

Міністерство освіти і науки України
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка



Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України
Київський університет імені Бориса Грінченка
Національний університет «Києво-могилянська академія»
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Відділ освіти Глухівської міської ради
Відділ освіти Глухівської районної державної адміністрації



ЗБІРНИК СТАТЕЙ

*VI Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції*
**«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ»**

Глухів
(20–21 лютого 2020 року)

Рекомендовано до друку кафедрою психології та соціальної роботи (протокол № 6 від 13.01.2020 р.) та радою факультету початкової освіти (протокол №6 від 22.01.2020 р.) Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Редакційна колегія:

Н. М. Ільїна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;

Л. М. Коробка – кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії психології мас і спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України;

В. М. Поліщук – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка; професор кафедри психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія»; Заслужений працівник освіти України;

О. П. Сергєєнкова – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка;

В. М. Чернобровкін – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія».

Відповідальні за випуск:

А. В. Журавель – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;

О. В. Зінченко – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

- А 43** **Актуальні проблеми практичної психології** : збірник статей VI Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Глухів, 20–21 лютого 2020 року) / Міністерство освіти і науки України, Глухівський НПУ ім. О. Довженка [та ін.]; [ред. кол. : Н. М. Ільїна, Л. М. Коробка, В. М. Поліщук, О. П. Сергєєнкова, В. М. Чернобровкін]; відп. ред. Н. М. Ільїна. – Глухів : Глухівський НПУ ім. О. Довженка, – 2020. 000 с.

У збірнику опубліковані статті VI Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні проблеми практичної психології», яка відбулася на кафедрі психології та соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка 20–21.02.2020 року.

Публікації, як правило, подаються в авторській редакції.

Відповідальність за достовірність поданої інформації покладається на авторів.

ЗМІСТ

Частина I.

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМАТИКА НАУКОВОГО ДОРОБКУ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ, ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ, СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ (ОДНООСІБНІ НАУКОВІ ПРАЦІ ТА У СПІВАВТОРСТВІ)

Бірюк Л. Я., Пішун С. Г. Мотиваційно-адаптаційні складові психологічної готовності вчителів до професійної діяльності.....	7
Встрова О. Д. Структурні компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.....	12
Вінник Н. Д., Васильєв О. О. Психологічні дефініції культури: особистісна, професійна, духовна.....	18
Власенко І. А., Догарь О. Р. Психологічні особливості переживання особистістю кризи середнього віку	22
Гальченко В. М., Литвин В. А. Розвиток пам'яті старших дошкільників засобом ейдетики	27
Єгорова К. Г. Особливості психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем у соціально-реабілітаційній роботі майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників в інклюзивному середовищі	31
Журавель А. В. Психологічна підготовка студентів-психологів до побудови професійної кар'єри.....	36
Зінченко О. В. Психологічні особливості явища інтернет-фейків	42
Гльїна Н. М. Мобінг як патологічна форма професійних деструкцій у педагогічному колективі закладу вищої освіти.....	47
Кабиш М. Ю. Формування стилістичної компетентності учнів як проблема психолого-педагогічного дослідження.....	52

Калішук С. М. Динаміка «картини світу» майбутнього психолога-консультанта: алгоритм експрес-діагностики та трансформації.....	58
Капоріна О. В. Професійне вигорання педагога: ознаки, причини, способи подолання.....	62
Корнієнко Т. М. Формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з бездомними.....	67
Коробка Л. М. Підвищення толерантності до інакшості в контексті проблеми протидії стигматизації в різних суспільних середовищах	72
Курант О. Є. Особливості застосування коучингового підходу у професійній діяльності соціального працівника	77
Кутішенко В. П. Старість як період мудрості і духовного просвітлення людини.....	83
Мисник С. О. Особливості мотиваційних пріоритетів сучасних дітей молодшого шкільного віку.....	87
Мищенко-Дрючило В. М. Психологічний зміст феномену покликання.....	93
Назарова І. М. Ігри у роботі з дітьми дошкільного віку, що мають фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення.....	98
Петренко О. Ю. Діагностичне дослідження дітей, що мають розлади аутистичного спектра	103
Петрикей О. О. Психологічне забезпечення підготовки спортсменів як проблема сучасної психології спорту	108
Подшивайлов Ф. М., Подшивайлова Л. І., Данилейко В. В. Аналіз особливостей зв'язку стилю лідерства в сім'ї та мотивації досягнень студентів	114
Полішук В. М. «Актуальна наукова проблематика» як пізнавальний феномен	121
Полішук С. А. Конструктивна поведінка у критичних і надзвичайних ситуаціях	127

Рева О. М., Гамаліна К. А. Психологічна підготовка молоді до безпечної поведінки в ситуації терористичного характеру.....	133
Рябко Ю. В. Психопрофілактична робота психолога освіти у цифровому середовищі: на шляху напрацювання орієнтирів	138
Самодєлова О. С. Природа тривоги й тривожності в психологічних дослідженнях	144
Сокол А. О. Профілактика схильності до суїцидальних тенденцій серед учнівської молоді (з досвіду роботи фахівця психологічної служби школи).....	149
Столярчук О. А., Коханова О. П. Роль особистісного потенціалу в переживанні студентами криз професійного навчання	155
Тарасова Т. Б., Ярош Н. А. Проблеми мотивації навчально-професійної діяльності студентів другого рівня вищої освіти.....	161
Тітаренко С. А. Вплив ігрової діяльності на розвиток ейдетичної пам'яті в дітей старшого дошкільного віку	167
Ткачишина О. Р. Явища стереотипізації в умовах кризових ситуацій.....	172
Фурман В. В., Власенко І. А. Психологічне здоров'я студентської молоді як передумова професійної самореалізації	177
Химан Г. П. Психологічні особливості стресостійкості педагогів.....	181
Шейко Г. Д. Розвиток у майбутніх педагогів уміння критично мислити	187
Шинкарьова Л. В., Сорокіна О. А. Соціально-психологічні проблеми дружин учасників бойових дій.....	192
Шрамко І. А. Соціально-психологічні особливості підтримки життєдіяльності жінок в умовах динамічних соціотехнічних систем.....	198

Частина II.

ДОСЛІДНИЦЬКІ ПОЧИНАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПІД КЕРІВНИЦТВОМ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Коробка І. М. Попередження міжособистісних конфліктів в організації: результати психокорекційної роботи	202
Кусятникова Ю. О. Емпіричне дослідження зв'язку проявів інтернет-активності молодших школярів з показниками соціалізації.....	209
Полякова В. Л. Емпіричне дослідження особливостей конфліктності дітей молодшого шкільного віку	214
Сінельников С. О. Психологія війни: соціально-психологічна реабілітація учасників бойових дій.....	219
НАШІ АВТОРИ	225

ЧАСТИНА І.

Бірюк Л. Я., Пішун С. Г.

УДК 378.091.212

МОТИВАЦІЙНО-АДАПТАЦІЙНІ СКЛАДОВІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті подається аналіз складових, що сприяють формуванню психологічної готовності вчителів до професійної діяльності. Визначені критерії психологічної готовності, мотиваційну складову та чинники адаптації особистості в цьому процесі.

Ключові слова: адаптація, вчителі, мотивація, освіта, професійна діяльність, психологічна готовність, чинники.

Сучасний етап розвитку українського суспільства і, зокрема, система освіти перебуває в постійному пошуку нових ресурсів, моделей, шляхів оптимізації освітнього процесу в усіх його ланках. Несвідомі й непродумані реформи останніх двох десятиліть зумовили стагнацію в освіті, відсутність результату в пошуку ефективних шляхів реалізації цього процесу. Ревізія значущості освіти призводить не тільки до створення нових систем у навчанні й вихованні, а й до зміни освітньої парадигми в цілому, до пошуку нових підходів у професійній підготовці педагогічних кадрів. Розв'язання цієї проблеми під силу тільки тим педагогам, які знаходяться в пошуку, мислять перспективами завтрашнього дня освіти, уміють упроваджувати інноваційні форми, методи, плідно використовують кращий педагогічний досвід, грамотно та критично підходять до аналізу власної професійної діяльності, в якій психологічному компоненту належить чи не найважливіша роль. Готовність до професійної діяльності визначається також як закономірний цілеспрямований результат спеціальної професійної підготовки спеціалістів, їх особистісно-мотиваційного ствердження, налаштування на працю й уміння долати перешкоди [4].

Розв'язання проблеми психологічної готовності вчителів залежить не тільки від їхнього прагнення вдосконалити себе в цьому напрямі, а й від безпосереднього розвитку психолого-педагогічної науки, рівня її методологічного та теоретичного базису, накопичення й осмислення фактичного матеріалу. Необхідна умова на цьому шляху – використання новітніх досягнень, які отримані теоретичним й емпіричним шляхом, що є запорукою підвищення ефективності та якості психологічної підготовки вчителів до професійної діяльності.

Психологічна готовність є цілісним особистісним явищем, і для її розуміння необхідно виокремити ті структурні компоненти, з яких вона складається, щоб цілеспрямовано впливати на найбільш слабкі і недостатньо розвинені. На її формування впливає значна кількість чинників як зовнішніх (соціальних й природних), так і внутрішніх (психологічних й фізіологічних), які в свою чергу, стимулюють розвиток мотиваційної сфери особистості [1].

До компонентів психологічної готовності належать:

- мотиви діяльності;
- ставлення особистості до професійної діяльності;
- усвідомлення соціального сенсу та змісту обраної професії;
- психологічний настрій;
- емоційний стан;
- суб'єкт-суб'єктний характер мотивів, що є домінуючими;
- прагнення до самореалізації в професії;
- прагнення постійно вдосконалювати себе як фахівця.

Наведені критеріальні ознаки не вичерпують різноманітність якісних характеристик психологічної готовності вчителів до професійної діяльності, але в контексті цього матеріалу вони є найбільш суттєвими.

Базовим компонентом психологічної готовності є мотивація, що є стрижневим утворенням, оскільки поза мотивом неможлива жодна діяльність, неможливо реалізувати навіть міцно засвоєні знання й чітко сформовані вміння. Мотивація до роботи – це система внутрішніх спонукальних елементів людини (потреби, інтереси, цінності) і чинників зовнішнього середовища. Усі ці елементи являють складну систему ієрархічно вибудованих мотивів, під впливом яких у свідомості людини формується як ставлення до роботи, так і про-

грама трудової поведінки. Мотивація людини до роботи тим вища, чим більше вона бачить можливостей реалізувати власні мотиви в професійній діяльності.

Розуміння мотивів трудової діяльності – це шлях до підвищення як власної мотивації і, отже, ефективності, так й ефективності діяльності організації в цілому за рахунок підвищення мотивації співробітників.

Професійну діяльність викладача неможливо аналізувати без процесу адаптації, яка є важливим етапом початку його трудової діяльності та розвитку. Дослідники наголошують на необхідності вивчення задоволеності професією як показника рівня адаптованості до професійної діяльності. Учені доводять, що задоволеність професією є тим інтегративним показником, який відображає ставлення суб'єкта до обраної професії. Як узагальнена характеристика він необхідний і надзвичайно практично важливий, оскільки рівень задоволеності професією прямо впливає на рівень задоволеності працею, плінність кадрів і психічне здоров'я людини [5, с. 96–97].

Професійна адаптація як складне соціально-педагогічне явище має механізми, які дають можливість управління нею. Зокрема, механізми професійної адаптації вчителів передбачають такі аспекти:

- внутрішні особливості процесу, його дисонансні сторони, від взаємодії яких формується узагальнена тенденція розвитку. Іманентними властивостями процесу професійної адаптації є стосунки, взаємодія між особистістю вчителя та педагогічним колективом школи, до якої він прийшов працювати. Під час адаптації можуть виникнути протиріччя через неузгодженість між теоретичною підготовкою, практичними навичками та спектром вимог у конкретній професійній діяльності, між внутрішніми установками індивіда й новим соціальним оточенням, між вимогами нової соціальної ролі й підготовленістю фахівця до її виконання;

- специфічні особливості поетапного формування зазначеного процесу, динаміка професійної адаптації вчителів;

- об'єктивні й суб'єктивні чинники, що мають вплив на процес адаптації;

- обставини та стратегія педагогічного управління адаптацією вчителів.

До чинників, які впливають на професійну адаптацію, належать: індивідуальний розвиток особистості вчителя; соціально-психологічні чинники; соціальні чинники.

Чинники особистісного розвитку вчителів передбачають внутрішню психологічну спрямованість на педагогічну професію, їхню професійну здатність, тобто відповідність психологічних констант учителя вимогам, що пред'являються до педагогічної професії (покликання, здібності, внутрішнє задоволення тощо). Це і риси характеру, тип нервової системи, рівень самооцінки, комунікабельності, професійної підготовки, працездатності, моральних якостей. Важливим чинником адаптації є центральний – оцінний компонент Я-концепції, який виявляється в самооцінці [3, с. 24–25].

Соціально-психологічні чинники мають пряме відношення до функціонування колективу школи, особливостей процесу організації та реалізації педагогічної діяльності. Має суттєве значення ступінь розвитку колективу, система взаємовідносин у ньому, ставлення до вчителя з боку колег, учнів, адміністрації школи, психологічна атмосфера в колективі, його творчий характер, демографічна структура тощо.

До соціальних чинників належать: демографічні, економічні чинники, житлово-побутові умови, заробітна платня тощо. Соціальні умови безпосередньо або опосередковано пов'язані з механізмом адаптації і виступають об'єктивною передумовою узгодження потреб та інтересів учителя з інтересами навчального закладу й обставинами, що дають змогу реалізації основних вимог до особистості вчителя.

Зазначимо, що багатоплановість структури чинників адаптації обумовлює багатовимірність досліджуваного феномена. Усі вони по-різному впливають на успішність адаптації та її результат залежно від рівня інтенсивності й тривалості впливу. Як система взаємообумовлених обставин вони взаємопов'язані, а як чинники є єдиним цілим.

Соціально-психологічна адаптація передбачає інтеграцію вчителів у систему міжособистісних стосунків у колективі, встановлення психологічних контактів з адміністрацією та колегами. Успіх соціально-психологічної адаптації члена колективу визначається

його соціально-психологічною сумісністю з іншими працівниками, умінням установити з ними особистісний контакт під час неформального спілкування та спрацьованості, що є запорукою успіху соціально-психологічної адаптації члена колективу. Професійна адаптація педагога є процесом, що пов'язаний з оволодінням професійними навичками, взаємодією з учнями та їхніми батьками, адміністрацією школи [2].

Отже, узагальнюючи зазначимо:

- психологічна готовність є цілісним особистісним утворенням;
- основними компонентами психологічної готовності є мотиви діяльності; ставлення особистості до професійної діяльності; усвідомлення соціального сенсу та змісту обраної професії; прагнення до самореалізації в професії; прагнення постійно вдосконалювати себе як фахівця;
- базовим компонентом психологічної готовності є мотивація;
- чинники, які впливають на професійну адаптацію, є: індивідуальний розвиток особистості вчителя, соціально-психологічні й соціальні чинники.

Література

1. Гуртовенко Н. В. Мотиваційний компонент – головна складова готовності студентів до професійної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 30. С. 55–58.
2. Долгова В. И., Мельник Е. В., Моторина Ю. В. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015. № 31. С. 76–80.
3. Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя. Одеса : ПНЦ АПН України. М. П.Черкасов, 2005. 163 с.
4. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 1. С. 198–207.
5. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подається аналіз структурних компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та окреслюється їх змістове наповнення.

Ключові слова: *готовність, соціальні педагоги, взаємодія сім'ї та школи, обдаровані діти, молодший шкільний вік.*

Виклики сучасності окреслюють тенденцію дослідження готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в напрямі розгляду її як ключового особистісного утворення, до складу якого входять певні компоненти. Безліч сучасних напрацювань з проблеми професійної підготовки як складової професійної педагогічної готовності визначаються як мотиваційно-цільова, когнітивна, практично-діяльнісна.

Виходячи з того, що основним показником якості підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку є їхня готовність до здійснення означеного виду діяльності, тому однією з основних цілей нашого дослідження є окреслення структурних компонентів готовності студентів до забезпечення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Готовність до діяльності – поняття, що ввійшло до наукового обігу в першій половині минулого століття. У психологічних дослідженнях його трактують як соціальну установку (Олпорт, Мід, Блюмер, Фостінгер), як первинну установку (Д. Узнадзе) або вторинну установку (Еліава), як смислову установку, тобто систему мотивів, ціннісних орієнтацій (Д. Леонт'єв, О. Асмолов, В. Чуднов-

ський, А. Петровський), як систему відносин (В. М'ясищев), систему диспозицій, стійких потреб і рис особистості (В. Ядов), як психічне новоутворення (Л. Виготський), як певний психічний стан чи стан свідомості (О. Ухтомський, С. Рубінштейн, М. Левітов, Є. Ільїн, Б. Ломов, А. Ганнушкін, В. Дружинін та ін.), як спрямованість особистості, позиція суб'єкта учіння (Л. Божович), як особисте вікове новоутворення (Л. Анциферова). Шляхом аналізу ми мали змогу визначити у слові «готовність» як мінімум дві основні складові: бажання (прагнення) і можливість (здатність) здійснювати певну діяльність.

Отже, необхідний для ефективної професійної діяльності актуалізований стан готовності передбачає наявність стійкої сукупності компонентів, що, в свою чергу, має пройти складний процес формування, динамічним стрижнем якого є оволодіння професією в умовах закладу вищої освіти.

Формування готовності майбутніх фахівців до діяльності розглядається як внутрішньо необхідний рух від початкового рівня готовності майбутнього фахівця до більш високого, відповідно до етапів становлення професійного досвіду, його акумуляції та узагальнення; також це є цілеспрямований процес зміни внутрішньої структури професійної готовності та зовнішніх форм її прояву під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників [6].

У наукових працях професійна готовність здебільшого розглядається як взаємодія таких компонентів: теоретичного – рівень засвоєння матеріалу, передбаченого навчальними програмами (обсяг, міцність, глибина знань), інтелектуальна включеність у навчально-професійну діяльність, усвідомленість (самостійність) суджень, доказовість положень; практичного – рівень практичних умінь, що дозволяє стверджувати ситуаційні (професійні) завдання, обсяг мобілізаційних, орієнтаційних, операціональних умінь (гностичних, прогностичних, конструктивно-моделювальних, комунікативних, організаторських); психологічного – рівень особистісного саморозвитку, рефлексивність, мотивація на досягнення успіху, емоційна стійкість і соціальна зрілість [1].

Аналізуючи дослідження вчених, зокрема, Л. Кадченко [3], С. Кусакиної [4], А. Ліненко [5], наголосимо на важливості таких чинників

готовності, як наявність мотивації до виконання діяльності, високий рівень розвитку особистісних якостей, процесів сприйняття, уваги, мислення, вольових й емоційних проявів. У структурі готовності до діяльності розрізняють мотиваційний (позитивне ставлення до діяльності), орієнтаційний (знання про особливості певної діяльності), операційний (володіння способами й прийомами професійної діяльності), вольовий (самоконтроль), ціннісний (самооцінювання підготовленості до діяльності) компоненти.

Осмилення представлених вище підходів до структурування готовності майбутнього педагогічного фахівця до виконання окремих функцій професійної діяльності дало змогу визначити спільні й відмінні погляди вчених на структуру цього феномена. Спільним є те, що більшість науковців, по-різному називаючи той чи інший компонент готовності, виокремлюють такі його складники: знання, або теоретичний компонент; ставлення, або психологічний компонент готовності; уміння, або практичний компонент готовності. Відмінності передусім полягають у визначенні кількості компонентів готовності до майбутньої професійної діяльності, що, на наш погляд, пояснюється, по-перше, теоретичними позиціями вчених; по-друге, предметом їхнього дослідження.

На підставі аналізу структурних компонентів готовності до професійно-педагогічної діяльності та готовності до соціально-педагогічної діяльності як домінуючої в напрямі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, яка була предметом вивчення багатьох учених, нами сформульовано власне трактування поняття «готовність до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку». Розуміємо її як комплексне особистісне утворення, що характеризується мотиваційно-ціннісним ставленням до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, сформованістю знань про сутність та особливості взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, умінь і навичок організації та здійснення діагностичної, профілактичної, корекційної, реабілітаційної, консультативної, дозвіллевої діяльності з метою створення безпечного розвивального середовища в системі «школа – обдарована дитина – сім'я», визначається здатністю до

нестандартного, критичного мислення, особистісного зростання і формування індивідуального професійного іміджу в цій діяльності.

На основі експертної оцінки ми мали змогу виокремити структурні компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та охарактеризувати їх змістове наповнення. У ролі експертів виступили викладачі закладів вищої освіти, які мають досвід викладання дисциплін фахової підготовки не менший за п'ять років. Таким чином, ми виокремлюємо такі компоненти:

- *мотиваційний компонент* готовності студентів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку охоплює сукупність цінностей та спонукань, що активізують спрямованість майбутніх соціальних педагогів на взаємодію сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Ми згодні з позицією В. Зінченка [2] в тому, що навчання буде більш продуктивним за умови, коли його зміст стане головною метою студентів і перебуватиме в зв'язку зі способами та засобами, завдяки яким ця мета має бути досягнута. Мотиви стимулюють, організують і спрямовують навчальну діяльність. Мотивація, інтерес, потреба пізнання – все це необхідні умови навчальної діяльності, які є важливим компонентом готовності, бо впливають на створення необхідних взаємин, настанов, досвіду особистості, професійно значущих рис, досконалості в діяльності, майстерності, що забезпечують індивіду свідоме здійснення діяльності;

- *когнітивний компонент* містить сукупність знань нормативно-правової бази України щодо організації соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми та сім'ями, психолого-педагогічних і спеціальних знань, знань щодо змісту й особливостей взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку;

- *діяльнісний компонент* відображає практичну готовність майбутніх фахівців до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Він передбачає сформованість у майбутніх соціальних педагогів соціально-педагогічних умінь, необхідних для вирішення поставлених завдань взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та практичних умінь і навичок щодо здійснення діагностичної, профі-

лактичної, корекційної, реабілітаційної, консультативної, дозвіллевої діяльності.

Цей компонент також виявляє рівень оволодіння методикою взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, зокрема передбачає наявність умінь застосовувати теоретичні знання на практиці; володіння методами та прийомами, формами організації взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку з урахуванням особливостей таких дітей та їхніх сімей, уміння конструктивно вирішувати проблеми й конфліктні ситуації, що виникають у процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку;

- *творчий компонент* виявляється в здатності до оригінального, нестандартного розв'язання соціально-педагогічних завдань, до імпровізації, експромтів, до генерування великої кількості ідей, продукування найрізноманітніших думок. Він характеризується сукупністю творчих якостей, необхідних для ефективного вирішення нестандартних ситуацій у процесі взаємодії сім'ї та школи, креативним підходом до розв'язання проблем, творчою самостійністю (своєрідність дій, незалежність у роботі);

- *рефлексивний компонент* пов'язаний із практикою студента, завдяки якій стає можливим процес переосмислення не тільки вже наявного досвіду, а й переосмислення особистих умінь, що призводить до формування особистісного професійного досвіду. Компонент становить сукупність якостей і характеристик, що забезпечують здатність до самоаналізу, саморегуляції, самоорганізації та самоконтролю в процесі діяльності, прогнозування вірогідного результату; прагнення до підвищення професійної культури через переосмислення особистісного та професійного досвіду.

Зміст цих компонентів обумовлений специфікою професійної діяльності соціального педагога, а рівень сформованості визначає готовність майбутнього фахівця до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Таким чином, урахувуючи результати теоретичного дослідження, ми окреслили структурні компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та визначили їх змістову напов-

неність, що полягає в здійсненні цілеспрямованого впливу на: формування теоретичних знань майбутніх соціальних педагогів щодо взаємодії сім'ї та школи як інтерактивного процесу, який передбачає взаємообумовлений вплив об'єктів; нормативно-правових актів України щодо підтримки та захисту обдарованих дітей та сімей; особливостей взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; наукових підходів до організації процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; розвиток умінь працювати в мультидисциплінарній команді, налагодження співпраці всіх членів процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; формування навичок реалізації діагностичної, профілактичної, корекційної, реабілітаційної, консультативної, дозвіллевої діяльності в напрямі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; розвиток творчих якостей для ефективного вирішення нестандартних ситуацій у процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; розвиток рефлексивності як основи формування особистісного досвіду.

Література

1. Витун Е. В. Формирование готовности к здоровому образу жизни у студентов нефизкультурных вузов на основе ценностных ориентаций: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2007. 24 с.
2. Зинченко В. П. Непроизвольное запоминание. Москва, 1961. 562 с.
3. Кадченко Л. П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Харьков, 1992. 173 с.
4. Кусакина С. Н. Готовность к обучению в вузе как психологический феномен: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.13. Москва, 2009. 22 с.
5. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса, 1995. 77 с.
6. Соколовская Л. В. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к этнопедагогической деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Сургут, 2007. 24 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕФІНІЦІЇ КУЛЬТУРИ: ОСОБИСТІСНА, ПРОФЕСІЙНА, ДУХОВНА

У статті розглядаються три основні складові культури: особистісна, професійна та духовна. Показано їх взаємозв'язок та взаємовплив. Зазначено, що головним феноменом професіоналізації є феномен самореалізації. На думку авторів, професійно культурна особистість має мати розвинену професійну мотивацію та самосвідомість на рівні, який дозволяє говорити про оволодіння духовністю професіонала.

Ключові слова: культура особистості, професійна культура, самосвідомість, самореалізація, духовна культура.

Тож нехай зазвучить у культурі,
може, й слабкий (принаймні спочатку),
але власний голос нового автора!

Г. Балл.

Не викликає сумнівів, що саме «освіта має всіляко сприяти цьому, доповнюючи прилучення учнів до досягнень цивілізації стимулюванням їхнього включення в процеси творення культури» [1]. Особливості взаємодії особистісної, професійної та духовної культури досліджуються поки явно недостатньою мірою, що і вказує на актуальність пропонованої теми.

На сьогодні вважається, що термін «культура» ввів давньоримський оратор Цицерон у своїх «Tusculanae Disputationes» (45 р. до н.е.), де він писав про «виращування душі» або «cultura animi», використовуючи його в переносному значенні як найвищий можливий ідеал людського розвитку. Самуель Пуфендорф перейняв цю метафору, але визначав її, як способи, якими люди перемагають своє первісне «варварство» і через «штучне мистецтво» стають повністю людьми.

Теоретичний аналіз проблеми показав, що культура особистості формується як стихійно, так і завдяки цілеспрямованим впливам на особистість. З цього приводу А. Брушлинський писав: «З одного боку,

ніхто не володіє абсолютною істиною та єдино правильними ідеалами й не може вести за собою людей, нав'язуючи їм ті чи інші погляди, втручаючись у їхнє життя й намагаючись змінити його. З іншого боку, основою будь-якого суспільства, безумовно, є певна система соціальних норм і духовних цінностей; їх освоєння й розвиток кожною людиною абсолютно необхідні. Можливе протиріччя між цими двома положеннями позитивно розв'язується, очевидно, завдяки тому, що справжнє виховання являє собою співтворення (освоєння й творення) духовних цінностей у ході спільної діяльності суб'єктів – вихователів і виховуваних. Особистість, може бути об'єктом справжнього виховання лише остільки, оскільки вона разом із тим є суб'єктом цього виховання, яке все більше стає самовихованням» [цит. за 1].

«Педагогічне керівництво за цього підходу аж ніяк не стає завивим, але воно максимально можливою мірою надається у формі «педагогічної підтримки» [1]. При цьому «культурологічна модель освіти, яка є перспективною в контексті сьгоднішніх реалій, має бути спрямованою передусім на людину, на особистість, її включеність у процес культурної творчості» [3, с. 18].

Учені констатують: «У генезі настає спочатку біологічне і фізіологічне дозрівання організму, потім психологічна зрілість як показник роботи сенсорних, мнемічних, інтелектуальних функцій людини і, нарешті, – моральна, світоглядницька і професійна зрілість як свідчення можливостей людини ефективно здійснювати практичну або теоретичну діяльність» [5, с. 112].

Виходячи з вищесказаного, в освіті першочерговим завданням постає включення особистості в професійну культуру, яка передбачає творче здійснення праці, досягнення професійної компетентності. Особливо це пов'язано із професією педагога, який є суб'єктом і представником культури, і з тим, що «високого рівня майстерності вчитель досягає лише на основі педагогічної творчості» [4, с. 193]. Ученими зазначається, що низький культурний рівень педагога «може звести нанівець найпередовішу технологію», що без розвинутої загальної культури вчитель «не зможе працювати в ідеології співробітництва з дитиною й бути фасилітатором її інтересів» [цит. за 1].

На нашу думку, головним феноменом професіоналізації є феномен самореалізації.

Зарубіжні вчені розглядають самореалізацію як:

- стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її природного потенціалу (К. Юнг);
- повну реалізацію справжніх можливостей (К. Хорні);
- внутрішню активну тенденцію до саморозвитку на зразок істинного самовираження (Ф. Перлз);
- прагнення людини до найбільш повного виявлення й розвитку можливостей і здібностей (К. Роджерс);
- прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А. Маслоу).

Отже, поняття «самореалізація» часто вживають як синонім терміну «самоактуалізація», «реалізація своїх можливостей».

Під поняттям «професійна самореалізація» розуміємо соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі отримання кваліфікації спеціаліста в період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей й обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття й реалізації особистісного професійного потенціалу.

Виходячи з вищезначеного, професійно культурна особистість повинна мати розвинену професійну мотивацію та самосвідомість на рівні, який дозволяє говорити про оволодіння духовністю професіонала.

В. Біблер описує цей процес таким: «Процес сучасного навчання є яесь здійснення проєкції домінанти «людини освіченої» в сферу «людини культурної» і, навпаки, – домінанти «людини культурної» в сферу «людини освіченої» [цит. за 1].

Отже, процес розвитку духовної культури людини – це процес «окультурення», «олюднення» її психічних процесів, діяльності.

Проблема формування духовного світу особистості, зокрема її духовної культури, помітно активізувалася у зв'язку з утвердженням ринкових відносин, коли діалектика розвитку матеріальних і духовних інтересів та потреб вимагає гармонізації.

Провідні західні держави дійсно сьогодні досягли, порівняно з нами, набагато більших результатів і в напрямі реалізації свободи особистості, і в напрямі забезпечення добробуту основної маси на-

селення, але водночас із визнанням цих досягнень, важливо враховувати, що закладений у саме підґрунтя індустріальних суспільств механізм максимального споживання зовсім не сприяє формуванню духовності. Адже зберігається пряма залежність людини від грошей, речей, професій, важливих не як сфера творчої самореалізації індивіда, а лише як джерело збагачення. Розглядаючи проблеми духовності в нашому пострадянському контексті, ці загальноцивілізаційні тенденції не можна не враховувати.

Щодо духовної культури, ми розглядаємо її як творчу здатність людини до психічної реалізації та вдосконалення, яка зумовлюється такими особливостями когнітивної, емоційної та вольової сфер, що сприяють реалізації потреби в цілеспрямованому пізнанні та ствердженні в її діяльності істини, загальнолюдських етичних та естетичних цінностей. А людська продуктивна діяльність, праця людини є головним виявом духовного ставлення до світу, що визначає чинник духовного розвитку особистості [2].

Наукова психологія повинна створювати ситуацію вичерпної презентації та вільного вибору обґрунтованого нею розмаїття цінностей, допомагати кожній особистості орієнтуватись у цьому розмаїтті та свідомо використовувати творчий потенціал усього багатства цінностей духовної культури в особистісному та професійному розвитку.

Література

Балл Г. Категорія «Культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи* : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна і Н. Г. Ничкало. Київ, 2003. С. 51–61.

Вінник Н. Д. Духовна культура майбутніх освітян емпіричний аспект. Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії». Спец. тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». №6. Кн. 2. Т. 3 (81). Київ: Гносис, 2018. С. 136–145.

Кремень В. Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні: 1992–2002*: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків, 2002. – Ч. 1.

Сисоева С. О. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя до педагогічної творчості. *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект* / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 1999.

Штепа О. С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 210 с.

Власенко І. А., Догарь О. Р.

УДК 159.922.6

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ОСОБИСТІСТЮ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

Висвітлено проблематику кризи середнього віку. Таку кризу розглядають у контексті фізичних змін, переосмислення власного життя, досягнення піку професійної кар'єри. Окреслено гендерні особливості переживання кризи середнього віку.

Ключові слова: *криза середнього віку, особистість, ресурси, смисл.*

Сучасна людина віком 35–45 років є досить активною, реалізує себе в різних сферах. Проте її «життєвий годинник» може зазнати збою. Замість динаміки спостерігається одноманітність, замість довіри до світу – розчарування. Так виявляється процес життєвої кризи, що повертає людину до автентичності, своїх потреб, проблеми особистісного зростання. Традиційно в науковій літературі є тенденція до вивчення дитячого розвитку, його кризових періодів. Щодо вивчення дорослості та криз на цьому відрізку життя, виявлено меншу кількість наукових праць. Проте соціальна значущість проблеми кризи особистості середнього віку зумовлює актуальність її дослідження. Наявні деструктивні програми в сценарії життя особистості викликають у неї невдоволення й бажання змін.

Означений віковий період свідчить про стабільність у різних сферах життя: на роботі людина є досвідченим фахівцем, має сім'ю, дітей, які дорослішають. Криза середнього віку дає змогу індивіду переглянути орієнтири молодості, звернути увагу на власну особи-

стість. Жінки переважно переживають зниження привабливості, а чоловіки – втрату фізичної витривалості. Усе це може породжувати невдоволеність та внутрішні конфлікти, розв'язати які самостійно людина не в змозі. Тому важливо виокремити суттєві ознаки кризи середнього віку, особливості її переживання і можливості надання допомоги.

Вікові кризи вивчали радянські та вітчизняні науковці (Л. Виготський, Л. Божович, Т. Драгунова, Д. Ельконін, Т. Титаренко, Л. Вольнова, К. Поліванова та ін.), а також зарубіжні дослідники (Е. Еріксон, Д. Левінсон, Я. Боом, Ж. Піаже, Г. Шихі та ін.).

3. Фройд створив вчення про психосексуальний розвиток дитини, в якому виокремив п'ять криз. Фіксування на будь-якій стадії, неконструктивний перебіг кризи призводить до проблем у дорослому віці. Е. Еріксон створив психосоціальну теорію розвитку. Його ідея полягає у виділенні восьми психосоціальних криз розвитку людини. На кожному етапі життя індивід стоїть перед вибором конструктивного/неконструктивного подолання протиріч. При цьому, кожен вибір впливає на подальший розвиток особистості та її життєвий шлях.

Л. Виготський розрізняє стабільні й критичні періоди розвитку. Перші призводять до виникнення новоутворень, накопичення яких викликає появу протиріч – настає критичний період. Психолог робить акцент на негативній симптоматиці критичного періоду. Радянський автор Ф. Василюк трактує кризу як один із типів критичних життєвих ситуацій, її онтологічним полем є життя як ціле. Він описав багатоманітність концептуальних підходів до вивчення кризи. Згідно з його дослідженням, феномен кризи почали вивчати після публікації статті Е. Ліндемманна, присвяченій аналізу гострого горя.

У літературі наявні різні трактування поняття «психологічна криза». Так, А. Абрамова стверджує, що психологічна криза – це внутрішнє порушення емоційного балансу, внаслідок загрози психіці з боку зовнішнього світу, що переживається людиною через страх, тривогу, почуття самотності, пригніченості. Фруструються важливі потреби особистості, а криза є реагуванням на це. Ступінь дезорганізованості визначається адаптивними можливостями людини. Л. Вольнова визначає кризу як «стан, породжений проблемою, що постала перед індивідом, якої він не може уникнути і яку не може

вирішити за короткий час і звичним способом. Це стан, який виник унаслідок накопичення нерозв'язаних життєво важливих проблем, суперечностей ...» [4].

Г. Шихі стверджує, що життєві можливості людини розкриваються з 18-ти до 50-ти років. Авторка описує переживання криз чоловіками, адже на її думку, вони переживають кризи гостріше, ніж жінки. Г. Шихі співставляє темпи жіночого і чоловічого розвитку, виокремлює й описує кризи 35-ти, 45-ти років та після 50-ти років [7].

Сутність і прояви кризи середнього віку вивчали М. Алфьорова, Б. Ананьєв, А. Абрамова, Є. Борисова, А. Грюн, М. Єрмолаєва, Б. Лівехуд, О. Толстих, Т. Титаренко та ін. Таку кризу відносять до криз зрілості, це «вікові кризи, що переживаються в зрілі роки і забезпечують все більш повну особистісну самореалізацію, максимальне розкриття індивідуальних можливостей» [3, с.60]. Уперше поняття «криза середнього віку» використав канадський психоаналітик Еліот Жак 1965 року. На його думку, це період, коли індивід бере до уваги власну смертність, усвідомлює, що кількість років продуктивного життя постійно зменшується.

Російська дослідниця М. Алфьорова розглядає період середини життя як найбільш проблемний, адже особистість у цьому віці займає важливе місце в суспільні, його віковій структурі. У переживанні кризи середнього віку авторка розрізняє два аспекти: рівень усвідомленості життя і форми реагування на проблеми, а також аналізує конструктивний та деструктивний характер переживання періоду середини життя [1].

Існує варіативність у визначенні часових меж цієї кризи. Радянський психолог І. Кон відносить період 40–45-ти років до «складного віку». Це пов'язано не лише з фізичними змінами, а й з досягненням у цьому віці піку професійної кар'єри, рутинізацією трудових навичок, сімейних відносин та звуженням часової перспективи, що призводить до апатії, нудьги, страху нового. Цей період у літературі називають «десятиліттям фатальної межі», коли людина аналізує попередні плани та досягнуто, стикається із розбитими ілюзіями молодості. Гострими стають питання сексуальності.

Т. Титаренко характеризує період кризи середини життя як «час підведення підсумків того, на що пішла краща половина життя»

[5, с. 85]. При цьому, досягнуте в гострій стадії кризи знецінюється, людина стає несправедливою до себе, зростає критичність, внутрішня незадоволеність, вона втрачає бажання й віру в майбутнє. Знижуються активність, працездатність. Авторка надає рекомендації, як долати таку кризу [5, с.85–93].

Успішне завершення означеної кризи можливо за умови осмислення свого життя, зваженої оцінки своїх цілей, можливостей і активних дій щодо здійснення нових планів (Л. Головей). Д. Холліс вважає, що для конструктивного виходу з кризи ключовим у цей період є сформувані зрілі стосунки з оточуючими. Г. Шихі пише, що «прийняття нашої внутрішньої самотності дозволить нам стати більш люблячими й відданими» [7, с.155].

Автори з'ясували особливості переживання кризи в чоловіків та жінок. Польський дослідник П. Олес дійшов висновку, що криза середини життя в чоловіків об'єднує три відносно незалежні плани: інтенсивність симптомів, що зосереджені на змінах Я-концепції; психологічну зрілість; прийняття часу, що минає, і власної смертності.

Американські вчені М. Фарелл і С. Розенберг виявили, як чоловіки реагують на досягнення середини життя: провели інтерв'ю 300 чоловіків середнього віку, (щодо сім'ї, роботи, фізичних даних), порівняли їхні відповіді з відповідями молодших респондентів. Отримані дані дозволили виокремити особливості переживання кризи середнього віку: проблеми з дітьми-підлітками, сексуальні проблеми, зобов'язання перед батьками похилого віку.

У дослідженні С. Чернобровкіної (вибірку склали 80 осіб – по 40 чоловіків і жінок 35–45 років) виявлено, що переживання кризи середини життя в чоловіків супроводжується більш вираженою симптоматикою порівняно з жінками: високими показниками духовної кризи й напруженості екзистенційного вакууму (когнітивні симптоми), зниженими показниками соціально-психологічної адаптації, середньою вираженістю емоційної симптоматики. Щодо емоційних симптомів кризи, жінки мають достовірно більш виражені інтенсивність пізнавальних процесів, інтерес та психологічну комфортність [6], і це допомагає їм долати кризові прояви.

Дослідження жінок у період кризи середнього віку свідчать про наявну професійну кризу, актуалізацію ресурсів на пошук нових шляхів самореалізації та зміни в структурі особистісних характеристик.

При співставленні результатів чоловіків і жінок, що переживають кризу середнього віку, виявлено, що жінки більш схильні до переживання депресивних станів, їх найвищі показники демонстрували жінки самотні, розлучені або без дітей (Л. Мальцева, Ю. Сулова).

Отже, визначено сутність кризи середнього віку – це період 35–45-ти років, коли індивід переживає втрату сенсу життя, життєвих сил, переосмислює орієнтири, стикається з власною смертністю. Описано прояви цієї кризи (знецінення досягнень, внутрішнє незадоволення, втрата смислу, інтересу до життя, звуження часової перспективи, поява апатії, страху, депресивних проявів). Окреслено особливості переживання такої кризи чоловіками і жінками.

Література

1. Алферова М. О. Психологический анализ переживания личностью периода середины жизни : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 2010. 208 с.
2. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. Москва, 2000. 184 с.
3. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П. П. Горностаєва, Т. М. Титаренко. Київ, 2001.
4. Психосоціальна допомога в роботі з кризовою особистістю: навч. посіб. / наук. ред. та керівник проблем. групи – Л. М. Вольнова. Київ, 2012. 275 с.
5. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування: у 2-х ч. / Т. М. Титаренко. Київ, 2007.
6. Чернобровкина С. В. Гендерные особенности переживания и преодоления кризиса середины жизни. *Вестник Омского университета*. Серия «Психология». 2014. № 2. С. 30–42.
7. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. Санкт-Петербург: Ювента, 1999. 446 с.

РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ ЕЙДЕТИКИ

У статті подається характеристика пам'яті дітей старшого дошкільного віку, опис ейдетичних засобів, які сприяють розвитку пам'яті старших дошкільників.

Ключові слова: пам'ять, старший дошкільний вік, ейдетика.

Актуальність теми дослідження. Пам'ять вважалася одним із розроблених розділів психології. Однак, подальше вивчення закономірностей перетворило її в одну із основних проблем науки.

Дошкільний вік є найбільш інтенсивним періодом у розвитку дитини. Активно розвиваються пізнавальна сфера, інтелектуальні здібності, котрі є найважливішою складовою психічного розвитку. Одне із чільних місць у процесі розвитку пізнавальної сфери дошкільника належить пам'яті. Саме в цьому віці в дитини починає формуватися власне мнемічна діяльність, що має свою специфіку. Однією з особливостей пам'яті дошкільника є те, що він сприймає світ допомогою образів, тому, яке спирається на логічне мислення і механічну пам'ять не завжди буває ефективним. Вирішити цю проблему допоможе ейдетика. Проте, як показує практика, у дошкільних навчальних закладах вихователі рідко послуговуються засобами ейдетики.

Дослідженням розвитку пам'яті займалися такі вчені, як Л. Виготський, Г. Ебінгауз, П. Жане, П. Зінченко, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, А. Смирнов та ін. Вивченням ейдетики перебувало в поді наукових інтересів О. Лурія, І. Матюгін, О. Пашенко, О. Серікова та ін.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність ейдетичних засобів на розвиток пам'яті дітей старшого дошкільного віку.

Пам'ять – найдовговічніша з наших здібностей. Вона визначає нашу індивідуальність і спонукає діяти тим чи іншим способом більше, ніж будь-яка інша особливість нашої особистості. Все наше життя є не що інше, як дорога з пережитого минулого у невідоме

майбутнє. Саме пам'ять рятує минуле від забуття, не дає йому стати таким же незбагненим, як майбутнє [4]. Пам'ять дозволяє усвідомлювати і власну індивідуальність, і особистість інших людей. Втративши пам'ять, людина втрачає власне Я, перестає існувати.

Основною особливістю розвитку пам'яті в старшому дошкільному віці, є те, що відбувається найважливіша зміна – пам'ять набуває елементів довільності. Дитина починає усвідомлювати й використовувати деякі прийоми запам'ятовування. Можна з упевненістю сказати, що розвиток довільної пам'яті починається з того моменту, коли дитина самостійно виокремила завдання для запам'ятовування. І саме бажання дитини запам'ятати, треба всіляко заохочувати, що призведе до успішного розвитку не лише пам'яті, а й інших пізнавальних процесів: сприйняття, уваги, мислення, уяви тощо [2].

Діти сприймають і запам'ятовують інформацію через світ образів. У першому випадку основою для запам'ятовування став яскравий образ, а в другому – нав'язана дорослим інформація. Перші 5–7 років права півкуля, відповідальна за уяву, розвивається швидше ніж ліва, відповідальна за логічне й аналітичне мислення. Ось чому яскраві образи такі важливі в житті дітей. Для ефективного використання цієї особливості дитячої пам'яті, слід на заняттях у ДНЗ послуговуватися засобами ейдетики. Ейдетика – це спеціальний вид пам'яті, котрий на образному рівні запам'ятовує й відтворює предмети чи явища. Технології ейдетики різноманітні: запам'ятовування слів, текстів, віршів, формул, іншої інформації (впорядкованої та розрізненої). Завдяки застосуванню цих методик розвиваються: вміння повно й легко в ігровій формі сприймати й відтворювати інформацію; сенсорні канали сприйняття інформації, сприймання кольорів, форм; довільна, усвідомлена, просторова, відтворювальна й творча уява; образна, емоційна, рухова пам'ять; вербальне й невербальне мислення, мовлення [2].

Ейдетика – це не тільки розвиток уваги, уяви, пам'яті, різних видів мислення, а й спосіб подачі навчального матеріалу. Вона актуалізує всі аналізатори дитини: дозволяє не тільки побачити, а й помацати, почути, спробувати, понюхати; подає нове через добре знайомі дітям образи. У ейдетиці стверджується, що не буває поганої пам'яті, просто часто ми не вміємо нею користуватися. А причина

цього – недостатньо розвинене асоціативне мислення. Використовуючи методи ейдетики, створюється психологічна ситуація успіху, покращується нейродинаміка мозку дітей, відбувається корекція дефектів центральної нервової системи та поведінки дошкільників.

Методика «ейдосу» є системою спеціально розроблених завдань, вправ, термінів, розвивальних ігор, що подаються в певній послідовності. За допомогою методів ейдетики можна навчати дітей запам'ятовувати казки, оповідання, вірші, назви картин та їх авторів, ряд цифр і слів тощо [1].

Експериментальна робота з діагностики пам'яті старших дошкільників проводилася на базі старшої групи ЗДО при Ukrainian Global School.

Були сформульовані наступні завдання експериментального дослідження:

1. Діагностика й виявлення рівнів пам'яті дітей старшого дошкільного віку.

2. Розробка та впровадження методики розвитку пам'яті старших дошкільників засобом ейдетики.

В експерименті взяло участь 20 дітей старшого дошкільного віку однієї із груп дитячого садк. Вік дітей: від 5 років та 6 місяців до 6 років та 2 місяців.

Діагностування проводилося індивідуально.

Діагностичне дослідження образної пам'яті здійснювалося за такими *критеріями*:

- зорова пам'ять (здатність запам'ятовувати об'єкти зором).
- слухова пам'ять (здатність запам'ятовувати інформацію на слух).
- тактильна пам'ять (здатність запам'ятовувати інформацію на дотик).

З метою виявлення рівня розвитку образної пам'яті нами було застосовано три діагностичні методики:

Методика 1. «Впізнай фігури» (зорова пам'ять).

Методика 3 «Доторкнися» (тактильна пам'ять).

Методика 2 «Піймай на слух» (слухова пам'ять).

За результатами проведеного діагностичного дослідження з дітьми експериментальної групи (ЕГ) було виявлено троє дітей з низьки-

ми рівнем розвитку пам'яті (30%), шестеро дітей – з середнім рівнем (60%) та одна дитина – з високими рівнем (10%) розвитку пам'яті.

Діагностичне дослідження проведене з контрольною групою (КГ) зафіксувало трое дітей з низькими рівнем (30%), п'ятеро старших дошкільників – з середнім рівнем (50%) та дві дитини – з високим рівнем (20%) розвитку пам'яті.

Такі результати засвідчили необхідність проведення формувальної роботи з розвитку пам'яті старших дошкільників засобом ейдетики. Методи навчання, які пропонує ейдетика, спираються на образне мислення дитини, вони відповідають законам природи. Ейдетика, сприяючи гармонійному розвитку обох півкуль головного мозку, робить більш гармонійною й саму дитину. Вона стає більш працездатною, краще поводить себе на заняттях, її пам'ять і здатність концентрувати увагу зростають. Сприйняття світу й оточуючих у дитини стає більш позитивним, а психіка стійкішою. Результати таких вправлянь залишаються на все життя, а для утримання навички потрібне тренування щодня.

Наша робота з дітьми експериментальної групи була побудована за 3-ма блоками, які відповідають раніше визначеним критеріям, а саме:

I блок. Методика розвитку слухової пам'яті, до якої увійшли такі вправи: «Упізнай за голосом», «Бубонці», «Навчимо мотрійок танцювати».

II блок. Методика розвитку зорової пам'яті, яка включає такі вправи: «Добери за кольором», «Що змінилося?», «Чого не стало?».

III блок. Методика розвитку тактильної пам'яті: «Чарівний мішечок», «Тактильні пірамідки», «Тактильні картки» [5].

Після проведення формувальної роботи з розвитку пам'яті, всі діти були повторно продіагностовані. Результати повторної діагностики засвідчили, що високого рівня досягли 40% досліджуваних, середнього – 50% дітей. Порівняльний аналіз результатів показав, що в дітей, з якими була проведена робота з розвитку пам'яті засобом ейдетики, значно збільшився рівень розвитку пам'яті за всіма критеріями, на відміну від дітей контрольної групи, з якими не було проведено формувальної роботи.

Таким чином, розроблена та впроваджена нами методика розвитку пам'яті дітей старшого дошкільного віку з використанням

засобів ейдетики, виявилася ефективною і позитивно вплинула на рівень розвитку пам'яті дітей.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці та впровадженні в освітній процес технології розвитку пам'яті старших дошкільників засобом ейдетики.

Література

1. Ашкинезер Е. В. Развиваемся играя: практ. пособ. Мозырь: Белый Ветер, 2011. 67 с.
2. Кривоніс М. Л. Ейдетика. Харків: Вид-во «Ранок», 2012. 176 с.
3. Мухина В. С. Психология дошкольника: учеб. пособ. для студентов / под ред. Л. А. Венгера. Москва: Просвещение, 2003. 239 с.
4. Рубинштейн С. Л. Память. Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. Москва: ЧеРо, 1998. 816 с.
5. Тесты для детей: сборник тестов и развивающих упражнений / сост.: М. Н. Ильина, Л. Г. Парамонова, И. Я. Головнева. Санкт-Петербург: Дельта, 2005. 384 с.

Єгорова К. Г.

УДК: 376.2: 159.922

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ У СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІЙ РОБОТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ/ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті подаються особливості психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем в інклюзивному середовищі з метою забезпечення якісної соціально-реабілітаційної роботи майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників з відповідною категорією дітей.

Ключові слова: *молодший шкільний вік, дитячий церебральний параліч, психічний розвиток, соціально-реабілітаційна робота.*

Проблема дитячого церебрального паралічу (ДЦП) є однією з найбільш актуальних у дитячій неврології та в реабілітації. Останнє обумовлено значним поширенням ДЦП, складністю, тяжкістю клінічних проявів та високим відсотком інвалідизації, труднощами в лікуванні та реабілітації хворих з такою патологією. За даними літературних джерел, ДЦП за останні роки став одним із найбільш розповсюджених захворювань нервової системи в дітей в усіх країнах світу

Рівень цивілізованості будь-якої держави визначається ставленням до найменш захищених і найбільш вразливих її членів, які потребують соціального захисту, в першу чергу до дітей з інвалідністю. В умовах реформування економічної системи України такі діти опинилися в найбільш тяжкому становищі. О. Холостова і Н. Деметсьєва [4] зазначають, що інвалідність – це специфічна ситуація розвитку й стану особистості, що супроводжується обмеженнями життєдіяльності в найрізноманітніших її сферах. Особи з інвалідністю є в усіх країнах та в усіх ланках суспільства. У різних країнах як причини, так і наслідки інвалідності неоднакові. Це обумовлено різними соціально-економічними й соціально-культурними умовами і залежить від тих кроків, які здійснює держава для підвищення благополуччя своїх громадян.

Вивчення усебічного розвитку дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем для здійснення ефективної соціально-реабілітаційної роботи майбутніми соціальними педагогами/соціальними працівниками в інклюзивному середовищі потребує глибокого та детального дослідження особливостей усіх сфер життєдіяльності дітей відповідної категорії.

Термін «дитячий церебральний параліч» об'єднує групу станів, за яких порушуються рухи й здатність контролювати положення тіла у просторі. Дитина із церебральним паралічем не може керувати своїми рухами так само, як інші діти, вона не може навчитися самостійно сидіти, стояти, говорити і ходити. Її рухи і хода завжди відрізнятимуться від рухів і ходи інших дітей.

Як правило в таких дітей діагностуються психічні порушення, насамперед, затримка психічного розвитку з переважним недорозвиненням пізнавальної діяльності. Основна особливість затримки психічного розвитку при дитячому церебральному паралічі полягає в дисгармонійності розвитку окремих психічних функцій (К. Семенова і Е. Калижнюк та ін.). Наприклад, з одного боку, задовільний стан вербального мислення, а з іншого – порушення просторових уявлень.

