходів щодо протидії та профілактики мобінгу на робочому місці з боку співробітників організації;

3) надання компетентної допомоги керівникам організації в питаннях профілактики мобінгу.

Для розв'язання поставлених завдань передбачено напрями профілактичних дій, які можна структурувати в блоки:

1 блок – протидія мобінгу з боку організації;

2 блок – протидія мобінгу з боку співробітників;

3 блок – протидія мобінгу з боку керівників.

Форми роботи: групова та індивідуальна.

Зміст програми профілактичних дій за блоками подано в табл.

**Таблиця 1**

**Програма профілактики мобінгу в організації**

	Зміст програми	Форми роботи
<b>Протидія мобінгу з боку організації</b>		
1.	Моніторинг мікроклімату в трудовому колективі	- діагностика задоволеності співробітників відносинами в трудовому колективі; - опитування співробітників про схильність їх до мобінгу; - анкетування співробітників, які вказали на мобінг у відношенні до них, з метою виявлення мобінг-дій в організації
2.	Формування корпоративної культури, заснованої на згуртованості колективу, толерантності та взаємоповазі; припинення будь-яких проявів мобінг-дій	- розробка етичного кодексу / кодексу ділової поведінки в організації; - проведення в організації тренінгів ефективної комунікації; ділових ігор; семінарів; консультацій; корпоративних заходів; тощо.
3.	Створення сприятливих умов праці	- забезпечення прозорості праці в організації; - усунення надмірних і недостатніх вимог до співробітників
4.	Підтримка продуктивних трудових відносин у колективі за рахунок впровадження практики коучингу	коучинг або навчання, спрямоване на розвиток і підвищення соціального статусу окремої особистості в процесі спілкування з наставником
<b>Протидія мобінгу з боку співробітників</b>		
5.	Проведення політики неприйняття агресивної взаємодії з колегами	- ухвалення організаційної угоди щодо захисту від мобінгу всіма співробітниками; - призначення консультантів із числа співробітників з проблеми мобінгу
6.	Озвучування фактів психологічного насильства в колективі	впровадження практики відкритого тактовного обговорення фактів мобінгу в колективі
7.	Своєчасне вжиття заходів щодо припинення будь-якого конфлікту, профілактика конфліктів	- запрошення психолога, який практикує вирішення конфліктних ситуацій; - залучення до взаємодії нейтральної третьої сторони
<b>Протидія мобінгу з боку керівників</b>		
8.	Застосування своєчасних заходів щодо припинення мобінгу в колективі	- захист об'єкта мобінгу; - прийняття адміністративних рішень
9.	Компетентна допомога в питаннях профілактики мобінгу	- тренінги для керівників з підвищення компетенції у профілактиці та вирішенні конфліктів; - комунікативні тренінги

Результатами реалізації програми профілактики мобінгу в організації будуть:

1) сформовані особистісні ресурси співробітників установи, що забезпечують установку на відмову від мобінг-дій, спрямованих проти окремих працівників на їхньому робочому місці, а також непримиренність із психологічним тиском по відношенню до себе [5];

2) сформовані ресурси організації, які дають змогу стримувати прояви мобінгу в колективі, забезпечують підтримку співробітників, який зазнав психологічних утисків, і допомагають йому на стадії припинення мобінг-дій;

3) впровадження в організацію механізмів, що забезпечують розвиток атмосфери довіри і взаємодопомоги в колективі, і мотивів відмови від мобінгу, а також інструментів раннього виявлення випадків психологічних утисків співробітників.

Психологічний тиск, дискримінація, утиски на роботі спричиняють суттєві зміни в трудовій поведінці, оскільки позначаються на здоров'ї співробітників. Керівництво організації займає провідну позицію в запобіганні цьому явищу. Розуміння й усвідомлення значущості здорового морально-психологічного клімату для ефективної роботи співробітників мають застосовуватися саме на рівні керівництва організації. У здійсненні профілактики та попередження мобінгу або його подолання в колективі необхідно задіяти всіх учасників трудового процесу.

Тільки в умовах згуртованої командної роботи можна досягти значних результатів. Зважаючи на це, необхідно глибше вивчити проблему мобінгу, розробити ефективні програми з профілактики психологічного терору на робочому місці.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дзюба, Т.М. (2017) Професійне здоров'я як умова успішної соціалізації працівника в ситуації мобінгу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1, 7-13.
2. Замятіна, Н.В., Долга, Г.В. (2015) Теоретичні аспекти явища мобінгу у трудових колективах. *Вісник Чернівецького торговельно- економічного інституту. Економічні науки*, 3, 98-106.
3. Лещук, Г.В. (2016) Соціальні аспекти проявів мобінгу у професійному середовищі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1(38), 165-167.
4. Сорокіна, А.А. (2018) Мобінг та булінг в трудових відносинах. *Молодий вчений*, 11(63), 139-146.
5. Тінін, Д. (2021) Поняття та сутність мобінгу, шляхи його подолання. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*, 1, 171-176. <https://doi.org/10.31733/2078-3566-2021-1-171-176>
6. Філіппова, В.Д., Філіппова, В.В. (2019) Мобінг і харасмент як детермінанти міжособистісних відносин у структурах державного органу. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електр. зб. наук. праць Херсонського національного технічного університету*, 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ttpdu\\_2019\\_1\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ttpdu_2019_1_36)
7. Nielsen, M.B. & Einarsen, S.V. (2018) What we know, what we do not know, and what we should and could have known about workplace bullying: An overview of the literature and agenda for future research. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 71-83. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.007>

8. Peker, S., Inandi, Y., & Gilic, F. (2018) The Relationship between Leadership Styles (Autocratic and Democratic) of School Administrators and the Mobbing Teachers Suffer. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 150-164. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.150>

9. Petersen, L. (January 24, 2019) What Is Mobbing at the Workplace? URL: <https://smallbusiness.chron.com/mobbing-workplace-43426.html>

### **Рудницький Олександр**

аспірант кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **СПЕЦИФІКА НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ НА ДЕФОРМАЦІЮ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ДЕПРИВАЦІЇ**

У річищі концептуальних поглядів сучасної вітчизняної наукової школи «Ревіталізація психогенези депривованої особистості» нами здійснюється розлоге теоретико-емпіричне вивчення особливостей впливу (зазвичай – негативного) психоемоційного вигорання на деформацію Я-концепції людини, яка перебуває в складних умовах різновидової депривації.

Як відзначає Я. Гошовський, унаслідок різноманітних деприваційних обмежень (сенсорних, когнітивних, соціальних тощо) в особистості відбуваються істотні розлади самоусвідомлення, насамперед через амбівалентний і розщеплений модус самоусвідомлювання. Зокрема, діти з інтелектуальною недостатністю зазвичай проявляють істотно завищене самооцінювання, їм притаманне недорозвиненість механізмів рефлексії, внаслідок чого типовим явищем є несформованість, хаотичність і розбалансованість Я-концепції. Численні невпорядковані і фрагментарні образи фізичного, інтелектуального, презентованого Я не вилаштовуються в логічно послідовну Я-концепцію, адже становлення образності і самоакцептації надто сильно залежить від думок і оцінок соціально значущих інших, насамперед вихователів і обслуговуючого персоналу [4].

На думку І. Брецько, «Психоемоційне вигорання – це своєрідна афективна втеча (самовтеча) підлітка від гнітючих умов режиму різновидової депривації, це його психологічна суперечка з виснажливим і несправедливим соціумом, який не надає можливості для повноцінного задоволення базових екзистенційних потреб, це індивідуальна відповідь на тривалий стрес, фрустрацію, розчарування та інші амортизаційні ситуації та обставини» [1, С.163].

Завдяки емпірично-порівняльному дослідженню особливостей емоційного вигорання підлітків зі школи-інтернату та загальноосвітньої школи І. Брецько встановлено, що соціальна депривація має дуже негативний вплив на афективність вихованців закритого навчально-виховного закладу. Дослідницею розроблено, апробовано й запроваджено в освітньо-

психологічний простір інтернатних установ генетично-психологічну програму профілактично-корекційної роботи з депривованими підлітками для подолання наслідків їхнього емоційного вигорання.

Розроблена дослідницею програма передбачає культивування антидеприваційних тенденцій у поведінці та самоусвідомленні депривантів, зокрема через стимулювання в них просоціального усвідомлення власного Я [1].

Як стверджує В. Вінс, психологічні особливості переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування демонструють проблеми з їхнім самоусвідомленням та самоідентифікацією. Режимний характер інтернатної інституції, раннє сирітство, його тривалість виступають потужними базальними чинниками ускладненого самоусвідомлення та життєіснування таких дітей [3].

М. Нестеренко відзначає, що особливості ставлення до себе і до представників різних гендерних груп у підлітків, які виховуються в деприваційних умовах, засвідчують проблемний характер їхнього самоусвідомлення. Безперечно, самоакцептація депривованої дитини істотним чином залежить від рефлексії ставлень інших людей з мікродовкілля.

Умови різновидової, насамперед соціальної депривації виступають несприятливим детермінаційним тлом для розвитку адекватного самооцінювання і самоствавлення, що у свою чергу негативно впливає на побудову цілісної та просоціальної Я-концепції. Висвітлюючи особливості ставлення до себе і до представників різних гендерних груп у підлітків, які виховуються в деприваційних умовах, авторка наголошує на амбівалентності їхнього самоусвідомлення, що істотно ускладнює ці процеси. Негативне самоствавлення, занижена самооцінка негативно позначаються як на статусно-рольових позиціях депривованого підлітка, так і деструктивно впливають на його Я-концепцію та всю систему самоусвідомлення [11].

Ю. Візнюк стверджує, що самоприйняття є дуже значущою детермінантою розвитку соціальної ідентичності особистості в умовах сімейної депривації. Діти, позбавлені сімейної опіки і любові, болісно й амбівалентно набувають різних ототожнень, а отже їм значно складніше вибудувати адекватну самооцінку, систему образів Я та Я-концепцію, ніж одноліткам із звичайних нуклеарних сімей. Вони частіше переживають емоційні розлади, перепади настрою, підвищену тривожність і фрустрованість, що загалом блокує гармонійність їхнього самоусвідомлення та активність самореалізації [2].

В. Мартинюк виходить з позицій, що вікова і соціальна динаміка дезадаптивних проявів депривованих неповнолітніх пояснюється насамперед режимом і тривалістю умов, які обмежують повносправний розвиток. Окрім дезадаптації в дитини, яка має тривалий і складний досвід депривування, цілком можливими можуть поставати деформаційні

тенденції, що насамперед проявляється на рівні її самосвідомості і спілкування [9].

Згідно з поглядами Х. Стельмащук, психологічні чинники особистісної стресостійкості дітей-сиріт включають широке детермінанте поле, серед симптомів і показників якого є насамперед ті, що «відповідають» за афективно-когнітивну регуляцію діяльності і спілкування. Спроможність протистояти стресам, емоційним розладам, комунікативним перепонам набувається депривованою дитиною вкрай складно і тривало, однак за умови професійного підтримувального супроводу стає цілком можливим оволодіння нею тими компетентностями, які забезпечать їй опірність деформаціям свідомості і діяльності [12].

Висвітлюючи взаємозв'язок адиктивної поведінки з емоційною стійкістю у неповнолітніх, Т. Чала, А. Журба, Л. Боярин констатують, що причини цього слід відшукувати у широкому деприваційному контексті, який чинить негативний вплив на повносправний розвиток дітей та досить часто слугує підґрунтям для появи різнопланових адикцій та девіацій [15].

Як вважає Ю. Єрґакова досить часто і ледь не типова дезадаптивна поведінка підлітків в умовах інтернатних навчальних закладів потребує активного залучення засобів соціально-психологічної корекції. Виважений і доречний психокорекційний вплив дозволить гармонізувати психоструктуру власного Я, уникнути психоемоційних розладів, конфліктів у спілкування та налаштувати самоусвідомлення у рiчищі гармонійності і недеформованості [6].

Різнопланове вивчення психологічних особливостей прояву тривожності в депривованих підлітків, які перебувають в умовах пенітенціарного закладу, дало підстави І. Мудраку стверджувати, що ускладнена афективність (підвищена невротизація, гіпертрофована тривога, тривала фрустрованість тощо) зумовлює появу симптомів синдрому психоемоційного вигорання, що у свою чергу несприятливо деформує тактики і стратегії їхнього самоусвідомлення [10].

Безперечно, в умовах соціальної ізоляції, на думку І. Жигаренко, зауважуються системні деструктивні зміни особистості, яка відбуває покарання за скоєні правопорушення. Психологічні чинники ресоціалізації такої людини повинні враховувати як складний загальнодетермінаційний вплив різновидової депривації, насамперед соціальної, так і потужний негативний тиск режиму пенітенціарного ізоляціонізму, який лише сприяє та поглиблює деформацію свідомості і поведінки [7].

А. Кацєро пише, що образ-Я у бездоглядних підлітків формується вкрай складно й неоднозначно, а тому побудова Я-концепції як вилаштування в певну системну послідовність різних ракурсів самоосмислення відбувається хаотично й дифузно [8].

На думку Н. Єзерської, підлітки в умовах спеціалізованої школи-інтернату дуже специфічно переживають психологічні чинники суб'єктивного благополуччя, а порівняно з однолітками зі звичайного освітнього закладу значно частіше зазнають негативного деприваційного впливу на свою самосвідомість. Внаслідок детермінованого депривацією

«суб'єктивного неблагополуччя» діти частіше зазнають афективних розладів, їм притаманні симптоми емоційного вигорання, що загалом негативно впливає на деформацію їхньої Я-концепції. По суті, всі всі конструкти Я-концепції особистості в умовах деприваційного розвитку зазнають певних деформацій [5].

Про негативний вплив різновидової, зокрема сенсорної, депривації йдеться в дослідженні Ю. Тімакової, присвяченому вивченню проблеми самосвідомості особистості в сучасній тифлопсихології. Безперечно, побудова сенсорно депривованими незрячими або слабозорими дітьми власної Я-концепції є надзвичайно складним, тривалим і унікальним процесом, який відзначається цілою низкою специфічних ознак [13].

Г. Улунова стверджує необхідність психологічної корекції ускладненого спілкування в учнів шкіл-інтернатів, адже через надмірні соціально-просторові та інші обмеження, які зазвичай культивуються в таких освітніх інституціях закритого типу, діти переживають певну соціальну аутизацію поведінки, замкнутість і ригідизацію міжособистісних взаємин. Блоковане спілкування як наслідок комунікативної депривації (причому у широкому вимірі: від нестачі спілкування до перенасичення ним) негативно впливає на формування самоусвідомлення, зокрема на побудову просоціальної Я-концепції [14].

Для емпіричного вивчення окресленого кола питань ми здійснили підбір пакету валідного, достовірного і надійного психодіагностичного інструментарію. Для побудови і проведення безпосереднього емпіричного дослідження будуть застосовуватися такі методики: теоретичні методи – аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, зіставлення психологічних даних за темою дослідження, моделювання – з метою визначення впливу депривації та психоемоційного вигорання на становлення Я-концепції депривованих осіб; емпіричні методи – вивчення особових справ, спостереження, анкетування, соціометрія, тестування («Тест-опитувальник самоствалення» (В. Столін, Л. Пантелєєв), «Шкала самоповаги» (М. Розенберг), «Метод багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин» (Т. Лірі), «САН (самопочуття, активність, настрої)», «Методика самооцінки емоційних станів» (А. Уессманн, Д. Рікс), «Методика діагностики особистісної тривожності» (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін), «Шкала тривожності» (А. Прихожан), «Методика експрес-діагностики неврозу» (за К. Хеком – Х. Хессом), «Методика діагностики рівня невротизації» (за Л. Вассерманом), «Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості» (Л. Вассерман (модифікація В. Бойка), «Схема аналізу поведінки депривованого підлітка, схильного до психоемоційного вигорання» (І. Брецько); математико-статистичні – описова математична статистика, статистичне порівняння середніх значень (t-критерій Ст'юдента), дисперсійний та факторний аналізи. Для кількісної обробки даних буде використано статистичний пакет SPSS.

Узагальнюючи, зазначимо, що в особистості, позбавленої в дитинстві сімейно-родинної любові й опіки, упродовж психогенези зауважується істотно дихотомійний загальний екзистенційний тонус, а також фіксуються

як пасивність, невпевненість, недостатня психоемоційна саморегуляція, так і проблеми із самоусвідомленням та самоосмисленням. Зазвичай болісна психоемоційна реакція депривованої дитини на відсутність батьків, турботи, опіки, любові і гармонійного повноцінного сімейного спілкування виступає ключовою причиною загальної афективної розбалансованості. Специфіка функціонування та співвідношення у депривованої особистості емоційного, когнітивного й поведінкового компонентів психоструктури, переживання непотрібності, песимізму, самотності, знехтуваності й меншовартості створюють загальний гнітючо-депресивний фон афективності. Підвищення конфліктності/самоконфліктності стимулює амбівалентність прийняття інших та самоприйняття, а отже відбувається накладання емоційних негараздів на проблеми із самоусвідомленням. Переживання самотності, знехтуваності, занедбаності провокує появу відчуттів незахищеності, стимулює дратівливість і слугує найпершою причиною втоми/перевтоми та психоемоційного вигорання як реакції-наслідку на деприваційний режим різновидових обмежень. Часті перепади і розлади настрою, соціальна аутизація, пасивне спілкування є своєрідними індикаторами того сенсорного голоду, який переживається депривантами і слугує причиною появи психоемоційного вигорання. У свою чергу тривале й інтенсивно часте психоемоційного вигорання здійснює істотний афективний вплив на деформацію Я-концепції, процес творення якої супроводжується постійними депресивними, фрустраційними і тривожними симптомами. Отож, виражена поведінкова конформність, пригнічена гностична активність, невиразна або гостро невротична емоційна реакція на невдачі у спілкуванні, ціла низка інших чинників зумовлюють як психоемоційне вигорання депривованої особистості, так і появу порушень у психосоціальному розвитку, що негативно впливає на становлення її особистісної Я-концепції та всієї системи самоусвідомлення.

#### ***Список використаних джерел:***

1. Брецько І. І. (2015). Психоемоційне вигорання підлітків в умовах сімейної депривації: монографія. Мукачево.
2. Візнюк Ю. М. (2018). Самоприйняття як чинник розвитку соціальної ідентичності особистості в умовах сімейної депривації. *Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук*. Сєверодонецьк.
3. Вінс В. А. (2003). Психологічні особливості переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Київ.
4. Гошовський Я.О. (2016). Феномен емоційного вигорання особистості у контексті депривованої психогенези. *Психологічні перспективи*, 28, 67 – 80.
5. Єзерська Н. В. (2018). Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату. *Автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук*. Київський університет імені Бориса Грінченка.
6. Єрґакова Ю.Г. (2014). Соціально-психологічні засоби корекції дезадаптивної поведінки підлітків в умовах інтернатних навчальних закладів. *Автореферат дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук*. Сєверодонецьк.



7. Жигаренко І.Є. (2014). Психологічні чинники ресоціалізації особистості в умовах соціальної ізоляції. *Дисертаційне дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук*. Сєверодонецьк.
8. Кацєро А. О. (2005). Особливості образу - Я у бездоглядних підлітків. *Автореферат дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук*. Київ.
9. Мартинюк В.О. (2018). Вікова динаміка дезадаптивних проявів депривованих неповнолітніх. *Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 3 (47), 104 – 110.
10. Мудрак І. А. (2014). Психологічні особливості прояву тривожності депривованих підлітків в умовах пенітенціарного закладу. Київ.
11. Нєстерєнко М.О. (2015). Особливості ставлення до себе і до представників різних гендерних груп у підлітків, які виховуються в деприваційних умовах. *Вісник Харківського нац. пед. ун-ту ім. Г.С. Сковороди. Психологія*, 50, 145 – 151.
12. Стєльмашук Х.Р. (2019). Психологічні чинники особистісної стрєсостійкості дітей-сиріт. Автореферат дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Львів.
13. Тімакова Ю. В. (2008). Дослідження проблеми самосвідомості особистості в сучасній тифлопсихології . *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Корекційна педагогіка та психологія: збірник наукових праць, 19(9), 185 - 188.
14. Улунова Г. Є. (2006). Психологічна корекція ускладненого спілкування в учнів шкіл- інтернатів. *Дисертаційне дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук*. Київ.
15. Чала Т.І., Журба А.М., Боярин Л.В. (2018). Взаємозв'язок адиктивної поведінки з емоційною стійкістю у неповнолітніх. *Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 3 (47), 205 – 211.

### **Сащук Юлія**

магістр (здобувач освіти) факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лєсі Українки,

### **Іванашко Оксана**

науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лєсі Українки

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

У сучасній психологічній науці накопичений величезний досвід роботи у сфері дитячо-батьківських відносин (Я. О. Гошовський, Д. Т. Гошовська [2], Т. Г. Жаровцева [4], І. Д. Зверєва [1], Ж. П. Вірна, О. Є. Іванашко, Л. О. Сіпко [5], Є. І. Коваленко, С. В. Кириленко [3], Г. М. Лактіонова [4], М. І. Мушкевич [6], А. Г. Четверик-Бурчак [8] та ін.). Роль сім'ї та найближчого оточення у процесі нормальної соціалізації дитини важливо переоцінити, оскільки більшість сімей – це не проста сукупність людей, пов'язаних між собою формальними та неформальними відносинами, це складна соціальна підсистема, відношення між членами якої певним чином структуровані.

Оптимальна батьківська позиція має бути гнучкою, адекватною та прогностичною, що дозволить не тільки реально оцінювати власну дитину та поважати її, але й бути готовими змінити стиль взаємодії між собою та із дитиною, орієнтуватися на можливі майбутні зміни в особистості дитини.

Важкі життєві ситуації перевіряють сімейну систему на міцність і здатність відновлювати сили після перенесеного стресу. Не всі члени сім'ї однаково вразливі до стресу, не всі вміють швидко відновлювати душевні і фізичні сили, «одужувати» після невдачі, зберігаючи душевну енергію, життєрадісність та інші позитивні почуття. Розвиток здатності сім'ї відновлюватися після перенесеного стресу – це головне завдання нашої системи коректувального впливу.

Сукупність проблем, пов'язаних із піклуванням, доглядом за дитиною, її розвитком часом настільки велика, що багато батьків не можуть із нею впоратися. Частим наслідком наявності порушень у дитини стають порушення шлюбно-сімейних відносин аж до їх розриву.

Система психологічної допомоги батькам та дітям з особливими освітніми потребами представлена складною структурою, що містить взаємопов'язані напрями: діагностику, консультування, психокорекцію (рис 1).

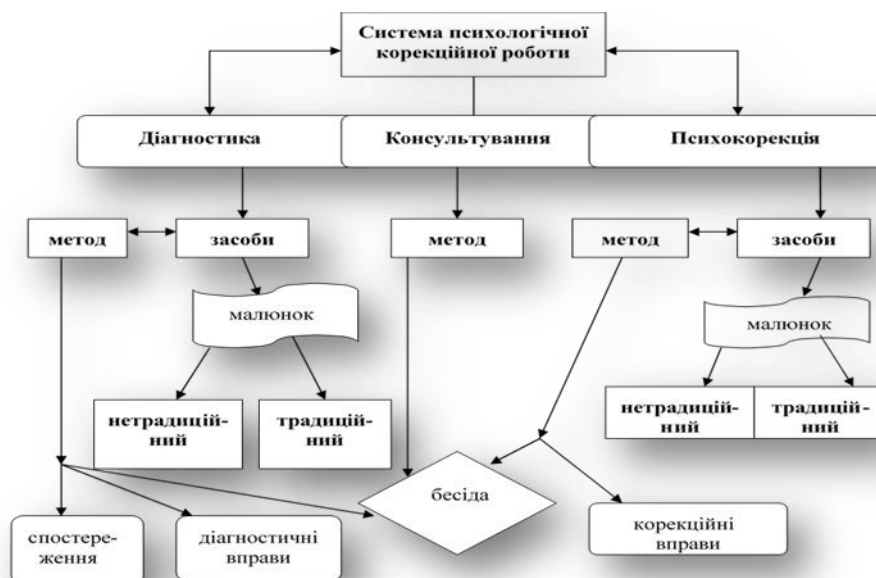


Рис. 1. Модель побудови системи психологічної допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами

Аналіз наукових першоджерел та наш власний практичний досвід показали, що чітко вибудована система коректувальної роботи, у процесі якої проводиться одночасна робота з діадою «батьки – дитина» надає можливість сім'ї дитини з особливими освітніми потребами все більше використовувати власні ресурси як у сприянні розвитку дитини, її соціалізації, так і у подоланні особистісних проблем. Крім того, у процесі коректувальної роботи важлива тривалість патронажу сім'ї з поступовим зниженням ступеня підтримки, І.П. Рогальська [7].

Для реалізації усіх частин системи психологічної допомоги, на основі якої була розроблена коректувальна програма, використовувалися наступні методи як способи організації діяльності: бесіда, діагностичні та корекційні вправи, спостереження, а малюнок виступав засобом (способом або інструментом для виконання будь-якої роботи або досягнення мети).

Спостереження у даній моделі використовувалося нами як метод діагностики, завдяки якому ми отримали необхідну інформацію про членів сім'ї дитини з особливими освітніми потребами, про саму дитину, взаємовідносини сім'ї з дитиною та із соціумом.

Підібрані діагностичні вправи були спрямовані на виявлення області порушень у взаєминах в родині, у психоемоційному стані членів сім'ї дітей з особливими освітніми потребами. Корекційні вправи використовувалися як метод психокорекції проблем, які були виявлені в процесі діагностики. У консультативній роботі із батьками використовувався метод бесіди, в процесі якої відбувалася пряма взаємодія психолога і респондента (як правило, батьків) у формі усного обміну інформацією.

У нашій роботі, поряд з використанням перерахованих вище методів, у системі психологічної діагностичної і коректувальної роботи застосовувався малюнок (традиційний і нетрадиційний). Традиційний малюнок, який був намальований згідно інструкції, має сюжет та не має абстрактних персонажів, предметів тощо. Нетрадиційний малюнок – це абстрактний малюнок, інтерпретація якого проходить згідно бачення психолога.

Сутність системи психологічної допомоги сім'ям дітей з особливими освітніми потребами полягає у опрацюванні особистісних особливостей і поведінки батьків та дітей з особливими освітніми потребами (рис. 2.).



*Рис. 2. Сутність системи психологічної допомоги сім'ям дітей з особливими освітніми потребами*

Розроблена коректувальна програма для сімей дітей з особливими освітніми потребами складається із чотирьох компонентів: інформаційного, зняття емоційної напруги та релаксація, корекція ефекту депривації та аутистичності та зміна емоційного стану (рис. 3).



Рис. 3 Зміст проведення коректувальної програми для батьків дітей з особливими освітніми потребами

Перший компонент – інформаційний, передбачає необхідність отримання інформації про дитину: про її особистісні особливості, ставлення до членів сім’ї, навколишньої дійсності. Замкнутість даної категорії дітей, неможливість висловити свої бажання і потреби у силу наявності певних особливостей, перебування у постійному напруженні членів родини, призводить до виникнення проблем у дитячо-батьківських відносинах.

Другий компонент – зняття емоційної напруги та релаксація, не менш важливий у програмі психологічної допомоги. Він передбачає проведення занять з використанням різних методів і методик для зняття емоційної напруги та релаксації батьків та дітей з особливими освітніми потребами.

Третій компонент – корекція ефекту депривації та аутистичності, спрямований на стимуляцію дітей та їхніх сімей для подальшої соціальної адаптації до нових умов життя. Проведення групових занять з дітьми та батьками вже передбачає деяку частку соціалізації, але, разом з тим, вони можуть, з одного боку, соромитися, закриватися і перебувати у постійній напрузі, а з іншого, не помічати бажань і почуттів інших, вести себе агресивно і відштовхуюче. Звідси випливає, що заняття повинні бути спрямовані на розвиток емпатії, побудову соціальних контактів, роботу над своєю агресивністю.

Четвертий компонент – зміна емоційного стану. Даний компонент коректувальної програми допомагає зрозуміти, прийняти та побачити зміни, які були отримані в процесі корекційної роботи. На наш погляд, батьки повинні побачити і знати про досягнення або зміни дитини, навіть невеликі, бо це змінює ставлення батьків до особливостей дитини, змінює їхнє бачення ситуації взагалі та майбутнього дитини. Бесіда з батьками повинна проходити у присутності дитини.

Після застосування корекційної програми ми провели повторний діагностичний зріз та застосували методи математичної статистики для отримання достовірного результату. З табл. 1, ми бачимо динаміку у бік поліпшення стану після корекції.

**Таблиця 1**

**Результати порівняння даних батьків дітей з особливими освітніми потребами до і після корекції за методикою ДСХД (діагностика ставлення до особливостей дитини)**

Шкала	Середнє		t-кр.	Знач. (p)	Кількість	Загальне середнє	Кореляція вибірок	Знач. (p)
	до	після						
Інтернальність	9,3	14,8	- 2,8	0,02	12	5,4	0,000	1
Тривога	22,8	16,3	3	0,01	12	6,5	0,4	0,2
Нозогнозія	7,7	13,3	-3	0,01	12	5,6	0,1	0,7
Контроль активності	27,5	16,8	12,5	0,001	12	10,8	0,4	0,2

Значення t-критерію Стьюдента свідчать про наявність достовірних статистичних відмінностей між двома групами тільки за тривогою, нозогнозією і особливо за контролем активності. Значення t-критерію Стьюдента за інтернальністю свідчать про наявність відмінностей, але не дуже значних. Слід зазначити, що показники середніх даних за тривогою та контролем активності становили 22, 8 та 16,8 у групі до корекції і 16,3 та 16,8 після корекції. Показники середніх даних за інтернальністю і нозогнозією становили 9,3 і 7,7, у той час, як показники того ж критерію у групі після корекції становили 14,8 і 13,3 відповідно.

Зафіксовані значущі відмінності у показниках збереження рівня функціонування батьків та родини у цілому між контрольною та основною групами. Батьки з основної групи після впровадження коректувальної програми могли успішно контролювати свій стан, що дозволяло активно і ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. У спілкуванні вони виявляли пластичність і тактовність, були рішучими у досягненні бажаного результату.

Зафіксовані значущі відмінності у показниках збереження рівня функціонування батьків та родини у цілому між контрольною та основною групами: батьки основної групи після впровадження коректувальної програми могли успішно контролювати свій стан, що дозволяло активно і ефективно взаємодіяти з навколишнім світом, у спілкуванні виявляли пластичність і тактовність, були рішучими у досягненні бажаного результату. Батьки основної групи навчилися приймати рішення діяти самостійно, вольовим способом, перестали відчувати постійну необхідність у емоційній і діяльній підтримці з боку оточуючих, почали самостійно вирішувати багато побутових та психологічних проблем.

**Список використаних джерел:**

1. Батьківство в радість : тренінг. Курс з набуття батьківських навичок / Авт.-упор. Г. М. Лактіонова, І. Д. Зверева. Київ : Майстер принт. 2008. 196 с.

2. Гошовська Д., Гошовський Я. Психологічні особливості тривожності й саногенності депривованої особистості. *Психологічні перспективи*. Вип. 39. 2022. С. 56–68.
3. Енциклопедія батьківства : посібник з сімейного виховання / Авт. кол. за заг. ред. Є. І. Коваленко, С. В. Кириленко. Київ : КНТ, 2016. 592 с.
4. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями. Одеса. : ПНЦ АПН України, 2006. 367 с.
5. Іванашко О., Вірна Ж. і Сіпко Л. Психологічні індикатори емоційної безпеки батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Психологічні перспективи*. Вип. 39. 2022. 153–165.
6. Мушкевич М. І. Психологічні особливості факторів особистісного та міжособистісного функціонування членів сім'ї з проблемними дітьми на основі сімейного статусу. *Психологічні перспективи*. Вип. 34. 2019. С. 137–154;
7. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : монографія. Київ : Міленіум, 2008. 400 с.
8. Четверик-Бурчак А. Г. Методичні вказівки для підготовки до практичних занять з вибіркової дисципліни «Психологічні проблеми батьківсько-дитячих стосунків». Дніпропетровськ : ПП Акцент. 2016. 32 с.

### **Сукач Світлана**

здобувач другого (магістерського) рівня факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

### **Кульчицька Анна**

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

## **ІНДИВІДУАЛЬНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ НАСИЛЬСТВА ЩОДО ЖІНОК**

**Постановка наукової проблеми.** Проблема насильства щодо жінок є однією з найбільш актуальних питань в психологічній літературі. Особливої уваги заслуговує той факт, що насильство має довгострокові наслідки. Йдеться як про психічне здоров'я, так і про соціальні чинники, в тому числі й повноцінній участі жінок у житті суспільства.

Жінки, які зазнали домашнього насильства, – це жінки, які потрапили у складні життєві обставини та, як показує досвід багаторічної праці з такими жінками, потребують допомоги і соціально-психологічної реабілітації.

Сьогодні ця проблема є предметом вивчення наукових та популярних праць багатьох дослідників як в галузі психології, так і в інших галузях.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених проблемам запобігання насильству над жінками, це питання потребує подальшого вивчення. Тому **метою** дослідження є систематизація чинників, що призводять до домашнього насильства.

**Аналіз наукової літератури** свідчить про те, що насильство над жінками та його причини розглядаються великим колом наукової спільноти як в усьому світі, так і в Україні. Зокрема, такі вчені як Рут'ян Л., Сукмановська Л., Спіріна Т., Грицуняк І. та інші вчені, досліджували

історію явища домашнього насильства над жінками. Розкриття сутності поняття та видів домашнього насильства, а також психологічні детермінанти домашнього насильства над жінками знаходимо у працях Циганчук Т., Лях Т., Шиделко А. та інших вчених. Зінсу О., Лукач У. – є авторами досліджень, пов'язаними із соціальними, юридичними, економічними та психологічними аспектами домашнього насильства. Автор Малиновська Т. 2016 у своїх працях розкрила зміст попередження насильства над жінками.

**Виклад основного матеріалу.** На підставі аналізу та систематизації наукових джерел, можемо констатувати, що одним із соціально-психологічних чинників, які зумовлюють насильство щодо жінок, є усталені традиції, звичаї та норми, які існували з давніх давен в українських сім'ях.

В цьому контексті варто також зауважити, що важливе місце у розгляді даного питання мають соціального тиску: почуття сорому, відсутність доступу до юридичної інформації, допомоги або захисту; недосконалість законів, які фактично забороняють насилля щодо жінок та карають кривдників; недостатні зусилля з боку державних органів щодо сприяння розповсюдженню інформації про наявні закони; відсутність просвітницьких та інших заходів з усунення причин та наслідків насилля (Левченко К, 2001).

Серед чинників, що призводять до домашнього насильства, або неможливості йому протистояти, вирізняють такі:

– соціально-культурні (дотримання хибних, застарілих традицій та звичаїв, що укорінені в українському суспільстві; стереотипність уявлень щодо розподілу ролей у сім'ї та виховання, позиція передавання виховної функції матері, виключаючи чоловіка, відносна терпимість соціуму до проявів домашнього насильства, вплив ЗМІ, що відображається в неправильному формулюванні понять під час висвітлення сюжетів, тощо);

– психологічні (психічні розлади, високий рівень агресії, власний негативний досвід дитинства, низька самооцінка осіб, можливі страхи та тривога за своє майбутнє та майбутнє дітей, невміння вибудувувати власну позицію щодо своєї сімейної ролі тощо);

– соціально-економічні (зниження рівня життя частини населення, безробіття або низький трудовий статус, соціально-побутова невлаштованість, фінансова залежність одного члена сім'ї від іншого, відсутність фінансової грамотності тощо). (Скіпальська Г., Лях Т., Клішевич Н. (2021))

В контексті індивідуальних психологічних особливостей жінок, які постраждали від насильства характерні пасивно-споглядальна позиція, почуття страху, тривожність, терплячість, що доходить до жертвовності, ригідність установок.

Варто відзначити й такі характеристики як наявність низької самооцінки, невпевненості в собі, залежності від чоловіка, невірноваженості, яка може виявлятися у підвищеній емоційності, вразливості або неадекватних реакціях, агресивності.

Жінки, які нерідко стають постраждалими від насильства, в ситуації конфлікту переважно мають деструктивну модель поведінки, оскільки мають розвинені невротичні механізми психологічного захисту - схильність до стереотипної поведінки, регресу в стані підвищеної збудливості, тощо. Для того ж, щоб діяти конструктивно в конфлікті, необхідно вийти за межі ситуації, побачити її під іншим кутом зору і змінити власні стереотипи поведінки.

Як відображено в психологічній літературі, часто жінки, які потерпають від сімейного насильства, мають виражені акцентуації характеру – депресивну, тривожну, демонстративну. Акцентуації характеру є варіантом психічної норми, проте вони свідчать про наявність у людини яскраво виражених рис характеру, що пов'язані з типом її реагування, основними потребами, захисними механізмами.

Серед індивідуальних психологічних характеристик жінок, що найчастіше страждають від сімейного насильства спостерігається також низький рівень самоусвідомлення: вони погано усвідомлюють себе як людину, втратили власне Я, не орієнтуються у своїх потребах та бажаннях, мають виражений мазохістичний компонент, який базується, вочевидь, на негативному досвіді власного дитинства. Дійсно, постійне насильство має наслідком особистісні зміни. «Жертва любить свого ката, повне самознищення», – констатує один з експертів. (КМДА, 2015)

До соціально-психологічних особливостей жінок постраждалих від сімейного насильства також відносимо: невисокий освітній та культурний рівень, амбівалентність, порушення статевої ідентифікації.

Амбівалентність почуттів може виявлятися як непослідовність, суперечливість поведінки людини, хитання та сумніви у ситуації вибору. Можна зробити припущення, що саме непослідовність поведінки, постійні хитання є тими факторами, що провокують насильство стосовно таких жінок.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, жінки, що відзначаються вказаними соціально-психологічними рисами, справді є досить вразливими щодо сімейного насильства: через свою залежність і пасивність, нездатність постояти за себе або неврівноваженість, емоційні сплески вони є потенційними потерпілими від насильства насамперед з боку власних чоловіків. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні міжкультурного аспекту сімейного насильства.

#### **Список використаних джерел:**

1. Войтовська А.І., Кравченко О.О. Соціальна робота з жінками. Умань : Візаві, 2018. 229 с.
2. Декларація про викорінювання насилля щодо жінок, Декларація Організації Об'єднаних Націй (1993). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_506#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_506#Text)
3. Загальні індивідуально-психологічні особливості жертв насильства в сім'ї. <https://pechersk.kyivcity.gov.ua/news/5287.html>
4. Запорожець А. Криміналізація домашнього насильства – новела кримінального законодавства України. Вісник кримінального судочинства. 2018. № 1. С. 148–154.



5. Зінсу О. Соціальні та юридично-психологічні аспекти домашнього насильства. Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ. 2020. № 1 (114). С. 79–87. URL: <https://doi.org/10.33270/01201141.79> (дата звернення: 25.11.2021).
6. Левченко К.Б. Права жінок: зміст, стан та перспективи розвитку. Харків : Вид-во НУВС, 2001. 360 с.
7. Лях Т., Спіріна Т., Рогожинська В. Принципи міждисциплінарної взаємодії у соціальній роботі. Humanities science current issues. 2020. Т. 3, № 27. С. 224–228. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203727> (дата звернення: 29.11.2021).
8. Малиновська Т.М. Попередження насильства над жінками в сім'ї. Право і Безпека. 2016. № 1. С. 117–120.
9. Про запобігання та протидію домашньому насильству : Закон України від 07.12.2017 р. № 2229-VIII : станом на 1 січ. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text> (дата звернення: 29.11.2021).
10. Рутьян Л. Історія і розвиток домашнього насильства над жінкам як наукового поняття. Молодь і ринок. 2021. № 5/191. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.232824> (дата звернення: 25.11.2021).
11. Скіпальська, Г., Лях, Т., Клішевич, Н. (2021) Жінки, які постраждали від домашнього насильства, як об'єкт соціальної роботи. Ввічливість. Humanitas, 5, 82–89, doi: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.5.12>
12. Сукмановська Л. Історичні аспекти виникнення домашнього насильства. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2016. Т. 3. 272–281.
13. Циганчук Т., Лях Т. Насильство над жінками в сімейних стосунках. Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 2. С. 65–69. 19. Чайка В.В. Соціальна зумовленість криміналізації насильства в родині. Молодий вчений. 2018. № 4 (1). С. 104–107.

### **Тімачова Анна**

студентка 2 курсу ОС «Магістр» спеціальності 053 Психологія,  
ОП Медична психологія психологічного факультету,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,  
**Сіпко Людмила**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

## **ЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ**

Значна роль цінностей у професійному становленні особистості утверджується в зарубіжних і вітчизняних наукових студіях. Г. Балл, І. Бех, Дж. Голланд, Є. Головаха, Є. Клімов, Н. Побірченко, М. Пряжніков, В. Рибалка, М. Rokeach, С. Снайдер, Б. Федоришин та ін. створили фундамент для чисельних психолого-педагогічних досліджень зазначеного феномена.

Наукові студії потрактовують поняття професійного зростання як розвитку людини у сфері своєї діяльності, набуття нових навичок та досвіду роботи, які можуть допомогти досягти успіху у кар'єрі. Воно уможливило досягнення поставлених завдань, реалізації свого потенціалу, перетворення

життя. Професійне зростання позначається підвищенням затребуваності співробітника, більш якісним і швидким виконанням роботи, просуванням кар'єрними сходами, оскільки професійне зростання переростає в кар'єрний [5].

Рушійними силами професійного зростання особистості можна вважати «систему об'єктивних вимог до неї, зумовлених її професійною діяльністю, у ході якої створюються нові, професійно важливі якості та властивості особистості».

Існує кілька підходів до тлумачення професійного зростання. У широкому розумінні професійне зростання визначається як загальна послідовність етапів розвитку людини в основних сферах (сім'я, праця, відпочинок). При цьому професійний розвиток представлений динамікою соціально-економічного статусу, статусно-рольових характеристик, а також формуванням соціальної активності особистості.

У вузькому сенсі це поняття пов'язане з позицією і динамікою діяльності особистості на робочому місці. Більшість авторів, однак, сходяться на тому, що найважливішим елементом поняття «професійний розвиток» є просування, рух вперед [16].

Переважно особистість професіонала розглядається з точки зору двох підходів [13]. Згідно з діяльнісним підходом, особистість професіонала зазвичай розглядається в контексті відповідності вимогам пропонованої діяльності. Вони визначають професійну поведінку особистості залежно від специфіки професійної діяльності. Саме діяльність розвиває не тільки відповідні навички та вміння, створює окремі функціональні системи, впливає на своєрідність психічних процесів, а й формує особистість загалом, її професійні характеристики та визначає професійний тип. Такий підхід, зазвичай, спрямований на пошук типового в особистості професіонала і використовується при профорієнтаційному консультуванні, виборі професії, у професіографії.

Особистісний підхід розглядає особистість професіонала з позиції її індивідуальних характеристик, що проявляються в професійній діяльності. У парі «діяльність-особистість» акцент зміщено з поняття «професійна діяльність» на поняття «людина-професіонал». Відповідно до нього, професійна діяльність розглядається не як основна детермінанта розвитку людини, а як можливість самовираження особистості. Такий підхід спрямований на саморозвиток, самоактуалізацію особистості фахівця, підвищення свободи вибору у професійному самовизначенні, формування індивідуального стилю роботи. Зазначений підхід підкреслює індивідуальність фахівця.

Роль і значення діяльності в житті людини визначає умови становлення професійної особистості. Діяльність створює умови для самореалізації та самоствердження особистості, пізнання навколишньої дійсності, забезпечення матеріального добробуту, створення матеріальних і духовних цінностей. Проте особлива важливість цієї діяльності виявляється в розвитку особистості, зокрема у формуванні її професійної спрямованості, ціннісних орієнтацій, стратегії поведінки, сенсу та стилю життя [15].

З точки зору А. Маркової, яка ґрунтовно досліджувала професійну сторону життя людини, професіоналізація є одним із аспектів соціалізації, так само як професіоналізм є одним із аспектів розвитку особистості.

А. Маркова розглядає можливі етапи та варіанти динаміки співвідношення соціального та професійного на прикладі особистісного та професійного самовизначення та саморозвитку так [2]:

– особистісне самовизначення формується раніше професійного. Вимоги професії формуються на основі особистісного самовизначення. Особисте самовизначення – це рішення людини щодо того, ким вона хоче бути, чого хоче, що може робити і чого від неї очікує суспільство. Якщо така особистісна самосвідомість не розвинена, це утруднене професійне самовизначення. Тут процес соціалізації впливає на професіоналізацію;

– подальше професійне самовизначення людини уточнюється в залежності від індивідуально-психологічних особливостей і віку;

– після зміцнення, професійне самовизначення починає впливати на особистісне самовизначення, тому що, опанувавши професію, людина починає більш зріло ставитись і оцінювати себе. Стандарти професіоналізму впливають на стандарти оцінки людини. Можлива переоцінка ставлення людини до себе як до особистості;

– у міру досягнення людиною високого рівня професійної діяльності та успіху в ній, підвищується її загальна мотивація, актуалізуються потенційні навички та рівень домагань. Професія починає впливати на всі сфери людської психіки та особистості;

– характер міжособистісних стосунків, які налагоджує людина під час виконання професійної діяльності, впливає на індивідуальний розвиток людини та її вдосконалення як професіонала;

– професійна діяльність залежно від її перебігу впливає на індивідуальні риси характеру. Разом з урізноманітненням кар'єрних мотивів і професійних орієнтацій, розвиваються певні індивідуальні особливості. До прикладу, зазначається, що коли вчитель зосереджується на учнях, він розвиває діагностичні навички, коли він фокусується на колегах, він розвиває організаційні та комунікативні здібності, а коли він зосереджується на адмініструванні, він розвиває навички викладання;

– вид професійної діяльності визначає особистісні характеристики людини. У роботі Б. Анаєва [4] узагальнено результати досліджень, які показують, що участь людей у професійній діяльності, яка має важливі спільні характеристики, може призвести до розвитку схожих рис особистості. Спільні професійні цілі, схожі умови праці та побуту, схожі умови життя, схожі шляхи поліпшення матеріального добробуту, професійного та соціального розвитку, традиції – це впливає на формування соціально-професійного типу особистості. Тому сама професія накладає свій відбиток на особистість людини;

– самовияв особистості відбувається не тільки у професії, але в окремих випадках реалізує себе в непрофесійних захопленнях (сім'я, хобі). У цьому випадку професійне і соціальне існують паралельно.

– невдачі та неуспішність у професійній діяльності можуть призвести до деформації особистості за умови, що процес її самореалізації відбувається у професії. Така людина засмучується через свої невдачі в професійній діяльності.

Якщо людина не намагається реалізувати себе в професії, а лише проводить час, то невдачі в професії її турбують менше. Велика кількість людей працює досить ефективно, але не для особистого саморозвитку, а лише для матеріального заробітку та підтримки свого існування;

– людина протягом життя адаптує свою професійну діяльність до своїх ціннісних орієнтацій. Зміна особистих установок і мотивації також впливає на професійний розвиток людини;

– у деяких випадках особистісні зміни або нові потреби можуть призвести до зміни кар'єри;

– побудова професійного життєвого сценарію, досягнення професійних висот, професійне старіння та відхід від професійної діяльності залежить від індивідуальних особливостей особистості;

– загалом, особистий простір ширший за професійний, особистий простір є основою професійного простору, він визначає початок, хід і кінець професійного.

Отже, соціалізація визначає зміст і хід професіоналізації людини. Разом з тим, професіоналізація протягом усього життя людини впливає на особистість, може її стимулювати і, навпаки, руйнувати, деформувати.

