



**Національна академія педагогічних наук України  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України  
Лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці  
Лабораторія психодіагностики та науково-психологічної  
інформації**

**III Всеукраїнська конференція з міжнародною участю  
31 березня 2020 року**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ  
СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ  
ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ  
ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ ДОПОВІДЕЙ**



Київ – 2020



**Національна академія педагогічних наук України  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України  
Лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці  
Лабораторія психодіагностики та науково-психологічної інформації**

III Всеукраїнська конференція з міжнародною участю

**Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів  
освітнього простору  
в контексті гуманістичної парадигми**

31 березня 2020 року

Збірник тез наукових доповідей

**Київ**

**2020**



**National Academy of Educational Sciences of Ukraine  
G. S. Kostyuk Institute of Psychology  
I. O. Synytsa Laboratory of Psychology of Studies  
Laboratory of Psychodiagnostics laboratory  
and scientific and psychological information**

III All-Ukrainian conference with international participation

**Psychological dimensions of the personal interaction of  
subjects of educational space  
in the context of the humanistic paradigm**

March 31, 2020  
Collection of abstracts of scientific reports

**Kyiv**

**2020**

*Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 7 від 28.05.2020 року).*

**Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми** : збірник тез наукових доповідей III Всеукраїнської конференції з міжнародною участю (Київ, 31 березня 2020 року) / ред. С. Д. Максименко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 239 с.

**Редакційна колегія:**

**С. Д. Максименко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Н. В. Пророк**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України; **Л. О. Шатирко**, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України; **С. Т. Бойко**, науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України; **О. М. Чудакова**, молодший науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, О.В. Гурова, молодший науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Метою** проведення конференції, присвяченої 75-річчю створення Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, є висвітлення розвитку та практичного застосування ідей української психологічної школи, зокрема узагальнення та розповсюдження досвіду психологічної науки у сфері освіти; міждисциплінарне висвітлення та пошук рішень актуальних проблем сучасної педагогічної психології; обговорення нових можливостей застосування наукового психологічного знання в сучасному освітньому просторі; встановлення контактів між науковцями, обмін дослідницьким досвідом та публікація результатів наукових досліджень; формування наукової спільноти дослідників та практиків у сфері психології освіти.

Матеріали опубліковано в авторській редакції. Відповідальність за вірогідність викладеного матеріалу та належність його автору, за правильне цитування джерел та посилання на них покладено на авторів тез доповідей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

## Зміст

### Contents

<b>Артемюв В. Ю., Литвиненко Н. І.</b> Психологічні детермінанти професійного ризику в освітньому середовищі <i>Artemov Volodymyr Y., Lytvynenko Nataliya I. Psychological determinants of occupational risk in the educational environment</i>	10
<b>Бойко С. Т.</b> Медіаосвіта дорослих як чинник збереження психологічного здоров'я в умовах інфодемії <i>Boiko Svitlana T. Adult media education as a factor in maintaining psychological health in an infodemic setting</i>	14
<b>Борисовець А. С.</b> Розвиток пам'яті дітей старшого дошкільного віку <i>Borysovetz Alla S. Memory development of older preschool children</i>	17
<b>Брик О. М., Кочаровський М. С.</b> Тренінг з прийняття рішень та особливості сучасних тренінгових груп <i>Bryk Oksana M., Kocharovskiy Mstyslav S. Decision-making training and peculiarities of modern training groups</i>	19
<b>Гладченко І. В.</b> Дистанційне навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: новий вектор сучасної практики <i>Hladchenko Iryna V. Distance learning for students with intellectual disabilities: a new vector of modern practice</i>	22
<b>Гнатюк О. В.</b> Формування і збереження психічного здоров'я здобувачів освіти в умовах Нової української школи <i>Hnatyuk Olga V. Formation and preservation of mental health of the recipients of education in the New Ukrainian school.</i>	26
<b>Гошовська Д. Т.</b> Психологічні особливості змістово-функціонального наповнення феномену фемінності <i>Hoshovska Dariia T. Psychological peculiarities of content-functional filling of the phenomenon of femininity</i>	31
<b>Гошовський Я. О.</b> Реструктурація свідомості депривованої особистості в контексті генетично-психологічної парадигми <i>Hoshovskyi Yaroslav O. Restructuring the consciousness of the deprived person in the context of the genetic-psychological paradigm</i>	35
<b>Гребінь Л. О.</b> Структурно-психодинамічна типологія залежностей як інструмент діагностики витоків деструктивної поведінки <i>Grebin Liudmyla O. Structural - psychodynamic typology of dependencies as a tool for diagnostics of origins of destructive behavior</i>	38
<b>Гудінова І. Л.</b> Психологічний вплив смислових кліше в інтернеті на розвиток особистості <i>Gudinova Iryna L. Psychology influence smislovyh clishe on the Internet for</i>	43