І все ж, на передній план виступає первинна недостатність інтелекту. Стан інтелекту дітей із церебральним паралічем представляє вкрай різномірну групу: одні мають нормальний або близький до нормального інтелект, в інших спостерігається затримка психічного розвитку, у частини дітей – розумова відсталість (різного ступеня тяжкості). Особливістю інтелектуальної недостатності у дітей із ДЦП молодшого шкільного віку у поєднанні із затримкою психічного розвитку, є низька концентрація уваги, слабкість пам'яті, інертність мислення. Абстрактне мислення й кмітливість у них виражені краще. При ДЦП не тільки сповільнюється, а й патологічно спотворюється процес формування мовлення. У дітей відзначається затримка й порушення формування всіх сторін мовлення: лексичної, граматичної та фонетико-фонематичної. Зазначені психічні порушення впливають на поведінку дітей із дитячим церебральним паралічем: в основному, діти керуються емоціями, пов'язаними із задоволенням; не завжди вміють співвідносити власні інтереси з інтересами оточуючих їх людей; у поведінці виявляються елементи інфантильності; діти, як правило, швидко втомлюються; важко адаптуються до нових умов; дуже чутливо ставляться до настрою й поведінки інших, що відображається в підвищеній вразливості тощо. Аномалії розвитку психіки дітей молодшого шкільного віку з діагнозом дитячого церебрального паралічу утруднюють процес соціалізації, додатково травмують їхню психіку, знижують стресостійкість.

Оскільки рухові порушення впливають на формування психічних функцій і мовлення, тому провідним компонентом соціальної роботи з даною категорією дітей є формування індивідуальності, її соціалізація з урахуванням потенційних можливостей і потреб кожної дитини. Побудова взаємозв'язків дитини з мікро- і макросередовищем, розвиток її збережених психофізичних можливостей

здійснюється шляхом розширення сфери спілкування, організації дозвілля, творчої та ігрової діяльності, допомоги у самообслуговуванні й пересуванні, забезпечення ліками і продуктами харчування, організації оздоровлення [3].

Молодший шкільний вік сприяє становленню й розвитку навчальної діяльності завдяки формуванню мотиваційного та потребнісного компонентів. У дітей із ДЦП формування навчальних навичок поєднується з необхідністю застосування комплексу реабілітаційних заходів, завдяки яким відбувається адаптація цієї категорії дітей у соціальному середовищі.

А. Капська описує три основних мети ранньої соціально-реабілітаційної роботи дитини з порушеннями психофізичного розвитку [2, с. 190]:

1) забезпечення соціального, емоційного, інтелектуального й фізичного розвитку дитини, яка має відхилення, і спроба максимального розкриття її потенціалу для навчання;

2) попередження вторинних дефектів у дітей з відхиленнями в розвитку. Це може проявитися в результаті двох основних причин: або ж після невдалої спроби призупинити прогресування первинних дефектів за допомогою медичного, терапевтичного чи навчального впливу, або ж у результаті порушення взаємовідносин між дитиною і сім'єю, викликаного, в основному, тим, що сподівання батьків стосовно дитини не виправдались;

3) адаптація сім'ї, яка має дітей з відхиленнями у розвитку, щоб максимально ефективно задовольнити потреби дитини. Для такої сім'ї має бути розроблена фахівцями індивідуальна програма, що відповідає потребам і стилям життєдіяльності сім'ї.

Науковими колективами, а також медичними, психологічними, соціальними установами були сформульовані основні принципи реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем, які передбачають:

- *ранній початок реабілітації*. Нерідко за допомогою звертаються тоді, коли вже пізно її надавати, а занедбаність, хроніфікація захворювань може призвести до інвалідизації;

- *комплексний вплив реабілітації*. Комплексна реабілітація дітей-інвалідів відображає тісну взаємодію медичної, психологічної,

соціальної та професійної реабілітації з урахуванням їхніх індивідуальних та вікових особливостей;

- *безперервність реабілітаційного впливу*, яка поділяється на послідовність й етапність реабілітаційних заходів;

- *принцип індивідуального підходу* [3].

Підсумовуючи зазначимо, що соціальна реабілітація дітей молодшого шкільного віку з діагнозом ДЦП буде успішною та більш результативною, коли буде проводитися починаючи з раннього віку та охоплювати весь комплекс реабілітаційних методів, що мають індивідуальний підбір саме під кожний окремих випадок.

Для виконання професійних обов'язків майбутні соціальні педагоги/соціальні працівники в умовах інклюзивного середовища, обов'язково повинні знати, вміти розпізнавати, використовувати в своїй соціально-реабілітаційній роботі особливості психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем.

Література

1. Абрамович-Лехтман Р. Я. Психологическая помощь детям с церебральными параличами. Лечебная помощь детям с церебральными параличами. Ленинград, 1962. 193 с.

2. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.

3. Рудська А. І. Соціальна реабілітація дітей з діагнозом ДЦП методом іпотерапії. Вісник НТУУ «КПІ». 2013. Вип. 4 (20). С. 107–113.

4. Холостова Е. И., Дементьева Н. Ф. Социальная реабилитация: учеб. пособ. Москва: Издательско-торговая корпорация Дашков и Ко, 2002. 340 с.

5. Чеботарьова О. В., Коваль Л. В. Данілавічюте Е. А. Дитина із церебральним паралічем. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

6. Яковлева С. Д. Стан вищих психічних функцій працездатність дітей, хворих на ДЦП. Зб. наук. праць: Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2009. № 6 (8). С. 303–311.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ПОБУДОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

У статті проаналізовано сутність поняття «психологічна готовність до професійної діяльності і здійснення професійної кар'єри». Розглянуто періодизацію життєвого шляху професіонала і роль студентського віку в підготовці особистості до побудови професійної кар'єри. Описано основні компоненти готовності особистості до професійної діяльності, зокрема: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний. Представлено психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню в студентів психологічної готовності до побудови професійної кар'єри.

Ключові слова: професійна діяльність, кар'єра, психологічна готовність до побудови професійної кар'єри, психолого-педагогічні умови.

У сучасному суспільстві пріоритет під час працевлаштування надається конкурентоздатному спеціалісту, що вміє мобілізувати свій особистісний потенціал для вирішення професійних завдань, відповідно й професійна підготовка спеціалістів у ЗВО має бути зорієнтована не лише на забезпечення студентів системою знань та формування у них необхідних умінь і навичок, а й на підготовку майбутніх спеціалістів до кар'єрного росту. У зв'язку з цим, одним із ключових напрямів фахової підготовки майбутніх психологів стає підготовка до побудови власної професійної кар'єри.

Проблема підготовки психологів у вищій школі набула особливого значення у зв'язку із великим соціальним запитом на таку спеціальність та різними формами їхньої підготовки у межах ЗВО.

Психолог взаємодіє з різними категоріями клієнтів, надає їм психологічну допомогу при вирішенні широкого спектру професійних та особистісних проблем. Відповідно для ефективного виконання своїх функцій і успішної побудови професійної кар'єри йому слід

проявляти відкритість до не співпадаючих з власними поглядів і цінностей, гнучкість мислення та поведінки, терпимість до фрустрації та невизначеності, здатність до самоконтролю, високий рівень пізнавальної активності, організаторські здібності, креативність, інтуїцію тощо. Перераховані особистісні риси та уміння відносяться до психологічних чинників мікрорівня, що впливають на успішність здійснення психологом професійної кар'єри.

Вдосконаленню вказаних особистісних рис і професійних умінь та їх ефективному розкриттю сприяють відкриті освітні системи, інтерактивні методи навчання, які використовуються у процесі підготовки студентів-психологів у вищій школі, під час підвищення кваліфікації спеціалістів та у безпосередній практичній діяльності психологів. Останнє десятиліття широкого розповсюдження у процесі підготовки психологів-практиків набули методичні тренінги, де для розв'язуваної проблеми підбираються практичні ситуації, «кейси» («case study»), тренінги навичок, індивідуальні і групові супервізії, а також так звані методи дії, до яких відносяться рольова гра, психодрама, соціодрама, інтерактивний аналіз ситуацій та споріднені з ними.

Роль студентського віку у підготовці особистості до побудови професійної кар'єри розглядається в роботах російських та українських вчених. Зокрема, досліджуються питання формування професійних очікувань (А. Фрадинська, Ю. Царьов), ціннісних орієнтацій, мотивів та професійної спрямованості (Н. Горбач, Я. Горських, Л. Назаренко, Т. Павлюк, В. Сич, А. Сотнікова), професійної компетентності (Р. Брик, О. Низовець, Т. Тат'яніна), професійного розвитку та самоздійснення особистості (Я. Горських, С. Кузікова, С. Максименко, І. Сингаївська). Суттєву роль у розумінні значення студентського віку у підготовці до здійснення професійної кар'єри відіграють ідеї, що розробляються у межах аналізу професійного становлення особистості.

У контексті аналізу досвіду підготовки студентів-психологів до побудови професійної кар'єри, важливо звернути увагу на періодизацію життєвого шляху професіонала [1], зокрема на стадію оптації, на якій відбувається професійне самовизначення, та стадію професійної освіти, на якій має відбуватися перебування учбово-піз-

навчальної діяльності у професійно-орієнтовану. Аналізуючи специфіку цих стадій, можна говорити про те, що студентський вік відіграє важливу роль у професійному розвитку особистості і її підготовці до здійснення професійної кар'єри, оскільки у цей період відбувається продовження процесів професійного самовизначення. Ефективність даного процесу значно залежить від активності самих студентів, від переорієнтації їх навчально-пізнавальної діяльності в професійно-орієнтовану [2].

Професійне становлення особистості розпочинається у навчальному закладі і великою мірою залежить від психолого-педагогічних умов забезпечення навчально-виховного процесу у вузі. Основні завдання тут пов'язані з «підготовкою висококваліфікованого фахівця, що не лише володіє необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь і навичок, а й має необхідні професійно значущі особистісні якості, котрі дають йому змогу успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, прагнути фахового й особистісного самовдосконалення, тобто бути професіоналом» [5].

Таким чином, одним із ключових чинників підготовки студентів до побудови професійної кар'єри є психологічна готовність до здійснення професійної кар'єри, тобто сукупність психологічних якостей, необхідних студентам для ефективної професійної діяльності і кар'єрного зростання [2]. У зв'язку з цим, результатом підготовки студентів-психологів до побудови професійної кар'єри має бути сформована у них психологічна готовність до професійної діяльності і здійснення професійної кар'єри. Оскільки провідним напрямом професійної діяльності психолога є консультативна робота з клієнтами, а особистісні риси, якості та уміння психолога, необхідні для успішного надання консультативної допомоги, відносяться до психологічних чинників мікрорівня, що впливають на розвиток професійної кар'єри, відповідно, психологічна готовність психолога до консультативної діяльності є передумовою його ефективної професійної діяльності і цілеспрямованої побудови професійної кар'єри.

На основі вивчення літературних джерел [3; 4 та ін.] можемо стверджувати, що у сучасній науці проблема готовності до праці досліджується на трьох рівнях: особистісному, функціональному і особистісно-діяльнісному.

В. Крутецький до основних складників психологічної готовності особистості відніс: відповідність підготовки вимогам діяльності, емоційно-вольову стійкість, намір максимально використати знання, уміння, навички, самооцінку своєї підготовленості [3]. У межах компетентнісного підходу Е. Зеєр і А. Хуторський конкретними критеріями психологічної готовності називають компетенції як сукупність знань, умінь і якостей особистості, що забезпечують її здатність вирішувати професійні завдання [1].

Концептуальну основу нашого розуміння психологічної готовності психолога до професійної діяльності і побудови професійної кар'єри складають результати досліджень М. Д'яченко і Л. Кандибовича, К. Дурай-Новакової, Л. Захарової, Л. Лежніної, В. Шадрікова, Р. Санжаєвої та ін., у яких підкреслюється, що психологічна готовність до професійної діяльності є діалектичною єдністю психічного стану і властивості особистості, тобто діалектичною єдністю функціонального і особистісного підходів до розуміння даного поняття. Враховуючи існуючі на сьогодні підходи у розумінні поняття психологічної готовності до професійної діяльності [1; 4 та ін.], у нашій роботі психологічну готовність психолога до консультативної діяльності як складової професійної кар'єри ми розглядаємо як комплекс різноманітних, при цьому взаємопов'язаних між собою, особистісних і функціональних характеристик суб'єкта, необхідних для ефективного виконання ним функцій психолога-консультанта, як системне утворення, складовими компонентами якого є професійно важливі особистісні якості і вміння психолога-практика і професійні вимоги до психолога-консультанта; тобто, його компетенції, рівень сформованості яких є достатнім для успішного початку самостійної консультативної діяльності і надання якісної допомоги клієнтам.

П. Горностай виділяє змістовну сторону самої діяльності, як важливу умову виконання майбутньої діяльності. На його думку, готовність – це цілеспрямоване відображення в свідомості особистості системи професійних знань, навичок, умінь, потреб, мотивів, психологічних якостей, установок та відповідних станів, що дозволяють їй успішно включитися в професійну діяльність і виконувати її оптимальним для даної діяльності та даної особистості чином.

Автор розглядає питання про формування індивідуального стилю у структурі психологічної готовності до професійної діяльності.

За своєю структурою зазначена готовність включає такі основні компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний.

Мотиваційний компонент – сукупність мотивів, необхідних для професійної діяльності та успішної побудови професійної кар'єри. *Когнітивний компонент* – сукупність знань, необхідних для досягнення успіху у професійній кар'єрі. *Операційний компонент* – сукупність умінь та навичок, необхідних для успішної побудови професійної кар'єри, які стосуються поведінкової активності студентів загалом та активності стосовно реалізації професійної кар'єри. *Особистісний компонент* – сукупність особистісних характеристик, необхідних для успішного здійснення професійної кар'єри.

У літературі описані й інші підходи до виокремлення основних компонентів готовності. Зокрема Л. Лежніна, О. Михайлов, Є. Шипілова у своїх роботах психологічну готовність студента до професійної кар'єри розглядають як особистісне утворення, що характеризується усвідомленням людиною можливості реалізації власних здібностей в умовах професійної діяльності, наміром здійснення професійної кар'єри. І, відповідно, у структурі психологічної готовності студента до професійної кар'єри виділяють наступні компоненти: *мотиваційно-ціннісний, оцінно-орієнтаційний, емоційно-вольовий*, що й обумовлюють формування цієї готовності.

У психолого-педагогічній літературі з проблеми дослідження [2 та ін.] виділено наступні психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню у студентів психологічної готовності до побудови професійної кар'єри:

1) формування й підтримка стійкої професійної спрямованості особистості студента на успішну кар'єру в обраній сфері діяльності, розвиток ціннісного ставлення до майбутньої професії, інтерес до неї, розвиток потреби у кар'єрних досягненнях;

2) розвиток і вдосконалення рефлексивних умінь, спрямованих на аналіз і оцінку власної професійної діяльності, своїх можливостей в обраній професії, формування образу «Я» як суб'єкта, зорієнтованого на професійну кар'єру, формування впевненості у собі тощо;

3) формування емоційної стійкості, цілеспрямованості, розвиток навичок самоконтролю.

Розвиваючи даний підхід у підготовці студентів до здійснення професійної кар'єри, Л. Карамушка і Т. Канівець зазначають, що формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри залежить від реалізації у процесі навчання у вищому навчальному закладі таких психологічних умов: 1) набуття студентами знань про сутність, види, етапи та чинники майбутньої професійної кар'єри; 2) оволодіння уміннями та навичками, необхідними для здійснення майбутньої професійної кар'єри; 3) аналіз та розвиток власних особистісних якостей, що впливають на підготовку до здійснення майбутньої професійної кар'єри [2].

Таким чином, підготовка студентів до побудови професійної кар'єри має бути спрямована на створення системи таких мотивів, відношень, установок, характеристик особистості, накопичення знань, умінь, навичок, які, активізуючись, забезпечують можливість професіоналу ефективно виконувати свої функції. Відповідно, підготовка студентів-психологів до консультативної роботи як складової їхньої професійної кар'єри має бути орієнтована, перш за все, на набуття студентами теоретичних знань з основ психологічного консультування, усвідомлення сутності професійної кар'єри психолога і формування ціннісного ставлення до майбутньої професії; на формування та розвиток у них навичок, необхідних для консультативної діяльності і побудови професійної кар'єри; на розвиток найбільш важливих особистісних рис та якостей, що забезпечують результативність консультативної діяльності у контексті їхньої професійної кар'єри; формування активної позиції і творчого підходу до консультування і кар'єрних звершень.

Література

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 280 с.
2. Канівець Т. М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2013. 19 с.

3. Крутецкий В. А. Психология: ученик. Москва: Просвещение, 1980. 352 с.

4. Лежнина Л. В. Формирование готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности: монография. Москва: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2009. 240 с.

5. Чепелева Н. В. Психологічна служба у вищих закладах освіти. *Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. та освітньо-метод. журнал* / за ред. М. Л. Губенка. 2001. №6. – С. 2–4.

Зінченко О. В.

УДК 32.019.5

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯВИЩА ІНТЕРНЕТ-ФЕЙКІВ

У статті проаналізовано проблему поширення й сприймання фейків у мережі Інтернет. Розглянуто способи ідентифікації фейкової інформації.

Ключові слова: *фейк, дезінформація, неправдива інформація, віртуальна особистість, соціально-психологічні механізми поширення фейків.*

Постановка проблеми. Ера постіндустріального суспільства ставить нові вимоги до сприймання, засвоєння й аналізу інформації, оскільки ефективне орієнтування в інформаційних потоках є важливою умовою формування повноцінної соціальної активності особистості. Без перебільшення можна сказати, що у сучасному світі Інтернет є найбільш потужним інформаційним джерелом й однією з визначальних детермінант суспільного життя. З огляду на це, актуальним завданням психологічної науки є з'ясування закономірностей поширення інформації у Всесвітній мережі, а також визначення критеріїв та способів діагностування її істинності. Розповсюдження фейків є глобальною проблемою, що вимагає рішучих практичних кроків щодо її розв'язання, оскільки неправдива інформація є чинником виникнення соціального напруження. Зазначимо, що

дослідження означеної проблематики – недостатні, тому відповідні наукові розвідки є необхідною умовою конструювання цілісної теорії психології Інтернету й розроблення ефективних програм боротьби з фейковою інформацією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема специфіки інформаційного впливу на свідомість людини почала вивчатися порівняно недавно, але вже представлена суттєвим колом досліджень (Я. Варивода, Г. Грачев, Б. Грушин, Г. Ділігенський, М. Маклюен, С. Московічи, А. Назаретян, Д. Ольшанський, Г. Почепцов, С. Расторгуєв, М. Сенченко та ін.). У нашій державі, останнім часом, наукові дослідження цієї проблеми реалізуються у межах вивчення феномену інформаційної війни (Г. Почепцов). З огляду на це, питання вивчення фейків стає все більш актуальним, проте його розгляд здійснюється, зазвичай, у публіцистичному ключі, тоді як його психологічні та соціологічні дослідження представлені епізодично (М. Кіца, Б. Козловський, О. Пригорницька та ін.).

Мета статті – проаналізувати психологічні особливості поширення фейкової інформації в Інтернеті.

Виклад основного матеріалу. На побутовому рівні явище фейків часто ототожнюють з неправдивою інформацією та дезінформацією, що не відповідає дійсності. Так, дезінформацію трактують як спосіб інформаційного впливу, що формує у суспільстві викривлене уявлення про оточуючу реальність. Дезінформація поширюється свідомо, з метою досягнення певних політичних, військових, економічних чи комерційних цілей. При цьому, зазвичай, такі відомості подаються максимально замасковано, що створює ілюзію правди й посилює переконуючий вплив. Неправдива інформація – це інформація, що в силу певних причин не відповідає дійсності, але не обов'язково поширюється свідомо. Водночас, термін «фейк» (англ. fake – підробка), в найбільш загальному розумінні – це доволі груба імітація правди, що не проходить навіть елементарних перевірок на істинність, але при цьому суттєво впливає на масову свідомість [2]. Фейками можуть бути текстові повідомлення, сфабриковані відеоматеріали, зображення оброблені за допомогою спеціальних програм тощо.

Існує кілька типологій фейків, проте найбільш ґрунтовною, на нашу думку, є класифікація в основі якої знаходиться мета їх ство-

рення [1; 4]: 1) панічні фейки – спрямовані на формування панічних настроїв, зростання соціальної напруги й дестабілізацію соціальної ситуації; 2) фейки спрямовані на відволікання уваги від конкретних подій; 3) маніпулятивні фейки, метою яких є формування певної суспільної думки; 4) рекламні фейки, що формують викривлене уявлення про переваги певного товару; 5) фейки «жовтої преси», що дозволяють отримувати прибуток від розповсюдження недостовірних повідомлень, зазвичай, сенсаційного, характеру; 6) фейки спрямовані на запламування репутації людини чи організації; 7) розважальні фейки, що з'являються у якості жарту, але надалі можуть сприйматися як достовірна інформація.

Проблема фейків набула особливої актуальності з появою Інтернету, що володіє специфічними рисами, які необхідно розглянути для розуміння особливостей поширення інформації у мережевому середовищі.

На думку Ю. Лотмана, Інтернет як культурне явище характеризують такі особливості: 1) поєднання відкритості й незалежності соціальних стосунків з жорсткою нормативністю; 2) можливість одночасного виконання кількох соціальних ролей; 3) нівелювання фізичних кордонів та психологічних бар'єрів; 4) накопичення інформації про випадкові, нові, незвичні події; 5) здатність до продукування нових знакових систем і смислів [3].

Крім того, Дж. Сулер виокремлює такі психологічні особливості перебування в просторі Інтернету: 1) обмеження сенсорного переживання; 2) можливість появи віртуальної особистості, тобто прояв у мережі якостей, що не можливо реалізувати в реальному житті; 3) вирівнювання соціальних статусів; 4) змінене сприйняття простору і часу; 5) можливість розвитку залежності від Інтернету.

Зважаючи на вищезазначене, проаналізуємо конкретні психологічні аспекти мережевої активності, що впливають на поширення фейків:

1. *Схильність до ненормативної поведінки користувачів мережі*, що обумовлюється, зокрема, анонімністю інтернет-активності. Тобто уникнення безпосереднього фізичного контакту, нівелювання низки комунікативних бар'єрів, можливість приховування своїх особистих даних може стимулювати до аморальних і, навіть, незаконних дій.

В основі такої поведінки знаходиться бажання безпечно апробувати нові поведінкові стратегії. У цьому контексті, продукування й поширення фейків може розглядатися як реалізація віртуальної особистості. Зазначимо, що мережеві фейки можуть виникати як жарт, але потім сприймається користувачами Інтернету як достовірна інформація.

2. *Недостатній розвиток критичного мислення* користувачів мережі спричиняє емоційне сприймання й засвоєння інформації без попереднього аналізу й осмислення. Некритичне ставлення може проявлятися у безпеляційній впевненості щодо власних інтелектуальних можливостей та спрямованості на конспірологічне пояснення сутності суспільних явищ. Зокрема, у ментальності українського народу присутня стійка недовіра до повідомлень владних структур – це може обумовлювати позитивне сприйняття інформації, що суперечить офіційній позиції держави.

3. *Соціально-психологічні процеси мережевого середовища.* У цьому контексті, актуальним є феномен психологічного зараження, що трактується як поширення інформації з опертям на емоційну сферу. Доцільно зазначити, що мережеві фейки, зазвичай, представлені посиланнями на заголовки сильного експресивного забарвлення. Крім того, поширення фейкових повідомлень може відбуватися з урахуванням базових механізмів функціонування чуток: акцентування (зосередження на значущих сегментах неправдивої інформації), згладжування (нівелювання інформації, що суперечить основному емоційному вектору чутки), адаптація (трансформація фейку відповідно соціокультурних особливостей середовища його поширення).

Окремо слід наголосити, що продукуванню та поширенню фейків сприяє інформаційна й технологічна компетентність сучасної людини, зокрема, користування графічними редакторами типу Adobe Photoshop. Інформація, що підкріплена такими підкорегованими фото- та відеоматеріалами сприймається більш позитивно.

Для ідентифікації фейкових повідомлень у мережевому просторі доцільно надати такі рекомендації [4]:

1. Не концентруватися лише на заголовку, а читати інформаційне повідомлення повністю, оскільки назва фейку може частково або у цілому суперечити змісту новини.

2. Оцінювати надійність інформаційного джерела – особливо критично слід ставитися до сайтів, що містять багато реклами. Необхідно з'ясувати загальний характер інформаційного контенту на цьому ресурсі. Доцільно також продублювати заголовок повідомлення у пошуковій системі з метою визначення наявності інформації, її форми й змісту на інших сайтах.

3. Завжди звертати увагу на час і дату публікації повідомлення, оскільки типовим прийомом фейкової новини є позиціонування застарілої інформації як «свіжої».

4. Вивчити інші публікації автора повідомлення, що дасть змогу зрозуміти загальний характер його діяльності.

5. Проаналізувати джерела на які посилається новина, оскільки відсутність таких посилань є однією з типових ознак фейкової публікації.

6. Критично ставитися до цитат або фотографій шокуючого, сенсаційного змісту. Слід пам'ятати, що навіть відеоматеріали можуть бути змонтованими або представленими у фрагментарному вигляді, коли може втрачатися первинний зміст повідомлення.

7. Не поширювати інформацію лише тому, що поділяєте точку зору її авторів. Тому слід завжди перевіряти правдивість повідомлення не зважаючи на рівень його емоційної привабливості.

Висновки і пропозиції. У результаті проведеного теоретичного дослідження проблеми можна зробити низку узагальнень. Термін «фейк» розуміють як грубу імітацію правди, що не проходить навіть елементарних перевірок на істинність, але при цьому суттєво впливає на масову свідомість. Фейк слід відрізняти від явищ дезінформації та неправдивої інформації.

Поширення фейків в Інтернеті обумовлено низкою властивостей віртуального середовища: можливістю одночасного виконання кількох соціальних ролей, продукуванням нової семантики й семіотики, нівелюванням психологічних бар'єрів, накопиченням інформації, що не має повноцінного висвітлення у домінуючій культурі.

Основні психологічні особливості мережевої активності, що впливають на продукування й поширення фейків у Інтернеті: схильність до ненормативної поведінки користувачів мережі, недостатній розвиток критичного мислення, соціально-психологічні процеси віртуального середовища (зараження, чутки).

Для ідентифікації й протидії поширенню фейкових повідомлень у мережевому просторі доцільно дотримуватися таких рекомендацій: уважно аналізувати інформацію, перевіряти її наявність на інших ресурсах, не поширювати неперевірену, «сенсаційну» інформацію навіть за умови підтримки позиції автора.

Подальшими перспективами дослідження означеної проблематики є розроблення обґрунтованих експериментальних й емпіричних програм вивчення психологічних механізмів продукування й поширення мережевих фейків.

Література

1. Кіца М. О. Фейкова інформація в українських соціальних медіа: поняття, види, вплив на аудиторію. *Наукові записки [Української академії друкарства]*. 2016. № 1. С. 281–287.
2. Козловский Б. Максимальный репост. Как соцсети заставляют нас верить фейковым новостям. Москва: Альпина Паблишер, 2018. 198 с.
3. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. Москва: «Языки русской культуры», 1996. 464 с.
4. Пригорницька О. Фейкова інформація в соціальних медіа: виявлення, оцінка, протидія. *Наук. пр. Нац. б-ки України ім. В. І. Вернадського : зб. наук. пр.* Київ, 2017. Вип. 48. С. 311–321.

Гльїна Н. М.

УДК 159.98

МОБІНГ ЯК ПАТОЛОГІЧНА ФОРМА ПРОФЕСІЙНИХ ДЕСТРУКЦІЙ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У публікації характеризуються поняття «булінг», «мобінг», аналізуються причини виникнення мобінгу в закладах вищої освіти щодо колег по кафедрі та його наслідки.

Ключові слова: булінг, заклади вищої освіти, деструкція, мобінг, педагогічний колектив, психологічний терор.

В Україні відбувається реформування вищої освіти, що пов'язано з перманентними змінами соціально-економічної ситуації, з демографічними й міграційними процесами. Усе це сприяє тому, що зменшується кількість студентів у закладах вищої освіти, внаслідок чого зменшується навантаження викладачів, а це, в свою чергу, спричинює негативний психологічний клімат у багатьох колективах. Зміна умов діяльності на кафедрі вимагає від викладачів напруження адаптаційного потенціалу для збереження звичної якості життя.

Зрозуміло, що будь-які інновації, зокрема у вузі, супроводжуються деструктивними моментами в міжособистісних відносинах, конфліктами, зокрема, через страх втрати робочого місця. Така ситуація часто стає причиною некоректної, неетичної поведінки щодо своїх колег. Деструктивну поведінку називають булінгом і мобінгом. Обидва терміни, з незначними відмінностями, позначають одне й те саме – цькування. **Булінг** – це психологічний терор, що передбачає цькування жертви, залякування, деморалізування, приниження, підпорядкування, тобто відбувається індивідуальний пресинг. **Мобінг** – агресивна поведінка групи осіб, гоніння, переслідування на робочому місці. Тобто під терміном мобінг розуміють вороже, неетичне ставлення групи людей, яке спрямоване й систематично повторюване здебільшого до однієї особи. Жертвою можуть стати як керівники, так і підлеглі.

Прояви мобінгу в трудових колективах стали досліджуватися й активно обговорюватися в 1980-х роках. Шведський психолог Х. Лейман, вивчаючи поведінку місцевих чиновників і клерків, помітив, що в кампаніях такої благополучної країни, як Швеція, дуже поширені інтриги, нетерпимість й моральне насильство. Виявлений феномен Х. Лейман назвав «мобінгом» і охарактеризував його як «психологічний терор», в який включені систематично повторювані ворожі й неетичні дії одного або кількох людей, спрямовані проти іншої людини [1].

Види мобінгу різноманітні. Виокремимо ті, які, на нашу думку, частіше можна зустріти в педагогічних колективах:

- *вертикальний мобінг* – це вид психологічної агресії, що здійснюється в площині «керівник – трудовий колектив», і може виявлятися двояко як:

1) босинг (від англійського boss) – коли психологічний терор здійснює керівник, який зловживає владою, часто несправедливо критикує співробітників зі вказівкою на їх службову невідповідність;

2) колективний тиск на керівника з боку підлеглих;

- *горизонтальний мобінг* – це вид психологічної агресії, що полягає в колективному тискові на одного з колег, ігнорування та цькування його;

- *«сендвіч-мобінг»* – вид психологічної агресії, що полягає в тискові на одного із працівників як з боку колег, так і з боку керівника.

Причини появи мобінгу поділяють на зовнішні та внутрішні:

- *зовнішні причини «на рівні соціуму загалом і групи зокрема»* – це причини пов'язані з життєвим циклом колективу, законами існування груп, культурою, мораллю, тобто вони не залежать від індивідуальності особистості;

- *внутрішні причини «на рівні особистості»* – це причини, які зумовлені особливостями психіки, життєвого досвіду, світогляду, переконань окремого індивіда. Проте основну роль у появі мобінгу відіграють внутрішні причини, водночас як зовнішні, лише сприяють процесу.

Вважаємо, що найбільш поширеними причинами мобінгу в закладах вищої освіти є такі:

- *незалежність й професіоналізм*. Як правило, це висококваліфікований викладач, самодостатня творча особистість, яка розвивається й самовдосконалюється, тому в колективі в неї виникає більше проблем. Саме такий фахівець нерідко стає об'єктом мобінгу, і в нього, на відміну від «пристосуванця», завжди більший шанс звільнення з роботи як незручного працівника;

- *вік*. Об'єктом мобінгу стають як молоді, так і літні фахівці.

У цьому контексті слід згадати й конкурсні відбори викладачів, що передують укладанню з ними строкового трудового договору. «Жертві», яка виявить норовистість і не схоче звільнитися за «власним бажанням», доведеться піти, проте вже згідно зі статтею «у зв'язку із закінченням строку трудового договору»;

- *непорядність*. Керівник кафедри стає «яблуком розбрату», з метою, підпорядковувати колектив, маніпулювати людьми й вирішувати свої завдання, наприклад, залучати на кафедру «своїх людей» – родичів або учнів;

- *«затримка на посаді»*. Такий керівник буде винищувати будь-яке інакомислення, попереджати «змови», позбавляючись від потенційних конкурентів – висококваліфікованих або «нелояльних» співробітників;

- *вседозволеність*, що виявляється в порушенні професійних та етичних норм в оцінці професійної діяльності підлеглих;

- *заздрість* до молодшого, успішного або талановитого колеги, який, на думку колективу й керівника, демонструє свою значущість й можливості;

- *ідіосинкразія* як нездатність терпіти іншу людину («щойно подумаю про неї, одразу псується настрій», «терпіти не можу цю особу» тощо).

Н. Чумічева виокремлює *особистісні причини мобінгу*, які можна зустріти в педагогічних колективах закладів вищої освіти:

- *віктимність* – здатність чи стійка схильність бути жертвою. Жертвою може бути молодий викладач на посаді асистента, немолодий викладач, який за 2–3 десятиліття не захистив дисертацію;

- *стратегія «свій-чужий»*. Якщо співробітник по кафедрі відрізняється соціальним статусом чи національністю, виникає глибинне первісне почуття страху перед небезпекою, яка надходить від «чужого», тому воно потребує захисту;

- *прихована агресія*, якій потрібний «вихід». Пошук відповідного об'єкта, на якого можна спрямувати агресію, нерідко призводить до його штучного створення. Брак етичних норм, спільних цінностей сприяють мобінгу на кафедрі, що вже тлумачиться як допустима норма;

- *самоствердження*. Основний агресор сам стає жертвою своїх комплексів, відсутності здібностей чи об'єктивних невдач як в особистому житті, так і в процесі свого службового існування;

- *імітація ефективної комунікації* з обов'язковим залученням ланок, що знаходяться вище. Постійна боязнь втратити місце чи потрапити в опалу у вищого начальства, спричиняє в кафедральному агресора бажання «навести порядок» завдяки розповсюдженню слухів, збиранню «групи підтримки», що, на його думку, укріпить його хитке становище;

- *завоювання популярності* з метою в перспективі позбутися конкурентів. Якщо за законом без серйозних аргументів звільнити

працівника неможливо, то простіше звинувачувати його в некомпетентності, недисциплінованості, ставити перед ним завдання, які не можна виконати тощо, щоб змусити людину звільнитися за власним бажанням.

За кордоном явище боулінгу-мобінгу стало публічним, а в Україні залишається на рівні особистих драм і не набуває широкого розголосу, хоча передумов для нього хоч греблю гати. Часта зміна політичних команд, звільнення чужих, працевлаштування своїх і, як результат, системне пристосовництво в колективах, нашіптування й підсидження – все це стало невід’ємною і порочною рисою молодії української демократії, до того ж, ще не готової говорити про це явище вголос [3].

Медичні дослідження, проведені у Європі, показали, що люди, котрі піддаються на роботі емоційному насильству, дуже швидко стають психологічно нестабільними. У них знижується самооцінка, з’являються ознаки стресу (головний біль, порушення сну, часті застуди тощо). Розвиваються хронічні захворювання, а вимушена відсутність на роботі через погане самопочуття викликає претензії, нові мобінг-атаки, що може призвести до посттравматичного стресового розладу.

Отже, не можна недооцінювати й нехтувати деструктивним впливом мобінга на ділові відносини колег на кафедрі вуза. Психологічний тиск, дискримінація, утиски на роботі викликають суттєві зміни в трудовій поведінці, оскільки позначаються на здоров’ї співробітників. Керівництво вузу повинно зайняти принципову позицію в запобіганні цьому ганебному явищу.

Література

1. Дружилов С. А. Проблема моббинга на кафедре в условиях реформирования вуза. *Высшее образование в России*. 2011. № 6. С. 118–122.
2. Дружилов С. А. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2011. № 3 (17).
3. Кириленко М. Мобінг. *Зеркало недели*. 2008. Вип. № 3. 25 січня–1 лютого.

4. Ковальчишина Н. И. Особенности психологического насилия (моббинга) в условиях эмиграции. *Психология и право*. 2017. Том 7. № 1. С. 122–130.

5. Курчинский И. Г. Моббинг – психологическое насилие на рабочем месте. URL: <http://kpsihologu.kiev.ua/stati2/59-mobbing-psihologicheskoe-nasilie-na-rabochem-meste>.

6. Чумичева Н. В. Формы проявления и профилактика горизонтального моббинга в педагогических коллективах высшей школы. *Научный вестник Южного ин-та менеджмента*. Краснодар. 2014. № 4. С. 88–92.

Кабиш М. Ю.

УДК 811.161.2'34

ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглянуто окремі питання психології розвитку мови: чуття мови і його значення в навчанні стилістики, стилістичні поняття й етапи їх формування на уроках української мови.

Ключові слова: розвиток мови, чуття мови, стилістична компетентність, мовне висловлювання, породження мовлення.

Важливою умовою побудови ефективної методичної системи формування стилістичної компетентності в учнів старших класів є знання її психологічних основ, з'ясування тих закономірностей, які необхідно враховувати в процесі формування в старшокласників основних, опорних стилістичних понять та розвитку стилістичних умінь.

Спеціальні дослідження, проведені вченими-психологами О. Гвоздевим, І. Синицею, Л. Божович, Д. Ельконіним, Б. Давидовим, Д. Богоявленською, М. Жинкіним, А. Марковою, Л. Виготським та іншими, засвідчили, що в житті учня важливе значення має мовне чуття.

У психологічній літературі під чуттям мови розуміється «явище, яке супроводжує мову, що полегшує її сприйняття, розуміння і продуктивну організацію та виражається в умінні продуктивно, минаючи логічні операції, вирішувати (в усній і письмовій мові), що відповідає або не є характерним мовним нормам мови [2, с. 104].

Необхідно мати на увазі деякі відмінності в лінгвістичному й психологічному вивченні цього явища. У процесі лінгвістичного вивчення «чуття мови» увагу зосереджено, в основному, на правильному вирішенні суб'єктом (без звернення до науки про мову або її правил) питання про те, що відповідає мовним нормам. Психологічне ж дослідження охоплює, головним чином, структуру явища, його швидкісний аспект» [4, с.105].

З точки зору психології чуття мови є компонентом внутрішнього програмування мовного висловлювання. Під час породження мовлення чуття мови виявляється в пошуці більш точного і правильного в цій ситуації оформлення висловлювання, а також в усвідомленні цієї точності і правильності. У процесі сприйняття мовлення чуття мови виявляється в інтуїтивній реакції на відхилення від норми й узусу, а також в усвідомленні відповідності форми висловлювання його змісту [4, с.154–155].

У психологічній літературі відзначається, що виникнення чуття мови забезпечується тривалим і поступовим накопиченням знань і мовних навичок (оволодіння лексикую, граматикую, фонетикою). Формування чуття мови починається з раннього дитинства, інтенсивно розвивається протягом всього дошкільного виховання і триває в школі. Ця мовна закономірність неодмінно повинна бути врахована під час побудови системи навчання стилістики. Важливість такого підходу пояснюється тим, що мовне чуття, дитячу інтуїцію треба постійно розвивати, вона найкраще виявляється в тому випадку, якщо базується на знаннях.

Загальні й індивідуальні психологічні закономірності мовної поведінки школярів засвідчують про різний ступінь впливу на них мовних засобів, що належать різним сферам спілкування. Знання цих закономірностей є важливим для визначення теоретичних положень, що є основою навчання мови і мовлення.

Отже, аналіз психологічної літератури дозволяє зробити висновок, що мовне чуття виявляється в їх здатності визначати стилістичне й емоційно-оцінне забарвлення слів і виразів, встановлювати приналежність тексту до відповідного стилю. Крім цього, чуття мови виявляється і в готовності школярів інтуїтивно виявляти випадки відхилення від стилістичної норми, дізнаватися домінуючий стиль.

Урахування цих психологічних чинників може слугувати основою для організації та проведення систематичної роботи зі стилістики в школі. Однією з умов усвідомлення стилістичних норм є ознайомлення учнів в процесі навчання української мови з фонологічною, граматичною та стилістичною системою.

Ознайомлення з граматикою, лексикою і стилістикою в процесі вивчення української мови в школі дозволить учневі перейти від не зовсім усвідомленого оволодіння мовою до практичного використання мовних засобів у процесі оформлення думок у формі зв'язних висловлювань, що належать до різних жанрів, типів і стилів мовлення. У процесі навчання мови учні опановують наукову термінологію, багату синоніміку, арсенал мовних засобів, що дозволяють передати думку точно і лаконічно; поступово в них виробляється «чуття стилю», яке дозволяє в кожному конкретному випадку визначати відповідність використання мовних засобів до стилів. Для цього потрібне спеціальне навчання, в основі якого – оволодіння найбільш важливими стилістичними поняттями.

У психологічній літературі відзначається, що в основі поняття покладено уявлення «чуттєво-наочний, узагальнений образ предметів і явищ дійсності, що зберігається і відтворюється у свідомості і без безпосереднього впливу предметів і явищ на органи чуття» [6, с. 293]. В основу формування стилістичних понять, наприклад, поняття «синонім» також покладено конкретні уявлення про синонімічні слова. Порівнюючи слова *країна*, *батьківщина*, *вітчизна*, учні за допомогою словника синонімів визначають, що вони об'єднані загальним значенням – «рідна країна, держава». Отже, вони роблять висновок, що синоніми – це слова, близькі за значенням. Іншою істотною ознакою синонімів є наявність у них розпізнавальних якостей, зокрема їх стилістичних відмінностей.

Кожна конкретна наука є системою понять, що перебувають у зв'язках і відношеннях між собою. Це положення стосується і стилістичних понять, які перебувають у взаємозв'язку і взаємодії один із одним. Так, наприклад, поняття «стилістична норма» тісно пов'язане з поняттям «стиль», що пояснюється специфікою норм для різних стилів, тобто залежно від стилю норми характеризуються тими чи іншими конкретними ознаками. Так, наприклад, стилістичною нормою для наукового стилю є логічно мотивований виклад змісту, наявність у ньому слів-термінів, використання складних синтаксичних конструкцій, значна кількість вставних слів та інших ознак. Поняття «стилістична помилка» перебуває у взаємозв'язку з поняттям «стилістична норма», порушення якої призводить до стилістичної помилки.

Труднощі щодо оволодіння стилістичними поняттями полягають у тому, що для їх усвідомлення необхідно враховувати наявні в школярів відомості про інші розділи науки про мову – фонетику, лексику, граматику. З огляду на це засвоєння багатьох стилістичних понять йде паралельно з формуванням різних рівнів мови. Так, наприклад, під час вивчення прикметника учні не тільки засвоюють його основні граматичні ознаки, а й з'ясовують ту стилістичну функцію, яку виконують різні розряди прикметників.

Для формування в школярів стилістичних понять необхідно встановити психологічні закономірності їх поетапного формування. У психології цінний внесок у розроблення цієї проблеми внесли П. Гальперін [1], А. Леонтьєв [3], Н. Тализіна [5] та інші вчені, що дозволило визначити деякі особливості формування в школярів понять на уроках української мови.

Беручи за основу результати досліджень учених, була зроблена спроба визначити *етапи формування стилістичних понять*, що охоплюють:

Перший етап – інтуїтивне уявлення про існування правильного чи неправильного використання мовних засобів у відповідних умовах. На цьому етапі простежується спроба визначити характер виявлених помилок, що обумовлено відсутністю в школярів уявлення про теоретичні положення, що регулюють (регламентують) використання мовних засобів у мовленні.

Другий етап – це первинне ознайомлення з теоретичними положеннями; звертається увага насамперед на зовнішній аспект явища, яскраво виражену стильову домінанту тексту як показник приналежності до стилю, його лексичну і граматичну оформленість.

Третій етап – розуміння теоретичного положення, що передбачає ознайомлення не лише з його поверхневими ознаками, а й з глибинними характеристиками (комплекс екстралінгвістичних і лінгвістичних ознак). Школярі на цьому етапі звертаються до вербалізованої характеристики стилістичного поняття, у них з'являється пізнавальний інтерес до спостереження і правильного аналізу взаємодії стилістичних засобів різних рівнів у межах одного тексту. Цей етап пов'язаний із формуванням понятійного апарату стилістики як науки, із накопиченням термінів.

Четвертий етап – засвоєння стилістичних понять – передбачає розвиток у школярів гнучкості розумової діяльності, спрямованої на глибоке усвідомлення комплексу функціональних властивостей досліджуваних понять, оскільки на цьому етапі простежується інтеграція набутих учнями знань про факти мови, що розглядаються в єдності форми, значення і функції. Принципово важливе значення набуває формулювання правила, що адекватно відображає структуру розумової дії і спрямоване на оволодіння способами дії з метою мотивованого використання стилістичних засобів у різних комунікативних умовах.

П'ятий етап – це оволодіння стилістичним поняттям. Сутність цього етапу полягає в тому, що на основі набутих стилістичних знань формуються вміння правильно і доцільно використовувати стилістичні засоби. На цій базі відбувається ефективна взаємодія теорії і практики, інтуїції і правила. У результаті досягається мета навчання стилістики: формується вищий рівень мовного чуття, відбувається інтеграція стилістичних понять, розвиваються здібності творчого перенесення теоретичних знань на практику спілкування.

Під оптимальними розуміються такі умови, за яких учні, розвиваючи свої здібності до оволодіння знаннями, вміннями і навичками, навчаються відповідно до своїх можливостей (без особливого напруження).

Формування стилістичних понять – це важлива умова і наслідок лінгвістичного мислення школярів, який передбачає передусім розуміння й усвідомлення досліджуваних стилістичних понять, вміння класифікувати їх на основі наявних екстралінгвістичних і лінгвістичних ознак, правильно відносити їх до відповідних розрядів. Дуже важливо подати правильне і повне пояснення того чи іншого поняття, яке дозволить учневі розкрити справжню природу досліджуваного явища.

Отже, для поглиблення наукових основ методики навчання стилістики в школі необхідною умовою є урахування психологічної та психолінгвістичної природи наявного у школярів чуття мови, шляхів його розвитку та вдосконалення в процесі навчання в школі; опора на наукове уявлення про генезис стилістичних понять відповідно до вікових особливостей учнів; встановлення послідовності в розвитку стилістичного поняття відповідно до теорії мовленнєвої діяльності і поетапного формування розумових дій.

Література

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. В кн.: Исследование мышления в советской психологии. Москва: Наука, 1966. С. 236–277.
2. Ибрагимбеков Ф. А. «Чувство языка», его возникновение, развитие и методика исследования. Вып.1. Общая психология. Ленинград: АПН РСФСР, 1963. С. 104–106.
3. Леонтьев А. А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания. Москва: Наука, 1969. 307 с.
4. Львов М. Р. Тенденции развития речи учащихся. Пособие для студентов пед. ин-та, Вып.1. Москва: МГШЛ, 1978. 81с.
5. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва: МГУ, 1975. 343 с.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва: Изд-во политич. лит-ры, 1981. 445 с.

ДИНАМІКА «КАРТИНИ СВІТУ» МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА: АЛГОРИТМ ЕКСПРЕС-ДІАГНОСТИКИ ТА ТРАНСФОРМАЦІЇ

У статті розкривається актуальність реконструкції «картини світу» майбутніх психологів-консультантів, обґрунтовується покроковий алгоритм діагностики, описується внутрішня логіка її трансформації та очікуваний результат.

Ключові слова: суб'єктивна модель реальності, смисл, світ.

Психічна реальність, психічний образ, суб'єктивний образ – це конструкти, які континуально-дискретно характеризують індивідуальну систему створення людиною моделей реального світу і власну суб'єктивну психічну реальність як цілісну систему в її динаміці. Суб'єктивна модель реальності в якості просторово-часової структури змістовно складається зі смислів, що являють собою проєкції та міні-моделі дійсності. Означені міні-моделі генерують індивідуальну «картину світу» особистості, вибудовують унікальну її комбінацію та споруджують психічну конструкцію свідомості. Створена архітектоніка свідомості, в свою чергу, зумовлює процес подальшого відбиття з унікальними для людини зафіксованими головними координатними осями і пріоритетними крапками, масштабом, топографією та типовою емоційною забарвленістю «картини світу» й її окремих елементів. «Картина світу» та смислова будова свідомості психолога-консультанта визначають особистісні, ціннісні й професійні його інтерпретації та трансляції, а тому детермінують діяльнісний інструмент психологічної допомоги клієнту в досвіді розрізнення його суб'єктивних моделей реальності.

Освітньо-професійний простір забезпечує майбутнього психолога-консультанта багатоваріативністю можливостей теоретичного та практичного оволодіння концептуальними методами, удосконалення технології й збагачення методів діяльності. Однак, питання

об'єктивації власної «картини світу», образу Я та місця в їх структурі професійної ідентичності психолога-консультанта залишається відкритим. Такий висновок базується на проведеній у 2015–2019 роках діагностиці 390 студентів-психологів 3–4 курсів Криворізького факультету Запорізького національного університету, Київського національного університету імені Вадима Гетьмана та Batumi Shota Rustaveli state university за методикою М. Куна & Т. Макпартленда «Хто Я?». Дослідження виявило в 76 % студентів-психологів неможливість сформулювати ставлення до себе, відсутність описової характеристики себе та позицій «Я є», «Я можу», «Я хороший». Проведена діагностика підтвердила положення, відкрите В. Налімовим про спресованість смислів, їх не виявленість та не розпакованість у ситуації, коли світ сприймається як семантичний вакуум [2, с. 63] та актуалізувала необхідність технологічного забезпечення процесу розпаковки смислів та реконструювання «картини світу».

Обґрунтування технології діагностики та трансформації «картини світу» майбутніх психологів-консультантів спирається на тривихідні припущення, а саме:

1. Методи такої технології повинні проявляти дійсність як текст.
2. «Картина світу» припускає наявність узагальнено-типової схематичної її будови, універсальної для кожного індивідуального випадку, що дозволяє профілювати та верифікувати отримані дані.
3. Система, в якій функціонує досліджуваний, виступає одночасно фоном прояву, текстом, який описує його екзистенції та детермінантою побудови «картини світу».

Означені вище положення зумовили та визначили алгоритм зовнішніх операцій, внутрішню логіку та результат експрес-діагностики й трансформації «картини світу» майбутніх психологів-консультантів. Описується алгоритм зовнішніх операцій такими кроками:

1) міні-лекція щодо суб'єктивної моделі реальності, в основі якої лежить індивідуальна «картина світу»; детермінації життєвих подій; джерел «психологічної правди» як призми сприйняття світу; смислової архітектоніки свідомості;

2) виконання вправ «Я і моє Призначення», «Я і Свобода», «Я і Відповідальність», «Я і Життя» за методом системного моделювання

О. Зелінського з участю п'яти спостерігачів для парадоксального відкриття вірогідної структури смислів і їх розпаковки [1];

3) формулювання «Стилю та девізу життя» досліджуваним за методом «Самий ранній спогад» А. Адлера;

4) діадне ранжування власних унікальних 14 цінностей з посиленою емоційною компонентою для визначення крапок атракції системи досліджуваного;

5) складання 8-ми описових характеристик власної «картини світу»;

6) співвідношення отриманої на попередніх кроках (1–5) семантичної та семіотичної інформації (текстів) з вимірами субстанціональності, спрямованості, активності, упередженості, події та дійсності;

7) опрацювання найважливішого (або найскладнішого) з відкритих смислів засобом «систематичного негативного узагальнення». Прикладом узагальнення, яке потребує парадоксального змінення виступає опис світу студенткою-психологом 4-го курсу Batumi Shota Rustaveli state university: «Світ – це лабіринт, не справедливий, не кольоровий, з відсутністю взаєморозуміння».

Внутрішня логіка спрямовується вихідними припущеннями:

1. Текстом позначається все різноманіття світу: від біосфери до свідомості людини, особистісних і групових проявів. Тексти характеризуються семіотикою – знаком та його значенням і семантикою – виявленням смислу, який знакову систему перетворює в текст [2, с. 63].

2. Існує декілька варіантів схематизації будови картини світу. У нашому випадку ми використовували категоріальний аналіз категорії «образ», запропонований А. Петровським і М. Ярошевським [3]. На нашу думку, доречно використання його стосовно поняття «картина світу» в силу того, що категорія «образ» характеризує психологічну реальність зі сторони пізнання і є основою формування індивідуальних і соціально-групових «картин світу». Будучи чуттєвим за своєю формою, образ за своїм змістом може бути як чуттєвим (образ сприйняття, образ уявлення, послідовний образ), так і раціональним (образ світу). Крім того, образ виступає найважливішим компонентом дій суб'єкта, орієнтуючи його в конкретній ситуації,

спрямовуючи на досягнення бажаного цільового стану. Таким чином, схема будови «картини світу» може бути описана, спираючись на базові категорії: «суб'єкт» (вимір субстанціональності); «мотив» (вимір спрямованості); «дія» (вимір активності); «переживання» (вимір упередженості); «інтеракція» (вимір події); «ситуація» (вимір дійсності).