Ціннісні орієнтації особистості скеровують її поведінку та регулюють її зв'язки з соціальним середовищем [14]. Особливості відносин з суспільством, їхній успіх залежить від того, яких суспільних цінностей дотримується людина. Суть ціннісної регуляції діяльності полягає у тому, щоб індивідуальні та соціальні цінності були інтегровані в систему ціннісних орієнтацій особистості. Активність суспільних цінностей в системі ціннісних орієнтацій особистості є необхідною умовою розвитку особистості як члена соціуму. Тому на рівні свідомості конкретного індивіда цінності відіграють значну роль у регуляції його поведінки та дій.

Професійно-ціннісні орієнтації проходять тривалий шлях трансформацій від професійних інтересів до професійних цінностей, від професійно-ціннісного ставлення до детермінації професійного саморозвитку.

Юнацький вік є тим періодом в житті особистості, коли активізується ціннісно-орієнтована діяльність. Відбувається професіональна орієнтація індивіда під дією його ціннісних орієнтацій. Останні не є сталими, вони теж знаходяться у стадії формування і розвитку. На професійний вибір старшокласника впливає усвідомлення власної системи цінностей, знання «предмета праці» та специфіки самої професії [3].

При прийнятті рішень щодо вибору професії вирішальним чинником є сформована система цінностей, яка є суб'єктивним стимулом у ставленні старшокласника до професій. Уміння визначати свої цілі та знаходити своє місце в житті є важливим показником особистісної зрілості в підлітковому віці. У період професійного самовизначення цінності обраних професій

порівнюються та базуються на особистих поточних і потенційних можливостях індивіда. У процесі свого розвитку особистість поступово все більшого значення надає внутрішні рушійні сили, завдяки якій людина стає все більш самостійною у визначенні задач і напряму власного розвитку, у тому числі професійного самовизначення.

Аналіз теоретичних джерел (М. Велієв, І. Ісаєв, Є. Кряжев, Л. Магамадова, Є. Слободнюк, С. Хмара, Є. Шиянов та ін.) доводить, що професійні ціннісні орієнтації є особистісним утворенням, що відображаються у професійній свідомості індивіда, відображає систему установок, що характеризує ставлення особистості до професії, визначає зміст орієнтації особистості на цінності у професії та стимулює поведінку людини як суб'єкта професійної діяльності [9].

В основі формування професійно-ціннісних орієнтацій лежать потреби особистості, виражені необхідністю набуття певного професійного статусу.

Досліджуючи професійні ціннісні орієнтації, автори висловлюють різні точки зору. В. Сластенін, творець аксіологічного напряму професійної діяльності, одним із провідних, базових індивідуальних утворень вважав професійні ціннісні орієнтації, які пов'язані насамперед з високим рівнем усвідомлення та прийняття професійної діяльності. Під професійно-ціннісною орієнтацією автор розуміє властивості особистості, які дозволяють їй «задовольняти свої матеріальні та духовні потреби і служать орієнтиром у її суспільно-професійній діяльності, спрямованій на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей»[8]. Виходячи з цього визначення, В. Сластенін виокремлює наступні групи цінностей професійної діяльності: цінності, що відносяться до можливості влаштуватися в суспільстві і найближчому соціальному оточенні. До цієї групи відноситься, наприклад, визнання соціальної значущості професії або престижу професійної діяльності.

Друга група цінностей – це потреба систематично задовольняти партнерів, тобто тих, на кого спрямована взаємодія.

Цінності, що визначають самовдосконалення, поєднують у собі такі показники, як розвиток творчих здібностей, залучення до духовної культури, заняття улюбленою справою, що в кінцевому підсумку визначає саморозвиток особистості в професії. Ця група цінностей інтегрована з цінностями самовираження особистості в трудовому процесі і більшою мірою проявляється відповідно до професійної діяльності, відповідно до інтересів і можливостей особистості, яка її виконує. При цьому автор наголошує на цінностях утилітарно-прагматичної спрямованості, які особистість виявляє в мотивах самовизначення в професії та орієнтації на розвиток кар'єри.

Розглядаючи професійні ціннісні орієнтації як «систему професійних цінностей, визнаних особистістю і прийнятих нею як власні принципи, ідеали, переконання, установки і ставлення до специфіки професії», Є. Слободнюк розрізняє ціннісні орієнтації на групові професійні та особистісно-професійні [1]. Суттєвим аспектом професійно-ціннісної орієнтації в цьому випадку є ставлення людини до виконуваної професійної

діяльності. За словами К. Абульханової-Славської, професійні цінності є основою життя людини, якою керується її самореалізація в роботі. При цьому центральними, значимими цінностями можуть бути матеріальна винагорода за виконання роботи, задоволення потреби в соціальному визнанні професії, способи самовираження в професії [11].

Г. Печерська пропонує розглядати професійно-ціннісні орієнтації в якості орієнтирів, на основі яких людина обирає, опановує та здійснює свою професійну діяльність. Тому професійні цінності відображають вимоги професії та суспільства до особистості професіонала [6].

На думку Н. Шемигон, професійні ціннісні орієнтації – це система стійкого ставлення особистості до праці, яка формується на основі усвідомлених цінностей і втілюються у професійній діяльності, визначаючи її зміст і шляхи досягнення професійних цілей. Вони є одним з найважливіших елементів успішної професійної діяльності, тому що: сприяють професійно-особистісному розвитку, активізуючи внутрішні механізми особистості (потреби, інтереси, мотиви, установки); відіграють стратегічну роль у поведінці та діях, визначаючи напрями професійної діяльності; коригують діяльність особи через оцінки, орієнтації, установки, забезпечуючи зв'язок особистісного і предметного на основі особистісної орієнтації [12].

Отже, ефективність професійної діяльності дорослої особистості залежить від структури її ціннісної орієнтації, яка включає два рівні цінностей: особистісні та професійно важливі, які регулюють професійну діяльність і впливають на її ефективність. Альтернативними цінностями професійної діяльності є економічні, соціальні та духовні цінності. Економічні цінності є центральними для багатьох видів професійної діяльності. Соціальні цінності виступають стандартами життя людини в світі інших людей. Духовні цінності відображають рівень розвитку людини, його внутрішні якості – моральність, порядність, самоповагу та ін., що виступають внутрішніми регуляторами поведінки.

Науковцями (І. Ф. Ісаєв, Є. М. Шиянов) виокремлено широкий спектр функцій професійних ціннісних орієнтацій. Розглянемо основні з них: сенсоутворюючу, оцінно-регулятивну та соціально-орієнтуючу [7].

Сенсоутворююча функція. Усвідомлення сенсу, значних моментів професійної діяльності як цінних собі надихає особистість, забезпечує її моральну стійкість і психологічну готовність до найскладніших моментів майбутньої діяльності, конфліктів. Це не означає, що людина не має конфліктних станів. Але конфлікти перетворюються на ціннісний рівень осмислення, тобто шляхом оцінки доцільності того чи іншого рішення.

Оцінно-регулятивна функція. Професійні ціннісні орієнтації дозволяють вибудувати у свідомості фахівця ідеальну модель своєї діяльності, яка стає орієнтиром у професійному самовдосконаленні. Ідеали, будучи внутрішніми, суб'єктивними критеріями оцінок, регулюють поведінку людини, її практичну взаємодію з об'єктивним світом.

Соціально-орієнтуюча функція. Система професійних ціннісних орієнтацій забезпечує соціально-психологічну адаптацію особистості,

самовизначення у системі соціальних взаємозв'язків; стимулює прийняття суб'єктом функціонально-рольових розпоряджень, вимог, які пред'являються професією до його особистості; забезпечує включеність фахівця до професійної спільноти.

Інші автори розподіляють функції професійних ціннісних орієнтацій на особистісні (ендогенні) та соціальні (екзогенні). До першої групи відноситься регулятивна сфера, яка визначає і структурує потреби професіонала, і мотиваційна сфера. До другої групи функцій відносять індикативну адаптаційну функцію, яка сприяє орієнтації молоді на ринку праці та соціальному середовищі, і статусотворюючу функцію, пов'язану з процесами соціальної мобільності [10].

Отже, у процесі здійснення професійної діяльності та під час професійного зростання, ціннісні орієнтації особистості виконують низку важливих функцій, у тому числі визначають цілі та стратегії професійного розвитку; реалізацію певного стилю індивідуальної професійної діяльності; формування суб'єктивної та об'єктивної важливості праці для особистості та суспільства тощо.

Аналіз психологічних студій дозволив узагальнити визначення ціннісних орієнтацій, які є компонентом структури особистості, що відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку, та являє собою серцевину свідомості, з огляду на яку особистістю приймаються рішення щодо важливих життєвих питань. Складовими ціннісних орієнтацій різні автори визначають: когнітивну, емоційну, поведінкову, творчу; або розподіляють їх за групами: цінності ставлення, творчості, переживання; цінності-цілі та цінності-засоби тощо.

На кожному етапі особистісного розвитку людина стикається з рядом факторів, які впливають на формування та розвиток системи ціннісних орієнтацій. Сферою перетину та взаємодії цих факторів є діяльність. Виявляючи, що є значимим для людини, ціннісні орієнтації є важливим фактором у мотивуванні діяльності та поведінки особистості.

Ціннісні орієнтації мають суттєве значення в професійній діяльності особистості, зокрема в її професійному зростанні. Професійне зростання – це розвиток людини у сфері своєї діяльності, набуття нових навичок та досвіду роботи, які можуть допомогти досягти успіху у кар'єрі, самореалізація. Ціннісні орієнтації особистості створюють систему, що формує ціннісну свідомість професіонала, що відображає ставлення до світу та професії. Вони регулюють соціальну поведінку шляхом визначення професійно важливих цілей і мотивації поведінки та дій, спрямованих на досягнення цих цілей.

Професійно-ціннісні орієнтації протягом життя людини трансформуються від професійних інтересів до професійних цінностей, від професійно-ціннісного ставлення до детермінації професійного саморозвитку. Професійне зростання дорослої особистості залежить від структури її ціннісних орієнтацій, яка включає два рівні цінностей: особистісні та професійно важливі, які регулюють професійну діяльність і впливають на її ефективність.

### **Список використаних джерел:**

1. Василенко М.Є. Професійно-ціннісні орієнтації як детермінанта службової поведінки співробітників правоохоронних органів // Підготовка охоронців правопорядку в Харкові (1917-2017 рр.):зб. наук. ст. і тез доп. на наук.-практ. конф. до 100-річчя підготовки охоронців правопорядку в Харкові (м. Харків, 25 листоп. 2017 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. – Харків, 2017. С. 73-74.
2. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія. – Луцьк: Ред-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім.Л.Українки, 2003. – 320 с.
3. Зінченко С.В. Роль«Я-концепцій» в особистісному самовизначенні дорослих // Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: збірник матеріалів форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні. – К.-Ніжин, 2015. – С. 131-135.
4. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підруч. для студ. ВНЗ Вид. 2-е, виправлене та допов. – К.: ЦНЛ, 2008. – 688 с.
5. Надибська О.Я. Суспільство та особистість: сутнісний характер інтересів й дій у процесі формування соціальних пріоритетів.// Ідея і дія: погляд Ф./П./П./С./: колективна монографія / за заг. ред. О.А.Івакіна, Д.В.Яковлева. – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С. 78-90.
6. Печерська Г.О. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. – Миколаїв, 2013. Сер.: Психологічні науки. – Т. 2. – №10. – С. 252-257.
7. Романюк Л. В. Ціннісні орієнтації: сутність, структура і психологічні механізми розвитку. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 188 с.
8. Соціальна психологія: навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра / Н. Ю. Воляннюк, Г. В. Ложкін, О. В. Винославська, І. О. Блохіна, М. О. Кононець, О. В. Москаленко, О. І. Боковець, Б. В. Андрійцев; КПІ ім. Ігоря Сікорського. – Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. – 254 с.
9. Федух І.С. Визначення змісту поняття «ціннісна орієнтація» у сучасній психолого-педагогічній науці. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2011. – № 3.
10. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модельцілісного, багатоаспектного аналізу // Соціальна психологія. – 2010. – № 1 (39). – С.94–106.
11. Шевенко А.М. Актуалізація професійно-ціннісних орієнтацій підлітків як метод їх соціокультурного зростання. // Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа соціокультурного зростання дітей та молоді: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Біла Церква, 29 травня 2020 р.) / за ред. Л. В. Канішевської, К. В. Плівачук. – Біла Церква: КНЗ КОР «КОПОПК», 2020. – С. 195-198.
12. Шемигон Н.Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. – Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Харків, 2008. – 21 с.
13. Aarto-Pesonen L., Tynjälä P. The core of professional growth in work-related teacher education. // The Qualitative Report, 2017, 22(12), 3334-3354.
14. Aguinis H., Kraiger K. Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. // Annual Review of Psychology, 2009, 60, 451-474.
15. Billett S. Mimesis: Learning through everyday activities and interactions at work. // Human Resource Development Review, 2014, 13(4), 462–482.
16. Guile D. The concept of «recontextualization»: implications for professional, vocational and workplace learning. // Learning, Culture and Social Interaction, 2019, 23, 1-11. – doi: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100343>.



**Трач Олександра**

здобувач другого(магістерського) рівня факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ЗОВНІШНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СОЦІАЛЬНО-ПОВЕДІНКОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ В ОСІБ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА**

Дана тема є досить важливою для сучасного суспільства, оскільки в умовах сьогодення ми зіткнулися з викликами до яких не були абсолютно готові ні ми ні увесь сучасний світ. Як стверджують експерти, це пов'язано передусім із загальною соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, що важко переживає наслідки повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну. Тенденція зростання агресивності, пригнічення настрою та апатії веде до погіршення психоемоційного стану особистості. Такий психологічний стан в основному залежить від рівня активності життєвої позиції.

Психологічні наслідки проявляються першими. Людина живе з почуттям провини та сорому, брак позитивних емоцій, замикається в собі, боїться та уникає спілкування. Також відбувається зміна особистих характеристик: зниження самооцінки, невіра в себе, відчай з подальшою депресією, вірогідність самогубства; життя у страху та обмеження свободи; обман, як основана модель поведінки; нереалізованість особистого самовираження.

На основі психологічних наслідків також можуть проявлятися і фізичні. Наприклад: фізична інвалідизація (ушкодження частин тіла, внутрішніх органів, каліцтво, інфекційні хвороби, що передаються статевим шляхом, смерть); хронічні проблеми зі здоров'ям; важкі психічні порушення (ПТСР, депресія, синдром травми згвалтування, наркоманія, тривожні розлади психіки). Як повідомляє голова Національної асамблеї людей з інвалідністю Валерій Сушкевич "інвалідизація" населення України за останні 16 місяців - від початку війни до середини 2023 року - має дуже високі темпи і стає критично проблемною для суспільства. За оцінками Конфедерації роботодавців України, активними учасниками ринку праці можуть стати 0,8-1 млн осіб з інвалідністю, які зараз не працюють [1].

За результатами досліджень UNFPPA (Фонд народонаселення ООН) кожного року внаслідок насильства над жінками Україна втрачає суму, яка дорівнює річному бюджету Одеси – 208 млн. доларів; на випадки, що не призвели до відповідальності, країна витратила за рік 487 тис. дол, видатки на пенітенціарні заклади – 6 205 тис дол. тимчасова непрацездатність, інвалідність, виплата пенсій по інвалідності та знижена працездатність потерпілих жінок разом становлять 2, 4 млн дол. витрат економіки держави; в Україні внаслідок насильства за ознакою статі гине більше жінок (600 жінок), ніж внаслідок воєнних дій (174 жінки на рік), у той час як економіка через ці смерті втрачає 1,5 млн дол.

Феномен соціальної естафети; небажання створювати сім'ї та народжувати дітей; зниження довіри до держави та дотримання прав та свобод громадян; домінування насильства на рівні міжособистісних міжкультурних відносин також відображаються в сучасних реаліях суспільства.

Компонентом психологічної кризи є також уявлення про безвихідність ситуації, неможливість розв'язання конфлікту, що виникає внаслідок відсутності інформації, необхідної для розв'язання проблеми, тобто зовнішніми чинниками, які людина має постійно враховувати. Іноді це дефіцит реальний, об'єктивний (у випадку особливо складної ситуації), в інших випадках-уявний, пов'язаний з особливостями психічної діяльності суб'єкта [2]. Зокрема характерними особливостями життєвої кризи є: почуття неконтрольованості того, що відбувається; несподіваність того, що відбувається; порушення звичного ходу життя; невизначеність майбутнього; тривале страждання (від 2 до 6 тижнів); переживання горя; почуття втрати, небезпеки або приниження.

Психологічна адаптація в даний час є важливим соціальним критерієм, що дозволяє оцінювати баланс особистісного функціонування в системі професійних, соціальних та міжособистісних відносин. Адаптація (adaptation) це системна реакція організму або особистості до мінливих умов і вимог навколишнього середовища. Психологічна адаптація залежить від багатьох змінних: індивідуальні особливості, психологічні захисту та копінг, важлива роль в процесі психологічної адаптації відводиться вимогам з боку соціального оточення. На біологічному рівні психологічна адаптація залежить від стану нервової системи та її здатності регулювати процеси гальмування і збудження. Тривале емоційне навантаження, відсутність можливості відпочинку і відновлення, як правило, закінчуються виснаженням фізіологічних ресурсів регулювання і зниженням адаптивних властивостей нервової системи. Темперамент, інстинкти, емоції, інтелектуальні здібності часто називають вродженими основами адаптивності [3]. Д. Хатті зауважує, що самоставлення впливає на цілий спектр аспектів поведінки, оскільки особа не сприймає себе й інших людей виключно на основі раціональних здібностей. Зокрема, людина з високим почуттям власної гідності найчастіше розглядає аспекти свого життя як важливі, вірить в їх реалізацію, її сприймання себе, своїх вчинків цілісніше й усвідомленіше [4, с. 120].

Самосвідомість людини виробляє особливі прийоми і способи переробки почуттів, думок, пов'язаних з конфліктом, через поведінку, а захисні процеси забезпечують регуляцію і спрямованість цієї поведінки. Також вона дозволяє зрозуміти які конкретні дії можна здійснити для покращення рівня задоволеності життям. Захисні механізми допомагають нам підтримувати цілісність самосвідомості, відповідають за функції самозбереження та пришвидшують подолання надмірного страху та тривоги. Дослідження та впровадження теоретичних та практичних аспектів проблеми психологічних захисних механізмів відображається у працях українських (І. Антоненко, Т. Горобець, Є. Карпенко, М. Кононова,

В. Логвиненко, Л. Процик, Ю. Приходько, Т. Яценко та ін.) та зарубіжних вчених (Ж. Бержере, Е. Берн, Х. Келлерман, Х. Конте, Ж. Лапланш, Р. Плутчік, Ж.-Б. Понталіс, А. Фрейд, З. Фрейд та ін.) [5].

Сформована впевненість в собі, самооцінка, емоційна стабільність, активність, здатність виражати свої почуття та потреби, адекватно оцінювати власні сили сприятиме нашій успішній реалізації. Також ми зможемо сміливо долати всі життєві проблеми та невизначеності, а також приймати всі розчарування, успіхи і невдачі.

**Список використаних джерел:**

1. <https://interfax.com.ua/news/general/920086.html>;
2. Титаренко Т.М. Можливості підтримання та відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах довготривалої травматизації. Особистість в умовах кризових викликів сучасності: матер, методол. семінару НАПН України. К., 2016. С. 42–51.
3. <https://pyrogiv.kiev.ua/shho-take-adaptaciya-v-psixologi%D1%97/>
4. Hattie J. Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. 1996. С. 120.
5. Гончарук Н. М., Онуфрієва Л.А. Особливості формування психологічних захисних механізмів у ситуаціях спілкування в дітей підліткового віку. *Psychological journal*. Інститут психології імені Г. С. Костюка, 2018. Вип. 6 (16). С. 52–66.

**Троцюк Аїда**

кандидат філологічних наук,

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

**ОПТИМАЛЬНИЙ ВИБІР МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ  
НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

Включення України до європейського освітнього простору без кордонів диктує нове соціальне замовлення суспільства щодо якості володіння іноземною мовою студентами немовних спеціальностей вищих закладів освіти. Головною метою навчання іноземної мови у вищій школі виступає вивчення мови, як реального та повноцінного засобу міжкультурного спілкування на рівні, достатньому для подальшого особистого розвитку, зокрема професійного. В епоху державного і духовного відродження України пріоритетна роль належить високоосвіченим людям.

В умовах соціальної перебудови значно зростає роль суб'єктивного фактору, вплив цілеспрямованої діяльності людини на громадське життя. Тому розвиток суспільства значною мірою залежить від людей у сфері освіти. В свою чергу, перед сучасною вищою школою постає завдання сформувати всебічно розвинену особу, яка повинна задовольнити потреби суспільства[5].

На наш погляд, досягнення цієї мети можливе лише за умов оптимального вибору методів навчання. Оскільки основною діяльністю студента є навчання, то лише за допомогою використання раціональних методів відбувається засвоєння студентами знань, умінь та навичок, а також формування світогляду, розвиток здібностей, реалізація навчаючої, виховної та розвиваючої функції навчання.

У сучасних умовах накопичено достатній дослідницький матеріал, і тому з'явилися реальні можливості для узагальнення та систематизації уявлень про методи навчання. Дослідженнями встановлено, що усвідомлення викладачем цілісного підходу до класифікації методів навчання має особливе значення у здійсненні практичних завдань оптимізації їх вибору.

В дидактиці існує декілька класифікацій методів навчання. Але майже всі вони будуються на основі однієї з істотних ознак методу навчання і кожна з них може бути оптимальною лише стосовно окремих сторін навчально-виховного процесу. Значний інтерес складає класифікація, що враховує характер діяльності викладачів та студентів. З точки зору діяльності викладача методи навчання виступають як методи керування і включають інформаційні методи і методи керування пошуковою діяльністю.

Як відомо, методи навчання є системними об'єктами, які об'єднують ряд взаємопов'язаних дій викладача та студента, спрямованих на виконання освітньої, розвиваючої, виховної і контролюючої функцій. Методи навчання можна розглядати, виділяючи в них внутрішню і зовнішню сторони. Логічно обумовлену структуру методів досить вдало змоделювали А. М. Алексюк та Ю. К. Бабанський[1,2].

Хоча логічна класифікація відбиває тільки одну сторону методів навчання, це має дуже велике практичне значення. Увага викладача акцентується на найважливішому у навчальному процесі – на логіці розкриття змісту, та керуванні розумовими діями студентів у навчанні.

Важливо також зазначити, що цей вид методів включає в собі такі його окремі випадки, як метод проблемного викладення матеріалу, частково-пошуковий, або евристичний метод, та дослідницький метод навчання (М. Н. Скаткін, І. Ф. Лернер)[4].

Більш того, як окремі випадки проблемно-пошукового методу розглядаються і запропоновані М. І. Махмутовим «бінарні методи» [3,с.112]: пояснювально-спонукальний, частково-пошуковий, спонукальний та пошуковий. Все це немов би конкретні рівні проявлення проблемно-пошукового методу у його широкому розумінні, а також поєднання різних методів з поступовим зростанням пошукового елемента у навчанні.

Серед методів контролю та самоконтролю можна виділити методи усного (індивідуальне опитування, фронтальне опитування, усні заліки, усні екзамени, програмоване опитування), письмового (контрольні письмові роботи, письмові заліки, письмові екзамени, програмовані письмові роботи)

та лабораторно-практичного (контрольні лабораторні роботи, машинний контроль) контролю.

Підходи до класифікаційних побудов методів можуть бути різними, однак вони не є самоізоляцією для педагогів і педагогіки. На наш погляд, вони покликані поглиблювати наші уявлення про методи навчання як багатоаспектне педагогічне явище і сприяти більш оптимальному їх вибору.

Оскільки завдання навчання реалізується через його конкретний зміст, то методи навчання повинні враховувати специфіку навчального матеріалу, характер дій студентів, який потрібен для оволодіння цим змістом [6,с.112].

У виборі методів навчання слід враховувати можливості студентів, і більш того, студентів конкретної спеціальності. Критерій врахування можливостей студентів у виборі методів навчання припускає, що викладач обов'язково вивчить попередньо рівень підготовленості до пошукової діяльності, до дедуктивного засвоєння матеріалу, до самостійної практичної роботи, ставлення до навчання, ступінь розвиненості самоконтролю у навчанні та працездатності [7,с.15]. В залежності від цього і буде визначено поєднання методів організації, стимулювання та контролю у процесі навчання, до того ж викладач повинен прагнути поступово розширювати можливості студентів у використанні методів навчання, що активізують їх самостійність.

#### *Список використаних джерел:*

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та молодих викл. вузів. Міжнар. фонд «Відродження». – Київ: Либідь, 2008. – 557 с.
2. Бабанський Ю.К. Раціональна організація навчальної діяльності. – Київ:Знання,1990. 318 с.
3. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі. Київ : Таксон, 2006. 188 с.
4. Скаткін В. Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. Київ :Знання, 2008. 129 с.
5. Типові програми підготовки вчителя іноземної мови. Практика усного та писемного мовлення (основна іноземна мова) : для педагогічних інститутів/факультетів іноземних мов / відп. наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ : КДППМ, 2003. 187 с.
6. Brown G., Malmkjer, Pollitt A., Williams J. Language and Understanding. Oxford : Oxford University Press, 2015. 208 p.
7. Clark L. H., Starr I. S. Secondary and middle school teaching methods. 6 ed. N.Y. : Macmillan; Toronto : Collier Macmillan, 2010. 522 p.

## Фера Світлана

кандидат психологічних наук,  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

### ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАТЕРІВ ПІД ЧАС ВІДПУСТКИ ПО ДОГЛЯДУ ЗА ДИТИНОЮ ДО 3-Х РОКІВ

Сучасні трансформації взаєностосунків в сім'ї, емоційний стан будь-якої особистості та відсутність фізичної безпеки, пов'язані з військовими діями в країні, постійно підвищують вимоги до материнства, перекладаючи відповідальність за здоров'я і розвиток кожної дитини на матір. Американка Шерон Хейз вперше охарактеризувала «хорошу матір» як «інтенсивну матір», яка прагне перфекціонізму в реалізації материнських обов'язків [8]. Поєднання домашніх обов'язків, намагання забезпечити безпечне і здорове дитинство, пошук додаткових фінансових надходжень, при відсутності необхідної підтримки з боку партнера, а також відсутність можливості відновити ресурси – все це сприяє зростанню вимогливості матері щодо себе, вона намагається використовувати всі найкращі експертні та наукові знання у вихованні дитини, що є дуже витратним для жінки і може призвести до емоційного вигорання.

Герберт Фрейденбергер [7, с. 53-70] визначає емоційне вигорання як емоційне виснаження, яке з часом зростає. Незважаючи на широкий спектр досліджень питань, що до емоційного вигорання, пов'язаного з професійною сферою, проблема емоційного вигорання матерів стала предметом наукового інтересу не так давно. Аналізуючи дослідження помічено, що більшість з них спрямовані на визначення механізмів подолання сильної емоційної напруги у жінок, які виховують дитину з особливими потребами [9], проте, останнім часом з'являється дедалі більше досліджень, у яких синдром емоційного вигорання спостерігається у матерів, які виховують здорових дітей (О. В. Барінова, А. А. Допшинська, Т. І. Ільїна, Г. Г. Філіппова) [2; 3; 5].

Значну увагу розгляду питання емоційного вигорання матерів приділив у свої моделі К. Маслач. В ході дослідження виявлено, що батьківське вигорання – це унікальний специфічний синдром, що відрізняється від базової концепції професійного емоційного вигорання і характеризується трьома вимірами: 1) Виснаження від догляду за дітьми; 2) Емоційне дистанціювання від дітей; 3) Низький рівень особистісних досягнень.

Перший вимір батьківського вигорання – виснаження – вважається ключовим виміром цієї моделі. Наслідком цього є відчуття перевантаженості і виснаженості емоційних та фізичних ресурсів, спричинених виконанням материнської ролі. Другий вимір материнського вигорання – емоційне дистанціювання – відноситься до ситуацій, коли мати дистанціюється емоційно (не фізично) від дітей як від джерела виснаження. Це означає, що фізично мати забезпечує потреби дитини, але стає менш емоційною і відповідно менше реагує на сигнали та потреби дитини. Третій вимір материнського вигорання відноситься до відчуття себе як

некомпетентної матері і відчуття відсутності досягнень у ролі матері [7, с. 34].

В свою чергу, дослідниця Г. Г. Філіппова визначає наступні прояви емоційного вигорання у матерів: фізичні, емоційні, інтелектуальні, соціальні [4, с. 155-156]. Наряду з вищезазначеними проявами, одним із факторів, які можуть спричинити емоційне вигорання – спроби відповідати надуманим ідеалам материнства.

У процесі освоєння ролі матері нерідко проявляється психологічний захист, несвідомі прояви особистісних особливостей жінки, що свідчать або про неприйняття цієї ролі, або труднощі її засвоєння, або надмірність ідентифікації з нею [6]. Отже, наступним можливим фактором емоційного вигорання матері під час перебування у відпустці по догляду за дитиною до досягнення 3-х років може бути відсутність внутрішньої згоди з прийняттям ролі матері щодо змісту свого життя та організації життя дитини, а також негативні психічні стани матері, що виникають у результаті взаємодії з дитиною [1].

Серед інших причин емоційного вигорання психологи відзначають: рішення матері працювати до пологів (відсутність лікарняного), ускладнений перебіг вагітності, важкі пологи і тривалий реабілітаційний період.

Значна частина жінок, які відчують брак допомоги і підтримки в перші місяці після пологів, перебувають у стенічній фазі емоційного вигорання, так званій «стадії витримування». Для цієї стадії характерне постійне відчуття втоми, роздратування, невдоволення, часом безвихідь або агресія, але ще вистачає сил опанувати себе й доглядати за малюком. Поступово «дрібні радощі життя» перестають приносити задоволення. Починається нескінченна гонка, заради ідеального виконання домашніх обов'язків. Але хаос і безлад постійно перемагають, через що «прокидається» почуття провини і формується комплекс неповноцінності: «Я погана мати!» У цей період може виникнути дисбаланс між уявленням щодо материнства і реальним його втіленням. Все це може призводити до агресивних дій, щодо малюка, який сприймається тригером негативних станів. На цій стадії проблему емоційного вигорання можна вирішити за допомогою спілкування з близькими, які підтримають і запевнять, що все добре.

Якщо ситуація погіршується, ресурси мами вичерпуються і не поповнюються, виникає ризик переходу на наступну стадію – астенічну («стадія невитримування»). На місце постійної напруги приходять емоційна спустошеність, виникає бажання все кинути і втекти. У жінки в астенічній стадії вигорання може зникнути апетит, порушується сон (неможливо прокинутися зранку і мучить безсоння вночі), можуть виникнути проблеми зі здоров'ям, знижується імунітет, агресію змінюють апатія і часті сльози. Ні сон, ні улюблені заняття, ні спілкування вже не приносять полегшення. Мама стає «холодною», не виявляє емоцій до своєї дитини, дитяче лепетання й нові досягнення перестають тішити. Спроби допомогти від

близьких викликають тільки злість і відчуття, що ці люди нічого не розуміють. На цьому етапі може стати в нагоді робота з психологом.

Третя стадія – руйнування. Мозок, намагаючись захиститися від постійного тиску, який чинять стрес і почуття провини, змінює стратегію поведінки. Всі накопичені негативні емоції виливаються в неконтрольовані спалахи гніву по відношенню до дитини і близьких, проявляється фізичне насильство. У цій ситуації вже не обійтися без кваліфікованого психолога та підтримки і розуміння з боку сім'ї. Тільки усвідомлення ситуації мамою та корекційна роботи над собою допоможе відновити роботу нервової системи і скорегувати поведінку.

В особливій групі ризику розвитку емоційного вигорання в декреті опиняються жінки у великих містах, які живуть далеко від батьків, звикли до активного способу життя, опинилися в ізоляції від друзів та звичного кола спілкування, більшість часу проводять наодинці з дитиною. Особливо нелегко жінкам, діяльність яких була пов'язана з інтенсивним спілкуванням, ефективністю, досягненнями, конкретними результатами. У групі підвищеного ризику розвитку емоційного вигорання також мами діток, які мають проблеми зі здоров'ям, і ті, хто переживає конфлікти й нерозуміння у стосунках із чоловіком.

#### ***Список використаних джерел:***

1. Базалева Л.А. Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми: дис. ... канд. псих. наук / Л.А. Базалева. – Краснодар, 2010. – 202 с.
2. Барина О.В., Допшинская А.А. Взаимосвязь эмоционального выгорания с личностными характеристиками матерей разных социальных типов / О.В. Барина, А. А. Допшинская // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2019. – Выпуск 1(46). – С. 13-20.
3. Ильина Т.И. Социально-психологический феномен эмоционального выгорания у женщин, находящихся в отпуске по уходу за ребенком: дис. ... канд. псих. наук / Т. И. Ильина. – СПб., 2021 – 292 с.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства (сравнительно-психологический анализ): дис. ... д-ра псих. наук / Г.Г. Филиппова. – Москва, 2000. – 453 с.
5. Филиппова Г.Г. Эмоциональное выгорание матери: новая проблема в перинатальной психотерапии / Г.Г. Филиппова // Материалы итогового международного конгресса «Возможности психотерапии, психологии и консультирования в сохранении и развитии здоровья и благополучия человека, семьи и общества». – Москва. – 2017 г. – С. 154-159.
6. Deci E.L., & Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the internal motivation of behavior / E.L. Deci & R.M. Ryan // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11. – P. 227–268.
7. Maslach, C. Burnout: A social psychological analysis. In The Burnout syndrome ed. J.W. Jones, pp. 30–53, Park Ridge, IL: London House, 1982
8. Hays S. The cultural contradictions of motherhood / S. Hays. – New Haven: Yale University Press, 1996. – 252 p.
9. Hoffmann L.W. The value of children to parents and child-rearing patterns / L. W. Hoffmann // Social Behavior. – 1987. – Vol. 2. – P. 123-141.



---

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРТОБІОЗУ  
ОСОБИСТОСТІ ТА МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА  
ОСОБИСТОСТІ**

---

**Гошовська Дарія**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
**Щербан Тетяна**  
доктор психологічних наук, професор, ректор,  
Мукачівський державний університет

## **СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ СИНДРОМУ ВИГОРАННЯ І МАТЕРИНСЬКОЇ ДЕПРЕСІЇ: БАЗОВА СИМПТОМАТИКА**

У контексті багатолітніх науково-психологічних досліджень [1] і викладання освітніх компонентів для здобувачів психологічної освіти в університеті [2] нами встановлено існування тісних співмірностей, якісних збігів/розбіжностей між заявленими в темі поняттями «синдром вигорання» і «материнська депресія». Нижче пропонуємо короткий аналітичний огляд такого вагомого для вітчизняної психології тематичного спектру питань у зарубіжній психологічній думці.

Chirico, F.; Crescenzo, P.; Sacco, A.; Riccò, M.; Ripa, S.; Nucera, G.; Magnavita, N. пишуть, що серед нагальних проблем медико-психологічної допомоги людині виокремлюється коло питань, зумовлених високою поширеністю синдрому вигорання серед людей соціономічно-допомагального циклу професій. Зокрема дослідники на підставі результатів перехресного дослідження прояву синдрому вигорання в італійських волонтерів Червоного Хреста констатують, що розуміння синдрому професійного вигорання неминуче повинно бути логічно пов'язане з безпосередньою виконуваною роботою. Насамперед це потрактовується як сукупність симптомів, що характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та особистими досягненнями.

Отож завдяки перехресному опитуванню для вивчення поширеності синдрому серед відібраної вибірки з 280 волонтерів італійського Червоного Хреста встановлено такі узагальнені результати: емоційне виснаження 8,0%, деперсоналізація 35,9% і сприйнята відсутність досягнень 23,5%. Волонтери, які надають невідкладну допомогу, повідомили про вищий рівень емоційного виснаження та деперсоналізації, а також про нижчий рівень особистих досягнень, ніж волонтери, які виконують соціальні та адміністративні обов'язки, що не пов'язані з охороною здоров'я. Сумарно всі досліджувані-волонтери зазначили різний рівень прояву такого негативного синдрому як психоемоційне вигорання на роботі [5].

Bianchi, R., Voffy, C., Hingray, C., Truchot, D., & Laurent, E. у контексті вивчення особливостей психології здоров'я здійснили розгалужене вивчення проблеми порівняння симптоматики психоемоційного вигорання та депресії. Дослідники зазначають, що зв'язок між виснаженням і депресією не може бути лінійним і залишається значною мірою неясним. Порівняння симптомів депресії у 46 працівників, які пережили вигорання, 46 амбулаторних пацієнтів, які пережили великий депресивний епізод, і

453 працівників, які не вигорали, дало підстави для констатації відмінностей психоемоційного вигорання як клінічної деякої клінічної сутності. зазначено, що досліджувані з виснаженням і великим депресивним епізодом повідомили про подібні, серйозні рівні загальних симптомів депресії. По суті, стверджується, що попри деякі відмінності у симптоматиці негативний вплив обох синдромів (вигорання і депресії) має вкрай негативний вплив на психофізичне благополуччя і життєдіяльність людини [3].

В іншому дослідженні Bianchi R, Schonfeld IS, Laurent E., присвяченому оглядові перехресних співмірностей симптоматики вигорання та депресії, також авідзначено, що синдром професійного вигорання як форма депресії або як окреме явище більшістю вчених визнається як предмет наукових дискусій і суперечок. На підставі того, що було здійснено сучасний огляд літератури, присвяченої проблемам накладення синдрому вигорання та депресії (загалом було проаналізовано аж 92 дослідження), вдалося встановити найзагальніші збіги і розбіжності між ними. Дослідники констатують, що сучасний стан справ свідчить про те, що різниця між психоемоційним виснаженням і депресією є концептуально досить крихкою. Особливо незрозумілим визначається те, чим стан вигорання (тобто кінцева стадія процесу вигорання) відрізняється від клінічної депресії. Також відзначено, що емпірично отримані докази відмінності явища психоемоційного вигорання були суперечливими, а останні дослідження взагалі поставили під сумнів цю особливість і ймовірність взаємозв'язку між ними. Однією з основних проблем називається відсутність консенсусних діагностичних критеріїв вигорання та недостатнє врахування гетерогенності депресивних розладів дослідженнями вигорання. Якраз вони і виступають головними перешкодами для вирішення окресленої проблематики. Фахівці стверджують, що на їхню думку, систематичне клінічне спостереження повинно посісти ключове місце в майбутніх дослідженнях накладення синдрому вигорання та депресії [4].

Kirsi Ahola, Teija Honkonen, Erkki Isometsä, Raija Kalimo, Erkki Nykyri, Arpo Aromaa, Jouko Lönnqvist пропонують висвітлення взаємозв'язку між професійним вигоранням і депресивними розладами на підставі результатів фінського дослідження. Констатувавши, що депресія та виснаження є поширеними проблемами здоров'я серед працюючого населення сьогодні та є досить взаємопов'язаними, а отже потребують уточнення. Вчені дослідили збіги пов'язаного з роботою професійного вигорання і депресивних розладів, тобто особливості великого депресивного розладу, дистимії та малого депресивного розладу. Національно-репрезентативна вибірка склала 3276 працівників у віці 30-64 років і було встановлено, що вигорання та депресивні розлади явно пов'язані. Зокрема діагностовано, що ризик депресивних розладів, особливо великого депресивного розладу (12-місячна поширеність), був більшим, коли вигорання було важким. Майже половина досліджуваних із сильним вигоранням мали певний депресивний розлад, а досліджувані, які перенесли великий депресивний епізод зараз, страждали від серйозного вигорання частіше, ніж ті, хто переніс великий депресивний

епізод раніше. Зроблено узагальнення про те, що поняття професійного вигорання та депресії доповнюють одне одного й охоплюють явища, що частково збігаються. Депресивні розлади пов'язані з професійним вигоранням, особливо коли воно важке. Свіжий щойно пережитий великий депресивний епізод, ймовірно, пов'язаний із досвідом вигорання. Дослідники рекомендують, що під час зустрічі з працюючими пацієнтами доцільно оцінювати в них як наявність синдрому вигорання, так і наявність певних депресивних розладів, оскільки вони доволі співмірні [9]. Синдром вигорання і материнська депресія відзначаються взаємним впливом, а також вкарй складно впливають на адаптацію дитини. Таку думку підтримують Frank J Elgar, Patrick J McGrath, Daniel A Waschbusch, Sherry H Stewart, Lori J Curtis, які зазначають, що довлі часто депресія матері й вигоарння матері постають невиявленими й погано піддаються керуванню та допомозі, внаслідок чого виникають численні проблеми як з пристосуванням дитини, так із іншими поширеними проблемами здоров'я. Безперечно, це складає значний тягар для суспільства, до того ж розбалансований такими потужними негативними чинниками (вигорання і депресія) психосвіт несприятливо позначається на функціонуванні діати «матір-дитина). Депресія у матерів істотно підвищує ризик психоемоційних зривів і поведінкових проблем у дітей і навпаки. Дослідники констатують, що біологічні механізми (насамперед генетика, внутрішньоутробне середовище) значним чином опосередковують вплив матері на дитину, натомість психосоціальні механізми (дедепривована прихильність, дисциплінованість дитини, моделювання, функціонування сім'ї тощо) і механізми соціального капіталу (соціальні ресурси, соціальна підтримка) опосередковують трансакційні впливи на депресію матері та проблеми адаптації дитини. Детально висвітлено ключові результати вивчення динамічної взаємодії дистресу матері й дитини й чітко та доказово проаналізовано якісні переваги врахування біопсихосоціальної моделі опосередкувальних факторів з метою стимулювання інклюзивних підходів і методів надання допомоги таким сім'ям [8].

Окремим дуже складним ракурсом, є проблематика материнської депресії в контексті народження і виховання дитини з порушеннями розвитку, адже вигорання постає ледь не найпершою загрозою. На думку Donald B Bailey Jr, Robert N Golden, Jane Roberts, Amy Ford, різнопланова депресія матері в сім'ях, де є дитина з інвалідністю, містить дуже широку симптоматику, що свідчить доволі часто про її відповідність клінічним критеріям депресивного розладу. Материнська адаптація до інвалідності у дитини в сім'ї може (і повинна) відбуватися внаслідок подолання частих випадків клінічно діагностованої депресії. констатовано, що матері дітей з обмеженими можливостями, як правило, демонстрували вищий за середній рівень симптомів депресії та більш схильні до ризику клінічної депресії. Важливе значення належить вивченню проблеми поведінки дитини, материнського вигорання, стресу і підтримки дитини і матері із симптомами депресії. Наголошено, що різниця між клінічною депресією та симптомами депресії може бути важливою для концептуалізації того, як дитина з обмеженими можливостями може

вплинути на членів сім'ї та характеру підтримки, яка може знадобитися. Вчені також акцентують, що майбутні дослідження повинні включати діагностичні інструменти золотого стандарту та оцінювати історію, тяжкість і тип депресії. Дослідження також необхідні для вивчення методів як лікування, так і психологічної підтримки для зменшення появи як депресивних симптомів, так і клінічної депресії [6]. Унаслідок проведення чотирирічного перехресного дослідження, присвяченого причинно-наслідковим умовам взаємозв'язку материнського настрою та адаптації дитини, Elgar FJ, Curtis LJ, McGrath PJ, Waschbusch DA, Stewart SH. вказують на стабільність і співвідношення психоемоційних розладів (вигорання, депресія, стрес, фрустрація тощо) між наслідками для матері та дитини. Перехресна панельна кореляція показала, що симптоми депресії у матері, як правило, передували дитячій агресії та гіперактивності, але мали тенденцію слідувати за емоційними проблемами дитини. Часові відносини трактувалися в контексті механізмів передачі ризику між матір'ю та дитиною. Логістичний регресійний аналіз показав двоспрямований ризик між настроєм матері та адаптацією дитини після статистичного контролю попередніх симптомів. На думку дослідників, отримані результати свідчать про те, що материнська депресія підвищує ризик проблем адаптації у дітей. Також підкреслюється високий ризик передачі психопатології від покоління до покоління [7].

Окреслена проблематика потребує подальших поглиблених досліджень з метою встановлення як детальнішої симптоматики, так і розробки сучасних психотехнологій превенції подібних негативних явищ та надання кваліфікованої допомоги. Ми активно інкультуруємо у вітчизняний психокорекційний простір розвивальні підходи ревіталізації як потужного і різнопланового бачення психологічної допомоги матерям і дітям з проблемами розвитку.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гошовська Д. Перинатальна психологія та післяпологові депресивні стани : методичні рекомендації. Луцьк : ФОП Манжула Ю.М., 2023. 44 с.
2. Гошовська Д., Гошовський Я., Рудницький О. Особливості впливу психоемоційного вигорання на деформацію Я-концепції депривованої особистості : теоретичний ракурс проблеми. *Психологічні перспективи*, (41). 92 – 107. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-41-3>.
3. Bianchi, R., Boffy, C., Hingray, C., Truchot, D., & Laurent, E. (2013) Comparative symptomatology of burnout and depression. *Journal of Health Psychology*, 18(6), 782-787.
4. Bianchi R, Schonfeld IS, Laurent E. (2015). Burnout-depression overlap: a review. *Clin Psychol Rev. Mar*; 36, 28-41.
5. Chirico, F.; Crescenzo, P.; Sacco, A.; Riccò, M.; Ripa, S.; Nucera, G.; Magnavita, N. (2021). Prevalence of Burnout Syndrome among Italian Volunteers of the Red Cross: A Cross-Sectional Study. *Ind. Health* 59, 117–127.
6. Donald B Bailey Jr, Robert N Golden, Jane Roberts, Amy Ford (2007). Maternal depression and developmental disability: research critique. *Ment Retard Dev Disabil Res Rev*. 13(4):321-9. DOI: 10.1002/mrdd.20172
7. Elgar FJ, Curtis LJ, McGrath PJ, Waschbusch DA, Stewart SH. (2003). Antecedent-consequence conditions in maternal mood and child adjustment: a four-year cross-lagged study.

*J Clin Child Adolesc Psychol.* Sep;32(3):362-74. doi: 10.1207/S15374424JCCP3203\_05. PMID: 12881025

8. Frank J Elgar, Patrick J McGrath, Daniel A Waschbusch, Sherry H Stewart, Lori J Curtis (2004). Mutual influences on maternal depression and child adjustment problems *Clin Psychol Rev.* Aug;24(4):441-59. doi: 10.1016/j.cpr.2004.02.002.

9. Kirsi Ahola, Teija Honkonen, Erkki Isometsä, Raija Kalimo, Erkki Nykyri, Arpo Aromaa, Jouko Lönnqvist (2005). The relationship between job-related burnout and depressive disorders--results from the Finnish Health 2000 Study. *J Affect Disord.* Sep;88(1):55-62 doi: 10.1016/j.jad.2005.06.004.

### **Жолобак Олена**

здобувач освіти ОС Магістр,

Навчально-наукового інституту неперервної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

### **Мудрак Ігор**

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

## **ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) складають дуже неоднорідну групу щодо причин і психологічних механізмів виникнення відставання у психічному розвитку, труднощів у навчанні та формуванні особистості кожної конкретної дитини. До числа дітей із затримкою психічного розвитку відносяться такі, у яких при потенційно збережених можливостях інтелектуального розвитку діагностується: низький рівень пізнавальної активності; незрілість мотивації до навчальної діяльності; знижена здатність до прийому та переробки інформації; обмежені, фрагментарні уявлення про навколишній світ; недостатня сформованість мисленневих операцій; відставання в мовленнєвому розвитку при збереженні аналізаторів, необхідних для сприятливого формування мовлення та ін. [1]

Затримка психічного розвитку – це сповільнення темпу розвитку психіки загалом, відставання у розвитку окремих психічних функцій (пам'яті, уваги, мислення, емоційно-вольової сфери), що призводить до порушень формування шкільних навичок.