3. Системний аналіз відкриває можливості діагностувати та трансформувати стани, виявляти не тільки характер зв'язків між об'єктами, що складають складну систему, а й, одночасно, довести роль та значення множинних комбінацій взаємо-впливових факторів, а саме: елементів системи, переважних станів та зв'язків, що складають систему [4, с. 23]. А крім того, визначати причино-наслідкові зв'язки між об'єктами з позиції часу і перейти від фіксації явищ, що відбуваються до розуміння структурних взаємозв'язків, що породжують певні послідовності (патерни) явищ.

Отриманий результат характеризується мірою заповнення семантичного вакууму категорії «Світ» смисловими відкриттями, пов'язаними з власною екзистенцією майбутніх психологів-консультантів. Методом перевірки може виступати розгляд студентами-психологами найширшої категорії «Я є» на логічних рівнях Р. Ділтса.

Таким чином, крім формування «теоретичної призми» для майбутнього психолога-консультанта велике значення має процес власної особистісної інтеграції, побудови системи значень, особистісних і професійних смислів і усталено-динамічної професійної ідентифікації як психолога-консультанта. Хід створення в клієнта нової, більш об'єктивної реальності, нової особистісної площини, в якій простір особистісного шляху й ефективність його проживання міняється в динаміці повертання до себе, до «суттєвих життєвих змін» (Дж. Бьюдженталь), до «самості» (К. Юнг), до усвідомлення «Я є» (А. Алмаас), до самоактуалізації (Дж. Морено) вимагає від психолога-консультанта знаходження й облаштованості власної життєвої реальності, де існує безмежність сприйняття світу й себе в світі, коли нічого не міняється, але перманентно стає іншим у силу зміни різних ракурсів «Я»: часових, просторових, значеннєвих, ціннісних, дієвих тощо.

Література

1. Каліщук С. М. Системне моделювання як інтегративний метод особистісних змін й усвідомлення багато-варіативності життєвої реальності. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Київ, 2018. Том X. Вип. 31. С. 55–64.
2. Налимов В. В. Спонтанность сознания: вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. Москва: Прометей, 1989. 182 с.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. Москва: ИНФРА-М, 1998. 528 с.
4. О'Коннор Дж., Макдермотт Иан. Искусство системного мышления: необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем: [Перевод с англ.]. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2006. 256 с.

Капоріна О. В.

УДК 159.9:37.013

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА: ОЗНАКИ, ПРИЧИНИ, СПОСОБИ ПОДОЛАННЯ

У статті подається теоретичний аналіз синдрому професійного вигорання педагога, причини, ознаки, чинники, що впливають на особистість та на збереження психоемоційного здоров'я викладача.

Ключові слова: *синдром вигорання, професійне та емоційне вигорання, професійно-вікові кризи, чинники вигорання.*

Професія педагога – одна з тих, де синдром «професійного вигорання» є найбільш поширеним. Тому дуже важливим є вивчення особливостей його виникнення, розвитку та перебігу саме в педагогічній діяльності.

Синдром «професійного вигорання» – один із проявів стресу, з яким стикається людина у власній професійній діяльності. Термін

«професійне вигорання» з'явився в психологічній літературі відносно недавно. Його ввів американський психіатр Дж. Фрейденберг 1974 року для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, постійно перебувають в емоційній завантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Це люди, які працюють у системі «людина-людина» [2].

Чинниками, які впливають на вигорання, є індивідуальні особливості нервової системи і темпераменту. Швидше «вигорають» працівники з слабкою нервовою системою і ті, індивідуальні особливості в яких не поєднуються з вимогами професій типу «людина-людина».

Напевно усім відома трагічна історія «Титаніка». Ще до цього часу остаточно невідомо, чому лайнер, який неможливо потопити, став жертвою такої сумної долі. Єдине, що можна стверджувати – 1503 людських життя, лише за 30 хв., спочили на дні океану в ту трагічну ніч 14 квітня 1912 року. Що стало причиною трагічної гибелі «Титаніка»? Айсберг! То що ж таке айсберг? Які виникають у вас асоціації, пов'язані зі словом «айсберг»? (краса, велич, холод, могутність, небезпека ...). Айсберг – це велика гора криги, 90 % якої криється під водою і лише 10 % – на поверхні. Саме тому він небезпечний. А люди схожі на айсберг у багатьох відношеннях. Те, якою людиною постає перед нами, – це лише 10 %. Найважливіша людська частина знаходиться прихованою і саме ця частина може потягнути її за собою на дно.

Що можна зробити, щоб уникнути небезпеки? У нашому випадку – не набути синдрому професійного вигорання. Передусім, ми повинні знати, що це таке, його ознаки та прояви, а згодом і методи боротьби. Можливо хтось скаже: «Для чого нам це?». У такому разі є відповідь: професійне вигорання тягне за собою емоційне. Людина без емоцій не може існувати. Життя без емоцій це рутинна, неповноцінна життя.

Синдром «професійного або емоційного вигорання» – складний психофізіологічний феномен, що визначається як емоційне, розумове і фізичне виснаження через тривале емоційне навантаження. Наведемо основні ознаки «професійного вигорання», якими є:

- депресивний стан;
- почуття втоми й спустошення;
- втрата здатності бачити позитивні наслідки своєї праці;

- негативна настанова щодо роботи і життя в цілому.

Якщо подібний синдром спостерігається в педагогічного працівника, то це стає небезпекою для його вихованців, тому що настрій наставника швидко передається підопічним.

Синдром вигорання включає три основні складові:

1) *емоційну виснаженість* (відчуття спустошення і втоми, викликане власною роботою);

2) *редукцію професійних досягнень* (виникнення в працівників почуття некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення неуспішності в ній);

3) *деперсоналізацію* (цинічне ставлення до роботи та до її об'єктів. Зокрема, в соціальній сфері при деперсоналізації виникає байдуже, негуманне, цинічне ставлення і до людей, з якими вони працюють).

Для того, щоб упевнено керувати своїми емоціями, розуміти що з нами відбувається, необхідно розумітися на симптомах «синдрому вигорання»:

1) психофізичні симптоми:

- почуття постійної втоми не тільки вечорами, а й зранку, відразу після сну (симптом хронічної втоми);
- відчуття емоційного і фізичного виснаження;
- відсутність реакції цікавості та страху;
- загальна слабкість, зниження активності й енергії;
- часті безпричинні головні болі, постійні розлади шлунково-кишкового тракту;
- різка втрата чи різке збільшення ваги;
- повне чи часткове безсоння;
- постійний загальмований, сонливий стан і бажання спати протягом усього дня;

2) соціально-психологічні симптоми:

- байдужість, нудьга, пасивність й депресія, почуття пригніченості;
- підвищена дратівливість, часті нервові «зриви», «занурення у себе»;
- почуття провини, невпевненості, образи, підозри, сорому;
- почуття неусвідомленого занепокоєння і підвищеної тривожності;
- загальна негативна настанова на життєві й професійні перспективи («Як не намагайся, все одно нічого не вийде»);

3) *поведінкові симптоми:*

- відчуття, що роботу виконувати стає все складніше й складніше;
- співробітник помітно змінює свій робочий режим дня (рано приходить на роботу і пізно іде або, навпаки, пізно приходить і рано іде);
- незалежно від необхідності, працівник постійно бере роботу додому, але вдома її не виконує;
- відчуття, що все марно, зневіра, зниження ентузіазму стосовно роботи, байдужість до результатів;
- витрата більшої частини робочого часу на виконання автоматичних і елементарних дій;
- дистанціювання від співробітників і студентів, підвищення неадекватної критичності;
- зловживання алкоголем, різке зростання викурених за день цигарок, вживання психотропних засобів.

Узагальнюючи зазначимо:

- до професійного вигорання більш схильні працівники, які змушені в силу своєї роботи багато й інтенсивно спілкуватися з різними людьми. Тому цілком закономірно, що швидше вигорають люди, які мають інтровертований характер, індивідуально-психологічні особливості яких не поєднуються з професійними вимогами комунікативних професій;

2) найбільш вразлива категорія «вигораючих», – це люди, що з головою занурюються в роботу, зневажають й відсувають на другий план свої потреби;

3) до синдрому професійного вигорання більш схильні люди, які відчувають постійний внутрішній особистий конфлікт, пов'язаний із роботою.

Виокремимо основні вікові межі вигорання (професійно-вікові кризи):

- криза професійних очікувань і можливостей, адаптованості;
- криза професійного росту (вона починається через п'ять років після виходу на роботу).

Можливі шляхи виходу з кризи: підвищення кваліфікації; активне участь у семінарах, тренінгах та інших заходах; зміна місця роботи або зміна професії;

- криза кар'єри (30–33 роки). Стаж роботи на займаній посаді десять років і більше.

Можливі шляхи виходу з кризи: переосмислення самого себе; самоізоляція; зміна місця роботи або перекваліфікація;

- криза професійної самореалізації (38–42 роки) характеризується зміною стану здоров'я. У цей віковий період воно може погіршитись.

Можливі шляхи виходу з кризи: наставництво; написання програм; написання статей; проведення майстер-класів тощо;

- криза згасання професійної діяльності (50–60 років) характеризується зниженням соціального статусу та погіршенням здоров'я.

Можливі шляхи виходу з кризи: наставництво; написання програм; написання статей; видання методичних рекомендацій, підручників тощо;

- криза психологічної адекватності (60–70 років).

Існують дослідження, що свідчать про взаємозв'язок сімейного стану й вигорання. Більш висока схильність до вигорання в неодружених осіб (особливо чоловічої статі). Причому, холостяки більшою мірою схильні до вигорання навіть порівняно із розведеними чоловіками.

Зазначимо основні чинники вигорання:

- соціально-психологічні взаємини в організації (вирішальну роль відіграє підтримка з боку колег і людей, що стоять вище на професійному й соціальному рівні);

- умови праці (підвищені навантаження в діяльності, понаднормова праця стимулює розвиток вигорання);

- зміст праці (кількісні й якісні аспекти роботи з клієнтами);
- прийняття рішень (ступінь самостійності й незалежності співробітника в своїй діяльності, можливість приймати важливі рішення, відчуття значимості);

- стимулювання (ця проблема розглядається дослідниками в руслі винагороди працівників за їхню працю у вигляді схвалення з боку адміністрації і подяки клієнтів);

- стиль керівництва (демократичний стиль керівництва меншою мірою сприяє вигоранню, ніж авторитарний).

Педагог – центральна фігура навчально-виховного процесу. І розвиток взаємостосунків педагога зі студентами й колегами значною

мірою залежить від його емоційного стану. Тому проблема психологічного благополуччя викладача є однією з найбільш актуальних проблем сучасної системи освіти. Сучасний педагог має вирішувати завдання, що вимагають серйозних педагогічних зусиль. Це освоєння нового змісту навчальних предметів, нових форм і методів викладання, пошуки ефективних шляхів виховання, необхідність враховувати дуже швидкі зміни, що відбуваються в суспільстві. Усе це під силу лише психологічно здоровому, професійно компетентному педагогу, який готовий творчо працювати. Адже від здоров'я викладача багато в чому залежить і психологічне здоров'я його студентів.

Література

1. Алфімов В. Професійне довголіття педагогів: проблема підтримки. *Рідна школа*. 2010. № 4/5. С. 15–17.
2. Матвієнко О., Пересадін М., Андросов Є. Культура здоров'я та синдром психоемоційного «вигорання»: стратегія і тактика подолання. URL: <http://www.personal.in.ua/>.
3. Походенко С. В. Синдром професійного вигорання у педагогічних працівників. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 4. С. 75–87.
4. Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 223 с.

Корнієнко Т.М.

УДК 159.923+364

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З БЕЗДОМНИМИ

У статті розкриваються особливості формування психологічної готовності студентів ЗВО до роботи з бездомними.

Ключові слова: *готовність, психологічна готовність, майбутні соціальні працівники, соціальна робота з бездомними.*

Соціально-економічні зміни, які відбуваються в нашій державі, зумовили потребу відродження ціннісних орієнтирів суспільства і підвищення важливості соціальної освіти, провідним напрямком якої є підготовка фахівців з соціальної роботи, які здатні надати професійну допомогу людям у складній життєвій ситуації, коли власних ресурсів та можливостей уже недостатньо. Широкий спектр проблем, обставин, що зумовлюють різноманітні труднощі, індивідуальність особистості кожного клієнта вимагають від соціального працівника вміння відчувати себе впевнено в ситуації постійних змін, щоб адекватно реагувати на них та вміти допомогти клієнту розкрити свої здібності, спрямувати їх на вирішення існуючої проблеми. Це визначає завдання професійної підготовки майбутнього соціального працівника – розвиток майбутнього фахівця не лише теоретично, а й психологічно готового до реалізації професійної діяльності.

Особливої актуальності набуває дана проблема щодо роботи з бездомними як специфічною групою клієнтів соціальної роботи.

У численних наукових доробках вітчизняних та зарубіжних науковців розкриваються теоретичні, методичні та практичні аспекти підготовки майбутніх соціальних працівників (В. Андрющенко, О. Безпалько, М. Євтух, А. Капська, З. Бондаренко, Р. Вайнола, Ю. Галагузова, О. Гудима, І. Зверева, Л. Онуфрієва, О. Карпенко, Л. Коваль, В. Поліщук, Л. Міщик, Т. Семігіна, Д. Фельдштейн, І. Зайнишева та ін.).

Мета статті полягає в розкритті особливостей психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з бездомними.

У наукових дослідженнях відсутній єдиний підхід щодо визначення поняття готовності. Так, В. Давидов, М. Дьяченко визначають готовність як стан особистості; Ш. Надірашвілі – ознаку установки особистості; А. Деркач – якість особистості, мотиваційний компонент якої є провідним у формуванні готовності майбутнього фахівця; В. Даль, Д. Ушаков – прагнення людини здійснювати якість дії; Б. Ананьєв, С. Рубінштейн – певні здібності, властивості і якості особистості; М. Левітов, Л. Нерсесян – стан психіки, який характеризується мобілізацією фізичних та психічних сил; К. Абульханова-Славська, К. Платонов – прояв комплексу індивідуально-особистісних рис; Д. Узнадзе – ознака установки; С. Максименко – цілеспрямоване вираження

особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, установки тощо [4].

Поняття «психологічна готовність до діяльності» було введено в психологічний обіг 1976 року білоруськими дослідниками М. Дьяченко і Л. Кандибовичем.

У «Психологічному словнику» за ред. Н. Побірченко, поняття «готовність» це – «активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання» [3]. Готовність до дій передбачає наявність знань, умінь, навичок, наполегливість і рішучість здійснити ці дії. Готовність до певного виду діяльності передбачає певні мотиви й здібності. Психологічними передумовами виникнення готовності до виконання конкретної діяльності є її розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання досягти успіху, визначення послідовності дій і способів роботи. Утруднюють відчуття готовності пасивне ставлення до завдання, безтурботність, байдужість, відсутність плану дій і наміру максимально використати свій досвід. Недостатність готовності призводить до неадекватних реакцій, помилок, невідповідності функціонування психічних процесів тим вимогам, що ставляться ситуацією. До структури готовності особистості до професійної діяльності науковці [3] відносять такі компоненти: мотиваційний (ставлення до професії, інтерес до неї); орієнтаційний (уявлення про особливості і зміст професійної діяльності, про її вимоги до особистості працівника); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями та навичками); вольовий (самоконтроль, саморегуляція, уміння керувати собою в процесі виконання професійних обов'язків); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки і її відповідності вимогам діяльності) [3]. У відповідності зі змістом і конкретними завданнями, які розв'язуються суб'єктом трудової діяльності, готовність поділяють на короткотривалу (ситуативну), що детермінується відповідними психічними станами, і відносно сталу, що визначається стабільними властивостями (особливостями) особистості [2].

О. Файчук визначає готовність соціальних працівників до роботи з бездомними як «єдність та взаємозв'язок мотиваційного, когнітивного, емоційного та операційно-діяльнісного компонентів, що характеризують здатність фахівців успішно виконувати професійні функції та

обов'язки» [5]. На думку автора, мотиваційний компонент включає систему мотивів майбутньої професійної роботи з цією категорією клієнтів (інтереси, ідеали, переконання тощо). Когнітивний компонент готовності характеризується системою знань, уявлень про сутність, зміст, форми соціальної роботи з бездомними громадянами. Емоційний компонент готовності характеризується через усвідомлення необхідності подолання труднощів, підкорення своїх дій меті діяльності, позитивній спрямованості студента на вирішення складних професійних завдань. Операційно-діяльнісний компонент готовності полягає в оволодінні студентом системою практичних дій та вмінь, пов'язаних із практичною соціальною роботою з бездомними громадянами [5].

Проблема бездомності є актуальною не лише для України, а й для інших країн світу. Згідно зі звітами ООН, у 2017 році по всьому світу налічувалося понад 150 млн бездомних людей – близько 2 % від загального населення планети.

В Україні точної офіційної статистики щодо цієї категорії громадян наразі не існує. З 2016 року начальник Управління у справах людей похилого віку та соціальних послуг Міністерства соціальної політики Оксана Сулима заявляла, що в Україні налічується всього 16 тис. безпритульних. Однак, згідно з дослідженнями громадських організацій, які займаються даною проблематикою, кількість безпритульних значно більша.

У «Рекомендаціях по роботі з бездомними людьми» [1], виданих у рамках українсько-нідерландського проекту, подано результати соціологічного опитування бездомних, проведеного у Чернівцях, Києві та Львові. Більшість безхатченків – це особи працездатного віку від 30 до 49 років (54 %). Осіб категорії 18–29 років – 8 %, від 50 років – 38 %. Щодо освіченості: 18 % опитаних закінчили ЗВО. Майже 40 % бездомних здобули середню спеціальну освіту та близько 30 % – середню. Лише 15 % безхатченків не завершили навчання в школі. Майже половина стали безпритульними через сімейні конфлікти, розлучення та шахрайство (часто з допомогою родини). Тільки 4 % бездомних втратили житло внаслідок проблем із залежністю. Ще 11 % мають дім в іншому населеному пункті або й країні, проте не повертаються через не підтримання соціальних контактів з рідними та відсутність роботи.

З метою поліпшення соціального захисту бездомних громадян та безпритульних дітей був прийнятий Закон України «Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей», який визначає загальні засади соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей, забезпечує правове регулювання відносин у суспільстві, які спрямовані на реалізацію бездомними громадянами і безпритульними дітьми прав і свобод, передбачених Конституцією України та чинним законодавством, створює умови для діяльності громадських та благодійних організацій, що працюють у сфері соціального захисту населення.

У майбутніх соціальних працівників (через специфіку означеної категорії клієнтів, їх соціальну ситуацію) формування психологічної готовності має певні особливості: в роботі з бездомними ЗВО повинен не лише надати студентам необхідні теоретичні знання, практичні вміння, а й забезпечити розвиток у них таких рис як емпатія, комунікативність, толерантність, гуманність, нервово-психічна стійкість та низький рівень конфліктності.

Отже, готовність соціального працівника до роботи з бездомними – це динамічний цілісний стан особистості майбутнього соціального працівника, внутрішня налаштованість, спрямована на створення оптимальних умов для стабілізації стану здоров'я, підтримки емоційного та психологічного стану особи бездомного.

Література

1. Бездомність в Україні: допомога, стереотипи та наукові дані. URL: <https://poltava.to/project/1260>.

2. Моляко В. А. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: Знання, 1989. 48 с.

3. Психологічний словник. Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергеєнкова / За ред.. Н. А. Побірченко. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf.

4. Стрельбицька С. М. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. URL: <http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/opac/search.exe?>

5. Файчук О. Готовність майбутніх соціальних працівників до роботи з бездомними громадянами. URL: [pednauki.chdu.edu.ua > article > download](http://pednauki.chdu.edu.ua/article/download)

ПІДВИЩЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО ІНАКШОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ПРОТИДІЇ СТИГМАТИЗАЦІЇ В РІЗНИХ СУСПІЛЬНИХ СЕРЕДОВИЩАХ

У статті представлено аналіз феномену стигматизації, змістовних характеристик цього процесу та проблеми толерантності як характеристики суспільства, підвищення якої розглянуто як обов'язкову умову подолання стигматизації в різних суспільних середовищах. Визначено загальні принципи посилення ефективності роботи з підвищення толерантності населення до інакшості та визначено основні напрями такої роботи із різними цільовими групами.

Ключові слова: стигматизація, дискримінація, толерантність, дестигматизація.

Актуальність дослідження. Цінності сучасного суспільства вимагають від людини поведінки, яка відповідає ідеалам рівності й справедливості. Питання дотримання прав людини, забезпечення рівного підходу і відсутність дискримінаційних практик є важливим інструментом підтримання порозуміння, консолідації й забезпечення якісних змін у нашій країні. Сприяння взаєморозумінню та повага до інакшості і розмаїття, а також протидія будь-яким формам нетерпимості, стигматизації та дискримінації мають постати пріоритетом розвитку українського суспільства на шляху євроінтеграції та прагнення до європейських цінностей.

Отже, проблема стигматизації осіб, груп, меншин є актуальною проблемою сучасної української психологічної науки. Аналіз цієї проблеми в контексті підвищення толерантного ставлення до проявів інакшості постало **метою** дослідження.

Виклад основного матеріалу. Останніми роками феномен стигматизації постає об'єктом вивчення різних наук – історії, культурології, антропології, педагогіки, соціології, теорії комунікації, філософії та соціальної психології (Н. Белоносова, І. Бовіна, Дж. Брюс, І. Гурович,

Г. Кравченкова, Р. Клек, А. Криф, Б. Лінк, Т. Липай, Ю. Мединська, Ю. Сироткін, О. Тараканова, Л. Тушинцева, М. Стефен, Дж. Фелан, Т. Хазертон, М. Хебл, Дж. Халл, М. Чутора та ін.).

У соціально-психологічному контексті «стигма» виступає як надзвичайно впливовий соціальний ярлик неповноцінності, який навішує на індивіда соціальне оточення, примушуючи ставитися до людини тільки як до носія небажаної якості. Різноманітні психологічні визначення стигми так чи інакше припускають, що стигма тягне за собою знецінення особистості.

На сучасному етапі розвитку психологічного і соціального пізнання, стигма постає як складний і неоднорідний феномен, який має зміст, розгортається в часі, є одночасно і формою соціальної категоризації, і емоційним станом. Змістовними характеристиками стигматизації є: нездатність стигматизованих осіб до повноцінного соціального життя; їхній ганебний статус; наявність певної властивості, яка вказує на неповноцінність, зіпсованість, небезпеку чи слабкість індивіда порівняно з іншими людьми; дискримінація по відношенню до стигматизованих, яка виправдовується спеціальною ідеологією; інтеріоризація стигми, яка виражається в почуттях сорому, ненависті до себе і самоприниження; спроби носія стигми виправити свій недолік або отримання вторинної вигоди від нього; недовірливість, пригніченість, ворожість, занепокоєння й розгубленість як результати незадоволеності потреби в соціальному прийнятті в стигматизовуваних осіб; патологічна незручність взаємодії зі стигматизованим; тенденція створювати групи, члени яких пов'язані з певною стигмою; іррадіація стигми, її поширення на людей із найближчого стигматизованого оточення; спроби оточуючих демонструвати видимість «прийняття» стигматизовуваних.

Явище стигматизації нерозривно пов'язане з упередженнями. Упередження можуть виступати і в якості передумов стигматизації, і в якості її результату та слугують цілям раціоналізації, виправдання негативних почуттів і негативної поведінки до стигматизовуваних осіб або груп. Поширені в тому чи іншому соціальному середовищі упередження й заботони зумовлюють те, які якості об'єкта виступатимуть передумовами стигматизації.

Стигматизація як негативне виділення індивіда або соціальної групи за будь-якою ознакою з наступним стереотипним набором соціальних реакцій на них, як зазначають дослідники, постає одночасно і показником неблагополуччя особистості, і перешкодою для сприятливого особистісного розвитку як тих, хто стигматизує, так і стигматизовуваних (Н. Доній, М. Кабанов) та застерігають, що стигматизація є дуже небезпечною як для окремих осіб, так і для соціального простору, адже не тільки загрожує суспільній моралі та гуманним соціальним установкам, але є також детермінантою напруження в середині цього простору [3].

Стигматизоване сприйняття представників певної соціальної групи, як правило, проявляється в ситуаціях соціальної взаємодії (міжособистісної або міжгрупової). Наслідками стигматизації є упередження, дискредитація, приниження та дискримінація. Найбільш яскравим виявом стигматизації тієї чи іншої соціальної групи є *дискримінація* її представників, що проявляється в прямому порушенні їхніх прав.

Як вказують дослідники, дискримінація стигматизованих людей може бути явною або прихованою. Явною дискримінація є тоді, коли від стигматизованої людини всі відвертаються, або коли офіційно, ґрунтуючись на нормі права, таку людину позбавляють роботи, можливості бути прийнятим на певну роботу, водити автомобіль тощо. Прихована дискримінація знаходить інші форми для соціального неприйняття та ізоляції об'єктів стигматизації (наприклад, стигматизовану людину не беруть на нову роботу, пояснюючи це тим, що в неї недостатня кваліфікація) [1].

Для подолання стигми та дискримінації в суспільстві важливе значення має рівень толерантності до стигматизовуваних меншин (зокрема, до осіб із вадами фізичного, психічного здоров'я, осіб, які живуть з ВІЛ-статусом та ін.). Отже, антиподом стигматизації та дискримінації за певною ознакою є сприйняття представників соціальної групи, виділеної за цією ознакою, та поведінка щодо них, які засновані на принципах *толерантності*. Згідно з Декларацією принципів толерантності, толерантність означає «повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів вияву людської індивідуальності».

Соціологи, соціальні працівники і психологи, що захищають інтереси різних соціальних груп, які піддаються стигматизації, одностайно орієнтуються на позитивне розуміння толерантності як способу побудови відносин між різними соціальними суб'єктами, що базується на рівноправності та взаємоповазі.

Дослідниками толерантність визначається як готовність визнавати й приймати поведінку, переконання та погляди інших людей, які відрізняються від власних, навіть у тих випадках, коли ці переконання та погляди не поділяються [2, с. 23].

Толерантність щодо інших (інакших) можна визначити як інтегративну моральну категорію, що характеризує терпиме ставлення до відмінних, від загальноприйнятих форм поведінки, поглядів, думок, зовнішнього вигляду тощо. Вона передбачає вміння контролювати власну поведінку, конструктивно розв'язувати конфлікти, долати суперечності тощо.

У визначеннях толерантності часто фігурує слово «терпимість», яку інтерпретують як готовність миритися з чимось «неправильним», неприємним для себе, тоді як толерантність розглядають як визнання права інших людей мати власні погляди, переконання та вірування і поводитися відповідно до них, намагання зрозуміти «інших», замість того щоб засуджувати [4; 5]. Водночас, особливий акцент робиться на тому, що *толерантність* не означає всездозволеність, вона не передбачає відмови від власної позиції, уникнення обговорення й критики, бездумного прийняття позиції «інших» та не повинна поширюватися на ідеї та вчинки, які призводять до деструктивних соціальних наслідків.

Зазначимо, що в повсякденному житті толерантні дії можуть проявлятися через повагу до інших; позитивну лексику; визнання прав інших; безоціночне прийняття людей; співпрацю з іншими на рівних умовах; відмову від домінування та насильства; терпимість до чужих переконань, поглядів тощо.

Коли ми акцентуємо увагу на формуванні толерантності, зокрема в освітньому середовищі, до представників різних соціальних груп, які стигматизуються (ВІЛ-позитивні діти, діти з порушеннями фізичного чи психічного здоров'я та ін.) то, в такому випадку, виховання толерантності постає як виховання потреби й готовності

до конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу незалежно від статусу чи способу життя.

Така виховна робота може бути спрямована: на активізацію прийняття та розуміння інших людей, розвиток уміння позитивно з ними взаємодіяти, що передбачає відмову від насильства та агресії в будь-якій формі, повагу до себе та до інших людей, незалежно від їхнього віку, освіти, способу життя чи світосприйняття, розвиток здатності до толерантного спілкування, до конструктивної взаємодії з іншими; вміння визначати межу толерантності; на створення толерантного середовища в навчальних закладах силами вчителів, вихователів і дітей, а саме: профілактика стигматизації, насильства та агресії в молодіжному середовищі; гуманізація й демократизація існуючих стосунків між дорослими й дітьми; включення в реформування освіти провідних ідей виховання толерантності (право дітей на самовираження, на власну думку, самоповагу, повагу до інших тощо).

Слід зазначити, що ефективна антистигматизаційна кампанія повинна бути спрямована не тільки на руйнування зовнішньої стигматизації, а й пропонувати стигматизовуваним особам допомогу в подоланні самостигматизації і посилювати навички в особи із захисту від зовнішнього стигматизування.

Висновки. Стигматизація пов'язана з більш загальною проблемою толерантності суспільства, і її підвищення є обов'язковою умовою для подолання стигматизації. Аналіз проблеми стигматизації, поширеності різних упереджень щодо певних груп, які стигматизуються, дозволив сформулювати деякі загальні принципи для підвищення ефективності роботи з підвищення толерантності населення до інакшості та зробити висновок про необхідність визначення основних напрямів роботи із різними цільовими групами. До таких принципів можна віднести активність і гласність для привернення уваги суспільства до проблеми стигми, акцент на механізми емпатії та врахування мотивації людей, на яких чиниться дестигматизаційний вплив. У контексті проблеми стигматизації до напрямів такої роботи, залежно від цільових груп, можна віднести: профілактику та подолання упереджень, домінуючих у суспільстві, підвищення толерантності (реалізація програм дестигматизації через систему освіти та ЗМІ); підвищення професійної компетентності фахівців системи соціально-психологічної служби

(програми підвищення кваліфікації, семінари, тренінги); соціальна та психологічна робота фахівців з людьми, що стали об'єктом упереджень та їх найближчим оточенням.

Література

1. Александров А. А. Стигматизация в наркологии. *Медицинская панорама*. 2006. № 6. С. 42–46.

2. Гусак Н., Дмитришина Н., Довбах Г., Жарук І., Зінченко А., Матіяш О., Назарук В., Панфілова О., Романова Н. Формування толерантного ставлення до дітей, яких торкнулася проблема ВІЛ/СНІДу: особливості підготовки волонтерів. Київ: МБФ «Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІД в Україні», 2011. 128 с.

3. Доній Н. Є. Стигматизація осіб, які оступилися: питання новітнього часу. *Вісник Дніпропетровського університету. Філософія*. 2016 . № 2. С. 93–100.

4. Соколов В. М. Толерантность: состояние и тенденции. *Социологические исследования*. 2003. № 8. С.54–63.

5. Толерантность против ксенофобий / под ред. В. И. Мукомеля, Э. А. Паина. Ин-т социологии РАН ; Моск. бюро по правам человека. Москва: Academia, 2005.

Курант О. Є.

УДК: 373

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОУЧИНГОВОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті розглядаються особливості застосування коучингового підходу у діяльності соціального працівника. Визначено поняття коучингу та коучингового підходу у соціальній роботі. Охарактеризовано основні етапи та моделі співпраці соціального працівника з клієнтом за умови використання коучингового підходу з метою розкриття потенціалу особистості клієнта, об'єктивної оцінки

існуючої ситуації, пошуку, вибору та реалізації оптимальних методів досягнення цілей клієнта.

Ключові слова: *коучинг, коучинговий підхід, моделі коучингу, соціальна робота з клієнтом.*

Динамічні зміни в соціально-економічній сфері та сфері управління людськими ресурсами ставить перед фаховими соціальними працівниками нові завдання щодо їх особистого професійного розвитку та модернізації ключових моделей роботи з клієнтами. На зміну наданню соціальної допомоги, що не вирішує існуючих проблем клієнта, а тільки тимчасово усуває їх «симптоми», приходить використання нового підходу до процесу розвитку клієнтів соціальної роботи. У цьому контексті все більшу ефективність показують інструменти коучингу, застосування яких мотивує чіткому усвідомленню клієнтом перешкод, цілей та необхідних ресурсів для свого розвитку, що і є запорукою вирішення його конкретної проблеми. Експертизою відносно застосування технології коучингу володіє Міжнародна Федерація Коучингу (International Coach Federation – ICF), що акумулює наукові та методологічні здобутки у цій сфері, є основним джерелом професійних коучів на світовому ринку відповідних послуг [4]. 12 травня 2017 р. в Україні було створено філію цієї асоціації – ICF Ukraine Chapter. Окремі аспекти коучингового підходу досліджували такі науковці, як О. Кушнірук, І. Миколайчук, О. Нежинська, В. Павлов, В. Тименко, проте на теренах вітчизняної науки коучинг і дотепер лишається відносно новим поняттям, у практиці соціальної роботи України взагалі немає ґрунтового досвіду застосування даної технології.

Згідно до основних вчень в галузі соціальної роботи, ми можемо констатувати, що відповідальність за вирішення будь-якої проблемної ситуації клієнта перш за все належить самому клієнту, а роль соціального працівника полягає у тому, щоб активізувати його потенційні можливості та надати соціальну, педагогічну, психологічну підтримку, допомогу чи супровід. Проте аналіз досвіду практичної соціальної роботи свідчить про те, що більшість ситуацій зводиться до надання матеріальної допомоги особам, які опинилися у кризових чи складних життєвих ситуаціях. Саме тому на сьогоднішній день

надзвичайно актуальним є і для науковців, і для практиків соціальної сфери в сучасних умовах здійснити перехід до нової моделі взаємодії фахівця і клієнта. Доцільним є запровадження у практику соціальної роботи з клієнтами коучингового підходу, адже він спрямований і на якісний особистісний розвиток клієнта, і на підвищення професійної вмотивованості спеціаліста. Коучинг – це сучасна технологія розвитку потенціалу людей з метою досягнення заздалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що приводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості [3].

Доцільність застосування даної технології посилюється за рахунок того факту, що соціальна робота – це не тільки робота з вразливими категоріями населення, а і робота з тими клієнтами, що мають високий потенціал для розвитку своєї особистості та будь-якої з галузей економіки, культури, спорту тощо (талановиті діти, економічно-активне населення). Головна особливість коучингу, що якісно вирізняє його від поширених психологічних та педагогічних технологій, – це те, що клієнту надається допомога у пошуку та прийнятті власного рішення, тобто фахівець у жодному разі не має на меті вирішити проблему замість клієнта. Застосування коучингового підходу сприяє фокусуванню саме на можливих шляхах вирішення проблеми. Коучинговий підхід в соціальній роботі (так як і в менеджменті в широкому розумінні), може передбачати застосування окремих інструментів коучингу у фаховій діяльності соціального працівника, що сприяє особистості в розробці власної стратегії подолання труднощів за рахунок ефективного задіяння особистісних ресурсів. При цьому формат спілкування, що передбачений за коучинговим підходом, часто називають «трансформаційними розмовами», зважаючи на скерованість діалогу до якісних змін життя клієнта через зміну моделей його поведінки та їх підпорядкованості поставленим ним же цілям.

Оскільки коучинговий підхід передбачає, передусім, трансформацію особистості клієнта, то важливо зауважити, що трансформаційні зміни стосуються усіх сфер психічної активності людини й проявляється у таких основних аспектах: ціннісно-мотиваційному (зміни цінностей, мотивів); когнітивному (осмислення нових підходів, виникнення нових думок, уявлень, бачення нового); поведінковому (здійснення певних дій, перетворень); емоційному (виникнення но-

вих емоцій) [1, с. 124]. Однак, такі трансформаційні зміни можливі тільки за умови наявної мотивації у клієнта до їх реалізації.

Тому першочерговим завданням соціального працівника є мотивація його до змін, що в рамках соціальної роботи можлива за умови розуміння цінностей клієнта. Очевидно, що цей етап є нелегким, особливо якщо мова йдеться про роботу з вразливими категоріями клієнтів, які уже тривалий час не можуть вийти з кризового стану, є вкрай демотивованими і тим більше, якщо ситуація продовжує погіршуватись через появу деструктивних установок, схильності до девіацій, обтяжливих фінансових зобов'язань. Враховуючи це, застосування дієвих практик кризового втручання з метою розвитку клієнта набуває ще більшої значущості. Більше того, особлива актуальність коучингового підходу наявна у той момент, коли криза в житті клієнта іще не настала. За умови його застосування ми не тільки зможемо говорити про превенцію негативних явищ, а й про якісний розвиток особистості клієнта, що матиме ланцюгову реакцію до поліпшення якісних показників і його соціального оточення, а отже, досягатиметься і додатковий синергетичний ефект. У цьому контексті цінність коучингового підходу полягає у тому, що він може забезпечити у ході діалогу постановку клієнтом цілей, які ототожнюються з його бажаним становищем у майбутньому; виявити за допомогою відкритих запитань варіанти досягнення цих цілей, що прийнятні для самого клієнта, та індикатори успішності цього процесу; за допомогою «шкали проблеми» концентрувати увагу на тому, яким становище клієнта є сьогодні, яким є бажане становище, і скільки сходинок є між цими двома точками на умовній шкалі; виявити, яким є бачення клієнта відносно алгоритму досягнення цілей виходу з проблемної ситуації (як піднятися по визначених сходинок, що і в які терміни він готовий зробити для досягнення цих цілей); визначити чіткі взаємні домовленості між клієнтом та соціальним працівником щодо дати старту діяльності за обраним алгоритмом та контрольних точок-зустрічей, що допоможуть підтримувати клієнта у ході реалізації обраного алгоритму вирішення проблеми.

Таким чином, застосування коучингового підходу з метою розвитку клієнта передбачає такі етапи спільної роботи, як: по-

становка чітких та однозначних цілей клієнтом, мотивація на їх досягнення; усвідомлення клієнтом існуючої ситуації, своїх сильних сторін та зон розвитку і вибір на основі цього найефективніших способів/алгоритмів досягнення визначених цілей; реалізація клієнтом безпосередніх дій для досягнення цілей за підтримки соціального працівника; досягнення поставленої мети (прямий результат спільної роботи), розкриття потенціалу клієнта, освоєння ним нових способів і стилів мислення, вихід на новий рівень особистісного розвитку (опосередкований результат спільної роботи). Для прикладу розглянемо коучингову модель та техніку, що може бути використана соціальним працівником. Одна з найефективніших моделей роботи з клієнтом, що може бути застосованою соціальним працівником – модель «SUCCESS» (від англ. – успіх) [2]. Це мнемотехніка, аббревіатура, пояснення якої полягає у такому:

S: Session planning (планування сесій). Оскільки клієнти часто просто не знають, над чим працювати, то саме планування створює організовану структуру процесу і це потребує першочергової уваги соціального працівника.

U: Uplifting experiences (накопичення позитивного досвіду). Більшість успішних людей досягають успіху завдяки звичці фокусувати увагу на позитивних елементах будь-якої ситуації. Формування такого уміння потребує певних зусиль з боку клієнта. Тому завдання соціального працівника полягає у скеровуванні клієнта до накопичення позитивного досвіду вирішення проблем та адекватної оцінки цього процесу і результату.

C: Charting your course (графік вашого курсу). Початок основної роботи над проблемою клієнта, постановка безлічі питань, що наштовхнуть на ефективний шлях до досягнення цілей.

C: Creating opportunities (створення можливостей). Допомога клієнту визначити його специфічні можливості, що вже існують, а також ті, які він може створити для досягнення цілей.

E: Expectations and commitments (очікування та зобов'язання). Оскільки персональні зміни потребують дій, а також зобов'язань їх здійснити, то на цьому етапі необхідними є спільні домовленості клієнта та соціального працівника.

S: Synergy (синергія). Не менш важливим є зв'язок між тим, чого прагне досягти клієнт, і тим, як він почувається відносно цього. Вагомою причиною того, що люди не доводять до кінця розпочату справу, є те, що вони насправді не впевнені, що роблять все правильно. Тому соціальний працівник може надати підтримку клієнту і скерувати його до позитивної оцінки свого самопочуття.

S: Summary (резюме). На підсумковому етапі обов'язковим є визначення кінцевого результату та стисле резюме щодо проведеної роботи. При цьому важливою є і ретроспективна оцінка спільної праці, і наголошення на спільних домовленостях щодо подальших дій клієнта. Отже, очевидним є те, що інтегруючи цю модель у загальний процес роботи з клієнтом, соціальний працівник може продукувати більше шансів для досягнення цілей клієнта.

Отже, застосування коучингу у соціальній роботі дійсно є інструментом для розкриття потенціалу клієнта, позитивної трансформації його поведінки шляхом самоусвідомлення, об'єктивної оцінки існуючої ситуації, пошуку та вибору оптимальних методів своєї діяльності, і в результаті – досягнення визначених ним цілей та виходу клієнта на новий рівень особистісного розвитку. Тому доцільним є подальше вивчення коуч-технологій, які можуть бути застосовані для розвитку потенціалу майбутніх фахівців соціальної сфери та клієнтів соціальної роботи.

Література

1. Нежинська О. О. Основи коучингу: навчальний посібник. Київ; Харків: ДІСА ПЛЮС, 2017. 220 с.
2. ICF. Coachcampus. Coaching models. URL: <https://coachcampus.com/coach-portfolios/coachingmodels/jean-biacsi-the-success/>
3. ICF Ukraine Chapter. URL: <https://icf-ukraine.org/kompetenciyyi-koucha-69>.
4. International Coach Federation (ICF). URL: <http://www.coachfederation.org>.

СТАРІСТЬ ЯК ПЕРІОД МУДРОСТІ І ДУХОВНОГО ПРОСВІТЛЕННЯ ЛЮДИНИ

У статті здійснено теоретичний аналіз підходів до розуміння старості у психологічній та духовній літературі. Обґрунтовано її екзистенційну сутність як періоду мудрості і духовного просвітлення людини.

Ключові слова: старість, мудрість, геронтологія, духовний розвиток.

Сьогодні феномен старості потребує більш глибокого осмислення. Інтерес до цієї проблеми зумовлюється рядом чинників. Зокрема, в сучасному суспільстві все частіше спостерігаються прояви різних форм нетерпимості до старих людей з боку молодого покоління, дискримінації представників цієї вікової категорії, неприйняття факту власного старіння особами похилого й старечого віку, страху перед старістю, який виникає в осіб молодого й середнього віку. Перспектива старіння для багатьох людей є настільки травмуючою, що вони різними методами намагаються відстрочити цей період, або ж волюють взагалі нічого не знати про нього. Звідси, виникає потреба осмислення екзистенційної сутності старості та, відповідно, розроблення нової суспільної стратегії щодо вирішення перерахованих вище проблем.

Проблеми старості й старіння розробляли такі вчені, як Г. Абрамова, Л. Анциферова, О. Балашова, Л. Бороздіна, М. Гамезо, М. Єрмолаєва, Є. Ісаєв, О. Краснова, О. Лідерс, Н. Логінова, О. Молчанова, Є. Рибалко, К. Шааб, М. Baltes, С. Ryff, J. Smith, U. Staudinger, A. Freundetal та інші. Однак, геронтологія залишається однією з найменш досліджених галузей психології розвитку.

Метою нашого дослідження є здійснення теоретичного аналізу підходів до розуміння старості в контексті її екзистенційної сутності.

К. Юнг стверджував, що старість, як завершення людського життя, повинна мати власне значення, а не бути жалюгідним придатком

до інших періодів життя. У зв'язку з цим, К. Юнг вважав помилкою впроваджувати закони ранніх етапів життя у програму старості. Результатом психологічної перебудови особистості в старості є поява нової життєвої позиції, цілісності, спрямованості всередину себе, раціонального, і разом з тим, споглядального підходу до свого існування, стійкої психічної і моральної рівноваги. Тому, розмірковуючи про нервові зриви при старінні, К. Юнг бачив їх причину в тому, що в другу половину життя люди вступають не підготовленими. Роботи С. Грофа і Р. Моуді підтверджують, що прийняття життя і смерті в цілому не тільки знімає страх смерті, а й прикрашає пізні роки життя, надає їм особливого сенсу та забарвлення. Приймавши неминучість смерті, люди стають більш зосереджені на стані свого розуму, ніж фізичного тіла, тому вони самі здійснюють заспокійливий та стримуючий вплив на оточуючих. Близькість до смерті викликає в них прагнення завершити незакінчені справи, подбати про рідних [3].

Своє бачення місця старості в загальному процесі онтогенезу пропонує М. Єрмолаєва. Вона вважає, що старість має особливе призначення, специфічну роль у системі життєвого циклу людини: саме старість окреслює загальну перспективу розвитку особистості, забезпечує зв'язок часів і поколінь. Тільки з позиції старості можна глибоко зрозуміти і пояснити життя як ціле, його сутність і сенс, його зобов'язання перед попередніми і зв'язок із наступними поколіннями [3].

Старість – це час відстояного споглядання, солодких спогадів, вищої духовної зрілості, відновлення втрачених зв'язків, передчуття близького перетворення життя. Мудрі старці долучаються до таємничої доцільності світу у всій її глибині й доброті, вони вже проникають поглядом у потойбічне життя і готові благословити свій земний кінець [4].

З часом індивід досягає повного й чіткого усвідомлення сутності реальності, людини і своєї власної вищої природи. Старіюча людина починає розвивати більш послідовні концептуальні погляди, що дозволяє їй краще зрозуміти все, що вона бачить і переживає. На всіх стадіях розвитку люди можуть прагнути бути етичними і добрими, але, мабуть, лише містичний досвід зрілої людини і, народжена з

нього мудрість, є запорукою однозначної відповіді на запитання про те, навіщо бути моральним. Без безпосереднього усвідомлення єдності особистості зі всіма людьми і всім життям можна тільки намагатися придумувати способи виправдання морального життя, розглядаючи й зіставляючи ідеї справедливості і думки різних людей. Дослідник морального розвитку Л. Кольберг зробив висновок, що навіть найвищий рівень аргументування справедливості не може адекватно обґрунтувати необхідність людини бути справедливою, моральною в несправедливому світі. Моральна орієнтація заснована на певного роду трансцендентальному або містичному досвіді – безпосередньому переживанні рівня, на якому внутрішня сутність людини і всесвіт виявляються єдиним [5].

О. Зінченко вважає, що для цього вікового періоду характерне досягнення нової форми еґо-ідентичності та цілісності. Зовнішня оцінка втрачає своє першорядне значення та значно зменшується боротьба за визнання соціумом, що зумовлює відхід від дріб'язкових інтересів та звернення до головних цінностей життя, адекватну переоцінку власних бажань, можливість набуття мудрості. Провідним видом діяльності в літньому віці виступає особлива внутрішня робота, яка спрямована на сприйняття власного життєвого шляху. Результатом цієї внутрішньої роботи є усвідомлення не лише поточного, а й усього прожитого життя. Людині літнього віку необхідно виконати два види роботи, з одного боку, усвідомити необхідність завершити те, що можна завершити, а з іншого, визнати недосконалість як себе, так і соціуму, та відчути межі можливого для виконання [2].

Важливим доповненням психологічного осмислення проблеми старості є аналіз її бачення в релігійній та філософській літературі. Дослідниця геронтософських аспектів буддизму А. Ангелова вважає, що хоча старість є вкрай непривабливим фізичним станом, її осмислення в буддійському світогляді позбавлене геронтофобії. Старість постає яскравим символом ілюзорності та скороминущості людського світу. Молодість, яка асоціюється зі здоров'ям та красою, в буддійському світогляді не протиставляється старості, адже тлінне тіло в будь-якому віці може приносити страждання, а людські розчарування не залежать від віку. Водночас, як молодий вік несе різноманітні спокиси, що ускладнюють духовне пробудження, старечий вік, на думку

буддистів, унаслідок обмеження соціальної діяльності та фізичних потреб, є сприятливим для духовного життя. Тілесні страждання, які посилюються на схилі літ, спонукають до смиренного прийняття законів буття. Накопичений життєвий досвід може бути добрим підґрунтям для зміцнення віри. У християнстві старість постає як поріг перед кроком у вічність, як перехідний стан, сповнений метафізичного значення, як той буттєвий етап, що найбільше відповідає християнським ідеалам, адже людина в старості опиняється в умовах, сприятливих до пізнання божественної благодаті. Потенційна близькість старих до «царства божого» має викликати повагу в решти людей. Тіло, ослаблене за рахунок хвороб і втрати життєвих сил, не обтяжує душу, послаблення статевого інстинкту створює більш сприятливі умови для духовного просвітлення. Духовна старість є цінним часом, відпущеним для каяття, ступенем на шляху до Бога. Отже, християнська культура розглядає старість як «метафізичний вік», перехідний стан між поцейбічним та потойбічними світами, як період особливої мудрості, що потребує шанобливого ставлення з боку суспільства, як час, особливо сприятливий для духовного зростання [1].

Здійснений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що старість має особливе призначення, виконує специфічну роль у системі життєвого циклу людини. Усвідомлення екзистенційної сутності старості дозволить науковцям побудувати модель старості як найкращого періоду для осягнення божественної мудрості, розробити продуктивні шляхи психологічного супроводу людей цього періоду, нові суспільні стратегії щодо формування ставлення до старості та усвідомлення значущості духовного досвіду людей цієї вікової категорії.

Література

1. Ангелова А. О. Архетипіка старості в релігійній традиції : дис. ... док. філософ. наук: 09.00.11. Київ, 2018. 469 с.
2. Зінченко О. С. Психологічні особливості людей літнього віку: теоретичний аналіз проблеми. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. *Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 28–34.

3. Ермолаева М. В. Практическая психология старости. Москва: ЭКСМО- Пресс, 2002. 318 с.

4. Ильин И. А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. Москва: ТД «Белый город», 2015. 175 с.

5. Уолш Р. Основания духовности. Москва: Академический Проект, 2000. С. 3–56.

Мисник С. О.

УДК 159.922

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНИХ ПРІОРИТЕТІВ СУЧАСНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена порівняльному аналізу мотиваційних пріоритетів сучасних дітей молодшого шкільного віку і їх ровесників радянської епохи. Встановлено, сучасних дітей характеризує особиста мотивація, яка пов'язана з отриманням матеріальних благ і саморозвитком, бажання за для інших адресовані перш за все близьким, тоді як у їх радянських ровесників пріоритетною була суспільно спрямована мотивація.

Ключові слова: мотиваційна сфера, молодший шкільний вік, сучасне дитинство.

Соціальні зміни, перехід до ринкових відносин, якими позначене наше сьогодення, призводить до зміни системи цінностей як у дорослого населення, так і в дітей. У зв'язку з цим, актуальним є вивчення ціннісної сфери сучасних дітей. Найбільш інтенсивно привласнення цінностей суспільства особистістю відбувається в молодшому шкільному віці. Значущість цього вікового періоду важко переоцінити, оскільки саме в цей час закладаються духовно-моральні основи особистості, знання, вміння, засвоюються норми поведінки, цінності, усвідомлюються відносини між дитиною і навколишнім світом, формуються мотиви поведінки. Визнання значущості історичного контексту для формування особистості і,

перш за все, ролі соціокультурних чинників у розвитку людських потреб і мотивів, спонукає звернутися до вивчення особливостей мотиваційної сфери сучасних дітей, дорослішання яких перебуває в умовах, які помітно відрізняються від тих, в яких проходило дитинство їхніх батьків. Якщо покоління сьогodнішніх батьків ще застало в своє дитинство епоху соціалізму з властивою їй системою соціальних норм і цінностей, то сучасні діти живуть у суспільстві транзитивного типу, яке характеризується множинністю норм і відсутністю беззаперечних авторитетів, багатоаспектністю змін і малою передбачуваністю їх наслідків [4; 5]. Під впливом нових соціокультурних умов змінюються і ціннісні орієнтації підростаючого покоління [2; 3].

Беручи до уваги визначальне значення мотиваційної сфери в розвитку особистості, ми звернулися до вивчення особливостей мотиваційних пріоритетів сучасних молодших школярів. Історичним орієнтиром мотиваційної сфери тогочасних дітей були обрані дослідження виконані в 60-х рр. минулого століття і описані у відомій монографії Л. Божович [1, с. 220 – 225]. У цих дослідженнях було показано, що мотиваційні пріоритети молодших школярів мають переважно публічний характер, тобто побажання дітей цього віку адресовані насамперед іншим людям, тоді як суто особисті прагнення представлені меншою мірою. Крім того, протягом молодшого шкільного віку була відзначена тенденція розвитку дитячих прагнень й інтересів від більш інтимного кола (батьки, сім'я) до ширшого (друзі, колектив, інтереси школи та ін.).

З метою визначення змісту мотиваційних пріоритетів сучасних молодших школярів було проведено дослідження на базі ЗОШ №2 м. Глухова. До експериментальної вибірки ввійшли 45 школярів. Висновки репрезентативні для даної вибірки учнів. Для досягнення поставленої мети була обрана методика «Квітка-семибарвиця». Її суть полягає в тому, щоб за допомогою включення дитини в чарівну ситуацію – сюжет казки В. Катаєва «Квітка-семибарвиця» – спонукати до висловлення своїх основних потреб і бажань, і полегшити можливість їх вербалізації, при цьому ми попередньо переконалися в обізнаності дітей щодо казки. Дослідження проводилося колективно. Попередньо для кожної дитини був підготовлений аркуш паперу

з намальованим контуром «Чарівної квітки» з сімома пелюстками, на яких учні змогли б записати свої бажання [1]. Дитячі бажання розподілялися з урахуванням їх спрямованості й змісту.

За спрямованістю відповіді ділилися на три основні групи: бажання для себе, власні, особисті бажання; бажання, адресовані іншим людям (батькам, родичам, одноліткам, учителям та ін.); бажання, орієнтовані на весь світ, широкі «загальнолюдські».

За змістом відповіді дітей розподілялися за якісними категоріями, що характеризує певну сферу переваг (бажання володіти певними матеріальними благами, отримати нові якості або здібності, мати друзів, добре вчитися та ін.). Статистична обробка отриманих даних проводилася із застосуванням методів описової статистики. Середнє по вибірці число бажань у кожної дитини склало 5,5.

Отримані дані показують, що в учнів молодших класів стійко домінують бажання особистої спрямованості (70,5 %), бажання, адресовані іншим людям, висловлювалися дітьми значно рідше (16,3 %), так само як і бажання «загальнолюдські» (13,2 %).

Спектр висловлених дітьми конкретних бажань виявився досить широким. Серед особистих бажань найбільш представленою стала група бажань, спрямованих на володіння будь-якими матеріальними благами (27,4 %). У числі матеріальних побажань діти називають, перш за все, гроші, багатство (24,4 %) («Побільше грошей», «Я хочу, щоб у мене було багато-багато грошей»). Другу позицію займають різноманітні гаджети (20,2 %), серед яких пріоритетними є технічні пристрої останніх моделей («Хочу, щоб у мене був крутий телефон/планшет»), що повною мірою відображає зростаючу роль інформаційно-технічних досягнень у сучасному світі. До першої трійки дитячих матеріальних бажань входять іграшки (19,8 %). До числа бажаних дітьми матеріальних благ відносяться також різні варіанти дорослої техніки (автомобілі) і нерухомості (будинки, квартири). Однак, в окремих випадках, дитячі бажання на тему нерухомості можуть бути обумовлені незадоволеною потребою дитини в особистому просторі («Я хочу свою кімнату»). Найменше в категорії матеріальних благ представлені бажання, пов'язані з повсякденними, побутовими речами (одяг). Нечасто діти висловлюють і бажання мати комп'ютерні ігри, а також такі

популярні у сучасних дітей засоби пересування (велосипед, самокат, скейт, ролики). Можна припустити, що незначна згадка цих атрибутів сучасного дитинства обумовлена тим, що в більшості міських школярів потреба у володінні цими речами вже задоволена. Ще одну велику групу особистих бажань склали відповіді, що відображають прагнення дітей придбати будь-які нові якості й здатності (18 %), розвинути або вдосконалити в себе певні вміння. Для молодших школярів такі пріоритети є цілком закономірними, оскільки відповідають психологічним особливостям віку. У цей період дитина орієнтована на активне освоєння навколишнього середовища, оволодіння різноманітними видами продуктивної діяльності і змагання з однолітками, що сприяє формуванню почуття власної компетентності [5]. Більшість таких бажань цілком реалістичні (62,9 %). Найбільш привабливими для дітей серед реальних людських якостей відносяться розум, краса і сила. Інша частина відповідей даної категорії (37,1 %) вказує на зацікавленість дітей у набутті різних суперздібностей (уміти переміщуватися, літати, бачити із заплющеними очима, читати думки) і магічної сили (стати чарівником, мати чарівну паличку). Очевидно, що такі прагнення обумовлені масовим поширенням і популярністю серед дитячої аудиторії медіапродукції, головними персонажами якої стають різні «супергерої», які володіють дуже привабливими, але нереалістичними, фантастичними здібностями (яскраві приклади – Гаррі Поттер, Людина-павук). Заслужують на увагу бажання, пов'язані зі школою і навчанням (8,1 %). Більшу частину цієї категорії склали відповіді, які відображають позитивне ставлення дітей до школи і прагнення до якісної успішності (86,3 %) («Щоб я вчився на одні дванадцятки»; «Хочу завжди бути відмінницею»). Водночас, частина відповідей указує на негативне ставлення дітей до школи й навчання (13,7 %) («Не хочу йти в школу»; «Скасувати школи»; «Щоб дітям давали гроші за те, що вони ходять до школи»). Була виокремлена категорія особистих бажань, пов'язаних з життєвими перспективами (6,5 %) і відображають уявлення дитини про своє майбутнє доросле життя. Ці бажання стосуються отримання подальшої освіти («Вступити до престижного вузу»), майбутньої професії і роботи («Стати відомою співачкою»; «Хочу вчити дітей», «Ста-

ти відомим блогером»). Звертає на себе увагу і категорія дитячих бажань, пов'язаних з досягненням психологічного благополуччя, емоційного комфорту (6,7 %). Вона включає відповіді, які свідчать про потребу дітей у любові, увазі, взаєморозумінні, повазі («Хочу, щоб мама мене любила»; «Щоб мене частіше хвалили»), а також прагнення бути задоволеним своїм життям («Хочу, щоб у мене все було добре»). Певна частка бажань «для себе» (8,4 %) пов'язана з різними задоволеннями й розвагами (подарунки, свята, смачна їжа, подорожі), потребою завести домашнього улюбленця (8 %). Є дитячі бажання, які відображають прагнення до слави, успіху, визнання (4,4 %) («Хочу бути відомим футболістом»; «Щоб я став знаменитим»). Найменш представленою серед особистих бажань виявилася категорія відповідей, пов'язаних з пізнанням і пізнавальними інтересами (1,4 %), яка утворена поодинокими висловлюваннями («Хочу все знати»; «Що-небудь відкрити або винайти»).

У школярів дослідженої вибірки бажання, пов'язані з іншими людьми (16,3 %), в кількісному відношенні значно поступаються особистим бажанням. Найчастішими адресатами побажань такої спрямованості є сім'я дитини, батьки та інші родичі (60 %). Дітей турбує благополуччя сім'ї і її емоційна атмосфера («Щоб мама і тато не сварилися»; «Я хочу, щоб мама стала добрішою і багато не працювала»), здоров'я родичів, їх довголіття, матеріальний добробут сім'ї. Бажання, що стосуються друзів, однолітків (38,5 %), зустрічаються в дітей значно рідше, ніж бажання для родичів. Темою таких бажань є, перш за все, дружні відносини («Хочу, щоб у мене було багато вірних друзів»; «Щоб я помирилася з Поліною»). Побажання, призначені колективу однолітків, свого шкільного класу, були нечисленні, стосувалися, головним чином, питань успішності («Щоб усі в класі вчилися на відмінно»). Серед бажань, адресованих іншим людям, найменше представлені бажання для вчителя (1,7 %). Можна зазначити, що в мотиваційній сфері молодших школярів сім'я дитини має стійку перевагу перед однолітками. Учителю ж практично виключений із значимого соціального оточення школярів.

Широкі «загальнолюдські» бажання в школярів не дуже численні (13,2 %) і також істотно поступаються в кількісному відношенні

особистим бажанням. Тематика загальнолюдських побажань досить різноманітна. Найбільш активно діти бажають усім іншим людям щастя й добра («Усіх людей зробити щасливими»). Їх турбує тема людських хвороб і страждань («Я хочу, щоб усі хворі вилікувалися»), питання війни і миру («Щоб закінчилась війна в Україні»), а також різні соціальні проблеми («Щоб не відбувалися крадіжки, вбивства і т.д.»). Турбує дітей і питання екології.

Таким чином, результати дослідження показують, що в сучасних молодших школярів переважною є мотивація особистого характеру. Змістовно мотиваційні пріоритети дітей зосереджені на володінні різними речами, в тому числі й предметами матеріального добробуту, а також на задоволенні потреби в саморозвитку та самовдосконаленні. Пріоритет для сучасних дітей мають сім'я і найближчі родичі, а не шкільний колектив, що відображає не тільки підвищення ролі сучасної сім'ї у вихованні та освіті дітей, а й зміна пріоритетів у роботі освітніх установ. Цим сучасні школярі помітно відрізняються від своїх однолітків епохи соціалізму, в яких, як уже зазначалося, найбільш вираженою була суспільно спрямована мотивація.

Література

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 400 с.
2. Клопотова Е. Е. Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников. *Психолого-педагогические исследования*. 2017. Т.9. №1. С. 96–105.
3. Марцинковская Т. Д., Полева Н. С. Поколения эпохи транзитивности: ценности, идентичность, общение. *Мир психологии*. 2017. №1 (89). С. 24–37.
4. Панина Н. В. Молодёжь Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально психологическое состояние в условиях тотальной аномии. *Социология: теория, методы, маркетинг*. 2001. №1. С. 5–26.
5. Поливанова К. Н. Детство в меняющемся мире. *Современная зарубежная психология*. 2016. Т.5. №2. С. 5–10.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ФЕНОМЕНУ ПОКЛИКАННЯ

У статті розглядаються наукові психологічні підходи до тлумачення поняття «покликання» та на основі їх аналізу запропоновано визначення покликання і його трьохаспектне змістове наповнення.

Ключові слова: покликання, особистість, діяльність, результат.

Постановка проблеми. Покликання цікавить людство вже не одне століття, тому науковці з різних сфер знань намагаються знайти відповіді на основні питання, що стосуються цього феномену. Проте досі не вироблений єдиний підхід щодо тлумачення цього поняття та його складових. Так, у позанауковому середовищі коучі та інші фахівці активно використовують поняття покликання, але відсутність чіткого розуміння стосовно змістового наповнення цього феномену призводить до підміни покликання іншими суміжними поняттями, наприклад, професія чи хобі. Тому є необхідність виробити чітке розуміння поняття «покликання» та виокремити його структурні компоненти задля можливості практикуючим психологам надавати якісну психологічну допомогу в проблемних питання усвідомлення та реалізації життєвого покликання особистістю на різних етапах її розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує зацікавленість науковців проблематикою покликання. Проте, здебільшого його вивчення відбувається через призму професійної сфери особистості. Як наслідок, поза увагою залишають ті сфери діяльності, які на початковому етапі свого розвитку ще не виокремлюються в суспільстві в окрему професію.

У межах вітчизняного наукового простору варто виокремити роботи А. Массанова, Л. Перетяцько, С. Тищенко та ін., які присвячені питанням покликання, а серед зарубіжних науковців вирізняються дослідження А. Абея, Дж. Бандерсона, Р. Белла, П. Белобородо-

вої, Е. Вжеснієвські, Р. Даффі, Б. Діка, Б. Ньюберга, Дж. Томпсона, Т. Хагмаера, Д. Ядена та ін.

Метою статті є аналіз змістового наповнення поняття «покликання», виокремлення його структурних компонентів, які дадуть змогу відмежовувати покликання від подібних понять.

Аналіз наукової літератури, яка стосується проблем життєвого покликання, дав змогу виокремити ряд підходів до тлумачення даного поняття. Так, суть покликання розкривають крізь призму таких понять, як схильність, потяг, настановлення, життєве призначення, спрямування, властивість особистості, переконання або відчуття. Таке різноманіття змушує детально проаналізувати позиції представників кожного з підходів та на основі отриманих результатів, запропонувати найбільш повне визначення поняття «покликання».

Висвітлення змісту покликання крізь призму поняття «схильності» чи «потягу» до певного виду діяльності або певної справи можна спостерігати в статтях психологічних словників [1, с. 169; 5, с. 7]. Доволі вузькі визначення, проте вони акцентують увагу на двох аспектах, які враховуються при тлумаченні поняття «покликання». Перший аспект зорієнтований на особистісному – схильність і потяг, а другий – на діяльнісному, оскільки обов'язково охоплюється схильність чи потяг до певних видів діяльності.

Науковиця С. Тищенко, пропонуючи авторське тлумачення покликання, орієнтується на два вищевказані компоненти, проте вводить додаткове поняття – «настановлення». Як наслідок, покликання розуміється «як потребово-ціннісне настановлення особистості стосовно певного виду (або видів) діяльності, до якої (яких) вона відчуває схильність і внутрішній емоційно-забарвлений потяг» [5, с. 8].

Зустрічається також розуміння покликання як життєвого призначення і спрямування людини, що наділяє її діяльність доцільністю, осмисленістю і перспективністю [1, с. 169]. Проте, суперечливим моментом залишається тлумачення покликання через поняття «призначення», оскільки в психологічній науковій літературі ці два поняття або наповнюють різним змістом, або ототожнюють.

А. Массанов пропонує розуміти покликання «як властивість особистості, що характеризує її можливості до продуктивної діяльності, яка є внеском у розвиток цивілізації» [1, с. 170–171]. Також

науковець зазначає, що покликання відображає індивідуальні особливості спрямованості та здібностей особистості. Звертаємо увагу, що науковець виокремлює в якості сфери появу покликання діяльність, яка є внеском у розвиток цивілізації. Тобто можна говорити про суспільно значущий результат діяльності, який буде приносити користь не лише особистості, а й іншим людям та людству в цілому.

Подібне визначення, з акцентом на властивість особистості, можна знайти і в статті про покликання, запропонованій у словнику К. Платонова. Так, під покликанням пропонується розуміти «властивість особистості, що формується на основі інтересу до певної діяльності, прагненні виконувати її й прояву здатностей до неї» [1, с. 169]. У цьому визначенні автор застосовує прийом наповнення поняття його структурними компонентами, а саме інтереси, схильності (прагнення виконувати діяльність) та здібності (здатності виконувати діяльність). Вважаємо, що виокремлення в якості окремих компонентів схильності та здібностей призводить до штучного збільшення обсягу поняття. Схильність розуміється як прагнення до певної діяльності і є ознакою обдарованості, що розглядається як один із рівнів кількісного вияву здібностей [3, с. 230–231]. Щодо компоненту інтересу до певної діяльності, то вважаємо за доцільне використати ширше поняття, яке вже пропонувалося науковцями, а саме – спрямованість. У загальній психології спрямованість розглядається як ряд сталих мотивів, які орієнтують діяльність людини, та передбачає охоплення наступних форм – потяг, бажання, прагнення, інтерес, схильність, ідеал, світогляд. Як бачимо, використання поняття спрямованості допоможе об'єднати ті поняття, які вже пропонувалися в різних підходах для тлумачення покликання.

Ще один підхід до тлумачення покликання, запропонований науковцями С. Когутяк і С. Стефурак, яке базується на такому визначенні: «комплекс когнітивно-емоційних переконань та відчуттів людини щодо певної діяльності, що супроводжується отриманням задоволення як від процесу роботи, так і результату, а також усвідомлення важливості даної діяльності для себе» [4, с. 321–322]. Розгляд покликання крізь призму переконання потребує тлумачення останнього поняття. Так, переконання розуміють як компонент спрямованості, що охоплює сталі погляди людини, які несуть цінність і характеризуються незаперечні-

стю [3, с. 277]. Тому вважаємо за доречне використовувати все-таки в тлумаченні поняття «покликання» власне категорію спрямованості особистості, оскільки, як вже зазначалося вище, спрямованість охоплює окрім переконання й інші форми (потяг, інтерес, схильність), що безпосередньо стосуються покликання. Акцент лише на переконаннях значно звужує змістовне наповнення поняття «покликання». Ще однією характерною ознакою покликання С. Когутяк і С. Стефурак пропонують розглядати отримання задоволення як від процесу роботи, так і від результату. При цьому акцентується увага на задоволенні від результату, проте не вказується, що цей результат повинен стати внеском у розвиток людства загалом. Також необхідне усвідомлення важливості діяльності власне для себе, а не для соціуму, що є виправданим у випадку діяльності, яка є новою для людства загалом і ще не виокремилася в окрему професію.

Узагальнюючи вищезазначені підходи до тлумачення покликання, пропонуємо авторське визначення, яке охопило найбільш характерні ознаки розглянутого нами поняття. Покликання – це властивість особистості, що формується завдяки спрямованості та здібностям, проявляється в зацікавленості особистості до певної діяльності задля продуктивного виконання цієї діяльності й отримання як внутрішнього, так і зовнішнього результату.

Запропоноване визначення охопило три аспекти – особистісний, діяльнісний та результативний. Особистісний аспект передбачає розгляд поняття покликання крізь призму категорії властивості. Такий підхід до тлумачення вважаємо виправданим, оскільки поняття «властивість» охоплює ті стійкі особливості, які в даному випадку притаманні особистості та формуються з урахуванням її спрямованості та здібностей. Обмеження лише останніми двома складовими було аргументовано протягом розгляду запропонованих вище підходів до тлумачення та зумовлено змістовним наповнення запропонованих понять.

Діяльнісний аспект вказує на виконання певного виду діяльності, до якого в особистості є здібності та спрямованість. При цьому відсутність у всіх розглянутих підходах до тлумачення покликання акценту на професії дає підстави надалі розглядати поняття «покликання» в значно ширшому сенсі, аніж лише в професійному аспекті [2, с. 223].

Результативний аспект не завжди виокремлюється науковцями в якості обов'язкового, проте вважаємо його невід'ємною складовою поняття «покликання». Результат, у даному випадку, необхідно розглядати в двох проявах – внутрішньому і зовнішньому. Внутрішній – передбачає задоволення процесом та результатом, а зовнішній – це результат продуктивної діяльності, яка приносить користь. При цьому користь від діяльності може бути лише для людини чи її близького оточення, або ж вона стане благом для всього людства.

Висновки та пропозиції. Аналіз різноманітних підходів до тлумачення покликання дав змогу структурувати всі складові цього поняття та розробити власне визначення. Так, пропонуємо розглядати покликання як властивість особистості, що формується завдяки спрямованості та здібностям, проявляється у зацікавленості особистості до певної діяльності задля продуктивного виконання цієї діяльності й отримання як внутрішнього, так і зовнішнього результату. Надалі вважаємо за доцільне працювати в напрямі виокремлення характерних ознак покликання та розроблення теоретичної змістово-функціональної моделі покликання.

Література

1. Массанов А. В. Покликання і психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. №2 (23). С. 167–173.
2. Перетятко Л. Г., Тесленко М. М. Психолого-біографічний аспект професійного покликання особистості. *Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція*. 2017. С. 222–226. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8017/1/43.pdf>.
3. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 296 с.
4. Стефурак С. М., Когутяк Н. М. Аналіз психологічних механізмів формування професійного покликання. *Молодий вчений*. 2018. № 9 (2). С. 320–325. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_9\(2\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_9(2)_13).
5. Тищенко С. П. Психологія покликання. *Технології розвитку інтелекту*. 2015. Т. 1. № 8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2015_1_8_3.

ІГРИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЩО МАЮТЬ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНЕ НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлені можливості використання ігор у процесі корекційно-логопедичної роботи з дітьми, що мають фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, гра, дошкільний вік.

Постановка проблеми. Базовий компонент дошкільної освіти передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях. У документі зазначено, що оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найвагомішим досягненням дошкільного дитинства.

Особливої уваги у сучасній спеціальній педагогіці потребує проблема мовленнєвого розвитку дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ). На думку багатьох науковців застосування ігор під час корекційно-логопедичної роботи з такими дітьми сприяє їх гармонійному розвитку та є актуальним на сучасному етапі розвитку логопедичної науки. Але слід визнати, що до теперішнього часу в літературі недостатньо висвітлені особливості впливу ігор на розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, проблема корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей старшої групи засобами ігрових прийомів залишається мало розробленою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою мовленнєвого розвитку дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення засобами ігрової діяльності займалися Л. Андрусишина, Л. Бартенева, Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, Є. Пуошленс, Ю. Рібцун, Є. Собонович, В. Тищенко, Л. Трофименко та ін.

Мета статті – висвітлити можливості застосування ігор у роботі з дітьми дошкільного віку, що мають фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення.

Виклад основного матеріалу. Розвиток мовленнєвої компетентності є першочерговим завданням закладу дошкільної освіти. Корекційно-розвивальна робота передбачає формування у дошкільників умінь вправно, координовано володіти артикуляційним, дихальним і голосовим апаратами, чітко вимовляти та розрізняти звуки, відтворювати складову структуру слів, добирати відповідні слова і граматично правильно будувати речення та зв'язні висловлювання.

Особливу увагу слід приділити розвитку мовлення дошкільників із ФФНМ. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення – це порушення процесів формування звуковимовної сторони системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання і вимови фонем.

Виходячи з того, що провідною діяльністю дитини-дошкільника є гра, освітньо-виховний процес має відбуватись на основі ігрової діяльності, одночасно здійснюючи корекційно-розвивальний і навчально-пізнавальний вплив. У логопедичній групі, з метою досягнення, найбільш ефективних результатів корекційно-розвивальної роботи, ігри-заняття з формування мовленнєвої полікомпетентності доцільно будувати з урахуванням позицій психолінгвістичного та діяльнісного підходів.

Відповідно до психолінгвістичного підходу до формування і функціонування мовленнєвої діяльності забезпечуються двома основними групами механізмів: загальнофункціональними та специфічними мовленнєвими, кожен з яких має свою структуру. Так, до загальнофункціональних механізмів належать розумові операції аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, довготривала і оперативна пам'ять, увага, які забезпечують засвоєння семантики мовних знаків – морфем, слів та речень (Є. Соботович).

Специфічні мовленнєві механізми складаються з двох ланок – рецептивної та мовновідтворювальної. Рецептивна ланка мовленнєвого механізму здійснює прийом мовленнєвих сигналів у їхній акустичній фізичній модальності, а також внутрішню переробку, результатом якої є перекодування цих акустичних одиниць у мовні знаки – фонемі.

Мовновідтворювальна ланка забезпечує перекодування смислового змісту майбутнього висловлювання у систему мовних знаків та її моторну реалізацію (так звана дія програмування мовленнєвого висловлювання) (Є. Соботович). Тісний взаємозв'язок вищезазначених мовленнєвих механізмів дає змогу повноцінно оволодіти мовленням.

В залежності від завдань, що стоять перед логопедом, різноманітні ігри можуть і повинні використовуватися як на самих логопедичних заняттях, так і між ними. У першому випадку гра дозволяє дати дитині необхідні знання про правильне мовлення та поведінку, допомагає виховати необхідні вміння та навички, правильне ставлення до колективу, до свого місця в ньому тощо. У другому (між заняттями) допомагає переключити дитину з одного виду діяльності на інший, дати їй можливість відпочити і в той же час закріпити в невимушеній ситуації ті нові навички мовлення і поведінки, які виховуються у неї на заняттях.

Проаналізувавши існуючі класифікації ігор у загальній дошкільній педагогіці, можна запропонувати наступну класифікацію спеціальних (корекційно-розвивальних) ігор, які доцільно використовувати у логопедичній групі:

1. Ігри з правилами: а) ігри з предметами; б) дидактичні (з іграшками, настільно-друковані, музично-дидактичні, сенсорні, математично-дидактичні (інтелектуальні), комп'ютерні); в) рухливі (ігри різної рухливості, ігри-естафети, загальнорозвивальні, цілеспрямовані); г) народні (рухливі, хороводні, обрядові та звичасві ігри).

2. Творчі ігри: а) режисерські; б) сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні, загальної тематики); в) конструктивно-будівельні; г) ігри-драматизації та інсценівки.

Завданнями ігор у фонетико-фонематичній ланці мовлення є: а) спрямування уваги на звукоскладову будову слова; б) автоматизація правильної звуковимови; в) диференціація голосних і приголосних звуків за акустико-артикуляційними ознаками (твердість – м'якість, дзвінкість – глухість, місце, спосіб творення); г) закріплення навичок елементарного звукового та складового аналізу.

Досвід роботи логопедів показує, що засвоєння знань, умінь і навичок відбувається більш легко та міцно в умовах включення логопедом різних видів ігор та ігрових ситуацій у процесі навчання.

Вчителем-логопедом у роботі з дітьми-логопатами проводяться наступні ігри-заняття:

1) фронтальні ігри-заняття – з усіма дошкільними групи протягом 20 хвилин;

2) підгрупові ігри-заняття – з 4-6 особами (в залежності від логопедичного висновку та наповнюваності групи) упродовж 15-20 хвилин;

3) індивідуальні гри-заняття – з однією дитиною не більше 10 хвилин.

Найбільше значення в процесі логопедичної роботи, безсумнівно, мають, дидактичні ігри, що пов'язано, насамперед, з тим, що їх основна мета – навчальна. У ході дидактичної гри дитина повинна правильно виконати запропоноване логопедом завдання, а ігрова ситуація, казковий персонаж або дидактична лялька, іграшка допомагають їй у цьому.

Важливо, щоб кожна з ігор мала відносно завершену структуру і включала такі основні структурні елементи, як ігрова задача (задум), зміст, ігрові дії, правила, результат (підсумок) гри. Прикладом таких ігор є «Чарівний мішечок», «Придумай слово», «Знайди помилку», «Кубик», «Виправ помилки Незнайка» тощо.

Особливе значення для загального психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку має сюжетно-рольова гра. За сприятливих педагогічних умов сюжетно-рольова гра дітей даного віку досягає досить високого рівня.

У логопедичних групах спеціальну роботу з розвитку сюжетної гри проводить вихователь. Логопед використовує можливості сюжетно-рольової гри в процесі занять зі звуковимови і розвитку лексико-граматичних засобів мови. При цьому треба звернути увагу дітей на необхідність виконання певних ігрових дій, складових сюжету гри, відповідно до тієї чи іншої ролі.

Особливістю використання сюжетної гри в процесі фронтальних занять є те, що хід гри більш регламентований, ніж у вільній ігровій діяльності дітей. Найчастіше це пов'язано з реалізацією дітьми в контексті гри мовленнєвих висловлювань, які ініціюються логопедом відповідно до корекційних цілей заняття.

Наприклад, у грі «Ательє» дитина, роблячи замовлення закрійник, повідомляє: «Я хочу замовити сукню з шовку»; отримавши

«готову» сукню (у картку-конверт з вирізаним по контуру силуетом сукні «закрійником» вставляється зразок відповідної тканини), дитина говорить: «У мене шовкове плаття».

Нерідко в заняття включаються фрагменти сюжетної гри, що пов'язано з реалізацією корекційних завдань логопедичного заняття. Так, наприклад, у грі «Будівельники» кожен із дітей бере участь у будівництві дороги з брусків, вибираючи стільки брусків, скільки складів у слові – назві запропонованої логопедом предметної картинки. По закінченню «будівництва» дороги логопед пропонує дітям побудувати гараж для машин і пограти у вільний час.

Одним з необхідних елементів будь-якого фронтального логопедичного заняття є фізкультхвилинки. В якості фізкультхвилинки або самостійної частини заняття ми використовували різноманітні рухливі ігри. Досвід показує, що при закріпленні добре знайомого мовленнєвого матеріалу, діти з цікавістю сприймають дидактичне завдання в контексті фізкультхвилинки і активно беруть участь у відповідній рухливій грі.

Висновки і пропозиції. Отже, гра є провідною діяльністю дитини-дошкільника, в процесі якої відбуваються значні позитивні зміни у психічній і соціальній сфері та здійснюється підготовка до переходу на новий, вищий щабель її всебічного, у т. ч. й мовленнєвого, розвитку. Застосування ігор у корекційно-логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку, що мають фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення є досить актуальним та продуктивним.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / А. Богуш, Г. Беленська, О. Богінч та ін. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Рібцун Ю. В. Концептуальні підходи до організації ігор-занять в умовах логопедичної групи спеціального ДНЗ компенсуючого типу. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 4. С. 6–9.
3. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матер. І Всеукр. наук.-практ. конф., 7–8 лютого 2012 р., м. Суми. Суми: Вид-во СудПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 47–53.

ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІТЕЙ, ЩО МАЮТЬ РОЗЛАДИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті проаналізовано проблеми діагностичного дослідження дітей, що мають розлади аутистичного спектра та новітні доступні інструментарії скринінгу РАС.

Ключові слова: *розлади аутистичного спектра (РАС), нейропсихологічна діагностика, психолого-педагогічна діагностика, психологічна структура порушень, інструментарії скринінгу РАС.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми діагностичного дослідження дітей, що мають розлади аутистичного спектра пояснюється частотою даного порушення, чисельність випадків якого постійно зростає. Аутизм – це прогресуючий дегенеративний розлад центральної нервової системи, що виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вираженим і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії і спілкування, а також обмеженими інтересами і повторюваними діями (В. Башина, С. Морозов, Т. Морозова). Як свідчать численні дослідження, частота розповсюдженості розладів аутистичного спектра (РАС) у сучасному суспільстві простежується у чотирьох – п’яти випадках на 10000 дітей (0,04 – 0,05 %) [2]. За даними Центру медичної статистики Міністерства охорони здоров’я України показник захворюваності на РАС в Україні зростає: з 2006 р., до 2017 р. кількість вперше діагностованих випадків захворювання зросла в 8,5 рази (на кінець 2017 р. становила 998), а в показнику на 100 тис. дитячого населення – з 0,6 до 13,1.

В даний час перед суспільством досить актуально постає питання про можливість навчання, виховання та соціалізацію дітей, що мають РАС. Цей процес можливий лише за умови урахуванням сильних та слабких сторін кожної дитини, які допомагає визначити діагностичне обстеження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що багаторічний досвід вітчизняних

та зарубіжних вчених (О. Аршатська, А. Аршатський, Н. Базима, О. Баєнська, М. Веденіна, І. Костін, В. Лебединська, М. Ліблін, О. Нікольська, К. Островська, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.) в області навчання, виховання та соціалізації дітей з аутизмом свідчить про те, що є кілька шляхів здійснення повноцінної діагностики. А саме нейропсихологічна та психолого-педагогічна. Діагностика за допомогою нейропсихологічних методик, в основі яких полягають глибокі знання про онтогенез різних форм психічної діяльності та механізмів їх функціонування в нормі та патології. В центрі їх уваги стоїть визначення первинного дефекту і його системного впливу на інші психічні функції. Психолого-педагогічний підхід до діагностики аутистичних порушень передбачає прогнозування на основі створення змісту спеціальної освіти дітей за принципом від діагностики відбору до діагностики розвитку, тим самим забезпечивши широкі можливості розвитку особистості [7].

Мета статті – охарактеризувати основні психолого-педагогічні підходи (методики) діагностичного обстеження дітей, що мають розлади аутистичного спектра.

Виклад основного матеріалу. Розлади аутистичного спектра на відміну від інших аномалій розвитку характеризується складністю і дисгармонійністю як у клінічній картині, так і в психологічній структурі порушень. Основними ознаками РАС за DSM-5 (Код МКХ-10: F84.0-9) є:

1. Стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії (дефіцит соціально-емоційної взаємодії; дефіцит невербальної комунікації; дефіцит вміння розвивати, підтримувати та розуміти стосунки).

2. Обмежені, повторювані шаблони поведінки, інтереси чи діяльність (стереотипні повторювані рухи, використання об'єктів або мови; наполеглива потреба в незмінності, негнучкість в дотриманні встановленого режиму, ритуали; обмежені, фіксовані інтереси, ненормальні за інтенсивністю та направленістю; гіперчутливість/гіпочутливість або підвищений інтерес до незвичайних сенсорних стимулів навколишнього середовища).

3. Симптоми мають бути присутні на ранніх етапах розвитку.

4. Симптоми призводять до істотних порушень у соціальній, професійній та інших важливих сферах функціонування.

5. Ці порушення не пояснюються розладами інтелектуального розвитку (розумовою недостатністю) або загальною затримкою розвитку [4].

На сьогоднішній день в Україні доступні такі інструментарії скринінгу PAC: ADI-R, ADOS-2, CASD (скринінг дітей від 1 до 16 років), SCQ (скринінг дітей та дорослих від 4 років), WISC-IV, Leiter-3, PEP-3, Conners-3.

Зазначені методики дозволяють знаходити об'єктивні фактори розвитку дитини, які впливають на її успішність у навчанні. Вищезазначений діагностичний інструментарій відповідає світовим стандартам і є актуальним при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах роботи інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Використання ліцензійних інструментів забезпечує якість дослідження та оцінки, надійність та валідність результатів діагностики. Розглянемо більш детально діагностичні методики, що використовують у своїй роботі фахівці інклюзивно-ресурсних центрів [3].

Методика ADI-R – це структуроване інтерв'ю, для батьків дітей з PAC. Воно складається з 93 пунктів, які викладені на 85 сторінках тексту. Інтерв'ю спрямоване на виявлення порушень у таких сферах: поведінка, мова і мовлення, соціальна взаємодія, стереотипна поведінка і вузькоспрямовані інтереси. Питання інтерв'ю ADI-R стосується таких сфер:

- біографічні дані;
- вступні питання (1);
- ранній розвиток (2–8);
- набуття і втрата мови / інших навичок (9–28);
- мовлення і комунікація (29–49);
- соціальний розвиток і гра (50–59);
- улюблені заняття / іграшки (60–66);
- інтереси та форми поведінки (67–79);
- загальні форми поведінки (80–87);
- особливі ізольовані здатності (88–93).

Загальний час опитування батьків у середньому становить 1,5–2 години.

Опитувальник дозволяє встановити психологічний вік дитини – від 2-х років.

Тест CASD (Скринінгова шкала розладів аутистичного спектра) пропонує швидкий метод діагностики для дітей від 1 до 16 років без урахування вікової категорії, рівня розумового розвитку або ступенів розладу аутистичного спектра. Він розроблений на основі DSM-IV. Критеріями оцінки виступають: проблеми з соціальною взаємодією, персеверація, сомато-сенсорні порушення, атипова комунікація і розвиток, розлади настрою, проблеми з увагою та особистою безпекою. Час тестування: 10-15 хвилин (в режимі он-лайн). Кількість питань-симптомів – 30. Заповнювати опитувальник можуть: батьки та опікуни, няні (люди, які доглядають за дитиною), спеціаліст, учителі. Оптимальний формат проведення тесту – структуроване інтерв'ювання спеціалістом батьків. Чим більше особа, яка проходить опитування, контактує з дитиною, тим достовірнішим є результат тесту. [2].

Ще однією діагностичною методикою, якою користуються спеціалісти при діагностуванні дітей з РАС є методика РЕР-3. Цілі методики РЕР-3: визначення сильних і слабких сторін дитини, встановлення вікового рівня розвитку, підтвердження діагнозу та визначення ступеня тяжкості відхилення, вивчення ефективності педагогічної та клінічної корекції в динаміці. Вона складається з двох частин: Блок «Завдання» (45-90хв), «Опитувальник для батьків /опікунів» (10-15 хв). Методика дає можливість оцінити «зону найближчого розвитку» дитини, оскільки результат оцінюється не тільки як «виконано»/ «не виконано», а й як «виконано за допомогою».

Для визначення програми навчання дітей з РАС фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів проводиться комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку, одним із елементів якої є встановлення рівня інтелектуального розвитку. Для оцінки невербального інтелекту застосовується міжнародна шкала продуктивності Лейтера. Інструмент Leiter-3 надає об'єктивну оцінку рівня інтелекту дитини, оскільки не потребує вербальних навичок. Методика має широкий діапазон складності завдань, що варіюють відповідно до віку дітей.

За результатами діагностичного обстеження основними сферами, на які слід звернути увагу при корекційно-розвитковій роботі з особами з РАС є:

- поведінка (навчання соціальним навичкам, зниження кількості стереотипій, нав'язливих інтересів, покращення встановлення

зорового контакту, зменшення агресії, істерик);

- мовлення (розвиток навичок діалогічного мовлення, зниження нетипових мовленнєвих проявів);

- навчання (покращення процесів концентрації та уваги, розвиток організаційних та навчальних здібностей);

- емоції та почуття (навчання технікам управління гнівом та технікам розслаблення, підвищення рівня емпатії).

Висновки і пропозиції. Отже, описані діагностичні методики дозволяють знаходити об'єктивні фактори розвитку дитини з РАС, які впливають на її успішність у навчанні. Перевагами зазначених методик є заповнення онлайн-протоколів під час тестування для спеціалістів – це швидкість і легкість їх заповнення, економія часу на підрахунки результатів (підрахунок балів здійснюється автоматично після завершення тестування), точність підрахунку балів субтестів та індексів, усунення помилок «людського фактору». На відміну від традиційної діагностики психічного розвитку дитини, що орієнтується на визначення актуального рівня розвитку, сучасні методики направлені на вимірювання зони найближчого розвитку. Це сприяє визначенню сильних і слабких сторін дітей з РАС і суттєво впливає на правильну організацію освітнього процесу.

Результати якісно проведених діагностувань є основою для розробки індивідуальної програми розвитку дітей з РАС.

Література

1. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами спектра аутизму (методичні рекомендації). Установа – розробник : НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України / укл. І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшасва, О. В. Ткачова. – Київ, 2009. 31 с.

2. Марценковський І. А. Матеріали VI міжрегіональної науков-опрактивної конференції. *Аутизм та розлади аутистичного спектру у дітей. Питання та відповіді*. Херсон, 2011. С. 6–7.

3. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навч. посіб. для вищих навч. закладів / за наук. ред. В. В. Тарасун. Київ: Науковий світ, 2004. 103 с.

4. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ: Знання, 2009. 385 с.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ СПОРТУ

У статті розглянуті психологічні особливості, завдання, зміст та форми психологічного забезпечення як важливої складової сучасної підготовки кваліфікованих спортсменів.

Ключові слова: психологічне забезпечення, психологія спорту, підготовка спортсменів.

Пріоритетні завдання психології спорту передбачають визначення шляхів інтеграції та впровадження її досягнень у практику підготовки спортсменів. Професіоналізація сучасного спорту сприяла не лише вдосконаленню традиційної системи управління й підготовки спортсменів, а й зумовила суттєві зміни в уявленні про необхідність такого професійного компонента в загальній системі підготовки спортсменів як психологічне забезпечення спортивної діяльності. Стає все більш очевидним, що поряд з відповідним організаційним, матеріальним, технічним, медичним забезпеченням, більш суттєву увагу необхідно приділити також заходам з психологічного забезпечення підготовки спортсменів [1, 2, 4].

Беручи до уваги будову і функціонування організму, спортивний результат можна представити як ефективне поєднання підготовки органів, що виконують рух, функціональної тренуваності та досконалості нервово-психічних механізмів регуляції рухів, переживань, поведінки. Розвиток і удосконалення нервово-психічних механізмів регуляції і становить суть психологічного забезпечення діяльності у спорті.

Таким чином, психологічне забезпечення – це комплекс заходів, спрямованих на спеціальний розвиток, удосконалення й оптимізацію систем психічного регулювання функцій організму і поведінки спортсмена з урахуванням завдань тренування і змагання, мобілізацію резервів психіки спортсменів, що забезпечило б значну

продуктивність діяльності та ефективність кінцевого результату [1, 2].

До основних складових психологічного забезпечення підготовки спортсменів слід віднести: планування підготовки спортсменів з урахуванням психологічних чинників; програми психологічної підготовки, спрямовані на формування необхідних спортсменам умінь і психотехнічних навичок; розвиток професійно важливих властивостей психіки спортсмена; корекційні та реабілітаційні програми, пов'язані з наданням допомоги спортсменам і тренерам у вирішенні психологічних проблем; програми забезпечення виступів у відповідальних змаганнях; моніторинг рівня психологічної підготовленості та готовності спортсменів до змагань.

Основним завданням психологічного забезпечення є створення для цього ефективних програм психологічного втручання протягом усіх етапів багаторічної підготовки спортсменів. При цьому відповідна робота повинна проводитись не лише з висококваліфікованими спортсменами, а й з тими, хто тільки починає свою спортивну кар'єру, оскільки основи високих спортивних досягнень формуються на початковій стадії підготовки, і усуненням будь-яких психологічних проблем потрібно займатися саме тоді, коли вони з'являються [3]. Рационально організований процес психологічного забезпечення може істотним чином змінити частоту виникнення факторів, які несприятливо позначаються на процесі підготовки спортсменів.

Для успішного психологічного забезпечення підготовки спортсменів необхідно дотримуватися таких положень:

- вирішення психологічних проблем спортсмена буде успішним, якщо психологічне забезпечення буде здійснюватися постійно, а не слугувати терміновим заходом виправлення негативних проявів психіки спортсмена;

- кожен етап повинен бути «випереджальним», тобто зорієнтованим на вимоги та зміст наступних етапів підготовки;

- кожен етап багаторічної підготовки спортсменів має свої специфічні особливості, які й визначають конкретні завдання та зміст психологічного забезпечення [1, 2, 4].

Завдання та зміст психологічного забезпечення на етапах багаторічної підготовки спортсменів подано в табл. 1 [1, 2, 4, 5].

Задачі та зміст психологічного забезпечення основних етапів багаторічної підготовки спортсменів

Психологічні особливості етапу	Зміст підготовки (за В. М. Платоновим)	Завдання психологічного забезпечення підготовки спортсменів
Етап початкової підготовки		
<ul style="list-style-type: none"> - неформованість психологічної структури спортивної діяльності; - неформованість мотивацій занять; - поява причин припинення занять. 	<ul style="list-style-type: none"> - зміцнення здоров'я; - виявлення задатків і здібностей; - навчання основам техніки конкретного виду спорту; - виховання стійкого інтересу й любові до занять спортом; - усунення недоліків у рівні фізичного розвитку; - вивчення техніки обраного виду спорту й різних спеціально-підготовчих вправ. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування мотивації до занять обраним видом спорту. 2. Розвиток психомоторики як основи загальної рухової культури. 3. Розвиток інтелектуальних здібностей і навчальних дій. 4. Ознайомлення зі змагальною сутністю спорту. 5. Відбір перспективних юних спортсменів для подальшого спортивного вдосконалення.
Етап базової (попередньої й спеціалізованої) підготовки		
<ul style="list-style-type: none"> - необхідність формування та вдосконалення психологічних механізмів регуляції спортивної діяльності: мотивації, цілеспрямованості, навичок аналізу значущих умов діяльності, її контрольно-оцінних компонентів, навичок самоконтролю й саморегуляції дій і психічних станів. 	<ul style="list-style-type: none"> - підвищення рівня спеціальної фізичної підготовленості (забезпечення оволодіння основами техніки й тактики; забезпечення вдосконалення в обраній спортивній спеціалізації; розвиток уміння самостійно працювати й змагатися); - удосконалення техніки; - підвищення функціонального потенціалу організму спортсмена і т.д. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування психологічних механізмів регуляції діяльності. 2. Формування професійно важливих якостей психіки. 3. Розвиток психологічних передумов змагальної надійності. 4. Профілактика дисгармонії особистісного розвитку.
Етап максимальної реалізації індивідуальних можливостей		
<ul style="list-style-type: none"> - визнання спортсмена як кваліфікованого професіонала; 	<ul style="list-style-type: none"> - доведення технічної й тактичної майстерності до рівня конкурентоспро- 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Облік психологічних факторів на етапі планування підготовки;

<ul style="list-style-type: none"> - визнання здатності відстоювати честь клубу, країни; - нетривалість виступів у великому спорті; - виступи на змаганнях при великій кількості глядачів; - своєрідність соціально-психологічних умов діяльності, коли підготовку здійснює група фахівців; - нагромадження психічної втоми через напруження, постійні фізичні та психічні перевантаження. 	<p>можності на міжнародному рівні;</p> <ul style="list-style-type: none"> - пошуки індивідуальних резервів росту спортивної майстерності; - підтримка високої результативності змагальної діяльності; - забезпечення реалізації потенціалу спортсменів; - максимальне використання засобів, здатних викликати інтенсивний хід адаптаційних процесів. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Профілактика психічної напруги. 3. Розробка і впровадження програм психічної реабілітації спортсменів і тренерів. 4. Розробка та впровадження програм психологічного забезпечення виступів у відповідальних змаганнях. 5. Удосконалення комунікативної компетентності спортсменів.
---	--	--

Етап збереження досягнень

<ul style="list-style-type: none"> - підтримка і між спортсмена як професіонала на високому рівні; - наявність резервів на рівні Національної збірної України; - загроза заміни молодшим і більш «свіжим» у всіх відносинах спортсменом; - необхідність підтримки психологічного стану на високому рівні; - постійне відчуття страху перед травмою, яка змушує остаточно покинути спорт; - тягар віку, який неухильно зростає; - думки про неминуче наближення майбутнього життя без тренувань 	<ul style="list-style-type: none"> - індивідуальний підхід до підготовки спортсменів; - визначення індивідуальних резервів росту майстерності, спрямованих на нейтралізацію зазначених негативних факторів; - підтримка раніше досягнутого рівня функціональних можливостей основних систем організму при стабільному обсязі тренувальної діяльності; - удосконалення технічної майстерності, підвищення психологічної готовності, усунення окремих недоліків у рівні фізичної підготовленості; - закріплення тактичної зрілості, що безпосередньо залежить від змагального досвіду. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Облік психологічних факторів, які впливають на зміну підготовленості спортсмена. 2. Впровадження програм і технологій, спрямованих на підтримку необхідного рівня психологічного стану спортсмена. 3. Забезпечення адекватних систем організму при стабільному обсязі тренувальної діяльності; удосконалення технічної майстерності, підвищення психологічної готовності, усунення окремих недоліків у рівні фізичної підготовленості; 4. Удосконалення відносин і зв'язків між молодими членами спортивної команди та її ветеранами. 5. Забезпечення підґрунтя для безболісного переходу зі спортивної діяльності на іншу після виходу зі спорту.
---	---	---

На етапах багаторічної підготовки основними формами діяльності з психологічного забезпечення є: психологічна консультація, психологічне навчання, психологічна підготовка, психотренінг, психологічна діагностика, психологічна регуляція, психогігієна та психотерапія [2].

Психологічна консультація спрямована на кваліфіковане пояснення значної кількості запитань, які виникають у процесі тренувань і змагань з приводу методів та засобів підготовки спортсменів, їх психічних станів, рівня розвитку актуальних сторін психіки тощо. Зазвичай, проводить психологічну консультацію спортивний психолог, але можуть проводити і тренер або лікар (за умов наявності у них достатніх знань та досвіду проведення психологічних бесід). Основна умова – глибокі професійні знання, дотримання правил етики.

Психологічне навчання забезпечує потребу в опануванні психологічних знань, які стосуються успішності та результативності діяльності як у спортсменів, так і у тренерів. При чому вони мають бути конкретними, а не загальними, оскільки напружений тренувальний процес змушує концентруватись на головному – факторах, які обумовлюють ефективність відбору, тренувань та змагань.

Психологічна підготовка є комплексом спеціально організованих заходів, спрямованих на створення психологічної готовності до спортивної діяльності тренера, як головної особи, що здійснює тренувальний процес та спортсмена.

Психологічна діагностика – це форма психологічного забезпечення підготовки спортсменів, суть якої полягає у спеціальній орієнтації та використанні засобів психологічного дослідження для оцінки тих явищ, властивостей, проявів особистості спортсмена, спортивної команди, групи, від яких залежить успішне оволодіння необхідними для конкретного виду спорту фізичними, технічними та тактичними вміннями та навичками. Мета психодіагностики – вивчення особистості спортсмена та його можливостей у специфічних умовах тренувальної і змагальної діяльності та у процесі здійснення первинного відбору, відбору до основного складу чи у збірні команди.

Психологічна регуляція спортсмена відбувається у випадку, коли виявляються недоліки у психологічній підготовці спортсмена і по-

трібні термінові заходи з метою впливу на перебіг психічного стану спортсмена, коригування рівня його тривожності тощо.

Спортивна психогігієна – це система певних соціальних і професійних заходів, що забезпечують здорову і повноцінну життєдіяльність спортсмена у сучасному спорті вищих досягнень.

Реалізація даних форм психологічного забезпечення на різних етапах багаторічної підготовки спортсменів дозволяє відкрити нові можливості підвищення ефективності тренувального процесу, задіяти психологічний потенціал спортсменів. Вони застосовуються як у процесі індивідуальної підготовки спортсмена, так і при вирішенні загальнокомандних завдань. Важливо усвідомлювати, що ефективність зазначених форм має переважно потенційний характер. Вона залежить від виду спорту, спортивного амплуа, вправ та дій у них, особливостей спортивної команди, рівня підготовленості спортсменів, етапу їх спортивної кар'єри та індивідуально-психологічних особливостей [2].

Таким чином, психологічне забезпечення підготовки спортсменів є одним із тих заходів, що може надати допомогу тренерам та спортсменам, які прагнуть досягнути значних результатів. Кроком до впровадження психологічного забезпечення в процесі роботи зі спортсменами є вивчення компонентів психологічного забезпечення їх підготовки.

Завдання та зміст психологічного забезпечення на різних етапах багаторічної підготовки спортсменів суттєво відрізняється, а знання психологічних особливостей кожного етапу дозволяє прискорити формування необхідних психічних функцій та проявів спортсменів.

Література

1. Воронова В. І. Психологія спорту: навч. посіб. Київ: Олімпійська література, 2007. 298 с.
2. Воронова В. И. Психологическое обеспечение подготовки спортсменов в футболе. *Наука в олимпийском спорте*. 2013. № 4. С. 32–39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NOS_2013_4_8.
3. Горская Г. Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов. Краснодар, 1995. 182 с.

4. Гринь О., Воронова В. Система психологічного забезпечення підготовки спортсменів як проблема сучасної психології спорту. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2015. № 3. С. 29–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/svp_2015_3_7.

5. Платонов В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Київ: Олимпийская литература, 1997. С. 229–256.

Подшивайлов Ф. М.,
Подшивайлова Л. І.,
Данилейко В. В.

УДК 159.9:378

АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗВ'ЯЗКУ СТИЛЮ ЛІДЕРСТВА В СІМ'Ї ТА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ

У статті представлено результати емпіричного дослідження мотивації досягнень (прагнення до успіху і прагнення до уникнення невдач) та стилю лідерства в сім'ї.

Ключові слова: мотивація досягнення успіху, мотивація уникнення невдач, типи особистості за показником мотивації досягнень, стиль лідерства в сім'ї.

У сучасному цивілізаційному суспільстві найвищою цінністю для людини є успіх в усіх сферах діяльності та в житті взагалі. Досягнення успіху забезпечується не стільки потенціалом здібностей, скільки особистісними характеристиками, зокрема, мотиваційними. Тому надзвичайно актуальним є вивчення мотивації досягнень людини та стилю лідерства в сім'ї, оскільки саме в сім'ї закладаються передумови як майбутніх успіхів, так і можливих поразок людини. Найбільш показовим для дослідження цих аспектів є студентський період життя людини.

Вихідними для даного дослідження стали теоретико-емпіричні положення про мотивацію досягнення успіху, мотивацію уникнення невдач та сконструйовану за допомогою квадріполярного методу на їх основі

типологію особистості за показником мотивації досягнень, представлені в попередніх публікаціях авторів [1; 2; 3].

Вибірку емпіричного дослідження склали студенти університетів м. Києва (спеціальності «Психологія», «Фізична культура і спорт»), що й визначило специфіку отриманих результатів. Усього виявили бажання взяти участь у дослідженні 96 осіб, з них 52 досліджувані – чоловіки (54,2 %), 44 – жінки (45,8 %). У дослідженні використано методику «Мотивація досягнення цілі та успіху» та методику «Мотивація уникнення невдачі» (за Т. Елерсом), а також спеціально розроблену анкету для вивчення особливостей сім'ї.

Аналіз результатів емпіричного дослідження мотивації досягнення успіху показав наступне. Середнє значення мотивації досягнення успіху на вибірці складає 17,98 балів, при цьому в чоловіків – 18,12 балів, у жінок – 17,82 балів; за курсами навчання: 1 курс – 17,85 балів, 2 курс – 18,27 балів, 3 курс – 18,5 балів, що відповідає рівню мотивації досягнення успіху вищим за середній. Далі представимо в Табл. 1 показники мотивації досягнення успіху по вибірці в цілому (в кількісному й відсотковому співвідношенні), серед чоловіків, жінок і за курсами навчання.

Таблиця 1.

Показники мотивації досягнення успіху (n = 96)

Рівні	Всього досліджуваних	%	чоловіки, %	жінки, %	1 курс, %	2 курс, %	3 курс, %
низький	4	4,2	0,0	9,1	4,2	0,0	8,3
середній	33	34,3	36,5	31,8	34,2	36,4	33,3
Вище середнього	41	42,7	48,1	36,4	45,2	54,5	16,7
високий	18	18,8	15,4	22,7	16,4	9,1	41,7

Більше всього досліджуваних мають рівень мотивації досягнення успіху вищим за середній, далі йде середній, потім високий і, нарешті, низький рівень. Така тенденція спостерігається як у чоловіків, так і в жінок, а також на першому та другому курсі навчання. На третьому курсі навчання перше місце належить високому рівню мотивації досягнення успіху, далі йде середній, потім вищим за середній і завершує список низький рівень. Слід зазначити, що низький рівень мотивації досягнен-

ня успіху представлений виключно жінками; середній рівень складають 57,6 % чоловіків і 42,4 % жінок; вищим за середній – відповідно 61 % і 39 %; високий – 44,4 % чоловіків і 55,6 % – жінок.

Далі перейдемо до аналізу результатів емпіричного вивчення мотивації уникнення невдач. Середнє значення мотивації уникнення невдач по вибірці складає 12,12 балів, при цьому в чоловіків – 11,27 балів, у жінок – 13,27 балів; за курсами навчання: 1 курс – 12,64 балів, 2 курс – 11 балів, 3 курс – 10,5 балів, що відповідає середньому рівню мотивації уникнення невдач. У Табл. 2 представлено показники мотивації уникнення невдач по вибірці в цілому (в кількісному й відсотковому співвідношенні), серед чоловіків, жінок і за курсами навчання.

Таблиця 2.