У структурі порушення пізнавальної діяльності дітей з ЗПР значне місце займають недоліки пам'яті. Особливо яскраво ці порушення виявляються у молодших школярів, коли провідною є навчальна діяльність. Відомо, що необхідною умовою успішної навчальної діяльності є сформованість пам'яті.

Науковцями (А. В. Григоніс, Л. В. Занков, Т. В. Єгорова, В. І. Сумаракова) виділено наступні специфічні особливості пам'яті у дітей з ЗПР: зниження обсягу пам'яті та швидкості запам'ятовування; мимовільне запам'ятовування менш продуктивне, ніж в нормі; механізм пам'яті

характеризується зниженням продуктивності перших спроб запам'ятовування, але час, необхідний для повного заучування, близький до норми; переважання наочної пам'яті над словесною; зниження довільної пам'яті; порушення механічної пам'яті [2].

У дітей з ЗПР порушена як мимовільна, так і довільна пам'ять. Причиною труднощів мимовільного запам'ятовування є знижена пізнавальна активність цих дітей. Наочний матеріал запам'ятовується краще вербального, а мимовільне запам'ятовування страждає в меншій мірі, ніж довільне. Зниження довільної пам'яті є однією зі значних причин неуспішності цих дітей. Школярі із ЗПР зі значними труднощами запам'ятовують умови задачі, швидко забувають прочитане [1].

Н. Піддубний відзначає, що мимовільна пам'ять у дітей із ЗПР страждає не в такій мірі, як довільна, тому доцільно її широке використання при їх навчанні.

Однією з основних причин недостатньої ефективності мимовільної пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку є зниження їхньої пізнавальної активності. У дослідженнях Т. В. Єгорової ця проблема була піддана спеціальному дослідженню, де було встановлено, що діти із ЗПР не тільки гірше відтворюють словесний матеріал, але й витрачають на нього значно більше часу, ніж їх нормально розвинені однолітки. Вони насилу знаходили потрібні слова самостійно та рідко використовували для цього допоміжні прийоми. У тих випадках, коли це все ж траплялося, найчастіше спостерігалася зміна мети дії [3].

Т. Власова, М. Певзнер вказують на зниження довільної пам'яті у дітей з затримкою психічного розвитку як на одну з головних причин їх труднощів у шкільному навчанні. Ці діти погано запам'ятовують тексти, не утримують в пам'яті мети та умови завдання. Їм властиві коливання продуктивності пам'яті, швидке забування вивченого.

Довготривала пам'ять проявляється у запам'ятовуванні та відтворенні знань, умінь і навичок, розрахованих на їхнє довгочасне зберігання та використання у діяльності. Молодші школярі з затримкою психічного розвитку мають знижений рівень розвитку довготривалої пам'яті через недостатність розуміння інформації, порушення уваги та мисленневих операцій. Значну кількість матеріалу учні з ЗПР забувають одразу після його сприйняття. Обсяг їх короткочасної пам'яті невеликий, інтенсивне забування відбувається в першу добу, а протягом двох-трьох тижнів йде значне забування [1].

Школярам із ЗПР притаманна недостатність використання раціональних способів запам'ятовування. Зниження рівня логічної пам'яті обумовлене недостатністю змістової переробки отриманої інформації. Відзначаються і особливості короткочасної пам'яті: зниження обсягу і швидкості запам'ятовування, повільне зростання продуктивності запам'ятовування, порушення порядку відтворення інформації, надмірна повільність.

Діти із затримкою психічного розвитку становлять багаточисельну групу дітей з особливими освітніми потребами. У частини дітей затримка

психічного розвитку долається в умовах звичайної школи, проте, вони потребують спеціально організованого навчання, відповідно до причин затримки психічного розвитку, особливостей пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки.

**Список використаних джерел:**

1. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Навчальний посібник для педагогів і шкільних психологів. Укл. Т. Д. Ілляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак. Київ: ІЗМН, 2017. С. 46-48.
2. Макарова О.А. Аспектний аналіз затримки психічного розвитку на вітчизняній психології. Концепт. 2013. №1. С. 30-40.
3. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Навчальний посібник. 2-е вид., виправл. і доп. Київ: ДІА, 2016. 116 с.

**Іванашко Оксана**

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

**ПОЧУТТЯ МЕНШОВАРТОСТІ У СТРУКТУРІ ПСИХОЛОГІЧНИХ  
ДОСЛІДЖЕНЬ**

Представник гуманістичної психології К. Роджерс (1902-1987) теоретизував походження багатьох проблем із того, що люди зневажають себе і вважають нездатними отримувати любов від інших. Саме тому вчений вірив у важливість надання безумовного схвалення клієнту, що могло б покращити його самооцінку [1; 11]. Під час терапевтичних сеансів він пропонував позитивне самоствалення незалежно від того, якою є психологічна проблема [10]. З того часу концепція самоповаги є основною у гуманістичній психології як невід'ємного права кожної людини, кожна людина гідна безумовної поваги, бо сам факт що вона є заслуговує на пошану [9].

Важливою структурною складовою емоційно-ціннісного компоненту самосвідомості є рівень домагань – сподівання, сформовані на основі ієрархії цінностей, властивих для дитини. Це усвідомлена потреба досягти того ступеню складності, на який людина дитина вважає себе здатною [2].

Домагання залежать від самопізнання, самооцінки, самовизначення особистості та соціальної ситуації. Якщо юнаки та юнки точно розуміють свою соціальну ситуацію, то здатні визначити й свої прагнення. Варто підкреслити, що прагнення – це цілі, до яких учні йдуть протягом тривалого часу. Вони є орієнтувальними якостями особистості, мотивованими можливістю їх реалізації.

Школярі, котрі володіють реалістичним рівнем домагань, відрізняються упевненістю, наполегливістю у досягненні своїх цілей, більшою продуктивністю порівняно з іншими учнями. Д. Макклелланд стверджував, що рівень домагань є періодичною турботою про мету, оскільки він керує й спрямовує поведінку особи [6]. Посилаючись на праці Г. Мюррея, вчений



зосередився на трьох основних мотивах: у досягненні (бажання досягти успіху); силі (бажання бути впливовим), взаємодії (прагненні до тісних особистих стосунків) [4]. Згідно з його теорією, більшість осіб володіють і відображають поєднання цих потреб: для юнаків з високою потребою у досягненні привабливими є ситуації, які пропонують особисту відповідальність; особи, для котрих домінантною є потреба в авторитеті та владі, мають бажання впливати і збільшувати престиж; і, нарешті, ті, хто має потребу у взаємодії, формують міцні взаємини з іншими [6].

Водночас, найбільш ґрунтовними дослідженням вченого було вивчення мотивів досягнення та їх впливу на рівень домагань особистості [8]. Він стверджував, що рівень домагань залежить від типу мотивації. Діти, мотивовані на досягнення успіху демонструють впевненість у собі, чітко знають власні можливості й адекватно оцінюють свої здібності у різних видах діяльності.

Зовсім інакше поводять себе діти, котрі мають мотивацію уникнення невдачі. Вони недостатньо оцінюють себе, спрямовані обирати завдання, які не будуть створювати зайвих проблем. Вони не вірять у власну можливість досягти успіху, панічно бояться критики, не отримують задоволення від діяльності, де вже виникали тимчасові невдачі.

Окрім вищеописаних компонентів емоційно-ціннісного компоненту самосвідомості визначальним чинником Я-концепції є *позитивне ставлення до себе*. У дитини, що виявляє позитивне самоставлення, абсолютно всі почуття та думки мають здатність проходити крізь призму любові до всього, що її оточує. Таким ставленням проймається й сприймання самого себе: думки про себе, автоматично переходить до рангу позитивного сприймання.

Багато психологів надавали цьому питанню особливої уваги. Вони стверджували: «якщо ви хочете поліпшити своє життя, то вам потрібно змінити свої думки», «схилити себе мати позитивні думки, і станете щасливішими», «візуалізувати свою мрію, і ви будете насолоджуватися більшим успіхом» [3]. Юнаки та юнаки з позитивним ставленням до життя живуть легше, і це абсолютно не магічне явище, а конструктивні форми поведінки, виховані в малих, повсякденних ситуаціях. Уважність і турбота до себе – це те, що дійсно важливе у кожний наступний момент. Для чого витратити життя за лайку? Хіба не краще посміхнутись оточуючим і подумки похвалити себе за ефективну поведінку.

Вчені І. В. Козицька, О. О. Ковальська описує особливості людей з негативним та позитивним мисленням [4].

Зокрема, ті, хто має негативне мислення: нереалістично та однобічно сприймають дійсність, акцентують увагу на негативному; здійснюють неприпустимі узагальнення на зразок «все погано», «життя шкереберть», негаразди відносять на свій рахунок, шукають провину у собі; сприймають ситуацію як таку, яку не можна змінити; постійно проявляють негативні емоції: роздратування, нейротичні спалахи, депресію, почуття провини і страху.

Позитивне мислення, навпаки, є більш реалістичним, але й таким, що характеризується ствердними установками: позитивно спрямовані

особистості сприймають себе з усіма своїми достоїнствами і недоліками; вони впевнені у своїй поведінці; радіють своїм успіхам і постійно підбадьорюють себе; бачать сенс свого життя; адекватно (без уразливості та емоцій) реагують на критику; намагаються знайти вихід із заплутаної ситуації, а не впадають у розпач та і не виявляють істеріку; постійно радіють похвалі, визнають свої перемоги і досягнення; не відчувають страху перед майбутнім, а довіряють власним можливостям; вірять у успіх; довіряють іншим людям.

Однією з найбільш значимих складових самосвідомості є емоційно-ціннісна. Вона відповідає за оцінки та емоції, інтенсивність яких залежать від взаємодії зовнішніх та внутрішніх впливів. Емоційно-ціннісна складова не є постійною, а змінюється залежно від дії соціокультурного оточення. До її структури входить самооцінка, рівень домагань, почуття самоповаги і власної цінності, позитивне відношення до себе.

Порушення самооцінки часто виникає на основі повідомлень, які піддають сумніву цінність дитини. Якщо вони дають змогу підозрювати, що її дії не мають значення, то самооцінка занижується, і навпаки, похвала та ситуація успіху завищують самооцінку [5].

До структури самосвідомості належать почуття самоповаги і власної цінності. Самоповага – це узагальнене ставлення до самого себе, яке впливає на настрій і діапазон особистої поведінки, вона визначає вибір репертуару поведінки, яка відповідає вимогам довкілля [7].

Багато ранніх теорій показали, що самоповага є основною мотивацією людини. Американський психолог А. Маслоу включив почуття власної гідності до ієрархії людських потреб. Він описав дві різні форми «поваги»: необхідність поваги до оточуючих у формі визнання, успіху та захоплення, а також потреба у самоповазі у формі самолюбства, впевненості в собі, майстерності або вміння [6]. Вважалося, що повага до інших людей є більш хистким і нетривким утворенням, ніж внутрішня самооцінка. За словами А. Маслоу, без реалізації потреби у самоповазі, діти будуть вимушені шукати її і не зможуть зростати та у плані самореалізації. А. Маслоу також стверджує, що самовіддане вираження самоповаги є тим, що проявляється у повазі, яку ми проявляємо до інших. Сучасні теорії самоповаги досліджують причини, з яких люди мотивують підтримувати високе ставлення до себе. Теорія соціометрії Дж. Морено стверджує, що самоповага розвивалася як результат перевірки рівня свого соціального статусу та прийняття в соціальній групі. Відповідно до теорій самозбереження, самоповага служить захисною функцією і зменшує тривогу щодо життя та смерті [8].

Самоповага важлива, тому що вона показує дитині сенс своєї особистої цінності. Таким чином, це впливає на те, як вона діє у світі та як пов'язана з усіма іншими [9].

Отже, за результатами дослідження почуття меншовартості як психологічної проблеми емоційно-ціннісного компоненту самосвідомості доведено: емоційно-ціннісна складова самосвідомості відповідає за оцінки та емоції, інтенсивність яких залежать від взаємодії зовнішніх та внутрішніх впливів. До її структури входить самооцінка (здатність встановити

значимість власних дій та вчинків), рівень домагань (усвідомлена потреба досягти того ступеню складності, на який дитина вважає себе здатною), почуття самоповаги і власної цінності (узагальнене емоційно-ціннісне ставлення до себе), позитивне відношення до себе (здатність схвалювати свої дії та вчинки) [8; 9; 10].

Почуття меншовартості виникає як порушення механізмів формування власної цінності. Поступово з ситуативного почуття воно перетворюється у психологічну проблему і блокує процеси особистісної самореалізації у різних сферах діяльності. Протилежними полюсом почуття меншовартості є почуття самоцінності, яке забезпечується шляхом психології корекції емоційно-ціннісного компонента самосвідомості та ситуацією успіху у різних видах діяльності.

#### **Список використаних джерел:**

1. Видолоб Н.О. Проблема самооцінки особистості у контексті гуманістичної психології. «Young Scientist». № 9.1 (36.1). September, 2016. С. 21-26.
2. Іванашко О.Є. Роль експериментальної діяльності у формуванні суб'єктної позиції дошкільника. Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології : матеріали X Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (15-19 трав. 2023 р.) = Abstract X International Scientific & Practical Internet Conference (May 15-19, 2023) / за заг. ред. Я. О. Гошовського, О. В. Журавльової, Н. С. Коструби, Т. І. Дучимінської, А. В. Кульчицької, А. Б. Мудрик, Т. В. Федотової. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2023. С. 31-35.
3. Козерук Ю.В., Євсейчик Я.О. Самооцінка як фактор становлення особистості. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип.124. С.163-165.
4. Козицька І.В., Ковальська О.О. Психологічні особливості самооцінки та рівня домагань підлітків сучасних субкультурних угруповань косплеїв та летсплеїв. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Вип. 14. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 130-136.
5. Костю С. Болахівська І. Роль самооцінки в розвитку особистості молодшого школяра. Психогенеза особистості: норма і девіація : збірник наукових статей і тез. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2023. С. 136 – 139.
6. Кулаков Р.С. Особливості становлення самооцінки та рівня домагань старшокласників як психологічних детермінант їх професійного самовизначення: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. психол. наук: спец.19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2013. 20 с.
7. Мартинюк, Ю. Особливості впливу рівня самооцінки на обрання жанру живопису. Науковий журнал «Габітус», 15. 2020. С. 168 –173.
8. Мельничук С. К. Експериментальне дослідження психологічних особливостей впевненості в собі у ранньому юнацькому віці. Інститут соціології, психології та управління НПУ імені М. Драгоманова. Київ. 2020. С. 15-22.
9. Мостова І. В., Кушніренко К. О. Дослідження самооцінки особистості серед підлітків. Питання психології. Вісник Національного університету оборони України. 4 (68).2022. С. 107-112.
10. Папітченко Л. Теоретичний аналіз проблеми значущості самооцінки в структурі гідності особистості. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. Випуск 12 (57). 2020.
11. Пенькова О. І. Самовдосконалення особистості і її самооцінка. Психологічний часопис. № 1 (1). 2015. С. 74-78.

**Каліш Олена**  
здобувач освіти ОС Магістр,  
Навчально-наукового інституту неперервної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
**Мудрак Ігор**  
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Однією з найважливіших психічних функцій людини та складною функціональною системою є мова, адже саме завдяки мові створюються необхідні передумови для розвитку всіх форм діяльності людини.

Загальновідомо, що в дошкільному віці відбувається найінтенсивніший розвиток не лише всіх органів і систем організму, але й розвиток мовлення людини.

Дошкільне дитинство визначають як сенситивний період для засвоєння дитиною мовлення, яке з одного боку, виступає мірою досягнень дошкільника, а з іншого, основою його особистісної культури.

До одних з найважливіших завдань мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку варто віднести звукову культуру мовлення, яка включає в себе мовленнєве дихання, артикуляцію звуків рідної мови, силу слуху, фонетичну та орфоепічну правильність мовлення, фонетичний слух та темп мовлення.

Проблему розумового та мовленнєвого розвитку досліджували як вітчизняні науковці (В. В. Давидов, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, Л. В. Занков, Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, Л. М. Жулідова, К. Д. Ушинський, П. Поніманська, Л. С. Шовкова, Є. О. Тихеева, Л. Н. Грегуль, Л. Д. Артемова), так і зарубіжні (Ж. Піаже, Й. Песталоцці, Ю. Фаусек, В. Джеймс, Л. Шлегер, К. Коффка, Г. Альтшулер) [2].

Низку досліджень щодо особливостей розвитку мотиваційної, емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями мовлення здійснено О. В. Вінокуровою, С. М. Вінокуровою, Л. І. Габідулліною.

Вивченню особливостей особистості дитини з мовленнєвими труднощами приділяють багато уваги Л. Є. Андрусин, О. В. Вінокурова, С. М. Вінокурова, Л. І. Трофименко.

Особливого діагностичного значення набувають підходи до вивчення стану інтелектуального розвитку дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, зокрема мовленнєвими, котрі висловлені у працях А. Г. Обухівською.

У дослідженнях логопсихологічного напрямку (С. М. Валявко, Т. М. Волковська, О. Є. Грибова, В. О. Калягін, К. В. Ковилова, О. С. Павлова, Т. А. Фотекова) описано низку особливостей розвитку комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення

(відсутність комунікативної потреби, недостатнє оволодіння мовленнєвими засобами), які автори пов'язують зі первинним мовленнєвим недорозвитком і зазначають про їх вторинне походження [1].

Порушення мовленнєвого розвитку – це одна з найбільш поширених проблем, яка викликає низку похідних відхилень, які позначаються на подальшому розвитку дитини. Як правило, вони зумовлені відхиленнями у психофізіологічному механізмі мови, не відповідають віковій нормі, самостійно не долаються і можуть впливати на психічний розвиток. Для їх позначення фахівцями використовуються різні, не завжди взаємозамінні терміни: розлади мови, дефекти мови, нестача мови, недорозвиток мови, мовна патологія, мовні відхилення.

Відхилення у мовленнєвому розвитку дітей дуже різноманітні. Особливу групу складають діти із загальним недорозвитком мовлення, у яких порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи: лексики, граматичної будови, фонетики. Мовленнєвий недорозвиток у дітей може бути виражений по-різному: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутого мовлення з грубим порушенням лексико-граматичної і фонетико-форматичної сторін мови [3].

Тяжкі мовленнєві порушення (такі як алалії, дизартрія, заїкання) можуть різною мірою впливати на ті чи інші компоненти психіки в цілому, на розумовий розвиток, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності, що обумовлено тісним взаємозв'язком мовлення і мислення та обмеженістю соціальних, зокрема мовленнєвих, контактів, у процесі яких здійснюється пізнання дитиною навколишнього середовища [3].

У дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку у різній формі і у різному ступені проявляється порушення комунікативної здібності. У цьому контексті загальною рисою для таких дітей є відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися у ситуації взагалі або вузькоситуативно з допомогою дорослого, розлади поведінки, труднощі у контактах, підвищена емоційна стомлюваність [1].

Запорукою успішного подолання порушень розвитку мовленнєвої системи дітей є своєчасне виявлення мовленнєвої патології, її класифікація та чітка системна організація корекційно-розвиваючого процесу, що враховує основні закономірності психічного розвитку, безперервність та послідовність логопедичної корекційної роботи, індивідуальну та поетапну корекцію порушень мовлення у кожної дитини. Чим раніше буде розпочато корекційну роботу із дитиною, тим більша гарантія того, що порушення виправляться якісніше.

#### **Список використаних джерел:**

1. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ: ДІА, 2016. 304 с.
2. Потапенко О.М., Опанасюк І.С. Сучасні підходи до вивчення особистості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2012. Вип. 21. С. 225–227.

3. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами*. 2018. № 8. С. 224–229.

**Никитенко Анна**

магістр (здобувач освіти) факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

**Іванашко Оксана**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРЕДУМОВ У ВИНИКНЕННІ І РОЗВИТКУ ДЕЗАДАПТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Складні взаємозв'язки існують між психічною та соціальною адаптацією. З одного боку, і зміни оточуючого середовища, і людської психіки та свідомості обумовлюють соціальний вплив на психічну адаптацію. З другого, остання сама впливає на всю адаптивну діяльність через формування програми та цілей, а також через надання їй індивідуального емоційного забарвлення. Без психічної адаптації, яка «дає старт» соціальній адаптації, остання була б неможлива [4].

У відповідності з науковим баченням Я. Гошовського та Д. Гошовської [1; 2], в підлітковому віці відбувається різка зміна всієї системи переживань. Переживання як одиниця соціальної ситуації розвитку особистості, може впливати, як на психічні особливості підлітка, так і на його соціальні стосунки з оточуючими. Крім того, вони відображають актуальні потреби підлітка, і в залежності від ступеня їх задоволення, актуалізують адаптивні і неадаптивні форми поведінки. Така перебудова переживань створює адаптаційні труднощі в соціальній ситуації розвитку підлітка.

У різних дестабілізуючих умовах життєдіяльності можуть існувати певні фактори, які детермінують процес дезадаптації і можуть порушувати соціально-психологічний статус особистості підлітка. Виходячи із завдання дослідження, ми визначали домінуючі зовнішні і внутрішні фактори, які були чинниками дезадаптивності підлітків з типологічними загостреннями рис характеру.

Розрізняють позитивні і негативні фактори, серед яких більш докладно вивчені позитивні, що сприяють адаптивності особистості, але остаточно вони не вирішують проблеми стійкої адаптації. Тому, ми поставили за мету визначити саме фактори протилежного рівня, щоб з'ясувати особливості впливів та чинників в складній системі «адаптивність – неадаптивність – дезадаптивність». Ці фактори негативно впливають на процес адаптації.

Особливості їх в тому, що і слабкий, недовготривалий подразник, може спричинити певний рівень дезадаптивності, і навпаки, сильний і

довготривалий може не викликати дезадаптивності. Це буде залежати від внутрішніх особливостей особистості, темпераменту, характеру, типології особистості.

Ми дотримуємося позиції, що існує дві групи факторів: зовнішні (соціальні) фактори, що впливають на поведінку підлітка з ООП та внутрішні (психологічні) фактори, що є передумовою розвитку внутрішнього світу підлітка.

Щоб установити домінуючі фактори, що викликають дезадаптивність в учнів підліткового віку з ООП, ми виділили, згідно теоретичним припущенням незалежні зміни, які впливають на соціально-психологічні фактори, що склало основою установлення вибірки підлітків для вивчення дезадаптивності.

Відбір проводився за даними констатуючого експерименту. Перший зріз був проведений на початку дослідження за вибіркою 44 підлітки.

Проведений змістовний аналіз застосованих методик та аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив визначити види соціально-психологічної адаптації та якісні показники адаптованості–неадаптованості–дезадаптованості, табл.1.

**Таблиця 1**

**Якісні показники процесу адаптації і дезадаптації підлітків з ООП до різних соціальних умов життя**

Вид соц.-психол. адапт.	Критерії адаптованості – неадаптованості – дезадаптованості
АДАПТОВАНІСТЬ	Відносно стійка тенденція у функціонуванні внутрішнього світу підлітка, яка у своєму сутнісному вияві характеризується наявністю гармонійності, відповідності або злагодженості між цілями підлітка та результатами, що досягаються ним у процесі життєдіяльності. Підліток почуває себе впевнено, спокійно, врівноважено і, навіть, комфортно. В структурі мотиваційної спрямованості переважає мотивація досягнення, впевненість та швидкість у прийнятті рішення. Підліток визнаний і любимий товаришами, має непохитний авторитет, бажає зайняти у групі позицію лідера, наявна важлива життєва мета. Максимально продуктивно включений у пошуково-пізнавальну діяльність. На ситуації неадаптованості, в які час від часу потрапляє, реагує тільки позитивним ставленням і повноцінним суб'єктивним прийняттям їх.
НЕАДАПТОВАНІСТЬ	Усвідомлена чи неусвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, яка породжує амбівалентні почуття й оцінки, але яка не справляє психотравмуючого впливу на особистість. Психологічна ситуація – невизначеності, апатії, нейтралітету, незнання, невтручання, капітуляції, непорозуміння, конфліктності – сприймається підлітком як нормальна. Небажання особистості підлітка змінити протиприродну й дискомфортну, а насправді незначущу для нього ситуацію, хоча її характеристики сигналізують про зародження неблагополуччя у його відносинах з навколишнім світом. Особистість підлітка зостається «глухою» до цих сигналів, належним чином не осмислює їх і внутрішньо не приймає, що здебільшого спричинено відсутністю належної вмотивованості її взаємин.

Вид соц.-психол. адапт.	Критерії адаптованості – неадапованості – дезадапованості
ДЕЗАДАПТОВАНІСТЬ	Певна дисгармонія між цілями і результатами діяльності, яка є джерелом внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів. Психологічна ситуація суперечок без приводу, конфліктності, зневаги, ненависті. Підліток почуває себе дискомфортно, пригнічено, розбито, внутрішньо роздвоєно. Відсутнє почуття цілісності та стабільності свого «Я» або почуття ідентичності, постійне коливання самооцінки, неадекватність реакцій, фрустрованість деяких потреб, підвищена тривожність. Несприятливі для особистості взаємодії здебільшого супроводжуються невротичними відхиленнями, дисгармонійними проявами акцентуація і комплексів, які виникають в результаті реагування на «деструктивні» елементи середовища чи завдяки змінам внутрішнього світу.

Кожному виду адаптації відповідають установлені рівні цієї системи, які підкріплені кількісними показниками методики визначення адаптованості, табл. 2.

Таблиця 2

### Кількісні показники процесу адаптації і дезадаптації підлітків до різних соціальних умов життя

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівні функціонування системи	Кількість підлітків	Відсотки, %
адапованість	високий	4	9
	середній	11	25
	низький	29	66
Разом		44	100

Чим менший показник, тим очевиднішою є особистісна неадапованість підлітків і тим вищого рівня сягає їх дезадапованість. Для уточнення та конкретизації даних, наводимо дані за методикою визначення особистісної адаптованості підлітків з ООП, табл. 3.

Таблиця 3

### Показники визначення особистої дезадаптивності підлітків з ООП

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівні дезадаптивності	Кількість підлітків	Відсотки
дезадаптивність	ситуативний	6	14
	стійкий очевидний	23	52
	критичний	15	34
Разом		44	100

Дослідженням визначено: 0 рівень (відсутність дезадаптивності) – Рациональний стиль поведінки. 1 рівень (ситуативний) – Неадаптивна природа поведінкових реакцій. 2 рівень (стійкий очевидний) –



Нераціональний стиль поведінки у фруструючій ситуації, що не спрямований на її вирішення, фіксація на перешкоді або на самозахисті. 3 рівень (критичний) – Поведінкові реакції з надмірною фіксацією на самозахисті свого «Я» в ситуації фрустрації, завищені вимоги до оточуючих, агресія.

Отже, емпіричні факти дають надійне підґрунтя до кількісних показників та якісної інтерпретації результатів експерименту.

У ході констатувального експерименту був зроблений другий зріз на основі вибірки 22-х підлітків з ООП. Для цього нами використані прояви самосвідомості підлітків, різні конструкти: когнітивний, емоційний, мотиваційний.

Оскільки в період дорослішання «Я-концепція» проходить важливу фазу розвитку, що перебігає не плавно, а з перемінною швидкістю, дисонанс між реальним та ідеальним «Я» стає особливо помітним в період підліткової кризи.

Неблагоприємна, неадаптивна «Я-концепція» (слабка віра в себе, страх отримати відмову, низька самооцінка, зниження почуття власної значущості), виникнувши, призводить в подальшому до порушення поведінки та соціальної дезадаптації.

У дослідженні ми встановили, що у дезадаптованих підлітків з ООП, переважають неадекватно завищена або занижена самооцінка. За результатами дослідження у 37,5% вибірки наявна завищена самооцінка. З самооцінкою співвідноситься рівень домагань – той практичний результат, якого розраховують досягти в діяльності. Низький рівень домагань має велике значення для цих підлітків, і виступає як фактор, що визначає задоволеність або незадоволеність діяльністю. Протиріччя з одного боку, прагненням підлітка зберегти звичну високу (але неадекватну) самооцінку і, з іншого, відкинути сумніви, що зароджуються щодо цієї самооцінки, а з цією метою – бажання уникнути занадто важких вимог, що призводять до афективної поведінки. Негативні емоційні переживання, які свідчать про небажання припуститися думки про свій неуспіх і власну нездатність в діяльності умовно називають «афектом неадекватності». Суперечливість, неузгодженість внутрішніх психічних компонентів самосвідомості підлітка з ООП притаманна соціально неадаптованим, з «афектом неадекватності» підліткам.

Безумовно, ми виявили і підлітків з неадекватно заниженою самооцінкою – 28%, які бояться виявити свою, нерідко уявну нездатність до якої-небудь справи. Така невпевненість у собі виступає в якості захисного механізму проти можливості виявитися нездатним виконати поставлену задачу.

На основі кількісного та якісного аналізу змісту особистісних факторів опитувальника особистості, ми визначили рівні та критерії когнітивного фактору самооцінки підлітків з ООП, табл. 4.

**Таблиця 4**

**Показники рівня розвитку самооцінки у дезадаптивних підлітків з  
ООП**

Рівень когнітивного розвитку	Кількість підлітків	Відсотки
0 рівень	0	0
1 рівень	11	25
2 рівень	18	40,6
3 рівень	15	34,4
Разом	44	100

**Примітка:**

0 – легке навчання; 1 – деяка обмеженість у навчанні та спілкуванні; 2 – прямолінійність, впертість, відсутність бажання у спілкуванні; 3 рівень – конкретність та ригідність мислення.

Аналіз таблиці показав, що в межах стандартизованої вибірки підлітки розподілилися так: перший рівень дезадаптивності визначається у 25 % підлітків, другий – 40,6%, третій – 34,4%. Кількісні показники вказали, що розглянуті джерела внутрішньо-особистісних конфліктів приводять до дезадаптивності.

Розглянувши особливості дезадаптивності на рівні когнітивної самооцінки конструкту, ми визначили наступну мотиваційну частину дезадаптивності. Зміст останнього дає можливість установити, які внутрішньо-особистісні мотиваційні бар'єри існують у підлітків з ООП. Це мотиви, які функціонально пов'язані з діяльністю, що спрямована на досягнення успіху.

У підлітків існують два мотиви: мотив досягнення успіху та уникнення невдач. В дослідженні ми встановили, що серед мотиваційних факторів саме ці мотиви вагомо впливають на дезадаптивність підлітків з ООП. Змістовний якісний аналіз відповідей підлітків з ООП дав можливість об'єднати останніх в три групи, табл. 5.

**Таблиця 5**

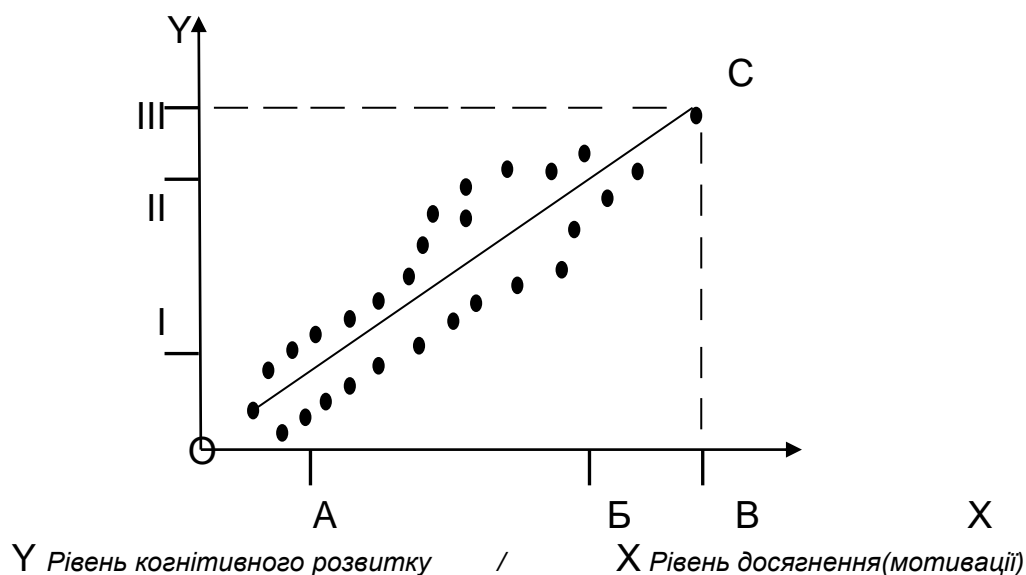
**Кількісні показники рівня розвитку мотивації у дезадаптивних  
підлітків з ООП**

Рівень мотивації	Кількість підлітків	Відсотки
А	7	15,6
Б	27	62,5
В	10	21,9
Разом	44	100

**Примітка:** Група А – включає в себе підлітків, розповіді яких з явно вираженим в їх змісті прагненням персонажів до досягнення успіхів. Група Б – розповіді, в яких персонажі зайняті певною корисною діяльністю, але до успіху в ній не прагнуть. Група В – розповіді, в яких немає навіть натяку на те, що хто-небудь із персонажів зайнятий корисною діяльністю або думає про неї.

За даними дослідження група А складає 15,6% дезадаптованих підлітків. При цьому ми зробили висновок, що у даних підлітків мотив досягнення успіхів намагається домінувати над мотивом уникнення невдач.

Співставивши дані методики виміру мотивації досягнення успіху та уникнення невдач з рівнями дезадаптивності, ми розподілили дані по кожному підлітку по координатній площині та зробили висновок, що дані можливо угрупувати в напрямку зростання показників дезадаптивності (рис. 1.).



*Рис. 1. Співвідношення розподілу підлітків з особливими освітніми потребами по відношенню до прямої AC у відповідності з рівнем мотивації досягнення та рівнем їх дезадаптивності*

З рисунка 1 можна зробити висновок, що у підлітків з критичним рівнем дезадаптивності домінує мотив уникнення невдач. У підлітків з стійкою очевидною дезадаптивністю або домінує мотив уникнення невдач, або обидва мотиви нівелюють один одного. Не виявлено чіткої залежності між мотивами у підлітків з достатнім рівнем дезадаптованості. Ми пояснюємо це тим, що підліток з цим рівнем дезадаптивності має певну дисгармонію між цілями та результатами своєї діяльності в залежності від психологічної ситуації, в якій він перебуває. І у випадку, коли ситуативний рівень дезадаптивності у підлітка співпадає саме з мотивом уникнення невдач, ми вважаємо, що причини процесу дезадаптації треба шукати саме у впливі мотиваційного фактору.

У підлітків, які вмотивовані на уникнення невдач або мотив досягнення успіху відсутній, переважають нереалістично завищені або занижені самооцінки та неузгодженість самооцінки та рівня домагань. Особистісно характеризує дезадаптивного підлітка з особливими освітніми потребами мотив відчуження, мотив виправдання своїх недоліків та мотив агресивності. Для підлітків з ООП з такими мотивами характерне нехтування успіху переможця, заниження значущості інших, егоцентризм, істерична брехня, докори, домінування звинувачень оточуючих. Такі особливості притаманні підліткам з особливими освітніми потребами

соціально дезадаптованим. Це приводить до висновку, що мотиваційний фактор – суттєвий психологічний фактор, психогенні прояви на рівні якого призводять до дезадаптивності.

У адаптації і в розумінні того, як підліток з ООП буде виконувати ту чи іншу діяльність важливу роль відіграють емоції, які мотивують поведінку, не тільки активізуючи її, але й спрямовуючи, підтримуючи.

Отже, когнітивний, мотиваційний та емоційний конструкти як психогенні впливи в процесі адаптації підлітків з особливими освітніми потребами до різних соціальних умов вжиття, ми відносимо до внутрішніх передумов дезадаптивності.

Серед зовнішніх факторів, які безпосередньо викликають дезадаптованість, ми визначаємо наступні: а) сім'я; б) школа; в) «вулиця». Під зовнішніми факторами дезадаптивності ми розуміємо психогенні впливи, які діють на підлітка з особливими освітніми потребами із зовні та призводять до порушення його соціального статусу в оточуючій дійсності.

Одним із вагомих зовнішніх факторів визначаємо сімейне середовище. В контексті дезадаптивності, ми вкладаємо в уявлення про нього відсутність взаєморозуміння та неузгодженість спілкування між підлітком та батьками, суперечність між батьками та відсутність чітких дисциплінарних вимог у сім'ї, асоціальна поведінка батьків. В ході спостережень, бесід, анкетування ми виявили, що всі ці умови мають місце у вибірці дезадаптованих підлітків.

Отже, відсутність спілкування і взаєморозуміння між батьками та підлітком, суперечки між батьками та відсутність чітких дисциплінарних вимог, асоціальна поведінка батьків приводять до формування агресивної, асоціальної поведінки, тривоги, відчуження, емоційного напруження, депресії [5]. Це свідчення суттєвості сімейного фактору, в умовах якого виникають певні рівні дезадаптованості. Дані методики визначення особистісної адаптованості школярів з ООП, вказують, що у 18,3% вибірки дезадаптованих підлітків негативне ставлення до сім'ї, у 28,7% – нейтральне, а у 53% – позитивне. З цього випливає що для вагової частини дезадаптованих підлітків характерні доброзичливі, довірливі стосунки в сім'ї. Отже в цілому, ми не виділяємо сімейний фактор як провідний, що спричиняє особистісну дезадаптованість. Але оскільки, психотравмуюча дія цього фактору може суттєво впливати на адаптацію окремих підлітків з ООП, то назвемо його одиничним.

Найважливіша інстанція соціалізації поряд з батьківським домом – школа. Вона значно впливає на повсякденне життя підлітків. Розглядаючи шкільний фактор в контексті дезадаптивності, ми вкладаємо в уявлення про нього порушення взаємин з однолітками, професійна некомпетентність вчителів (дидактогенія), неправильна організація учбового процесу (дидаскологенія) [7].

Показники констатуючого експерименту за бесідами та спостереженням особистісної адаптованості вказують на негативне ставлення до школи у 53,1 % вибірки дезадаптованих підлітків, нейтральне ставлення – у 25 %, позитивне ставлення – у 21,9 %.

За даними спостережень, бесід, анкетування ми встановили, що для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками, але й, головне, займати серед них задовольняюче їх положення. Зрізи за методикою визначення особистісної адаптованості показали, що більшість дезадаптованих підлітків (84,3%), позитивно ставляться до однокласників, але не навпаки. Однокласники при цьому відчужують їх або зневажають. Так, з бесід з підлітками з ООП установлено, що саме невміння, неможливість добитися задовольняючого положення у класі або потреби «бути значущим в очах однолітків» взагалі, виступають причиною дезадаптивності, а це значить і непопулярності, зневаги та відчуження. Порушення взаємин з однолітками, ізоляція від них, в свою чергу, підсилюють емоційну нестабільність та призводять до психофізичних порушень. Це викликає психогенні прояви і впливає на адаптивність підлітка з ООП до умов шкільного життя. Отже, неузгодженість взаємин з однолітками можна вважати суттєвим шкільним фактором дезадаптивності, що є в школі. Ці психогенні формування особистості визначені О. Таранченко [8] як психогенна шкільна дезадаптація.

Серед соціальних факторів, які безпосередньо впливають на дезадаптивність підлітків з ООП, ми визначаємо впливи з оточення, вулиці. Розглядаючи фактор, оточення «вулиці», який може спричинити дезадаптивність, ми вкладаємо в уявлення про нього асоціальність середовища. Останнє характеризується тим, що підлітки дотримуються асоціальних норм та цінностей.

Визначимо рівні впливу соціального фактору. Дані констатуючого експерименту, табл. 6.

**Таблиця 6**

**Показники психогенних впливів соціального фактору на розвиток дезадаптивності підлітків з особливими освітніми потребами**

Рівень соціального фактору	Кількість підлітків	Відсотки
0 рівень	0	0
1 рівень	8	18,7
2 рівень	22	50
3 рівень	14	31,3
Разом	44	100

**Примітка:**

0 рівень – взаєморозуміння з батьками, вчителями, позитивне ставлення до школи, активні взаємини з однолітками; 1 рівень – відсутність взаєморозуміння з батьками, вчителями, порушення взаємостосунків з однолітками; 2 рівень – неузгодженість спілкування у сім'ї, непорозуміння з вчителями, зневага однолітками, асоціальне оточення; 3 рівень – відсутність взаєморозуміння, спілкування з батьками, суперечки між батьками, асоціальна поведінка батьків, зневага вчителями, відчуження однолітками.

Кількісні показники впливу соціального фактору на особистість підлітка вказують, що для 18,7 % підлітків характерні: автономність, емансипація, відсутність взаєморозуміння з батьками, вчителями, неузгодженість взаємостосунків з однолітками; для 50 % – порушення спілкування у сім'ї, непорозуміння з вчителями, зниження престижу в

спільності однолітків, асоціальне оточення; для 31,3 % – конфлікти з батьками, вчителями, тривалі суперечки між батьками, асоціальна поведінка батьків, зневага вчителями, відчуження однолітками.

Таким чином, інтерпретація даних експерименту допомогла встановити соціальні фактори, які безпосередньо викликають дезадаптивність підлітків. Серед них: шкільні умови як провідний фактор дезадаптивності, сімейні умови, «вулиця» як ситуативний фактор та поведінковий фактор.

#### **Список використаних джерел**

1. Гошовська Д., Гошовський Я. Самоусвідомлення особистості з психофізичними вадами : емпіричний вимір проблеми. *Психологічні перспективи*. 2019. № 33. 91-102.
2. Гошовський Я. Самоактуалізація й абсорбція як шляхи толерантної ресоціалізації особистості. *Психологічні перспективи*. Луцьк. : ВЕЖА, 2001. Вип. 11. 2008. 196 с.
3. Затримка психічного розвитку в дітей: метод. рекомендації. / укл. Т. Д. Ілляшенко, М. В. Рождественська. К. : ІЗМН, 1996. 96 с.
4. Іванашко О.Є., Вічалковська Н.К. Оцінка адаптації освітнього процесу до потреб учнів з обмеженими можливостями здоров'я. *Міжнародний науковий журнал «ОСВІТА І НАУКА»*/ ред. кол.: Т.Д. Щербан (гол. ред.); заст. гол. ред.: Jerzy Piwowarski; В. В. Гоблик. Мукачево-Ченстохова: РВВ МДУ; Академія ім. Я. Длугоша, 2018. Вип. 24(1). 109-122.
5. Казанжи М. Й., Таукач Ю. Психологічна ресурсність та агресивність: взаємозв'язок та вплив. *Актуальні проблеми життєвого та професійного самоздійснення особистості : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологія самоздійснення особистості: теорія, досвід, практика» (19-20 травня 2023 р.)* / відп. ред. О. П. Саннікова. Одеса : ФОП Бєлий А.Є. 2023. С. 37.
6. Колишкін О. В. Психолого-педагогічна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» : навч. посіб. для ВНЗ. Суми : Унів. кн., 2016. С. 76–110.
7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: від інтегрування у школі – до інтегрування у суспільство. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Рівне, 2014 р.)*. Рівне, 2014. С. 5–14.
8. Таранченко О. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 4 (80). К.: Вид-во «Педагогічна преса», 2016. С. 87–95.

#### **Панас Вікторія**

старший викладач кафедри міжнародних комунікацій та  
політичного аналізу,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **ГЕНДЕРНІ СТРАТЕГІЇ ВИБОРУ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ**

Міжособистісні стосунки часто пов'язані з конфліктами. Особливо різноманіття поведінкових реакцій помітно, коли в конфлікті беруть участь чоловіки та жінки. Знання про те, як стать впливає на вибір особистістю певного стилю поведінки, допоможе зрозуміти істинні причини поведінки

людей, а також допоможе вибрати правильну тематику поведінки в конфлікті.

Люди залучаються в конфлікт як особистості, проявляють в ньому риси свого характеру, індивідуальні властивості та особливості. Учасники конфлікту по різному бачать способи виходу з конфлікту. Неоднаковість у сприйнятті ситуації та в поведінці пов'язана з багатьма факторами, один з яких є стать [3, с. 37]. Але різниця пов'язана не з самою приналежністю до певної статі, а з засвоєнням різних норм поведінки. Цим нормам, за існуючими в певному суспільстві стереотипами, мають відповідати представники певної статі.

Вибір стратегії поведінки в конфлікті зумовлює орієнтація на певну статевою рольову модель, особливо на стереотипізовану. Чим більш стереотипізована модель обрана людиною, тим легше спрогнозувати поведінку людини в конфлікті [1, с. 22].

Було з'ясовано, що в нашому суспільстві типово чоловічий образ – це набір рис, пов'язаний з соціально необмежуваним стилем поведінки, компетенцією та раціональними здібностями, активністю та ефективністю. Типово жіночий образ, навпаки, включає соціальні та комунікативні вміння, теплоту та емоційну підтримку. При цьому надмірна акцентуація як типово маскулінічних, так і типово фемінічних рис набуває вже негативне оцінне забарвлення: типово негативними якостями чоловіка визнаються грубість, авторитаризм, гіперраціоналізм та ін., а жінок – залежність, пасивність, емоційна вразливість, плаксивість та ін.

Слід зазначити, що орієнтація на традиційний розподіл ролей зумовлена значною мірою астеноневротичними особливостями розвитку особистості. А орієнтація на традиційний розподіл ролей зумовлює вибір стратегії уникнення та пристосування жінками, які орієнтуються на фемінічний стиль поведінки, і стратегії суперництва – чоловіками маскулінічного типу [4, с. 77].

Існує певний зв'язок між стевотипізованими рольовими орієнтаціями та рівнем тривожності. У жінок, які зорієнтовані на фемінічну поведінку, рівень реактивної та особистісної тривожності високий або помірний з тенденцією до високого. Цей факт говорить про те, що фемінічна поведінка корелює з високим рівнем особистісної тривожності. На нашу думку, висока тривожність часто спричиняє появу стану тривоги у людини в ситуаціях оцінки її компетентності та самостійності поведінки. Це призводить до невпевненості у собі, низького рівня домагань, підлеглості, неможливості приймати рішення та відповідати за свої вчинки, постійного пристосування до чужого погляду, відмови від того способу життя, який є найкращим для цієї людини. Високий рівень тривожності також прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними і невротичними зривами та з психосоматичними захворюваннями [2, с. 80].

Орієнтації на маскулінічну поведінку у чоловіків корелюють з низьким рівнем тривожності, але дуже низька тривожність подекуди виявляється результатом активного витіснення особистістю високої тривоги з метою показати себе в найкращому образі.

Існує певний зв'язок між наявністю акцентуацій та орієнтацією на стереотипізовану модель поведінки.

Встановлено, що хлопцям з маскуліним типом поведінки, більшою мірою властива гіпертимна акцентуація, що, очевидно, пов'язано з тим, що такі особистості люблять панувати у суспільстві. В сімейному житті вони відчують себе господарями, часто не приховують свою роздратованість та невдоволеність іншими. При збудливій акцентуації люди проявляють невдоволеність усім навколо, неприборкану збудливість зі спалахами гніву, неконтрольованість поведінки та емоцій.

Жінки, які орієнтуються на фемінний тип поведінки, схильні до таких акцентуацій, як демонстративність та емотивність. При демонстративній акцентуації спостерігається емоційність, демонстрація почуттів, думок, бажання привернути до себе увагу. Жінкам з емотивною акцентуацією властива висока чутливість та емоційна вразливість, хвилювання.