Показники мотивації уникнення невдач (n = 96)

Рівні	Всього досліджуваних	%	чоловіки, %	жінки, %	1 курс, %	2 курс, %	3 курс, %
низький	32	33,3	44,2	20,5	27,4	54,5	50,0
середній	52	54,2	50,1	59,1	57,5	45,5	41,7
Вище середнього	8	8,3	3,8	13,6	9,6	0,0	8,3
високий	4	4,2	1,9	6,8	5,5	0,0	0,0

Більше всього досліджуваних мають середній рівень мотивації уникнення невдач, далі йде низький, потім вище середнього і, нарешті, високий рівень. Ця тенденція спостерігається як у чоловіків, так і в жінок, а також на першому курсі. На другому і третьому курсах навчання на першому місці знаходиться низький рівень мотивації уникнення невдач, далі йде середній, потім вищий за середній (лише на третьому курсі), а високий рівень мотивації уникнення невдач відсутній взагалі. Слід зазначити, що низький рівень мотивації уникнення невдач складають 71,9 % – чоловіки і 28,1 % – жінки; середній рівень – 50,0 % чоловіки і 50,0 % – жінки; вищий за середній і високий – 25 % чоловіки і 75 % – жінки.

Окремо розглянемо розподіл типів особистості за показником мотивації досягнення («оптимісти», «сумлінні», «самозахисники», «ті, що змирились») на вибірці досліджуваних (див. таблицю 3).

**Розподіл типів особистості за показником
мотивації досягнень на вибірці досліджуваних (n = 96)**

Типи	Всього досліджуваних	%	чоловіки, %	жінки, %	1 курс, %	2 курс, %	3 курс, %
«оптимісти»	56	58,3	65,4	50,0	54,8	72,7	66,7
«сумлінні»	16	16,7	9,6	25,0	19,2	9,1	8,3
«самозахисники»	8	8,3	7,7	9,1	9,6	0,0	8,3
«ті, що змирились»	16	16,7	17,3	15,9	16,4	18,2	16,7

Домінуюче положення займає тип «оптимісти» (серед чоловіків, жінок і за курсами навчання).

Серед «оптимістів» більше чоловіків (60,7 %, водночас жінок – 39,3 %); серед «сумлінних», навпаки, більше жінок (68,8 %, а чоловіків – 31,2 %); тип «самозахисники» представлений чоловіками і жінками порівну (по 50 %); тип «ті, що змирились» складається з чоловіків – 56,2 %, і жінок – 43,8 %.

Для вивчення особливостей сім'ї було розроблено анкету, за допомогою якої передбачалось з'ясування кількості членів сім'ї, хто є лідером у сім'ї, а також стилю лідерства в батьківській сім'ї та в майбутній власній сім'ї. При цьому пропонувався такий опис стилів лідерства в сім'ї:

- *авторитарний* – лідер має достатньо влади, щоб нав'язувати свою волю іншим членам сім'ї й безперешкодно утілювати в життя прийняті рішення, використовуючи різноманітні методи впливу на членів сім'ї. Такий лідер одноосібно вирішує всі питання, не враховуючи думок інших, часто втручається в дії інших членів сім'ї, «зв'язує» їхню ініціативу й не дозволяє їм приймати самостійні рішення, робити й вирішувати щось без його відома;

- *демократичний* – характеризується високим ступенем делегування повноважень. Інші члени сім'ї беруть активну участь у прийнятті рішень і мають широку свободу при виконанні завдань. Як правило, рішення приймається тільки після з'ясування думок усіх членів сім'ї. Лідер охоче ділиться з ними владою, надає можливість проявити ініціативу, розвивати свої здібності. Лідер робить усе для того, щоб члени сім'ї розуміли, що в житті їм доведеться

вирішувати більшу частину проблем, не шукаючи його схвалення чи допомоги. Паралельно з цим, він створює атмосферу відкритості й довіри, коли члени сім'ї завжди можуть звернутися до лідера за допомогою і порадою, розповісти про існуючі проблеми, або ті, що назрівають;

- *ліберальний* – членам сім'ї надається велика самостійність у діяльності, в прийнятті рішень. Лідер дає лише загальні настанови і час від часу контролює діяльність членів сім'ї. Цей стиль лідерства ще називають стилем невтручання.

Аналіз результатів емпіричного дослідження показав, що в якості лідера сім'ї досліджувані схильні називати батька – 50 респондентів (що складає 52,1 % вибірки), матір – 38 респондентів (що становить 39,6 % вибірки), інших членів сім'ї (дідуся, бабусю, тітку, дядька чи навіть себе) – 8 респондентів (що становить 8,3 % вибірки). Досліджувані чоловічої статі лідером сім'ї називають: батька – 65 %, матір – 29 %, інших членів сім'ї – 6 %. Досліджувані жіночої статі лідером сім'ї називають: батька – 36 %, матір – 52 %, інших членів сім'ї – 12 %. Серед тих, що вказали лідером сім'ї батька, 68 % становлять чоловіки, 32 % – жінки. Серед тих, що назвали лідером сім'ї матір, 40 % складають чоловіки і 60 % – жінки. Серед тих, що визначили лідером сім'ї інших членів, 37 % становлять чоловіки, 63 % – жінки. Отже, частіше лідером сім'ї респонденти в цілому називають батька; при цьому досліджувані чоловічої статі більш схильні вважати лідером сім'ї батька, а досліджувані жіночої статі – матір.

Визначаючи стиль лідерства в батьківській сім'ї (тобто в сім'ї, де виховувались досліджувані), авторитарний стиль лідерства вказали 19 респондентів (що складає 19,8 % вибірки), демократичний – 55 респондентів (що складає 57,3 % вибірки), ліберальний – 22 респонденти (що складає 22,9 % вибірки). Серед досліджуваних чоловічої статі авторитарний стиль лідерства вказали 23 %, демократичний – 56 %, ліберальний – 21 %. Серед досліджуваних жіночої статі авторитарний стиль лідерства вказали 16 %, демократичний – 59 %, ліберальний – 25 %. Серед тих, що назвали авторитарний стиль лідерства в сім'ї, 63 % складають чоловіки, 37 % – жінки. Серед тих, що вказали демократичний стиль лідерства в сім'ї, 53 % складають

чоловіки, 47 % – жінки. Серед тих, що вказали ліберальний стиль лідерства в сім'ї, 50 % становлять чоловіки, 50 % – жінки. Таким чином, трохи більше половини всіх досліджуваних указують у своїх відповідях наявність демократичного стилю лідерства в батьківській сім'ї. При цьому, авторитарний стиль лідерства в батьківській сім'ї частіше схильні вказувати чоловіки.

Що стосується планування стилю лідерства в своїй майбутній сім'ї, авторитарний стиль лідерства вказали 11 респондентів (що складає 11,4 % вибірки), демократичний – 62 респонденти (що складає 64,6 % вибірки), ліберальний – 23 респонденти (що складає 24 % вибірки). Серед досліджуваних чоловічої статі авторитарний стиль лідерства вказали 19 %, демократичний – 64 %, ліберальний – 17 %. Серед досліджуваних жіночої статі авторитарний стиль лідерства вказали 2 %, демократичний – 66 %, ліберальний – 32 %. Серед тих, що вказали авторитарний стиль лідерства в сім'ї, 91 % становлять чоловіки, 9 % – жінки. Серед тих, що вказали демократичний стиль лідерства в сім'ї, 53 % становлять чоловіки, 47 % – жінки. Серед тих, що вказали ліберальний стиль лідерства в сім'ї, 39 % становлять чоловіки, 61 % – жінки. Отже, досліджувані віддають перевагу демократичному стилю лідерства в своїй майбутній сім'ї. Водночас, серед тих, хто надає перевагу авторитарному стилю, значно домінують чоловіки. Серед тих, хто надає перевагу ліберальному стилю лідерства в своїй майбутній сім'ї домінують жінки.

Порівнюючи вказані досліджуваними стилі лідерства в батьківській сім'ї та в своїй майбутній сім'ї, слід відзначити домінування демократичного стилю лідерства з тенденцією до збільшення надання переваги цьому стилю лідерства в майбутній сім'ї, при чому співвідношення досліджуваних чоловічої і жіночої статі, що обрали демократичний стиль лідерства, зберігається.

Розрахунок коефіцієнтів кореляції за r -критерієм Спірмена показав наявність тенденції до нелінійного зв'язку мотивації досягнень зі стилем лідерства в батьківській сім'ї. Зокрема, було виявлено значиму зворотну кореляцію мотивації уникнення невдач зі стилем лідерства в батьківській сім'ї ($r = -0,213$ при $p = 0,037$). Це засвідчує, що для більш низьких показників мотивації уникнення невдач супутнім є демократичний стиль лідерства в сім'ї.

Таким чином, аналіз результатів емпіричного дослідження виявив переважання в досліджуваних вище середнього рівня мотивації досягнення успіху, середнього рівня мотивації уникнення невдач. Серед досліджуваних переважають «оптимісти», значну частину яких складають чоловіки; серед «сумлінних» значно більше жінок. Респонденти в цілому лідером сім'ї частіше називають батька: до такого вибору більше схильні чоловіки, водночас, жінки переважно лідером сім'ї вказують матір. Досліджувані, визначаючи стиль лідерства в батьківській сім'ї, частіше називають демократичний, віддаючи йому перевагу і в своїй майбутній сім'ї. Серед тих, хто обрав авторитарний стиль лідерства в сім'ї, значно переважають чоловіки; серед тих, хто обрав ліберальний стиль лідерства в своїй майбутній сім'ї, переважають жінки. З'ясовано наявність тенденції до нелінійного зв'язку мотивації досягнень зі стилем лідерства в батьківській сім'ї, особливо це стосується мотивації уникнення невдач.

Перспективою подальших досліджень є пошук чинників, шляхів і способів розвитку мотивації досягнень особистості як в умовах сім'ї, так і в умовах освітніх закладів.

Література

1. Подшивайлов Ф. М. Соотношение мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач: от биполярности в теории к квадриполярности на практике. *Актуальні проблеми психології*. Київ: Фенікс, 2014. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 20. С. 284–293.
2. Подшивайлов Ф., Подшивайлова Л., Счастлива Г. Типологічні особливості студентів за показником мотивації досягнення. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. Вип. 2 (21). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. С. 78–87.
3. Подшивайлов Ф. М. Психологічна характеристика типів особистості за показником мотивації досягнення. *Актуальні проблеми психології*. Київ – Ніжин: ПП Лисенко, 2018. Т. IX. Загальна психологія. Історія психології. Етнічна психологія. Випуск 11. С. 142–162.

«АКТУАЛЬНА НАУКОВА ПРОБЛЕМАТИКА» ЯК ПІЗНАВАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН

Виокремлено, як приклад, провідні критерії життєвого феномена «актуальна наукова проблематика». Визначено пізнавальні бар'єри, які знецінюють або посилюють функціональну значущість будь-якої галузевої теоретико-практичної проблематики.

Ключові слова: *актуальна наукова проблема, методологема, пізнавальний бар'єр.*

Актуальна наукова проблема – це усвідомлена необхідність об'єктивного пізнання (наукового відкриття) в людини чи соціальних спільнот у конкретній сприятливій (несприятливій) соціальній ситуації розвитку 1) різнопланових функціональних смислів, або системних характеристик, «*нової*» (досі «*невідомої*») *життєвої якості* (соціально-економічної, політичної, психологічної тощо) або 2) досі «*невідомих*» таких смислів уже у «*відомої*» *життєвої якості* з реальною можливістю з'ясування її прогресуючого чи регресуючого впливу (детермінанти; констатація; прогнозування) передусім на процес і результативність індивідуальної особистісно-професійної самореалізації, рівень індивідуальної соціальної захищеності, що, зрештою, визначає громадянський спокій, національну безпеку країни.

Результативне дослідження актуальної наукової проблеми передбачає комплексне інформаційне відображення цих смислів у трьох історичних хронологічних площинах «минуле – теперішнє – майбутнє», де останній площині («майбутнє») належить вирішальна прогностична роль у розробленні новітніх фундаментальних та прикладних тематичних технологій з метою їх теперішнього і потенційного результативного застосування на основі конкретного індивідуального чи групового соціального запиту.

У зв'язку з цим, у дослідницькій діяльності варто дотримуватися принаймні наступних *методологічних настанов (методологем)*:

1. Сконцентруватися *на одній* дослідницькій тематичі, – тобто обрати першочергові пошукові пріоритети, абстрагувавшись від інших (менш важливих), що дозволяє забезпечити цілісність дослідницької процедури, а, значить, визначити методологію дослідження та узгодити логістику його етапів.

Визначатися з такими прерогативами допоможе дослідницька гіпотеза, пошукове значення якої останніми роками стало явно принижуватися. Однак, це – 1) конкретний історично апробований пізнавальний орієнтир, без якого наукова праця втрачає свій сенс через сумніви у науковій достовірності отриманих результатів, 2) «пізнавальна візитівка» (маркер), що убезпечує наукову працю від спрощеності та декламаційності, 3) сутність наукової концепції, завдяки чому, в свою чергу, перевіряється життєдайність сформульованих методологічних положень, а процес дослідження є організованим і коректним, тому одержані емпіричні дані претендують на достовірність; 4) структурний елемент наукової теорії, завдяки якому на основі фактичного матеріалу виробляється структурований план наукової діяльності, внаслідок чого здійснюється висновок про існування зв'язків між явищами або причинами явища (важливо, що такий висновок завжди має піддаватися сумнівам, позначаючи можливості для нових наукових розвідок, тим самим продовжуючи процес постійного вдосконалення «відкритого знання», і, зрештою, розширює пізнавальні перспективи досі «невідомого знання»), 5) провідна стратегічна ідея дослідження, яка спрямована на розв'язання конкретного завдання, де повинні виразно проглядатися вихідні пізнавальні положення, що потребують перевірки, підтвердження, аргументації, які, як наслідок, перетворюються у достовірне знання (теорію), які можна доступно викласти, застосувати, змоделювати та спрогнозувати.

2. Сформулювати зрозумілу *для себе* дослідницьку тематику (об'єкт і предмет дослідження), розв'язання якої вдосконалює, розвиває, увиразнює *свій* життєвий простір (матеріальний, інтелектуальний тощо), а значить, життєвий простір інших громадян з відповідними оптимістичними розвивальними перспективами.

Для цього варто (зобов'язані!) орієнтуватися у споріднених дослідницьких темах задля уникнення їхнього паралелізму, дублювання

та одноманітності змісту, уникати називати об'єктом чи предметом дослідження суб'єктів соціального процесу (учнів, студентів, учителів, батьків, дидактичні чи технічні засоби навчання, навчальне обладнання тощо).

Наступний пошуковий крок – це окреслення у руслі доказових тактичних завдань його досягнення (логістика) потенційного результату, для унаочнення якого необхідно розробити проектну структурно-функціональну модель предмета дослідження, доцільність якої виявиться у впровадженні змістовних технологій (програми, методики, системні методичні рекомендації), ефективність яких пролонговано, а не ситуативно, перевірена на експериментальних і контрольних вибірках.

3. Змоделювати зміст *проблематики* (як приклад: математичне моделювання – це конструювання наявного і перспективного змісту проблеми за правилами формальної системи з допомогою математичних операцій), що дозволить перевірити задекларовану теоретико-емпіричну спроможність своєї теорії про шляхи її розв'язання, забезпечить збір нової інформації, виокремить приховані суперечності, які виявляються з часом, створить цілісну картину досліджуваного предмета у системі різнопланових чинників впливу, а головне – унеможливить формулювання деклараційних узагальнень.

Результативній теоретико-прикладній реалізації цих та інших методологем у визначенні та розробленні дійсно актуальної («нагальної») життєвої проблематики перешкоджає низка суб'єктивних чинників як вагомих *пізнавальних бар'єрів* у науковому пошуці, зокрема:

1. Відвертий дослідницький крен у «теоретизування проблеми» без належних емпіричних розвідок.

Як наслідок, отримані висновки є споглядальними, – тобто вони не відображають достовірність отриманої теоретико-емпіричної інформації. Характерно, що тут, як «форма самозахисту», часто використовується стандартний вислів типу «*надійність* і вірогідність результатів дослідження забезпечувалася використанням *надійних* і валідних діагностичних методик, поєднанням якісного і кількісного аналізу емпіричних даних, репрезентативністю вибірки

та застосуванням методів математичної статистики із залученням сучасних програм оброблення даних», який дійсно є змістовним, але у цій ситуації уже попередньо суперечливим зокрема через такі питання: 1) яке смислове поєднання двічі вжитого слова «надійність»? 2) у чому полягає сутність аргументації, що використання статистичних методів та «...сучасних програм...» дійсно є доцільним?

2. Низький методологічний дослідницький рівень, що виявляється у відсутності авторської позиції (концепції) щодо власного ставлення до дослідницької проблематики, внаслідок чого свої висновки формулюються з посиланням на вже відомі узагальнення у їхній дослідницькій площині (знову-таки, попередньо відомій). Зрозуміло, що такі «новітні узагальнення» лише ускладнюють розуміння проблеми, формуючи у нового покоління дослідників хибні уявлення про стан її «недостатнього розроблення», що виявляється у різноплановому дублюванні її смислових аспектів, що насправді є синонімічним повторенням.

3. Некоректне використання методів математичної статистики.

Застереження: 1) не потрібно «віддавати данину соціальній моді»; 2) не може бути «статистики» «заради статистики».

Дійсно, математичне вивчення зв'язків і залежностей у життєвих явищах дійсно є виправданим та дієвим, коли базується на якісному аналізі, – тобто математичні методи не потрібно протиставляти іншим методам якісного аналізу, а, отже, підмінити такий аналіз (наприклад, ніколи не втратить своєї результативності тривале природне спостереження). Крім того, відбувається підміна якісного аналізу кількісними даними, які до того ж можуть розглядатися поза контекстом вікових та індивідуальних особливостей людини чи різнопланових соціальних впливів. Так, використовуючи коефіцієнти Дж. Стьюдента, П. Пірсона, в авторів часто відсутніми є навіть спроби з'ясувати «у чому ж полягає сутність встановлених переваг порівняно з попередніми даними» (або: «на які саме показники, наприклад, вікового розвитку впливають зафіксовані зміни?»). Типовою помилкою є використання недоказових (суб'єктивних) інтервальних шкал, тоді як у психологічній проблематиці повинні домінувати порядкові шкали.

4. Розповсюдженою стала ситуація «валового» дослідження (наприклад, наукові розвідки у руслі «Я-концепції», які буквально заповнили своїми теоретичними тлумаченнями пошукове поле, чи вивчення особистісних взаємин).

На його пізнавальному тлі без належної дослідницької уваги залишилися архіважливе експериментальне вивчення психічних станів, процесів, емоційно-почуттєвої сфери, індивідуально-типологічних особливостей, які є необхідними передумовами для завершеного вивчення іншої будь-якої психологічної проблематики. Практично відсутніми є тематичні теоретико-емпіричні дослідження про відчуття, волю, характер, уяву. Потребує вивчення вікова динаміка структур психіки, розвиток особистості у *вузьких вікових інтервалах* як відображення внутрішньої логіки розвитку на тлі загальних пізнавальних тенденцій окремих вікових періодів (дошкільного віку, молодшого шкільного, підліткового тощо).

5. Обмаль досліджень, присвячених психологічному обґрунтуванню змісту освіти (концепції навчання) у загальноосвітній школі; вищій школі з її актуальною проблематикою «розвивального навчання» у ситуації «традиційної історичної свободи» науково-педагогічного працівника і студента, що мотивує до розвитку і саморозвитку; встановленню психологічних особливостей вікового розвитку на основі його зіставлення з конкретними віковими інтервалами.

6. Догматизм (як приклад, розглянемо методологічний догматизм).

Якщо у радянський період методологічні основи досліджень були своєрідною клятвою на вірність політиці партії (КПРС), то зараз таке виявляється здебільшого з кон'юнктурних міркувань у посиланнях на Закони про освіту, інші урядові чи відомчі акти та документи. Типовою закономірністю в актуалізації проблеми є судження про «складні соціально-економічні, соціально-психологічні проблеми, які склалися в країні»; розміщення положень без конкретної наукової інформації (наприклад: «загальні закономірності психічного розвитку», «всебічний і гармонійний розвиток особистості», «особистість як активний суб'єкт діяльності», «про місце і роль історичного досвіду в розвитку наукових знань» тощо). Отож, на зміну старому догматизму, який базувався на засиллі в науці марксистської ідеології,

нетерпимості до інакомислення, абсолютизації класової необхідності, замовчуванні болісної навчально-виховної проблематики, приходиться *новий догматизм*, який під гаслом «новітніх освітніх ідей», відзначається декларативним спрямуванням, і, як в попередньому випадку, спрямований на кон'юнктуру і авторитаризм, що зрештою формує в освітянина «буденну підневільну свідомість», дуже далеку до свідомості вільного громадянина.

7. Поверховий, споглядальний огляд першоджерел, що виявляється в уникненні «болісної проблематики», критичного аналізу інших теоретичних концепцій. Як наслідок: 1) фігурують формулювання типу «уточнення», «поглиблення», «розширення», в яких відсутня конкретне смислове наповнення (замість цього, пропонується означені «болісні грані» розглядати у контексті майбутніх досліджень); 2) у виробленні власної теоретичної позиції бувають посилання на авторів, які дотримуються діаметральних тематичних уявлень; 3) відсутні найменші сумніви у достовірності своїх результатів і висновків (приклад: формулюється вислів «ймовірність наукових результатів і висновків забезпечена методологією вихідних позицій дослідження», але при цьому немає вказівки на цю диво-методологію, яка забезпечує «абсолютну істину», якої, в свою чергу, як відомо, немає апіорі).

8. Незрозумілість дослідницьких узагальнень, які повинні бути логічним вінцем наукової праці. Частими є випадки, коли такі узагальнення є очевидними, загальновідомими і не потребують ніяких доведень. Це також деклараційні судження, де відсутня будь-яка конкретика, наприклад: «нами розкрито склад і структуру міжпредметних зв'язків... (про який склад і структуру йдеться?»); «встановлено дидактичні умови» (які умови? в чому їх сутність?»); «розроблено шляхи (які шляхи?) підвищення (якого підвищення?) пізнавальної активності студентів»; «психолого-педагогічні умови...» (які?).

У цьому руслі часто використовуються формулювання типу «на засадах комплексного підходу», «системного підходу» без будь-якого пояснення специфіки такого «підходу» у конкретному випадку. Неприпустимо в якості узагальнень, які претендують на повідомлення чогось принципово нового, пропонувати «методики вивчення навчальних курсів чи окремих теми», «системи вправ», «систему завдань для контролю та самоконтролю знань тощо».

Виходить, що сучасна психологічна проблематика має виразну кризову симптоматику у ситуації різнопланових соціальних викликів і загроз, у зв'язку з чим вища освіта має оперативно реагувати на них, як мінімум, двома способами:

1) підготовка відповідних фахівців (як приклад: кафедра психології особистості та соціальних практик. – КУ ім. Бориса Грінченка);

2) розроблення тематичних «антикризових» соціальних технологій для ситуацій функціональної напруженості, екстремальних і надзвичайних ситуацій на основі реального соціального запиту.

Висновки:

1. Ігнорування в повсякденній професійній дослідницькій практиці базових методологем «актуальної проблематики» обов'язково призводить до продукування «книжкового знання» – догматичного, спрощеного («примітивного»), компілятивного, яке, у свою чергу, закономірно стане інформаційною основою для формулювання наступної схожої «проблеми», актуальної хіба що в уявленнях її автора, і, зрештою, до усталеної дискредитації наукового психологічного знання.

2. Будь-яка актуальна психологічна проблематика має результативні перспективи свого доказового розв'язання лише тоді, коли вивчається у руслі об'єктивного адресного вікового та соціумного місцезнаходження особистості у системі її життєвого шляху.

Поліщук С. А.

УДК 159.922

КОНСТРУКТИВНА ПОВЕДІНКА У КРИТИЧНИХ І НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

Здійснено оглядово-критичний аналіз психологічних термінів «критична ситуація», «надзвичайна ситуація», «конструктивна поведінка» (базовий зміст).

Ключові слова: критична ситуація, надзвичайна ситуація, конструктивна поведінка, фрустраційна поведінка.

Критична ситуація у загальному плані має бути визначена як «ситуація неможливості мати щось бажане» (потреби, мотиви, цінності). Тут у людини «страждає» *внутрішня мотивація* до активності як основна передумова побудови *конкретних життєвих планів*. Це негативно відбивається на досягненні нею успіхів, внаслідок чого знижується самооцінка.

Найбільш «актуально-загрозливими» для всіх вікових груп є критичні ситуації, «небезпечні» для задоволення організмичних потреб (базових для живого організму). Водночас неможливість задоволення особистісних потреб стосується меншості, бо лише їм важлива «самореалізація» і «пошук сенсу життя».

Відповідно, переживання кризових ситуацій за їх «кількістю» та «якістю» диференційоване у будь-якій спільноті за віковими та особистісними характеристиками. Чим вищі показники особистісного розвитку, тим більша вірогідність «потрапити» до чергової критичної ситуації (як у О. Грибоєдова: «Горе от ума»).

Крім того, кризові ситуації *завжди* мають місце під час переживання особистісних криз, на періодичність яких впливає тау-тип (τ) та лінія життєвого циклу (С) людини.

Для прикладу: у клієнта Х. $\tau = 0.92$ сек. (меланхолідна група).
Біологічний цикл: $C = 7.8$

Лінія життєвого циклу:

0 7.8 15.6 23.4 **31.2** 39.0 46.8 _____
54.6 62.4 70.2 78.0 ...

Кожна точка загострення є черговим проявом критичної ситуації зі змінами на трьох рівнях самосвідомості: фізичному, соціальному і особистісному.

Для опису критичних життєвих ситуацій використовують кілька психологічних понять – це «стрес», «фрустрація», «конфлікт», «криза». З цим пов'язана ситуація «термінологічного хаосу» (Ф. Василюк), коли одне поняття підміняється іншим.

Ф. Василюк пропонує тип «критичної ситуації» визначати через опредметнення того, що саме є «неможливим» із «бажаного». У зв'язку з цим, необхідно розуміти, яка саме *центральна життєва необхідність* виявилася «паралізованою» (див. табл. 1).

Типологія критичних ситуацій (за Ф. Василюком)

Онтологічне поле	Тип активності	Внутрішня необхідність	Нормальні умови	Тип критичної ситуації
«Вітальність»	Життєдіяльність організму	Тут-і-тепер задоволення	Безпосередня даність життєвих благ	Стрес
Окреме життєве ставлення	Діяльність	Реалізація мотиву	Труднощі	Фрустрація
Внутрішній світ	Свідомість	Внутрішня узгодженість	Складність	Конфлікт
Життя як ціле	Воля	Реалізація життєвого задуму	Труднощі і складність	Криза

Це дає можливість диференційовано описувати кризові ситуації. В той же час певна життєва подія може одночасно вплинути на всі її психологічні вимірювання. Тоді одночасно виникає стрес, криза, фрустрація і конфлікт. І навіть тут схожа «емпірична інтерференція» вимагає чіткого змістового розмежування. Інакше психологічний супровід, спрямований на успішне переживання критичної ситуації, буде малоефективним.

Тепер розглянемо сутність «надзвичайних ситуацій». Це події, які виходять за рамки звичайного життя людини і загрожують її психічній та фізичній цілісності, призводять до руйнації соціальної структури громад і суспільного порядку.

Це також можуть бути умови проживання на певній території, які виникли внаслідок аварії, небезпечних природних явищ, катастрофи, стихійного лиха тощо. Вони можуть призвести до втрати здоров'я або життя, порушення екології, значних матеріальних збитків, погіршення життєдіяльності.

Класифікувати надзвичайні ситуації можна за кількома ознаками:

1) неочікуваність / передбачуваність (легше спрогнозувати соціальну, політичну, економічну ситуацію);

2) швидкість розповсюдження («військовий конфлікт», «техногенна аварія», «стихійне лихо» як типові приклади);

3) масштабність розповсюдження (локальна, місцева, територіальна, регіональна, федеральна, транскордонна);

4) часовий термін (короткочасна / затяжна);

5) зміст впливу (випадкова / цілеспрямована).

Відповідно, витоки надзвичайної ситуації можуть бути: техногенними, мати природне походження і біолого-соціальний зміст.

У класифікаціях надзвичайних ситуацій слід враховувати а) кількість постраждалих людей, б) кількість людей з порушеними умовами життєдіяльності, в) розміри матеріальних збитків, г) зону розповсюдження шкідливих для здоров'я різнопланових факторів.

Важливо отримати єдиний підхід в оцінці надзвичайних ситуацій для найбільш оптимального втручання і мінімізації несприятливих наслідків (фізичних, матеріальних, соціальних, психологічних) [3, 15–17].

Фаховий психологічний супровід людей, які перебувають у надзвичайних ситуаціях, має базуватися на чіткому опрідметненні категорій психологічних та соціальних наслідків.

В якості *психологічних наслідків* надзвичайних ситуацій доцільно розглядати показники зміни емоційного стану, поведінки, взаємовідносин. Це може бути спричинене а) раніше (до перебування у надзвичайній ситуації) набутими проблемами (психічні розлади, зловживання алкоголем або іншими хімічними речовинами), б) проблемами, які виникли внаслідок дії надзвичайної ситуації (непатологічний дистрес, психічні розлади: депресія, ПТСР, тривожні розлади, розлади адаптації), в) недосконалим наданням постраждалим гуманітарної допомоги (наприклад, через нестачу тематичної інформації про можливість отримання такої допомоги тощо).

Соціальні наслідки так само можуть бути спричинені схожими проблемами, які а) існували раніше (бідність, належність до соціальних груп, які зазнають стигми та дискримінації в суспільстві), б) виникли внаслідок дії надзвичайної ситуації (руйнація сімейних зв'язків, порушення роботи соціальних мереж, знищення структури та ресурсів громади, зниження рівня довіри до влади, збільшення проявів гендерно зумовленого насильства тощо), в) залежать від

особливостей надання гуманітарної допомоги (руйнація традиційних механізмів підтримки, зневіра в чесності та відкритості організацій, які надають допомогу тощо) [1, с. 18].

Як психологічні, так і соціальні негативні наслідки перебування людини у надзвичайній ситуації можуть бути мінімізовані, якщо у цей складний період забезпечити їй психологічну готовність до конструктивної поведінки.

Для змістового наповнення означеної поведінки у надзвичайних ситуаціях порівняємо її із фрустраційною поведінкою у критичній ситуації.

Наприклад, Р. Баркер, Т. Дембо, К. Левін виокремлюють такі види фрустраційної поведінки [2, с. 13]:

- 1) рухове збудження;
- 2) апатія;
- 3) агресія і деструкція;
- 4) стереотипія («сліпе повторення фіксованої поведінки»);
- д) регресія (поведінкові моделі минулого / «примітивізм» поведінки (втрата «якості» виконання конструктивної поведінки).

М. Майєр зауважує, що поведінка фрустрованої людини не має цілі, – тобто в цій ситуації «вихідна» ціль *втрачається* (це дає можливість констатувати, що поведінка, яка позбавлена «вихідної» цілі, не може бути адаптивною; дозволить задовольняти ті групи потреб, які від початку спонукали людину до активності).

За Ф. Василюком, поведінку у ситуації фрустрації варто характеризувати за параметрами «наявності усвідомленого перспективного зв'язку поведінки з мотивом» (як умова конструювання психологічної ситуації) та «організованої поведінки будь-якою метою». Він пропонує типологію «станів» поведінки:

1 тип («мотиводоцільність+», «організованість метою+») – поведінка «мотиводоцільна» згідно з організаційною метою (не є фрустрованою). Її провідна внутрішня характеристика – довільність (воля);

2 тип («мотиводоцільність+», «організованість метою–») – втрата вольового контролю, але наявність контролю свідомості. Поведінка більше не організована метою, тому не має статусу цілеспрямованої дії, але в свідомості зберігається змістовий зв'язок між поведінкою і

мотивом, з сподіваннями на вирішення ситуації (за спостереженнями військових лікарів, військові, які страждали на істеричні гіперкінези, добре усвідомлювали зв'язок між посиленням тремтінням і можливістю не повертатися на поле бою);

3 тип («мотиводоцільність—», «організованість метою+») – втрата свідомого контролю між поведінкою та вихідним мотивом. Окремі дії все ще залишаються цілеспрямованими, але людина починає діяти не «заради чогось», а «внаслідок чогось»;

4 тип («мотиводоцільність—», «організованість метою—») – «катастрофічний» (К. Гольдштейн). Поведінка не контролюється ні волею, ні свідомістю. Вона дезорганізована. Відсутній смисловий зв'язок з мотивом ситуації.

Таким чином, у ситуаціях «утруднень» спостерігається перший тип поведінки, а в ситуаціях фрустрації – решта три типи. Перехід від ситуації «утруднення» до ситуації «фрустрації» можливий, якщо втрачається вольовий контроль (вольова регуляція поведінки) і (або) контроль свідомості («мотиводоцільність») [2, с. 14].

Конструктивність поведінки у надзвичайних ситуаціях неможлива без вольової регуляції як важливої передумови усвідомленого реагування на загрозливі чинники для здоров'я і життя людини. Водночас, усвідомлене реагування неможливе без емоційної регуляції. Саме вона сприятиме готовності людини адекватно на первинному рівні оцінити загрозливість подій та необхідність зворотного зв'язку.

Висновок:

З'ясування психологічного змісту конструктивної поведінки у надзвичайних ситуаціях попередньо дозволяє дослідникам визначити принаймні два напрямки наступного наукового пілотного пошуку:

- 1) вивчення емоційної регуляції як первинної умови конструктивної поведінки;
- 2) вивчення вольової регуляції як центральної умови конструктивної поведінки.

Література

1. Гусак Н., Чернобровкіна В., Чернобровкін В., Максименко А., Богданов С., Бойко О. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: посіб. з проведення тренінгу / за

заг. ред. Н. Гусак]; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ: Пульсари, 2017. 174 с.

2. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва: Изд-во Московского ун-та, 1984. С. 11–18.

3. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. Москва: Изд-во Эксмо, 2005. С. 15–17.

Рева О. М., Гамаліна К. А.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ ДО БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В СИТУАЦІЇ ТЕРОРИСТИЧНОГО ХАРАКТЕРУ

Обґрунтовано необхідність психологічної підготовки молоді для формування безпечної поведінки в ситуації терористичного характеру. Головним шляхом формування безпечної поведінки визначено запровадження психологічного тренінгу з формування специфічних знань, умінь та навичок.

Ключові слова: *безпечна поведінка, психологічна підготовка, екстремальна ситуація, ситуація терористичного характеру.*

Складність життєдіяльності, яка приймає стабільний характер екстремальності, стає однією з найбільш значущих реалій сучасної дійсності. Стихійні лиха, катастрофи, аварії, загострення соціальних та збройних конфліктів, тероризм та особистісно-життєві ситуації створюють загрози для життя і здоров'я людини на всіх рівнях їх прояву. У зв'язку з цим, проявляється широкий спектр проблеми екстремальності, який обумовлює появу екстремальних станів особистості та суспільства в цілому.

Особливу увагу необхідно приділити окремій категорії ситуацій, які виникають в результаті навмисних дій людини або групи людей, направлених на завдання шкоди здоров'ю та позбавлення життя людей. До таких ситуацій відносять геноцид, війни, збройні конфлікти,

переслідування із політичних, економічних, етнічних та релігійних переконань, дискримінація, терористичні загрози (терористичні акти, захоплення заручників). З соціально-психологічної точки зору, терористичні загрози відносяться до особливого ряду ситуацій, які можна кваліфікувати як екстремальні і одні з найбільш серйозних за потенційними та реальними наслідками.

Ще декілька років тому неможливо було уявити, що українське суспільство, у зв'язку із загостренням збройних подій на Сході України у 2014 році, безпосередньо матиме справу з масовими терористичними загрозами. Держава і суспільство було «беззбройне» та не готове до вирішення таких ситуацій, в тому числі щодо надання екстреної та довготривалої психологічної допомоги постраждалим.

Слід зазначити, що однією з особливостей такого виду насильства як тероризм, є використання суб'єктами тероризму цивільного населення для досягнення своїх цілей. У тематичному звіті спеціальної моніторингової місії Організації по безпеці та співробітництву у Європі в Україні (СММ ОБСЄ) «Жертви серед цивільного населення на Сході України 2016 рік» зазначено, що за підтвердженими даними зафіксовано 442 випадки жертв серед цивільного населення від загроз терористичного характеру: 88 загиблих та 354 поранених [1, с. 6].

Крім того, за інформацією голови моніторингової місії ООН з прав людини в Україні Фіони Фрейзер за час конфлікту на Донбасі загинуло 9940 осіб і ще 23455 були поранені. Це дає підстави вважати, що дійсна кількість загиблих та поранених цивільних осіб перевищує офіційні підтверджені дані в кілька разів. Особливу увагу слід звернути на те, що великий відсоток серед жертв терористичних загроз – діти, а через необережне поводження з підіривними речовинами загалом потерпіли хлопчики у віці до 18 років (90 % жертв з числа дітей).

Постійна загроза терору що виникла на теренах нашої країни призводить до дестабілізації політичної, економічної, соціальної обстановки в державі. Відсутність впевненості в особистій безпеці сприяє наростанню тривоги, страху, психічної напруги, що негативно відбивається на психологічному здоров'ї, призводить до розвитку різних психосоматичних розладів.

Крім того, як показує статистика жертв серед цивільного населення, особистість, яка потрапляє в ситуації терористичного характеру,

є перш за все психологічно не підготовленою до дій в таких умовах, при тому що психологічна витривалість в загрозовій для життя ситуації є вирішальним фактором виживання. В момент загрози на особистість діють психотравмуючі чинники – комплекс надсильних подразників, що порушують нормальну психічну діяльність.

З огляду на викладене, можна зробити висновок, що саме в таких складних умовах життєдіяльності людини створення індивідуальної бази життєво необхідних умінь та навичок, а також розробка технології формування психологічної готовності особистості до безпечної поведінки в ситуації терористичної загрози, пошук нових шляхів забезпечення збереження життя особистості в екстремальних ситуаціях терористичного характеру є вкрай необхідними.

Окремих проблемам психологічної готовності особистості до безпечної поведінки присвячені наукові праці В. Андросюка, О. Бандурки, Л. Дикої, О. Столяренко, О. Фармагея, О. Морозова. Положення, пов'язані з концепцією психологічного стресу вивчались Л. Китаєв-Смик, Н. Наєнко, Г. Сельє, О. Тімченко, Ч. Спілбергер, Р. Лазарус. Суттєве значення для дослідження мають дані теорії саморегуляції функціональних і психічних станів особистості, її поведінки та діяльності, розглянуті О. Конопкіним та В. Моросановим. Особливу увагу слід приділити науковим працям С. Кудінова, А. Гриня, К. Гамаліної, І. Рижова, які акцентують увагу на необхідності формування антитерористичної компетентності та антитерористичної культури цивільного населення.

Багато наукових праць вітчизняних вчених спрямовані на дослідження психологічної підготовки саме до професійної діяльності в екстремальних умовах, проте проблема психологічної готовності особистості до безпечної поведінки в ситуації терористичного характеру на сьогодні не отримала комплексного дослідження та визначає актуальність наукових досліджень в цьому напрямі.

Одним із ключових факторів безпечної поведінки людини в ситуації терористичного характеру є психологічна готовність. З огляду на статистику жертв серед цивільного населення, найбільш уразливою категорією в таких ситуаціях є діти та молодь. На думку авторів, під час формування психологічної готовності до безпечної поведінки в ситуації терористичного характеру особливу увагу слід звернути саме

на цю цільову аудиторію. Реалізація мети психологічної підготовки до дій в екстремальних умовах, а саме в умовах загрози терористичного характеру, можлива через зміст середньої та вищої освіти.

Теоретичний аналіз змісту підготовки здобувачів середньої та вищої освіти в Україні дає підстави стверджувати, що програми підготовки не передбачають знань, умінь та навичок з питань антитерористичної безпеки, а з психологічної підготовки до дій в умовах загрози терористичного характеру тим паче [2, с. 2-11]. Так, у 2019 році в одному із ЗВО м. Києва було проведено опитування здобувачів вищої освіти на предмет обізнаності з питань антитерористичної безпеки та підготовленості до дій в умовах терористичної загрози. Було запропоновано відповісти на запитання стосовно власної захищеності від проявів тероризму, щодо наявності побоювань стати жертвою терористичного акту, щодо знань прийомів психологічної саморегуляції, надання медичної та психологічної допомоги, необхідності навчання цивільного населення з питань антитерористичної безпеки в цілому. Результати опитування показали, що 94 % здобувачів вищої освіти бояться стати жертвою терористичного акту, а 78 % не мають знань щодо безпечної поведінки при загрозах терористичного характеру.

Вирішення завдання з психологічної підготовки молоді для реалізації безпечної поведінки в ситуації терористичного характеру автори вбачають у запровадженні психологічного тренінгу для здобувачів освіти на тему «Психологічна підготовка молоді до безпечної поведінки в умовах загрози терористичного характеру».

Головною метою психологічного тренінгу є підготовка особистості до адекватної поведінки у разі виникнення непередбаченої ситуації, пов'язаної із загрозою для життя. Зокрема необхідно сформулювати стресостійкість, психологічні якості, які дозволяють адекватно аналізувати та оцінювати обстановку, приймати швидкі та правильні рішення, не втрачати самовладання в небезпечних ситуаціях, контролювати власні емоції, вміти використовувати копінг-стратегії та надавати екстрену психологічну допомогу.

Враховуючи те, що будь-яка екстремальна ситуація викликає у більшості людей найрізноманітніші психофізіологічні та поведінкові реакції, сильні емоції та почуття (а саме терористична загроза призводить до найбільш глибокого та довготривалого впливу на

психіку постраждалих та їх близьких), зміст психологічного тренінгу повинен враховувати всі ці моменти.

На думку А. Айдаралієва та А. Максимова поведінка людини в екстремальній ситуації може бути успішною при обов'язковій наявності у неї конкретних особистісних якостей, які забезпечують: стійкість перед обличчям екстремальної ситуації, успішну поведінку, адекватну цілям діяльності і специфіки екстремальної ситуації, особисту безпеку [3, с. 19]. Я. Белик вважає, що весь комплекс особистих якостей (властивості, знання, вміння, навиків та ін) являють собою дві взаємодоповнюючі групи: екстремальні здібності та екстремальну підготовленість [4, с. 45].

Тому зміст психологічного тренінгу «Психологічна підготовка молоді до безпечної поведінки в умовах загрози терористичного характеру» повинен бути спрямований саме на екстремальну підготовленість, з урахуванням специфіки екстремальної ситуації – загрози терористичного характеру, з обов'язковим охопленням всіх сфер: когнітивної, емоційно-вольової, мотиваційної та поведінкової. Крім того, на думку авторів, зміст психологічного тренінгу повинен розроблятися фахівцями як у галузі психології, педагогіки та національної безпеки.

Виходячи із вищевикладеного, можна зробити висновок, що враховуючи сучасні умови та нові виклики і загрози екстремального характеру для особистості та суспільства в цілому, виникає нагальна потреба у створенні індивідуальної бази життєво необхідних умінь та навичок, а також створення технології формування психологічної готовності особистості до безпечної поведінки в ситуації терористичної загрози, пошук нових шляхів забезпечення збереження життя особистості в екстремальних ситуаціях терористичного характеру. Реалізація окресленої проблеми можлива шляхом запровадження для здобувачів середньої та вищої освіти психологічного тренінгу «Психологічна підготовка молоді до безпечної поведінки в умовах загрози терористичного характеру». Попереднє дослідження та експериментальна перевірка пілотної програми тренінгу серед здобувачів вищої освіти дає підстави стверджувати, що отримання специфічних знань, умінь та навичок якісно підвищують психологічну готовність до безпечної поведінки молоді в умовах загрози терористичного характеру.

Література

1. Тематичний звіт спеціальної моніторингової місії Організації по безпеці та співробітництву у Європі в Україні (СММ ОБСЄ) «Жертви серед цивільного населення на Сході України 2016 рік». URL: www.osce.org/ukraine-smm.

2. Гринь А. К. Проблеми підготовки здобувачів освіти з питань забезпечення антитерористичної безпеки в Україні. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогіка. 2019. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrped_2019_3_4.

3. Сапронов В., Мишин Б. Новая образовательная область ОБЖ. *Народное образование*. 2011. № 7. С. 19.

4. Белик Я. Я. Психическая саморегуляция в экстремальных условиях деятельности. Москва: Академия МВД СССР, 1988. 48 с.

Рябко Ю. В.

УДК 159.99

ПСИХОПРОФІЛАКТИЧНА РОБОТА ПСИХОЛОГА ОСВІТИ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ: НА ШЛЯХУ НАПРАЦЮВАННЯ ОРІЄНТИРІВ

У статті на основі останніх наукових досліджень проаналізовано вплив інформаційно-комунікативних технологій на особистість, розглядаються ризики, яким має приділити увагу психолог освіти в своїй профілактичній роботі.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, психо-профілактика, соціальна мережа, надзалученість, багатозадачність.*

Постановка проблеми. Використання дітьми і підлітками цифрових технологій і їх залученість до Інтернету (пошук інформації, перегляд і прослуховування медіаконтенту, спілкування у соцмережах) сьогодні має настільки загальноохоплюючий характер, що дозволяє дослідникам розглядати інформаційно-комунікативні технології (далі ІКТ) як важливий агент соціалізації, і навіть ставити питання

про виникнення нового соціального і культурно-психологічного феномену – «цифрового дитинства» (S. Danby, M. Fleer, C. Davidson, M. Hatzigianni, Г. Солдатова).

Забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності громадян «насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні всебічно розвиненої особистості...» названо Законом України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» серед основних стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства в Україні.

Психолог освіти у своїй профілактичній роботі, спрямованій на попередження відхилень у розвитку та становленні особистості, має враховувати ризики, які виникають через масове впровадження цифрових технологій – потужного механізму, що породжує нові соціальні практики, значною мірою визначає взаємодію дитини із соціальним середовищем, активно опосередковує всі види діяльності.

Мета статті проаналізувати данні останніх наукових досліджень щодо впливу інформаційно-комунікативних технологій на особистість, виділити основні ризики, яким має приділити увагу психолог освіти в своїй профілактичній роботі.

Поряд із загальноновживаною класифікацією ризиків, пов'язаних із використанням ІКТ, серед яких називають контентні ризики, комунікаційні, споживацькі, технічні і ризики інтернет-залежності [4, с. 72], ми пропонуємо модули, орієнтовані на які, практикуючий психолог може проводити дослідження переваг і небезпек інформаційно-комунікативних технологій:

- фізичний вплив пристроїв (наприклад, вплив випромінювання екранів на очі, сон, моторику, опорно-руховий апарат);

- контент: зміст інформації (її достовірність, об'єм, відповідність віку, вимагацькі повідомлення, агресивний контент, пропаганда наркотиків, тероризму, суїциду тощо);

- спосіб передачі і сприйняття інформації (відмінність між текстом прочитаним в книзі чи з монітору, написаного від руки чи набраного на клавіатурі, вплив 3D реальності комп'ютерних ігор, доповненої реальності);

- спосіб структурування часу: кількість часу, вид проведення часу (комп'ютерна гра, інтернет-серфінг, спілкування в соцмережі), ступінь індивідуалізованості; за рахунок яких інших видів діяльності відбувається (сон, гра, їжа тощо).

Зміни в одному з модусів (наприклад, поява компактних пристроїв) ведуть до змін в інших (у вигляді постійного перебування «на зв'язку» в очікуванні повідомлень із соцмереж).

Спираючись на *аналіз останніх досліджень і публікацій* розглянемо окремі ризики використання інформаційно-комунікативних технологій.

Низкою дослідників (J. Twenge, G. Martin, B. Spitzberg, 2019 та інші) підкреслюється, що недоречне використання ІКТ позбавляє дітей сенсорного досвіду необхідного для розвитку вищих психічних функцій, наголошується, що екран комп'ютера або електронної книги не замінює надрукований текст, як і набір тексту на клавіатурі не замінює писання від руки, а маніпуляція предметами на екрані смартфона – маніпулятивну гру з предметами. Є дослідження, які дозволяють припустити, що надмірне використання ІКТ може призводити у короткостроковій перспективі до проблем з увагою (H. Wilmer, L. Sherman, J. Chein, 2017); інтенсивне користування смартфоном – до надання переваг більш швидким задоволенням (A. Nadar, D. Eliraz, A. Lazarovits, U. Alyagon, A. Zangen, 2015).

Чисельні посилання, гіпертекст, великий обсяг вторинної і недостовірної інформації з одного боку, а з іншого – обмежені можливості уваги і короткочасної пам'яті та свідомості людини, яка упевнено може маніпулювати чотирма об'єктами, утворюють суперечність – передумову небезпеки зниження ефективності навчання при недоречному використанні ІКТ. Ілюзія доступності будь-якої інформації на цифрових носіях та в Інтернеті знижує мотивацію обдумування і запам'ятовування інформації. При цьому, як засвідчують дослідження, користувачі, покладаючись на збереження інформації на зовнішніх носіях, перебільшують свої знання (M. Fisher, M. Goddu, F. Keil, 2015), а їх власна пам'ять слабшає або не розвивається (D. Tamir, E. Templeton, A. Ward, J. Zaki, 2018).

Навчальні програми, що передбачають використання ІКТ у навчальному процесі, іноді розраховані на здійснення пошуку і накопи-

чення інформації, а не на навчання, тобто перетворення інформації в знання [1, с. 48], як наслідок, при виконанні навчальних завдань учні/студенти копіюють готові роботи, що не сприяє підвищенню ефективності їх навчання, розвитку особистості.

Інтернет розповсюджує недостовірні, вторинні знання, «вбиваючи наукове знання» (за назвою книги Тома Ніколсона) формуючи конспірологічне мислення і забобони. У цей же час, користувачі не вміють відрізнити наукове знання від його імітації, а підлітки навіть плутають рекламні контекстні оголошення від пошукових результатів на сторінці пошуку Google [5].

Дослідники наголошують на тому, що технології не є нейтральними. Через зацікавленість у збільшенні присутності користувачів на сайтах, виробники інформаційних послуг використовуючи механізми випадкового позитивного підкріплення та жаги визнання [3, с. 19-39], збільшують час користування ІКТ, сприяючи виникненню залежності і феномену надзалученості (*super-connectin*) (М. Twenge, 2017; Т. Compernelle, 2014). Дані нейрофізіологів засвідчують необхідність для мозку періодів «виключеності», коли він не відволікається на зовнішні подразники і дію. Саме в цей час активується так звана дефолт-система (*Default mode network*), діяльність якої забезпечує переробку вже отриманої інформації і аналіз соціальних контактів. Надзалученість порушує роботу дефолт-системи.

Наявність гаджету з виходом у інтернет (соцмережі) створює додаткові умови для виникнення надзалученості, результати якої оцінюються дослідниками переважно як негативні: вона провокує СДУГ, збільшує вірогідність депресивних розладів, збільшує рівень стресу, знижує ефективність розумової діяльності (А. Nadar, I. Hadas, A. Lazarovits, U. Alyagon, D. Eliraz, A. Zangen, 2017). За результатами своїх досліджень М. Твенге описує надзалучених дітей як менш бунтівних, більш толерантних, менш щасливих і зовсім не готових до дорослого життя.

Надзалученість у соцмережах, втрата контролю над часом, проведеним в Інтернеті, призводить до порушення сну і через це – до зниження успішності навчання, погіршення емоційного стану.

Поширення кіберагресії і кібербулінгу як наслідків анонімності (реальної або удаваної) користувачів. Залишається відкритим питан-

ня, чи стають користувачі менш агресивними і більш товариськими, вивільняючи агресію в кібер-простір, є окремі свідчення зменшення у користувачів чутливості до страждань інших і емпатійності.

Хоча Інтернет можна розглядати «як культуру, в рамках якої з'явилися нові засоби для особистісного розвитку тих, кому з яких-небудь причин важко формувати свій образ Я з опорою на свої природні дані або соціальні досягнення» [2, с. 221], вибір таких засобів створює небезпеку поглиблення ізоляції та дефіциту значимості. Спроба компенсувати неуспіхи соціалізації через реалізацію себе в культурі постів і лайків можуть давати тимчасове полегшення, спричиняючи масштабні гальмування розвитку особистості за рахунок відмови від реалізації себе в «живому» спілкуванні. Найбільш активні користувачі таким чином ризикують стати найбільш самотніми і депресивними. Дані кореляційних досліджень свідчать, що кількість кортизолу – гормону стресу – протягом дня більша у підлітків, хто має 300 віртуальних друзів, порівняно з тими, у кого таких друзів менше (J. Morin- Majot, M.-F. Marin, N. Duran, N. Wanc, R.-P. Juster, S. Lupien, 2016).

Цифрові комунікації впливають на офлайн («живе») спілкування, відбираючи у нього час, знижуючи його якість, позбавляючи навичок неопосередкованого гаджетами спілкування. Особливо критично це для тих, у кого такі навички ще не достатньо сформовані, а соціальна мережа «живих» контактів не оформлена. В навчальному процесі невинуватого використання ІКТ зводить до мінімуму і без того обмежене живе спілкування учнів та учителів, учнів між собою, пропонуючи їм спілкування у вигляді «діалогу з комп'ютером», внаслідок чого учень не отримує практики діалогічного живого мовлення, формується індивідуалізм [1, с. 48].