Існує п'ять основних стратегій людської поведінки в конфліктній ситуації: уникнення, суперництво, пристосування, компроміс, співробітництво [6; 7].

Вибір стратегії уникнення означає, що людина ігнорує конфліктну ситуацію, робить вигляд, що її не існує, і не робить ніяких дій для її вирішення. При даній стратегії поведінки людина не відстоює свої інтереси, що говорить про її невпевненість у своїй позиції або про низьку самооцінку і невпевненість у собі. Ці факти говорять про наявність високого рівня тривожності, вибір такої тактики поведінки може бути пов'язаний із небажанням відкрито конфліктувати та псувати взаємовідносини, що властиво жінкам з емотивною акцентуацією характеру.

Така тактика більш характерна для фемінних жінок. Це найчастіше пов'язане з тим, що вони невпевнені в собі, тривожні і звикли до позиції підпорядкування.

Маскулінні чоловіки не приймають такої поведінки. Стратегія уникнення означає для них відмову від своїх інтересів, пониження їхньої гідності і зазіхання на незалежність.

Стратегія пристосування характеризується повним виконанням вимог опонента. Така стратегія не допустима для маскуліних чоловіків. Фемінні жінки більш емпатійні, тому вони можуть поступитися, вважаючи, що підсумок важливіший для їхнього опонента, ніж для неї самої.

Тактика суперництва виражає прагнення людини задовольнити тільки свій інтерес, не приймаючи в розрахунок інтересів партнера, змушуючи інших людей приймати її рішення, не турбуючись про зберігання міжособистісних відносин. Суперництво дозволяє домагатися необхідного результату, у той же час може порушувати відносини між людьми.

Дану стратегію вибирають маскулінні чоловіки, для яких бажання виграти стоїть на першому місці, а також переважає бажання самоствердитися за рахунок інших людей. Суперництво веде до деструкції міжособистісних відносин на всіх рівнях. З цієї причини такий стиль поведінки неприпустимий для фемінних жінок, оскільки вони не впевнені



в собі, у своїх силах, емоційні відносини для них відіграють головну роль [5, с. 12].

Кожна з даних стратегій поведінки ефективна у певній ситуації. Для вдалого вирішення міжособистісних конфліктів необхідно знати, яку саме лінію поведінки обере опонент, тому, з цієї причини, необхідні знання про вплив статевого чинника на вибір стратегії поведінки.

Врахування особистісних якостей людини й особливостей її поведінки, пов'язаних зі статтю, допоможе зменшити кількість конфліктних ситуацій, які переростають у конфлікт і вміти конструктивно їх вирішувати.

**Список використаних джерел:**

1. Берlach А. І., Кондрюкова В. В. Конфліктологія: Навчальний посібник. Київ : Ун-т "Україна", 2017. 203 с.
2. Ващенко К. *Антиконфліктні технології: теоретичні засади та українська дійсність*. Стратегія україни. державотворення. Філософ.-політолог. та екон. аналіз (Філософія. Економіка. Політика. Освіта.). Полтава : АСМІ, 2018. С. 78-87.
3. Кавиліна Г. К. Конфліктологія: навчальний посібник для здобувачів вищої освіти спеціальності: 012 Дошкільна освіта. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2021. 153 с.
4. Конфліктологія: психотехнології запобігання і управління конфліктами: [навч. посіб.] / І. І. Русинка. Київ : Професіонал, 2013. 332 с. .
5. Конфліктологія: Практикум [Електронний ресурс]: навч. посіб. для студ. спеціальності 051 «Економіка» освітньою програмою «Управління персоналом та економіка праці» КПІ ім. Ігоря Сікорського ; уклад.: М. М. Дученко, О. А. Шевчук. Електронні текстові дані (1 файл: 2,05 Мбайт). Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2020. 88 с.
6. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
7. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

**Семерей Алла**

магістр (здобувач освіти) факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

**Іванашко Оксана**

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

**ОПТИМІЗАЦІЯ ІНДЕКСУ ЖИТТЄВОЇ ЗАДОВОЛЕНОСТІ БАТЬКІВ  
ДІТЕЙ З РАС**

Серед сімей, які потребують особливої турботи суспільства і держави, важливо акцентувати увагу на сім'ях, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я і адаптації, зокрема РАС. Статистичні дані за останні кілька років свідчать про неухильне зростання кількості дітей з обмеженими можливостями та дітей-аутистів. В Україні відповідно до даних електронної системи охорони здоров'я (ЕСОЗ) загалом обліковано 20 936 дітей до 18 років з діагнозом «аутизм». Допомога дітям потребує і

суттєвої психологічної підтримки їх сімей, адже розвиток особливої дитини значною мірою залежить від благополуччя її сімейної ситуації, від участі батьків у її фізичному та моральному розвитку, правильності їх виховних впливів.

Але численні дослідження (К. О. Островська, Г. М. Хворова, К. Л. Мілютіна, О. О. Івашова, С. І. Бабатіна, Ю. Є. Ковний, Х. Я. Сайко, А. І. Руденок, І. Є. Ільницька, В. Бочелюк, М. Панов та ін.) свідчать про те, що поява в сім'ї дитини з РАС порушує життєдіяльність сім'ї, змінюється її психологічний клімат, подружні та сімейні відносини. Крім того, нерозуміння чи неприйняття батьками проблем, пов'язаних з обмеженнями здоров'я дитини, невміння дорослих контролювати свої негативні емоції та організувати конструктивну взаємодію з дитиною накладає відбиток на її подальший розвиток [1; 3; 4; 5; 6; 8]. Саме тому, увага фахівців, які працюють із сім'єю повинна сконцентруватися за такими напрямками: активізація соціальної позиції батьків, відновлення та розширення соціальних зв'язків; навчання батьків методам та прийомам ефективної взаємодії з дитиною. Таким чином, це дозволить підвищити батьківські компетенції, створити сприятливі умови для розвитку дитини, а значить стати ефективними батьками для дитини з РАС.

Програма «Школа ефективного батьківства дітей з РАС» була реалізована в психологічній роботі, де приймали участь батьки дітей із РАС (вибірка становила 24 особи). Заняття проводились в індивідуальній та груповій формі, батьки були залучені (за згодою) як і до психолого-реабілітаційних заходів бази дослідження разом із дітьми, так і до суто батьківських занять.

Для діагностики якості життя батьків до Програми було використано опитувальник «Індекс життєвої задоволеності» (Life Satisfaction Index A, LSIA), що відображає загальний психологічний стан тестованого, ступінь його психологічного комфорту та соціально-психологічної адаптованості [2]. Тест «Індекс задоволеності життям» може бути використаний для диференційованої оцінки особливостей стилю життя, потреб, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій людини з метою визначення, які з них позитивно позначаються на її загальному психологічному стані, а які негативно.

Тест LSIA розроблений групою американських учених, які займалися соціально-психологічними проблемами геронтопсихології, був вперше опублікований у 1961 році і згодом набув широкого поширення. Опитувальник складається з 20 питань, які відображають різні аспекти загального психологічного стану людини та її задоволеності життям, максимальний індекс життєвого задоволення становить 40 балів, середня життєва задоволеність – 25-30 балів, показники менше ніж 25 балів вважаються низькими. Результати тестування представимо за гендерною ознакою, рис. 1.



Рис. 1. Результати методики «Індекс життєвої задоволеності»

Із 10 досліджуваних чоловіків лише 6 осіб мають середній індекс життєвої задоволеності, 4 особи – низький рівень. Серед 14 досліджуваних жінок одна особа визначила власний індекс життєвої задоволеності як високий, 7 осіб – середній рівень та 6 осіб – низький рівень. Суттєвої різниці між результатами чоловіків і жінок ми не виявили.

Загальні результати є наступними: середній рівень індексу життєвої задоволеності діагностовано у переважній більшості батьків – 13 осіб, низький рівень – 10 осіб (більша частина серед яких – жінки), одна особа має високий індекс життєвої задоволеності. Отже, зазначимо, що батьки дітей з РАС мають переважно середні та низькі показники індексу життєвої задоволеності, жінки мають нижчі результати за чоловіків. Представимо результати за шкалами методики, рис. 2.



Рис. 2. Результати методики «Індекс життєвої задоволеності» за шкалами

Шкала «Інтерес до життя» відображає позитивне ставлення досліджуваного до життя, ступінь ентузіазму, захоплення процесом життя, це ресурсний стан, що може мотивувати особу до подолання труднощів. З результатів можемо визначити, що жінки мають значно нижчі результати, ніж чоловіки (3,4 та 6,1 бал відповідно). Тобто, жінки цікавість до життя є пригніченою, можливо саме через постійне перебування із дитиною, неможливістю отримувати позитивні стимули в інших сферах життєдіяльності на відміну від чоловіків.

Шкала «Послідовність в досягненні цілей» констатує наявність таких особистісних вольових рис як стійкість та спрямованість на досягнення

цілей, низькі результати за шкалою свідчать про пасивне ставлення до досягнень, підпорядкованість життєвим ситуаціям, компромісне ставлення до невдач тощо. Зазначена шкала у групі досліджуваних має достатньо високий показник (на рівні 5,5), що свідчить про бажання батьків мати гарні результати, докладати зусиль до реабілітації дітей з РАС. Гендерні відмінності за шкалою «Послідовність в досягненні цілей» незначні.

Шкала «Узгодженість між поставленими і досягнутими цілями» має незначні гендерні відмінності, а саме чоловіки мають вищий результат, ніж жінки (4,8 та 5,6 балів). Отже, чоловіки реалістичніше ставляться до досягнення власних цілей, мають більше фіксованих результатів, здатні досягати і виконувати ті завдання, які вважають для себе важливими. Досліджувані жінки мають нижчі результати за визначеною шкалою, проте їх середнє значення також є вищим за середній рівень.

Шкала «Позитивна оцінка себе і власних вчинків» є відповідним еквівалентом самооцінки особистості, ставлення батьків до себе, власних якостей та вчинків. В результатах батьків маємо значні гендерні відмінності, а саме: жінки – 3,7 бали, чоловіки – 6,2 бали, що свідчить про високу самооцінку у чоловічої частини досліджуваних. Це можна пояснити тим, що жінки можуть ототожнювати власні досягнення із досягненнями сім'ї, так само як і невдачі, труднощі родини привласнювати і вважати власними невдачами. Дана тема є актуальною і потребує подальшого детального дослідження, особливо значення вона набуває у сім'ях із нормотиповими дітьми.

Шкала «Загальний фон настрою» виявляє ступінь оптимізму і життєвий настрій. Шкала має незначні відмінності за статтю, і чоловіків загальний фон настрою і оптимізму вищий – 5,1 бали, у жінок – 4,5 бали.

Можемо констатувати, що за окремими показниками індексу життєвої задоволеності чоловіки мають значно вищі бали, ніж жінки, а отже, індекси задоволення життям у жінок значно нижчий. Це можна пояснити тим, що жінки дітей із РАС відмовляються від професійної діяльності на користь виховання і реабілітації дитини, їх життєве середовище і потреби зводяться до інтересів розвитку дитини, що значно погіршує самосприйняття жінок, їх реалізацію і самооцінку. Саме тому особливого значення набувають освітні та розвиваючі центри, які можуть оптимізувати розвиток дитини, вивільнити час для жінок, що таким чином підвищить індекс життєвої задоволеності і реалізації.

На наступному етапі дослідження здійснювалася практична реалізація програми, а саме корекційно-розвиваюча робота із дітьми з РАС, зустрічі з батьками, спільні заняття батьків, дітей та відповідних спеціалістів (психологів, дефектологів, вихователів). Комплекс заходів передбачав психологічне втручання, корекція та розвиток дітей, що сприяє оптимальному розвитку, благополуччю та підвищенню якості життя дітей з аутизмом. Своєчасні науково обґрунтовані психосоціальні інтервенції у ранньому віці можуть покращувати здатність дітей з РАС ефективно спілкуватися та взаємодіяти з оточуючими. Фахівці, які забезпечували реалізацію Програми, забезпечили послідовність всіх етапів розвитку і

реабілітації дітей, супровід батьків. Батькам була надана детальна інформація щодо особливостей розвитку дітей з РАС, їх взаємодії з оточуючим світом, комунікацію і поведінку. Батьки отримали індивідуальну психологічну допомогу у вигляді консультацій, групових занять та групи взаємопідтримки.

З метою визначення результативності психологічної роботи з батьками дітей з РАС було проведено повторне діагностичне обстеження, а саме здійснено оцінку індексу життєвої задоволеності батьків. Порівняємо результати опитувальника «Індекс життєвої задоволеності» до та після Програми. Результати тестування представлені за гендерною ознакою у табл. 1.

**Таблиця 1**

**Результати методики «Індекс життєвої задоволеності»**

Індекс життєвої задоволеності	Жовтень 2022		Травень 2023	
	Жінки (n=14)	Чоловіки (n=10)	Жінки (n=14)	Чоловіки (n=10)
<i>низький</i>	6	4	3	2
<i>середній</i>	7	6	9	8
<i>високий</i>	1	0	2	0
Середнє значення	4,38	5,78	4,97	6,12

Аналіз результатів до та після психологічної роботи із батьками дітей з РАС свідчить, що як жінки, так і чоловіки демонструють позитивну динаміку. Зокрема, зменшилась кількість осіб (чоловічої і жіночої статі) із низьким індексом життєвої задоволеності, збільшилась кількість осіб із середнім і високим індексом задоволеності. Також середнє арифметичне значення збільшилось майже на пів одиниці у досліджуваних, рис. 3.



*Рис. 3. Результати методики «Індекс життєвої задоволеності»*

Низький індекс життєвої задоволеності знизився вдвічі – з 10 до 5 осіб, середній індекс – з 13 до 17 осіб, високий індекс діагностовано 2 осіб. Отже, результати до та після проходження психологічної роботи свідчать про покращення самооцінки та самосприйняття себе у різних сферах.

Обрахування статистичної значимості (табл. 2) визначено  $\varphi_{\text{емпір}}=1,58$  (емпіричне значення), що відповідає невизначеності результатів ( $p_{0,05} \geq 1,64$

та  $p_{0,01} \geq 2,31$ ), тому дані відмінності не є достовірними, а отже потребують подальших уточнень, рис. 4 [7].

Таблиця 2

**Результати статистичної значимості результатів методики «Індекс життєвої задоволеності» за критерієм кутового перетворення Фішера**

Група	«Наявний результат»	«Відсутній результат»	Сума
Жовтень 2022	14 (58,3%)	10 (41,7%)	24 (100%)
Травень 2023	19 (79,2%)	5 (20,8%)	24 (100%)



Рис. 4. Результати методики «Індекс життєвої задоволеності» за шкалами

Суттєві зміни (більше, ніж на 0,5 балів) можемо спостерігати за шкалами «Інтерес до життя» та «Позитивна оцінка себе і власних вчинків», що свідчить про покращення самооцінки і ентузіазм у досліджуваних. Незначні позитивні зміни відслідковуємо і за іншими шкалами: «Послідовність в досягненні цілей», «Узгодженість між поставленими і досягнутими цілями», а також «Загальний фон настрою», що свідчить про оптимізацію як загального настрою, так і логічності постановки цілей у родині.

Можемо констатувати, що за окремими показниками шкал індексу життєвої задоволеності батьки після проходження Програми мають позитивні зміни, загальний показник індексу задоволеності також збільшився. Отже, психологічне втручання для допомоги дітям з аутизмом та іншими порушеннями розвитку повинні плануватися та здійснюватися за участю усієї родини, що значно підвищує реабілітаційний потенціал сім'ї, її соціальний статус та індекс життєвої задоволеності.

Вчасно надана психологічна допомога та підтримка, а також залучення членів сім'ї до участі у корекційно-розвиваючих, профілактичних та інших заходах дозволяє:

- підвищити шанси успішної адаптації дітей з особливостями розвитку та їх сімей до життя;
- дозволить запобігти відмовам від дітей, які народилися зі складними порушеннями;
- забезпечить реалізацію права дітей із обмеженими можливостями здоров'я на виховання у ній.

Формування психологічної готовності батьків до виховання дітей, що мають порушення розвитку, є одним із можливих способів подолання соціальних проблем, пов'язаних з розвитком особливої дитини, її вихованням, соціалізацією та навчанням. Оскільки важливою умовою надання ефективної допомоги дітям з РАС є включення батьків у процес розвитку власних дітей, формування їхньої активної суспільної позиції щодо системи реабілітації, соціалізації дітей, актуальним питанням стає залучення батьків до вирішення проблем навчання, виховання та розвитку дітей.

**Список використаних джерел:**

1. Гошовська Д., Гошовський Я. Самоусвідомлення особистості з психофізичними вадами : емпіричний вимір проблеми. *Психологічні перспективи*. 2019. № 33. 91-102.
2. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
3. Іванашко О., Вірна Ж. і Сіпко Л. Психологічні індикатори емоційної безпеки батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Психологічні перспективи*. Вип. 39. 2022. 153–165.
4. Кисличенко В. А., Бавольська О. В. Візуальні стратегії в корекційній роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра. «*Technologies, innovative and modern theories of scientists*» (May 23–26, 2023). Graz, Austria. International Science Group. 2023. 525 p. DOI: <https://doi.org/10.46299/ISG.2023.1.20>
5. Ковний Ю. Є., Сайко Х. Я. Використання психотерапевтичних методів у роботі з сім'ями, які виховують дітей із особливими потребами. *Psychological journal*. Volume 7 Issue 6 (50). 2021. 21 - 29. DOI (Article): <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.6.2>
6. Кротенко В. Взаємодія з батьками як складова ефективного психологічного супроводу дітей в умовах інклюзивної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(13), 2017. 370-378.
7. Руденко В. М. Математична статистика. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 304 с.
8. Руденок, А. І., Ільницька, І. Є. Особливості стосунків в сім'ях з дітьми з розладами аутистичного спектру. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (3). 2022. С. 71-75. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.3.14>

---

**РЕВІТАЛІЗАЦІЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ, ЖЕРТВ ВІЙНИ  
ТА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ**

---



**Кононенко Ганна**

студентка 2 курсу ОС «Магістр» спеціальності 053 Психологія,  
ОП Психологія психологічного факультету,  
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького,  
**Сіпко Людмила**

науковий керівник, кандидат педагогічних наук, доцент,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

## **ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМ ТА ЧЛЕНАМ ЇХ РОДИН**

Питання реабілітації та допомоги дружинам військовослужбовців зараз гостро хвилюють українську спільноту. Деякі реабілітаційні центри прийняли рішення проводити консультації військовим разом з їхніми дружинами. Питання ефективності методів реабілітації військових через реабілітацію сім'ї розглядаються такими авторами як О. О. Бучковська [2], О. Г. Разумцев [6], Д. Садов'як [10] та ін.

Розвиток психологічної допомоги як професії в умовах війни в Україні, а також можливості надання психологічної допомоги у наш час диференціюється як психологічне консультування, позамедична (соціальна й особистісна) психотерапія, медична психотерапія та психіатрія [10].

Розгляд питання організації психологічної допомоги дружинам військовослужбовців потребує окреслення специфіки професійної діяльності військового та його взаємодії у родині. Проте сама специфіка професійної діяльності, пов'язаної з військовою службою, містить у собі певні об'єктивні чинники, які негативно впливають на військовослужбовців і виконання ними певних функцій. Це характерно для озброєних сил будь-якого сучасного суспільства, але особливості становища військовослужбовців в Україні обумовлюють особливу складність їх соціальної ситуації, і це не може не позначатися на їх самопочутті та діяльності.

Особливості професійної діяльності, наявність тих чи інших особистісних якостей, безперечно, накладають відбиток і на сім'ї військовослужбовців, їх функціонування та розвиток. Традиційно сім'ї військовослужбовців є нуклеарними, малодітними (виховують двох дітей), що зумовлюється частими переїздами через зміну місця проходження служби та, зазвичай, низьким рівнем матеріального забезпечення військовослужбовців. Більше 75% сімей військовослужбовців є дистантними сім'ями, що викликано проблемами в забезпеченні роботою дружин військовослужбовців за місцем проходження служби чоловіком та труднощами в забезпеченні сім'ї житлом.

Проблеми військовослужбовців та їхніх сімей обумовлені покладеними на них обов'язками по озброєному захисту держави, що передбачає виконання поставлених завдань в будь-яких умовах, у тому числі з можливим ризиком для життя. Це визначає особливості тієї соціально-рольової системи, в якій вони діють. Функціональні обов'язки

військовослужбовців строго регламентовані, а субординаційна структура є жорстко ієрархічною. Накази високопосадових осіб не обговорюються і підлягають неухильному виконанню незалежно від відношення до наказу тієї особи, яка його отримує. Крім того, у військовослужбовця (і у ряді випадків його сім'ї) відсутня можливість вибору заняття і місця проживання. Людина, яка проходить військову службу, часто піддається впливу несприятливих чинників: емоційне і фізичне перевантаження, дія шуму, вібрації, хімічних реагентів, замкнутого простору, монотонія, сенсорна депривація, постійний вимушений контакт з іншими військовослужбовцями, відсутність можливості побути на самоті, міжособистісна напруженість, міжособистісні конфлікти.

Сім'ї військовослужбовців зазнають усі проблеми, які притаманні для будь-яких сімей, проте у них є і власні труднощі. Так, сім'я військовослужбовця строкової служби позбавляється його заробітку – нерідко це основне джерело доходу, що за наявності дитини ставить сім'ю в скрутне матеріальне становище; допомога, що виплачується у цьому випадку не покриває витрати на утримання дитини.

Ресурси сім'ї військовослужбовця-контрактника залучені до підтримки обороноздатності поряд з особистісними ресурсами самого військовослужбовця, забезпечуючи в значній мірі його здоров'я і працездатність. Проте адекватного відшкодування цих ресурсів сім'я не отримує. Життя в умовах війни може породити синдром соціально-психологічної депривації військовослужбовців і членів їхніх сімей. Ще одна проблема сім'ї військовослужбовця – малозабезпеченість, так як його заробітна плата відстає від зростання вартості життя, тим більше від специфічних потреб існування в умовах військової служби, а додатковий заробіток заборонений законом. Дружини військовослужбовців, навіть не дивлячись на наявність вищої освіти, як вже говорилося, часто не можуть влаштуватися на роботу унаслідок обмеженості кількості робочих місць, а допомога з безробіття виплачується лише незначній їх частині. Усе це нерідко призводить до того, що сім'ї військовослужбовців опиняються в ситуації соціального лиха.

Законодавчо регулюється лише соціально-педагогічна робота з сім'ями військовослужбовців Збройних Сил України. Така робота здійснюється відповідно до Законів України «Про Збройні Сили України», «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей», Концепції виховної роботи у Збройних Силах України та інших військових формуваннях України, Концепції гуманітарного і соціального розвитку Збройних Сил України, ряду інших законодавчих та нормативних документів [4].

Виходячи із зазначених проблем, метою соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців Збройних Сил України є налагодження їх позитивно спрямованої життєдіяльності та створення оптимальних умов для соціалізації членів сімей. При цьому до основних завдань соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців належать: визначення оптимальних умов здійснення соціальної роботи; налагодження ефективної соціальної роботи;

соціальний захист сімей військовослужбовців; зміцнення, гармонізація та розвиток духовних процесів, внутрішньосімейних стосунків, зв'язків із соціальним оточенням; активізація функцій сім'ї, надання допомоги у вихованні дітей; посилення позитивного впливу сімей на виконання військовослужбовцями своїх професійних обов'язків.

Така соціально-педагогічна робота призводить до формального її виконання і не передбачає ані духовного розвитку і благополуччя родини, ані врахування індивідуальних обставин функціонування сім'ї та окремих її членів. Саме тому надання психологічної допомоги на сучасному етапі покладається на недержавні, а саме громадські, релігійні та волонтерські організації.

З одного боку, робота недержавних організацій є більш гнучкою, швидко адаптується до сучасності через відсутність формальних процесів, відповідає актуальним запитам родини і суспільства, спрямована на конкретні випадки та індивідуальний підхід. Проте такий вид допомоги потребує додаткових зусиль з боку родини обмеженість фінансового ресурсу організації не дозволяє охопити велику кількість сімей військовослужбовців [1].

Практичне забезпечення процесу психологічної допомоги залежить від трьох аспектів, які визначають її характер і напрям:

– перший аспект – актуальність психологічної допомоги і готовність до її прийняття – необхідна умова для її надання. Наукові дані про вікові та індивідуальні особливості розвитку особистості показують, що на різних етапах можуть виникати специфічні для певного віку актуальні перешкоди, об'єктивно і суб'єктивно обумовлені проблеми, пов'язані з необхідністю засвоєння нових життєвих ситуацій і нового досвіду. Також можливе виникнення особливих випадків, наприклад, смерть близької людини, насилля, постравматичний стрес, подолання яких частіше за все не під силу самій людині без підтримки. Отже, причини звернення за психологічною допомогою різноманітні, до них можуть бути віднесені проблеми особистісного розвитку і росту, проблеми спілкування і взаємодії з іншими людьми, а також проблеми, пов'язані з гострими екстремальними кризовими ситуаціями;

– другий аспект – готовність до надання психологічної допомоги. Ефективність психологічного впливу в більшості випадків, визначається вмотивованістю, особистісною позицією і професіоналізмом спеціаліста. У теперішній час прийнято говорити про особистісні передумови до надання психологічної допомоги, про особистість психолога-консультанта, терапевта тощо;

– третій аспект – теоретико-методологічна база, яка знаходиться в основі організації та проведенні психологічної допомоги, визначаючи її специфіку і спрямування.

Форми надання психологічної допомоги сім'ям військовослужбовців класифікують за такими ознаками: складом і кількістю учасників (індивідуальні, групові, масові); тривалістю (одноразові заходи, постійно діючі, «пульсуючі»); перспективою (розраховані на близьку перспективу,

розраховані на середню перспективу, розраховані на віддалену перспективу); місцем проведення (стаціонарні, виїзні, пересувні, циклічні); ступенем самостійності учасників (групи самопомоги, взаємодопомоги; ті, які працюють за допомогою консультанта, сім'ї, які працюють під безпосереднім керівництвом психолога або капелана); рівнем творчості (інформаційні, репродуктивні, тренувальні, творчі); видом діяльності (ігрові, комунікативні, трудові, навчальні); умовами здійснення (екстрені, звичайні); характером спілкування (безпосередні, опосередковані); метою (профілактику неблагополуччя та його рецидивів, просвітницькі заходи); складністю побудови (прості, складні, комплексні) [4].

Найпоширенішими методами роботи з сім'ями військовослужбовців є: бесіда, переконання, формування перспективи, методи подолання конфліктів (прямі і опосередковані), методи діагностики (спостереження (включене, систематичне, не систематичне, ситуативне), анкетування (відкрите і закрите), тестування, соціометрія, інтерв'ю, моніторинг).

Перш за все, психолог-консультант має в співбесіді використовувати такі опорні питання, що сприяють актуалізації психологічних механізмів духовного розвитку особистості, зокрема, механізмів ідентифікації, децентрації, рефлексії, трансценденції і усвідомлення буттєвої єдності.

Ідентифікація призводить ототожнення людини з іншими, направляє на пошук цінностей, смислів і форм діяльності (Е. Еріксон), має важливе значення для розвитку совісті. Психологічний механізм децентрації допомагає звільнитися від егоцентризму, враховувати потреби і інтереси оточуючих, гармонійно поєднуючи їх з власними потребами. Внаслідок розвитку децентрації любов і духовне служіння стають провідними життєвими смислами особистості.

Рефлексія, як процес пізнання особистих психічних актів і станів, сприяє зростанню здатності особистості піднятися над своїм буттям, стати в позицію «поза перебування» (М. Бахтін), знайти життєві смисли, сформувані цінності. Рефлексія пов'язана з осмисленням людиною себе як цілісної особистості (І. Булах) і усвідомленням і оцінкою своїх дій і поведінки, виходячи з прогнозу реакцій іншої людини.

Психологічний механізм трансценденції детермінує прагнення особистості до абсолютного, досконалого. Трансценденція пов'язана з вершинними переживаннями, більш праведним мисленням особистості, ставлення до Всесвіту з благоговіння. Розвиток психологічного механізму трансценденції супроводжується осяянням, інтуїтивними злетами, творчими поривами, життєлюбством і людяністю, підносить людину над буденністю, активізує подальший розвиток особистості, наслідком якого може стати отримання універсальної буттєвої, космічної свідомості.

Усвідомлення буттєвої єдності характеризується тим, що відчуття власного «Я» поширюється за межі особистості, включаючи більш широкі аспекти таких понять, як людство, життя і космос (Р. Уолш), розчиняється в усвідомленні загального єднання з усім, що існує (А. Маслоу), викликаючи осмислення і переживання своєї спорідненості з іншими, забезпечуючи

зв'язок між різними поколіннями (С. Франк), компенсує втрачену при народженні єдність з організмом матері [3].

Слід визнати, що найбільша кількість звернень до психолога-консультанта відповідає проблематиці 1-го і 2-го рівнів свідомості і призводить до вирішення індивідуальних і сімейних проблем. Проблематика 3-4 рівнів пов'язана перш за все з потребами соціальної самореалізації. Ще більш рідкісними в практиці є випадки звернення з проблематикою, яка відповідає потребам 5 рівня свідомості.

Успішність впровадження духовно-особистісного підходу детермінується багатьма факторами: особистістю психолога та клієнта, наявністю довірчих відносин між ними, умовами проведення психологічної роботи. Особливості професійної підготовки психологів-консультантів до роботи з використанням духовно-особистісного підходу ґрунтуються, перш за все, на знаннях про духовний розвиток особистості, про його закономірності та психологічні механізми.

У процесі практичної підготовки слід створювати ситуації спілкування і взаємодії між майбутніми психологами і особистостями, які можуть бути прикладами духовної самореалізації. Ці зустрічі будуть грати роль певного камертону, який допоможе психологам надалі краще орієнтуватися в проблемах людини.

Аналіз сучасних досліджень доводить, що дружини військовослужбовців, зокрема тих, хто перебував чи перебуває у зоні бойових дій, стикаються із низкою особистісно-психологічних проблем: підвищена тривожність та втомлюваність, нервові напруження, нав'язливі спогади, безпорадність, агресія, загострене почуття відповідальності, почуття несправедливості, сорому та провини, нездатність задовольнити власні потреби, синдром вигорання, психологічний стрес, депресія, конфліктність і порушення внутрішньосімейних стосунків в цілому, посттравматичний стресовий розлад тощо.

Вивчення даних проблем виходить за суто медичні та психологічні межі та стає зрозумілим, що інституціоналізація психологічної допомоги потребує додаткового розвитку традиційної психології. Методи і форми роботи відповідних фахівців були запозичені з суміжних областей: соціології (опитування, глибинне інтерв'ю), психіатрії (психотерапевтичні техніки).

Психологічна допомога спрямовує увагу особистості на вихід за межі звичного, стереотипного мислення, спрямовує увагу на цінності і смисли більш високого рівня, ніж звичайні психологічні та соціальні. В цілому духовно-особистісний підхід в практиці психологічного консультування є тим доповненням до традиційної психологічної теорії і практики, необхідність якого обумовлена сучасними потребами духовного розвитку особистості.

Надання психологічної допомоги направляє людину на шлях активного перетворення власної сутності відповідно до її місії із завданнями життя в єдиному організмі Всесвіту. Роблячи істотний крок в цьому напрямку, особистість починає розуміти, що власні проблеми не є в повному розумінні

власними, а проблеми інших входять в число власних проблем. Звідси зростає мотивація саморозвитку: поліпшення себе призводить до поліпшення світу.

**Список використаних джерел:**

1. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: (Учб. посібник для студентів ст. курсів психол. фак. та від-нь ун-тів) / О.Ф. Бондаренко. – Харків: Фоліо, 1996. – 237с.

2. Буковська О.О. Психологічна допомога сім'ям військовослужбовців, які повертаються із зони бойових дій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://visnyk.chnu.edu.ua/?wpfb\\_dl=2438](http://visnyk.chnu.edu.ua/?wpfb_dl=2438)

3. Груповий психоаналіз // За ред. О. Фільца, Р. Гаубля, Ф. Лямонт: Навчальний посібник. – Львів : ВНТЛ-Класика, 2004. – 192 с.

4. Дробко Е. В. Формування правового механізму державного управління у сфері взаємодії збройних сил України та церкви (релігійних організацій) щодо реалізації свободи совісті та віросповідання / Е. В. Дробко // Часопис Національного університету «Острозька академія». Серія «Право». – 2014. – № 2 (10): [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lj.oa.edu.ua/articles/2014/n2/14devstv.pdf>.

5. Закон України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей» (зі змінами і доповненнями) : від 20 грудня 1991 року / Відомості Верховної Ради України. – Офіц. вид. – Київ : Парлам. вид-во, 1993. – № 21.

6. Разумцев О. Г. Соціальні аспекти реформування армії: духовний стан українських офіцерів / О. Г. Розумцев // Національна безпека і оборона. – 2000. – № 2. – С. 40–48.

7. Меморандум про співпрацю у справах душпастирської опіки військовослужбовців Збройних Сил України від 10.11.2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mil.gov.ua/diyalnist/zvyazki-z-gromadskistyuu/rada-u-spravah-dushpastirskoi-opiki-pri-ministerstvi-obo-roni-ukraini/normativni-dokumenti-ta-metodichni-rekomendaczii/2014/07/08/memorandum-pro-spivpraczyu-u-spravah-dushpastirskoi-opiki-vijskovosluzhbovcziv-zs-ukraini/>.

8. Методичні рекомендації керівникам органів військового управління, командирам (начальникам) військових частин, військових навчальних закладів, установ та організацій Збройних Сил України щодо удосконалення військово-релігійного співробітництва (2013 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mil.gov.ua/diyalni-st/zvyazki-z-gromadskistyuu/rada-u-spravah-dushpastirskoiopiki-pri-ministerstvi-obo-roni-ukraini/normativni-dokumenti-ta-metodichni-rekomendaczii/2014/07/08/metodichni-rekomendaczii-%282013-roku%29/>.

9. Садов'як Д. Історія капеланства та його роль у формуванні релігійно-моральної свідомості військовослужбовців (2010 р.) [Електронний ресурс] / Д. Садов'як. – Режим доступу: <http://www.kievpatrarmy.org.ua/statti/170-istoriakapelaniv.html>.

**Лавриненко Ніна**

кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
Воєнна академія імені Євгенія Березняка,

**Лисенко Світлана**

кандидат педагогічних наук, старший дослідник,  
Папський католицький університет у Парані

## **ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТАНІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ**

Професійна діяльність військовослужбовців Збройних Сил України – учасників бойових дій відбувається в екстремальних умовах, пов'язаних із суттєвим психотравмуючим впливом психогенних чинників різної етимології. Цей вплив може бути як однократним, так і постійно супроводжувати їх професійну діяльність. Щоб уникнути дії стресорів, які впливають на функціональні стани військовослужбовців – учасників бойових дій, вони мають швидко та повноцінно адаптуватися до них, а також підвищувати рівень релевантності, реліабільності, адаптивності, нервово-психологічної стійкості та готовності до ефективних дій в умовах війни. Серед психогенних чинників, які негативно впливають на функціональні стани військовослужбовців – учасників бойових дій, слід виокремити такі: явна або прихована загроза життю та здоров'ю; психофізіологічне перенапруження; необхідність приймати відповідальні професійні рішення в умовах невизначеної або надекстремальної ситуації; підвищені вимоги до професійної компетентності й оперативності; інтенсивні переживання, пов'язані з втратою побратимів або близьких родичів; певні міжособистісні відносини та конфліктні ситуації; особливості виконуваної діяльності в ході військових дій тощо. Крім того, їх фахова діяльність пов'язана з інтенсивним впливом стресорів різної етимології, що призводить до певних форм дезадаптації, нервово-психічних та психосоматичних порушень, а також посттравматичного стресового розладу. Інтенсивний вплив екстремальних обставин на військовослужбовців – учасників бойових дій може бути настільки сильним, що їх особистісні властивості вже не відіграють вирішальної ролі в розвитку посттравматичного стресового розладу, який може проявитися майже в кожного професійно придатного та емоційно стійкого військового фахівця.

Закономірним наслідком таких станів є зниження продуктивності у різних видах діяльності, порушення психічного та соматичного здоров'я військовослужбовців – учасників бойових дій. Для них характерним є високий рівень нервово-психічної напруженості, хронічна втома, підвищена тривожність, інформаційний стрес та інші етимологічні чинники, дія яких частіше за все призводить до перенапруження й астенизації адаптаційних механізмів, виснаження функціональних резервів організму військовослужбовців – учасників бойових дій і зниження їх діє- та боєцездатності. Усе це спричиняє появу в них різних патологічних

синдромів, серед яких найбільш поширені психофізіологічні порушення функціональних станів.

Проблема профілактики та запобігання дезадаптивних станів у військовослужбовців – учасників бойових дій, що викликані психогенними чинниками, значно виходить за межі фізіологічної та медичної емпірії і пов'язана із формуванням і розвитком у них адаптивних механізмів довільної та мимовільної психофізіологічної саморегуляції (ПФС), розвитком такої базальної властивості особистості, як адаптивність, формування валеогенної мотивації та валеогених властивостей військовослужбовців – учасників бойових дій. Як відомо, військова служба належить до таких видів професійної діяльності, які висувають супремальні психологічні та психофізіологічні вимоги до військових фахівців. Це у свою чергу потребує застосування нових комплексних методик, спрямованих на підвищення їх діє- та боєздатності і професійної компетентності одночасно, формування високого рівня професійної компетентності, професійно важливих якостей (ПВЯ), індивідуально-особистісних особливостей (ІОО) та якостей активно діяльній особистості з домінуванням аналітично-креативного мислення на фоні широких особистісних психофізіологічних можливостей. Для цього ми розробили анкету, провели опитування військовослужбовців – учасників бойових дій щодо необхідності застосування заходів із психофізіологічної саморегуляції їхніх функціональних станів. Надійність та вірогідність нашого дослідження забезпечувалися різноплановим теоретичним аналізом проблеми, відповідністю застосованих методів завданням дослідженням, адекватним апаратом математичної обробки даних, достатньо репрезентативною вибіркою респондентів.

Таким чином, математично-статистична обробка отриманих результатів показала, що майже 95 % респондентів вважає за необхідне вдосконалювати психофізіологічну підготовку військовослужбовців – учасників бойових дій, а чверть з них пропонує взагалі ввести конкретний напрям підготовки, оскільки вважає це «гарантією якісного виконання професійних завдань». Майже п'ята частина респондентів вважає за необхідне використання окремих методик психофізіологічної саморегуляції функціональних станів під час підвищення кваліфікації. Загалом, аналізуючи результати анкетного опитування, отримано такі результати:

майже 60 % опитаних військовослужбовців – учасників бойових дій вважає, що їм необхідно оволодіти методиками психофізіологічної саморегуляції функціональних станів;

28 % респондентів вважає, що це сприяє підвищенню рівня професійного розвитку фахівця, його ПВЯ, ІОО, ПФЯ;

24 % опитаних – що це є підґрунтям для подальшої ефективної психофізіологічної підготовки військовослужбовців до дій в умовах вітальної загрози;

38 % опитаних – що військовослужбовець має самостійно вміти адаптуватися до будь-яких стресових ситуацій і долати їх негативний вплив, оскільки відсутність навичок ПФС негативно позначиться на рівні фахової



підготовки в контексті адаптації до виконання професійних завдань та не сприяє ефективній практичній діяльності у подальшому.

Зважаючи на розуміння переважної більшості респондентів того, що успішність їх службово-професійної діяльності та супремальний рівень фахової компетентності забезпечують не лише соціальна адаптація і рівень ПВЯ, а й здатність до саморегуляції та самоконтролю, ми провели відбір методик психофізіологічної саморегуляції функціональних станів особистості для їх використання у процесі підготовки військовослужбовців – учасників бойових дій.

Однією з переваг відібраних методик є те, що вони доступні кожному і не потребують великих зусиль або спеціального обладнання і можуть виконуватися самостійно за умови систематичності та регулярності занять. Для подальшого розвитку ПВЯ, особливо тих, що найбільш необхідні та досить легко тренуються, доцільним виявилось використання загальних методик, номенклатуру яких подано в табл. 1.

Назва методики	Спрямування методики
Дихальні вправи	Ефективне керування функціональними станами за допомогою діафрагмального дихання. Знімання надмірного нервово-психічного та м'язового напруження. Регуляція відчуття страху, роздратованості, втоми. Сприяння відновленню життєвих сил, підвищення психологічного та фізичного тону. Звільнення від м'язових блоків на рівні грудей, живота, горла, шиї. Нормалізація емоційного стану. Корегування негативних емоцій. Підвищення рівня інтелектуальної діяльності, уваги, спостережливості.
Антистресова релаксація	Адаптивна саморегуляція стресу. Нівелювання наслідків впливу психогенних чинників. Швидке досягнення розслаблення, спокою. Відновлення життєвих сил організму в особливих умовах. Глибока релаксація.
Аутогенне тренування	Розслаблення окремих груп м'язів. Зниження нервово-психічного напруження, стомлення, тривоги, дискомфорту, стресового напруження. Підвищення мобілізації всіх життєвих сил організму. Підтримання уваги, пильності в будь-який час. Аутогенне занурення. Глибока релаксація. Нормалізація сну. Розвиток навичок активації та мобілізації. Швидке досягнення необхідних станів і відчуттів. Нормалізація стану основних психофізіологічних функцій. Підвищення діє- та боєздатності. Повернення в бадьорий стан.
Систематична десенсибілізація	Формування релаксаційного стану, здатності розслаблятися. Поєднання релаксації з уявним образом травмуючої (стресової) ситуації, а потім реальним. Регуляція страхів, тривоги.

Назва методики	Спрямування методики
Музично-психологічний масаж	Тренування рухливості нервових процесів. Її використання навчає: <ul style="list-style-type: none"> <li>- уважно ставитися до своїх функціональних станів;</li> <li>- контролювати м'язову та психологічну скутість;</li> <li>- напружувати ті м'язи, які мають працювати в певний момент;</li> <li>- позбавитися мимовільної м'язової напруженості;</li> <li>- змінювати внутрішню картинку чи образ;</li> <li>- впливати на світогляд;</li> <li>- концентрувати увагу та розумові зусилля;</li> <li>- повній релаксації під час відпочинку. Стимулює процес входження в діяльність та адаптацію до змінних умов діяльності.</li> </ul>
Музично-медитативна саморегуляція	Розвиток емоційної та когнітивної сфери, самопізнання ПВЯ, оптимістичного світосприйняття. Суттєве підвищення особистісної організації. Коригує почуття провини, невротичний стан, активізує психофізіологічну компоненту. Розслаблює, заспокоює. Сприяє розвитку самосвідомості, самоконтролю.
Музично-філософський аутотренінг	Готовність до: <ul style="list-style-type: none"> <li>- адекватної оцінки ступеня впливу стресорів;</li> <li>- керування нервово-психічною стійкістю;</li> <li>- формування внутрішнього спокою;</li> <li>- формування когнітивної сфери та об'єктивного фахового сприйняття екстремальної ситуації та своїх дій в умовах вітальної загрози;</li> </ul> Здатність до саморегуляції функціонального стану. Підвищення спостережливості, уваги. Розрізнення головного та другорядного в стресовій ситуації.

Отже, в умовах сучасних викликів та загроз міжнародкій безпеці успішне застосування методик психофізіологічної саморегуляції та самоконтролю сприятиме підвищенню рівня психофізіологічної підготовки військовослужбовців - учасників бойових дій, однієї з необхідних умов щодо транзитивності наявної військово-професійної підготовки на євроатлантичні стандарти шляхом імплементації методик нового синтезованого знання.

---

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ПСИХОЛОГІЇ**

---

**Василенко Олена**  
магістрантка факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
**Кордунова Наталія**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ОСОБИСТІСНА РЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ ЖІНОК ЗРІЛОГО ВІКУ**

Особистісна екзистенційна самореалізація постає найважливішим покликанням людини як біосоціальної істоти. Спроби віднайдення свого Я, ототожнення із соціумом неминуче передбачають самореалізацію в тих суспільних моделях життєдіяльності, в яких відбувається і спілкування, і дружба, і фахові досягнення. Тому серед найважливіших завдань сучасної психології, беззаперечно, виокремлюється коло тих питань, які присвячені реалізації людиною свого потенціалу, досягнення сімейного щастя і професійного акме.

Окремого наукового статусу набувають проблеми професійної самореалізації жінки, адже глибинні механізми фемінінності серед багатьох надважливих завдань, зокрема народження і виховання дітей, містять ще одну дуже значущу і не менш важливу складову – фахове самоздійснення, досягнення успіху та задоволення в обраному професійному ракурсі.

До того ж слід зазначити, що значна кількість жінок через вагомі причини сімейного походження після сорока років лише активно починає вибудовувати свою професійну кар'єру, тому цілком очевидно, що їхня самореалізація у конкретному фахові може зміщуватись у віковому розрізі.

Період професійних звершень і досягнень, нагороди за успіхи упродовж трудової кар'єри можуть мати численні ускладнення як статево-гендерного походження, так і влсане психологічного (воєнне лихоліття, кризовий соціум, сімейні проблеми, ймовірна статева дискримінація, наслідки кризи середини життя та інші гальмівні чинники).

Вартості українських жінок традиційно зводяться до таких знакових, як сімейний добробут, родина, здоров'я, діти, проте згодом на етапі середньої дорослості фахова діяльність постає досить часто домінуючим способом їхньої самореалізації.

Водночас, на нашу думку, актуальність окресленої проблематики потребує подальших поглиблених досліджень у цьому векторі, оскільки професійна самореалізація жінок зрілого віку у контексті воєнного часу залишається дуже потрібною і корисною.

Розлади або блокування фахової діяльності жінки, її неспроможність досягнути і здійснити основні здобутки і фаховій самореалізації зумовлюють як часткову втрату соціального іміджу і компетентності, так і породжують психоемоційні негаразди і дисфункції.

Типовими ознаками дисбалансу у зрілих жінок щодо власної професійної перспективи і самоздійснення є їхні реальні, демонстровані або

уявлювані спроби відмовитися від звершення свої професійних планів задля комфорту і спокою дітей, сім'ї, побуту тощо.

Афективні наслідки можуть бути як у варіанті перебільшеного психозахисту і фрустрованості, так і у ракурсі агресивності, конфліктності, тривожності, депресивності тощо. Якраз такі психостани засвідчують психологічні і психосоматичні розлади як наслідки-реакції на блокований успіх і невдачі у професійному становленні та самоздійсненні.

**Мета дослідження** – здійснити теоретико-емпіричне вивчення психологічних особливостей самореалізації жінок зрілого віку у фаховій діяльності.

Серед багатьох актуальних проблем сучасної психологічної науки однією з найважливіших постає самореалізація особистості, яку потрібно детально вивчати в широкому контексті сучасних вітчизняних і зарубіжних науково-психологічних досліджень.

Самореалізацію досить часто називають «причиною самої себе», адже вона є логічним і закономірним наслідком та результатом самоздійснення як активізації внутрішньої активності суб'єкта життєдіяльності. Якісна реалізація власних екзистенційно-сутнісних потенціалів і сил спонукає людину бути присутньою у всіх видах соціальної діяльності та взаємодії, а отже бути успішною, впевненою та результативною.

Самореалізація передбачає активацію власного Я, своєї самості, тому можливе діяльнісне, активне, інтенсивне, творче Я, реалізоване у діях і системі ставлень до мікро- і макросоціуму та пасивне Я, що є віддзеркаленням уявлення людини про себе як таку, яка усвідомлює себе пасивною особою, безпорадною іграшкою інших, долі, випадку, обставин, зовнішніх сил тощо.