Багатозадачність, тобто вміння зосереджуватись на кількох справах одночасно, яку вважають перевагою використання ІКТ, за даними досліджень пов'язана негативно із продуктивністю діяльності (G. Mark, S. Iqbal, M. Czerwinski, P. Johns, 2015 ; M. Twenge, 2017); і навіть сама тільки наявність смартфона в полі зору знижує продуктивність розумової діяльності (A. Ward, K. Duke, A. Gneezy, M. Bos, 2017).

Висновки. Сучасна наука далека від однозначних оцінок щодо впливу ІКТ на психіку, але дозволяє робити попередні висновки і

враховувати ризики у профілактичній роботі з окремими особами і категоріями.

Шкідливість ІКТ визначається як способом використання так і психологічними особливостями (в т. ч. віком, соціальним статусом) користувача. Найбільш чутливими до негативного впливу цифрових технологій передбачувано будуть особи віком до ранньої дорослості. Увагу дослідників як небезпечні привертають феномени надзалученості, багатозадачності, заміни мережевим спілкуванням живих соціальних контактів, беззастережне перекладання на «розумні» прилади функцій мислення і пам'яті.

При проведенні профілактичної роботи стосовно небезпек використання ІКТ необхідно дотримуватись загальних правил психопрофілактики: не залякувати і обмежувати, а роз'яснювати, розвивати свідомий самоконтроль, пропонувати альтернативи.

Варто взяти до уваги рекомендації Американської академії педіатрії (AAP) батькам: уникати до 2 років використання медіа (крім відеочатів); не більше однієї години продуктивного використання на день для дошкільників, підліткам, старшим школярам не дозволяти ЗМІ і ІКТ витіснити інші види діяльності (сон, фізичні вправи, сімейне харчування, «відключення» для відпочинку); у будь-якому віці бути «господарями» ІКТ, спільно переглядати і обговорювати контент із дітьми. Частіше відводити час на життя без ІКТ, не користуватись гаджетами протягом години після пробудження і за годину до сну. Користуватись ІКТ тільки з конкретною метою і заради цієї мети.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на уточнення попередніх висновків, напрацювання ефективних засобів профілактичної роботи з окремими категоріями учасників навчального і виховного процесів.

Література

1. Винославська О. В. Дослідження впливу ІКТ на самоорганізацію і розвиток особистості. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2014. №2. С. 47 – 54.

2. Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей Интернета. Москва: ЛКИ, 2008. 224 с.

3. Ньюпорт К. Цифровой минимализм. Фокус и осознанность в шумном мире. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 256 с.

4. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80.

5. Children and parents: media use and attitudes report, 2015. – Mode of access: WWW.URL:https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0024/78513/childrens_parents_nov2015.pdf. – Last access: 2020.

Самодєлова О. С.

ПРИРОДА ТРИВОГИ Й ТРИВОЖНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У публікації аналізуються поняття «тривога» й «тривожність» у тлумаченні як вітчизняних, так і зарубіжних психологів, зазначаються їх причини й наслідки.

Ключові слова: *ризик-фактор, тривога, тривожність*

Нестабільна соціально-економічна ситуація в країні призводить до різкого збільшення порушень нервово-психічного характеру. Одним із таких порушень є підвищений рівень тривожності, який є найбільш значним ризик-фактор, що сприяє нервово-психічним захворюванням людини.

Проблемі тривожності присвячено чимало праць, проте здебільшого вони належать закордонним ученим. Вітчизняні дослідження мають фрагментарний характер, бо єдина концепція практично відсутня, що зумовлено різними підходами і в різних науках, до того ж, поняття «тривожність» у літературі трактується по-різному.

Стійкий інтерес до проблеми тривожності знайшов відображення в роботах багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (У. Джеймс, Е. Ізард, К. Ланге, Ч. Спілбергер, З. Фройд, К. Хорні, В. Астапов, В. Кисловська, Л. Костіна, Е. Новікова, А. Прихожан та ін.).

Слід зазначити, що в психологічній літературі співіснують два базових терміни, котрі в ряді випадків використовуються як сино-

німи, але частіше розглядаються як самостійні поняття: тривога і тривожність. Розрізняють тривожність як властивість особистості, як відносно постійну, дещо незмінну протягом життя рису (особистісна тривожність) і тривогу як негативний емоційний стан, відносно тривалий, пов'язаний зі зміною нервово-психічної діяльності (ситуативна тривога). При цьому визначення тривоги як стану є базовим, ключовим для визначення тривожності як властивості особистості: тривожність – це «схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги» (А. Петровський, М. Ярошевський, 1998) [5].

На думку ряду авторів, тривалий час перебування в стані тривоги може ставати властивістю особистості, переходячи в категорію тривожності (Ганзен В. А., 1984).

У психологічній літературі, можна зустріти різні визначення поняття тривожності, хоча більшість дослідників сходяться у визнанні необхідності розглядати його диференційовано – як ситуативне явище і як особистісну характеристику з урахуванням перехідного стану та його динаміки.

Наприклад, З. Фройд у своїх ранніх дослідженнях зазначав, що тривога є функцією «Его» і попереджає «Его» про небезпеку, що насувається, загрози, допомагаючи особистості реагувати в подібних ситуаціях (ситуаціях небезпеки, загрози) безпечним, адаптивним, способом. Залежно від того, звідки надходить загроза для «Его», Фройд виокремив три типи тривоги: об'єктивну, або реалістичну (пов'язану з впливами зовнішнього світу), невротичну (пов'язану з впливами «Ід») і моральну (пов'язану з впливами «Супер-его»). Тривожність Фройд тлумачив як неприємне переживання, що виступає сигналом небезпеки. Зміст тривожності – почуття невизначеності й безпорадності [6].

У психологічному словнику пропонується таке визначення тривожності: це «схильність індивідуума до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги» [1].

На думку Н. Кравцової, «тривожність – це стійке особистісне утворення, що зберігається протягом тривалого часу, переживання емоційного дискомфорту, передчуття небезпеки, що загрожує» [2].

Тривога, як стан у нормі, переживається кожною здоровою людиною у випадках, що припускають передбачення негативних резуль-

татів. Даний стан виникає, коли індивід сприймає певні подразники або ситуацію, яка несе в собі елементи загрози, небезпеки, шкоди. Найчастіше термін «тривога» використовується для опису неприємного за своїм забарвленням психічного стану, який характеризується суб'єктивними відчуттями напруження, занепокоєння, неприємних передчуттів, а з фізіологічного боку – супроводжується активізацією нервової системи.

Однак, найчастіше тривогу розглядають як негативний стан, пов'язуючи її з переживаннями стресу. Ю. Ханін відзначає, що тривога як стан – це реакція на різні стресори, яка характеризується різною інтенсивністю, мінливістю в часі, наявністю усвідомлюваних неприємних переживань напруженості, заклопотаності, занепокоєння і супроводжується вираженою активізацією вегетативної нервової системи. Стан тривоги може варіювати за інтенсивністю і змінюватися в часі як функція рівня стресу, якому піддається індивід, але переживання тривоги властиво будь-якій людині в адекватних ситуаціях.

Л. Костіна пропонує кілька підходів розгляду стану тривоги:

а) системно-структурний підхід – передбачає розгляд тривоги, як цілісного, інтегрального явища;

б) системно-функціональний підхід – розглядає стан тривоги, як специфічну форму психіки, яка відображає відносини між предметним світом і людиною або між людьми; за таких обставин тривога, впливаючи на компоненти будь-якого з рівнів прояву активності, відіграє або позитивну роль, будучи мобілізатором резервів психіки, або негативну;

в) системно-історичний підхід – розкриває причинність тривоги в соціальному, психологічному й фізіологічному аспектах [3].

Причини, що викликають тривогу, різноманітні і можуть знаходитися в усіх сферах життєдіяльності людини. Умовно їх поділяють на суб'єктивні й об'єктивні причини. *Суб'єктивні* – це причини інформаційного характеру, пов'язані з неправильним поданням про результат майбутньої події і причини психологічного характеру, що призводять до завищення суб'єктивної значущості результату майбутньої події. *Об'єктивні* причини, що викликають тривогу – це екстремальні умови, які пред'являють підвищені вимоги до психіки людини і пов'язані з невизначеністю результату ситуації: втомлю-

ваність; занепокоєння з приводу здоров'я; вплив фармакологічних засобів та інших препаратів, які можуть впливати на психічний стан.

Також можна виокремити *невмотивовану* тривожність, що характеризується безпричинними чи погано зрозумілими очікуваннями неприємностей, передчуттям лиха, можливих втрат. Психіка таких людей постійно знаходиться в стані напруження, а поведінка може обумовлюватися дисфункціональним емоційним стереотипом, мало піддаватися контролю з боку свідомості, що в загальних рисах зближує стан тривоги й афекту. Останнім часом в експериментальних дослідженнях все частіше робиться акцент не стільки на окремій рисі, скільки на особливостях ситуації та взаємодії особистості з ситуацією.

Невмотивована тривожність може бути ознакою психічного розладу. Зокрема, на думку В. Астапова, вона має безпосереднє відношення до патопсихологічних порушень, при яких спостерігається постійний пошук джерела небезпеки і знаходження загрози в інших людях (марення збитку), у власному тілі (іпохондрія), у власних діях (психастенія). Це найяскравіші приклади неадекватної фіксації щодо мотиву пошуку джерела тривоги, який обумовлює неефективність поведінки [4].

Сигнальна функція стану тривоги полягає в передбаченні того чи іншого виду небезпеки, пророкує щось неприємне, загрозливе і сигналізує про це індивіду. З. Фройд визначав тривогу, як специфічний, неприємний емоційний стан, що супроводжується хвилюванням, фізіологічним і поведінковим компонентами. П. Симонов, поділяючи потреби людини на два основних види – «потреби» й «зростання» в межах потребо-інформаційної теорії емоцій, вважає джерелом тривоги низьку ймовірність задоволення будь-якої з потреб, наприклад, потреби в їжі, житлі, засобах захисту від шкідливих впливів, забезпеченні свого індивідуального існування та ін.

Виникнення емоції тривоги супроводжується зростанням відчуттів психологічної невизначеності і, тією чи іншою мірою, вираженням відчуття безпорадності. Здійснюване тривогою, хронічне спонукування до пошуку небезпеки, має безпосереднє відношення до психосоматичних і психопатологічних порушень. У свою чергу, активність, що виявляється в пошуковій діяльності назустріч загрозовому об'єкту, є способом зменшення тривоги.

Важливою функцією тривоги є функція оцінки ситуації, що склалася. Негативно забарвлені емоційні переживання тривоги виникають тоді, коли індивід оцінює ситуацію, як небезпечну, і не має в своєму розпорядженні готових, достатньо надійних, на його погляд, способів її вирішення. Л. Костіна розглядає основні негативні ознаки високого рівня особистісної тривожності:

1. Особистість з високим рівнем тривожності схильна сприймати навколишній світ, як завершальний, що несе в собі загрозу й небезпеку в значно більшій мірі, ніж особистість з низьким рівнем тривожності.

2. Високий рівень тривожності створює загрозу психічному здоров'ю особистості і сприяє розвитку станів, які передують невротичним розладам.

3. Високий рівень тривожності негативно впливає на результат діяльності.

4. Тривожність, у деяких індивідуально-психологічних особливостях особистості, здійснює істотний вплив на професійну спрямованість особистості.

Тривожність по-різному позначається на стійкості поведінки й прояві навичок його самоконтролю [3].

Функціональний аспект дослідження «особистісної тривожності» припускає розгляд її як системної властивості, яка проявляється на всіх рівнях активності людини. У дослідженнях розкривається роль даної властивості в соціальній сфері, де тривожність впливає на ефективність у спілкуванні, на соціально-психологічні показники ефективності діяльності керівника, на взаємини з керівником, на взаємини з товаришами, однолітками, породжуючи конфлікти.

У психологічній сфері «тривожність» проявляється в зміні рівня домагання особистості, в зниженні самооцінки, рішучості, впевненості в собі. Дослідники розкривають зв'язок «тривожності» з особливостями нервової системи, з енергетикою організму, активністю біологічно активних точок шкіри, розвитком психо-вегетативних захворювань. Тривожність виявляється в психофізіологічній сфері і виступає у вигляді активації вегетативної нервової системи, про що свідчать почастішання серцебиття й дихання, збільшення артеріального тиску, підвищення швидкості обмінних процесів.

Висновки. Таким чином, означення та вирішення проблеми тривоги й тривожності є одним із актуальних завдань психології і ставить сучасних дослідників перед необхідністю досить ранньої діагностики рівня тривоги й тривожності.

Література

1. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.
2. Кравцова Н. Тривожні діти. *Шкільний світ*. 2003. № 19. С. 37 – 39.
3. Костина Л. М. Ігрова терапія з тривожними дітьми / Л. М. Костіна. – СПб. : Мова, 2003.
4. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: ИНФРА-М, 1998. 494 с.
5. Соловьева С. Л. Тревога и тревожность: теория и практика. *Медицинская психология в России*: электрон. науч. журн. 2012. № 6 (17). URL: <http://medpsy.ru>
6. Тревожность как фактор возникновения психологической защиты. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5705

Сокол А. О.

УДК 159.6

ПРОФІЛАКТИКА СХИЛЬНОСТІ ДО СУЇЦИДАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

(з досвіду роботи фахівця психологічної служби школи)

У статті розкривається поняття суїциду та суїцидальної поведінки, їх види і форми та можливі причини виникнення в підлітковому віці. Також презентується досвід просвітницько-профілактичної роботи фахівця психологічної служби закладу загальної середньої освіти з даного напрямку.

Ключові слова: самогубство, суїцид, суїцидальна поведінка, підлітковий вік, просвітницько-профілактична робота.

Актуальність дослідження. У нашому суспільстві проблема суїциду серед підлітків і молоді є однією з нагальних. Підлітковий вік представляє для самих дітей глобальну проблему, з якою не кожний може впоратися і як результат – підліткам легше й простіше покінчити життя суїцидом, ніж вирішувати проблему яким-небудь іншим способом.

Статистичні дані повідомляють жахливі дані про вияви суїцидальної поведінки саме серед молоді і підлітків. В Україні здійснюється за рік 34,5 тис. дитячих самогубств на 100 тис. населення. Самогубства – друга найбільша причина смертності у віковій групі від 15 до 29 років. Жахливим і є те, що в Україні все голосніше говорять про «групи смерті», адміністратори яких спеціально і свідомо доводять підлітків до самогубства. Тільки за попередніми підрахунками українських правоохоронців, близько 13 тисяч дітей віком від 12 до 16 років на даний момент є учасниками суїцидальних груп у соціальних мережах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значну увагу до проблем самогубства молоді приділяли: фізіолог, психолог В. Бехтерев, який стверджував, що більшість дитячих самогубств пов'язана з недоліками морального виховання; відомий український психіатр І. Сікорський пов'язував суїциди учнів з морально-етичними чинниками. У статті ми також спираємося на роботи Е. Дюркгейма, А. Амбрумової, Т. Вашека, О. Лісової, В. Мушинського, В. Рибалки та ін.

Виклад основного матеріалу. Поняття «суїциду» та «суїцидальної поведінки» настільки часто зустрічаються в буденному житті, що здавалося б, і не потрібно його уточнення. Але дуже часто люди помиляються в його об'єктивному значенні, тому і потребує уточнення фахівців, щодо такого явища, як самогубство.

Спеціалісти визначають суїцид (лат. *suizid* – «себе вбивати»), тобто самогубство, як усвідомлювані, навмисні дії, спрямовані на добровільне позбавлення себе життя, що призводять до смерті. Поняття «самогубство» можна охарактеризувати за такими ознаками, як:

- мета – позбавити себе життя;
- потерпілий та суб'єкт суїциду є одна і та сама особа;
- об'єктом замаху є життя самої людини;
- смерть спричиняється особистими діями самої людини.

На думку французького філософа і соціолога Е. Дюркгейма, суїцид – це навмисне позбавлення себе життя або самогубство, а суїцидент – це людина, яка вчинила самогубство. В. Кондратенко вважає, що самогубство (суїцид) – це усвідомлене позбавлення себе життя. Суїцидальна поведінка – поняття більш широке, воно включає в себе будь-які внутрішні та зовнішні форми психічних актів, які спрямовуються уявленнями про позбавлення себе життя. Вона є наслідком соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах мікро-соціального конфлікту, який важко переживається.

Суїцидальна поведінка включає усі прояви суїцидальної активності – думки, наміри, висловлювання, загрози, спроби самогубства, – і являє собою ланцюг аутоагресивних дій людини, свідомо чи навмисно спрямованих на позбавлення себе життя через зіткнення з нестерпними життєвими обставинами.

Суїцидальна спроба і суїцид проходять у своєму розвитку через дві фази: зворотну (коли суб'єкт сам, чи при втручанні оточуючих, може припинити спробу) і незворотну, що закінчується смертю [1].

Внутрішні й зовнішні форми суїцидальної поведінки підпорядковані закономірностям будови людської предметної діяльності. Суїцидальні акти можна поділяють на:

- істині самогубства, спроби й тенденції. Їх мета – позбавлення себе життя. Їх кінцевий результат – смерть;
- демонстративно-шантажну суїцидальну поведінку. Її мета не позбавлення себе життя, а демонстрація цього наміру;
- самоушкодження. Мета – пошкодження того чи іншого органу;
- нещасні випадки – небезпечні для життя дії, спрямовані іншими цілями [1].

З огляду на форми суїцидальної поведінки, науковці розрізняють види самогубств:

- неусвідомлене самогубство;
- самогубство як ризикована гра і ризикована легковажність;
- психопатологічне й агресивно-невропатичне самогубство;
- самогубство психічно нормальної людини.

Підлітки і молодь відрізняються від дорослих віковою своєрідністю, що дуже часто визначає їх суїцидальну поведінку. У зв'язку з тим, що підлітки і молодь не мають достатнього життєвого досві-

ду, їм характерна підвищена вразливість і навіюваність, здатність яскраво відчувати і переживати, схильність до коливань настрою, слабкість критичності, егоцентрична спрямованість, імпульсивність в ухваленні рішення.

Розрізняють три основні фази суїцидальної поведінки молодих людей:

1) *обдумування*. Характеризується свідомими думками щодо скоєння суїциду. Ці думки згодом можуть вийти з-під контролю і стати імпульсивними. При цьому підліток замикається в собі, втрачає інтерес до сімейних справ, роздає цінні для нього речі, змінює свої стосунки з оточуючими, стає агресивним. Змінюється зовнішній вигляд, підліток перестає слідкувати за собою, може змінитися його вага (що пов'язане із переїданням або анорексією), через зниження його уваги з підлітком може трапитись нещасний випадок;

2) *амбівалентності*, яка виникає за умов появи додаткових стресових факторів – тоді підліток може вербалізувати конкретні загрози або наміри щодо суїциду комусь із найближчого оточення, але цей «крик про допомогу» не завжди буває почутим;

3) якщо на попередніх фазах підлітку не була надана допомога, як результат настає *фаза суїцидальної спроби*. Вона відбувається дуже швидко, адже для підлітків характерне швидке проходження цієї фази і перехід до наступної [2; 3].

За даними В. Сіяляхіна, більшість підлітків, схильних до суїциду (а це майже до 70 %), обмірковують і здійснюють суїцид протягом 1–2 тижнів. Унаслідок того, що підліткам і молоді властива імпульсивність дій, можлива іноді тривалість усіх трьох фаз набагато коротшою (не більше 1 години).

У Глухівській загальноосвітній школі I–III ступенів №2 здійснюється системна просвітницько-профілактична робота із залученням усіх учасників освітнього процесу щодо попередження суїцидальних схильностей серед учнівської молоді.

10 вересня 2019 року було проведено ряд заходів до Всесвітнього дня запобігання самогубствам: фахівцем психологічної служби було оформлено інформаційні куточки, проведені тематичні просвітницько-профілактичні заняття з учнями 8-х класів, проведено

індивідуальні консультації з батьками і педагогами; класні керівники провели години спілкування на тему: «Життя – найдорожчий скарб».

Під час виступу на загальношкільних батьківських зборах фахівець психологічної служби ознайомив батьків з віковими фізіологічними й психологічними особливостями підлітків, звернув увагу на індивідуальні особливості перебігу вікових криз, звернув увагу на формування довірливих взаємостосунків між дітьми і батьками, наголосив на небезпеці Інтернет простору та участі підлітків у так званих «групах смерті».

Питання цінності життя, формування морально-етичних якостей особистості учня, здатність долати життєві труднощі, допомога найближчого оточення неоднаразово піднімалися практичним психологом, заступником директора з виховної роботи, класними керівниками під час проведення тематичних тижнів та акцій: Всеукраїнського тижня протидії булінгу, тижня толерантності, акції «16 днів проти насильства».

З метою виявлення наявності суїцидальних намірів та можливих причин для позбавлення себе життя, практичним психологом протягом листопада-грудня 2019 року було проведено добровільне анкетування учнів 7–9 класів. Обстеження здійснювалось за попередньо підібраним діагностичним інструментарієм, згідно з діагностичними мінімумами фахівців психологічної служби (тест на виявлення суїцидальних намірів Н. Шявровської, О. Гончаренко, І. Мельникової).

У дослідженні взяв участь 121 учень віком 12–15 років, що складає 86 % від загальної кількості здобувачів освіти 7–9 класів. Учні пропонувалися гра або тест на визначення інтелекту, потім їм зачитувалися 85 тверджень у вигляді народних прислів'їв та приказок, які вони мали відповідно до змісту та розуміння віднести до однієї з десяти категорій. Залежно від кількості відповідей опитантів, визначалася наявність суїцидального ризику або найбільш вірогідна причина, яка може призвести до суїцидальних намірів.

За результатами анкетування 6 учнів (серед них 3 здобувачі освіти 7-х класів, 1 – 8-х, 3 – 9-х) мають ризик суїцидальної поведінки; 26 учнів, що складає 21 % від загальної кількості обстежуваних, показали невизначеність стосовно можливих мотивів суїцидальної поведінки. Відповіді інших учасників опитування розподілилися

так: 8 осіб – 6 % вважають, що причиною самогубства може стати алкоголь та наркотики; 1 % опитаних – нещаслива любов; протиправні дії – 10 учнів (8 %); гроші та проблеми з ними – 33 учні (27 %); добровільне позбавлення себе життя – 2 %; сімейні проблеми і втрата сенсу життя по 3 %; самогубство через відчуття неповноцінності – 9 опитаних (7 %); позбавлення життя через шкільні проблеми – 6 осіб (4 %); стосунки з оточенням – 47 учнів (39 %).

Отже, основними причинами, які можуть призвести до скоєння самогубства, підлітки вважають фінансові проблеми та труднощі в стосунках з оточуючими.

По завершенню анкетування було проведене поглиблене індивідуальне діагностичне обстеження учнів з високим рівнем схильності до суїцидальних тенденцій за методикою визначення схильності до суїцидальної поведінки М. Горської. За результатами поглибленої діагностики наявність суїцидальних тенденцій у даної групи учнів не підтвердилась.

Отже, реалізацію просвітницько-профілактичної роботи щодо суїцидальних тенденцій серед учнівської молоді можна вважати успішною, а проведене діагностичне дослідження вказує на напрями роботи педагогічного колективу, які потребують уваги – формування моральних й духовних цінностей в учнівській молоді; згуртування дитячих колективів та налагодження системи дружніх взаємостосунків.

Висновки. Суїцид останнім часом перетворився на одну з найгостріших проблем сучасного суспільства. Суїцидальні дії в дітей часто бувають імпульсивними, ситуативними і не плануються заздалегідь. Тому важливим аспектом профілактичної роботи є формування в учнів навичок ефективної соціальної взаємодії та вміння налагоджувати контакти з найближчим оточенням. Робота закладу освіти щодо профілактики суїцидальних тенденцій серед учнівської молоді потребує комплексного підходу із залученням усіх учасників освітнього процесу: педагогів, батьків, учнів.

Література

1. Психологія суїциду: навч. посіб. / за ред. В. П. Москальця. Київ – Івано-Франківськ: Плай, 2002. 249 с.

2. Рибалка В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій проблемної особистості. Київ: Шкільний світ, 2009. 128 с.

3. Рибалка В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій в учнівської молоді. Київ – Кременчук, 2007. 86 с.

Столярчук О. А., Коханова О. П.

УДК 159. 922

РОЛЬ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ПЕРЕЖИВАННІ СТУДЕНТАМИ КРИЗ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито роль особистісного потенціалу як детермінанти та ресурсу переживання студентами криз професійного навчання, проаналізовано динаміку їхньої розумової активності в контексті конструктивного переживання кризи.

Ключові слова: *особистісний потенціал, професійне навчання, студент, криза професійного навчання, криза адаптації, криза апробації, криза фахової готовності.*

Професійне становлення особистості на етапі фахового навчання зазвичай супроводжується кризами, конструктивне вирішення яких потребує активізації внутрішніх, психічних ресурсів студента. Виявлення сприятливих особистісних якостей, які забезпечують його успішне протистояння труднощам, що виникають на шляху до досягнення життєвих цілей, може допомогти оптимізувати професійне становлення здобувача вищої освіти. У зв'язку з цим, актуальним психологічним завданням є вивчення особистісного потенціалу студента, який він може мобілізувати для адаптації до швидкоплинних складних умов життєдіяльності.

Мета статті: проаналізувати роль ресурсів особистості та особливостей їх активізації в процесі переживання студентами нормативних криз професійного навчання.

Професійне становлення особистості починається з фахового навчання, яке супроводжується поступовим формуванням професійно важливих якостей, виявом, розкриттям та розвитком особистісного потенціалу студента. Невід'ємною складовою навчання майбутнього фахівця є складні, переломні періоди, або кризи, які виявляються в зміні темпу й вектору професійного розвитку особистості, супроводжуються перебудовою смислових структур професійної свідомості, переорієнтацією на нові цілі, корекцією соціально-професійної позиції тощо [1, с. 258].

Позитивне вирішення кризи полягає в подальшому сприятливому професійному розвитку майбутнього фахівця. При цьому особистісний потенціал постає детермінантою й ресурсом переживання студентами криз професійного навчання. Потенціал особистості має тісний зв'язок з її діяльністю й тлумачиться як системна характеристика індивідуально-психологічних особливостей особистості, що лежить в основі її здатності виходити в своїй життєдіяльності із стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів і зберігати стабільність смислових орієнтацій й ефективність діяльності на тлі тисків змінюваних зовнішніх умов [2, с. 423].

Серед показників особистісного потенціалу варто відзначити особистісну автономію й незалежність, внутрішню свободу; осмисленість життя; життєстійкість у складних обставинах; готовність до внутрішніх змін; здатність сприймати нову невизначену інформацію; постійну готовність до дії; особливості планування діяльності; тимчасову перспективу [4, с. 201–202].

На існування криз у процесі професійного становлення особистості вказують Л. Анциферова, Н. Глуханюк, Е. Зеєр, Є. Клімов, А. Маркова, М. Пряжников, О. Пряжникова, О. Фонарьов, Е. Симанюк та ін. Називаються два типи криз професійного розвитку: нормативні й ненормативні [3, с. 199].

Так, Е. Зеєр до нормативних криз відносить такі: 1) кризи психічного розвитку, 2) кризи професійного становлення (вікові кризи). Ненормативними вважає: 1) критичні (втрата працездатності, розлучення, безробіття, міграція, позбавлення волі); 2) невротичні (перебудова свідомості, інстинкти, ірраціональні тенденції, тобто внутрішні конфлікти, життєві кризи) [3, с. 199].

Нормативні кризи професійного становлення починають розгортатися на етапі професійного навчання студентів.

Ускладнений перехід вчорашнього школяра до нового соціального статусу – здобувача вищої освіти – може спричинити переживання *кризи адаптації* як першої нормативної кризи періоду студентства. Розгортання цієї кризи безпосередньо пов'язане з особистісним потенціалом першокурсника в двох аспектах. По-перше, недостатньо розкритий чи мало задіяний особистісний потенціал може стати чинником кризових переживань (локальний варіант біографічної кризи нереалізованості). Розповсюдженою є ситуація, коли студенту не вистачає ресурсів для успішного пристосування до нового соціального статусу (наприклад, інтелектуальної компетентності, розвинутої вольової регуляції, комунікативної гнучкості тощо). Водночас, слід зважати, що мова йде про занурення першокурсника у фахово орієнтоване освітнє середовище, тому відбувається пропедевтична перевірка правильності його професійного вибору, яка супроводжується оцінюванням перспектив реалізації особистісного потенціалу. Під час переживання кризи адаптації в студента вибудовується конструктивний чи деструктивний вектор вирішення цієї кризи. Якраз характер цього вектору залежить від спроможності студента спрямовувати власний особистісний потенціал на адаптивні процеси. Налагоджена конструктивна стратегія переживання студентом кризи адаптації упорядковує його навчально-професійну діяльність, формує стійку професійно орієнтовану мотивацію навчання, започатковує фахову Я-концепцію. Деструктивна стратегія подолання цієї кризи спричиняє стагнацію особистісного потенціалу студента, домінування мотивації уникнення невдач у навчанні та досягнення ситуативного успіху.

Наступною нормативною кризою професійного навчання є *криза апробації*, що характерна для студентів третього курсу. Передумовами кризи є різке збільшення професійно орієнтованих навчальних дисциплін, а також проходження активної виробничої практики. Третьокурсник потрапляє в ситуацію прикладної перевірки своєї навчальної компетентності та випробування свого особистісно-професійного потенціалу. Змістом кризи є суперечність між теоретичною та практичною площинами професійної підготовки студента, незбалансованість двох його статусів – суб'єкта навчальної діяльності

і майбутнього фахівця. Іноді саме на цьому етапі студент уперше усвідомлює специфіку обраної професійної діяльності й переосмислює своє ставлення до неї. Конструктивна стратегія переживання кризи апробації характеризується поступовим збалансуванням теоретичного й прикладного аспектів фахової підготовки, зміцненням професійно орієнтованої мотивації, зростанням фахової самооцінки. Деструктивна стратегія спричиняє девальвацію своїх особистісних ресурсів у ракурсі майбутньої професійної діяльності, знецінення її привабливості, породжує суперечність між навчальним («Я – студент») і професійним («Я – майбутній фахівець») аспектами особистісної ідентичності третьокурсника.

Однією з найбільш гострих нормативних криз професійного навчання є *криза фахової готовності*, яку переживають випускники. Її детермінація полягає в загостренні суперечності між усвідомленням студентом наближення початку професійної діяльності та недостатньо сформованою психологічною готовністю до цього. Випускник активно проєктує й рефлексує можливості своєї приналежності до відповідної фахової спільноти. Якщо результати рефлексії його тривожать, бентежать чи викликають відвертий страх, розгортається криза. Складність її перебігу підтверджується актуальним конфліктом між кількома площинами особистісно-професійного потенціалу випускника, як-от інтелектуальною (рівень компетентності), мотиваційно-ціннісною (власне готовність працювати, визнання соціальної та особистісної значущості професії), емоційно-вольовою (емоційні переживання щодо перспектив, спроможність їх регулювати) та площиною ідентичності (сприймання фахової діяльності як покликання, полігону для самореалізації). Відповідно, студент, переживаючи кризу фахової готовності, опиняється на перехресті вибору стратегії її подолання. Конструктивний вектор збагачує особистісно-професійний потенціал випускника, оскільки активізує внутрішні прагнення до професійного становлення, саморозвитку у перевазі над зовнішніми вимогами, конкретизує та диференціює професійні Я-образ і самооцінку, збагачує пропедевтичну фахову ідентичність. Натомість, деструктивна стратегія, проявляючись у домінуванні зовнішніх чинників професійного становлення, девальвації фахової спрямованості й дифузії професійної Я-концепції, спричиняє трав-

матичний дисбаланс між особистісним та професійним аспектами потенціалу випускника, виснажує його психосоматичні ресурси.

Спільним для переживання всіх нормативних криз професійного навчання є активізація ціннісно-смыслового компоненту особистісного потенціалу студента. В епіцентрі кризових переживань він зіштовхується з необхідністю переосмислити свої життєві задуми, тому неначе піднімається над своїм безпосереднім повсякденним досвідом, розширюючи діапазон бачення професійного середовища та себе в ньому. Далі студент опиняється перед необхідністю знайти нові поведінкові стратегії на заміну звичним, але недієвим у нових умовах. Власне, найбільшою цінністю кризових переживань студента є можливість збагатити зміст свого особистісного потенціалу за рахунок збалансування й оптимізації його проявів зі зміненими зовнішніми умовами професійного становлення. Однак, це відбувається не автоматично, лише шляхом перебування здобувача вищої освіти в кризовій ситуації і потребує його активної розумової діяльності.

У типовій динаміці конструктивного переживання кризи професійного навчання студент має зрозуміти складність зовнішніх обставин і внутрішні огріхи, визнати адекватність власних негативних емоційних проявів, а також прийняти виклик до змін. Домінуючим проявом особистісного потенціалу в цій ситуації стає рефлексивність як здатність проаналізувати й переосмислити себе як суб'єкта в річищі випробувань професіоналізації. На початку рефлексивних процесів, що супроводжують кризові переживання студента, йому необхідно спрямовувати свої інтелектуальні ресурси на встановлення сенсу складної ситуації. Також важливо полегшити свої переживання, оскільки це емоційно важкий період, коли студент виявляє неможливість застосування старого досвіду до вирішення нової проблеми. Воля потрібна студенту задля уникнення спокуси завчасно завершити професійне навчання і перейти від етапу пошуку сенсу кризи до роздумів про вихід із неї.

Упродовж цього етапу студент, на підґрунті визначеного сенсу кризи, починає активно шукати нові стратегії поведінки, які вирішать складну життєву ситуацію, пов'язану зі здобуттям професії. Оскільки за принципом домінанти емоційні переживання все ще сильні, то в прагненні їх послабити здобувач вищої освіти застосує певні опа-

нувальні техніки як прояви його особистісного потенціалу. Студенти суттєво відрізняються за копінг-стратегіями, однак, здебільшого, щиро прагнуть ефективно подолати кризові переживання.

Третій етап рефлексії виглядає як інсайт, осяяння, під час якого студент як суб'єкт кризи знаходить ідею чи принцип, на основі якого він може успішно вирішити складну ситуацію професійного становлення. На цьому етапі внаслідок переосмислення кризової ситуації суб'єкт її переживання може навіть віднайти нові переваги власного шляху професійного становлення, сформулювати його оновлені цілі. Якщо такого глибинного й стратегічного бачення кризової ситуації не спостерігається, студент принаймні виробляє тактику її конструктивного вирішення.

Четвертий етап кризових переживань завершується мисленою перевіркою способу вирішення проблеми та його втіленням у життєву практику студента. Це досить складний час у сенсі необхідності переходу від інтенцій до дій, який передбачає активізацію волі як важливої складової особистісного потенціалу студента. Водночас зміни торкаються й Я-концепції здобувача вищої освіти, оскільки він постає для себе в новому особистісному амплуа – від страдника до діяча. Більше того, цей крок потребує значної ресурсної активності студента, позаяк доводиться брати відповідальність за наслідки таких рішень і вчинків у річищі власної суб'єктності.

Отже, професійне навчання постає для студента полігоном розкриття й збагачення його особистісного потенціалу, а також випробуванням його ресурсності та життєстійкості в умовах кризових ситуацій. Спільним аспектом переживання нормативних згаданих криз професійного навчання є потреба спрямувати особистісний потенціал на зміну чи принаймні модифікацію статусу – від колишнього школяра до студента, від студента до майбутнього фахівця, від випускника до фахівця-початківця.

Під час конструктивного переживання студентом кризи фахового навчання відбувається спочатку активізація практично всіх базових проявів його особистісного потенціалу, а потім збагачення професійно орієнтованої компоненти цього потенціалу внаслідок розкриття інтелектуальних і вольових ресурсів, кристалізації ціннісно-смислових аспектів фахового становлення.

Література

1. Барчі Б. В. Кризи професійного становлення особистості. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіка і психологія». 2018. Вип 1 (7). С. 258–260.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика: кол. монография / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 675 с.
3. Моначин І. Л., Воскресенська А. Р. Особливості криз професійного становлення особистості. Матеріали VI Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів. *Актуальні засади сучасних технологій*. Тернопіль, 2017. С. 199–200.
4. Мурашко І. В. Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його психологічної структури. *Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання* / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Смульсон. 2010. Т. 8. Вип. 7. С. 196–205.

Тарасова Т. Б., Ярош Н. А.

УДК 159.953.5:371.13]-057.875:378.4

ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ДРУГОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються підходи сучасної психології до проблематики навчально-професійної діяльності студентів ЗВО. Аналізуються емпіричні дані щодо структури мотивації навчально-професійної діяльності студентів першого курсу другого рівня вищої освіти. Робляться висновки про практичну значущість цих результатів і напрями подальших досліджень.

Ключові слова. навчально-професійна діяльність, мотиви навчальної діяльності, пізнавальні мотиви, соціальні мотиви, студенти першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, заклад вищої освіти.

У вітчизняній психології утвердився принцип діяльнісного підходу, відповідно до якого діяльність розглядається як необхідна умова

формування й прояву особистості. Однак упродовж певного вікового періоду людина є включеною в кілька різноманітних видів діяльності, кожен з яких вочевидь робить свій, своєрідний, більший або менший внесок у формування особистості. Виходячи з цього, в галузі вікової психології розрізняють поняття «провідної діяльності» [4], яке характеризується особливими функціями в процесі психічного розвитку і формування особистості людини, а саме:

- це діяльність, в якій виникають найважливіші психічні новоутворення, характерні для певного вікового періоду;
- це діяльність, в якій виникають інші види діяльності, в тому числі й ті, які згодом будуть виконувати функцію провідного виду діяльності;
- це діяльність, заміна якою іншого виду провідної діяльності забезпечує перехід від одного вікового періоду до наступного.

На підставі використання поняття «провідна діяльність» побудована вікова періодизація психічного розвитку й формування особистості людини, [1; 4], в якій для кожного вікового періоду виділяється провідний вид діяльності, причому це може бути діяльність, яка забезпечує або переважний розвиток потребово-мотиваційної сфери або діяльність, яка забезпечує переважний розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери, які по черзі змінюють одна одну. Відповідно до цієї вікової періодизації в період ранньої юності (15–17 років) провідною діяльністю є навчально-професійна, що забезпечує переважний розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери. Очевидно, що і в зрілій юності (18–23 роки) в людей, що продовжують навчання в ЗВО провідним видом діяльності зберігається навчально-професійна [2; 3]. У зв'язку з цим, необхідно виокремити найважливіші психологічні характеристики навчально-професійної діяльності.

Відповідно до визнаних у вітчизняній психології підходів [1; 5] навчальна діяльність (учіння) розглядається як активна цілеспрямована діяльність по засвоєнню знань, навичок і умінь, способів їх набуття, форм поведінки та особистісних якостей. Д. Ельконін підкреслює, що навчальна діяльність – це діяльність з усвідомленого і доцільного самозмінення і вважає її провідною в молодшому шкільному віці. Однак, в ранній юності, на думку багатьох інших психологів, провідною діяльністю знову стає навчальна діяльність, проте на якісно іншому рівні, перетворюючись на навчально-профе-

сійну. Навчально-професійна діяльність – це навчальна діяльність у нових умовах соціальної ситуації розвитку, учіння з орієнтацією на майбутнє і, в першу чергу, на набуття певної професії, що суттєво впливає на психологічну структуру та особливості діяльності.

У багатьох дослідженнях і публікаціях стверджується що найважливішими психологічними характеристиками будь-якої діяльності, її складовими виступають мета, мотиви й дії (орієнтувальні, виконавські, контролюючі, оцінювальні). Що ж вони являють собою в умовах навчально-професійної діяльності? По-перше, істотно змінюється усвідомлення мети навчання: знання починають сприйматися як необхідна умова майбутнього самостійного життя і, зокрема, в професійній діяльності. У зв'язку з цим, докорінно змінюється ставлення до навчальних предметів, серед яких уже виділяються не тільки цікаві й нецікаві, але й потрібні й непотрібні для одержання бажаної професії (звичайно, відповідно до розуміння сутності цієї професії). По-друге, навчально-професійна діяльність значно змінює характер навчальної мотивації. Як будь-яка складна діяльність, навчальна діяльність полімотивована і серед різноманітних мотивів відносно її мети розрізняють мотиви внутрішні й зовнішні [1; 5]. Внутрішні навчальні мотиви – це змістовні пізнавальні інтереси (як безпосередні, так і опосередковані). Зовнішні навчальні мотиви пов'язані з метою навчання не прямо, а опосередковано і тому можуть бути позитивними (обов'язок, самовизначення, самовираження, престиж, широкі соціальні мотиви, спілкування з педагогами й однолітками тощо) й негативними (страх покарання або глузування, підкорення примушенню, некритичне наслідування тощо).

Таким чином, для тих, хто визначився з необхідністю оволодіння конкретною професією, провідним видом діяльності стає навчально-професійна діяльність, яка суттєво змінює усвідомлення мети навчання, навчальної мотивації, навчальних дій і характер взаємин з педагогами. Навчально-професійна діяльність, як будь-яка провідна діяльність, стає вирішальним фактором формування центральних психічних новоутворень даного віку. У зв'язку з цим, багато психологів підкреслюють, що студентство характеризується досягненням найвищих «пікових» результатів, які базуються на всіх процесах біологічного, психологічного та соціального розвитку. Перетво-

рення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією – з іншого, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру та інтелекту [2; 3].

Дослідження мотивації навчально-професійної діяльності студентів ЗВО є одним із найважливіших завдань сучасної психології вищої школи [2; 3]. Структура навчальної мотивації студентів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти при цьому викликає в дослідників особливий інтерес, тому що на відміну від мотивації студентів-першокурсників першого (бакалаврського) рівня, описує мотиви вторинного, і тому більш усвідомленого та відповідального, професійного вибору. У зв'язку з цим, нами було проведено вивчення структури навчальної мотивації студентів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Виходячи з думки багатьох психологів [1; 2; 3; 5] про те, що найважливішими навчальними мотивами студентства є пізнавальні мотиви, соціальні мотиви і мотив досягнення успіху, ми досліджували саме ці мотиви навчально-професійної діяльності студентів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти. Були використані методика «Мотивація навчальної діяльності» (Домбровська І. С.) і методика «Мотивація досягнення успіху й уникнення невдачі» (Рєан А. О). У дослідженні взяли участь 118 студентів різних спеціальностей денної та заочної форм навчання.

Перший етап обробки отриманих результатів полягав у виявленні загальних показників мотивації навчально-професійної діяльності респондентів. Методика «Мотивація навчальної діяльності» (Домбровська І. С.) дозволяє виявити інтегративні показники пізнавальних і соціальних мотивів навчальної діяльності, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Мотиви навчально-професійної діяльності студентів першого курсу другого рівня вищої освіти (в середніх балах)

Мотиви	Форма навчання		Стать	
	ДФН	ЗФН	Жін	Чол
Пізнавальні	46,3	42,2	46,05	43,05
Соціальні	47,85	44,35	48,1	43,5

Загалом, спостерігаються досить близькі тенденції в мотивації навчально-професійної діяльності студентів денної та заочної форм навчання першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, проте, дещо більш значущими виявилися соціальні мотиви. Крім цього, більш вираженими обидва види мотивів виявилися в студентів денної форми навчання. Гендерні особливості навчальної мотивації виявляються, по-перше, в тому, що в жінок обидва види мотивів представлені більше, ніж у чоловіків і, по-друге, в тому, що для жінок соціальні мотиви навчальної діяльності є більш значущими, ніж пізнавальні, водночас як у чоловіків ці мотиви представлені практично однаково.

Для більш детального аналізу пізнавальних і соціальних мотивів необхідно звернутися до шкал, з яких складаються інтегративні показники цих мотивів. За методикою передбачено шість шкал, три з яких складають пізнавальну, а три – соціальну мотивацію навчальної діяльності. Це шкали:

- 1 – широкі пізнавальні мотиви;
- 2 – вузько або власне пізнавальні мотиви;
- 3 – мотиви саморозвитку або особистісні мотиви;
- 4 – широкі соціальні мотиви;
- 5 – вузькі соціальні мотиви;
- 6 – мотиви співпраці або соціальності знань.

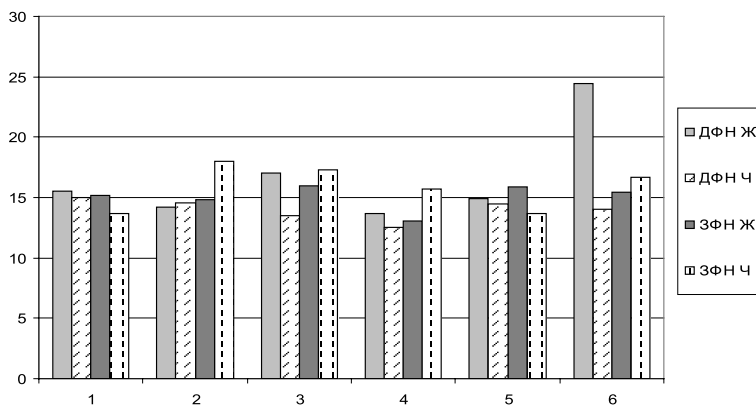


Рис. 1 Пізнавальні (1-3) і соціальні (4-6) мотиви навчально-професійної діяльності студентів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти (в середніх балах)

Отримані дані, представлено на рисунку 1, свідчать про практично однакову структуру навчальної мотивації для всіх категорій респондентів, за винятком шкали 6 (співробітництва та соціальної цінності знань), що є більш вираженою в жінок, які навчаються за денною формою.

Рівень мотивації досягнення успіху (ДУ) й уникнення невдачі (УН) в студентів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти залежно від форми навчання, представлений у таблиці 2.

Таблиця 2

Мотиви досягнення успіху й уникнення невдачі студентів першого курсу другого рівня вищої освіти залежно від форми навчання (у%)

Форма навчання	Рівень мотивації ДУ та УН				
	Домінування УН	Тенденція до УН	Збалансовані	Тенденція до ДУ	Домінування ДУ
ДФН	5,7	8,6	24,3	32,15	36,45
ЗФН	0	11,8	19,6	17,6	65,7

Отже, усі респонденти показали досить високий рівень мотивації досягнення успіху. Однак, більш яскраво ця мотивація виражена в студентів заочної форми навчання. Цікаве співвідношення цих мотивів залежно від гендерних показників респондентів, що представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Гендерні особливості мотивів досягнення успіху й уникнення невдачі студентів першого курсу другого рівня вищої освіти (у%)

Стать	Рівень мотивації ДУ та УН				
	Домінування УН	Тенденція до УН	Збалансовані	Тенденція до ДУ	Домінування ДУ
Жін	5,7	10,2	12,25	25,95	48,8
Чол	0	0	31,65	30	53,35

Наведені дані досить переконливо свідчать, що мотивація досягнення успіху більш характерна для студентів-чоловіків.

Таким чином, отримані дані свідчать про наявність загальних тенденцій у структурі мотивації навчально-професійної діяльності студентів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, та, водночас, виявляють деякі особливості навчальної мотивації студентів денної та заочної форми навчання, а також чоловіків і жінок. Ці дані можуть бути дуже корисні як у викладанні навчальних дисциплін «Психологія вищої школи» і «Психологія освіти», так і в роботі психологічної служби ЗВО. Однак, очевидна необхідність продовження досліджень даної проблеми, зокрема в напрямі встановлення особливостей мотивації навчально-професійної діяльності студентів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти різних спеціальностей, а також виявлення взаємних зв'язків різних типів мотивації.

Література:

1. Власова О. І. Педагогічна психологія. Київ: Либідь, 2005. 400 с.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Минск: Харвест, 2006. 416 с.
3. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи. Київ: ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.
4. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.
5. Савчин М. В. Педагогічна психологія. Київ: Академвидав, 2007. 424 с.

Тігаренко С. А.

УДК 373.2

ВПЛИВ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ЕЙДЕТИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з розвитку ейдетичної пам'яті в старших дошкільників. Визначено вплив ігрової діяльності на розвиток ейдетичної пам'яті дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: ейдетична пам'ять, старший дошкільний вік, ігрова діяльність.

На сучасному етапі відбувається переосмислення пріоритетів, цілей і завдань навчання та виховання дітей дошкільного віку, а тому є актуальною проблема становлення дитячої особистості, набуття нею досвіду пізнання, виявлення та розвиток її здібностей. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні XXI ст. зазначається, що ключовою метою функціонування дошкільних навчальних закладів є забезпечення умов для розвитку і самореалізації дитячої особистості, виховання покоління, спроможного навчатися впродовж життя. Вирішальним значенням дошкільної освіти є формування особистості дитини та розвиток її творчих здібностей. Це визнається у законі «Про дошкільну освіту» [3] і Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні [1].

У дошкільному періоді спостерігається посилений розвиток здатності до запам'ятовування й відтворення. Пам'ять – необхідна умова психічного розвитку особистості. Нові зміни в її психіці завжди ґрунтуються на попередніх досягненнях особистості, на основі здобутків, зафіксованих у пам'яті. Завдяки пам'яті зберігається Я особистості, усвідомлюється єдність її минулого та сучасного. Без запасу уявлень пам'яті неможливим би була розумова діяльність, створення образів, уява, орієнтування в середовищі взагалі [4].

Пам'ять є об'єктом експериментально-психологічного характеру та центром уваги таких зарубіжних дослідників, як В. Анрі, А. Біне, У. Джеймс, Г. Еббінгауз, П. Жане, К. Коффка, Г. Мюллер, А. Пьєрон, В. Штерн та ін. Багато уваги цьому питанню в своїх роботах приділяли й вітчизняні вчені: П. Блонський, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, О. Леонтьєв, Л. Славина та ін. Серед праць, в яких розглядаються загальні закономірності розвитку пам'яті, набули поширення праці П. Зінченка, О. Лурія, Б. Теплової, О. Смирнова, Є. Соколова. Ці автори підкреслювали як теоретично, так і практично її важливість.

Відомо, що пам'ять є одним із вирішальних чинників успішного навчання дитини старшого дошкільного віку. Коли запам'ятовування ґрунтується на інтересі дитини та осмислюється нею, воно

відбувається більш ефективно. Цьому сприяє ігрова діяльність, яка є провідною діяльністю в цьому віці. Вагома роль у розвитку пам'яті дитини дошкільного віку належить упізнаванню, а з віком, активізується відтворення.

Розвиток ейдетичної пам'яті заснований на грі та фантазії, ні в якому разі не обтяжує дитину, а навпаки – перемикає її на діяльність іншої півкулі, отже – дитина відпочиває. Дитина з добре розвинутою ейдетичною пам'яттю буде успішно опановувати навчальний матеріал, запам'ятовувати та обробляти значний обсяг інформації, яка надходить до майбутнього першокласника. Дошкільники, як відомо, значно краще і легше засвоюють нові дії в процесі гри, ніж за інших обставин. Саме тому, більш ефективно розвиток пам'яті в дітей старшого дошкільного віку відбувається в процесі ігрової діяльності.

Гра є найголовнішим видом діяльності дитини дошкільного віку. Вона зумовлює трансформації в її психічних процесах та психологічних особливостях. Гру, як один з видів діяльності, досліджували багато науковців з різних галузей, тому існує багато тлумачень цього поняття. Наведемо декілька прикладів: Гра – «це вид діяльності, який полягає у відтворенні дітьми дій дорослих і відносин між ними, спрямований на пізнання навколишньої дійсності» [5, с. 132]; «це підпорядковане сукупності правил, прийомів або основане на певних умовах заняття, що є розвагою та спортом одночасно» [2, с.73]; «це форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів, ролей» [2, с. 74].

Відомі науковці Л. Виготський, Н. Дороніна, А. Метеніна та ін. наголошували, що розвиток психічних процесів більш ефективно відбувається в провідному виді діяльності. Оскільки, в дошкільному періоді це гра, то продуктивність запам'ятовування в ній вища, ніж в іншій діяльності дітей старшого дошкільного віку. Відтак, варто використовувати в роботі якомога більше ігор.

Образна пам'ять виконує інтегруючу функцію в перцептивних відносинах, забезпечує освоєння сенсорних еталонів (К. Кофка, І. Сеченов); включається в процеси мислення, яке в дошкільному

віці спирається тільки на образи (Г. Люблінська, Ж. Піаже, М. Поддьяков) і уяву, оскільки дає «будівельний матеріал» для нових уявлень (А. Теушіна, Н. Рібаков, Г. Люблінська). Крім того, вона включається до всіх рівнів і видів діяльності дошкільника, перш за все, обслуговуючи провідну сюжетно-рольову гру.

Таким чином, постає проблема вибору форми, в якій найбільш успішно відбувається розвиток образної пам'яті дітей дошкільного віку, а також прийомів опосередкування, які освоюються дітьми. Однією із форм розвитку образної пам'яті може стати дидактична гра. По-перше, її основною метою є формування засобів і способів інтелектуальної діяльності. По-друге, тут поєднується специфіка гри і навчання, що дозволяє дорослому систематично впливати в непрямій формі, найбільш відповідним віковим особливостям дошкільнят. Образно психологічний аспект дидактичної гри не вивчався, за винятком досліджень З. Богуславської і М. Джапарідзе. Причому останні стосувалися лише окремих моментів проблеми: в першому випадку – розвитку пізнавальної мотивації, в другому – установки.

Гра реалізує розвивальну й компенсаторну функції. Перша з них – допомагає розвитку всіх психічних процесів, від простих до складних. Друга – заснована на характеристиці гри як інакшої реальності, яка є основною в хаосі реального життя. Гра для дитини є можливістю розкрити здібності, які складно реалізувати в дорослому світі. Однак потрібна особлива методика організації і проведення дидактичних ігор зі старшими дошкільниками. Педагогам варто мати на увазі, що в даному віці слід віддавати пріоритет розвитку саме образної пам'яті [5].

Проаналізувавши дослідження вчених з питання ейдетики можна стверджувати, що найсприятливіші умови для розвитку ейдетичної пам'яті, як особливого різновиду образної пам'яті, теж відбувається в процесі ігрової діяльності. Саме тоді запам'ятовування є умовою виконання дитиною взятої на себе ролі.

Для розвитку ейдетичної пам'яті, під час практичної роботи доцільно використовувати малюнки-схеми. Наприклад, з допомогою їх можна складати розповіді на певну тему: про пори року, улюблену іграшку, овочі або фрукти тощо. Особливістю дидактичних ігор для розвитку ейдетичної пам'яті в старших дошкільників є використання

піктограм – це схематичні малюнків, які несуть у собі спеціально визначений зміст. Піктограма в образній формі приховує в собі словесний зміст. Вона дуже добре допомагає дітям із низьким розвитком слухової пам'яті і достатнім розвитком зорової. Потрібно, щоб ці значки придумували і малювали самі діти. Розвиваючи ейдетичну пам'ять, ми сприяємо розвиткові сприймання, уяви, образного мислення, уваги тощо.

Проаналізувавши спеціальну літературу, ми виокремили ознаки, що притаманні для розвивальних ігор ейдетичного напрямку, а саме:

1) кожна гра – це система завдань, які вирішуються завдяки дидактичному матеріалу (картинок, тактильних карток, іграшок тощо);

2) завдання пропонуються в різних формах: у вигляді схем, моделей, площинного зображення, інструкцій;

3) завдання розташовуються в порядку підвищення складності, тобто від простого до складного;

4) ігри дають змогу творчо діяти, створювати нові приклади завдань, а не обмежуються готовими зразками;

5) ігри повинні проводитися в радісній та веселій атмосфері, вони не сумісні з примусом;

6) важливою умовою розвивального ефекту ігор ейдетичного характеру є повторення;

7) ігри сприяють розвитку психічних процесів (пам'яті, уяви, мислення, мовлення), сприйманню простору й часу, поліпшенню фонематичного слуху, гостроти зору тощо.

На основі вище викладеного робимо висновок, що ейдотехніка набуває популярності в роботі з дітьми дошкільного віку і є корисною для розвитку пізнавальної сфери. Застосування методів та прийомів ейдетики в роботі з дітьми є не лише цікавим видом роботи, а й природним для дітей. Вона засвідчує, що запам'ятовується те, що є для дитини зрозумілим та цікавим. Ігри – це гарний засіб для розвитку ейдетичної пам'яті дітей, відбувається стимулювання пізнавального розвитку дитини. Ейдотехніка для дітей є своєрідним «тренажером» для розвитку ейдетичної пам'яті. Вона вчить дитину запам'ятовуванню й відтворенню інформації. Це, безумовно, є важливим у сучасній освіті, де кількість інформації безмежна. Дитина повинна швидко систематизувати та вибрати потрібну інформацію із «архівів» своєї

пам'яті. Досягнути цього їй буде легше з використанням ейдетики в освітньому процесі ЗДО. Тому, шляхом пошуку й практичної апробації, вихователям важливо наповнювати ейдетичні засоби конкретним змістом й використовувати їх для розвитку пам'яті дошкільників.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., та ін. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Закон України «Про дошкільну освіту». Київ, 2001. (Відомості Верховної Ради України (ВВР), № 49.
4. Ляудис В. Я. Память в процессе развития. Москва: МГУ, 1976. 225 с.
5. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2008. 432 с.

Ткачишина О. Р.

УДК 159.923.2 Г 12

ЯВИЩА СТЕРЕОТИПІЗАЦІЇ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

Стаття присвячена аналізу проблеми соціальних стереотипів та стереотипізації в умовах кризових ситуацій. Розкривається сутність кризових станів та критичних ситуацій.

Ключові слова: *стереотипізація, криза, кризові ситуації, кризові стани, стереотип.*

Сучасне життя характеризується насиченістю, неоднорідністю, нестійкістю та мінливістю. У період суспільних змін та інтенсивного розвитку інформаційних технологій постійно змінюються умови існування людини в світі. А це призводить до того, що сучасна людина змушена адаптуватися до нових умов та вимог, що висуває

до неї суспільство, наука, техніка. З кожним роком ускладнюються і змінюються умови різних видів професійної та навчальної діяльності, з'являються нові професії, висуваються підвищені вимоги до кожної людини. У таких умовах особистість опиняється перед необхідністю змінювати свої форми поведінки, життєві орієнтації, цінності, своє ставлення до життя в цілому, змушена переглядати свій досвід і життєві установки.

Повсякденне життя особистості в час загальних соціальних трансформацій і потужного інформаційного тиску, які змушують перебувати в стані постійного емоційного напруження, стає загальною нормою. Перебуваючи в ситуаціях постійних стресів та емоційних навантажень, таким проблемам, як внутрішній неспокій, тривога, дискомфорт, зазвичай, не надається належної уваги, не дивлячись на те, що вони можуть призводити до криз, тяжких душевних розладів, потрясінь, які в трагічних випадках закінчуються самогубством.

На думку медиків, здоров'я людини є тим індикатором, який дуже чітко відображає цивілізаційні зміни. Останніми десятиліттями, завдяки науково-технічному прогресу, ці зміни стають дуже швидкими. Крім того, вони роблять соціум більш агресивним стосовно людини. Соціальні взаємодії часто є головним джерелом серйозних конфліктів та стресу для людини і негативно впливають на фізичне та психічне здоров'я. У багатьох людей реакції на соціальний стрес перестали бути здоровими. Стрес, тривога, депресія стали домінуючими в психічному стані людини. Як результат, головний мозок з його тонкими нейрональними та нейроендокринними системами не встигає адаптуватися до швидких та несприятливих життєвих ситуацій, і ми бачимо дезадаптацію у вигляді збільшення психічних та психосоматичних розладів [3]. Сучасна людина не рідко перебуває в стані тривоги та постійного стресу, що досить часто сприймається як звичне явище.

У період суспільних змін та перетворень актуалізується проблема формування стереотипів, шаблонів мислення, патернів поведінки тощо. Це також зумовлено і підвищеним потоком інформації на особистість, і необхідністю виконання безлічі справ, як правило, в обмежені терміни. Тому існування старих та формування нових стереотипів у таких умовах є незаперечним явищем. Стереотипи

існують у будь-яких суспільствах тому, що спрощують людське існування в процесі сприйняття соціальних процесів і явищ усталеними образами, шаблонами, що сформувалися в свідомості.

У науковій літературі представлено різні погляди на явище стереотипізації. Загальні підходи й напрями аналізу стереотипів було закладено в працях Т. Адорно, У. Ліппмана, Г. Олпорта, Г. Теджфела, Дж. Фішмена. Питання стереотипізації та суміжні з ним проблеми розроблялися українськими дослідниками Л. Боровською, Н. Габор, О. Галенком, Н. Годзь, І. Дзюбою, Л. Завгородньою, Л. Компанцевою, Н. Костенко, Л. Павлюк, В. Різуном та ін. Об'єктивним результатом стереотипізації є спрощене, схематичне, інколи близьке до істинного, інколи викривлене уявлення дійсності, що виявляється в соціальних стереотипах.

Стереотипи та шаблони мислення особливо актуалізуються в умовах стресових та кризових ситуацій і їх можна вважати важливою складовою активізації адаптаційних ресурсів особистості. Стресові ситуації є більш звичними для сучасної людини, тоді як кризові – є травмуючими і здебільшого пов'язані із зовнішніми непереборними обставинами.

Кризові стани особистості характеризуються високим рівнем нервово-психічного напруження аж до перенапруження й психічного виснаження. Важливими ознаками кризових станів особистості є високий рівень тривоги, депресії, почуття безпорадності, апатія, сум, гнів, фізична втома, зниження самооцінки, сенситивність, а також наявність психологічної фрустрації як нездоланної перешкоди або життєвої ситуації. Психологічно кризовий стан особистості характеризується інтенсивними негативними емоціями: почуттям невизначеності, занепокоєнням, тривогою аж до дезорганізації, фіксацією на психотравмуючій ситуації, переживаннями власної безпорадності, неспроможності, самотності, безнадійності, песимістичною оцінкою власної особистості, актуальної ситуації й життєвої перспективи, вираженими утрудненнями в плануванні майбутнього [1; 2].

Кризовий стан треба розглядати як нормальну реакцію людини на аномальну (психотравмуючу) подію. Це пов'язане з тим, що людина в процесі подолання кризи може набути нового досвіду, розширити діапазон своїх адаптивних резервів. З іншого боку, якщо людина схильна реагувати на кризу дезадаптивними реакціями, криза може

поглибитися й викликати хворобливий стан, що вимагає спеціалізованої медичної допомоги (психіатра, психотерапевта). Розвиток клінічної симптоматики в цьому випадку може набути катастрофічного характеру й призвести до важких порушень психіки (психічних захворювань), смерті або суїциду. Криза – це ситуація емоційного й розумового стресу, що вимагає значної зміни уявлень про світ і про себе за короткий проміжок часу. Найчастіше подібний перегляд уявлень зумовлює зміни в структурі особистості. Ці зміни можуть мати як позитивний, так і негативний характер. Згідно з даним визначенням, особистість, яка перебуває в кризі, не може залишатися колишньою; іншими словами, їй не вдається осмислити свій актуальний психотравмуючий досвід, оперуючи знайомими, шаблонними категоріями або використовувати прості звичні моделі пристосування.

Критична ситуація – це така ситуація, в якій суб'єкт не може реалізувати основні потреби свого життя і яка ставить його перед необхідністю зміни способу буття. Таким чином, криза – це реакція особистості на критичну ситуацію, що виражається в нездатності особистості розв'язати цю ситуацію в короткий час і в звичний спосіб. Ситуації, що вимагають від людини змін у життєвому стилі, способі мислення, способі пізнання й бачення світу або ставлення до себе й оточення, можна описати як критичні. Критична ситуація може стати поворотним моментом у житті особистості, а також призвести до кризи [1; 2].

Суб'єктивно криза переживається як «безвихідь». Будь-яка критична ситуація потенційно може стати для особистості кризовою (тобто такою, що призводить до кризи), – здебільшого це буде залежати від адаптивних можливостей особистості. У вітчизняній психології наявність критичних ситуацій у житті людини розуміється як передумова особистісних змін – змінюється соціальна ситуація розвитку особистості, відбувається зміна ролей, змінюється коло осіб, включених у взаємодію з нею, спектр розв'язуваних проблем і спосіб життя. Будь-яка кризова ситуація містить небезпеку. Отже, її необхідно уникати, усувати, запобігати, а до того ж, і приховувати. Безумовно, що психічні кризи можуть нести в собі загрозу. Багато реакцій, що спостерігаються у зв'язку із кризами, – прагнення до самоізоляції або бурхливої діяльності, – є спробою перебороти си-

туацію. Такі типи реакцій можуть бути адаптивними. Причому бажання ізолювати себе не слід змішувати, наприклад, з депресією, як і прагнення безперестанку перебувати в кризовій ситуації не можна приймати за контрольований маніакальний стан.

Підсумовуючи, варто зазначити, що в кризових ситуаціях активізуються адаптаційні ресурси особистості, які дозволяють людині пристосуватися до нових обставин, зміненої реальності, створюють умови для їх «прийняття» та переосмислення. На початковому етапі кризової ситуації особистість схильна мислити стереотипно й шаблононо, що певною мірою можна вважати захисною реакцією психіки на тлі переваги емоційної складової реагування на ситуацію та її сприйняття. Оскільки раціональні можливості психіки в кризовій ситуації не можуть повною мірою бути розкритими за рахунок домінування емоцій. З часом, коли емоційний заряд спадає, людина стає спроможною мислити раціонально та об'єктивно проаналізувати ситуацію, що склалася. Те, що стереотипи виявляються в кризових ситуаціях важко заперечити. Необхідно зазначити, що науковці неоднозначно ставляться до проблеми стереотипів. Проте, варто враховувати, що всі види стереотипів виконують у суспільстві ряд функцій:

- 1) класифікацію й упорядкування соціокультурної інформації;
- 2) акумуляцію й передачу культурно-історичного досвіду;
- 3) вироблення моделей поведінки й стандартів;
- 4) захист групових цінностей;
- 5) економії зусиль у повсякденному мисленні;
- 6) заощадження часу при сприйнятті нового тощо.

Література

1. Коқун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 265 с.
2. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів. Київ: Никацентр, 2006. 580 с.
3. Практична психосоматика: діагностичні шкали: навч. посіб. / за заг. ред. О. О. Чабана, О. О. Хаустової. Київ: ВНТУ, 2018. 108 с.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Висвітлено підходи до проблеми психологічного здоров'я студентської молоді. Вказується, що психологічне здоров'я є умовою повноцінних функцій і розвитку особистості протягом життя, пов'язане зі стійкістю до стресу, гармонією та духовністю. Психологічне здоров'я розглянуто як одна з важливих передумов професійної самореалізації студента.

Ключові слова: психологічне здоров'я, студенти, професійна самореалізація, професійна рефлексія, потенціал особистості.

Наразі увагу науковців і практиків привертає проблема психічного й психологічного здоров'я молоді. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), психічні та поведінкові розлади надзвичайно поширені та охоплюють до 25 % усіх людей у певні періоди їхнього життя. Студентська молодь чутливо реагує на впливи сучасної цивілізації, соціально-психологічних факторів (військові дії, невизначеність, безробіття та інфляційні ризики), має високу чутливість до стресів. Частина сучасної студентської молоді в Україні відчуває невпевненість щодо майбутнього, відзначає переважання негативного настрою. Загалом проблема психологічного здоров'я студентської молоді в Україні недостатньо вивчена.

Метою статті є узагальнити підходи до проблеми психологічного здоров'я студентської молоді та розглянути його в контексті професійної самореалізації.

Психологічне здоров'я визначається Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ, 2018) як стан добробуту, в якому кожна людина усвідомлює свій власний потенціал, може впоратися з нормальними життєвими стресами, продуктивно й плідно працювати і здатна зробити свій внесок у спільноту.

Питання психологічного здоров'я розкрито в роботах учених: С. Максименка, І. Дубровіної, О. Хухлаєвої, Б. Братуся, Р. Ассаджолі, С. Фрайберга, Г. Нікіфорова, Г. Ложкіна, О. Наскова та ін. І. Дубровіна визначає психічне здоров'я як нормальне функціонування окремих психічних процесів, а психологічне здоров'я відносить до особистості в цілому, до вияву людського духу та вважає, що саме психологічне здоров'я робить особистість самодостатньою. Р. Ассаджолі описує психологічне здоров'я як баланс між різними аспектами особистості, С. Фрайберг – як баланс між потребами індивіда й суспільства.

О. Хухлаєва розуміє психологічне здоров'я як «динамічну сукупність психічних властивостей людини, що забезпечують гармонію між потребами індивіда й суспільства, що є передумовою орієнтації особистості на виконання свого життєвого завдання» [5]. Психологічне здоров'я О. Завгородня розглядає як стан оптимального опрацювання внутрішнього та зовнішнього досвіду, психодуховної гармонійності та конструктивного самовираження людини в життєвій практиці [1, с.136]. Авторка підкреслює, що розлади психологічного здоров'я пов'язані з надсильним для індивіда зростанням зовнішніх/внутрішніх труднощів і полягають у порушенні контакту із внутрішньою/зовнішньою реальністю. Психологічне здоров'я є вищим рівнем вияву психічного здоров'я, воно визначається ціннісно-смісловим змістом розвитку особистості. Науковці вказують, що психологічне здоров'я **підпорядковує собі психічне здоров'я особистості**.

Указано, що проблеми психічного здоров'я поширені в популяціях студентів університетів, проте лише невелика кількість студентів отримує доступ до послуг чи лікування (Benton et al., 2003, Eisenberg et al., 2012, Hunt and Eisenberg, 2010). Gulliver, Griffiths, & Christensen акцентують увагу на тому, що позитивний минулий досвід та соціальна підтримка є потенційними фасилітаторами психічного здоров'я в студентів (2010).

Студенти переважно є представниками юнацького віку, особливості якого досліджували Е. Еріксон, Х. Ремшмідт, Б. Ананьєв, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, Д. Фельдштейн. Головними психологічними надбаннями юнацького віку є формування основ світогляду, соціальної позиції, визначення планів на життя, про-

фесійного та особистісного самовизначення, що стає передумовою професійної самореалізації.

Л. Пляка вказує, що в умовах вищого навчального закладу психологічне здоров'я є чинником, який визначає успішність студентів у навчальній діяльності, сприяє їхньому саморозвитку та безконфліктному спілкуванню. Т. Титаренко визначає індикатори психологічного здоров'я особистості, до яких, зокрема, належать особистісна цілісність, потреба в самореалізації, здатність до саморегуляції, креативність, здатність до співробітництва з іншими людьми, здатність шукати сенси, осмислення досвіду [4]. Узагальнюючи дані [1; 4; 5], підкреслимо, що психологічне здоров'я пов'язане зі стійкістю до стресу, гармонією та духовністю.

У зарубіжних наукових розвідках доведено, що психологічне здоров'я є обов'язковою умовою повноцінних функцій і розвитку особистості протягом життя (M.F.Sekach, 2013).

Аналіз наукових досліджень показав, що психологічне здоров'я студента – це одна із важливих передумов його професійної самореалізації. Акцент вищої школи повинен бути спрямований на збереження внутрішнього ресурсу молоді особистості та створення передумов для її професійного розвитку.

Низка науковців (К. Абульханова-Славська, О. Бондаренко, Є. Головаха, С. Максименко, В. Панок, В. Роменець, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.) розглядають самореалізацію як свідомий, цілеспрямований процес розкриття власного потенціалу, який спрямований на реалізацію внутрішнього ресурсу особистості в її різноманітній практичній діяльності [2].

Виходячи з цього, «професійну самореалізацію» науковці розуміють як певний шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний зі здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі отримання кваліфікації спеціаліста в період первинного професійного становлення (навчання у вищому навчальному закладі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей та обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття та здійснення особистісного професійного потенціалу [3, с. 74].

Теоретичний аналіз показав, що змістовними компонентами професійної самореалізації виступають: основні цінності суб'єкта,

принципи, цілі, мотиви, уявлення про життєві перспективи та етапи життя, оцінка своїх можливостей і здібностей, очікування особистості та прояв її активності.

Таким чином, у період професійного становлення сучасне студентство повинно гармонійно розвивати структурні компоненти професійної самореалізації, що позитивно впливатиме на збереження психологічного здоров'я молоді особистості. Емпіричні дослідження показують [1; 2; 3; 4], що в процесі навчання в студентів наявне високе емоційне напруження, що призводить до погіршення результатів навчальної діяльності, зниження працездатності та психофізіологічних показників. Це негативно позначається на психологічному здоров'ї студента, ефективності навчальної діяльності, стосунках із викладачами, перешкоджає професійному становленню майбутнього фахівця тощо. Такий факт є показником негативно сформованого плато в розвитку психологічного здоров'я. У майбутньому це може призвести до підготовки недостаньо професійного фахівця, його зниженої здатності швидко адаптуватися до мінливих вимог сучасного професійного середовища, витримувати стресові навантаження, – і врешті, до професійного вигорання.

Постає питання, яким чином наукова спільнота може закласти основи збереження психологічного здоров'я молоді особистості під час навчання у вищому навчальному закладі? На нашу думку, саме збільшення частки дисциплін психологічного циклу у системі вищої освіти стане підґрунтям формування здорового мікроклімату в освітньому середовищі, що сприятиме поліпшенню психологічного здоров'я студентської молоді. Також створення багатовекторного середовища з різними напрямками навчально-практичної діяльності спонукатиме студента до активності, формування професійної рефлексії та розкриття внутрішнього потенціалу молоді особистості.

Отже, увага до проблеми психологічного здоров'я та заходи, спрямовані на його збереження, є підґрунтям професійної самореалізації студентської молоді за усіма векторами соціальної значущості.

Фінансування. Тези підготовлено за сприяння Канадського інституту українських студій (Canadian Institute of Ukrainian Studies), проект «Дослідження компонентів психологічного здоров'я студентської молоді в Україні».

Література

1. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров'я: теоретичні та прикладні аспекти. *Психологія і суспільство*. 2007. № 3. С. 124–137.
2. Максименко С. Д. Механізми трансформації структурних компонентів діяльності у професійному розвитку особистості в сучасних умовах. Матеріали Міжрегіонального наукового семінару «Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях». Київ: НУОУ, 2010. С. 12–14.
3. Пилипенко Н. М. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи. *Соціальна психологія*. 2005. № 3 (11). С. 72–79.
4. Титаренко Т. М. Індикатори психологічного здоров'я особистості. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2016. Вип. 9. С. 196–215. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2016_9_15.
5. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. пособ. Москва: Изд. центр «Академия», 2001. 208 с.

Химан Г. П.

УДК 159.922.8

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ

У статті розкрито сутність понять «стрес», «стресовий стан», «стресостійкість», як вид психологічної стійкості особистості, охарактеризовано стресогенні фактори в педагогічній діяльності, проаналізовано психологічні якості, що забезпечують стресостійкість педагогів.

Ключові слова: стрес, стресовий стан, стресостійкість, стресогенні фактори.

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні пред'являє високі вимоги до всіх аспектів освітньої діяльності, зокрема до особистості педагога. Водночас викладацька професія, будучи однією з найбільш інтелектуально та емоційно напружених видів професійної діяльності, несе в собі безліч факторів, здатних призвести до деформації особистості педагога. Одним із таких факторів є професійний стрес, який негативно позначається на ефективності педагогічної діяльності. Саме тому однією з професійно важливих якостей особистості представника педагогічної спільноти має бути його здатність чинити опір стресовим ситуаціям, або стресостійкість.

Професія педагога належить до стресогенних, найнапруженіших у психологічному плані професій. Вона часто супроводжується тривалими процесами емоційного виснаження та вичерпування ресурсів, вимагає постійних резервів самовладання і саморегуляції. Емоційне навантаження педагогів значно вище, ніж у менеджерів вищої ланки та банкірів, тобто тих, хто безпосередньо працює з людьми.

Висока емоційна напруженість зумовлена постійною наявністю великої кількості стресогенних факторів, які впливають на самопочуття педагога, працездатність, професійне здоров'я і якість роботи.

Щоб подолати стрес, педагоги використовують власні стратегії на основі особистісного досвіду та психологічних резервів. Найбільш складною й неоднозначною для дослідження й оцінки професійною якістю педагога є стресостійкість, яка формується в процесі діяльності. Дослідження особливостей формування стресостійкості педагога є необхідним, оскільки професійна готовність під час прийому на роботу не означає подальшу адаптацію працівника до умов діяльності.

Уперше описав реакцію організму на стрес відомий психолог У. Кеннон, який працював у Гарвардській медичній школі. Поняття «стрес», основні стадії, фази стресу розкрив у своїх класичних дослідженнях Г. Сельє. У рамках його теорії механізм виникнення стресу пояснюється в такий спосіб: усі біологічні організми мають життєво важливий вроджений механізм підтримки внутрішньої рівноваги і балансу. Сильні зовнішні подразники можуть порушити рівновагу. Організм реагує на це пристосувально-захисною реакцією. За допомогою порушення організм намагається пристосуватися до подразника. Це неспецифічне для організму порушення і є станом стресу [1].

Отже, стрес – це стан напруженості, сукупність захисних фізіологічних реакцій, що виникають в організмі людини у відповідь на вплив різних несприятливих факторів (стресорів). Змістовний аспект поняття «стресор» стало означати не тільки фізичний, а й психологічний вплив, а «стрес» означає не тільки фізичні шкідливі дії, а й реакцію на будь-які події, що викликають негативні емоції.

Проблема професійного стресу почала розглядатися у психології в останніх два десятиріччя. А. Леонова стверджує, що професійний стрес виникає в результаті невідповідності вимог робочого середовища та індивідуальних ресурсів працюючої людини. У різних стресових станах реакція кожної людини вкрай індивідуальна. Навіть один і той самий подразник діє неоднаково на різних людей унаслідок неповторності внутрішніх і зовнішніх умов, що визначають реактивність кожного. Хоча загальному адаптаційному синдрому піддається весь організм, але постраждають при цьому серце, нирки, шлунково-кишковий тракт або мозок, що може залежати від випадкових факторів [2].

Якщо говорити про стресостійкість, то вона забезпечує високу ефективність діяльності і зберігає здоров'я людини. У ситуаціях можливого виникнення стресу повинні бути визначені додаткові шляхи виходу із стресових ситуацій. Стресостійкість буде забезпечувати високу ефективність діяльності й сприятиме збереженню здоров'я людини, якщо вона буде креативно мислити у вирішенні своїх проблем [3].

Феномен стресостійкості розглядається, в основному, з функціональних позицій, як характеристика, що впливає на продуктивність діяльності. На думку ряду авторів, основним критерієм стресостійкості людини є рівень її спроможності до пристосування в нашому складному й вимогливому світі.

Вивчаючи емоційну стійкість, учені розрізняють здебільшого емоційно-вольову (ступінь вольового контролю людини над своїми емоціями), емоційно-моторну (стійкість психомоторики) та емоційно-сенсорну (стійкість сенсорних дій).

О. Полякова вважає, що стресостійкість – це самооцінка здатності й можливості подолання екстремальної ситуації, яка пов'язана з ресурсом особистості або запасом, потенціалом різних структур-

но-функціональних характеристик, що забезпечують загальні види життєдіяльності та специфічні форми поведінки, реагування, адаптації тощо [3].

Професія педагога ставить людину в складні умови, утворені комплексом стресогенних факторів. На думку В. Калошина, основна психологічна проблема в діяльності педагога – це періодично виникаючий стан напруженості, пов'язаний з необхідністю внутрішнього налаштування на необхідну поведінку, мобілізації всіх сил на активні доцільні дії.

У педагогічній діяльності водночас із загальними факторами ризику для здоров'я працівників розумової сфери (наприклад, інтелектуальне напруження, нервово-емоційне напруження, інформаційні перенавантаження, гіпокінезія), розрізняють й специфічні: значне голосове навантаження, статичне навантаження, великий обсяг зорової роботи, порушення режиму праці й відпочинку тощо. Суттєвим стресогенним фактором є психологічні й фізичні перенавантаження педагогів, які спричиняють виникнення так званого синдрому «професійного вигорання». До фізичних стресогенних факторів віднесені: режим праці (неритмічне чергування роботи й відпочинку, висока тривалість робочого дня); санітарно-епідеміологічні умови (робота в шкідливих й небезпечних умовах: температурний режим, освітленість, шум, інфекційно-вірусне навантаження); фізичні навантаження, в тому числі, мовленнєві. До психологічних факторів віднесені три групи:

1) *соціальні*: суттєве зниження престижу професійної діяльності, ситуації контролю й оцінки, висока ступінь відповідальності за результати роботи, відсутність права на помилку, важкий контингент, неблагополучна психологічна атмосфера, наявність конфліктів у системі «керівник-підлеглий», так і між колегами;

2) *професійні*:

- інформаційні – необхідність постійно оволодівати новими знаннями, режим інтенсивного сприйняття, переробки та інтерпретації отриманої інформації і прийняття рішень;

- психоемоційні – інтенсивне спілкування, підкріплення його емоціями, висока ймовірність виникнення екстрених ситуацій, малопомітність результатів для зовнішнього сприйняття;

- міжособистісні – необхідність постійної міжособистісної взаємодії з дітьми, батьками, педагогами впливає на ефективність діяльності;

3) *організаційні*: дестабілізуюча організація діяльності (нечітка організація й планування праці, недостатність необхідних засобів, наявність бюрократичних моментів, багатогодинна робота, недостатнє моральне та матеріальне стимулювання праці) [4].

Розвитку стресостійкості сприяють різні психологічні та особистісні чинники. Дослідження, проведені М. Біловою [5], дозволили виокремити комплекс психологічних характеристик особистості, пов'язаних із стресостійкістю, який включає когнітивно-інтелектуальний та емоційно-особистісний блоки.

До когнітивно-інтелектуальних особливостей особистості, що безпосередньо впливають на формування високого рівня стресостійкості, належать:

- *гнучкість мислення* (перебудова звичайного сприйняття, уявлень і думок у зміненій ситуації, а також своєчасне й адекватне для цієї ситуації прийняття рішень);

- *абстрактність мислення* (одна з характеристик ознак здатності продукувати нові ідеї на основі минулого досвіду);

- *поленезалежність* (показники індивідуально-своєрідного способу переробки інформації, що характеризує специфіку інтелектуальної діяльності особистості);

- *розвинені перцептивні здібності*: перцептивна увага, спостережливість.

Емоційно-особистісними властивостями, що суттєво впливають на формування стресостійкості є:

- *емоційна стійкість* (здатність долати стан зайвого емоційного збудження при виконанні складної діяльності);

- *оптимізм як властивість особистості* (переважання позитивного емоційного фону настрою);

- *середній рівень особистісної тривожності* (оптимальний рівень готовності суб'єкта до цілеспрямованих зусиль щодо формування адаптивної поведінки в стресогенній ситуації);

- *середній рівень агресивності* (ступінь прояву агресії, яка як реакція на загрозу життєвим інтересам людини, є достатньою для

ефективного функціонування й підтримки психологічного й фізичного здоров'я в стресогенних умовах);

- *внутрішній локус контролю* (заснований на сприйнятті життєвих подій як наслідків особистих дій, підконтрольних самій людині).

Розрізняють такі психологічні особливості стресостійкості педагогічних працівників:

- ейфоричний тип емоційної реакції;
- знижений рівень соціальної фрустрації;
- домінування уникнення як психологічної стратегії захисту суб'єктивної реальності;
- середній (нормальний) рівень дезадаптації, стресу, неврозу;
- підвищений рівень оптимізму [2].

С. Візитова, при дослідженні особливостей стресостійкості педагогічних працівників та психологічних ресурсів, з'ясувала, що значна частина педагогів має недостатній рівень стійкості до стресу. Педагоги, які мають низькі показники стресостійкості, значно частіше використовують психологічні неефективні стратегії подолання, порівняно зі високостійкими [4].

Отже, аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати сутність основних понять, охарактеризувати стресогенні фактори у педагогічній діяльності, виокремити психологічні якості, що забезпечують стресостійкість педагогів.

Література

1. Сельє Г. Стресс без дистресса. *Журнал неврології ім. Б. М. Маньковського*. 2016. №1. С. 78–89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/jorn_2016_1_13.

2. Розов В. І. Психологічна діагностика адаптивних здібностей до стресу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №11. С. 41–48.

3. Полякова О. Б. Особенности стрессоустойчивости будущего педагога. *Мир психологии*. 2008. №4. С.64–75.

4. Тригранян Р. А. Стресс и его значение для организма. Москва: Наука, 1988. 175 с.

5. Білова М. Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій) : автореф. дис. ... канд. психол. наук :19.00.01. Одеса, 2007. 20 с.

РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ УМІННЯ КРИТИЧНО МИСЛИТИ

У статті висвітлені теоретичні аспекти необхідності розвитку у майбутніх педагогів уміння критично мислити. Наведено приклади впровадження технологій розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки вчителів початкових класів.

Ключові слова: мислення, критичне мислення, логіка, стратегії навчання, інтерактивний процес.

Постановка проблеми. Вхідження України до європейського освітнього простору супроводжується зростанням вимог до рівня професійної компетентності майбутніх фахівців. Сьогодення потребує від них вміння розв'язувати складні проблеми, критично ставитись до обставин, порівнювати альтернативні точки зору, приймати зважені рішення, постійно самовдосконалюватись і саморозвиватись.

Проблема розвитку критичного мислення для вітчизняної освіти є актуальною, бо спостерігається певний дисбаланс у розвитку пізнавальних процесів учнів та студентів. Досить активно розвиваються механізми пам'яті, а мислення і увага залишаються не досить навантаженими у навчальній діяльності.

Особливо важливим є розробка адекватних моделей і технологій, які спрямовані на розвиток критичного мислення майбутніх педагогів, адже вони забезпечуватимуть навчання і виховання майбутніх поколінь.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку критичного мислення була об'єктом підвищеної дослідницької уваги як вітчизняних, так і зарубіжних учених. У витоків цього напрямку навчання стояли В. Сміт, Д. Стіл, С. Волтер, Д. Халперн, К. Хобарт. Певний внесок у цю проблему зробили видатні вчені Б. Блум, Д. Брунер, М. Верти, Л. Виготський, Дж. Дьюї, Р. Маєр, Ж. Паже, В. Сухомлинський, П. Фрайре, А. Фішер та ін. Проблема критичного мислення розглядалась у працях таких українських дослідників,

як Н. Вукіна, Н. Дементієвська, О. Тягло, І. Сущенко, О. Пометун, С. Терно та інших.

Мета статті: з'ясувати теоретичні аспекти розвитку у майбутніх педагогів уміння критично мислити, навести приклади впровадження технологій розвитку критичного мислення у процесі професійної вчителів.

Одним із найважливіших завдань вищого навчального закладу, як зазначено в Законі України «Про вищу освіту», є формування особистості, яка вміє вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах. Тому особливо важливою компетентністю сучасної людини є уміння критично мислити, що забезпечує суспільний прогрес. Загальновизнаним є той факт, що рівень критичного мислення визначає успішність особистості у житті, а провідна роль у розвитку критичного мислення має належати освіті на всіх її рівнях.

У студентів педагогічних спеціальностей необхідно формувати ряд якостей і умінь, які в сукупності допоможуть розвинути критичне мислення, а саме: а) свободу і самостійність (здатність висловлювати ідею незалежно від інших); б) уміння критично опрацьовувати різноманітну інформацію, де остання є відправною, а не кінцевою точкою розвитку для вироблення власної зваженої думки; в) визначати важливі питання та проблеми, які потрібно вирішити; г) знаходити власне вирішення проблеми, використовуючи переконливу аргументацію і підкріплювати її розумними доказами, брати на себе відповідальність; д) ділитися власними думками з іншими, обговорювати, поглиблювати, або змінювати під ґрунтовними аргументами опонентів, свою позицію.

Таким чином, щоб розвивати в студентів критичне мислення та здатність вирішувати проблеми, заняття у вищому навчальному закладі повинні відповідати таким вимогам:

1) викладач повинен спрогнозувати доцільність застосування технології при вивченні певної теми;

2) співпраця й педагогічна взаємодія викладача і студентів на засадах діалогічності й партнерства;

3) організація навчального процесу на різних рівнях складності, що дає змогу кожному повністю реалізувати потенційні можливості, інтереси, нахили та здібності;

4) конструювання навчальної діяльності, яка дозволяє розкрити суб'єктивний досвід студентів щодо вирішення життєвих ситуацій;

5) стимулювання до критичного аналізу отриманої інформації;

6) використання проблемних запитань і завдань, що спонукають студента до реалізації творчого потенціалу, розвитку умінь обирати відповідні до ситуації методи і прийоми вирішення проблем, будувати гіпотези і перевіряти їх у діалозі з опонентами.

Для забезпечення окреслених вимог до занять у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів найбільш ефективними формами навчання є:

- проблемні лекції, які спонукають студентів до пошуку вирішення проблемних ситуацій та лекції-візуалізації, що забезпечують ефективність сприймання навчальної інформації завдяки сучасним інформаційним технологіям;

- семінари-дискусії й семінари-розв'язування задач, що сприяють розвитку пізнавальної активності, творчості, уміння висловлювати й аргументувати власні думки, також критично аналізувати аргументи опонентів та допомагають глибокому засвоєнню навчальної інформації;

- практичні заняття частково-пошукового характеру, під час яких закріплюються теоретичні знання, формуються практичні вміння знаходити оптимальні шляхи вирішення педагогічних ситуацій (ефективною є робота в парах, групах);

- самостійна навчально-пізнавальна робота яка сприяє формуванню самостійності, ініціативності, творчості, дисциплінованості та критичності у доборі й опрацюванні необхідної інформації.

На основі попередніх напрацювань на сьогоднішній день розрізняють два підходи в навчанні критичному мисленню студентів: 1 – запровадження окремого навчального курсу (наприклад, «Критичне мислення», «Філософія мислення» тощо); 2 – організація навчання таким чином, щоб технологія розвитку критичного мислення простежувалась у всіх навчальних предметах.

Для студентів вищих навчальних закладів найефективнішим є імплементація технології у навчальні дисципліни.

На факультеті початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка ми поступово впроваджуємо технологію розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів.

Наприклад, при вивченні теми «Врахування індивідуальних відмінностей учнів в освітньому процесі» ми пропонуємо таку систему роботи з розвитку умінь критичного мислення.

1 – теоретичні питання розглядаються на лекції з використанням інтерактивної системи запису.

«+»	«-»	«?»	«!»
Я це знав:....	Я це не знав:....	Це мене здивувало:...	Я хотів би дізнатися про це детальніше:

У кінці лекції можна запропонувати обговорення думок студентів (власне бачення проблеми, шляхи вирішення, поради, рекомендації тощо).

2 – обговорення проблеми продовжується на практичному занятті за допомогою «Дерева припущень». Студенти визначають центральну проблему, наприклад, «Як індивідуалізувати освітніх процес?» (стовбур дерева); висувають припущення – які умови сприятимуть вирішенню поставленої проблеми (фіксуються на аркуші у вигляді гілок з написами «я думаю що...» або «можливо...»); кожен зі студентів наводить свої аргументи на користь того чи іншого припущення (фіксується у вигляді листочків із написами «це можливо, тому що...», або «це не можливо, тому що...»). У результаті спільного обговорення та оцінювання наведених аргументів студенти виробляють власну траєкторію майбутньої професійної діяльності.

3 – для закріплення вивченого матеріалу з теми доцільно застосувати технологію «Зигзаг». Для цього студенти розподіляються на групи (4-5 осіб), кожній команді ставиться завдання – створити для педагогів методичні рекомендації щодо врахування індивідуальних відмінностей дітей в освітньому процесі у вигляді буклету. Ключові ідеї приймаються на колективному обговоренні всієї групи. З кожної команди відряджається один представник (експерт) для вироблення критеріїв оцінювання буклету. Після виконання завдань

команди презентують свої роботи, аргументуючи чому саме вони заслуговують на найвищу оцінку.

4 – уміння критично сприймати різноманітну інформацію, аналізувати та висловлювати власні судження розвиваються у майбутніх педагогів і під час виконання завдань самостійної роботи. Студентам пропонується опрацювати літературні джерела з проблеми індивідуалізації освітнього процесу та написати есе «Мої враження від прочитаного», яке містить наступні позиції: «Прочитане допомогло мені зрозуміти...», «Я згоден (не згоден) з авторами в наступному...», «У мене виникли такі запитання...», «Я зробив (ла) такі висновки...».

У результаті виконання самостійної роботи майбутні вчителі демонструють: здатність критичного осмислення інформації, що полягає у виокремленні ключових тез, думок авторів; уміння розставляти акценти на значущих для себе твердженнях, аргументувати власні висновки та судження.

Також під час викладання різних навчальних курсів на факультеті початкової освіти ми використовуємо різних інтерактивні технології для розвитку критичного мислення студентів: мозковий штурм, кластери, «коло Венна», РАФТ, фішбоун, сінквейн (сенкан), алфавіт, 6 WY?, знайди помилку, кола на воді, ромашка Блума та інші.

Отже, критичне мислення – це складний процес, який починається із залучення інформації, її критичного осмислення та закінчується прийняттям рішення. Тому відправною точкою критичного мислення є інформація, яка поступово перетворюється у знання, а вони, свою чергу, створюють мотивацію, без якої не можливе критичне мислення.

У ході застосування технології розвитку критичного мислення майбутні педагоги виробляють уміння працювати з інформацією (знаходити, аналізувати, використовувати потрібну інформацію, а не просто її запам'ятовувати); навчаються мислити критично, позитивно й активно; використовувати отримані знання на практиці, розв'язувати проблеми; бути посередниками у вирішенні міжособистісних та інших конфліктів тощо.

Тому розвиток у майбутніх педагогів уміння критично мислити може розглядатися як складова професійної компетентності.

Література

1. Поль Р. Критическое мышление: что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире / под ред. А. Бинкер. Центр критического размышления и морального критического анализа Гос. Ун-та «Sonoma State Univ», 1990. 74 с.
2. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. О. І. Пометун. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
3. Темпл Ч., Стіл Дж., Мередіт К. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» (Підготовлено для розвитку критичного мислення): посібник 1-1V. Науково-методичний Центр розвитку критичного та образного мислення : Інтелект, 1998. 32 с.
4. Тягло О. В. Критичне мислення: навч. посіб. Харків: Основа, 2008. 192 с.

Шинкарьова Л. В., Сорокіна О. А.

УДК 159.923-055.2:355.01

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДРУЖИН УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

У статті подається аналіз соціально-психологічних проблем дружин учасників бойових дій, які впливають на якість життя сім'ї, емоційний стан жінок та ефективність адаптації до мирного життя військового.

Ключові слова: сім'ї учасників бойових дій, соціально-психологічні проблеми, адаптація, цикл розгортання.

Сьогодні з'являється низка досліджень, спрямованих на вивчення психологічного стану учасників бойових дій. Та не менш важливою темою є вивчення соціально-психологічних проблем, з якими стикаються сім'ї військових за час відсутності чоловіків і в період їх повернення до мирного життя. Як військові, так і члени їх родин

потребують психологічної допомоги для подолання наслідків впливу воєнних дій.

Зокрема, дослідженням психологічної підтримки сімей ветеранів займалися як українські, так і зарубіжні науковці (В. Глебов, О. Кляпець, І. Пампура, В. Остапович, І. Рева та ін.). Результати вивчення вторинної травматизації, емоційного напруження в дружин, які дочекалися повернення чоловіків із зони збройного конфлікту, представлені в публікаціях Н. Журавльової, Є. Варлакової та ін.

Аналіз уявлень про майбутнє та особливостей мотиваційно-ціннісної сфери учасників бойових дій показали, що для 87 % досліджуваних важливу роль мають соціальні контакти. У першу чергу це стосується сім'ї, що відіграє провідну роль в адаптації військового до мирного життя [3].

Динаміку соціально-психологічних проблем дружин учасників бойових дій науковці розглядають за *циклом розгортання* – цей термін вживають, коли військовослужбовці залишають свої звичайні щоденні місця служби для підготовки до виконання або для виконання місії. Даний цикл складається з п'яти етапів, і стосується як військових, так і членів їх сімей. Адже перебіг життя змінюється в усіх.

Перший етап розгортання характеризується наявністю передчуття втрати, очікуванням від'їзду військового та його майбутньою тривалою відсутністю. Це призводить до психологічного й фізичного дистанціювання, можливих непорозумінь та сварок між подружжям. Далі настає власне етап розгортання, що пов'язаний з від'їздом чоловіка з дому; він триває перший місяць розлуки. На цьому етапі члени родини можуть відчувати гнів, через залишені невирішені питання, в подружжя можуть проявитися відчуття печалі, оніміння. На даному етапі настає необхідність самостійного вирішення дружиною побутових питань. Наступний етап – самозабезпечення. Він триває з кінця першого місяця розгортання до останнього місяця перед поверненням чоловіка додому. Самозабезпечення характеризується пошуком для сім'ї нових джерел підтримки та встановленням нового режиму життєдіяльності. На цьому етапі, як правило, в дружини з'являється відчуття впевненості в своїх силах та усвідомлення здатності розв'язувати складні життєві питання самостійно. Далі відбувається

пізнє розгортання – це останній місяць перебування чоловіка в зоні виконання завдання, він триває до повернення військовослужбовця додому. У цей час партнер, який чекає вдома, може відчувати приплив енергії, але водночас, і втрату певної самостійності в прийнятті рішень. Цей етап відзначається суперечністю емоцій та очікувань. З одного боку, військовий повертається додому і це щастя, а з іншого – страх, як вибудувати подальшу взаємодію. Ще одна суперечність щодо розподілу обов'язків: з одного боку, дружина прагне відпочити після повернення чоловіка, а з іншого – боїться втратити вплив на сім'ю та свою самостійність. Завершальний етап – після розгортання. Звичайно він триває від трьох до шести місяців після повернення військового із зони бойових дій. Спочатку сім'я відчуває радість возз'єднання. Але через певний час можуть виникнути труднощі в стосунках. За період розлучення партнери стали автономними, кожен із них має свої очікування, тому членам родини необхідний час і терпіння для відновлення емоційної близькості [2].

Дружини учасників бойових дій можуть стикатися як з особистими проблемами (виснаження, страх, розчарування), так і з переживаннями чоловіка, що повертається до мирного життя, а саме, відсутність довіри, зміна поглядів на життя, трансформація очікувань щодо сімейного життя, алкоголізація. Ці чинники впливають на дружин учасників бойових дій та можуть призводити до емоційного виснаження, стресу, депресії, вторинної травматизації [1].

Пілотажне емпіричне дослідження, здійснене нами, проходилося за допомогою методу напівструктурованого інтерв'ю. Опитано десять дружин учасників бойових дій. На підставі отриманих даних розроблена анкета, спрямована на визначення когнітивних, поведінкових та емоційних реакцій дружин учасників бойових дій. У подальшому дослідженні взяли участь 50 дружин учасників збройного конфлікту віком від 20 до 50 років.

Аналізуючи отримані результати, варто звернути увагу на провідні думки жінок, коли вони дізналися, що їхні чоловіки мають взяти участь у збройному конфлікті. Майже половина опитаних дружин (44 %) сприйняли цю новину як обов'язок та поставилися з розумінням до даної ситуації. Для 38 % ця звістка стала неочікуваною новиною, що призвела до почуття невизначеності й нерозуміння

ситуації. 18 % дружин думали, як зупинити чоловіка та перешкодити його від'їзду до зони бойових дій. Під час перебування військового в зоні бойових дій, 78 % дружин думали про своїх чоловіків та прагнули їх швидшого повернення додому живими. Частина жінок (11 %) шукали додаткову інформацію про події, що відбуваються в зоні конфлікту. Ще 7 % думали, як можуть допомогти чоловікові, перебуваючи вдома; близько 4 % жінок переживали, як впоратися з усіма побутовими справами, які очікували їх попереду.

Коли ми говорили про розгортання, то згадували, що проблеми можуть виникати і в ситуації очікувань, які пов'язані з думками про подальше майбутнє, після повернення чоловіка із зони бойових дій. Половина жінок засвідчила (53%), що їхні очікування не справдилися, в інших (47 %) очікуване співпало з реальністю. В очікуваннях дружин (після повернення чоловіка) були виокремлені як позитивні, так і негативні тенденції. Наприклад, до позитивних можемо віднести очікування миру в Україні, покращення стосунків у сім'ї, приділення чоловіками більшої уваги родині, повернення до сімейного життя, яке було до війни. У іншій частині жінок були очікування, що чоловік сильно зміниться, йому буде потрібен час, щоб пристосуватися до мирного життя; жінки не виключали, що чоловік стане більш агресивним та запальним.

На емоційному рівні майже всі опитані (93 %) відчували страх, коли їх чоловік перебував у зоні бойових дій, (64 %) розгубленість, (42 %) гордість, (36 %) невпевненість у майбутньому, (17 %) – агресію. Після повернення чоловіка із зони бойових дій більше половини жінок (58 %) відчували полегшення, адже рідна людина повернулася додому; майже кожна друга жінка (42 %) визнала почуття напруження, бо потрібно було знову пристосовуватися до спільного життя з чоловіком, який пережив труднощі збройного конфлікту. Чверть жінок (26 %) відчували радість й віру в майбутнє, водночас, як 13 % – невизначеність; про розчарування сказали 7 % опитаних.

Конативна сфера жінок за час відсутності чоловіків теж змінилася. Більше половини (54 %) дружин відзначають, що стали більш самостійними, це проявлялося в необхідності приймати самостійно рішення, бути відповідальною за сім'ю, влаштовувати побут, розподіляти свій час між кількома сферами життя. Зростання турботливості

й уважності відзначили 39 % жінок. Незначна частина опитаних (7 %) висловили прагнення більше контролювати ситуацію, залишатися головою сім'ї, навіть помітили збільшення рівня власної жорстокості.

Ще одна важлива складова родинного життя – це сфера стосунків з дітьми. Більше половини (57 %) опитаних відзначають, що їхні стосунки з дітьми не змінилися, кожна третя жінка (29 %) вважає, що вони навіть покращилися, через збільшення уваги один до одного, але 14 % досліджуваних зізналися, що їхні стосунки навпаки погіршилися, з'явилося відчуття відчуження.

Описуючи стосунки між чоловіком і дружиною, 42 % опитуваних відзначили їх покращення, появу цінності життя взагалі та один одного, зокрема. Але третина жінок (28 %) визнали появу відчуття відстороненості, відсутність спільних тем, інтересів, віддаленість, нерозуміння один одного. Ще частина досліджуваних (12 %) зазначили наявність конфліктів, агресії, навіть ознак насильства у стосунках.

Про час, коли чоловік перебував у зоні бойових дій, спілкується 75 % досліджуваних, тоді як 25 % оминають цю тему. Дружини зазначають, що на початкових етапах після повернення, чоловіки майже нічого не розповідають про пережите, і лише з часом починають ділитися спогадами й обговорювати болючі питання. Для налагодження сімейних стосунків переважна більшість жінок (72 %) спілкується з бойовими побратимами своїх чоловіків.

Також важливу роль у психологічному стані дружин відіграє соціальне середовище, в якому перебуває родина, а саме друзі, знайомі, колеги. Третина дружин (30 %) відзначають, що під час відсутності чоловіка, оточення оминало цю тему. Четверть опитаних (26 %) відчували засудження вибору їх чоловіка щодо участі у збройному конфлікті, а кожній п'ятій (19 %) люди висловлювали співчуття. Частина досліджуваних (25 %) говорили про суперечливе ставлення з боку оточуючих: люди, з одного боку, висловлювали підтримку та співчуття, а з іншого боку – нерозуміння вибору чоловіка.

Після повернення військового додому 62 % досліджуваних відчують доброзичливе ставлення з боку оточення, третина (37 %) ігнорують тему війни в спілкуванні. Серед емоцій, які висловлюють люди, третина жінок (36 %) відзначила повагу та захоплення щодо перебування їхнього чоловіка в зоні бойових дій; 22 % демон-

струють жаль, незначна частина ставиться агресивно (7 %), така ж кількість не приховує відрази (7 %).

Аналізуючи соціально-психологічні проблеми, з якими стикалися дружини учасників бойових дій за час відсутності чоловіка, можна зазначити наступні: емоційне виснаження (83 %), побутові проблеми (63 %), відсутність підтримки чоловіка; розуміння, що його нема поруч (61 %), економічні труднощі (30 %) – необхідність самостійно забезпечувати сім'ю, купувати оснащення для чоловіка у зоні бойових дій, 15 % відзначали соціальний тиск, який проявлявся у нерозумінні вибору чоловіка, нагадуваннях про війну, що в свою чергу посилювало тривогу дружин.

Що стосується психологічної підтримки, то можливість відвідувати психолога є в 33 % опитаних, і лише 13 % жінок висловили відсутність потреби відвідувати психолога. Також дружини зазначили основні питання, які цікавлять їх у роботі з психологом найбільше: як допомогти адаптуватися чоловіку до мирного життя, прояви агресивності військового, пошук власних ресурсів, як налагодити стосунки з чоловіком, як допомогти знайти взаємодію дітям з батьком, як впоратися з власним емоційним виснаженням. Перспективою подальшого дослідження є розробка психоедукаційної програми для дружин, яка буде містити означені питання щодо збалансування емоційного стану жінок, вироблення навичок ефективної комунікації, пошуку особистих ресурсів для покращення адаптації та повноцінного функціонування родин учасників бойових дій.

Література

1. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 3 / заг. ред. Л. Гридковець. Київ, 2018. 236 с.
2. Охорона психічного здоров'я в умовах війни / пер. з англ. Т. Семигіна, І. Павленко, Є. Овсяннікова [та ін.]. Київ: Наш формат, 2017. 1068 с.
3. Циганчук Т. В., Шинкарьова Л. В. Вплив стресу на уявлення про майбутнє в учасників бойових дій. Психологічний часопис . Київ, 2019. № 5. С. 264 – 276.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДТРИМКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОК В УМОВАХ ДИНАМІЧНИХ СОЦІОТЕХНІЧНИХ СИСТЕМ

У статті подається аналіз соціально-психологічних чинників, що сприяють виникненню ситуацій загрози життєдіяльності жінок, які працюють у сучасних динамічних соціотехнічних системах діяльності.

Ключові слова: соціальна підтримка, соціотехнічні системи діяльності, жінки-фахівці, психологічне забезпечення.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема соціальної підтримки життєдіяльності жінок у соціотехнічних системах стала однією з важливіших проблем сьогодення. Наявність соціально-психологічного напруження, відсутність взаєморозуміння між людьми призводить до все більшого виникнення та розвитку в жінок негативних психологічних станів. Хронічна втома в загальному вигляді – це результат специфічної соціальної взаємодії, що виникає як наслідок розбіжності інтересів, поглядів або цілей і супроводжується негативними емоційними переживаннями [1, с.150].