Самореалізацію доцільно розглядати насамперед у широкому контексті вивчення особистісного життєвого шляху, легенди самостановлення і самотворення, а в практичному вимірі – як свідоме, активне, цілісне, цілеспрямоване й діяльнісне предметнення пересічною людиною своїх ціннісно-сміслових цілепокладань, прагнень, намірів, мотивів, домагань, сутнісних сил тощо.

Хронологічний просторово-часовий вимір особистісної самореалізації відбувається як синтез аналітично опрацьованого на рівні внутрішньо-психологічних уявлень і переконань психологічної інформації про себе в теперішньому, минулому і майбутньому, які тісно поєднані у психоструктурі власного тривалого і насиченого життєвого шляху. По суті, можна трактувати життєвий шлях людини як перманентне особистісне становлення, як досягнення і долання успіхів і перепон на шляху неперервного ланцюга численних і нерівнозначних (але важливих) актів самореалізування.

Ціннісно-смістова еволюція життєвого потенціалу особистості передбачає синтетичне поєднання, поступального гармонійного і/або стрибкоподібного розвитку своїх креативних, професійних, особистісних потенціалів, спроможностей і ресурсів, які дають підстави вважати себе самоактуалізованою людиною.

Потужні й поважні науково-психологічні теоретико-методологічні засади розроблені Максименком С. Д. та Осьодло В.І. стосуються когнітивно-афективної, поведінкової структури й особистісних детермінант професійної самореалізації суб'єкта в умовах виконання різної діяльності, а також спілкування та самоактуалізації в усіх інших ракурсах власного екзистенційного психопростору [4].

На думку Яремчук О.В., виважена і багаторівнева соціально-психологічна модель саморозвитку людини як активного суб'єкта власної та загальної культуротворчості потребує врахування гендерних підходів. Жінка в мистецтві – зразок самореалізації та самоздійснення в найвищих проявах і вимірах як мистецького, так і духовного плану [8].

Оксамитною С.М. здійснено розлоге аналітичне вивчення проблеми гендерних ролей і стереотипи, особливо ж у трактуванні психології сучасної жінки, зокрема її професійних самореалізаційних проблем і досягнень, які по-різному тлумачаться соціодовкіллям. Нейтралізація традиційних стереотипів щодо фемінінності постає одним із базових завдань для деблокування упереджень і гендерно-статевої дискримінації. Такі підходи знімають істотні перешкоди на шляху жінки до самореалізації у своїх ролях і статусах, мріях і вподобаннях [7].

Дуже цікавим ракурсом досліджуваної нами проблематики є здійснене Пилипенко Н. вивчення психологічних особливостей самореалізації особистості, яка перебуває в умовах професійної та життєвої кризи. Наголошено численні випадки накладання на ції процеси вікових та сімейних криз, а також інших життєво-побутових проблем і негараздів, які сповільнюють психо- і соціогенезу людини. Розкрито афективні наслідки цього амортизаційного процесу, особлива увага звернута на випадки психоемоційного вигорання, психофізичної втоми і виснаження через блокувану професійною кризою та іншими детермінантами самоактуалізаційну налаштованість особистості [6].

У дослідженні Байдик В.В. ідеться про психологічні характеристики й особливості фахової деструкції та психоемоційного професійного виснаження і вигорання у працівників освіти. Зазначено, що самореалізація вчителів, особливо жінок, зазнає як позитивних, так і негативних тенденцій. В умовах тривалої напруженості через постійну діяльність із учнями, педагогічні конфлікти відбуваються численні особистісні амортизації. Фахова реалізованість проявляється у різних варіантах і формах, однак її блокування такими дискомфорними чинниками призводить до соціальної та психофізичної втоми [1].

Гандзілевська, Г.Б. у дисертаційному дослідженні відзначає, що психологічна самореалізація особистості розпочинається вже на етапі молодшого школяра, зокрема найдоступніше це відбувається завдяки технологіям, що передбачають засобами мистецтва. Через творчість дитина набуває можливостей вільної та повномірної самореалізації, розвиваючи як увагу, мислення і пам'ять, так і креативні здібності, творчі потенціали, особистісні ресурси. Безперечно, мистецтво виступає потужним чинником стимуляції творчої активності дітей, а їхнє самовираження в мистецтві

(малювання, ліплення тощо) стають запорукою подальшого успішного і само здійснення, і загального саморозвитку в різних площинах самореалізації, зокрема й у навчанні, спорті та інших сферах. Молодший шкільний вік дуже сенситивний для розвитку творчої особистості, а мистецтво нає провідної стимулюючої розвитку сили [2].

На думку Занюка С.С., якраз у психології мотивації потрібно віднаходити ті спонуки, які рухають людину до набуття само тотожності та реалізованості у багатьох ролях і статусах (статевих, сімейних, професійних тощо). Спонукально-мотиваційна база особистості виступає мірилом її успішності в реалізації як повсякденних справ і успіхів, так і загальних екзистенцій ним вимірах самореалізації. Мотивована особистість значно швидше і реальніше досягне поставлених цілей і цінностей, ніж та, в якій мотивація перебуває в пасивному стані. Отож мотивацію можна вважати ключовою запорукою досягнення самореалізації як жінками, так і чоловіками, як у сімейній, так і в професійній сферах [3].

Урахування специфіки юнацького етапу онтогенезу (криза ідентичності) виступає запорукою спрямування особистості в річище про соціального розвитку, а отже й набуття соціально поціновуваних ролей, статусів, навичок, цінностей, які сприятимуть реалізації власного Я в багатьох площинах активності, спілкування, діяльності тощо. Юнаки і юнки спроможні досягнути правильних і мотивованих перспектив розвитку за умови цілеспрямованості, самоусвідомленості, рухові вперед, долаючи сумніви і перепони, які виступають гальмівними чинниками самореалізації в статевих, гендерних, соціальних та інших вимірах.

Моргун, В.Ф., Бойко, А.М. зазначають, що кризові й еволюційні періоди розвитку особистості передбачають одну з основних пріоритетних тенденцій – потяг і прагнення до самореалізації. Бажаючи віднайти своє Я, особистість неминуче зустрічається з тими перепонами, які блокують як самоусвідомлення, так і саморух до досягнення внутрішньої та зовнішньої гармонії. Численні перепони можуть пригальмовувати самореалізацію, однак зазвичай людина прагне досягнути оптимального результату й реалізувати себе в усіх усталених соціальних ролях – сімейних, професійних, вікових. Отож самореалізація відбувається як синтез спонукально-мотиваційних інтенцій і результатів самоусвідомлення. Внаслідок активного саморуху особистість стає спроможною досягнути поставлену мету й бути залученою в різні сфери життєдіяльності, тобто вона стає значною мірою позитивно налаштованою на само актуалізацію. Від народження до смерті у своєрідному змаганні з численними випробуваннями реалізується психологія людської долі – бути успішно самоактуалізованим [5].

Провівши емпіричне дослідження та отримавши результати, ми можемо зробити такі висновки:

1) Діагностований рівень особистісної зрілості респондентів характеризується високими показниками емоційної стійкості та гіпотимії–гіпертимії на тлі низьких значень самоконтролю поведінки та емоційної зрілості.

2) Зафіксовано недостатній рівень розвитку онтогенетичної рефлексії та високий рівень задоволеності працею та мотивації на успіх в цілому по вибірці.

3) Значення показника суб'єктивного благополуччя переважно знаходяться у зоні середніх значень.

4) Рівень особистісної зрілості респондентів визначений високими показниками громадянського обов'язку та мотивації досягнень. Діагностовано недостатній рівень розвитку таких показників, як ставлення до свого Я та психологічної близькості з іншими.

5) Значення більшості показників самоактуалізації в цілому по виборці коливаються в межах середніх значень, що вказує на недостатній рівень репрезентації цієї якості. Найбільш високим рівнем розвитку характеризується показник гнучкості поведінки та самоповаги. Констатовано низькі результати досліджуваних за показником спонтанності та синергічності.

У процесі становлення професійного образу Я відбуваються істотні зміни самосвідомості, які примушують людину переживати різні негативні стани, що впливають на суб'єктивне благополуччя особистості. Дослідники виділяють різного роду суперечності в самосвідомості жінки: між образами «Я – жінка», «Я – професіонал», «Я - мати», «Я - господиня», що визначаються як «ролевий конфлікт у жінок», «феномен подвійної ідентичності», «рольове зміщення», «проблеми саморегуляції особистості», а, отже, можуть створювати гендерні відмінності щодо рівня суб'єктивного благополуччя.

Висновки. Отже, жінки зрілого віку реалізують себе у професійній діяльності здебільшого через стратегію соціального самоствердження, тобто задоволеність роботою таких жінок визначається через задоволеність професійними досягненнями, рівнем домагань у професійній діяльності, задоволеністю взаємовідносинами із колегами та керівництвом.

#### **Список використаних джерел:**

1. Байдик, В.В. Психологічні характеристики професійної деструкції та професійного вигорання у працівників освіти, *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць СУНУ ім. Даля*, Луганськ, № 3 (29), 2012. С. 17-24.

2. Гандзілевська, Г.Б. (2008) Психологічна самореалізація молодшого школяра засобами мистецтва: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, Івано-Франківськ, 24 с.

3. Занюк, С.С. Психологія мотивації: навчальний посібник, Либідь, Київ, 2002. 304с.

4. Максименко С. Д., Осьодло В.І. Структура та особистісні детермінанти професійної са-мореалізації суб'єкта. *Проблеми сучасної психології. К.* Випуск 8. С. 3-19.

5. Моргун, В.Ф., Бойко, А.М. Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі. Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-5 квітня 1995 р.), Полтава, 1995. С. 135-139.

6. Пилипенко Н. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи. *Соціальна психологія.* 2005. С. 72-79.



7. Оксамитна С.М. Гендерні ролі та стереотипи. Основи теорії гендеру: навч. посіб. К.: «К.І.С», 2004. С. 157-181.

8. Яремчук О.В. Соціально-психологічна модель саморозвитку суб'єкта культуротворчості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. К., 2012. С.140-151.

### **Гаврилова Наталія**

здобувачка ОС «Магістр» спеціальності 013 Початкова освіта,  
Мукачівський державний університет,

### **Варга Вікторія**

Науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,  
Мукачівський державний університет

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ТА СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ**

Специфіка професійної діяльності педагога визначається предметом, на який спрямовані його зусилля. Предметом діяльності вчителя виступає діяльність учнів, яку він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та розвитку школярів, підпорядкованих у свою чергу, загальній меті – формуванню духовного світу останніх. Як показав Леонт'єв О. М., оволодіння досягненнями людської культури кожне нове покоління здійснює через діяльність, аналогічну (хоч і не тотожну) тій, яка призвела до появи цих пояснень. Останнє і визначає основну мету праці вчителя – побудувати таку діяльність учнів, у ході і в результаті якої здійснювалося б формування їх світогляду, розвиток їх духовно-моральних переконань, засвоєння системи знань, формування практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме ця «надзадача» визначає сутність і зміст тих різноманітних функцій, які має здійснювати вчитель під час навчання, виховання та розвитку школярів [2].

Відмітимо, що центральним системоутворюючим ставленням, яке лежить в основі всієї педагогічної діяльності, – є ставлення «вчитель-учні». Специфічність діяльності вчителя полягає в тому, що вона будується за типом спілкування, тобто взаємодії та комунікації у системі «вчитель-учні». Звичайно, таке спілкування не носить симетричного характеру. Вчитель є не лише учасником, але й, передусім, організатором такої взаємодії; він визначає цілі, зміст і форми спілкування.

Важливо підкреслити ще одну обставину. Ефективне розв'язання тих завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови не будь-якого, а лише певного типу управління вчителем діяльністю учнів. Сутність такого – рефлексивного, продуктивного – управління полягає в тому, що вчитель має поставити учня у позицію активного суб'єкту власної діяльності, здійснюваної у загальній системі колективної роботи; розвивати можливості учнів до самоуправління власною діяльністю; організувати процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії з учнями.

Ми розділяємо позицію тих психологів, які вважають, що психологічну структуру діяльності вчителя можна розглядати як процес рефлексивного управління «іншою» діяльністю. Підкреслимо ще раз, що центральна ланка рефлексивного управління – зробити учня активним суб'єктом власної діяльності і розвинути в нього здатність до самоуправління, тобто мова йде про управління процесами управління, які має здійснювати учень у своїй діяльності.

Ми будемо розглядати професійно-педагогічну діяльність як неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки. Педагогічна задача виникає кожний раз тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший. Специфічною особливістю педагогічних задач є те, що переважна більшість з них у принципі не піддається алгоритмізації. В силу цього розв'язання таких задач є справою творчою, як і професійно-педагогічна діяльність в цілому. Перед тим як шукати способи впливу на учня, необхідно визначити мету такого впливу. Тобто, виходячи із знання про досягнутий рівень розвитку учня та його можливості, учитель має прогнозувати його подальше просування в учінні, вихованні та розвитку і визначає оптимальну систему методів і засобів педагогічного впливу.

Практичну діяльність вчителя можна розглядати як мистецтво навчання та виховання. Творчий характер педагогічної діяльності визначається, по-перше, високою соціальною значимістю і унікальністю її продукту – сформованою особистістю учня. По-друге, сам процес педагогічної діяльності, що базується на взаємодії вчителя і учнів, не виносить стандартів і шаблонів, хоча масштаби діяльності вчителя можуть різними, починаючи від внесення принципових інновацій в зміст, форми і методи учбово-виховного процесу, і, завершуючи рішенням різноманітних часткових питань, що виникають в конкретних ситуаціях діяльності і спілкування з учнями.

Щоб проаналізувати психологічний зміст діяльності вчителя, необхідно, як зазначають Ю.Н. Кулюткін та Г.С. Сухобська [5], на початку виділити те центральне системоутворююче відношення (ту структурну клітинку), яка лежить в основі загальної будови цієї діяльності в цілому. З їх точки зору, у вигляді такого первинного відношення виступає - відношення «вчитель-учні». Це відношення як провідне для практичної діяльності, об'єднує всі інші типи відносин, в які вступає вчитель (відношення «вчитель-інші вчителя», «вчитель - батьки» і т.п.).

Саме на змістовне розкриття цього відношення і повинен бути спрямований психологічний аналіз діяльності вчителя. Як помітив Б. Ф. Ломов [5], предметна діяльність і спілкування виступають двома сторонами людського буття, однак між ними існує різноманітні переходи, і, зокрема, своєрідність діяльності вчителя як раз й полягає в тому, що вона будується по типу спілкування, по типу взаємодії і комунікації в системі «вчитель - учні». З цієї точки зору навчання виступає як безпосередній процес спілкування вчителя та учнів, як процес спільного пошуку та дії, в

результаті якого, з одного боку, в учнів формуються особистісно здобуті знання, а з іншого - розвивається професійна майстерність вчителя.

Однак, вчитель не тільки учасник міжособистісної взаємодії з учнями, вчитель - організатор такої взаємодії. Психологічну структуру діяльності вчителя можна було б описати як процес рефлексивного управління «другою» діяльністю, яка виступає об'єктом управління з боку вчителя. Дійсно, рефлексивні процеси, тобто процеси взаємного відображення в системі « вчитель - учні», виступають необхідною умовою для організації взаємодії, комунікації та взаєморозуміння між вчителем і учнями. В силу такого розуміння професійної діяльності, слід сказати, що основний момент рефлексивного управління – постановка учня в позицію активного суб'єкта власної діяльності і розвиток у нього здібностей до самоуправління.

Професійно-педагогічна діяльність відноситься до так званих соціономічних видів праці, де спілкування зі сторони, що супроводжує трудову діяльність, перетворюється у професійно значиму, суттєву сторону. Спілкування при цьому виступає, по-перше, як засіб розв'язання навчально-виховних завдань, по-друге, як соціально-психологічне забезпечення педагогічного процесу, по-третє, як спосіб організації взаємостосунків учителя і учнів, що мають забезпечувати ефективність навчання, виховання та розвитку особистості.

Історія розвитку уявлень про роль і місце спілкування в педагогічному процесі пов'язана, перш за все, з різним тлумаченням цієї дефініції. В психологічній літературі поряд з поняттям «педагогічне спілкування» використовуються і інші: педагогічна комунікація, взаємодія викладача та студента, мовленнєве спілкування, професійно-педагогічне спілкування, співробітництво учителя та учня, мовленнєва культура педагога, психологічна сумісність вчителя та учня. Кожний конкретний педагогічний процес наповнює ці поняття специфічним змістом і створює поняттєву нечіткість, що ускладнює розгляд природи педагогічної діяльності. Не заперечуючи вагомий доробок психолого-педагогічної науки щодо педагогічної діяльності, підтримуємо тих вчених, які розглядають особистість, індивіда як ієрархію різних рівнів зовнішніх і внутрішніх комунікацій, динамічно утворюючи нову якість – комунікативне ядро, комунікативний світ людини. Так О.О. Бодальов вказує на те, що готовність людини до повноцінного міжособистісного спілкування – це складний багатокомпонентний процес, який передбачає одночасний розвиток психіки індивіда з декількох взаємопов'язаних напрямків [1]. Головне в ньому – формування гуманістичного за своїм характером комунікативного ядра особистості, яка передбачає досягнення такого рівня відображення будь-якої людини, відношення до неї і поведінки, коли вона сприймається як найбільша цінність. Отже, формування в учасників взаємодії (а педагогічна діяльність як ніяка інша поза спілкуванням, поза вихованням, без співпраці і діалогу, без взаємодії не може існувати) широкого діапазону комунікативних навичок, тобто здатності до спілкування, є необхідною складовою частиною розвитку і становлення особистості, підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, до життя і

функціонування в мікро- і макросистемах. Комунікбельність – властивість особистості, яка необхідна в будь-якій суспільній формації, але в сучасних умовах оновлення суспільства, оновлення особистості, коли індивід включений в складне переплетіння відносин, спілкування, діяльності, вона набуває особливого значення. Комунікбельність робить людину людиною, саме тому стає засобом, котрий забезпечує успіх сукупної людської діяльності [4].

Отже, основним засобом професійної діяльності вчителя виступає спілкування. Специфіка педагогічного спілкування в тому, що в ході його реалізації здійснюється комплексний вплив педагога на учня з метою забезпечення ефективного навчання, виховання і розвитку нової особистості.

Спілкування вчителя, яке реалізується в межах рольової професійної позиції, завжди цілеспрямовано. При цьому сам педагог одночасно знаходиться в декількох «площинах»: вчитель безпосередньо взаємодіє з учнем, спостерігає за собою та своїми діями з позицій їх «професійної відповідності» (рефлексивний контекст спілкування), утримує під контролем свідомості першопочатково прийняту ціль й одночасно оцінює доцільність її збереження або змінення на нову (раціональний контекст спілкування). Таким чином, часто педагогічне спілкування виступає засобом рішення власне учбових або виховних задач, ініціатором, організатором та головною управляючою ланкою якої є вчитель.

Важливим компонентом педагогічного спілкування є такт. В загальному під тактом слід розуміти здатність людини спілкуватись з іншими людьми таким чином, щоб не надавати їм болю, незручностей в процесі взаємодії. Небажання рахуватись з очікуваннями інших учасників спілкування, їх деструкція в процесі взаємодії називається безтактністю. Порушення правил такту в педагогічній діяльності приводить до серйозних наслідків. Зрозуміло, що більш високий ступень відповідальності за процес взаємодії у шкільного вчителя. Часто він вступає в спілкування з учнем не тільки для вирішення поточних задач, але й з певними психотерапевтичними цілями – створення учневі можливості для переживання афекту, зняття емоційної напруги, авансування успіху, підвищення самооцінки, формування самоповаги і т.п.

Головне в чому сходяться всі концепції щодо феномену комунікації, це трактування даного поняття з точки зору передачі інформації, яка має життєвий сенс. В особистісному плані – це передача власного смислу, це самореалізація, саморозвиток індивіда в комунікативному світі людини. Щодо педагогічного спілкування, то взаємостосунки між вихователем і вихованцем передбачають внутрішньо значуще, перцептивно-когнітивне, емоційно-моральне відображення суб'єктами один одного [2].

Підсумовуючи аналіз комунікативної природи педагогічної діяльності, зазначимо, що комунікативний підхід базується на основних загальнонаукових підходах – історичному, структурному, системному та ін. У той же час він виходить за межі «діяльнісного підходу», де всі форми людської активності розглядаються через призму категорії діяльності, в

основі якої лежить «суб'єкт – об'єктна парадигма». Саме тому є багато психологічних досліджень, в яких спілкування осмислюється як компонент, вид або рівень організації діяльності. В комунікативному підході, який орієнтований на розуміння педагогічної діяльності як суто комунікативної, сама діяльність є частковою специфічною формою спілкування. Спілкування – це зовнішня умова, засіб існування людини, це внутрішня характеристика психічної активності особистості. У педагогічному процесі все знаходиться в єдності – спілкування, учасники спілкування, їх життя, культура. Ефективність спілкування визначається характером спільної діяльності, індивідуальними психофізіологічними особливостями особистості, вибірковістю відносин, якістю вибору (вибірковістю), соціально-психологічними факторами (рівнем сумісності, ставлення до роботи та ін.).

Теоретичні узагальнення результатів багаточисленних досліджень в галузі педагогічного спілкування дає змогу виокремити в цій сфері аналізу декілька напрямків: вивчення процесів сприймання і розуміння в системі «вчитель – учень» (О.О. Бодальов, С.В. Кондратьєв та ін.); дослідження проблем педагогічного такту і педагогічної майстерності (І.Е. Синица, В. І. Загвязінський та ін.); аналіз проблем психології праці, особистості і здібностей педагога (Н.Д. Левітов, Н.В. Кузьміна, Е.А. Клімов, Л.Е. Орбан та ін.); вивчення закономірностей формування у педагога комунікативних умінь та навичок (В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковальов, А.Б. Добрович, О. М. Коропецька та ін.); теоретично-методичні розробки системи активного соціально-психологічного навчання і комунікативного тренінгу (Л.А. Петровська, Т.С. Яценко, Л.П. Овсянецька та ін.); обґрунтування і запровадження систем інтенсивного навчання (А.О. Деркач, І.А. Зимня, В. Я. Ляудіс та ін.).

Цілком зрозуміло, що в контексті безпосередньої педагогічної діяльності, внутрішнє та зовнішнє у педагогічній взаємодії поєднані, вони являють собою синдром, у якому педагогічне відношення може по-різному реалізовуватись під час педагогічного спілкування.

Досліджуючи психологічні основи комунікативної підготовки педагога, В.В. Рижов справедливо зазначає, що теоретичною основою стратегії, тактики і реальної практики професійного виховання педагога в сучасних умовах може стати така концепція педагогічного спілкування і адекватна їй модель професійно важливих комунікативних властивостей, здібностей і вмінь вчителя, в якій би були послідовно реалізовані [3]:

розуміння педагогічної діяльності як принципово комунікативної, тобто такої, в якій спілкування є центральною основою;

розуміння спілкування як діяльності принципово соціальної і діалогічної, тобто такої, що здійснюється не педагогом у вигляді особливого роду професійних дій стосовно об'єкту виховання, а саме всіма учасниками педагогічного процесу по відношенню до діяльності, яка їх об'єднує;

розуміння особистості педагога як учасника, партнера і співробітника в сумісній діяльності і спілкування з іншими членами цього процесу.

Успішна діалогічна взаємодія в педагогічному процесі можлива тоді і тільки тоді, коли партнери здатні та схильні визнати, що вони деякою мірою

належать до однієї внутрішньої діалогічної спільності, можуть уявити себе в ролі партнерів по діалогу; здійснювати операції міжособистісного та функціонально-рольового діалогу з метою досягнення взаємного задоволення; адекватно сформулювати предмет діалогу та умови, при дотриманні яких результати діалогу можуть бути визнані такими, що взаємно задовольняють обидві сторони.

Не менш важливим у педагогічному процесі є взаємини вчителя зі своїми колегами, які, за словами В.А.Кан-Каліка, суттєво впливають на загально-психологічний клімат під час виконання завдань навчання і виховання. При цьому потрібно бути максимально доброзичливим у ставленні до інших членів педагогічного колективу, прагнути до співпраці, шукати те що зближує, а не те що роз'єднує, постійно настроюватись на бажання спільної творчої діяльності. У дослідженнях педагогічного спілкування автори звертають увагу на його вплив при формуванні ефективного навчально-виховного процесу. Адже спілкування, як зазначають А.А.Деркач і Н.В.Кузьміна, торкається чи не всіх основних сторін міжособистісної взаємодії. Так, зокрема вони вказують, що спілкування виступає не стільки як обмін інформацією, скільки процес взаємодії і взаємовпливу. В залежності від характеру змістової і кількісної сторін «індивідуального» відображення з утворенням форми колективного мислення людей [1].

Аналіз літературних джерел показує, що вчені, надаючи великої уваги проблемам спілкування, також вказують на його особливу роль при вирішенні навчальних і виховних завдань, на вміння педагогів його ефективно використовувати у роботі зі своїми вихованцями. Все це вказує на ту важливу роль підготовки майбутніх вчителів до міжособистісної перцепції у своїй професійній діяльності, а також поліпшення форм і методів відповідної роботи.

#### **Список використаних джерел:**

1. Жогно Ю. П. Психологічні особливості переживання педагогом стану емоційного вигорання. *Матеріали Всеукраїнської наук. конф. «Смисловий простір та розвиток особистості» м. Донецьк, 15-16 травня 2009 р. М-во освіти і науки України, ДППіП. Донецьк: ДППіП. 2009. С.80-82.*
2. Клопота Є. А., Околович О. С. Емоційний інтелект як компонент професійної компетентності педагогів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти. *Психологічний часопис. 7, 2(46), 2021. 79-87.*
3. Кордунова Н. О., Дмитріюк Н. С. Емоційна стійкість як важлива складова особистості у період фахової підготовки. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том. VI. Психологія обдарованості, 17. 2020. С. 129-138. Режим доступу: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i17/17.pdf>*
4. Коробіцина М.Б. Розробка та апробація моделі психологічного тренінгу «антивигорання» для представників допоміжних професій. *Наука і освіта. 2010. №2. С. 210-213.*
5. Лапшинська Г. М. Вікові особливості емоційної стійкості учнів. Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : *збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2013 рік (4-6 лютого 2014 р.). Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. С. 61-63.*

**Галюк Ольга**  
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
**Гошовський Ярослав**  
доктор психологічних наук, професор,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕМПАТІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ**

На сьогоднішньому етапі розвитку, у час воєнних дій на території нашої країни, яка зазнала агресивного нападу Росії, актуальність теми емпатії як складової емоційного інтелекту особистості є надзвичайно актуальною і важливою у ракурсі двох напрямків: розвиток емпатії представляє собою невід'ємну частину професійної компетентності особистості від якої залежить якість виконання покладених зобов'язань; розвиток емпатії впливає на розуміння і сприйняття клієнта під час консультації та віднайдення шляхів терапевтичного вирішення проблем на рівні взаємодії « психолог-клієнт».

Особливого значення набуває емпатія у структурі емоційного інтелекту психолога, і відповідно звертає на себе увагу в процесі підготовки студентів – майбутніх психологів.

**Метою** статті є аналіз емпатії в психологічних дослідженнях, розкриття її важливості у роботі з клієнтами.

У результаті теоретичного аналізу наукових публікацій вдалося виокремити наступні компоненти емпатії:

- Самопізнання – найперший та найнеобхідніший крок до знайомства з собою та щодо пізнання інших. Здатність ідентифікувати власні емоції, вміння розрізняти свої емоційні стани та мотивацію при прийнятті рішення, оцінювати власні сильні та слабкі сторони, визначати свої пріоритети та життєві цінності.

- Саморегуляція – вміння контролювати власні емоції та стримувати імпульси, але в той же час не витіснити відчуття, а проживати їх екологічно та виявити джерела відновлення внутрішніх ресурсів та радості.

- Соціальні навички – вміння швидко знаходити спільну мову з оточуючими, легко пристосовуватись до обставин, що змінюються.

- Вплив на інших людей – несвідоме зчитування і передача емоційних сигналів. Людський мозок подає і приймає емоційні сигнали, не потребуючи при цьому вербалізації. Саме тому ми часто говоримо навіть про мовчазний вплив на інших. Експерименти доводять, що люди «заражаються» один від одного емоційними реакціями.

- Розуміння почуттів інших людей – оволодіння попередніми вміннями поступово розвивають і наділяють здатністю тонше і точніше сприймати те, що відбувається з оточуючими людьми. Ця здатність пов'язана із здатністю до емпатії.

– Емпатія – здатність розуміти та відчувати внутрішній світ, поточні емоційні стани інших людей, співпереживати їм, де відчуття контролю над таким станом не втрачається і відповідно до цього скеровувати власну поведінку. Людину, здатну до емпатії, називають емпатом.

Емпатія може використовуватись в широкому спектрі емоцій – як негативних, так і позитивних. Різною є і глибина виявлення емпатії. Вона може відбуватися як легкий відгук на почуття іншої людини, і як глибоке занурення у світ її емоцій та почуттів. Деніель Гоулман описує емпатію як розуміння емоційного складу людини, та як поводження з людьми відповідно до їх емоційних реакцій. Відповідно до висновків сучасних дослідників, емпатія є надважливим компонентом емоційного інтелекту, розвиває глибокі рівні відносин, довіри та є сильною внутрішнім пальним людини.

Емпатія – це людський феномен, який у поєднанні з емоціями та когнітивно-поведінковими здібностями впливає на розвиток особистості. Емоційний інтелект є формуючою складовою людини, який дає нам через самопізнання, саморегуляцію та соціальні навички можливість до розуміння інших людей, зокрема можливість стати емпатичною людиною. Нейропсихологи вважають, що більшість людей мають щонайменше зародкові здібності до емпатії. Проблема полягає в неправильному розвитку, або відсутності її розвитку – зокрема, нестачі прикладів емпатії у найближчому оточенні, частоті табуїзованості почуттів та емоцій на робочому місці, прагненні виховувати «залізних», незворушних людей [20].

За допомогою психологічних тестів можна визначити власний рівень емпатії. Діагностика емпатії умовно поділяє людей на три рівні.

– Низький рівень. Людина відчуває труднощі у спілкуванні, не вмє співпереживати, емоційно відгукуватися на почуття. Не розуміє вчинків, скоєних під впливом душевних поривів. Таким людям притаманний прояв агресії, замкнутість, невміння підтримати, тривожні.

– Середній рівень. Людина тримає під контролем свої почуття, думки, емоції, не завжди здатна поділитися наболілою душевною проблемою. Розуміє емоційні метушіння інших людей, але вважає, що не варто виставляти свої почуття напоказ.

– Високий рівень. Це чуткі, уважні, толерантні, ввічливі та вразливі особи. Людина відчуває яскравий емоційний відгук на переживання. Часто не відокремлює свої емоційні проблеми від проблем інших людей, однаково співпереживає близьким і стороннім людям.

На думку вчених, доцільно розвивати емпатію лише в тому випадку, якщо її початковий рівень не нижче середнього.

У структурі емпатії ми виділяємо декілька каналів, зокрема:

1) раціональний канал, який характеризує фокус уваги, сприйняття та думки суб'єкта, що виражає емпатію, по суті іншої людини – в її ситуації, проблемах, поведінці. Саме спонтанний інтерес до іншого сприяє подальшому емоційному та інтуїтивному відображенню партнера. У раціональній складовій емпатії відсутня логіка чи спонукання до інтересу до іншого, партнер привертає увагу від свого власного буття;



2) емоційний канал емпатії, який відображає здатність суб'єкта емпатії емоційно резонувати з іншими – співпереживати, брати участь тощо. Емоційна чутливість у цьому випадку стає засобом «входу» в енергетичне поле партнера. Зрозумійте внутрішній світ, спрогнозуйте поведінку та ефективно впливайте, лише якщо суб'єкт емпатії розробив певний канал [21];

3) інтуїтивний канал емпатії, який свідчить про здатність суб'єкта бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись лише на досвід, який є у підсвідомості.

Для того, щоб пізнати психологічну сутність емпатії як компонента духовності ми визначили особливості виникнення та перебігу емпатійного процесу.

Емпатійна взаємодія виникає у випадку наявності трьох основних її чинників: емпатогенна ситуація, тобто ті обставини, які спричинили у певної особи (істоти) особливий емоційний стан та потребу у підтримці зі сторони іншої особи (істоти). Такі ситуації можуть бути як психотравмуючими, так і приємними. Відповідно, емоції носять негативний або позитивний характер;

– об'єкт емпатії, тобто особа (істота), яка потребує підтримки або сприяння;

– суб'єкт емпатії, тобто особа, у якої виникають певні переживання щодо об'єкта емпатії, а також є здатність надати відповідну підтримку.

Психолог, входячи у світ клієнта, повинен слідкувати за кордонами свого внутрішнього світу. Тобто, маючи емпатійний контакт з клієнтом, може привідкривати особисті життєві ситуації, але при цьому розуміти ціль цього відкриття. Терапевт повинен вміти дисоціюватися від світу клієнта, але може розкривати себе повністю в емпатійному процесі, але не допускати його в свій емоційний стан.

Одне із перших важливих пунктів у закріпленні контракту є емпатійне слухання, яке допомагає психологу спрямувати основну увагу на головні слова та стан пацієнта. Тому те, що в них криється прихований зміст причин, які турбують або не дають спокою клієнту. Також важливо розуміти, що розголошуючи зроблені ним висновки, можуть травмувати пацієнта, оскільки він може бути до них ще не готовим.

Емпатійний спосіб спілкування з іншою особистістю має кілька меж. Він передбачає входження в особистий світ іншого і перебування в ньому «як вдома». Він охоплює постійну чутливість до мінливих переживань іншого – до страху або гніву, або засмученості, або сорому – одним словом, до всього, що відчуває він або вона. Це означає тимчасове життя іншим життям, делікатне перебування в ньому без оцінювання й осуду. Це означає вловлювання того, що інший сам ледь усвідомлює. Але при цьому відсутні спроби розкрити абсолютно неусвідомлюване почуття, оскільки вони можуть виявитися травмуючими. Це включає повідомлення про ваші враження, про внутрішній світ іншого, коли ви дивитеся свіжим і спокійним поглядом на ті його елементи, які хвилюють або лякають вашого співрозмовника. Це передбачає часті звернення до іншого для перевірки

своїх вражень і уважне прислуховування до отриманих відповідей. Ви довірена особа для іншого, вказуючи на можливі смисли переживань іншого, ви допомагаєте йому переживати більш повно і конструктивно. Бути з іншим у такий спосіб означає на деякий час залишити осторонь свої точки зору і цінності, щоб увійти у світ іншого без упередженості. У певному сенсі це означає, що ви залишаєте осторонь своє «я». Це можуть здійснити тільки люди, які почуваються досить безпечно в певному сенсі: вони знають, що вони загубили себе в деколи дивному й чудернацькому світі іншого і що зможуть успішно повернутися у свій світ, коли захочуть.

Головним завданням емпіричного дослідження було виявлення рівня емпатійності, самооцінки на саморефлексії майбутніх психологів та проаналізувати їх вплив на подальшу роботу з клієнтами. Відповідно об'єктом дослідження виступали студенти психологічних напрямків, а предметом – рівні емпатій, самооцінки та саморефлексії майбутніх студентів психологічних напрямків. Як уже зазначалось, існує позитивна кореляція між розвинутою емпатією психологів та клієнтом. Вибірка досліджуваних складалась із 60 досліджуваних, середній вік досліджуваних – 23 роки.

За результатами емпіричного аналізу методики «Шкала емоційного відгуку» В.В. Бойко діапазон прояву емпатії варіюється досить широко: від легкого емоційного відгуку до повного занурення у внутрішній світ співрозмовника.

Виділяються такі рівні:

1. Низький рівень емпатії. Заснований виключно на роботі дзеркальних нейронів. Просто зчитування невербальних сигналів та зіставлення їх із тим, що бачив раніше. Він вказує на те, що індивіди звикли дбати лише про себе. У них сформувалася звичка не звертати уваги на емоційний стан тих, хто знаходиться поруч. Ці люди зазвичай цілком занурюються в якісь повсякденні справи і мало часу приділяють емоціям. Навіть власні почуття у них за рідкісним винятком залишаються досить несвідомими і нерозкритими. Людина може довгий час не розуміти, що з нею відбувається, заперечувати свої почуття і проявляти нетерпимість до слабкостей оточуючих. Низький рівень емпатії не дозволяє співпереживати людям, брати участь в бесідах, де почуття проявляються найбільш активно. Духовна сторона особистості розвивається слабо, оскільки у людини відсутнє прагнення аналізувати власні вчинки.

2. Середній рівень емпатії. Хочеться зрозуміти людину, з'ясувати причину її переживань, вислухати передісторію. Виявляється вміння ставити себе місце співрозмовника. Мають більшість людей незалежно від професійної діяльності і займаної посади. Середній рівень емпатії характеризується умінням надати підтримку в потрібний момент. Люди в основній своїй масі вміють слухати один одного. Розуміння народжується з схожого досвіду, коли одна людина ясно уявляє собі, що в даний момент відчуває інший. Середній рівень емпатії означає, що особистість цілком здатна зрозуміти переживання іншого індивіда. Однак постійно фокусувати увагу тільки на цих думках вона не стане. Більшість людей здатні втішити і

надати своєчасну підтримку, при цьому особливо не заглиблюючись в чужі проблеми. Так спрацьовує реакція психологічного захисту: кожного в першу чергу турбують свої власні обставини, а труднощі трапляються у всіх.

3. Найвищий рівень емпатії. Здатність швидкого зчитування нових людей без перетягування їх на себе. Раціональний аналіз емоційного стану людини, що дозволяє надавати їй реальну допомогу. Високий рівень емпатії проявляється прагненням бути максимально корисним оточуючим. Така людина дійсно переживає, якщо на його очах з кимось несправедливо обійшлися. Індивід намагається чимось допомогти в будь-якому випадку, незалежно від того, чи зручно це для нього особисто чи ні. Він вважає за краще взаємодіяти з людьми обережно, щоб виключити будь-яку можливість образити співрозмовника.

4. Високий рівень емпатії відзначається у порівняно невеликій кількості осіб. Адже для того, щоб зробити співпереживання важливою складовою свого життя, потрібно навчитися думати не тільки про себе. В основному люди настільки сильно занурені у свої проблеми, що не знаходять моральних сил для того, щоб довгий час концентруватися на переживаннях навколишніх.

Отже, за результатами проведеної методики «Шкала емоційного відгуку» В.В. Бойко можна стверджувати, що на даний момент рівень емпатії у більшості досліджуваних відображає середній рівень розвитку ідентифікації (56,6% досліджуваних), що вказує на розвиток емпатії у майбутньому, а це значить, що зміст емпатійного стосунку прямо залежить від психологічної зрілості психотерапевта і зрілий терапевт пропонує ту форму емпатії, яка зрозуміла і підтримується клієнтом, натомість молоді психотерапевти демонструють клієнту свою улюблену форму емпатії.

Також ми звернули увагу на те, що 7 учасників (12,8 %) показали дуже знижений рівень емпатії. Це може бути пов'язано напряму з тим, що зараз більшість людей через війну знаходяться у стані стресу, і відповідно психіка може блокувати теперішні реальності, які на пряму впливають на наші відчуття, емоції та ресурси.

Отже, результати теоретико-емпіричного дослідження показали необхідність планомірної роботи над самооцінкою, підвищенням рівня емпатії та глибокої саморефлексії у майбутніх психологів. З урахуванням результатів наших досліджень, та на основі сильного теоретичного матеріалу, нами були підібрані важливі та результативні програми, які комплексно будуть розвивати наших студентів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бородулькіна Т.О. Динаміка образу професії у майбутніх практичних психологів: *автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія*. Київ, 2011. 20 с.

2. Бояндіна Г.С. Філософське розуміння біологічних засад феномену емпатії. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. Випуск 97. С. 3-8.

3. Василюшина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 - педагогічна і вікова психологія. Київ, 2000. 20 с.
4. Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К, 2006. 22 с.
5. Полянська В.В. Емпатія як механізм формування політико-естетичного досвіду: політико-психологічні функції. Наукові записки. №4. С. 42-52.
6. Столярчук О.А. Динаміка професійного становлення студентів. Психологічний часопис: збірник наукових праць. Київ, 2017. №2 (6). Випуск 6. С. 99-110.
7. Сурякова М.В. Уявлення студентів-психологів про майбутню професійну діяльність. Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. №1 (1). С. 136-141.

### **Давидюк Іванна**

здобувач освіти ОС Бакалавр факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **Іванашко Оксана**

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

## **ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

У сучасному світі, де люди стикаються з різноманітними труднощами та тиском, досягнення успіху та задоволення в різних аспектах життя значною мірою залежить від високого рівня соціально-психологічної адаптивності. Однак багато людей можуть навіть й не усвідомлювати значення емоційного інтелекту в цьому процесі. Емоційний інтелект зараз є однією з найбільш досліджуваних тем, оскільки він впливає на соціально-психологічну адаптивність людини. Він охоплює здатність розуміти, контролювати та виражати емоції, як свої, так і розуміти емоції інших людей.

На сучасному етапі вивчення, емоційний інтелект цікавив дослідників з точки зору можливості практичного застосування: в організаційній психології для підбору ефективності управлінського персоналу, успішності керівників високої ланки. Педагогічній психології питання впливу емоційного інтелекту на академічну успішність, зниження антисоціальної поведінки, в психології лідерства [1].

Соціально-психологічна адаптація людини – це здатність пристосовуватися до нових ситуацій, цінностей, норм та ефективно взаємодіяти з іншими. Емоційний інтелект як фактор соціально-психологічної адаптації сприяє покращенню міжособистісної взаємодії, розвитку емпатії, розумінню емоцій інших людей, досягненню високого рівня співпраці та вирішенню конфліктів.

Емоційний інтелект – це здатність людини розпізнавати власні емоції та емоції інших, розуміти власні думки, використовуючи їх як інструмент для налагодження відносин з іншими.

Мета: розкрити поняття емоційного інтелекту та його складових, а також визначити те як він впливає на соціально-психологічну адаптацію людини.

Предмет дослідження: емоційний інтелект в процесі соціально-психологічної адаптації особистості.

Об'єкт дослідження: вивчення емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості.

У більш широкому розумінні емоційний інтелект можна розглядати як фактор, що сприяє соціально-психологічній адаптації людини, сприяє виникненню соціальної взаємодії та покращенню психологічного благополуччя в соціальному контексті. Щоб активно розвиватися як в особистісній, так і в професійній сферах, дуже важливо набути здатності регулювати та розвивати власний емоційний інтелект. Оволодіння цією навичкою має важливе значення для використання набутих знань і вмінь для покращення міжособистісних стосунків і максимізації продуктивності, особливо в умовах спільної роботи. Однак, слід зазначити, що покращення рівня емоційного інтелекту – це процес, що потребує часу та систематичних зусиль, як від окремої особистості, так і від оточення. Також важливо враховувати індивідуальні особливості кожної людини та здатність до розвитку [2. с. 38].

Люди з високим емоційним інтелектом мають змогу краще адаптуватись до нового навколишнього середовища та стресу. В такі моменти добре розуміючи свої емоції, можна ідентифікувати їх, контролюючи, щоб швидко заспокоїтись в стресових ситуаціях, продовжуючи ефективно спілкуватись та встановлювати контакти з новими людьми.

Емоційний інтелект відіграє важливу роль у формуванні позитивного особистісного сприймання та покращення своєї самооцінки. Здатність розуміти свої сильні та слабкі сторони додає впевненості у собі та напористості, тим самим покращуючи психологічну адаптацію. Люди, які володіють емоційним інтелектом, більш схильні до того щоб ставити перед собою досяжні цілі, вони мають більш чітке почуття самоідентичності та роблять виважений вибір, який буде відповідати їхнім цінностям і прагненням.

Крім того, розуміння та демонстрація емпатії є багатогранною формою інтелекту. Вона не лише сприяє встановленню позитивних зв'язків з іншими людьми, але й передбачає розуміння їхніх потреб, емоцій та переживань. Емпатія слугує основою для ефективної комунікації та вирішення конфліктів. Дослідження показують, що люди з високим рівнем емоційного інтелекту набагато краще пристосовуються до різних обставин і з більшою ймовірністю досягають успіху в особистих і також професійних починаннях. Вони мають здатність вирішувати конфлікти і проявляють більше толерантності та зберігають позитивний погляд на світ.

Показниками успішної соціально-психологічної адаптації є відповідний соціальний статус людини в даному середовищі, а також її психічна задоволеність собою, середовищем, окремими деталями та затраченим на це ресурсом [1]. Показники з низькою соціально-психологічною адаптацією свідчать про те що є труднощі або проблеми, з якими може в майбутньому зіткнутись людина при адаптації та інтеграції в соціально-психологічні аспекти життя.

Отже, емоційний інтелект відіграє вирішальну роль у соціально-психологічній адаптації. Він має вплив на різні аспекти життя, такі як налагодження стосунків, управління стресом, спілкування, життєстійкість і загальне психічне благополуччя. Розвиток емоційного інтелекту може значно підвищити здатність людини адаптуватися та процвітати в соціально-психологічних ситуаціях. Розвиваючи самосвідомість, саморегуляцію, емпатію та соціальні навички, люди можуть покращити свою взаємодію з іншими людьми, встановити значущі для них зв'язки та відчувати більше задоволення в житті. Усвідомлення важливості емоційного інтелекту та активне прагнення розвивати його може сприяти більш повноцінній і приємній соціально-психологічній адаптації.

**Список використаних джерел:**

1. Стасюк М.М. “Теоретичний аналіз впливу емоційного інтелекту на процес соціальної адаптації” [Електронний ресурс]. – URL: <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/1912>
2. Мельник В. Р. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр». Херсонський держ. ун-т, факультет психології, історії та соціології ; кафедра психології. Івано-Франківськ : ХДУ, 2023. 46 с. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/123456789/18069>

**Ковальчук Василь**

здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

**Гошовський Ярослав**

доктор психологічних наук, професор,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**ВПЛИВ УСПІШНОГО САМОПРИЙНЯТТЯ НА ФОРМУВАННЯ  
ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗУ ВЛАСНОГО ТІЛА**

Людина як біосоціальна істота завжди обирає своїми екзистенційними пріоритетами власне тіло та свою душу. Усвідомлення власної тілесності як і осмислення своєї духовності постають визначальними завдякнями упродовж усього життєвого шляху, адже повинен відбутися особистісний саморух для самоототожнення та самореалізації у своєму цивілізаційно-культурологічному, матеріально-економічному, духовно-історичному та інших вимірах власного біологічного і суспільного життєіснування.

Загальноновизнаною тезою постає твердження про те, що наймилішим зображенням є власне фото або відображення в дзеркалі, а наймилішим звуком є звук власного імені, тому рецепція тілесності була, є і залишається одним із найважливіших чинників життєвої активності людини.

Імовірність незадоволення своєю зовнішністю спонукає до численних розладів самосприймання та самоприйняття. Типовими реакціями на негативну самоакцептацію як прийняття/неприйняття своєї тілесності можуть бути як тимчасові розлади й перепади настрою (переживання, хвилювання, розпач, обурення) так і загрозливі девіантні маркери (депресія, вдвіраза і заперечення власного Я, нервово-психічна анорексія тощо). По суті, можна цілком аргументовано стверджувати, що серйозні психопатологічні тенденції, зумовлені хибами у рецепції своєї тілесності (зовнішності, соціального іміжду на рівні одяжі, зачіски тощо), призводять до інколи неспівмірно регресивних проявів у психо- і соціогенезі людини. Порушення харчової поведінки, поява численних адикій як залежностей від алкоголю, наркотиків, психотропних препаратів тощо, депресивні або й галюцинаторні розлади та ціла низка інших дисфункційних явищ можуть слугувати наслідками розладнаного самоприйняття на рівні тілесності. Безперечно, все це потужно блокує якість життя, дисгармонізує сімейні взаємини, ускладнює внутрішній психосвіт та спонукає до негативного й депресивного модусу самоусвідомлення.

Слід відзначити, що дисгармонії в рецепції свого тіла притаманні особам обох статей, у багатьох випадках потрібна нагальна і тривала медико-психологічна консультативно-корекційна допомога.

Отож актуальність вивчення феномену тілесної самоакцептації як специфічного ставлення до власного тіла не піддається сумнівам, адже йдеться про базальне екзистенційне позначення людиною себе і свого місця у системі життєвих цінностей, звязків, взаємовідносин, комунікативних і діяльнісних пріоритетів.

Існує досить багато соціально-психологічних, клініко-психологічних досліджень у контексті окресленої проблеми, однак, на нашу думку, у вітчизняній психології одним із найпотужніших є вивчення особливостей самоприйняття дівчаток і жінок, здійснене Д. Гошовською. Серед багатьох праць авторки однією з найосяжніших у розумінні прийняття себе на рівні тілесності є монографія «Психогенеза фемінінної самоакцептації дівчаток-підлітків» [2].

Отож вважаємо, що якраз на цьому відтинку онтогенезу людини, який досить часто називається «феноманально складний, перехідний, помежовий, кризовий підлітковий вік», проявляються найважливіші індикатори особистісного становлення, що аються ознаки згодом упродовж усього подальшого життєвого шляху.

Підлітковість характеризується підвищеною невротичністю, імпульсивністю, вразливістю психоемоційної сфери, що зумовлює загострену тривожність, явну або латентну фрустрованість, депресивність та інші афективні розлади. Емоційне неблагополуччя значною мірою детермінується розладами сприймання і прийняття/неприйняття власної

зовнішності. У підлітковому віці активно появляються численні комплекси, які зазвичай негативно та руйнівним чином впливають на особистісний розвиток. Страждають як міжособистісні взаємини і сімейному мікродовкіллі, так і появляється багато внутріньопсихологічних суперечностей. Тіло, яке росте і видозмінюється внаслідок психофізіологічних, гормональних змін видається недосконалим і непривабливим, тому комплекси «гидкого каченяти» (дисморфофобії), «попелюшки», нервово-психічної анорексії, булімії та ціла низка інших лише засвідчують важливість цієї проблеми.

Ключовим ракурсом нашого дослідження постає вивчення найважливіших психологічних характеристик досліджуваних, які мають специфічне ставлення до власного тіла, своєї тілесності. На підлітковому етапі онтогенезу зацікавленість до пізнання свого фізично-тілесного Я і творення фізичного образу Я виокремлюється в особливо важливе завдання особистісного розвитку. Якраз на підставі сформованих образів Я (фізичного, інтелектуального, презентованого, бажаного та ін.), адекватної самооцінки, позитивної самоакцептації вибудовується як розгалужена і гармонійна Я-концепція, так і все самоусвідомлення як осмислення себе в різних ролях і статусах.

**Мета статті** – здійснити теоретико-емпіричне вивчення образу власного тіла, констатувати найтипівіші психологічні характеристики підлітків з особливим ставленням до свого тіла.

Поміж різноманіття актуальних психологічних проблем виокремлюється коло питань, присвячених тілесності особистості, зокрема образу власного тіла та його рецепції.

Однією з найпотужніших праць у досліджуваній нами тематиці є монографічне дослідження Рождественського А. Ю., присвячене феноменології тілесності у просторі життєвих перспектив особистості. Згадана монографія є продовженням дисертаційного дослідження автора, а тілесність людини у всіх вимірах і ракурсах її прояву знайшла дуже детальне аналітико-синтетичне вивчення. Розкрито філософсько-психологічні підходи до розуміння тілесності як основного екзистенційно-позначувального утворення, яке «маркує» людину у світі і всесвіті людських взаємин, висвітлено конкретні концептуальні бачення представників різних психологічних теорій, крім класичних подано також і рідкозгадувані оригінальні бачення проблеми тілесності.

Автором презентовано як розуміння сутнісних компонентів тіла, тілесності людини, так і специфіку його сприймання та прийняття у єдності фізично-духовного самоздійснення. Висвітлено гендерні аспекти рецепції власної тілесності, констатовано як подібності, так і відмінності і сприйнятті свого тіла представниками різної статі, раси, національності тощо [8].

Носенко Е. Л., Аршава І. Ф. пишуть про сучасні напрями зарубіжної психології, заторкуючи, до речі, у контексті психології особистості ціле коло питань, пов'язаних з тілесністю як визначальною та первинною біосоціальною ознакою людини. Дослідницями повномірно і цілісно



розкрито історіогенез становлень наукових підходів щодо феномену особистості, а також виокремлено підходи з оптимізації значення тілесності, фізичного Я в пріоритетах людської міжособистісної комунікації, сімейних взаємин тощо [6].

Семиченко В.А., розкриваючи базові основи психології особистості, відзначає особливу роль тілесності для самопрезентації та самозвершення у всіх площинах соціальної дійсності, зокрема в інтимно-сімейних, комунікативно-перцептивних, а також дружньо-колективістських та інших вимірах [8].

На думку Моргуна В.Ф., концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування повинна враховувати знаковий фактор людської тілесності, фізичного Я, образу тіла як біологічної доміанти психофізичного розвитку на всіх етапах онтогенезу. Від мови тіла в соціумі часто залежить не лише невербальна комунікація, але й сигніфікація особистості (наприклад, військова форма, білий халат тощо) [5].

Як стверджує Brown S. D., самооцінка свого Я, власних фізичних параметрів, своєї конституційно-морфологічної психоструктури виступають чи не найважливішими факторами успішної самопрезентації, а також адаптації у соціумі з однолітками. Зазначено, що і занижена, і неадекватно завищена самооцінка, особливо ж своїх принадливих фізичних параметрів, є досить ризиконебезпечними для об'єктивного самоусвідомлення особистості та її спілкування і діяльності. Внаслідок цього можуть виникати численні перепони тощо [9].

Гуменюк О.Є., висвітлюючи особливості психології творення Я – концепції людиною, зауважує важливу роль для її гармонійності фізичного Я, рецепції власної тілесності в усіх вимірах соціального буття : від імені до оджежі, від ідентичності до самоприйняття – ключових факторів розвитку самосвідомості [3].

Цікавим і специфічним ракурсом є висвітлення клініко-психологічних варіантів проблеми сприймання свого тіла. Аршава І. Ф., Корнієнко В. В., Єрошкіна Т. В. пишуть про психологічні особливості формування Я-концепції осіб з фізичними вадами в контексті соціально-психологічної адаптації та зазначають ціле коло проблем, з якими зустрічаються такі люди. Отож ймовірні або реальні розлади, істотні або нав'язні самому собі дефекти власної психофізичної тілесності призводять до численних соціальних і власне психологічних проблем, які потребують системного і нагального вирішення [2].

Моляко Р. В. у дисертаційному дослідженні різнопланово аналізує проблему образу фізичного Я, особливо ж у варіанті його становлення та деформації у пацієнтів з косметичними вадами. Проаналізовано цілий комплекс характерологічних ознак, параметральних особливостей у рецепції своєї зовнішності людьми, які маю виражені косметичні вади обличчя. Зазначено необхідність комплексного медико-психологічного підходу для надання допомоги і корекції, адже усвідомлення вад та їхнє приховування, маскування впливають як на систему самооцінювання, так і на все загальноособистісне самоусвідомлення [4].

Результати емпіричного дослідження дали можливість зробити кореляційний аналіз.

Аналізуючи результати кореляційного аналізу, ми виявили значимі взаємозв'язки, за допомогою яких можемо підтвердити наші припущення.

За допомогою кореляційного аналізу ми виявили зв'язок між задоволеністю власним тілом та рівнем самооцінки ( $r=0,72$  при  $p\leq 0,05$ ), і між образом власного тіла та рівнем самооцінки ( $r=0,73$  при  $p\leq 0,05$ ), що каже про те, що чим менше підліток буде задоволений своїм тілом, його образом та характеристиками – тим нижче буде його самооцінка. Але треба зазначити, що надмірна задоволеність власним тілом буде сприяти розвитку завищеної самооцінки.

Також виявлено зв'язок між задоволеністю власним тілом та самоповагою ( $r=0,47$  при  $p\leq 0,05$ ), і між образом власного тіла та самоповагою ( $r=0,48$  при  $p\leq 0,05$ ). Це означає, що самоставлення впливає на рівень самоповаги: чим менше рівень задоволеності власним тілом – тим меншим буде рівень самоповаги підлітка.

Вищесказане підтверджує, що особи, незадоволені зовнішністю і параметрами власного тіла мають низьку самооцінку та низький рівень самоповаги.

Виявлено зворотній зв'язок між рівнем задоволеності власним тілом та агравацією ( $r=-0,76$  при  $p\leq 0,05$ ), і між образом тіла та агравацією ( $r=-0,79$  при  $p\leq 0,05$ ). Це означає, що чим менше людина задоволена своїм тілом, тим більше вона буде схильна підкреслити проблеми що має та складності свого характеру.

Також виявлено зворотній кореляційний зв'язок між задоволеністю власним тілом та ригідністю ( $r=-0,75$  при  $p\leq 0,05$ ), і між образом тіла та ригідністю ( $r=-0,66$  при  $p\leq 0,05$ ). Можемо зробити висновок, що незадоволеність власним тілом сприяє виникненню критичності у відношенні до чужих думок, суб'єктивізму.

Ще один виявлений зворотній кореляційний зв'язок між задоволеністю власним тілом та тривожністю ( $r=-0,51$  при  $p\leq 0,05$ ), і між образом тіла та тривожністю ( $r=-0,68$  при  $p\leq 0,05$ ), що каже про те, що незадоволеність тілом та його образом підвищує рівень тривожності людини, її емоційність та незахищеність.

Також виявлено зворотній кореляційний зв'язок між задоволеністю власним тілом та інтроверсією ( $r=-0,68$  при  $p\leq 0,05$ ), і між образом тіла та інтроверсією ( $r=-0,76$  при  $p\leq 0,05$ ). Це означає, що особа, незадоволена своїм тілом буде замикатися у власному світі переживань, уявлень, ілюзій та фантазій, стане стриманою та замкнутою.

Ще один виявлений зворотній кореляційний зв'язок між задоволеністю власним тілом та сенситивністю ( $r=-0,79$  при  $p\leq 0,05$ ), і між образом тіла та сенситивністю ( $r=-0,68$  при  $p\leq 0,05$ ), що означає вплив незадоволеності власним тілом на схильність до рефлексії, песимістичність в оцінці перспектив.

Також маємо зворотній кореляційний зв'язок між задоволеністю власним тілом та лабільністю ( $r=-0,78$  при  $p\leq 0,05$ ), і між образом тіла та

лабільністю ( $r=-0,72$  при  $p\leq 0,05$ ), що вказує на те, що незадоволеність власним образом тіла впливає на мотиваційну нестабільність, переїми настрою.

Ще один виявлений зворотній кореляційний зв'язок між задоволеністю власним тілом та схильністю до психопатій ( $r=-0,61$  при  $p\leq 0,05$ ), і між образом тіла та схильністю до психопатій ( $r=-0,73$  при  $p\leq 0,05$ ), що означає, що під впливом незадоволеності власним тілом у підлітків можуть виникати психопатії – порушення розвитку особистості, дисгармоній в емоційній і вольовій сферах.

Вищесказане підтверджує, що незадоволеність зовнішністю і параметрами свого тіла має статистично значущий зв'язок з такими особистісними диспозиціями як агравація, ригідність, тривожність, інтроверсія, сенситивність, лабільність, схильність до психопатій.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок між задоволеністю власним тілом та нарцисизмом ( $r=-0,68$  при  $p\leq 0,05$ ), і між образом тіла та нарцисизмом ( $r=-0,66$  при  $p\leq 0,05$ ), тобто чим вище буде задоволеність тілом, тим вищою буде схильність до нарцисизму.

**Висновки.** Отже, результати емпіричного дослідження дозволяють стверджувати, що існує надмірна задоволеність зовнішністю і параметрами свого тіла має статистично значущий зв'язок з такими особистісними диспозиціями як нарцисизм, макіавеллізм, завищена самооцінка.

Тобто, особи з особливим ставленням до власного тіла мають певні психологічні характеристики, які є запорукою задоволеності-незадоволеності особливостями формування власного тілесного образу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Аршава І. Ф., Корнієнко В. В. Основні початкові прояви психоемоційних розладів у дітей і підлітків : *Навчальний посібник*. Д. : РВВ ДНУ, 2003. 58 с.
2. Гошовська Д. Психогенеза фемінінної самоакцептації дівчаток-підлітків: монографія. Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2021. 330 с.
3. Гуменюк О.Є. Психологія Я – концепції. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 186 с.
4. Моляко Р. В. Психокорекційні стратегії деформації Я-образу зовнішності в юнацькому віці *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 6. С. 78-80.
5. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування *Філософська і соціологічна думка*. 1992 №2. С. 27-40.
6. Носенко Е. Л., Аршава І. Ф. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості : підручник. Д. Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2010. 261 с.
7. Рождественський А. Ю. Феноменологія тілесності у просторі життєвих перспектив особистості: монографія. Київ: Міленіум, 2005. 294с.
8. Семиченко В.А. Психологія особистості. К.: Видавець Ешке О.М., 2001. 427с.
9. Brown S. D. Self-esteem and self-evaluation: feeling is believing. *Psychological perspectives on the self*. 1993. Vol. 4. P. 27 - 57.

## **ДЕТЕРМІНАНТИ РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ**

Життєдіяльність людини в сучасному суспільстві, в умовах постійних змін і суспільних потрясінь пов'язана з необхідністю подолання складних життєвих ситуацій, що вимагає підвищення психологічного адаптаційного потенціалу, розвитку і правильного використання внутрішніх ресурсів. Особливо актуально постає питання збереження та примноження психологічних в сьогоденних умовах війни. Емоційні стани, як супроводжують людину в сучасних умовах породжують відчуття тривоги, нестабільності, крайньої невизначеності, руйнацію моральних стереотипів, особистість постає перед необхідністю вирішення складних завдань, пошуку індивідуально-психологічних засобів продуктивної життєдіяльності. Зазначена ситуація гостро актуалізує проблему психологічних ресурсів, адже саме вони виступають тими інструментами, які забезпечують реалізацію функцій життєтворення, дозволяють вирішувати не лише актуальні, але й глобальні питання власного буття.

Термін «ресурс» походить від французького *ressource* – «допоміжний засіб». Це засоби й умови, що дозволяють за допомогою певних перетворень отримати бажаний результат. Іншими словами – можливість, якою можна скористатися у разі потреби, додаткове джерело психологічної сили й енергії (Т. Федотова, 2018).

Ресурси особистості – це життєві опори, що є в розпорядженні людини і дають змогу забезпечувати певні потреби: виживання, фізичний комфорт, безпеку, залученість у соціум, повагу з боку соціуму, самореалізацію в соціумі, тощо. Психологічні ресурси людини включають в себе мотиваційно-ціннісні та емоційно-регулятивні компоненти психології (І.Ващенко, Б. Іваненко, 2018).

Окремим особистісним ресурсом є життєстійкість особистості як здатність у життєво важливих ситуаціях скористатися зовнішніми ресурсами, що розвивається в процесі життя людини. (А. Кульчицька, 2018).

Вихолячи з аналізу досліджень провідних науковців, дійшли висновку, що серед багаточислених чинників ресурсного потенціалу особистості особливої уваги заслуговує життєстійкість особистості, або стресостійкість, що в свою чергу тісно пов'язана з емоційною сферою, людини (А. Кульчицька, 2018). Тому, плануючи емпіричне дослідження ресурсного потенціалу публічних службовців пропонуємо розглянути дану проблему в контексті дослідження *стресостійкості* та *рівня емоційного інтелекту*.

Організація дослідження полягала у створенні програмно-методичного забезпечення та передбачала його структурно-логічну поетапність. Емпіричне дослідження реалізовувалося протягом 2023 року. Вибірку дослідження склали 104 особистості (працівники соціальної сфери) віком від 20 до 60 років. Аналіз результатів емпіричного дослідження

здійснювався за методиками «Тест стресостійкості» (Ю. Щербатих) та «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл).

За результатами емпіричного дослідження особливостей *стресостійкості* у працівників соціальної сфери, можемо констатувати переважаючий середній рівень стресостійкості. Слід зазначити, що при аналізі отриманих результатів нами були враховані такі соціально-демографічні показники як вік та стаж професійної діяльності.

Порівняльний аналіз дає змогу стверджувати, що найвищий рівень прояву стресостійкості виявлено у вибірці респондентів віком 36-50 років та у вибірці опитуваних, стаж професійної діяльності яких становить 11-19 років. Найнижчий рівень прояву стресостійкості виявлено у вибірці респондентів віком 51 і більше років та у працівників, стаж роботи за фахом яких становить 0-5 років.

Проведене дослідження дало змогу виявити *інтегративний і парціальний рівень емоційного інтелекту* працівників соціальної сфери, зокрема за такими складовими, як: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій.

Результати дослідження продемонстрували, що переважна більшість соціальних працівників, які брали участь у дослідженні, мають низький та середній рівень емоційного інтелекту.

Деталізація результатів дослідження відносно складових парціального емоційного інтелекту, дала можливість констатувати в опитаних гранично низькі показники за шкалою «управління своїми емоціями», що передбачає здатність контролювати свої емоції, думки і поведінку, аналізувати та оцінювати власну поведінку та власну діяльність. Однак, варто відзначити й виявлені середні, а подекуди й високі показники за шкалами «емоційна обізнаність» та «емпатія», «самомотивація» та «розпізнавання емоцій». Це свідчить про здатність усвідомлювати, розуміти та приймати свої емоції, розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці, аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміти відносини, почуття і психічні стани інших осіб у формі співпереживання та співчуття, спонукати й підштовхувати себе до виконання поставлених цілей.

Виявлено окремі відмінності у рівнях розвитку інтегративного емоційного інтелекту в залежності від віку працівника і стажу його професійної діяльності. Порівняльний аналіз дає змогу стверджувати, що найвищі показники рівня інтегративного емоційного інтелекту виявлені у вибірці респондентів віком 51 і більше років та у вибірці опитуваних, стаж професійної діяльності яких становить 6-10 років. Найнижчі показники виявлені у вибірці респондентів віком 20-35 років та у службовців, стаж роботи за фахом яких становить 0-5 років.

Отримані результати даного дослідження варто враховувати в роботі з персоналом соціальної сфери, у плануванні навчальної та розвивально-корекційної роботи, оскільки стресостійкість та емоційний інтелект є показниками ресурсного потенціалу працівника й безпосередньо впливають на продуктивність його професійної діяльності.

### **Список використаних джерел:**

1. Hobfoll S.E. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*. 2001. № 50. P. 337–421.
2. Vashchenko I. V. Psychological resources of the personality in overcoming difficult life situations / I. V. Vashchenko, B. B. Ivanenko // *Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 33–49.*
3. Анисимова Є. Проблема життєдіяльності людини в екстремальних умовах праці: психологічний сенс особистісного ресурсу. Психологічні ресурси особистості: соціально-психологічний зміст: збірник наукових праць за матер. науково-практичної конференції. Ізмаїл : РВВ ІДГУ. 2019. С. 4–8.
4. Ващенко І. В. Ретроспектива сутності поняття життєва ситуація / І. В. Ващенко // *Психологічна освіта в Україні: традиції, сучасність та перспективи (до 50-річчя від початку фахової підготовки психологів у КНУ імені Тараса Шевченка) (РЕУТМР) : Тези Всеукр. науково-практ. конф. з міжнар. участю, 21–22 квітня 2017 р., м. Київ. – Київ : Логос, 2017. – С. 42–44.*
5. Кочарян А.С. Психология переживаний. Харьков : ХНУ. 2011. 220. С
6. Кульчицька А.В. Особливості формування синдрому емоційного вигорання у працівників державних установ / А.В. Кульчицька// *Психічне здоров'я працівників державних установ : [монографія] / за заг. ред. Л. В. Засєкіної , А. В. Кульчицької. – Луцьк: Вежа-Друк, 2018. – С.58-77.*
7. Перегончук Н.В., Краєвська Т.С Психологічні ресурси особистості майбутнього психолога. Молодий вчений. № 2(54). 2018. С. 477–479.
8. Постілякова Ю.В. Психологічна оцінка ресурсів подолання стресу в професійних групах. Київ : ЦУЛ, 184 с.
9. Федотова Т.В. Суб'єктивне благополуччя як показник психічного здоров'я особистості./ Т.В.Федотова // *Психічне здоров'я працівників державних установ : [монографія] / за заг. ред. Л. В. Засєкіної , А. В. Кульчицької. – Луцьк: Вежа-Друк, 2018. – С.43-58 с.*
10. Штепа О.С. Особливості взаємозв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості. Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільськ : Аксіома, 2013. С. 782–791. 24.

### **Майборода Оксана**

здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

### **Гошовська Дарія**

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

## **СПЕЦИФІКА ЗВ'ЯЗКУ ВЗАЄМВІДНОСИН З МАТІР'Ю ТА РОЗВИТКОМ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

У складних і напружених реаліях нашого часу, в умовах російсько-української війни феноменологія людської агресивності набуває найбільшого прояву, маючи своїми наслідками зруйновані людські долі, втрачені життя, розбиті надії та мрії.

Агресія як потужне філософсько-психологічне явище від вимірів загальнолюдського горя і трагедії знаходить своє заземлення в конкретній ситуації біди і болю, травми і страждання. Внаслідок цього відбуваються багаторівневі видозміни й модифікації життєвого шляху людини, спотворюється оптимістична картина й легенда життєвого шляху, знижується рівень її соціального оптимізму тощо.

**Мета статті** – здійснити теоретико-емпіричний аналіз проблеми агресивності на підлітковому етапі онтогенезу у ракурсі взаємин з матір'ю.

**Виклад матеріалу.** Індивідуальна адаптація пересічної особистості в ускладнених війною умовах відбувається вкрай складно й неоднозначно, адже через підвищений рівень агресивності в соціодовкіллі кожна людина намагається частіше застосовувати психологічний захист, залучати механізми, тактики і стратегії копінг-поведінки.

Особливо складно перебігають процеси конфліктності й агресивності на рівні міжособистісних взаємин, зокрема у психопросторі сімейного мікросоціуму. Проблемні, конфліктні й неоптимальні батьківсько-дитячі взаємини руйнують канву взаєморозуміння та взаємопідтримки і наповнюють комунікативне поле вербальною або й інструментальною агресією. Виникає розбалансований мікроклімат, побудований на недовірі, підозрі, агресії та неповазі до статусно-рольових преференцій кожного із членів сім'ї.

Внутрішньоособистісні конфлікти накладаються доволі часто на систему міжособистісного конфліктування, що зумовлює перепади психоемоційного характеру, вибудовує комунікативно-перцептивні перепони між дітьми і батьками, порушує когнітивно-регулятивні засади спільного життєіснування. Конфлікти й агресія стають повсякденним способом і вирішення проблем, і пояснення світу, і навіть інколи стилю життя. Внаслідок культивування парадигми насилля зазвичай відбувається істотна і болісна деформація індивідуально-психологічних особливостей дитини.

Окремого наукового статусу набуває проблема взаємин підлітка з найближчими людьми, адже внаслідок сформованого «почуття дорослості», вибудованої системи образів Я він прагне до самостійності та демонструє дуже активно поведінкові нонконформні моделі.

Психологічні проблеми відносин з матір'ю містять особливу складність та потребують дуже виваженого підходу щодо психоконсультативної або психокорекційної допомоги. Взаємини з матір'ю постають потужним корелятом розвитку і прояву агресивності в підлітка, зокрема через процеси сепарації як намагання відірватися від опіки, гіперопіки, досягнути свободи у системі владно-підвладних сімейних стосунків.

Підліткова агресія, агресивні підліткові субкультури, специфіка аутоагресії дітей підліткового віку мають значну кількість науково-психологічних досліджень, які спрямовані на багатовимірне пізнання як причинно-наслідкової сутності агресивності, так і структурно-функціонального наповнення і пояснення кожного окремого випадку підліткової агресії.

У цілій низці вітчизняних і зарубіжних теорій, концепцій і шкіл пропонуються різнобічні підходи щодо пояснення суті підліткової агресії. У різних науково-психологічних напрямках і підходах можна відстежити багатоманіття трактувань та інтерпретацій : від сублімаційної природи підліткової агресивності внаслідок пубертату як розладнаного статевого дозрівання до порушення афективного балансу між батьками і дітьми-сиблінгами підліткового віку.

Типовими моделями вимірювання і пояснення підліткової агресивності є такі :

1) це спричинено суворим поведженням з дитиною, причому змалку, а також намаганням і активним прагненням лише силовими способами і методами домогтися від неї чемності, старанності, слухняності тощо (вважається, що такий підхід корелює з розвитком у майбутньому репресивності, тривожності, боязкості, низької емпатійності тощо цих дітей (Fesback H., Salztein X., Xoffman M.));

2) це зумовлено стилями спілкування, зокрема підлітки із сімей з ліберальним, автократичним і непослідовним стилями виховання значно частіше й інтенсивніше демонструють поведінкову агресивність. Вони також задіюють значно ширший репертуар агресивних вербальних і поведінкових реакцій, ніж діти, які виховувалися в родинях з демократичним і люблячим стилем виховання і ставлення (Borecka-Biernat D.);

3) це появляється внаслідок різновидової депривації, коли агресивний соціум тисне на беззахисну дитину-сироту (Дж. Боулбі, Я. Гошовський, Й. Лангмейєр, З. Матейчек та ін.).

Агресивна поведінка підлітків проявляється в різних видах. Вчені виділяють наступні види агресії [2;4]:

1) фізична агресія (напад) – при якій використовується фізична сила проти іншої особи;

2) вербальна агресія – негативні почуття виражаються у формі сварки (крик), так через зміст вербальних реакцій (загрози, прокляття, лайка);

3) пряма агресія направлена проти будь-якого об'єкта або суб'єкта;

4) непряма агресія – передбачає дії, спрямовані на іншу особу обхідним шляхом, і дії, що характеризуються невпорядкованістю;

5) інструментальна агресія досягається засобом досягнення будь-якої мети;

6) ворожа агресія – виражається в дії, що має метою заподіяння шкоди об'єкту агресії;

7) аутоагресія – проявляється в самоприниженні, нанесенні собі тілесних ушкоджень аж до самогубства;

8) альтруїстична агресія – захист від чийось агресивних дій [3].

За формальними характеристиками виділяють наступні форми агресивних дій:

- негативні – позитивні (деструктивні – конструктивні);
- явні – латентні (агресія зовні – прихована агресія);
- вербальні – фізичні (словесний напад – фізичний напад);



- прямі – непрямі (безпосередньо спрямовані на об'єкт – зміщені на інші об'єкти);
- ворожі – інструментальні (з метою заподіяння шкоди, болю іншій людині або з іншою метою);
- прийняті особистістю – чужі для себе (осуджені самою особистістю) [6].

Традиційно у сучасних вітчизняних дослідженнях агресивність підлітка трактується як типовий випадок і наслідок вираженого неблагополуччя в сім'ї, у розладнанні сімейних взаємин. Досить часто відзначається важлива роль впливу агресивного батьківського ставлення, на акцентуації характеру підлітка, авторитарної батьківської ролі на підліткові комплекси тощо.

Окреме місце у психологічних моделях розвитку агресивної поведінки має материнське неприйняття дитини підліткового віку. Отож, беззаперечно, рівень і специфіка материнських відносин, насамперед материнського прийняття, суттєво впливає на особливості агресивних проявів поведінки сучасних підлітків.

Сім'я може бути як потужним фактором розвитку емоційно-психологічної підтримки особистості, так і джерелом психічної травми і пов'язаними з нею різноманітними особистісними розладами. Батьки природним чином впливають на своїх дітей: через механізми наслідування, ідентифікації та інтеріоризації образів батьківської поведінки.

Задля якісної і кількісної оцінки рівня агресивності ми провели дослідження з 60 учнями підліткового віку за допомогою опитувальника рівня агресивності Басса-Дарки.

З отриманих даних видно, що високий рівень фізичної агресії відзначається у 10% досліджуваних, середній рівень – у 50%, низький – у 40% підлітків.

Високий рівень непрямой агресії мають 20% досліджуваних, середній рівень – у 46,7%, низький – у 33,3% учнів.

Високий рівень дратівливості відзначається у 26,7% досліджуваних, середній рівень – у 55%, низький – у 18,3%.

Високий рівень негативізму мають 30% досліджуваних, середній рівень – у 56,7%, низький – у 13,3% підлітків.

Високий рівень образи відзначається у 25% досліджуваних, середній рівень – у 56,7%, низький – у 18,3%.

Високий рівень підозрливості мають 28,3% досліджуваних, середній рівень – у 58,3%, низький – у 13,3% підлітків.

Високий рівень вербальної агресії відзначається у 28,3% досліджуваних, середній рівень – у 55%, низький – у 16,7%.

Високий рівень почуття провини притаманний 28,3% досліджуваних, середній рівень – у 58,3%, низький – у 13,3%.

Вищезазначені результати дослідження за опитувальником рівня агресивності Басса-Даркі дозволили нам визначити індекс ворожості та індекс агресивності досліджуваних. Див. таблиця 1.

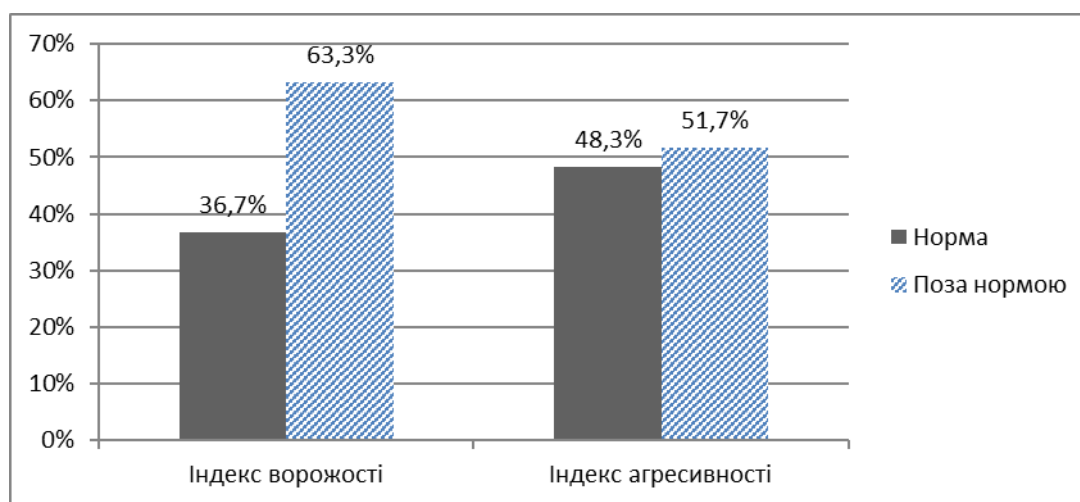
З результатів видно, що 63,3% досліджуваних мають індекс ворожості поза нормою, а 51,7% – мають індекс агресивності поза нормою.

Графічно результати методики представлені на рисунку 1.

**Таблиця 1**

**Індекси ворожості та агресивності (опитувальник рівня агресивності Басса-Дарки)**

Індекси	Норма		Поза нормою	
	Кількість	%	Кількість	%
Індекс ворожості	22	36,7	38	63,3
Індекс агресивності	29	48,3	31	51,7



*Рис. 1. Графічне зображення індексів ворожості та агресивності за опитувальником рівня агресивності Басса-Дарки*

За результатами опитувальника рівня агресивності Басса-Дарки можемо зробити висновки про те, що найбільш вираженими у досліджуваних підлітків є почуття негативізму, тобто опору та боротьби проти встановлених звичаїв і законів; почуття підозрілості, тобто недовіри і обережності по відношенню до людей; вербальної агресії, тобто виразу негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей; почуття провини, тобто можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, тому він відчуває докори сумління.

Аналізуючи отримані індекси ворожості та агресивності можемо зробити висновок, що у підлітків високим є як рівень агресії, який включає в себе дратівливість та вербальну і фізичну агресії, так і рівень ворожості, який включає в себе образливість та підозрілість.

Найчастіше рівень прояву агресії визначається вихованням дитини у родині. Якщо батьки карають її, б'ють, постійно сварять або знущаються, то така поведінка дитини є відповідною реакцією на жорстоке ставлення до себе. Сімейні стосунки також накладають відбиток на вираження підлітками негативних емоцій. Багато батьків вважають прояв у дитини таких почуттів,

як гнів, роздратування, злість, неприпустимим. Вони впевнені, що нормальна людина повинна їх у собі закривати і не показувати. І намагаються не допустити прояву подібних почуттів у підлітка різними способами.

**Список використаних джерел:**

1. Баранова Н. Психокорекція агресивності та конфліктності у підлітків. *Психолог.* 2005. № 36. С. 17-19.
2. Гиренко С.П. Агресивна поведінка особистості в конфлікті. Вісник Харківського університету. Серія "Психологія". 2000. № 472. С. 49 – 51.
3. Данилюк А.Л. Проблема агресії. *Мультиверсум. Філософський альманах.* 2014. № 43. С. 28-34.
4. Дроздов О. Ю., Скок М. А. Проблеми агресивної поведінки особистості: *Навчальний посібник.* Чернігів: ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2000. 156 с.
5. Павелків В.Р. Психологічні засоби корекції міжособистісних стосунків у підлітків з агресивною поведінкою : автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ : 2006 . 20 с.
6. Федух І.С. Психологічні особливості проявів агресивності в ранньому юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. н.: спец. 19.00.07 «Педагогіка та вікова психологія». К. 2007. 19 с.

**Олейник Марія**

здобувач освіти ОС Бакалавр факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
**Іванашко Оксана**  
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ  
НАВЧАННЯ У ЗВО: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ**

У процесі професійного становлення особистості значну роль відіграє етап фахового навчання. Переходячи до ланки вищої професійної освіти, людина отримує певні знання та вміння, які стануть в нагоді їй у подальшому житті, а також вчиться адаптуватися до нових соціальних умов, у які вона потрапила.

Процес пристосування студента-першокурсника до умов навчання у закладі вищої освіти є актуальним питанням і сьогодні, адже від успішності даного процесу залежить ефективність його входження у професію, подальша професійна діяльність та особистісний розвиток індивіда як майбутнього фахівця. Поняття адаптації можна розглядати як процес пристосування особистості до нових умов, входження до нового соціального середовища, засвоєння і дотримання норм та правил цього середовища та вироблення нової моделі поведінки, яка буде прийнятною саме для цього оточення. Адаптаційний період студентів-першокурсників до умов навчання у закладі вищої освіти починається ще із перших днів

навчання, адже саме у цей час відбувається «активне, творче пристосування студентів нового прийому до умов вищої школи, в процесі якого в студентів формуються оптимальні взаємини, покликання до обраної професії, раціональний колективний режим праці та побуту» [4, с. 62].

Адаптація студентів до навчання у ЗВО - це складний багатоплановий психолого-педагогічний процес, який включає не тільки пристосування особистості до умов закладу вищої освіти як до тимчасового специфічного середовища (до нових методів та прийомів навчання і норм студентського колективу), але і входження у професійну спеціальність (оволодіння нормами і функціями своєї майбутньої професійної діяльності), що у значній мірі визначає формування їхніх ідеалів, цінностей, певних особистісних якостей, а також професійний успіх у майбутньому. Оволодіння новою життєвою ситуацією, до якої потрапляє студент, стає одним з найважливіших чинників становлення та розвитку здатності індивіда до ефективного виконання навчально-професійної діяльності, особливостей її перебігу, а також результативності [1, с. 19].

Проаналізувавши соціально-педагогічну та психологічну літературу, можна визначити деякі основні форми адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти:

- формальна адаптація, яка проявляється у пізнавально-інформативному пристосуванні студента до умов закладу вищої освіти, структури вищої школи загалом, змісту навчання в ній та вимог, які постають перед студентом-першокурсником у навчальному закладі;

- соціально-психологічна або суспільна адаптація, що проявляється у внутрішній інтеграції (об'єднанні) студента-першокурсника із академічною групою та студентським колективом в цілому, пристосуванні до нового соціального середовища та прийнятті норм і традицій цього соціального середовища, у яке потрапляє індивід;

- дидактична адаптація, яка пов'язана із опануванням та розумінням студентом-першокурсником основного змісту своєї навчально-професійної діяльності, а також нових методів та форм навчальної діяльності у закладі вищої освіти;

- особистісно-психологічна адаптація, яка спрямована на внутрішнє прийняття індивідом своєї нової соціальної позиції студента та прийняття себе як майбутнього фахівця у певній професійній галузі [3, с. 128].

Кожна із форм адаптації студента-першокурсника до умов навчання у закладі вищої освіти є надзвичайно важливою і необхідною для входження до нового соціального середовища, для оволодіння нормами і функціями своєї професійної діяльності, а також для успішного професійного розвитку. Для досягнення успіхів у своїй навчально-професійній діяльності студент повинен ефективно пройти усі форми адаптації і навчитися примати нове середовище.

Зазвичай період пристосування студентів до умов навчання проходить по різному, на це впливають безліч факторів, але найпоширенішим є активність студента у навчально-професійній діяльності. Залежно від

активності індивіда психологи Л. Подоляк та В. Юрченко розрізняють 2 види адаптивного процесу:

- 1) активна адаптація студента до умов навчання у закладі вищої освіти;
- 2) пасивна адаптація, тобто комформне прийняття цілей та цінностей нового соціального середовища.

Активна адаптація дозволяє студенту успішно проходити етап соціалізації. Студент не тільки приймає цінності своєї нової соціальної групи, а на їх основі будує відносини із іншими людьми та свою професійну діяльність.

Пасивна адаптація в свою чергу пов'язана із прийняттям студентом-першокурсником усіх норм і цінностей нового соціального оточення за принципом «Бути як всі» і небажанням будь-що змінювати та будувати ефективну взаємодію із іншими учасниками навчального колективу [5, с. 351].

Процес пристосування до них умов навчання у ЗВО так чи інакше проходять усі студенти. Але часові межі цього процесу у студентів-першокурсників можуть коливатися в межах року, хоча і бувають випадки, коли процес адаптації відбувався протягом декількох років. Проаналізувавши наукові дослідження вчених на дану тематику, можна виділити 3 фази адаптації першокурсників за часовими межами:

1. Початкова фаза, коли адаптаційний процес розглядається як психічна реакція організму на нові умови (закінчується приблизно в кінці I семестру).
2. Фаза перебудови пристосувальних механізмів, динамічного стереотипу та психічних процесів індивіда (триває до середини II семестру).
3. Фаза виникнення стійкої адаптації до нових умов, яка завершується в кінці I курсу. Проте, за результатами досліджень у 35 % студентів адаптованості до умов закладу вищої освіти не спостерігається [2].

Адаптаційний процес потребує і педагогічного забезпечення, а саме, визначення соціально-педагогічних умов, які могли б забезпечити ефективність процесу адаптації студентів-першокурсників у структурі освіти: наявність сприятливого педагогічного середовища; реалізація різних напрямів соціально-виховної роботи із студентами; впровадження відповідних організаційно-педагогічних умов, які допомогли б прискорити процес пристосування студентів-першокурсників [3].

Отже, адаптація студентів-першокурсників до умов навчання в закладі вищої освіти є складним та динамічним процесом, до якого входить прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, активність у процесі входження до цього середовища, включення до системи міжособистісних відносин навчального колективу та опанування нормами своєї навчально-професійної діяльності. Успішне проходження етапу адаптації першокурсників до нових умов навчання у ЗВО передусім впливає на їх соціальну взаємодію із оточуючими та майбутню професійну діяльність.

### **Список використаних джерел:**

1. Демченко В.А. Самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.А. Демченко. — Х., 2006. — С. 19.
2. Ефендієва С., Гончарова Є., Беляєва О., Костенко В., Сологор І. Формування адаптації студентів-першокурсників до освітнього середовища закладів вищої освіти: Наукова стаття – 2023.
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. – С. 128.
4. Плотнікова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації // Рідна школа. – 2001. - № 10. С. 62–64.
5. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: підручник / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. — К. : Каравела, 2008. — С. 351.

### **Петрович Наталія**

здобувач освіти навчально-наукового інституту неперервної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

### **Іванашко Оксана**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ**

Останні роки стали надзвичайним випробуванням для світу та нашої країни зокрема. Пандемія, природні катастрофи, війни, масові переселення – все це негативно впливає як на фізичний, так і на психологічний стан людей.

Людство перебуває у стані хронічного стресу, який з часом призводить до професійного вигорання.

Стрес – це реакція нашого організму, яка допомагає нам адаптуватися та «вижити» в умовах високої загрози. Та коли ці «загрози» стають постійними, стресори професійної діяльності переслідують нас кожного дня, ми попадаємо в капкан хронічного стресу, що веде до постійної реакції на стрес, що призводить до виснаження та професійного вигорання.[1; 2; 3]

Оскільки працівників державної служби працюють у системі «людина-людина», вони часто піддаються вигоранню.

На сьогоднішній день актуальність дослідження психологічних особливостей професійного вигорання працівників державної служби в умовах невизначеності як ніколи висока. На всій території України вже більше року триває війна: ракетні обстріли, активні бойові дії, перебої електропостачання, значне підвищення цін на всі товари та послуги, а також щодня нова інформація про десятки загиблих та поранених. Та працівники державних служб щоденно продовжують працювати на благо нашої країни.

На жаль, такі умови роботи можуть швидко привести до професійного вигорання.

Проблему професійного вигорання вивчали такі визначні світові вчені, як К. Маслач, С. Джексон, Г. Фрейденбергер, Е. Аронсон, А. Пайнс, Д. Дірепдопк, В. Шауфелі, Х. Сіксма, Дж. Грінберг, Б. Перлман, А. Хартман та М. Буріш.

Серед українських вчених поняття професійного вигорання досліджували С. Максименко, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, Г. Гнускіна, А. Мудрик, А. Кульчицька, Л. Малімон.

Проаналізувавши теоретичні та методологічні основи дослідження професійного вигорання працівників державної служби в умовах невизначеності, визначено необхідність емпіричного дослідження професійного вигорання у державних службовців.

В ході даного емпіричного дослідження використано різні опитувальники для визначення рівня професійного вигорання та їх основні причини:

- опитувальник на вигорання MBI, розроблений Крістіною Маслач [4];
- опитувальник згідно методики Д. Фонтана, який визначає рівень професійного стресу [4; 5];
- опитувальник для визначення шкали тривоги Спілбергера (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) [6];
- опитувальник для визначення інтегральної задоволеності працею [7; 8; 9; 10; 11];
- опитувальник Міссісіпської шкали для оцінки посттравматичних реакцій [4; 12; 13; 14];
- опитувальник для визначення шкали оцінки якості життя О. С. Чабана [15; 16].

Окрім цього, опитувальник містить кілька особистих питань, які дають змогу розбити групу респондентів за такими критеріями, як:

- стать;
- вік;
- сімейний стан;
- наявність дітей до 18 років;
- стаж роботи;
- специфіка роботи ;
- виїзд у будь-яке безпечне місце після 24 лютого 2022 року.

Розглянемо детальніше результати опитувань щодо такого показника як «виїзд у будь-яке безпечне місце після 24 лютого 2022 року», адже частина громадян України намагалася уникнути фізичної та психологічної шкоди після повномасштабного вторгнення.

У респондентів, які виїжджали, переважає помірний рівень професійного стресу – 66,7 %, стрес не є проблемою для 14,3 %, а є проблемою для 19,0 %.

Опитувані, які не виїжджали у безпечне місце, мають схожий відсоток помірного рівня професійного стресу – 64,1 %. А от стрес не є проблемою

для більшої кількості опитуваних – 20,5 %, та є проблемою для меншої відповідно – 15,4 %.

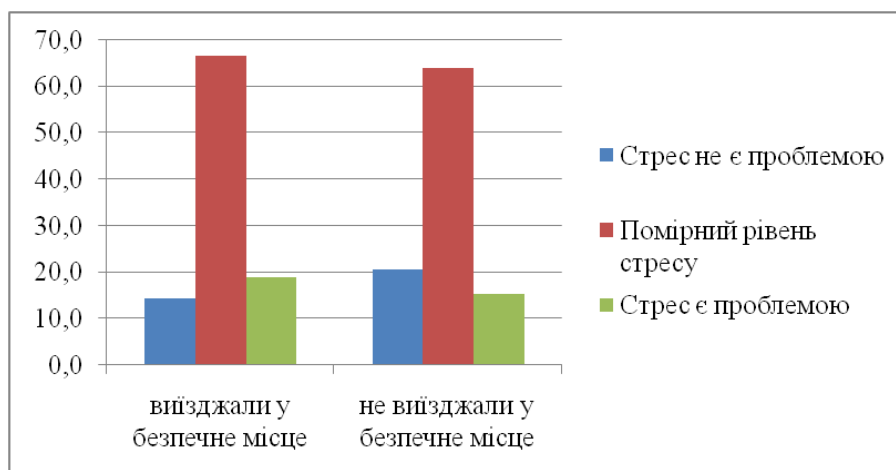


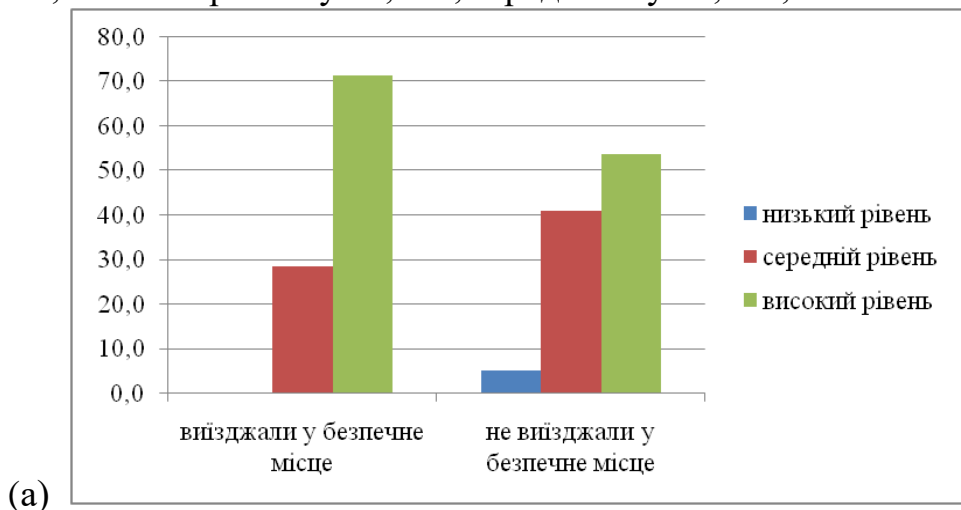
Рис. 1. Відсотковий розподіл рівнів професійного стресу відповідно до виїзду у відносно безпечне місце після 24 лютого 2022 року

Можна зробити висновок, що у респондентів значно переважає помірний рівень професійного стресу, а рівень стресу, коли він є проблемою, та рівень, коли стрес не є проблемою, зафіксовано у приблизно однакової кількості опитуваних, а виїзд у безпечне місце не знизив рівень професійного стресу.

Відповідно до виїзду державними службовцями у відносно безпечне місце після 24 лютого 2022 року зафіксовано рівні ситуативної та особистісної тривожності, які показано на рисунку 2.