Кожна особистість сповнена протиріч. Для ефективного вирішення виникаючих протиріч сучасній жінці необхідно мати достатній рівень теоретичних знань, володіти практичними навичками поведінки, мати високо розвинений рівень емоційно-вольової сфери. Протиріччя, крім змістовної сторони, мають соціально-психологічну складову, яка виявляється в характері переживань особистості. Якщо емоції не контролюються, то фахівці іноді усуваються від вирішення проблемного питання і переключаються на докори й образи, що призводить до поглиблення протиріч. Тому важливою навичкою при розв'язанні протиріч життя є не стільки вивчення правил безконфліктного спілкування, скільки вміння жити в ситуації, керувати нею, усвідомлювати напрям її розвитку та вміти контролювати свої емоції. Тому проблема подолання негативних психологічних ста-

нів пов'язана з умінням керувати емоціями, які їх супроводжують [2, с.110].

Враховуючи вище сказане, актуальною стає проблема формування гармонійного стану фахівців у соціотехнічних системах діяльності, яка, як свідчить аналіз наукових досліджень, передбачає здатність жінки визначати свої цілі, позицію, інтереси і, у відповідній ситуації, задовільно і гідно їх відстоювати, вміння обрати ефективну стратегію поведінки та адекватні способи реагування.

Останніми роками проблема соціальної підтримки фахівців активно досліджується як зарубіжними, так і українськими авторами. Питання сутності соціальної підтримки розглядали Н. Авдєєва, Т. Анісімова, О. Бабатенко, Д. Боулбі, Т. Бредлі, Ф. Варга, О. Шевяков та ін. Предметом уваги та вивчення дослідників були зміст понять «психологічне забезпечення» та «соціальна підтримка» (А. Брусиловський, О. Денисова, Ф. Кінг, О. Косякова, О. Кочерга, Ю. Корі, Ф. Лебойє та ін.), соціальні умови формування готовності до діяльності (Р. Овчарова, О. Первушина та ін.).

Однак, незважаючи на широке коло досліджень, присвячених означеній проблемі, залишається багато питань, які потребують подальшого вивчення. Зокрема, у сучасних наукових роботах питання науково-теоретичного обґрунтування процесу формування психологічного забезпечення соціальної підтримки жінок у соціотехнічних системах діяльності представлені недостатньо. Залишаються дискусійними питання однозначного тлумачення поняття «психологічне забезпечення», єдиного розуміння його структури, особливостей його генези та функціонування в особистості. Отже, неоднозначність й суперечливість підходів стосовно явища соціальної підтримки, складність та багатоплановість означеного феномену потребують обґрунтованого його висвітлення і поглибленого вивчення.

За цих обставин особливо актуальним є здійснення дослідження проблеми соціальної підтримки життєдіяльності жінок у сучасних соціотехнічних системах, що і зумовило вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічне забезпечення соціальної підтримки розвитку життєдіяльності жінок у соціотехнічних системах».

Об'єкт дослідження – соціальна підтримка розвитку життєдіяльності людини.

Предмет дослідження – психологічне забезпечення соціальної підтримки розвитку життєдіяльності жінок у соціотехнічних системах.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні особливості формування соціальної підтримки розвитку життєдіяльності жінок у соціотехнічних системах.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

Провести теоретичний аналіз сучасного стану та тенденцій розвитку проблеми соціальної підтримки розвитку життєдіяльності людей у соціотехнічних системах.

Розкрити зміст та структуру соціальної підтримки розвитку життєдіяльності жінок у соціотехнічних системах.

Емпірично дослідити соціально-психологічні особливості формування психологічного забезпечення соціальної підтримки розвитку життєдіяльності жінок у соціотехнічних системах.

Розробити й апробувати структурно-функціональну модель, спрямовану на формування психологічного забезпечення соціальної підтримки розвитку життєдіяльності жінок у соціотехнічних системах та оцінити її ефективність.

Теоретико-методологічну основу дослідження становили: теорії особистості та її розвитку (Б. Ананьєв, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.); принципи цілісного, системного підходів до вивчення психіки людини в нормі та патології (Б. Ломов, О. Леонт'єв, Б. Зейгарник та ін.); теоретичні положення цілісного підходу до вивчення особистості (Н. Завацька, З. Карпенко, В. Роменець, С. Рубінштейн та ін.); наукові підходи до розгляду свідомості особистості (Г. Балл, Л. Виготський, В. Зінченко, О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Москаленко, В. Скребець, Н. Чепелева); теоретико-методичні засади психологічного забезпечення розвитку соціальних та соціотехнічних систем (Г. Зараковський, О. Шевяков та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань передбачається використати комплекс теоретичних та емпіричних методів:

- теоретичні методи: теоретичний аналіз та синтез, порівняння та узагальнення, інтерпретація сучасних теоретико-емпіричних досліджень у вітчизняній і зарубіжній психології, теоретичне моделю-

вання для вивчення психологічних засад формування психологічного забезпечення соціальної підтримки фахівців;

- емпіричні методи: бесіда, спостереження, психологічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи, методи індивідуальної та групової психотерапії (психологічне консультування, аутотренінг тощо), методи статистичної обробки даних і графічної презентації результатів дослідження з подальшою їх якісною та кількісною інтерпретацією та змістовим узагальненням.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечувались теоретичним аналізом проблеми, відповідністю використаних методів і послідовною реалізацією теоретичних положень у вирішенні завдань дослідження, кількісним та якісним аналізом емпіричних даних, а також репрезентативністю вибірки.

Теоретичне значення дослідження полягатиме в уточненні змісту поняття «психологічне забезпечення соціальної підтримки», суттєвою ознакою якого є те, що в жінок у соціотехнічних системах визначалися власні цілі, позиція та інтереси, здатність задовільно й відповідно до актуального стану їх відстоювати, мати засади формування психологічного забезпечення соціальної підтримки розвитку життєдіяльності.

Практичне значення дослідження полягатиме в тому, що підібраний психодіагностичний матеріал може бути використаний у діяльності практичних психологів, психотерапевтів, як засіб діагностики рівня сформованості психологічного забезпечення соціальної підтримки фахівця у соціотехнічних системах, та з опорою на які забезпечуватиметься організація індивідуальної та групової роботи, спрямованої на адаптацію та формування гармонійного психологічного стану.

Література:

1. Шрамко І. А. Соціальна підтримка жінок у період грудного вигодовування. *WayScience: міжнародний електронний науково-практичний журнал*. 2018. № 2. Вип. 12. С.149 –161.

2. Шрамко І. А. Соціальна підтримка жінок у період вагітності та після пологів: емпіричні дослідження. Збірник наукових праць «Наукові записки національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2018. Вип. 17. С.108 –113.

ЧАСТИНА II.

Коробка І. М.

Науковий керівник:

д. психол. н., проф. Ставицька С. О.

УДК 159.9

ПОПЕРЕДЖЕННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ: РЕЗУЛЬТАТИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

У статті представлено результати ефективності впровадження розробленої корекційно-розвивальної програми підвищення конфліктологічної компетентності, психокорекції негативних емоційних проявів та неконструктивних стратегій поведінки в конфлікті працівників організації.

Ключові слова: міжособистісні конфлікти, психологічні чинники, стратегії поведінки в конфлікті, психокорекційна робота.

Актуальність дослідження. Професійна діяльність сучасних суб'єктів діяльності в організаціях характеризується підвищеною психологічною напруженістю, нестабільністю і безліччю конфліктів, котрі виникають під впливом різних чинників. Важливою формою роботи щодо вибудовування конструктивного міжособистісного спілкування, попередження та ефективного вирішення міжособистісних конфліктів в організації є корекційно-розвивальна робота. Проведення такої роботи сприятиме підвищенню конфліктологічної компетентності суб'єктів діяльності, дозволить одержати знання про ефективні способи розв'язання конфліктів, про можливості саморегуляції у складних життєвих ситуаціях та про ефективні поведінкові стратегії в конфлікті.

Мета дослідження: представити результати ефективності проведеної корекційно-розвивальної роботи попередження міжособистісних конфліктів, яка полягала в підвищенні конфліктологічної компетентності, психокорекції негативних емоційних проявів та неконструктивних стратегій поведінки в конфлікті працівників організації.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичний аналіз проблеми конфліктів (О. Винославська, Н. Гришина, В. Петлюх, С. Ентоні, М. Джонсон та ін.), сутності конфліктів в організаціях (А. Гірник, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, О. Філь, О. Щотка та ін.) та чинників їхнього виникнення (Н. Гришина, Є. Дурманенко, Л. Карамушка, Г. Ложкін, Н. Пов'якель та ін.) дозволяє зазначити, що конфлікти характеризуються об'єктивно-суб'єктивною природою виникнення. Врахування природи самого конфлікту, стилів поведінки конфліктуючих сторін, як зазначають Л. Долинська, Л. Матяш-Заяц [1], та психологічних чинників їх виникнення постають підґрунтям його конструктивного вирішення.

Організація дослідження. Емпіричне дослідження психологічних чинників виникнення міжособистісних конфліктів в організаціях, у сукупності когнітивної, емоційної, поведінкової складових, яке було проведено нами на базі приватної ІТ-компанії та громадської організації (загальна кількість досліджуваних – 30 осіб) показало необхідність проведення корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на підвищення конфліктологічної компетентності, психокорекції негативних емоційних проявів та неконструктивних стратегій поведінки в конфлікті працівників організації. На основі отриманих результатів та з використанням практичних доробок дослідників [2; 3; 4] було розроблено корекційно-розвивальну програму, яка реалізовувалася у вигляді соціально-психологічного тренінгу та апробована під час проходження виробничої практики. У корекційно-розвивальній роботі брали участь 12 працівників приватної ІТ-компанії, віком від 23 до 35 років.

Результати ефективності проведеної корекційно-розвивальної роботи було проаналізовано *за об'єктивним* (кількісні зміни показників) і *суб'єктивно-оцінним* (оцінка інформативної насиченості програми, її ефективності та можливості застосування набутих навичок і вмінь) критеріями за допомогою *залучення механізмів рефлексії* щодо задоволення від роботи, оцінки інформативної насиченості програми та можливостей і бажання застосувати набуті навички та вміння.

По завершенню тренінгової роботи, спрямованої на корекцію негативних емоційних проявів, оволодіння навичками самоконтролю та саморегуляції власних емоційних станів; усвідомлення й корекцію

неефективних поведінкових реакцій та формування конструктивних поведінкових стратегій у конфліктних ситуаціях, було проведено діагностику стратегій поведінки в конфлікті та самооцінки станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності за допомогою опитувальника К. Томаса «Стратегії поведінки в конфлікті» [2, с.187–192] та адаптованого варіанта методики Г. Айзенка «Самооцінка станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності в умовах конфлікту» [2, с. 206–209]. Порівняння отриманих результатів діагностики до і після проведених занять представлено в табл. 1 та в табл. 2.

Таблиця 1.

Зведена таблиця результатів діагностики за методикою К. Томаса «Стратегії поведінки в конфлікті» «до» і «після» корекційної роботи

Стратегії поведінки	к-сть осіб «до»	% розподіл осіб «до»	к-сть осіб «після»	% розподіл осіб «після»	Середні значення по групі (в балах) «до»	Середні значення по групі (в балах) «після»
«уникнення»	5	42%	3	25%	8,1	6,1
«суперництво»	0	0%	0	0%	1,7	1,5
«співробітництво»	2	17%	4	33%	5,8	7,3
«компроміс»	4	33%	5	42%	7,5	7,1
«пристосування»	1	8%	0	0%	6,1	4,8

Після проведення занять зафіксовано зміни в показниках за стилем «співробітництво», який визначає прагнення до альтернативи, що влаштовує обидві конфліктуючі сторони. Якщо на початку занять він був вираженим у 17 % досліджуваних, то після проведених занять відсоток осіб зріс до 33 %. Це свідчить про усвідомлення учасниками необхідності брати активну участь у вирішенні конфлікту, відстоювати свої інтереси, при цьому намагаючись співпрацювати з опонентом.

Також зменшилися показники за вибором стилю «уникнення», відсоток осіб, які віддавали перевагу цьому стилю, коли людина не готова, не може або не хоче відстоювати свої права, співпрацювати для вироблення спільного рішення, або просто ухиляється від вирішення конфлікту знизився до 25 %. Було зафіксовано середнє значення зниження цього показника.

Після проведених занять, стилю «компроміс» віддали перевагу 5 осіб (42 % учасників) – це дещо більше, ніж до занять, що відбулося за рахунок зменшення показників за стилем «уникнення» чи «притискування». Усе ж, використання цього стилю, коли кожна сторона здатна пожертвувати чимось заради спільної справи, переважає у відсотковому відношенні. Водночас, отримані результати після проведених занять свідчать про те, що найвищі середні значення по групі показані за стилем «співробітництво», що є позитивним результатом застосування нашої програми.

Отже, в результаті проведених занять, досліджувані віддали перевагу стратегії «компроміс» (42 %) та «співробітництво» (33 %), як найбільш конструктивним стратегіям поведінки в конфлікті.

За результатами досліджуваними самооцінки власного рівня тривожності, агресивності, фрустрації та ригідності після проведених корекційних занять зафіксовано певне зниження рівнів їх вияву (табл. 2).

Таблиця 2.

**Зведена таблиця результатів за методикою Г. Айзенка
«до» і «після» корекційної роботи**

Рівні	Тривожність «до»		Тривожність «після»		Агресивність «до»		Агресивність «після»	
	Кіл-ть осіб	%	Кіл-ть осіб	%	Кіл-ть осіб	%	Кіл-ть осіб	%
Низький	3	25%	4	34%	6	50%	6	50%
Середній	6	50%	7	58%	3	25%	4	34%
Високий	3	25%	1	8%	3	25%	2	16%
	12	100	12	100	12	100	12	100
Рівні	Фрустрація «до»		Фрустрація «після»		Ригідність «до»		Ригідність «після»	
	Кіл-ть осіб	%	Кіл-ть осіб	%	Кіл-ть осіб	%	Кіл-ть осіб	%
Низький	5	42%	5	42%	5	42%	5	42%
Середній	4	33%	5	42%	4	42%	5	42%
Високий	3	25%	2	16%	3	25%	2	16%
	12	100	12	100	12	100	12	100

Так, кількість осіб, в яких показники тривожності виявлено на середньому та низькому рівнях збільшилась із 75,0 % осіб (враховано показники низького та середнього рівнів) до 92 %, відповідно, відсоток осіб в яких було зафіксовано високий рівень тривожності зменшився із 25 % до 16 %. Таким чином, отримані дані свідчать, що після проведених занять підвищилася здатність до самоконтролю та саморегуляції власних емоційних станів.

Також зафіксовано зниження рівня агресивності із високого до середнього в половини досліджуваних. Однак, все ж 50,0 % осіб схильні до агресивності (середній рівень агресивності (34,0 %) та високий рівень агресивності (16,0 %), що може виявлятися в таких характеристиках, як: авторитарність, самовпевненість, потреба в постійному моральному стимулюванні; схильність до маніпулювання та ін. Корекція агресивності потребує більше часу і, можливо, більш глибокої індивідуальної роботи

Щодо особливостей виявлення досліджуваними рівня *фрустрації*, то після корекційних занять розподіл показників за трьома рівнями вираженості виявився такий: першу групу утворили 42 % респондентів, які оцінили власний рівень фрустрації як середній. Високий рівень фрустрації виявлено в 16,0 % досліджуваних, на відміну від 25 % до занять, що вказує на зменшення в цих осіб вияву таких поведінкових реакцій, як: звинувачення (пошук помилки чи винних); втеча (відмова від усього); відхід (уникнення пошуку шляхів розв'язання проблеми). Кількість осіб у яких зафіксовано низький рівень фрустрації не змінилася, що свідчить про високу самооцінку, яка в умовах конфліктної ситуації виявляється як наполегливість (прагнення продовжувати свою лінію поведінки); посилення (прагнення діяти з більшою силою); агресії (досягти мети за допомогою насильства).

Аналіз *ригідності* показав, що відбулось зменшення осіб із високим її рівнем, та все ж, кількість осіб, які виявили середній (42 %) та високий рівень ригідності (16 %) залишилася досить високою – 58 %. Це пояснюється такими характеристиками, як негнучкість, стереотипність та інертність поведінки, що, звісно, потребує більше часу щодо корекції таких виявів поведінки.

Результати ефективності проведеної корекційно-розвивальної роботи було проаналізовано *за суб'єктивно-оцінним критерієм* за допомогою залучення *механізмів рефлексії* щодо задоволення від роботи, оцінки інформативної насиченості програми та можливостей й бажання застосувати набуті навички та вміння. Наприкінці кожного заняття було зроблено такий аналіз шляхом рефлексії, а також під час підбиття загальних підсумків роботи та за результатами опитування учасників щодо ефективності програми.

У результаті проведення роботи щодо підвищення рівня конфліктологічної компетентності, було виявлено потребу учасників в отриманні інформації щодо розуміння конфлікту, його видів, функцій та чинників виникнення; позитивних та негативних сторін конфлікту. За результатами проведеної рефлексії, в кінці заняття учасники відзначали важливість такої інформації для кращого розуміння сутності конфлікту і можливостей використання отриманої інформації в запобіганні та конструктивному вирішенні конфліктів у своєму житті.

Як показали результати рефлексії в кінці заняття, в процесі роботи із емоційною складовою в структурі психологічних чинників виникнення міжособистісних конфліктів, відбулося усвідомлення та корекція власних емоційних станів, що виникають у конфлікті та впливають на його виникнення, розуміння і вираження власного ставлення до проблеми агресивного поведіння; розвиток навичок самоконтролю та саморегуляції за допомогою трансформації негативних емоційних станів у позитивні через творчість, розуміння необхідності працювати над умінням володіти собою в різних ситуаціях.

За результатами рефлексії, в кінці заняття щодо поведінкової складової, відбулося: осмислення основних стратегій у конфлікті та закріплення знань учасників тренінгу про різні види конфліктної поведінки; визначення різних конфліктогенів, які можуть спричинити виникнення конфлікту та усвідомлення необхідності контролювати їх вживання в процесі взаємодії, щоб не провокувати конфлікт; дослідження своєї агресивної поведінки як чинника виникнення конфліктів та її корекція; вироблення учасниками правил конструктивного вирішення конфліктів та їх запобігання.

Висновки. Таким чином, як показали результати емпіричного дослідження та результати отриманого від учасників зворотного зв'язку і проведеної рефлексії в кінці занять щодо ефективності корекційних занять, можна зробити висновки про ефективність розробленої корекційно-розвивальної програми щодо підвищення конфліктологічної компетентності, психокорекції негативних емоційних проявів та неконструктивних стратегій поведінки в конфлікті працівників організації, важливість проведення такої роботи та зацікавленість у ній учасників.

Слід зазначити, що групові методи корекційно-розвивальної роботи є досить ефективними, добре сприймаються учасниками, хоча, як показали результати діагностики та аналіз рефлексії учасників, певні проблеми, пов'язані з виявленням неконтрольованої агресії чи виникненням високого рівня тривожності, з якими важко впоратися в процесі конфліктної взаємодії, потребують індивідуальної, а в певних випадках, і психотерапевтичної роботи.

Література

1. Долинська Л., Матяш-Заяц Л. Уявлення сучасної молоді про особливості міжособистісних конфліктів. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні*. Київ: Український центр політичного менеджменту, 2003. С. 331–338.
2. Ложкин Г. В., Повякель Н. И. Практическая психология конфликта: учеб. пособ. 2-е изд., стер. Киев: МАУП, 2002. 256 с.
3. Сорока І. А. Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі вищих навчальних закладів : автореф. дис. канд. психол. наук. із спец. 19.00.10. Київ, 2015. – 17 с.
4. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.

Курятникова Ю. О.

Науковий керівник:

канд. психол. н., ст. викл. Зінченко О. В.

УДК 159.9

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ ПРОЯВІВ ІНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОКАЗНИКАМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

У статті проаналізовано результати емпіричного дослідження зв'язку проявів мережевої активності молодших школярів з показниками соціалізації.

Ключові слова: *Інтернет, соціалізація, молодший шкільний вік, кореляційний зв'язок.*

Постановка проблеми. Зростання популярності Інтернету, виникнення нових видів діяльності в інформаційному просторі обумовлює перетворення мережевого середовища на новітню платформу соціалізації особистості. Неоднозначність впливу віртуального світу проявляється у тому, що, по-перше, інтернет-простір дає можливість перенесення активності з реального простору, що може стимулювати самореалізації особистості; по-друге, зняття низки обмежень в інформаційному середовищі в окремих випадках спричиняє формування девіантної особистості [1]. Проблема оптимальної соціалізації дітей в інформаційному просторі є особливо актуальною у контексті впровадження ідей нової української школи, де інформаційна компетентність вважається однією з ключових. Крім того, вивчення специфіки соціалізації учнів початкових класів у контексті інтернет-середовища допоможе створити цілісну теорію розвитку молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні кілька десятиліть значно активізувалися психолого-педагогічні дослідження феномену Інтернету (О. Белінська, Є. Блохіна, С. Бондаренко, І. Васильєва, О. Войскунский, А. Голдберг, О. Горошко, В. Гудимов, А. Жичкина, Е. Ігнат'єва, Л. Іванова, Т. Келер, В. Плешаков, В. Нестеров, Дж. Сулер, В. Фріндте, Н. Чудова, І. Шевченко, К. Янга та ін.). Особливо актуальним дослідження цієї проблеми є у кон-

тексті активізації вивчення чинників соціалізації (В. Бочарова, Ю. Бродський, Г. Волков, А. Гаврилін, В. Глазичев, Ю. Мануйлов, А. Мудрик, Л. Новікова, В. Плешаков, Н. Селіванова, А. Семенов, А. Сидоркін та ін.) [3].

Розвиток інформаційних технологій безпосередньо пов'язаний з функціонуванням системи освіти. У цьому контексті, логічно припустити, що інтеграція Всесвітньої мережі у соціальне життя викликає трансформації в розвитку і соціалізації дитини, особливо у початковій освітній ланці [2]. Слід відзначити, що психологічні особливості молодшого шкільного віку достатньо широко представлені у науковій літературі (Д. Ельконін, Н. Менчинська, О. Скрипченко та ін.). Проте, недостатньо вивченим залишається питання впливу інтернету на процес соціалізації молодшого школяра.

Мета статті – проаналізувати результати емпіричного дослідження зв'язку проявів інтернет-активності молодших школярів з показниками соціалізації.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на завдання дослідження було сформовано вибірку у кількості 50 осіб, учнів 4-го класу, загальноосвітніх шкіл міста Глухова. Вік досліджуваних – 10-11 років.

Першими було проаналізовано результати *методики «Моніторинг соціалізації особистості учнів (І. Рожкова)»*. Обробка даних передбачала виокремлення чотирьох показників процесу соціалізації особистості учня: соціальна адаптованість, автономність, соціальна активність та показник моральності.

За показником соціальної адаптованості у більшості опитаних (70 %) переважає середній рівень. Таку ситуацію можна пояснити тим, що діти активно пристосувались до нових умов оточуючого їх соціального середовища, шляхом засвоєння норм, цінностей, стилів поведінки, які наявні у шкільному колективі.

Наступним проаналізованим показником соціалізації була автономність. За результатами методики отримано такі дані: серед учнів переважає середній рівень розвитку автономності (78 %). Тобто, ці діти здатні контролювати свої емоції та почуття, власну поведінку в будь-яких ситуаціях, незалежні у висловлюваннях, уміння брати на себе відповідальність. На високий рівень вказало – 14 %.

Далі було проаналізовано показники соціальної активності. За отриманими результатами серед учнів переважає середній рівень цієї характеристики – 78 %. Ці досліджувані включені у систему суспільних відносин, що проявляється в їх діяльності не лише в школі, а й за її межами.

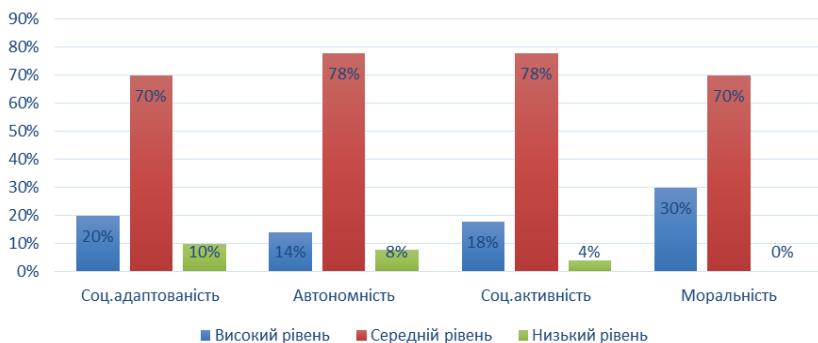


Рис. 1. Результати методики «Моніторинг соціалізації особистості учня»

Останнім проаналізованим показником процесу соціалізації є моральність. Було діагностовано лише високий у 30 % опитаних і середній 70 % рівні досліджуваної характеристики. Тобто, обізнаність молодших школярів з моральними поняттями, нормами та правилами, розуміння їх змісту, уміння застосовувати основні моральні категорії у мовленні розвиваються відповідно віку, засвоюються учнями у чуттєвій формі та стають їх особистим надбанням, утворюючи систему цінностей, яка у подальшому визначає поведінку (рис.1).

Наступними було проаналізовано результати методики «Оцінка комунікативних та організаторських схильностей» (Б. Федоришина). Під час обробки даних, було виявлено, що у вибірці переважає середній рівень розвитку комунікативних та організаторських схильностей. Тобто, ці діти прагнуть до контакту з людьми, не обмежуючи коло своїх знайомств, захищають власну думку не впевнено, проте самостійно, без сторонньої допомоги, швидко знаходять друзів, прагнуть допомагати, не соромляться проявляти ініціативу у знайомствах.

З метою виявлення Інтернет-адикції буда використана шкала *Інтернет-залежності А. Жичкіної*. За результатами отриманих даних 62 % виявилися несхильними до Інтернет-залежності, а 38 % – схильними. Осіб з ознаками мережевої залежності не виявлено взагалі.

Далі було використано модифіковану для молодшого шкільного віку *анкету визначення мотивів користування інтернетом О. Горошко*.

Кількісний аналіз здійснювався шляхом обчислення середнього арифметичного отриманих даних по кожному фактору. Для зручності інтерпретації даних було здійснено категоризацію всіх мотивів.

Таблиця 1.

Результати проведеної методики на визначення мотивів користування Інтернетом

№ п/п	Мотиви використання Інтернету:	X	R
1	отримувати інформацію про події, що відбуваються у світі	4.7	4.5
2	отримувати інформацію, необхідну для навчання	3.6	10
3	виконувати певну роботу	4	6
4	цікаво проводити час	5.1	1
5	підтримувати спілкування з однокласниками під час виконання шкільних завдань	2.3	12
6	знаходити людей, що поділяють Ваші інтереси	2.5	13.5
7	знаходити необхідні комп'ютерні програми	4.9	3
8	слухати музику та дивитися фільми	5	2
9	виявляти свою творчість (малювання, писання віршів тощо)	3.8	8
10	знаходити друзів	3.7	9
11	спілкуватися з хлопцями (або дівчатами), які мені подобаються	4.5	7
12	брати участь в онлайн-іграх	4.7	4.5
13	відчувати себе менш самотнім	3.2	11
14	проводити концерти, шкільні та позашкільні заходи	2.5	13.5

Встановлено, що провідними мотивами інтернет-активності молодших школярів є: «цікаве проведення часу», «прослуховування музики та перегляд фільмів», «знаходження комп'ютерних

програм», а найменш значимими виявились: «підтримування спілкування з однокласниками», «пошук людей, що поділяють інтереси» та « підготовка до проведення концертів та різних заходів» (див. табл.1).

Для виявлення зв'язку між комунікативними, організаторськими схильностями, критеріями соціалізації (соціальна адаптованість, автономність, соціальна активність та моральність) з показниками інтернет-залежності та основними мотивами користування Інтернетом було проведено лінійну кореляцію Пірсона. При цьому для кореляційного аналізу було обрано провідні спонуки мережевої активності.

Встановлено, що у комунікативних схильностей, соціальної адаптованості, соціальної активності існує значуща обернена кореляція з показниками інтернет-залежності (на рівні 0,05). Тобто можемо припустити, що схильність до мережевої адикції негативно впливає на соціальні навички молодших школярів. Провідний інтернет-мотив «цікаве проведення часу» має лише один значущий показник кореляції з соціальною активністю ($r = -0,29$). Така ситуація вказує на те, що тривале користування мережею може негативно позначатися на показниках діяльності молодших школярів. Такі мотиви користування Інтернетом як «пошук комп'ютерних програм» та «перегляд фільмів, прослуховування музики» не мають значущих коефіцієнтів кореляції з досліджуваними критеріями соціалізації.

Бачимо також, що отримання інформації через Інтернет має значущу позитивну кореляцію з соціальною адаптованістю, активністю та показниками моральності ($p = 0,05$). Тобто отримання мережевих відомостей може позитивно впливати на процес соціалізації молодших школярів (стимулювання адаптації, більш глибоке пізнання світу, орієнтування в категоріях «добре» і «погано»). Проте, на нашу думку, для позитивного результату цього процесу дуже важливою є роль педагога.

Мотив «спілкування з хлопцями та дівчатами» має пряму, значущу кореляцію ($p = 0,01$) з показниками комунікативних схильностей та соціальної активності. Таку тенденцію можна пояснити тим, що інтернет-комунікація є вагомою частиною життя сучасної дитини, що визначає основні показники соціалізації молодших школярів. Також отримані результати свідчать про значущу кореляцію схильності до

он-лайнних ігор з навичками спілкування й суспільною активністю, що можна пояснити значним комунікативним компонентом цього виду мережевої діяльності.

Висновки і пропозиції. Отже, в результаті проведеного дослідження, можемо стверджувати, що показники мережевої активності пов'язані з показниками соціалізації дитини в молодшому шкільному віці. Подальшими перспективами дослідження означеної проблематики є встановлення зв'язку мережевої активності молодших школярів з емоційним і пізнавальним розвитком.

Література

1. Белинская Е. П. Психология интернет-коммуникаци. Воронеж: МОДЭК, 2013. 192 с.
2. Петрунько О. В. Інтернет як технологія соціалізації дітей і молоді. *Педагогіка і психологія*, 2010. № 1. С. 85–95.
3. Марченкова Н. Г. Інтернет социализация молодежи: анализ взаимосвязи с интернет-зависимостью. *Среднее профессиональное образование*. 2010. № 4. С. 55–58.

Полякова В. Л.

Науковий керівник:

канд. психол. н., ст. викл. Зінченко О. В.

УДК 159.9

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНФЛІКТНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлені результати емпіричного дослідження особливостей конфліктності молодших школярів.

Ключові слова: *молодший школяр, конфлікт, конфліктність, особистісні особливості, соціально-психологічні особливості.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах, проблема конфліктних взаємин в освітньому середовищі є дуже актуальною для пси-

хологічної науки. Особливої значущості вирішення цього питання набуває у початковій школі, коли закладається комплекс особистісних і соціальних якостей, що будуть визначальними для подальшого формування особистості. Варто зазначити, що у концепції Нової української школи вміння попереджати і розв'язувати конфлікти є однією з ключових компетентностей. З огляду на це, дослідження конфліктності у молодшому шкільному віці набуває особливого практичного значення, оскільки допоможе у плануванні й реалізації оптимальної освітньої стратегії. Крім того, вивченню означеної проблематики приділялося недостатньо уваги у психологічній науці, що обумовлює її теоретичну актуальність.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У психологічних дослідженнях проблема конфлікту як конструктивного соціально-психологічного фактору соціалізації особистості вивчається на різних етапах її онтогенезу: у дошкільному віці (Д. Ельконін, А. Рояк, Я. Коломінський, В. Жизневський та ін.); в молодшому шкільному віці (Л. Славіна, І. Фурманов, П. Якобсон та ін.); у підлітковому періоді (Л. Божович, Г. Драгунова, О. Первишева, Г. Макартичева та ін.); в юнацькому віці (В. Афонькова, І. Кон та ін.); молодіжних, студентських групах (В. Басова, Х. Ремшмідт, О. Кармін, А. Шкіль та ін.); описані класифікації і моделі поведінки дорослих людей у конфліктах (А. Анцупов, А. Шипілов, Н. Грішина та ін.) [1, 2, 3].

Зазначимо, що вивчення саме феномену конфліктності, його вікової генези є недостатнім у сучасній психологічній науці.

Мета статті: емпірично дослідити особистісні та соціально-психологічні особливості конфліктності у молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні брали участь 50 дітей 6-7-го року життя Глухівської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1. Із метою дослідження рівня конфліктності було реалізовано спостереження за дітьми молодшого шкільного віку. За результатами спостереження були виявлені три рівні конфліктності дітей: високий, середній, низький.

Високий рівень конфліктності притаманний 20 % дітей. Для них характерний сильно виражений негативізм, постійна готовність до

нападу в конфліктній ситуації; внутрішня схильність до емоційних спалахів.

Середній рівень конфліктності спостерігається у 12 % опитаних. Виражений нечітко і може сильно виявитися лише в особистісно-значимій або екстремальній ситуації. Молодші школярі відрізняються підвищеним почуттям справедливості. Їм притаманна безпосередність, пряmolінійність, наполегливість у досягненні мети.

Більшість досліджуваних дітей (68 %) мають низький рівень конфліктності. Агресія помірно проявляється навіть в екстремальних ситуаціях. Діти терплячі, мають підвищену вразливість, яка легко згасає у комфортній ситуації. Ці діти не заважають іншим у процесі спільної діяльності (гри, навчання, спілкування), налаштовують контакт з ними.

До особистісних характеристик, що можуть бути пов'язані з конфліктністю, нами було віднесено тип темпераменту й агресивність.

Для визначення домінуючого типу темпераменту використаний тест «Формула темпераменту» (О. Белова). Аналіз результатів тесту показав, що 56 % дітей має сангвінічний тип темпераменту, холеричний тип темпераменту – 24 % опитаних, флегматичний – 12 %, меланхолійний – 8 %.

З метою визначення рівня агресивності учнів початкових класів використано анкету для вчителів та батьків, яка була розроблена Р. Лаврентьєвою, Т. Титаренко. З'ясовано, що для більшості першокласників (48 %) властивий низький рівень агресивності. Дитина терпляча, намагається уникнути або не допускає сварку. Для дітей середнього рівня прояву агресивності (32 %) характерна наполегливість, пряmolінійність, вони мають підвищене почуття справедливості. Можуть застосовувати силу для того, щоб відстояти себе. Для учнів з високим рівнем (20 %) найбільш характерні такі форми агресії як псування іграшок, кидання предметів, епізодично жорстке поводження з тваринами, непоступливість, завищена впертість.

До соціально-психологічних особливостей конфліктності було віднесено соціальний статус та знання норм поведінки.

З метою визначення соціального статусу дітей молодшого шкільного віку було проведено соціометричне дослідження (гра «Секрет»). Аналіз результатів дослідження соціального статусу показав, що 8 % опитаних дітей – «зірки». Вони є найбільш емоційно привабливими для інших членів групи й отримали найбільшу кількість позитивних виборів, їх обирають інші популярні члени групи. У них добре розвинені комунікативні навички, легко йдуть на контакт з однолітками, не люблять самотність. «Бажаних» виявилось 12 % молодших школярів. Такі діти є популярними в групі, вони дуже товариські, хороші організатори спільної діяльності, уміють керувати іншими дітьми. «Ізольованих» молодших школярів – 16 %. До цієї категорії належать діти, із якими ніхто не хоче співпрацювати, вони не отримали жодного позитивного вибору, належать до непопулярних членів групи. Для них характерна недовіра й обережне ставлення до людей. Також вони характеризуються проявами агресивності. «Прийнятих» – 64 % респондентів. У таких дітей виявлена незначна кількість виборів, вони спілкуються з невеликою частиною ровесників групи. При цьому можуть виникати конфліктні ситуації.

З метою діагностики рівня знань норм у взаємовідносинах молодших школярів була проведена бесіда. У ході дослідження було встановлено, що більшість дітей мають високий рівень знань норм та правил поведінки (52 %). Такий показник свідчить про те, що діти обізнані та знають як необхідно себе поводити у міжособистісних стосунках. Рівень вище середнього спостерігається у 32 % молодших школярів, ці респонденти іноді можуть порушувати правила поведінки. У 8 % дітей зафіксований середній рівень знань норм поведінки у взаємовідносинах, який характеризується незначним рівнем знань норм поведінки. Низький рівень діагностовано у 8 % респондентів. Це свідчить про відсутність знань про норми поведінки у взаємовідносинах. Рівень нижче середнього не виявлений у респондентів досліджуваної групи.

Із метою встановлення специфіки зв'язку конфліктності першокласників з особистісними і соціально-психологічними особливостями цього періоду був проведений кореляційний аналіз отриманих даних (табл. 1).

Кореляційна матриця комплексу «конфліктність – особистісні – соціально-психологічні особливості» дітей молодшого шкільного віку

Діагностичні методики	Особистісні особливості		Соціально-психологічні особливості	
	Агресивність	Темперамент	Знання норм поведінки	Соціальний статус
Спостереження за конфліктністю	0,942***	-0,013	-0,082	-0,357*

Отримані результати вказують на те, що конфліктність має сильний зв'язок із агресивністю та суттєвий зворотній зв'язок між конфліктністю та соціальним статусом означеного вікового періоду, що можна пояснити значущістю соціального статусу для дітей молодшого шкільного віку. Зокрема високий статус впливає на отримання провідних ролей у грі, що у свою чергу вимагає стриманості та відсутності агресивності. Оскільки конфліктність лідера може викликати деструкцію гри й навчальної діяльності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. У процесі емпіричного дослідження встановлено, що висока агресивність, низький соціальний статус пов'язані з проявами конфліктності учнів першого класу. Перспективами подальших наукових розвідок проблематики є вивчення зв'язку конфліктності молодших школярів зі специфікою їх пізнавальної, мотиваційної й афективної сфери.

Література

Рибакова М. М. Міжособистісні конфлікти та взаємодія в педагогічному процесі. Москва: Просвещение, 2001. 128 с.

Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 544 с.

Коновальчук І. М. Особистісні особливості дітей молодшого шкільного віку як суб'єктивні чинники їх конфліктів з батьками // *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. Т. VIII. Вип. 1. Київ, 2013. С. 178–190.

УДК 364.048. 6+316.6

ПСИХОЛОГІЯ ВІЙНИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

У статті розкривається актуальна тема надання соціально-психологічної допомоги колишнім учасникам бойових дій та локальних військових конфліктів з метою їх реабілітації в звичайному житті. Розглядаються напрями психологічної реабілітації, завдання та методи медико-соціально-психологічної реабілітації та реадптації учасників бойових дій.

Ключові слова: реабілітація, бойові дії, учасники бойових дій, методи реабілітації.

Тема війни наразі є надзвичайно актуальною як в Україні, так й в усьому світі, оскільки часто відбуваються локальні військові конфлікти, через які збільшується кількість постраждалих людей під час бойових дій. У звичайному житті колишніх учасників військових зіткнень і конфліктів можна спостерігати негативні наслідки цих подій. Саме тому їх реабілітація повинна бути орієнтована на значний успіх в адаптації та поліпшення якості повсякденного життя. При організації заходів соціально-психологічної реабілітації слід враховувати особистісні особливості учасників бойових дій, прояви дезадаптації в їх поведінці, а також причини, що вплинули на поведінку.

Дослідження проблеми психологічної реабілітації військовослужбовців, які брали участь у військових діях, представлені в працях як зарубіжних науковців (І. Баєва, І. Блінов, В. Вільюнас, К. Ізард, Н. Коупленд, М. Фрідман, Р. Кадиров, О. Караяні та ін.), так і українських дослідників (А. Бондаренко, М. Корольчук, С. Максименко, Г. Тимченко та ін.).

Вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду надання психологічної реабілітації військовослужбовцям, які брали участь у бойових

діях, дає змогу дійти висновку, що така робота має розпочинатися відповідними фахівцями (у першу чергу, військовими психологами та медиками) ще на етапі виходу військовослужбовців з району ведення бойових дій.

Зрозуміло, що локальні військові конфлікти надзвичайно негативно впливають на психіку людини, особистість і поведінку в соціумі. Війна є потужним деструктивним стрес-фактором, перед яким людина дуже вразлива. До таких чинників війни можна віднести: страх, смерть, фізичне й психічне перенапруження, насильство, вбивство, травми й поранення, руйнування, незвичні ситуації, необхідність швидкого прийняття рішень і високий рівень відповідальності.

Військовий конфлікт в Україні почався несподівано, ніхто не був до цього готовий. На Сході країни у військовому конфлікті опинилися не тільки професійні військові, а й багато добровольців, з якими не проводилась психологічна робота, і велика кількість мирних жителів. Станом на кінець 2019 року в Україні статус учасника бойових дій отримали 349 651 особа. Статистика негативних наслідків на кінець 2019 року – понад 800 випадків суїциду серед учасників бойових дій, великий відсоток учасників конфлікту з посттравматичними стресовими розладами. В учасників бойових дій виникають сторожкість, імпульсивність, напруженість, схильність до самоти. Таким чином, учасників воєн і локальних збройних конфліктів можна виділити в особливу групу, яка потребує профільної реабілітації й реадаптації.

Психологічна реабілітації військовослужбовців, що брали участь в локальних бойових конфліктах і пошук ефективних шляхів її рішення займають сьогодні одне із центральних місць у сучасній психології. Наразі зарубіжна і вітчизняна медицина і психологічна наука можуть запропонувати великий вибір технік і методик психотерапевтичної і психологічної допомоги учасникам бойових дій, проте не всі вони застосовні в реальних умовах роботи спеціалізованих центрів медико-психологічної реабілітації, оскільки недостатньо достовірно науково апробовані і вивчені з точки зору ефективності впливу на психіку учасників бойових дій.

В Україні, на сьогоднішній день, недостатньо наукових розробок вирішення проблеми соціально-психологічної реабілітації та реадаптації учасників бойових дій, існує потреба в поетапному розширен-

ні і вдосконаленні наукової бази в цій галузі знань. Реабілітаційні центри потребують реорганізації наукових і практичних підходів в даній проблемі, що можуть стати базовими для організації соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій.

Існуюча система реабілітації в Україні не відповідає європейським стандартам. Для того щоб реабілітаційна робота в Україні перебувала на належному рівні, потрібно внести зміни до законодавства, які дозволять здійснювати навчання та перекваліфікацію фахівців відповідно до європейських стандартів.

Інтереси країни вимагають, щоб на регіональних рівнях були розроблені і здійснені комплексні заходи соціально-психологічної адаптації досліджуваної категорії осіб, яку ми виділили як особливу соціальну групу. Повинні бути створені організаційні структури, які займатимуться вирішенням проблем повної адаптації учасників бойових дій. Зусилля повинні бути спрямовані на спеціальні заходи, що проводяться психологами, психіатрами, медичними фахівцями і соціальними працівниками. Діагностика станів, на рівні психічної діяльності, повинна проводитися психологами і психіатрами та бути невід'ємним компонентом роботи під час медичного обстеження учасників бойових дій після їх повернення. Психологічна реабілітація (від лат. *rehabilitatio* – відновлення) має бути спрямована на адаптацію учасників бойових дій до нормальних умов життя [4].

Психологічна допомога учасникам бойових дій повинна включати кілька напрямів:

- *діагностика синдрому соціально-психологічної дезадаптації* у військовослужбовця (психоемоційного стану у цивільному житті, використовуваних стратегій адаптації, поведінки) на підставі результатів психодіагностики індивідуальних особливостей військовослужбовця;

- *психологічне консультування* (індивідуальне й сімейне). В індивідуальних бесідах необхідно дати військовослужбовцям можливість висловити усе наболіле, виявляючи зацікавленість у їхній розповіді. Потужним засобом психологічної реабілітації є широкий вияв розуміння й терпіння до проблем осіб, що пережили психотравматичні військові умови. Відсутність такого розуміння й терпіння з боку близьких призводить іноді до трагічних наслідків;

- *психокорекційна робота* полягає у виправленні (коригуванні) тих особливостей психічного розвитку, які не відповідають оптимальній моделі (нормі). Кваліфікована психотерапевтична допомога потрібна тим військовослужбовцям, в яких відзначаються різко виражені й запущені порушення адаптації (депресія, алкоголізм, девіантна поведінка тощо);

- *навчання навичкам саморегуляції* (прийомам зняття напруженості за допомогою релаксації, аутотренінгу, дихальних технік, методу біосугестивної терапії (розроблений А. Стражний) тощо);

- *соціально-психологічні тренінги* з метою підвищення адаптивності військовослужбовця і його особистісного розвитку;

- *допомога в професійному самовизначенні*, профорієнтація в цілях перенавчання і подальшого працевлаштування.

Системний і комплексний підхід має бути пріоритетним у вирішенні питання соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій. На базі існуючих центрів реабілітації необхідно правильно визначити цілі й завдання, які, в подальшому будуть впливати не тільки на зміст, а й на ефективність процесу реабілітації, реадаптації та інтеграції учасників бойових дій у соціум.

Основними функціями реабілітаційного центру повинні бути:

- відновлення фізичного стану;
- відновлення психічного стану;
- відновлення соціального статусу;
- фінансова й матеріальна підтримка;
- соціальна й трудова адаптація.

Центр соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій повинен вирішувати такі завдання:

1) реабілітація військовослужбовців: медична, соціальна, соціально-психологічна:

- медична реабілітація (особливо інвалідів) включає: медикаментозне лікування з використанням сучасних розробок; високочастотна електротерапія; магнітотерапія; рефлексотерапія; мануальна терапія; біорезонансна терапія;

- соціальна реабілітація включає: психокорекцію емоційних розладів, відновлення досвіду спілкування в корекційних групах, робота

зі страхами і невпевненістю; саморегуляцію, роботу з емоційною стійкістю тощо;

2) соціально-психологічна адаптація військовослужбовців – учасників бойових дій та членів їх сімей у системі ринкових відносин (індивідуальна психологічна та психотерапевтична допомога, групові та індивідуальні форми реабілітації);

3) соціально-психологічна підтримка військовослужбовців і членів їх сімей (з цією метою повинна бути організована робота кімнати психологічного розвантаження при центрі);

4) освітня діяльність (профконсультування, первинна або додаткова професійна освіта, підвищення кваліфікації за цивільними спеціальностями, професійна перепідготовка);

5) сприяння в працевлаштуванні: створення банку вакансій робочих місць на ринку праці, підтримання зв'язків з роботодавцями;

6) соціально-правовий захист (координація дій центру з військоматами, військовими частинами, службами зайнятості, навчальними центрами, юридичне консультування; підтримка підприємництва, участь у створенні і реалізації систем соціального захисту) [3].

Таким чином, запропоновані методики й методи спрямовані на формування позитивних внутрішніх ресурсів, що дозволяють досліджуваній соціальній групі здійснювати адаптаційно спрямовану роботу зі зміни і поліпшення свого стану, і подолання результатів посттравматичних стресових розладів. У нинішніх умовах сучасна психологія, соціальна робота спільно з сучасними медичними розробками, можуть рекомендувати до використання широкий вибір технік і методик з психотерапії, соціально-психологічної допомоги учасникам бойових дій.

Отже, для проведення ефективної реабілітації учасників бойових дій повинен бути застосований організаційний комплекс реабілітаційних і реадaptaційних заходів, представлений методами роботи медичної та соціально-психологічної реабілітації, на базі реабілітаційного центру.

Соціально-психологічна реабілітація учасників бойових дій в реабілітаційних центрах сприяє формуванню тимчасової перспективи, здатності ставити перед собою цілі в майбутньому, підвищення зна-

чушності цінностей розвитку себе і своїх досягнень, що виявляються насамперед у зацікавленості в своєму особистісному потенціалі і можливостях його розвитку, в прагненні планувати своє життя для досягнення конкретних результатів.

Соціально-психологічна реабілітація сприяє підвищенню значимості громадської сфери життя і своїх захоплень у даної групи. Це проявляється насамперед у підвищенні їх інтересу до суспільно політичного життя і можливості брати в ній активну участь, в підвищенні значущості своїх інтересів і захоплень, які можуть розділити інші люди.

Таким чином, медико-психологічна реабілітація та соціальна адаптація є актуальним напрямом роботи з даною досліджуваною групою. На даний момент проблема соціально-психологічної реабілітації та реадаптації учасників бойових дій залишається відкритою і потребує подальшого вивчення і підтримки з боку державних і комерційних структур, громадських організацій, безпосередньо пов'язаних із вирішенням даної проблеми.

Література:

1. Макаренко С. С. Соціально-психологічна реабілітація учасників бойових дій. *Psychological journal*. 2018. № 3 (13). С. 87–95.
2. Чапляк А. П., Романів О. П., Надь Б. Я. Основні напрямки реабілітації учасників бойових дій. Матеріали учасників конференції: *Україна. Здоров'я нації*. 2018. № 3 (51). С. 59–61.
3. Числіцька О. В. Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців, що приймали участь у бойових діях (антитерористичній операції). *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. № 3 (46).
4. Шевченко В. В., Руденко А. А. Психологічна реабілітація військовослужбовців, що перебували в миротворчому контингенті. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2014. Вип. 2. С. 239–243.

НАШІ АВТОРИ

Частина I.

Бірюк Людмила Яківна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Васильєв Олексій Олександрович, старший викладач кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Встрова Ольга Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Вінник Наталія Дмитрівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Власенко Інна Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Гальченко Вікторія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Гамаліна Каміла Андріївна, викладач Національної академії Служби безпеки України, магістрантка Київського університету імені Бориса Грінченка

Данилейко Віта Вікторівна, студентка спеціальності 053 Психологія Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Догарь Ольга Романівна, магістрантка спеціальності 053 Психологія Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Єгорова Ксенія Григорівна, асистент кафедри психології та соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Журавель Анна Василівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Зінченко Олександр Володимирович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Гльїна Ніна Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Кабиш Марина Юріївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Каліщук Світлана Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Капоріна Ольга Вікторівна, практичний психолог Професійно-педагогічного коледжу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Корнієнко Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Коробка Лариса Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувачка лабораторії психології мас і спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Коханова Олена Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Курант Оксана Євгенівна, аспірантка Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Кутішенко Валентина Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Литвин Вікторія Анатоліївна, студентка Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Мисник Світлана Олексіївна, асистент кафедри психології та соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Мищенко-Дрючило Вікторія Михайлівна, аспірантка Київського університету імені Бориса Грінченка

Назарова Інна Миколаївна, вчитель-логопед Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Глухівської міської ради Сумської області

Петренко Олена Юріївна, практичний психолог Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Глухівської міської ради Сумської області

Петрикей Ольга Олексіївна, асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Пішун Сергій Григорович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Подшивайлов Федір Михайлович, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу проектування розвитку обдарованості Інституту обдарованої дитини НАПН України

Подшивайлова Лідія Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Поліщук Валерій Миколайович, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка; професор кафедри психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія»; Заслужений працівник освіти України

Поліщук Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, науковий співробітник лабораторії психології політико-правових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Рева Олена Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Рябко Юрій Володимирович, асистент кафедри психології та соціальної роботи, практичний психолог Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Самодєлова Ольга Сергіївна, методист Відділу освіти, молоді та спорту Березівської сільської ради

Сокол Артем Олександрович, практичний психолог, соціальний педагог Глухівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №2 Глухівської міської ради Сумської області

Сорокіна Олена Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Столярчук Олеся Анатоліївна, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Тарасова Тетяна Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Тігаренко Світлана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухів-

ського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ткачишина Оксана Романівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Фурман Вікторія Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Химан Галина Петрівна, практичний психолог Глухівського медичного училища – КЗСОР

Шейко Галина Дмитрівна, асистент кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Шинкарьова Любов Володимірівна, магістрантка спеціальності 053 Психологія Київського університету імені Бориса Грінченка

Шрамко Ігор Анатолійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Дніпровського гуманітарного університету

Ярош Наталія Анатоліївна, магістрантка Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Частина II.

Коробка Ілля Миколайович, магістрант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Курятникова Юлія Олегівна, магістрантка спеціальності 231 Соціальна робота Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Полякова Віталіна Леонідівна, магістрантка спеціальності 013 Початкова освіта Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Сінельніков Сергій Олегович, магістрант спеціальності 231
Соціальна робота Глухівського національного педагогічного уні-
верситету імені Олександра Довженка

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЗБІРНИК СТАТЕЙ

VI Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції
Глухів (20-21 листопада 2020 року)

Загальна редакція – Н. М. Ільїна
Відповідальні за випуск – А. В. Журавель, О. В. Зінченко
Комп'ютерна верстка – К. В. Старченко

Здано до друку 12.02.2020. Підписано до друку 19.02.2020. Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 13,48. Обл.-вид. арк. 11,26.
Наклад 300 прим. Замовлення № 017. Ціна договірна.

Видавець: Вінниченко М. Д.

40022, Україна, м. Суми, вул. Бельгійська, 9/10.

Свідцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців,
виготовників і розповсюджувачів видавничої продукції серія ДК № 2314 від 14 жовтня 2005 року

Виготівник: ФОП Ткачов О.О., sumska-80@ukr.net.

Усі права застережені.