По шкалі ситуативної тривожності у опитуваних, які виїжджали у відносно безпечне місце, переважає високий рівень тривожності – 71,4 %, середній рівень у 28,6 %, низький рівень не встановлено. У респондентів, які нікуди не виїжджали, високий рівень у 53,8 %, середній – у 41,0 %, низький – у 5,1 %.

За шкалою особистісної тривожності у опитуваних, які виїжджали у відносно безпечне місце, переважає високий рівень тривожності – 61,9 %, середній рівень у 33,3 %, низький рівень – у 4,8 %. У респондентів, які не виїжджали, високий рівень у 41,0 %, середній – у 53,8 %, низький – у 5,1 %.



(а)



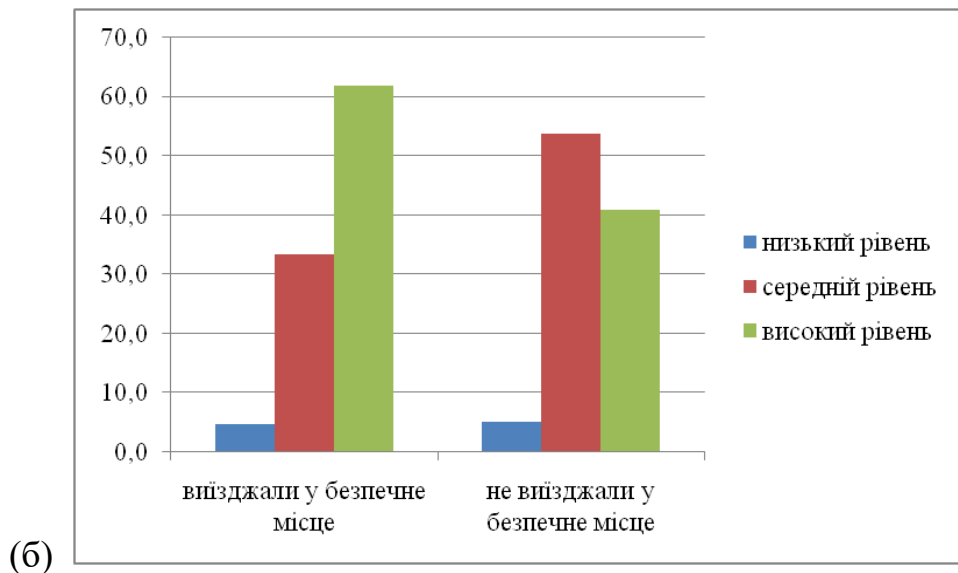


Рис. 2. Відсотковий розподіл рівнів ситуативної тривожності (а) та особистісної тривожності (б) відповідно до виїзду у відносно безпечне місце після 24 лютого 2022 року

Можна зробити висновок, що у респондентів по шкалі ситуативної тривожності переважає високий рівень тривожності, а по шкалі особистісної тривожності – високий та середній рівні мають приблизно однакові показники.

Відповідно до того, виїжджали респонденти у відносно безпечне місце після 24 лютого 2022 року чи ні, зафіксовано рівні інтегральної задоволеності працею, які відображено на рисунку 3.

У респондентів, які виїжджали, переважає високий рівень інтегральної задоволеності працею – 66,7 %, середній рівень у 23,8 %, а низький у 9,5 %.

74,4 % опитуваних, які не виїжджали у безпечне місце, високо оцінюють свою задоволеність працею, 15,4 % – середньо, а 10,3 % – низько.

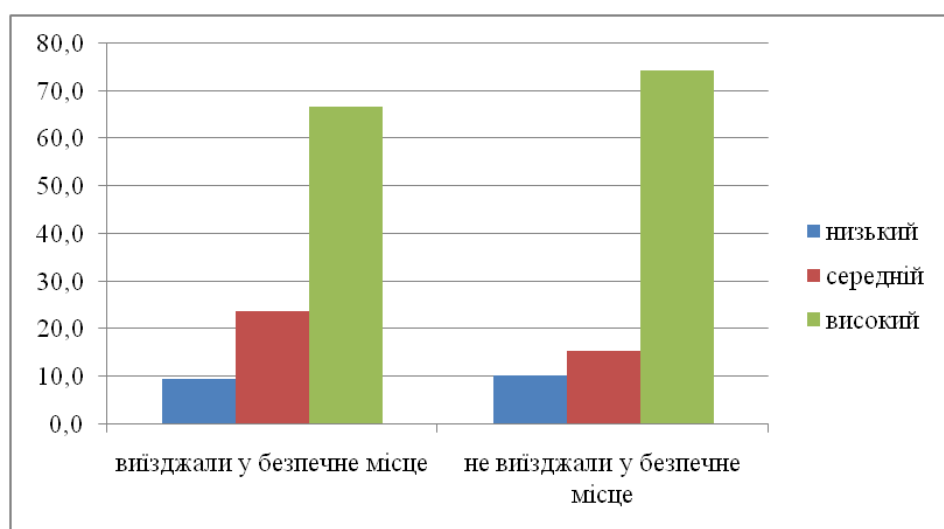


Рис. 3. Відсотковий розподіл рівнів інтегральної задоволеності працею працівниками державних служб відповідно до виїзду у відносно безпечне місце після 24 лютого 2022 року

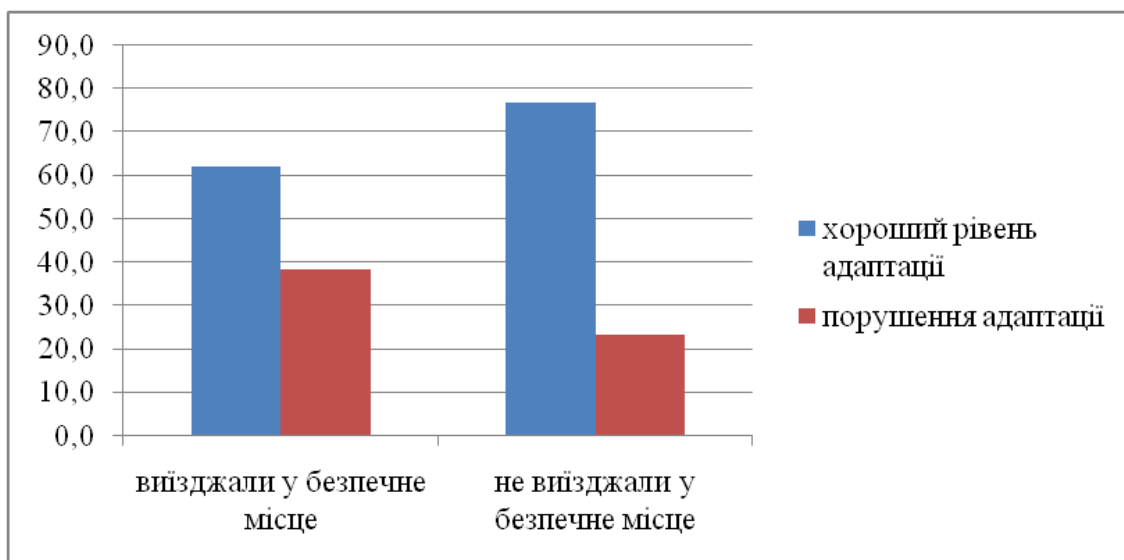
Проаналізувавши дані, які отримано згідно опитувальника інтегральної задоволеності працею, можна зробити висновок, що більшість респондентів задоволена своєю працею, а отже вона не є основною причиною професійного вигорання працівників державних служб.

Відповідно до того, виїжджали респонденти у відносно безпечне місце після 24 лютого 2022 року чи ні, зафіксовано рівні адаптації після пережитої травми, які відображено на рисунку 4.

У респондентів, які виїжджали, переважає хороший рівень адаптації – 61,9 %, порушення у 38,1 %.

76,9 % опитуваних, які не виїжджали у безпечне місце, мають хороший рівень адаптації, а порушення зафіксовано у 23,1 %.

Можна зробити висновок, що відповідно до опитувальника Міссісіпської шкали для оцінки посттравматичних 28 % респондентів стикнулися з порушенням адаптації після пережитої травми, а виїзд у безпечне місце не допоміг знизити цей показник.



*Рис. 4. Відсотковий розподіл рівнів адаптації після перенесеної травми працівниками державних служб відповідно до виїзду у відносно безпечне місце після 24 лютого 2022 року*

Відповідно до того, виїжджали респонденти у відносно безпечне місце після 24 лютого 2022 року чи ні, зафіксовано рівні оцінки якості життя, які відображено на рисунку 5.

У респондентів, які виїжджали, переважає дуже низький рівень якості життя – 42,9 %, низький у 9,5 %, середній у 19,0 %, високий у 23,8 %, а дуже високий у 4,8 %.

48,7 % опитуваних, які не виїжджали у безпечне місце, дуже низько оцінюють свій рівень якості життя, 10,3 % – низько, 17,9 % – середньо, 10,3 % – високо та 12,8 % – дуже високо.

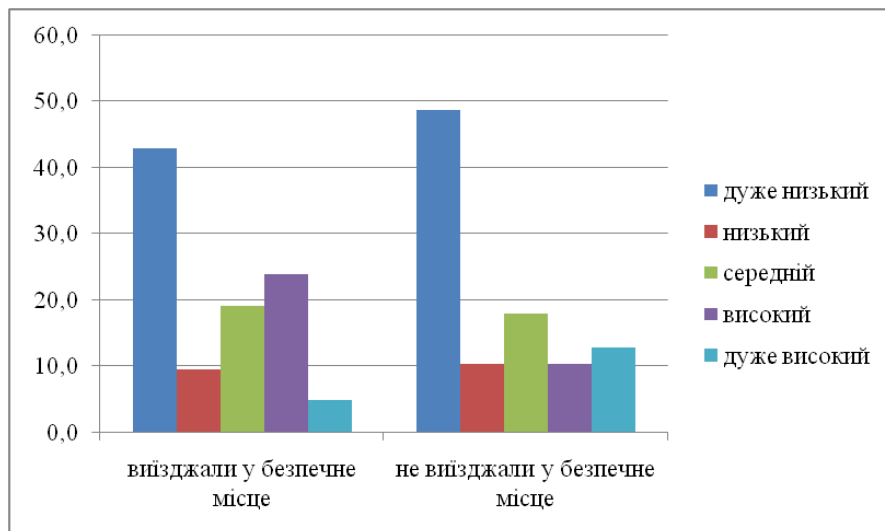


Рис. 5. Відсотковий розподіл рівнів оцінки якості життя працівників державних служб відповідно до вїїзду у відносно безпечне місце після 24 лютого 2022 року

Респонденти, які вїїїжджали у відносно безпечне місце, все ж трїшки вище оцінюють свою якість життя, ніж ті, хто лишився на своєму звичному місці проживання. Можна припустити, що це явище є наслідком погіршення політичної, економічної та соціальної ситуації в середині країни.

Загалом в результаті емпіричного дослідження психологічних особливостей професійного вигорання працівників державної служби в умовах невизначеності встановлено, що середній показник професійного вигорання у досліджуваній групі складає 51 %.

Більшість досліджуваних високо оцінюють свій рівень інтегральної задоволеності працею. Це дає зробити висновок, що ключовою причиною професійного вигорання є не місце роботи.

Основними чинниками професійного вигорання у досліджуваній групі є професійний стрес та ситуативна тривожність, що в загальному впливають на оцінку якості життя. Вік, стаж та специфіка роботи досліджуваних суттєво не вплинули на результати досліджень, по всіх показниках вони приблизно однакові.

Можна зробити висновок, що у респондентів, які покинули свою домівку задля збереження свого життя та здоров'я, спостерігається дещо вищий рівень професійного стресу, а також надзвичайно високий рівень тривожності, як ситуативної, так і особистісної. Натомість опитувані, які залишилися на своєму постійному місці проживання, мають кращий рівень адаптації після пережитої травми.

#### Список використаних джерел:

1. Linda V. Heinemann and Torsten Heinemann, Burnout Research: Emergence and Scientific Investigation of a Contested Diagnosis, SAGE Open January-March 2017. 1–12 p.
2. Наговські Е. А. Вигорання. Стратегія боротьби з виснаженням удома та на роботі; пер. з англ. С. Новікової. – Харків: Книжковий клуб, КСД, 2021. – 320 с.
3. Gans S. Burnout Symptoms and Treatment Elizabeth Scott Medically, MD Updated on March 20, 2020.
4. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини / За ред. І. Я. Коцана. Луцьк: РВВ-Вежа. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.

5. Максимюк Ю. О. (2012). Професійний стрес службовій діяльності персоналу державної прикордонної служби України. Держава та регіони, 4(40), 44-48. [http://pa.stateandregions.zp.ua/archive/4\\_2012/8.pdf](http://pa.stateandregions.zp.ua/archive/4_2012/8.pdf)
6. Шкала тривоги Спілбергера (STAI). <https://mozok.ua/depressiya/testy/item/2703-shkala-trivogi-splbergera-STAI>
7. Психічне здоров'я працівників державних установ: монографія / Д. П. Власюк, Л. В. Засекіна, О. В. Кихтюк та ін. / за заг. ред. Л. В. Засекіної, А. В. Кульчицької. – Луцьк : Вежа-Друк, 2018. – 148 с.
8. Малімон Л. Я. (2020) Взаємозв'язок психологічного благополуччя і задоволеності працею персоналу державної служби. Психологічне здоров'я персоналу організацій в умовах пандемії covid-19: проблеми та технології забезпечення, 109-112.
9. Малімон Л. Я. (2018). Професійна самореалізація як чинник психічного здоров'я персоналу державної служби. Психологічні перспективи, 31, 195-206.
10. Малімон Л. Я. (2017). Психологічні аспекти оцінювання персоналу в системі державної служби. Психологічні перспективи, 29, 161-174.
11. Мудрик А. (2019). Психологічні особливості розвитку професійної кар'єри державних службовців. Psychological Prospects Journal, 33, 192-204.
12. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
13. Котлова Л. О., Степанюк І. А. (2012). Особливості роботи над професійно-орієнтовним завданням з курсу «Психологія травмуючих ситуацій». Професійно-орієнтовані завдання з психології для студентів V курсу спеціальності, 157-185.
14. Агаєв Н.А., Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В., Ткаченко В.В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: Методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с.
15. Чабан О. С., Хаустова О. О., Безшейко В. Г., Москаленко О. В. (2017). Валідизація «Шкали оцінки якості життя». Нові моделі діагностики, лікування та реабілітації пацієнтів з психічними та поведінковими розладами, 25(1), 159-160.
16. Шкала оцінки якості життя (Чабан О.С.). <https://mozok.ua/depressiya/testy/item/2965-shkala-otcnki-yakost-zhittya--chaban-os>

### **Пом'яновська Катерина**

здобувач другого (магістерського) рівня факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

### **Кульчицька Анна**

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

## **ФРУСТРАЦІЙНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТНА ОСОБИСТІСНОЇ СТІЙКОСТІ**

В сучасному світі, де стрес та тривожні стани стають невіддільною частиною життя, розуміння впливу травматичного стресу на когнітивні здібності та психічне здоров'я стає критично важливим завданням. Наукові дослідження вказують на те, що стрес може призвести до порушень уваги, пам'яті та розумового аналізу, а також сприяти розвитку психологічних проблем, таких як депресія та тривога. Зростаюча соціальна напруженість, війна та природні катастрофи підкреслюють актуальність вивчення стресових реакцій та розробки стратегій подолання їх негативних наслідків.

Дослідження розглядає проблему особистої стійкості та її вплив на когнітивні та емоційно-вольові функції людини. Особлива увага приділяється вивченню фрустраційної толерантності як ключового психологічного аспекту, який може визначити, наскільки ефективно особа долає стресові ситуації. Дослідження базується на теоретичних та емпіричних методах, використовуючи різноманітні психодіагностичні засоби.

Фрустраційна толерантність є ключовим аспектом психологічної стійкості особистості, що розглядається в контексті ситуаційного підходу. Це поняття визначається як здатність особистості витримувати фрустрації, тобто розчарування та невдачі, зберігаючи при цьому психологічну стійкість. Важливою характеристикою є здатність адекватно оцінювати ситуацію та передбачати можливі виходи з неї.

Толерантність до фрустрацій є динамічним явищем, що залежить від індивідуальних особливостей. Різні люди можуть виявляти різні реакції на однаковий рівень стресу. Важливо враховувати попередній досвід та здатність передбачати майбутнє як фактори, які впливають на цю толерантність.

Фрустраційна толерантність вважається пороговим рівнем стресу, перетин якого може викликати якісно нові впливи на поведінку особистості. Це ключове поняття визначає готовність особистості змінювати свої дії та реакції в умовах стресу, що важливо для забезпечення психологічної стійкості.

Особливу увагу слід приділити такому поняттю як «резистентність особистості», яка визначається не тільки впливом соціального оточення, але й ставленням особистості до навколишнього середовища та реакціями на критичні ситуації. "Внутрішня резистентність" вказує на здатність особи використовувати невдачі як конструктивні інструменти для особистісного розвитку.

Стресостійкість визначає здатність особистості ефективно подолати труднощі та сприймати стрес менш напружено. Це дозволяє особам із високим рівнем стресостійкості використовувати негативні ситуації для власного розвитку та вдосконалення.

Тривожність, що виникає під час складних часів, є поширеною психічною проблемою. Це стан може викликати порушення уваги, концентрації та інших когнітивних функцій, що може призвести до зниження продуктивності та здатності працювати. Тривожність також впливає на рішення та поведінку особи, збільшуючи схильність до ризикованого поведіння.

У проведеному емпіричному дослідженні, спрямованому на розкриття взаємозв'язків між психоемоційними компонентами стресу та когнітивними здібностями, було виявлено низку цікавих та значущих паттернів, які варто докладніше розглянути.

Виявлено значущу позитивну кореляцію між інтегрованими показниками стресу та когнітивними здібностями, вказуючи на те, що у

респондентів тривожність у несприятливі моменти асоціюється з поліпшенням їхніх когнітивних навичок.

Додатково виявлений позитивний кореляційний зв'язок між когнітивними здібностями та самооцінкою стійкості до стресу свідчить про те, що особи, які успішно контролюють свої емоційні реакції у стресових ситуаціях, мають більш розвинені когнітивні здібності.

З іншого боку, негативний кореляційний зв'язок між когнітивними здібностями та показниками стресостійкості та ймовірністю дезадаптивності свідчить про те, що високий рівень стресостійкості може асоціюватися з менш вираженими когнітивними здібностями.

Дослідження також звернуло увагу на відносини між самооцінкою особистої стресостійкості та емоційним станом. Знайдено достовірну негативну кореляцію між самооцінкою стресостійкості індивідів та їх самопочуттям, активністю та настроєм. Цей факт потребує додаткового вивчення, особливо з урахуванням достовірного негативного зв'язку між самооцінкою стресостійкості та стресостійкістю за методикою «Схильність до стресу».

Важливим аспектом виявились взаємозв'язки між самооцінкою стресостійкості та ймовірністю низького рівня адаптації, що визначається як досить суперечливий показник і вимагає подальших досліджень.

З метою попередження, підтримки та запобігання кризовим переживанням, важливо сприяти розвитку фрустраційної толерантності як особистісної якості, спрямованої на опір впливам деструктивних чинників. Це може бути досягнуто за допомогою різноманітних спеціальних заходів, таких як комунікативні тренінги, тренінги особистісного зростання, рефлексивні тренінги, індивідуально-консультативна допомога, групові форми організації дозвілля за інтересами, а також участь у творчих проєктних групах та інші.

Таким чином, дослідження підкреслюють значущість фрустраційної толерантності в контексті психологічної стійкості особистості. Отримані результати вказують на те, що це поняття є ключовим аспектом, який визначає, ефективність особистості у подоланні наслідків фрустраційних станів, розчарування та невдачі, зберігаючи при цьому психологічну стійкість.

Динаміка фрустраційної толерантності визначається індивідуальними особливостями, а також здатністю передбачати та адекватно оцінювати ситуації стресу. Важливою є ідея, що фрустраційна толерантність може бути розглянута як пороговий рівень стресу, перетин якого може суттєво вплинути на поведінку та реакції особистості.

Особливу увагу слід звернути на «резистентність особистості» та «внутрішню резистентність», які визначають вплив соціального оточення та ставлення особистості до навколишнього середовища. Ці аспекти підкреслюють важливість психологічної готовності змінювати дії та реакції в умовах стресу.

За отриманими результатами, стресостійкість визначає здатність особистості ефективно подолати труднощі та сприймати стрес менш

напружено. Це важливо для використання негативних ситуацій як конструктивних інструментів для особистісного розвитку та вдосконалення.

Таким чином, сформовані висновки стосовно фрустраційної толерантності підтверджують, що високий рівень цієї якості сприяє більш сприятливому подоланню адаптаційної кризи в умовах несприятливих ситуацій. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні вікових особливостей фрустраційної толерантності.

#### **Список використаних джерел:**

1. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського ун-ту*. 2002. С.20-23
2. Жадан І., Шовкопляс Н. Толерантність в системі ставлень суб'єкта політичної активності. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні*. За ред. Максименка С.Д., Циби Ю.Ж. та ін. К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. 512 с.
3. Корольчук М. С. Психофізіологічні засади дослідження стресостійкості особистості. URL [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/psy/2011\\_94/Korol1.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Korol1.pdf)
4. Кравцова О.К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 7(36) «Серія «Соціальні та поведінкові науки». URL: <https://doi.org/10.32405/2522-9931>
5. Кучеренко С. М. Емоційна стійкість як один з факторів забезпечуючи успішність діяльності в особливих умовах. / Проблеми екстремальної та кризової психології. *Збірник наукових праць*. Харків: НУЦЗУ, 2013. Вип. 13. С. 146–154.
6. Попик Ю.В. Формування фрустраційної толерантності у менеджерів освіти в умовах спільної діяльності : дис. канд. психол. наук. Київ, 2008. 253 с.
7. Репнова Т.П. Феномен емоційної зрілості і кризи розвитку. *Практична психологія і соціальна робота*. 2004. № 4. С. 27
8. Холодова О.В. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих учителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 18 с.
9. Чижиченко Н. М. Фрустраційна толерантність особистості як афективний компонент оптимізму. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10) Ч. 2 С. 147
10. Швачко О.В. Толерантність як психолого-соціальний феномен. *Соціологія : теорія, методи, маркетинг* 2001. № 2. С. 154-170.

#### **Ройзін Станіслав**

здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

#### **Мудрак Ігор**

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

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Впродовж юнацького віку особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує ментальний досвід, уперше масштабно аналізує свій внутрішній світ, свою індивідуальність, формує цілісний Я-образ, самовизначається у життєвих і професійних планах, осмислено

спрямовує свій погляд у майбутнє, що свідчить про перехід її до етапу дорослості [4].

Різноманітні ознаки юнацтва як особливої соціально-психологічної, демографічної групи, якій властиві специфічні цінності, мова і норми поведінки, стиль, дозвілля, рішучість в реалізації задумів, є свідченням властивості тільки йому соціальної, психологічної ситуації розвитку.

На цьому віковому етапі відбувається формування механізму цілетворення, основними проявами якого є наявність у людини певного задуму, плану життя, життєвої мети, проєкту цілі, загального досвіду свого буття. Цей механізм пов'язаний із прагненням і здатністю особистості здійснювати самопроєкцію на майбутнє. Йдеться про його прагнення і здатність ставити конкретні цілі, переносити себе в майбутнє, вибудовувати своє реальне життя з проєкцією на майбутнє [5].

У зрілому юнацькому віці актуальною стає проблема незалежного життя. Для її розв'язання необхідні вміння організовувати свою діяльність, приймати відповідальні рішення і втілювати їх у життя. Вони передбачають наявність певних психологічних передумов, передусім цілісності Я, яке володіє необхідним досвідом екзистенційних переживань вибору між власним буттям і небуттям, між добром і злом.

У своєму дослідженні ми виходили з припущення, що в юнацькому віці існують типові стратегії подолання виникаючих складних життєвих ситуацій. Тому підготувати особистість до «зустрічі» з життєвими кризами можна за допомогою спеціально розробленого тренінгу, який базується на характерних особливостях розвитку самопізнання й самореалізації в юнацькому віці та спрямований на оволодіння прийомами і способами регуляції своїх емоційних станів, формування необхідних знань, навичок, умінь щодо переживання та подолання складних життєвих ситуацій, що можуть виникнути [1].

У організації дослідження було виділено три етапи – констатувальний, формувальний та контрольний.

На констатувальному етапі дослідження нами була проведена діагностика ставлення юнаків до типових складних життєвих ситуацій та вибору типових стратегій їх подолання. Оскільки вибір стратегій залежить від багатьох факторів, як зазначалося вище, (зовнішніх та внутрішніх), ми дослідили такі внутрішньоособистісні характеристики юнаків як тривожність та самооцінка. На основі аналізу діагностичних даних ми виділили групу студентів з високими показниками рівня тривожності та низькою самооцінкою для продовження нашого дослідження.

Основне завдання формувального етапу нашого дослідження полягало у тому, щоб за допомогою спеціально розробленого тренінгу, який базується на характерних особливостях розвитку самопізнання й самореалізації в юнацькому віці та спрямований на оволодіння прийомами й способами регуляції своїх емоційних станів, формування необхідних знань, навичок, умінь щодо переживання та подолання складних життєвих ситуацій, що можуть виникнути, підготувати особистість до «зустрічі» з життєвими кризами.



На контрольному етапі була проведена оцінка ефективності проведеної корекційної роботи шляхом порівняльного аналізу (кількісного та якісного) результатів діагностики до і після тренінгової роботи.

Оснoву констатувального етапу дослідження склала діагностика за допомогою опитувальника, створеного на основі методик «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана (The Coping Strategy Indicators) в адаптації Н. О. Сироти, В. М. Ялтонського та методики визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса та Раге, методики «Копінг-тест» Лазаруса, Фолкмена, методики дослідження рівня тривожності Тейлора (адаптація Т.А. Немчинова) та тесту «Самооцінка» [1].

У результаті опитування студентів були виявлені ситуації, що сприймаються студентами як складні та класифікуються за наступними типами: ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії, ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку, ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням певних обов'язків, загрози і ризику для здоров'я та життя, ситуації соціальної взаємодії та адаптації.

Ситуації відсутності взаєморозуміння; напружених стосунків в сім'ї; наявності фінансових проблем; ситуації, пов'язані з навчанням (екзамени, заліки тощо); усвідомлювання необхідності прийняття рішення; хвороби або втрати близької людини є такими, що їх найчастіше зазначали всі респонденти, як ситуації, актуальні в їхньому житті (відповідно 51%; 33,6%; 33%; 24%; 23% і 18% опитуваних студентів). Відносний рівень актуальності ситуацій різних типів представлений на рис. 1.

Аналіз наведених даних дозволяє зробити висновок про те, що найбільш типовими і актуальними для студентів, що брали участь у дослідженні, є ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії. Ситуації, пов'язані з діяльністю, виконанням певних дій, обов'язків посідають друге місце за кількістю їх у відповідях студентів-першокурсників, що пояснюється недостатнім рівнем оволодіння ними новими для себе формами діяльності, навичками її регуляції та організації.

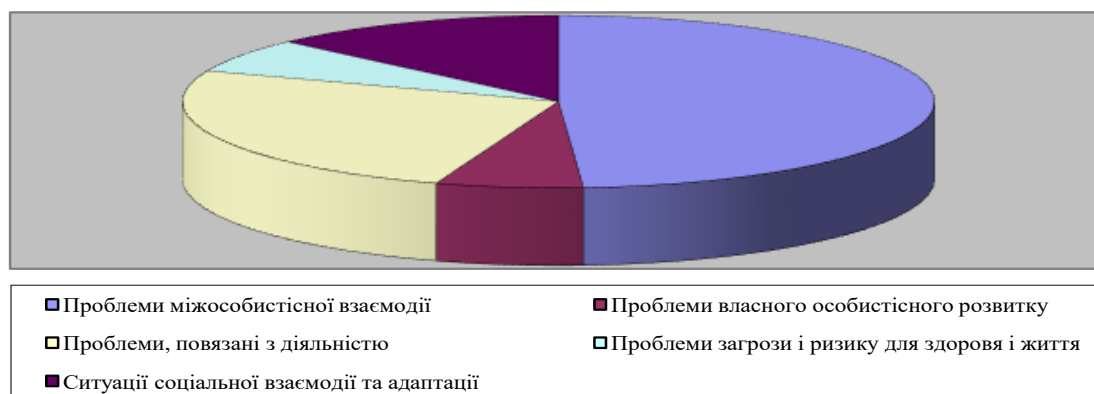


Рис. 1. Відносний рівень актуальності ситуацій різних типів (у%)

Аналіз співвідношення загальної кількості зазначених складних життєвих ситуацій та кількості опитаних студентів дозволяє зробити попередні висновки про рівень усвідомлення «складності життя» студентами, який складає – 2,9.

Такий, на перший погляд невисокий рівень усвідомлення «складності життя» нашими респондентами може підштовхувати до висновку про об'єктивно невелику кількість складних життєвих ситуацій в житті студентів, але результати попередніх бесід, спостережень, результати інших досліджень свідчать про протилежне – про високий рівень проблемності життя першокурсників. Низький рівень диференціації сприйняття складних ситуацій може свідчити про наявність достатньої кількості складних життєвих ситуацій у житті, але при цьому недостатній рівень готовності студентів до вирішення цих проблем, і в тому числі недостатній рівень сформованості у них особистісних копінг-ресурсів.

Перелік популярних поведінкових стратегій, що їх обирають молоді люди в складних для себе життєвих ситуація, є досить обмеженим. Аналіз психологічних особливостей обраних стратегій можна об'єднати у наступні три групи:

- стратегії, спрямовані на когнітивну переоцінку ситуації, зміну свого ставлення до неї і за рахунок цього – пристосування. Цю стратегію обрали 28 % респондентів;
- стратегії, спрямовані на активне вирішення проблемної ситуації обрали 58% досліджуваних;
- стратегії, що спрямовані на реалізацію емоційної регуляції, були обрані 14% респондентів.

Деякі із стратегій можна віднести до кількох груп, а саме, стратегія пошуку допомоги і підтримки інших людей в залежності від контексту може бути і стратегією активного вирішення ситуації і стратегією емоційної регуляції, зменшення напруги; така ж неоднозначність є і стосовно стратегії пошуку компромісу.

Особистісні якості, які варто розвинути, врівноваженість, вміння спілкуватися були зазначені респондентами, як ресурси, які необхідні для підсилення їх можливостей щодо подолання складних життєвих ситуацій.

Також, респонденти сподіваються, що у вирішенні складних життєвих ситуацій їм допоможуть знання людей і життєвий досвід, розуміння та підтримка з боку інших та гроші.

Результати за методикою «Копінг-тест» дають можливість порівняти частоту використання певної копінг-стратегії та підтвердити дані, отримані у процесі опитування та описані і представлені вище, адже 55 % респондентів у складних життєвих ситуаціях обирають переважно активні стратегії їхнього подолання (прийняття відповідальності, планування у вирішенні проблеми та пошук соціальної підтримки), 35 % віддають перевагу компенсаторним копінг-стратегіям (позитивна переоцінка, самоконтроль), 10% пасивним способам копіngu (дистанціювання, втеча-

уникнення, конфронтаційна поведінка). Особливості вибору поведінкових стратегій за шкалами «Копінг-тесту» представлена на рис.2.

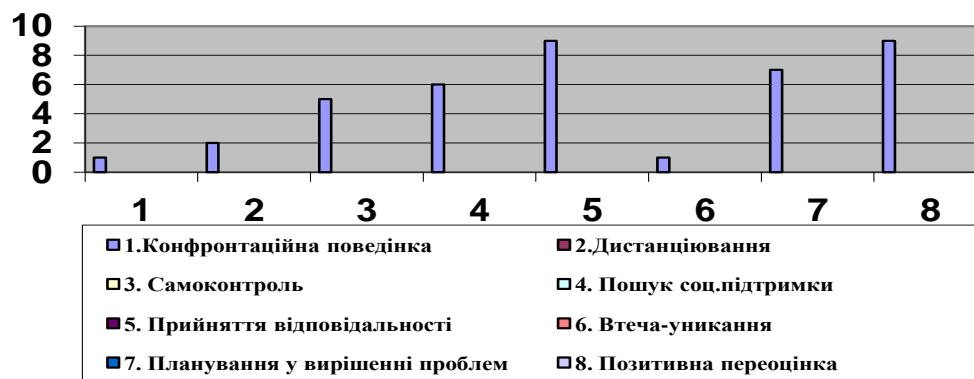


Рис. 2. Результати вибору студентами поведінкових стратегій за методикою «Копінг-тест» (у особах)

Для аналізу впливу особистісних характеристик (тривожність та самооцінка) проаналізуємо отримані результати за методиками Тейлора та «Самооцінка».

За результатами методики дослідження рівня тривожності Тейлора, ми встановили, що у 14 (35%) студентів мають середній рівень тривожності, у 12 (30%) – високий, у 14 (35%) – дуже високий. З низьким рівнем тривожності не було виявлено жодної особи (рис. 3.).

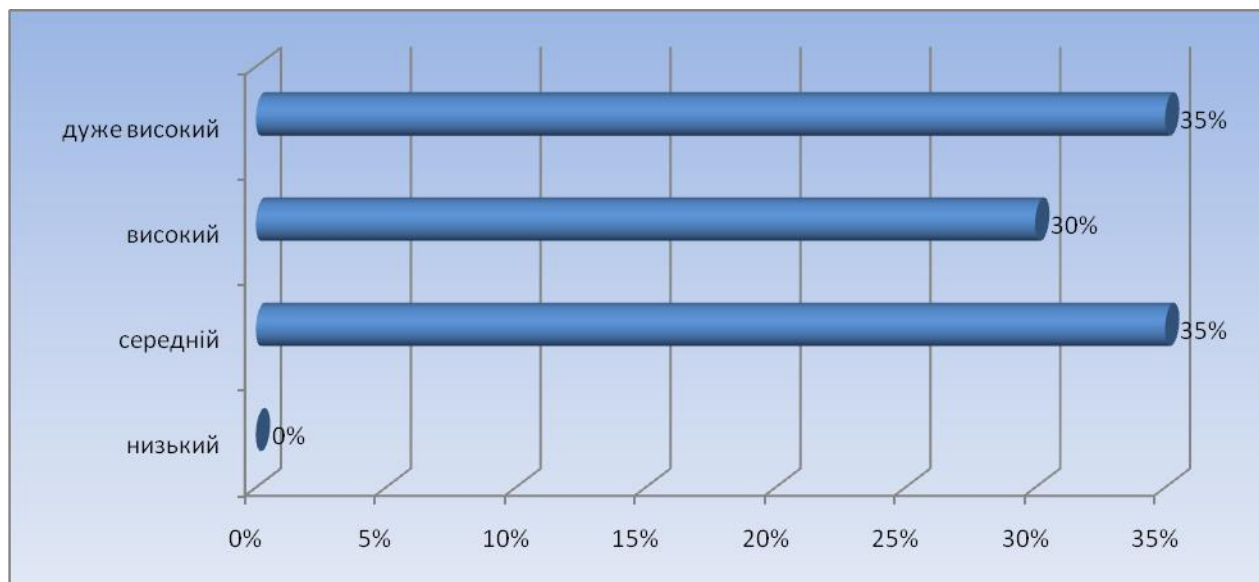


Рис. 3. Рівень тривожності студентів за методикою Тейлора.

Проаналізувавши дані, отримані за допомогою методикою «Самооцінка», ми визначили, що у 7,5% обстежуваних мають неадекватно низький рівень самооцінки; 22,5% – низький рівень; 12,5% – нижче середнього; 22,5% – середній; 17,5 – вище середнього; 17,5% – високий рівень самооцінки. З неадекватно високим рівнем не було виявлено жодного респондента.

Для того, щоб зрозуміти, як взаємопов'язані і взаємозалежні досліджувані нами психологічні змінні використовуємо метод математичної статистики, а саме визначимо коефіцієнти кореляції за Пірсоном.

В якості міри статистичного зв'язку використовуються (в залежності від характеру даних) різні види коефіцієнтів кореляції. Як правило, величина коефіцієнта кореляції змінюється в межах від +1 (прямий функціональний зв'язок) до -1 (зворотній функціональний зв'язок), якщо коефіцієнт кореляції рівний 0, то зв'язок між ознаками відсутній. Ступінь відмінності коефіцієнта кореляції від 0 (в межах від +1 до -1) виражає статистичний зв'язок між ознаками.

Між самооцінкою і тривожністю  $r = -0.472$  ( $p \leq 0.002$ ) виявлено зворотній функціональний зв'язок. Це говорить про те, що чим нижчою буде самооцінка, тим вищим буде рівень тривожності.

Співставлення отриманих у процесі діагностичної роботи результатів дає нам підстави стверджувати, що вибір копінг-стратегій пов'язаний з індивідуальними особливостями особистості студентів. Так, досліджувані з середнім рівнем тривожності та адекватною (середня, нижче-вище середньої) самооцінкою в першу чергу обирали стратегії, спрямовані на активне вирішення проблемної ситуації, прийняття відповідальності, планування у вирішенні проблеми та пошук соціальної підтримки. Респонденти з середнім рівнем тривожності та високою самооцінкою обирали стратегію дистанціювання та конфронтаційної поведінки.

На основі отриманих діагностичних даних ми виділили групу з 10 студентів, які характеризувалися низькою самооцінкою та високою тривожністю, і запропонували їм взяти участь у формувальному етапі нашого дослідження.

Тренінгові заняття проводилися відповідно до загальноприйнятих норм та принципів проведення групової роботи (І.Вачков, Л.Петровська, К.Рудестам, Т.Яценко та ін.) [3]. Вправи та ігри, що входили до складу тренінгу, були запозичені в інших дослідників та адаптовані відповідно до мети і завдань програми тренінгу.

Програма тренінг-курсу передбачала проведення 8 занять з щотижневою періодичністю, тривалість кожного заняття – 60-90 хвилин.

Мета тренінгу: розвиток у студентів особистісних можливостей щодо ефективного подолання життєвих труднощів та вибору ефективних копінг-стратегій.

З метою перевірки ефективності психокорекційної роботи, була проведена повторна діагностика, що дозволила простежити динаміку змін у учасників експериментальної групи.

У результаті повторного діагностування студентів за допомогою методики дослідження рівня тривожності Тейлора було зафіксовано зменшення рівня тривожності. Динаміка показників представлена на рис. 1.

Аналізуючи результати першого та повторного дослідження самооцінки студентів можна констатувати, що до проведення корекційної роботи у 20% обстежуваних був неадекватно низький рівень, у 40% – низький, у 30% – нижче середнього і у 10% – вище середнього рівень самооцінки. Після здійснення корекційного впливу ми отримали наступні

результати: у 30% низький рівень самооцінки, у 20% нижче середнього, у 40% середній, у 10% вище середнього.

**Таблиця 1.**

**Результати первинної та повторної діагностики рівнів тривожності респондентів експериментальної групи**

Рівень тривожності	Обстеження (студенти у%)	
	Констатувальний етап	Контрольний етап
низький	0%	0%
середній	0%	20%
високий	20%	60%
дуже високий	80%	20%

Також нами бралися до уваги результати опитування щодо обрання студентами у складних життєвих ситуаціях тих чи інших стратегій їхнього подолання. Аналіз динаміки змін переважного обрання студентами стратегій копіngu різного типу показав, що проведена робота сприяла зростанню особистісної активності студентів експериментальної групи у подоланні ними складних життєвих ситуацій.

Крім кількісного аналізу даних, отриманих за допомогою використання стандартизованих методик, був проведений якісний аналіз самозвітів студентів. Практично всі студенти, з якими проводилася визначена відповідною метою й завданнями корекційна робота, відмітили позитивність її результатів. Вони відзначали, що отримали нову і дуже корисну інформацію, змінилися їхні погляди та ставлення до деяких речей у житті, до інших людей, до видів поведінки, ситуацій, самих себе тощо.

Ситуації, котрі сприймаються і переживаються юною особистістю як складні життєві ситуації, викликані неможливістю задовольнити потреби в безпеці, незалежності, коханні, взаємності, а також пов'язані зі стосунками з найближчим соціальним оточенням і самооцінним ставленням до себе. У юнацькому віці проблеми особистісного та професійного змісту, становлення ієрархічної системи цінностей, розвиток рефлексії суттєво впливають на перебіг та переживання складних життєвих ситуацій [2].

**Список використаних джерел:**

1. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
2. Маннапова К.Р. Роль життєстійкості у подоланні складних життєвих ситуацій. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. Т. 2. С. 75-78.
3. Пилипенко Н. М. Соціально-психологічний тренінг формування особистісних змін в умовах моделювання екзистенційної кризи. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 1. С.68-70.
4. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Київ : Главник, 2017. 144 с.
5. Чіп Р. Психологічні особливості переживання життєвої кризи особистістю в ранньому юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології розвитку особистості. Психологія особистості*. 2011. № 1 (2). С. 289–296.

**Собор Олена**  
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
**Гошовська Дарія**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГАДЖЕТОЗАЛЕЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Актуальність дослідження:** протягом останнього часу гаджет-залежність постає як одна з пріоритетних напрямків дискусій і занепокоєння як для спеціалістів по роботі з дітьми, так і для батьків, оскільки чинники залежності значно впливають на успішність у навчанні та на поведінку дітей. Особливо це питання набуло актуальності протягом 2020-2023 років, коли учні вимушені були значну кількість часу проводити вдома на дистанційному навчанні з практично необмеженим доступом до гаджетів. Взаємодія особистості з гаджетом неоднозначно впливає на її здоров'я та соціальне становлення. З одного боку, гаджет надає величезні можливості для спілкування, читання книг, відвідування онлайн музеїв та перегляду кіно, а з іншого – містить віртуальні загрози, які можуть мати негативні наслідки для дітей шкільного віку та їх близьких у реальному житті.

**Мета дослідження:** здійснити теоретико-емпіричне дослідження психологічної характеристики гаджетозалежності дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу:** Проведені дослідження говорять про те, що особливо сприйнятливими до гаджетів є діти у віці до 10 років.

Аналіз наукової літератури виявив відсутність єдиного визнаного поняття психологічної залежності від гаджетів. У широкому значенні залежність є прагненням покладатися на когось або щось з метою отримання задоволення від адаптації.

Акцентуємо увагу на тому, що адикція особистості від гаджетів є серйозною соціальною проблемою, оскільки у вираженій формі може мати такі негативні наслідки, як втрата працездатності, конфлікти з оточуючими, вчинення злочинів. Крім того, це найбільш поширений вид девіації.

Проаналізувавши психолого-педагогічну та соціологічну літературу, резюмуємо, що гаджет-адикція не пов'язана з об'єктивними параметрами користування Інтернет-пристроєм (тривалістю використання, доступністю, сферою використання), а має особистісний характер, тобто набуває надзвичайної значущості для певної категорії людей завдяки певним особистісним властивостям. До цих характеристик вчені відносять підвищену чутливість до обмежень, що породжує бажання звільнитися від вимог соціального середовища та потреби в емоційній підтримці, а також сприймає пристрій як середовище, яке з більшою ймовірністю, ніж реальність, забезпечить цю підтримку.

Ми вважаємо, що поява гаджетів налагодила та пришвидшила багато процесів та взаємодій людей один з одним, та враховуючи особливості особистості, такі як бажання втікти від реальності, бажання визнання, життєве розчарування та ін. мотивують людину затримуватись онлайн і створюють високий ризик до виникнення адиктивної поведінки.

Залежність від гаджетів і нових технологій відбувається в значній мірі через те, що вони пропонують індивіду негайну сенсорну стимуляцію. Надання гаджетами задоволення швидким і легким способом завдяки постійній сенсорній стимуляції можуть активувати центри винагороди мозку. V. Duncley зазначає, що використання розважальних функцій гаджетів, наприклад, гра у відеоігри, стимулює вироблення дофаміну – гормону задоволення. Навіть саме очікування моменту, коли можна буде грати у відеогру (використання гаджету) стимулює викид дофаміну. Тривала як фізіологічна, так і сенсорна активність може призвести до негативних наслідків для фізичного та психічного здоров'я, заважати нормальному функціонуванню особистості.

З метою вивчення впливу гаджетів на молодших школярів нами було проведено емпіричне дослідження. Дослідження проводилося у чотири етапи: *констатувальний, емпіричний, формувальний, контрольний етап*.

Дослідження проводилися на базі Приватного ліцею «Скарбниця мудрості», який розміщений у Луцьку, на території церкви «Фіміам».

Згідно з об'єктом, предметом, метою та завданням дослідження нами були обрані наступні методики: емпіричні – анкетування (анкета «Роль мобільного телефону в моєму житті»); тестування (методика «Шкала залежності від смартфона, коротка версія» – «SAS-SV»); тест на виявлення комп'ютерної залежності (А. Шакурова, А. Дроздікова – Заріпова); методика діагностики ступеню залежності від Інтернету Кімберлі Янг; методика для визначення рівня тривожності «Оцінка рівня шкільної тривожності Філліпса».

1. *Анкета «Роль мобільного телефону в моєму житті»*. Мета анкетування – виявлення ролі мобільних телефонів у житті дитини. Анкета містить 10 питань з варіантами відповідей (Додаток А).

2. *Методика «Шкала залежності від смартфона, коротка версія для дітей» (The Smartphone Addiction Scale, Short Version for Adolescents, «SAS-SV»)* спрямована на виявлення залежності від використання смартфона через пеляцію до проявів позитивного очікування щодо використання даного пристрою, відстороненість від інших справ, орієнтованість на кіберпростір, надмірне використання пристрою, толерантність.

3. *«Тест на виявлення комп'ютерної залежності»* (А. Шакурова, А.Дроздікова - Заріпова) (Додаток В).

Мета тесту – виявлення схильності до комп'ютерної залежності.

Даний тест дозволив визначити схильність дітей до комп'ютерної залежності та визначити її компонент.

4. *Методика діагностики ступеню залежності від Інтернету Кімберлі Янг*.

5. Для вивчення психічного стану молодших школярів було використано методику для визначення рівня тривожності «Оцінка рівня шкільної тривожності Філліпса».

У результаті проведеного анкетування за допомогою анкети виявлено, що 100% досліджуваних володіють мобільними телефонами, крім дзвінків та SMS, діти молодшого шкільного віку найчастіше використовують свої смартфони для фото, відеозйомки та користування соціальними мережами (78% опитаних), слухають музику в аудіоплеєрі телефону (75%), а також користуються Інтернетом, месенджерами та будильником (70%). Переглядають відео чи фільми на телефоні 2/3 досліджуваних (66,7%), а в ігри грають майже 60% досліджуваних. Опитування показало, що майже 45% дітей молодшого шкільного віку постійно користуються смартфоном протягом дня; 25% досліджуваних розмовляють по телефону більше 30 хв.; майже 15% досліджуваних говорить по телефону більше години протягом дня. При цьому на інші потреби, крім дзвінків та SMS, більше половини досліджуваних витрачає більше 3-х годин свого часу на смартфон (18,3% – від 3 до 5 год., 45% – більше 5 год.); лише 6,7% проводить у смартфоні не більше 30 хв. на день.

Найчастіше діти молодшого шкільного віку носять свій телефон у кишені штанів (2/3 досліджуваних) або тримають у руці (66,7%), що є одними з найбільш небезпечних для організму варіантів носіння телефону. Також більше половини досліджуваних під час сну тримають телефон недалеко біля ліжка, а 15% взагалі залишають свій телефон на ліжку біля подушки/під подушкою, що також є дуже шкідливим для організму. Хоча майже всі досліджувані (96,7%) дали відповідь, що знають про шкоду від мобільного телефону, серед переліку можливого негативного впливу мобільного пристрою найбільш згадуваним є погіршення зору (75% респондентів); лише 25% досліджуваних знає, що смартфон може викликати залежність. При цьому 11,7% досліджуваних дотримуються думки, що у разі правильного користування смартфоном (помірно) він не несе шкоди здоров'ю, а майже 16,7% досліджуваних вважають, що мобільний пристрій зовсім не несе ніякої шкоди для здоров'я. Більшість досліджуваних не буде звертати увагу, якщо на їхній телефон довгий час не приходять сповіщення/дзвінки (86,7%), проте 13,3% будуть частіше перевіряти телефон, щоб упевнитись, що вони не пропустили сповіщення.

Дослідження показало, що майже 45% стали використовувати телефон частіше протягом останнього року. Майже половина дітей молодшого шкільного віку нервувала б, якщо б їхній телефон зламався та їм деякий час прийшлося бути без нього.

Потрібно зазначити, що дослідження проводилося змішане навчання й більшість із них використовувала смартфони для онлайн-навчання.

Отримані результати дозволяють констатувати, що для дітей молодшого шкільного віку залежність від смартфона проявляється збільшенням часу користування, появою негативних емоційних реакцій за відсутності смартфона, необхідністю постійного тримання смартфона в полі зору та постійною перевіркою стану соціальних мереж щодо



зацікавленості життям інших людей в онлайн-контенті, появою негативних соматичних симптомів. Проведення методики показало, що 25% досліджуваних за результатами проведеної методики демонструють наявність залежності від мобільного телефону, маючи за сумою балів більше ніж 31 для дівчат та 35 – для хлопців, більшість із яких становлять дівчата – 60% з усієї вибірки залежних.

Досліджувані контрольної групи не надають першочергового значення комп'ютерним іграм у своєму житті, вони мають хобі та інші цікаві заняття, окрім комп'ютерних ігор. Досліджувані експериментальної групи надмірно захоплюються комп'ютерними іграми, приділяють їм багато часу та не проявляють зацікавлення оточуючим світом, в них не має хобі, окрім віртуальних ігор, їм важко знаходити спільну мову з однолітками.

Отримані результати свідчать про схильність досліджуваних контрольної групи до продуктивного проведення часу поза межами комп'ютеру, а досліджувані експериментальної групи схильні до компенсації поганих відносин з оточуючими компенсації у віртуальному світі.

Таким чином, аналіз схильності молодших школярів до комп'ютерної залежності контрольної та експериментальної групи виявив, що у більшості досліджуваних контрольної групи переважає низький рівень схильності до комп'ютерної залежності, а у експериментальної групи переважає – високий рівень схильності до комп'ютерної залежності. У більшості досліджуваних контрольної групи переважає надцінний компонент, а у експериментальної групи – компенсаторний компонент. Отже, досліджувані контрольної групи схильні до продуктивного проведення часу поза межами комп'ютеру, а досліджувані експериментальної групи – до компенсації поганих відносин з оточуючими компенсації у віртуальному світі.

Причинами виникнення такої залежності є бажання школярів втекти від реальності хоча б на певний час через сукупність проблем пов'язаних з внутрішніми факторами, такими як самооцінка, темперамент, тощо та з соціальними, до них відносяться успішність молодших школярів в навчанні, відношення однолітків, міжособистісні стосунки. Якщо учень має проблеми у цих сферах то це цілком ймовірно може привести до виникнення залежності від Інтернету. Даний стан є досить небезпечним, адже якщо не звертати на нього увагу, то він може перейти до високого ступеню залежності і повної втечі від реальності.

Дослідження рівня шкільної тривожності за методикою Філліпса виявило у молодших школярів підвищення рівня загальної тривожності. В учнів виявлялося підвищення рівня тривожності та схильності до високих рівнів.

Цими показниками характеризується загальна тривожність учнів молодших класів, що може мати відношення до навчального процесу та шкільних взаємовідносин, а може бути проявом особистісних рис. Проте високому рівневі тривоги притаманне сприяння неуспішності у навчанні, порушення міжособистісних стосунків та особистісного становлення.

У 40,76% виявляється підвищений рівень тривожності в школі. Це може бути свідченням знаходження дітей у негативному емоційному стані, що має зв'язок з різноманітними формами включення в шкільне життя. 40,10% дітей мають підвищений рівень переживання соціального стресу. Це може вказувати на наявність сприятливих умов для соціальної комунікації, особливо з однолітками. У 30,70% виявлений середній рівень фрустрації потреби у досягненні успіху. Це є показником перебування цієї частини учнів у несприятливих умовах, що гальмують розвиток власних потреб до успіху та досягнення бажаних наслідків. 53,80% досліджуваних виявляло підвищення рівню страху самовираження. Це може бути висновком того, що необхідність саморозкриття та представлення себе іншим викликає у дітей переживання негативних відчуттів. У 46,10% відмічався високий рівень страху ситуацій перевірки знань. Ця цифра вказує на те, що відчуття сильної тривожності з приводу перевірки знань спостерігається у меншій кількості дітей. Більшості же учнів притаманна нормальне пристосування до ситуацій стресогенності. 61,50% - підвищений рівень тривожності стосовно проблем та страху у відносинах з викладачем. Це може покращувати шкільну навчальну успішність. Більшість з учнів початкових класів демонструє тривожність на низькому рівні.

Отже, залежність від гаджетів визначається наявним рівнем тривожності й може бути викликана бажанням позбутися даного емоційного стану за рахунок переходу від реального життя до життя в онлайн за допомогою смартфона. Активність дітей молодшого шкільного віку у даному випадку буде зумовлена бажанням усунути перешкоди щодо використання гаджету або ж постійною навігацією в онлайн-просторі для пошуку необхідного контенту.

Використання мобільних телефонів впливає на зміни в природних комунікативних механізмах, які призводять до того, що діти молодшого шкільного віку готові безперервно спілкуватися телефоном, писати SMS, перевіряти сторінки у соціальних мережах, що порушує процес звичайного життя, впливає на появу відчуття тривоги, дискомфорту, погіршення самопочуття та настрою в ситуації вимушеної деривації від мобільного зв'язку.

Таким чином, залежність від гаджетів і нових технологій відбувається в значній мірі через те, що вони пропонують індивіду негайну сенсорну стимуляцію через активування центрів винагороди мозку, вироблення дофаміну; проте тривала як фізіологічна, так і сенсорна активність може призвести до негативних наслідків для фізичного та психічного здоров'я, заважати нормальному функціонуванню особистості, особливо ще недостатньо сформованій психіці молодшого школяра. Визначено, що залежність від гаджетів – це нехімічна технологічна залежність, що передбачає зловживання індивідом гаджетів. З'ясовано, що залежність від мобільного телефону є найпоширенішою формою гаджет-адикції, а діти молодшого шкільного віку є уразливою групою з високим ризиком надмірного використання смартфона. Проблемне використання смартфона пов'язано з розладами

самопочуття, настрою, активності, появою тривожності внаслідок знаходження довгого часу без гаджету або відсутності сповіщень на нього; збільшенням часу щодо використання пристрою; зниженням самоконтролю; появою неприємних фізіологічних відчуттів. Визначено, що надмірне використання гаджетів викликає технострес і, як наслідок, тривожність, безсоння, дратівливість, фрустрацію, що, врешті-решт, призводить до серйозних проблем із ментальним здоров'ям та психосоматикою. Для зниження рівнів гаджетзалежності пропонуємо корекційну програму для дітей молодшого шкільного віку.

Американські психологи стверджують, що сучасні молодші школярі можуть бути на порозі психічної кризи. Кажуть, що у тих, хто проводить багато часу перед екранами, розвивається апатія до навколишнього світу, часта зміна настрою або агресія.

Психіка молодших школярів нестабільна і знаходиться в стадії формування, тому дуже важливо намагатися захистити їх від негативного впливу гаджетів. Навпаки, ті, хто займається спортом, відвідують різні гуртки або роблять уроки, значно знижують ризик. Дитяча депресія – поширене і серйозне захворювання, яке негативно впливає на поведінку дитини.

Надмірне використання пристроїв не розвиває інтелекту у дітей. Деякі експерти припускають, що у сучасного покоління повільніше йде інтелектуальний розвиток. Завдяки гаджетам у дитини не розвивається логіка, фантазія та уява, знижується концентрація уваги. Крім того, діти мають проблеми з живим спілкуванням. Вони вже звикли до віртуальних «смайликів». Діти не хочуть висловлювати свою думку, ділитися своїми почуттями, переживаннями.

Але водночас у техніці є «інь» та «янь», які важко збалансувати як батькам, так і вчителям. Наприклад, при користуванні телефоном покращуються когнітивні здібності – це здатність обробляти інформацію, міркувати та аналізувати ситуації.

Тому у всьому важливий баланс. В умовах сучасного світу неможливо (і навіть неправильно) відмовлятися від цифрових технологій. Вони можуть розвивати здібності молодшого школяра і водночас їх руйнувати. Тому батькам важливо уважно стежити за особливостями поведінки своєї дитини і при необхідності звертатися до фахівця.

Тривале спілкування з гаджетами з раннього дитинства незворотно послаблює кору головного мозку та уповільнює розумовий розвиток. Це підтверджують дослідження американських, канадських, корейських учених. В результаті погіршується пам'ять, сон і зір. Діти гірше вчаться і стають більш дратівливими.

Висновок. Отже, аналізуючи результати нашого дослідження, стає зрозуміло, що поява гаджетів багато в чому полегшила процеси і завдання, але разом з тим маємо наслідки залежності від тривалого перебування за ними, зокрема дітей молодшого шкільного віку. Аби уникнути таких наслідків впливу гаджетів, батькам варто контролювати час праці дитина за

гаджетом, а також мотивувати дитину мати хобі, відвідувати різноманітні гурки, щоб цікавим було реальне життя, а не віртуальне.

**Список використаних джерел:**

1. Дідок О. Інтернет-залежність : «за» і «проти» користування соціальними мережами. *День*. 2017. 24 черв. С. 2.
2. Карпук Ю. Я. Проблема гаджет-залежності у сучасному світі. Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (13 трав. 2019 р.) / За заг. ред. Я. О. Гошовського, О. В. Лазорко, А. В. Кульчицької, Т. В. Федотової. С.42 – 44.
3. Петрушко Г. В. Місце і роль інтернету у житті молодших школярів 2020рік: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 14 квіт. 2020 рік Львів ЦПО «Генезум», 2020 URL: <https://genezum.org/library/misc-i-rol-internetu-u-jyttimolodshyh-s>
4. Сімович О. Г. Психологічні особливості прояву психічних станів у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. №2 (27). С. 69 – 77
5. Яворська Л. М. Фактори становлення психологічного благополуччя особистості. *Наука і освіта*. 2017. №12. С. 212 – 220

**Томчук Тетяна**

здобувач освіти ОС Бакалавр факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

**Іванашко Оксана**

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

**ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ НА УЧНЯ:  
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ**

Людське суспільство розвивається та характеризується на основних дошкільних періодах життя людини. Формуються такі психологічні компоненти як: мотивація, фізіологія, інтелект, емоції та соціалізація. Важливість педагогіки в тому, що вона розширює бачення дітей не тільки в плані навчання, а саме в сфері людських цінностей, спілкування та контакту з навколишнім середовищем. Вимогою до професії педагога стає постійна комунікація зі школярами, що продукує виховну та освітню роботу в школі. [3]

У дітей шкільного віку найбільш розвиненою є неусвідомлене копіювання поведінки, умінь та характеру. Школярі швидко наслідують риси які спостерігають у педагогів та, вміло привласнивши їх, використовують й вносять власні корективи. Вчитель молодших класів має великий вплив на індивідуальність дитини молодшого шкільного віку, формування соціально прийнятих навичок, що набуті дитиною під впливом педагога.

Дитячий вік – це час, коли формується особистість. У цей період закладаються моральні цінності та розвиваються соціально-психологічні

якості. Тому дослідження особливостей особистості вчителя як засобу соціально-психологічного впливу на формування цінних особистісних якостей дитини є важливим завданням.

Мета статті – з'ясування, які особистісні якості вчителя мають найбільший вплив на формування особистості учня, а також визначити шляхи підвищення ефективності цього впливу.

Предмет дослідження – особистісні якості вчителя, що впливають на учня.

Об'єкт дослідження – особистість вчителя та її вплив на учня.

Особистість вчителя є одним із найважливіших факторів у навчально-виховному процесі. Саме вчитель дає можливість дитині дізнатися про світ більше, сформувані свої особистісні характеристики, розвивати свій емоційний та моральний фон. Енергетика та вміння вчителя співпрацювати з дитиною є надзвичайно важливими, оскільки дитина легко може сприймати ці якості на рівні підсвідомості. Вона відчуває емоції вчителя, проектує його дії та вчинки на себе. Таким чином, поведінка вчителя формує майбутні життєві навички дитини.

Вчитель не повинен кричати на дитину, але може поводитися з нею більш рішуче, щоб вона розуміла, що є певні правила і рамки, яких потрібно дотримуватися. Це допоможе їй краще зрозуміти, як працює світ і що не все в житті буде м'яким і комфортним. Головне для вчителя - не перестаратися з проявом рішучості до дитини. Якщо він перестаріється, дитина може почати негативно сприймати вчителя. В результаті вона не буде виконувати його вказівок і візьме на свій рахунок весь негатив. Це може призвести до руйнування її психологічної свідомості і довіри до вчителя.

Педагог повинен навчитися правильно організувати дитину, зрозуміти її потреби і можливості, а також допомагати їй виконувати завдання і вчитися так, щоб було комфортно двом. [2]

Дитина шкільного віку повинна розуміти, що настанови вчителя є дуже важливими для її навчання. Вона не повинна створювати умови, які будуть перешкоджати спільній діяльності. Двоє повинні знайти компроміс, який буде зручним для всіх.

Дитина також повинна розуміти, що речі, які викладають у школі, є важливими для її майбутнього. Вона повинна бути зосереджена на навчанні і не відволікатися на сторонні речі.

Основні якості вчителя, що впливають на учня:

- Педагогічні якості вчителя:

серед них професіоналізм та вміння спілкуватися з дітьми, є одними з найважливіших. Професіоналізм вчителя проявляється в його знаннях, вміннях та навичках, необхідних для успішного викладання. Вчитель повинен добре знати свій предмет, уміти цікаво і доступно викладати матеріал, а також вміти знаходити підхід до всіх учнів без психологічної шкоди для них. [2]

Інколи педагоги, не маючи можливості ефективно впливати на учня, намагаються залякати його батьками. Вони викликають батьків у школу, щоб ті посварили дитину. Батьки, відчуваючи такі очікування, вважають,

що їхнє завдання - швидко нагримати на дитину в присутності вчителя. Це може дати тимчасовий ефект, але не вирішить проблеми.

Якщо вчитель не впорався з дитиною через її значні проблеми або власну некомпетентність, він очікує від батьків не формального виховання в кабінеті, а реальних результатів. Якщо ж батьки не будуть глибоко вникати у справи дитини, а йтимуть на компроміси, вчитель упевниться, що перед ним складна дитина, і шукатиме радикальніших способів вплинути на неї або перевести до іншого класу.

В крайньому випадку, вчитель може запропонувати батькам перевести дитину на домашнє навчання, мотивуючи це тим, що вона не слухається їх і неконтрольована, що свідчить про некомпетентність педагога. [1]

Уміння спілкуватися з дітьми є однією з найважливіших педагогічних якостей. Вчитель повинен вміти розуміти дітей, їхні потреби та інтереси, а також встановлювати з ними позитивні стосунки.

- Моральні якості вчителя:

моральні якості вчителя, такі як справедливість та чесність, також мають важливий вплив на формування особистості учня.

Справедливість вчителя проявляється в його об'єктивному ставленні до всіх учнів, незалежно від їхніх успіхів у навчанні чи особистісних особливостей. Чесність вчителя проявляється в його правдивому ставленні до учнів, а також у його вимогливості до себе та інших. Вчитель не повинен виокремлювати жодного учня, незалежно від його успіхів у навчанні чи індивідуальних проявів.

Коли вчитель створює в класі атмосферу рівності та поваги, це допомагає дітям відчувати себе комфортно та безпечно. Вони не бояться відповідати на запитання, навіть якщо не знають відповіді.

Отже, особистість вчителя відіграє ключову роль у навчально-виховному процесі. Вона впливає на формування особистості учня та успішність у навчанні. Вчитель повинен вміти створювати в класі атмосферу рівності та поваги. Він повинен бути справедливим та чесним у ставленні до своїх учнів, вміє розуміти дітей, їхні потреби. З боку учня, важливо його готовність до навчання та співпраці з учителем. Також педагог повинен бути позитивним прикладом для наслідування. Взаємодія вчителя та учня - це складний процес, який вимагає від обох сторін зусиль та поваги. Однак, якщо учитель і учень готові працювати разом, вони будуть досягати великих успіхів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Освіторія. Марина Бабушкіна. «Погана репутація в дитини». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://osvitoria.media/experience/pogana-reputatsiya-u-dytny-shho-robyty/>
2. Українська правда життя «Яким є ідеальний український вчитель?» Софія Кочмар - Тимошенко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://life.pravda.com.ua/society/2021/01/28/243802/>
3. Формування психологічної готовності дитини до навчання. ЖДНЗ №58 / Статті / Діалог з практичним психологом. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://58.sadok.zt.ua/formuvannya-psyhologichnoyi-gotovnosti-dytny-do-navchannya/>

**Троць Ольга**

здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

**Гошовська Дарія**

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

## **БУЛІНГ ЯК ДЕСТРУКТИВНИЙ ЧИННИК РУЙНІВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Реалії сьогоденного вітчизняного соціуму засвідчують існування численних агресивних дискурсів, що зумовлено як війною, так і спалахом психогенних реакцій на мілітарну дійсність. Психологічна безпека особистості зазнає повсякчасного впливу і втручання багатьох чинників, насамперед агресивного походження, що лише посилює умовний «індекс агресії» у воюючому суспільстві. Психологічний добробут пересічної особистості тісно корелює з психологічним здоров'ям мікро- і макросоціуму, тому психозахист від агресії постає важливою умовою функціонування як окремої людини, так і тих мікрогруп, в які вона входить (сімя, колектив на роботі, сусіди тощо).

Забезпечення особистісного комфорту на рівні державної політики істотно ускладнено умовами війни, тому крім загального негативно-агресивного фону важливу деструктивну роль відіграють такі форми й варіанти дискомфортно-руйнівної соціальної взаємодії, як міжнародний тероризм, різномодальне насилля (від фізичного й до сексуального), а також агресивне залякування, булінг, цькування, тролінг, мобінг тощо. Агресивні напади на людину, криваві міжособистісні конфлікти, бійки тощо постають частими сюжетами в засобах масової інформації, що лише посилює загальну психоемоційну розбалансованість соціуму. Різні форми соціального утиску людей або окремих груп за певною ознакою (національною, релігійною, ідеологічною та ін.) проявляються в численних згустках інформації про мікроклімат взаємин у сучасному світі.

Феноменологія насильства в освітньому психопросторі, констатація його мотиваційних витоків, форм прояву і причин застосування виступають одними із чільних завдань сучасної психологічної науки, насамперед з метою превенції та корекції.

**Мета статті здійснити** теоретико-емпіричне вивчення гендерно-психологічних особливостей поведінки старшокласників у ситуації застосування булінгу.

**Виклад матеріалу.** В умовах війни в нашому соціумі цілком можливе загострення проблеми насильства, агресії, булінгу та інших агресивних вчинків. Міжособистісна взаємодія руйнується через цькування людьми одне до одного та вилаштовує цілу низку перепон у мспілкуванні, фаховій діяльності, сімейному мікрокліматі тощо.

Булінг трактується як систематичне, регулярне, концентроване і цілеспрямоване завдання фізичної і/або психічної шкоди людині, дитині.

Булінг також розглядають як довготривале ігнорування, зневажання, уникнення і знехтування дитиною переважною більшістю членів класу, колективу, групи, мікрогрупи. Такий вид булінгу як внутрішньогрупового насильства притаманна особлива атмосфера знехтування, а також систематичний, повторюваний характер гніту, гноблення, цькування тощо.

За своїм походженням психологічне насильство може бути спеціально організованим, навмисним, злісним актом. а також може проявлятися неусвідомлено. Однак це завжди агресивна поведінка, яка культивується і застосовується упродовж досить тривалого часу та має вкрай негативні наслідки для постраждалого.

Структура булінгу обов'язково містить три базові складові: переслідувач (гнобитель, кривдник, буллі, насильник), жертва (скривджена, гноблена) і сторонні спостерігачі – діти й дорослі. В останніх зазвичай можна зауважити такі типові психостани як почуття неспроможності допомогти, певної моральної травми і провини.

Типовими видами булінгу є [3]:

1) фізичний булінг – штовханина, бійки, зачіпання, підніжки, ляпаси, стусани, удари ногою, завдання тілесних травм і ушкоджень тощо;

2) психологічний булінг – принизливі жести і погляди, розповсюдження чуток і неправдивої інформації про когось, погрози, шантажування, злі і жостокі жарти, цькування перед іншими, образливі мімічні гримаси, свідоме і навмисне ігнорування тощо;

3) економічний булінг – вимагання грошей, послуг, крадіжки речей, нищення шкільного приладдя жертви тощо;

4) сексуальний булінг – підглядання, фотографування жертви в туалеті, роздягальні, образливі жести і рухи тіла, лайливі прізвиська сексуального характеру, інвективна лексика, лихослів'я, сексуальні погорзи, шантаж згвалтуванням, образливі жарти сексуального характеру, розповсюдження чуток про сексуальні девіації жертви тощо;

5) кібербулінг – розповсюдження за допомогою гаджетів, телефонів, світової павутини, соціальних мереж неправдивої інформації про жертву, розповсюдження образливих фотографій, негативних і цькувальних месенджів тощо.

Запобігання, протидія, превенція та психопрофілактика випадків шкільного булінгу як варіанту насильства є складним і відповідальним завданням для психологів, учителів, батьків, адже жорстоке, агресивне, цькувальне і принизливе ставлення до дитини руйнує її самоусвідомлення та самоствердження.

Посилена й науково обґрунтована превенція і психопрофілактика булінгу в освітніх закладах має зважати посилену увагу на гендерні аспекти, оскільки дівчатка повинні бути захищені в першу чергу від цькувань, насилля та інших похідних булінгу.

Окремого наукового статусу набувають проблеми дослідження різновидового насилля у системі міжособистісного спілкування й не дотримання безпеки освітнього середовища. Особливо актуально це на етапі пост підлітковості, тобто на юнацьких щаблях онтогенезу, коли



молода людина нагально потребує самореалізації та самоствердження в мережі міжособових взаємин.

Вкрай негативним є вплив різновидового насильства на формування особистості в ранньому юнацькому віці, коли відбувається формування Я-концепції як одного із базових конструктів самосвідомості. Особлива сензитивність і ранимість юнаків і юнок зумовлена як віковою кризою, так і кризовими явищами в суспільстві, насамперед воєнними діями. Насилля, вербальна і/або інструментальна агресія вносять численні розбіжності у творення особистісної самості, зокрема породжують амбівалентність в ідеальному і реальному Я. Можуть виникати проблеми у розбудові самооцінки, виникати неадекватний рівень домагань, хаотизм і розбалансованість життєвих перспектив і особистісних планів. По суті, внаслідок насилля можуть набуватися девіантні форми поведінки, неадекватні самоуявлення, хибна самоакцептація тощо.

Аналітичний огляд науково-психологічного доробку, присвяченого широкій проблематиці міжособистісного насильства, мобінгу, булінгу в освітньому просторі сучасних навчальних закладів, засвідчує актуальність і доцільність подальшого систематичного вивчення цього складного соціально-психологічного явища.

Окремого значення набуває статево-гендерний ракурс дослідження феноменології булінгу як варіанту насильства.

Феномен людської агресивності – одна із найскладніших проблем психології, адже торкається базальних засад існування особистості як біосоціальної істоти.

Агресія, агресивність як механізми виживання, співіснування, конкуренції людини в соціумі набувають особливої актуальності для українського населення у зв'язку з війною, проте проблема є надзвичайно широкою та потребує спеціальних досліджень, насамперед з метою встановлення сутнісних ознак явища.

Насилля однієї живої істоти над іншою постає у різних концепціях предметом дискусій і багатогранності трактувань. Якщо представники біологізаторських теорій стверджують, що агресія неминучий компонент людської природи і в «харчовому ланцюгу» виживає той, хто сильніший, агресивніший, експансивніший тощо, то, наприклад, прихильники християнської релігії можуть вважати агресію величезним диявольським лихом і злом.

На філософсько-психологічному рівні проблему агресивності і булінгу пропонував вирішувати Балл Г.О., відзначаючи, що на межі співвідношення принципів толерантності й принциповості, на жаль, можуть виникати й прикрі факти насильства однієї людини над іншою, що є вкрай антигуманним і небезпечним для соціуму [3].

Серед різноманітних форм проявів агресії та людської агресивності одним із дуже негативних виокремлюється булінг.

На думку Адажій О., практиковане у сучасній школі цькування одними дітьми інших дітей, старшими молодших тощо має дуже несприятливі наслідки, особливо ж для жертв булінгу. Знищення і для жертви, і для

агресора відіграє негативну роль, адже якщо першому це завдає болю, приниження, відчуттів безпорадності і приреченості, то другий може відчувати себе безкарним циніком, якому дозволено все, що згодом може призвести до антисоціальної поведінки [1].

Багатоманіття варіантів і способів насильства у школі розкриває Богуславська А., констатує, що всі вони дуже негативно впливають на психічний світ і розвиток школярів, насичують мікроклімат шкільного закладу атмосферою напруженості, агресії, неповаги та інших антигуманних відтінків. Психотравми від булінгу можуть залишатись упродовж усього життя, накладаючи негативні відбитки на онто- і соціогенез, сімейне і професійне життя [4].

Про негативний вплив булінгу в школах як чинника психічного нездоров'я пише Борщевська А. В., яка відзначає, що внаслідок цього негативного й небезпечного явища відбуваються психогенні розлади, які шкодять процесам навчання, а також особистісного становлення дітей, які зазнали тиску і приниження. Фізичні травми і психічне травмування мають споріднену основу – дитячий біль, який не можна порівняти ні з чим, адже під загрозою постають екзистенційні конструкти дитячого світосприйняття. Безпечно соціодовкілля повинно вибудовувати продиї ситуаціям булінгу, здійснювати психопрофілактичні заходи з метою недопущення прикрих випадків знущань над дітьми [5].

Про необхідність запровадження сучасної системи захисту дітей від жорстокого поводження пишуть Волинець Л., Дорошок Т., Євсюкова М. та ін., констатує, що в нових реаліях появляються нові форми насилля над дитячою психікою, які повинні бути зупинені та покарані. Проблема булінгу розглядається в широкому контексті агресивності людни, зокрема агресивної поведінки як асоціальної та небезпечної для суспільства. Система психологічного захисту повинна перетинатися з межею юридичних законодавчих документів і підходів щодо забезпечення комфортного освітнього середовища для дітей [6].

Герелес М. здійснено дослідження щодо того як, на думку молоді, можна і потрібно подолати булінг. Констатовані численні форми і варіанти булінгової поведінки в молодіжному середовищі згруповані за різними рівнями травмогенності і небезпечності, однак узагальнено відзначено, що будь-який булінг є небезпечним і протигуманним, адже несе агресію, приниження, цькування та інші форми моральних, психологічних і фізичних страждань [7].

За результатами емпіричного дослідження серед 60 досліджуваних найбільше актів булінгу діти спостерігали в шкільному приміщенні, на шкільному подвір'ї, у приміщенні класу. Показники вищі у дівчат. Також вищі показники у дівчат по спостереженню булінгу в Інтернеті – 64, 3% у дівчат і лише 20% у хлопців.

Приблизно однаковий відсоток у дівчат і хлопців по показнику спостереження булінгу на вулиці і в інших місцях («всюди») – 35,7%, 33,3% і 21%, 20% відповідно. Жертвами булінгу визнали себе 21,4% дівчат і 13,3%

хлопців; розповіли батькам про даний епізод 28,5% дівчат і 13,3% хлопців. Отже, рівень довіри дітей до батьків невисокий.

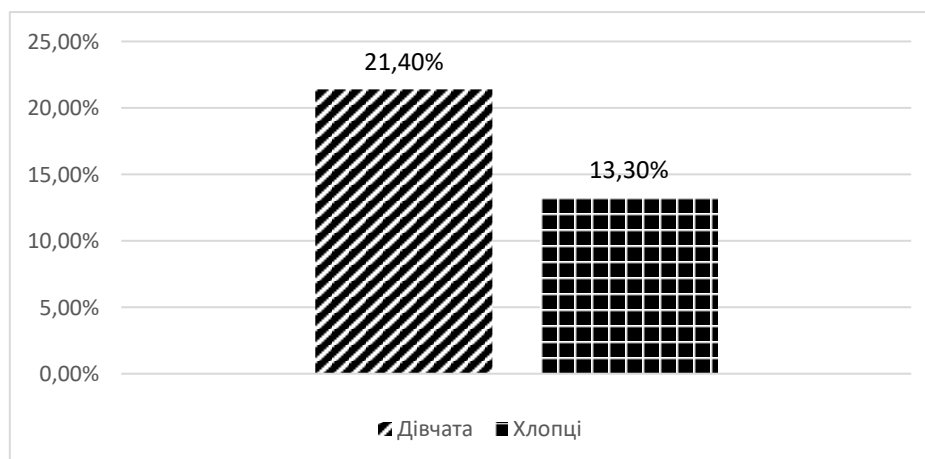


Рис.1. Участь в акті булінгу у ролі жертви

Серед хлопців більше агресорів, ніж жертв, проте ті, хто відчував себе жертвою цькування почуваються більш принизливо і пригнічено, ніж дівчата. Дівчата називають в більшості тему цькування – зайва вага, недосконала фігура. Хлопці не вказували таку інформацію.

Дослідження показують, що безпечне середовище в школі є однією із психолого – педагогічних умов запобігання булінгу, тому важливо виявляти як почуваються в ньому школярі. У нашій вибірці не виявлено 100%-го почуття безпеки.

За результатами анкетування, у безпеці в своєму класі почувають себе 64,3% дівчат і 86,7% хлопців. Потребує додаткової уваги дослідження даного факту - які причини перешкоджають 36,7% дівчат і 13,3% хлопців почуватися безпечно і захищено в шкільному колективі.

Нагадаємо, що значно більша кількість дівчат спостерігає за актами булінгу зокрема у школі. Можливо вони приховують свою участь в агресивних діях, або себе в ролі жертви. У будь якому випадку педагогічним працівникам та шкільному психологу слід звернути увагу на даний факт і ми рекомендували класним керівникам не залишатися байдужими до ситуації відчуття небезпеки дівчатами досліджуваних шкільних колективів.

**Висновки.** Отже, при проектуванні тренінгів з розвитку толерантності, протидії булінгу, слід звернути увагу саме на розвиток відчуття подяки, вміння поступатися, просити пробачення, бажання примирення саме у хлопців, в більшій мірі ніж у дівчат.

#### Список використаних джерел

1. Адажій О. Цькування у школі. Наслідки знущання і для жертви, і для агресора. URL: <https://glavcom.ua/country/society/ckuvannya-u-shkoli-naslidki-znushchannya-i-dlya-zhertvi-i-dlya-agresora-464608.html>
2. Баєва, І.А., Лактіонова Є.Б. Експертна оцінка стану освітнього середовища на предмет комфортності і безпеки. Психологічна наука і освіта. 2013. № 6. С.5-8

3. Балл Г.О. Про співвідношення принципності й толерантності. *Педагогіка толерантності*. 1997. № 1-2. С. 110-111.

4. Богуславська А. Насильство у школі. URL: <http://www.umoloda.kiev.ua/number/904/171/32933/>.

5. Борщевська, А. В. Булінг в школах як чинник психічного нездоров'я. *Науковий вісник Міжнар. гуманітар. ун-ту. Серія: Медицина. Міжнар. гуманітар. ун-т.* 2014. Вип. 6. С. 48–52. Текст статті доступний в Інтернеті: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu\\_medf\\_2014\\_6\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_medf_2014_6_15)

6. Волинець Л., Дорошок Т., Євсюкова М. та ін. Система захисту дітей від жорстокого поводження: навч.-метод. посіб. К.: Держсоцслужба, 2005. 395 с.

7. Герелес М. Як подолати булінг, на думку молоді. URL : <https://ukraine.ureport.in/story/390/>

### **Яцина Емілія**

здобувачка ОС «Магістр» спеціальності 013 Початкова освіта,  
Мукачівський державний університет,

### **Варга Вікторія**

науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,  
Мукачівський державний університет,

### **Брецько Ірина**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Мукачівський державний університет

## **ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ МОТИВАЦІЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Основні підходи до формування мотиваційної сфери особистості в навчанні [5].

1. Індивідуальний підхід полягає в тому, щоб вивчати провідні соціально ціннісні мотиви кожного конкретного учня і опиратися на них у навчанні.

2. Типологічний підхід полягає в опорі на ті мотиви, які властиві всім учням даного рівня розвитку, віку, статі, тобто мова йде про диференціацію навчання.

3. Топологічний підхід полягає в тому, щоб побудувати тип навчання, що несе в собі можливості для формування соціально ціннісних мотивів учнів у навчанні.

Топологічний підхід покращує індивідуальний і переборює знеособленість типологічного підходу. Перевага його в тому, що учням дається можливість знаходити цілі, які мають для них «особистісний зміст» і в тимчасовому розгорненні власної життєдіяльності «скеровувати» свої мотиви до іншої мети, відкривати нові змісти вже сформованих цілей навчання. Ефективність навчання знаходиться в прямій залежності від двох взаємопов'язаних факторів: інтересу до навчання, який виражає безпосередню потребу пізнавального засвоєння навчальним предметом і

усвідомлення обов'язковості навчання, сформованості відповідального ставлення до навчальної діяльності.

З переходом дітей до шкільного навчання змінюється загальна спрямованість їх діяльності. Ця зміна відбувається не раптово, а готується за допомогою цілого комплексу навчально-виховних заходів. Навчальна діяльність розглядається як активність учнів, спрямована на засвоєння знань. Одна і та ж учбова діяльність може мати для школярів різний смисл. В процесі навчання поведінка учня може спонукатися різними мотивами і мати різну значимість для школяра. Співвідношення мотиву і цілі утворюють смисл учбової діяльності дитини. Одні і ті ж мотиви в різному віці можуть мати різну значимість для учня і різну спонукальну силу. Від змісту навчання залежить його спрямованість, тобто мотиви навчання. Смисл навчання для кожного школяра безпосередньо залежить і від системи ідеалів, цінностей, які він засвоює із свого оточення (суспільство, сім'я, референтна група тощо). Смисл навчання складає особистісне утворення, яке включає в себе наступні моменти [4]:

- усвідомлення дитиною об'єктивного значення навчання, яке опирається на суспільно виробничі моральні цінності, прийняті в соціальному оточенні і сім'ї даної дитини;

- розуміння суб'єктивної значущості навчання для себе, яке обов'язково переломлюється через рівень домагань дитини, її самоконтроль і самооцінку.

По-різному вирішуються в психологічній літературі питання класифікації мотивів. Так, Н. Скороходова [2] розглядає три аспекти мотивації: ціннісний, цілісний і аспект спрямованості. У свою чергу в ціннісному аспекті автор виділяє наступні групи мотивів:

I. Навчання як радість функціонування (радість від навчання, від вирішення проблеми);

II. Навчання як устремління досягнути особистої влади (матеріальна влада, привілеї становища

III. Навчання із почуття відповідальності (переживання взятих обов'язків, внутрішньої вимоги);

IV. Навчання на основі розуміння життєвого значення (професія, життєві установки, цілі);

V. Навчання на основі суспільних потреб (ідентифікація з суспільними нормами, принципами, політичними цілями).

Близька до цієї і класифікація Х. Хекхаузена [3]. Автор виділяє сім груп мотивів:

I. Громадські мотиви (навчання як підготовка до майбутнього життя в суспільстві, до виконання вимог суспільства, тобто мотиви обов'язку перед суспільством);

II. Пізнавальні мотиви (прагнення здобувати нові знання);

III. Мотив соціальної ідентифікації з батьками;

IV. Мотив соціальної ідентифікації з вчителем (прагнення відповідати загальним вимогам учителя у відношенні до навчання);

V. Мотив переживання, пов'язаний з цікавістю навчального матеріалу;

VI. Матеріальний мотив навчання як засада для майбутнього матеріального життя;

VII. Престижний мотив (прагнення придбати або підтримати високий соціальний престиж серед однокласників).

Пізніше класифікація мотивів була дана П. М. Якобсоном [2], який виділяє типи мотивації, пов'язані з результатами навчання і породжені всією системою відносин. За запропонованою класифікацією Л. І. Божович і П. М. Якобсоном [1; с.71] виділяють групи і підгрупи мотивів:

I. Мотиви закладені у самій навчальній діяльності, пов'язані з його прямим продуктом. В цій групі навчально-пізнавальних мотивів в свою чергу виділяють підгрупи: 1) мотиви, пов'язані зі змістом навчання: учня спонукає вчитися прагнення дізнаватися про нові факти, оволодіти знаннями, способами дії, проникнути в суть явищ. Таку мотивацію ми умовно називаємо мотивацією-змістом; 2) мотиви, пов'язані з самим процесом навчання: учня спонукає навчатися прагнення проявити інтелектуальну активність, роздумувати на уроці, долати перешкоди в процесі пізнання, в процесі вирішення складних задач. Дитину захоплює сам процес розв'язування, а не тільки отримані результати. Таку мотивацію ми умовно називаємо мотивацією процесом.

II. Мотиви, пов'язані з непрямим продуктом навчання, його результатом, з тим, що лежить поза самою навчальною діяльністю. Сюди ми відносимо наступні підгрупи мотивів: 1) широкі соціальні мотиви: а) мотиви обов'язку і відповідальності перед класом вчителя; б) мотиви самовизначення (розуміння значення знань для майбутнього, бажання підготуватися до майбутньої роботи) і самовдосконалення (отримати розвиток в результаті навчання); 2) вузько особистісні мотиви: а) бажання отримати схвалення зі сторони вчителів, батьків, отримати гарні оцінки. Така мотивація умовно названа мотивація благополуччя; б) бажання бути в числі перших учнів, бути кращим, зайняти достойне місце серед товаришів. Таку мотивацію ми умовно називаємо престижною мотивацією; 3) негативні мотиви, прагнення уникнути неприємностей, які можуть виникнути зі сторони вчителів, батьків. Однокласників, якщо учень не буде добре вчитися. Подібну мотивацію ми умовно називаємо мотивацією уникнення неприємностей.

Також мотиви навчання прийнято ще поділяти на дві великі групи – об'єктивні і суб'єктивні

I. Об'єктивні мотиви, які в свою чергу діляться на підгрупи:

1. Пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом їх виконання:

а) широкі пізнавальні мотиви, які орієнтують школярів на оволодіння новими знаннями;

б) навчально – пізнавальні мотиви, які орієнтують школярів на засвоєння способів здобування знань: інтерес до саморегуляції навчальної діяльності і раціональної організації праці;

в) мотиви самоосвіти, які спрямовують школярів на самостійне вдосконалення способів здобування знань.

## 2. Соціальні мотиви:

а) широкі соціальні мотиви, які спонукають отримувати знання, щоб бути корисними суспільству;

б) вузькі соціальні мотиви – позиційні: бажання знайти певне місце в колективі, здобути авторитет, бути лідером. Ці мотиви пов'язані з потребою людини в спілкуванні;

в) мотиви соціальної співпраці; зміст цих мотивів полягає в тому, що учень не лише хоче спілкуватися з іншими людьми, але й прагне усвідомити, активізувати способи, форми своєї співпраці і взаємовідносин з учителем і однокласниками і постійно вдосконалювати ці форми. Цей мотив є важливою основою самовиховання та самовдосконалення особистості. До об'єктивних мотивів належать також мотиви уникнення неприємностей, які можуть виникати у випадку незадоволення вимог, очікувань або потреб інших людей.

2. Суб'єктивні мотиви. Мотиви, пов'язані з процесом і змістом діяльності, їх значимістю для особистості, а також особистісні інтереси, переконання, бажання тощо.

Соціальні і пізнавальні мотиви можуть бути різними за якістю. Г. К. Маркова [36] виділяє дві групи характеристик цих мотивів.

I група мотиваційних характеристик – їх називають змістовими – безпосередньо пов'язана зі змістом здійснюваної учнем навчальної діяльності;

II група – динамічні – характеризує не стільки зміст, скільки форму, динамічний прояв цих мотивів.

Змістовими характеристиками мотивів є:

1) наявність особистісного змісту навчання для учня. У цьому випадку стверджують, що мотив виконує не лише роль спонукання, але і має особистісний зміст для даного учня;

2) наявність дієвості мотиву, тобто реального впливу на процес навчальної діяльності і всієї поведінки дитини. Цей мотив тісно пов'язаний з особистісним смислом навчання;

3) місце мотиву в загальній структурі мотивації. Кожен мотив може бути провідним, домінуючим або другорядним, підпорядкованим;

4) самостійність виникнення і прояву мотиву. Він може виникнути як внутрішній в процесі самостійної роботи, або зовнішній в ситуації допомоги дорослого;

5) рівень усвідомлення мотиву. Не всі школярі здатні усвідомити свої мотиви, ця здатність може виникнути на рівні середньої школи, але іноді, особливо школярі підліткового віку, не стільки добре усвідомлюють, але свідомо замаскують свої мотиви, або прикриваючись байдужістю до навчальної роботи, або видаючи видумані мотиви за справжні;

6) міра поширення мотиву на різні види діяльності, види навчальних предметів, форми учбових завдань.

Динамічні характеристики мотивів:

1) Стійкість мотивів, яка виражається в тому, що той чи інший мотив актуалізується постійно у всіх навчальних ситуаціях або в більшості з них;

2) емоційна забарвленість мотиву (негативна і позитивна мотивації учня). Під негативною мотивацією розуміють спонукання школяра, викликані усвідомленням певних незручностей, неприємностей, які можуть виникати, якщо він не буде вчитися. Позитивна мотивація пов'язана з виконанням учнем соціально значимого обов'язку вчитися, з досягненням успіхів у навчання, з оволодінням новими знаннями.

Наступним компонентом мотиваційної сфери можна вважати інтерес, який спрямовує або зосереджує думки особистості на певному предметі. Інтерес виявляється в спрямованості уваги, думок, помислів, волі на певний предмет. Потреба викликає бажання заволодіти предметом, а інтерес - ознайомитись з ним. Інтерес - мотив, який діє в силу своєї усвідомленої значущості і емоційної привабливості. Для того, щоб викликати інтерес, необхідно створити мотив, а потім відкрити можливість знайти ціль для його досягнення. Інтерес - це активне пізнавальне ставлення людини до світу. Отже, інтерес і пізнання тісно пов'язані між собою, і якщо пізнання в якійсь мірі можливе без інтересу, то інтерес виникає, активізується, розвивається і зникає при умові здатності людини до пізнання [5].

Надзвичайно важливим в контексті проблем розвитку нових потреб і мотивів є той факт, що способи задоволення потреби самі можуть стати потребами. Тривале підкріплення операції, дії, яка була раніше засобом задоволення потреби, позитивними емоціями в процесі її задоволення приводить до емоційного і мотиваційного заміщення цих емоцій з потреби на дію. Заміщення мотиву на операцію (дію) спостерігається в тих випадках, коли людина під впливом деякого мотиву (або деякої потреби) береться за виконання певних дій, а потім виконує їх заради них самих.

На першому етапі навчання у школі певну спонукальну силу для учнів мають зовнішні сторони шкільного життя; їм подобається носити портфель чи ранець, мати підручники, зошити, ручки, а також сама шкільна ситуація: наявність учителя і учнів, клас з його атрибутикою, дзвінки. Молодших школярів приваблює процес навчання, хоч це далеко не у всіх випадках пов'язано з прагненням до нових знань та умінь. Велике значення має вчитель, який є носієм всіх суспільних вимог, що повинні виконувати учні. молодші школярі стараються ретельно виконувати все, що від них вимагається, бо цього хочуть дорослі, які радіють за їх успіхи і яких непокоять їх невдачі [2].

Учні першого, другого класу розглядають навчання як суспільно важливу і необхідну діяльність. Їм подобається дійовий бік навчання: писати, читати, рахувати, розповідати, малювати, їм подобається виконувати завдання і діставати оцінки. Суспільний сенс навчання для учнів I, II класів яскраво виявляється у ставленні їх до оцінки діяльності. Тут на перший план виступає не якість виконання навчального завдання, а ті зусилля, яких вони доклали, їх старанність. Протягом навчання в молодших класах, в мотивації дітей, починаючи вже з другого класу відбуваються певні зміни. В учнів утворюється певна система мотивів, в якій наявні і широкі соціальні мотиви, пов'язані з підготовкою до праці, спрямовані в майбутнє і вузькі, в яких



відображається інтерес до життя колективу, прагнення посісти в ньому певне місце.

У третьому класі порівняно з першим і другим дещо змінюються характер і зміст пізнавальних мотивів джерелом яких є сама навчальна діяльність. У процесі навчання молодші школярі в міру оволодіння навичками письма, читання, ставлення до операційного аспекту набуває складної форми: розвивається інтерес до розумової діяльності, учні першого класу віддають перевагу складнішим завданням перед простими. У третьому класі появляється чітко виявлений інтерес до змісту певних навчальних предметів, до читання літератури з певної тематики.

Отже, молодший шкільний вік має великі резерви формування мотиваційної сфери учіння, які необхідно використовувати, щоб уникнути «мотиваційного вакууму» при переході в середню школу. У цьому віці головний зміст мотивації полягає в тому, щоб навчити дитину вчитися. Молодший шкільний вік – початок становлення мотивації учіння, від якого великою мірою залежить подальша доля дитини. Перед педагогами сучасної школи стоїть досить важливе завдання знайти нові шляхи формування позитивної мотивації школярів до здійснення учбової діяльності.

#### ***Список використаних джерел***

1. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. 2-ге вид. К.: Каравела, 2008. 400 с.
2. Воронка М. Мотивація навчальної діяльності як засіб підвищення якості знань учнів. *Початкова школа*. 2008. № 4. С. 21-24; № 5. С. 28-31.
3. Воронова Н. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності молодших школярів. *Початкова школа*. № 3. 2007. С.5-6.
4. Гладуш В.А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: виклики, тенденції, перспективи. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* : монографія. Харків: ФОП Бровін О.В., 2020. с. 394 -412.
5. Демченко Я. М. Особливості формування мотивації навчання молодших школярів у Вальдорфській школі. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»* Випуск 49. Харків. 2015. С.75- 85.

**ДЛЯ НОТАТОК**

**ДЛЯ ПОДАТОК**

Наукове видання

**СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ  
із циклу:  
ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА: ПОШУК  
ПСИХОЛОГІЧНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ НА ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ**

Матеріали X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції

(27 листопада - 02 грудня 2023 року)

**SOCIAL ADAPTATION OF A PERSONALITY IN  
CONTEMPORARY SOCIETY  
from the cycle:  
PSYCHOLOGICAL CONSTITUENTS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF A  
SOCIETY: SEARCH FOR PSYCHOLOGICAL GROUNDING AND MODERNITY  
CHALLENGES**

Materials of X-th International Scientific and Practical Internet Conference  
(November 27 – December 02, 2023)

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 \_\_.\_\_.2023. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Ум. друк. арк. 10,77. 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.