*personality development*

**Гурлєва Т. С.**

Резерви взаємодії з важкими дітьми в умовах пандемії 47

*Hurlieva Tetiana S. Reserves of interaction with heavy children in the conditions of the pandemia*

**Гурова О. В.**

Переживання продуктивної тривоги в умовах неінституалізованого освітнього простору під час карантину 51

*Gurova Olga V. Experiencing productive anxiety in a non-institutionalized educational space during quarantine*

**Дзюбко Л. В., Шатирко Л. О.**

Вплив різних типів педагогічної взаємодії на розвиток особистості школяра 54

*Dziubko Liudmila V., Shatyрко Larysa O. Influence of various types of pedagogical interaction on the development of a student's personality*

**Євченко І. М.**

Інформаційно-психологічний вплив ЗМІ на особистість 59

*Yevchenko Iryna M. Information and psychological influence of mass media on personality*

**Завгородня О. В.**

Професійне здоров'я вчителя як умова діалогічно-творчого впливу на учня 61

*Zavhorodnia Olena B. Teacher's occupational health as a condition of dialogical and creative influence on the student*

**Захарченко І. В.**

Особливості тривожності молодшого школяра 65

*Zakharchenko Irina B. Special features of anxiety of the primary school student*

**Зливков В. Л.**

Особливості автентичності ведучих тренінгових груп 68

*Zlivkov Valeriy L. Features of authenticity of leading training groups*

**Зубіашвілі І. К., Слободяник Н. В.**

Психологічні особливості взаємодії в системі «учитель-учень» 72

*Zubiashvily Irina K., Slobodianyк Natalia V. Psychological peculiarities of interaction in the system «teacher-pupil»*

**Каніболоцька М. С.**

Аналіз міжнародного досвіду ефективного управління освітніми реформами 78

*Kanibolozka Maria S. The analysis of international experience in effective management of educational reforms*

**Каплуненко Я. Ю.**

Психологічна реабілітація: від витоків до сьогодення 82

*Kaplunenko Yaryna Y. Psychological rehabilitation: from the origins to the present*

**Карабаєва І. І.**

Психолого-педагогічні аспекти суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дошкільника в умовах ЗДО 88

*Karabayeva Irina I. Psychological-pedagogical aspects of the subject-subjective interaction between the teacher and the preschooler in the conditions of the institution of preschool education*

**Кас'янова С. Б.**

Емоційний інтелект як фактор психологічного здоров'я 91

*Kasianova Svitlana B. Emotional intellect as a factor of psychological health*

<b>Клочек Л. В.</b>	
Зовнішні чинники справедливості у взаємодії учасників освітнього процесу	95
<i>Klochek Liliya V. External factors of justice in the interaction of participants in the educational process</i>	
<b>Кондратенко Л. О.</b>	
Мобінг та булінг учителів з боку учнів	98
<i>Kondratenko Larysa O. Teacher's who is bullied and mobied by students</i>	
<b>Корніяка О. М., Чудакова О. М.</b>	
Психологічна підтримка вчителя у педагогічній взаємодії з обдарованою дитиною	101
<i>Korniyaka Olga M., Chudakova Olena M. Psychological support of the teacher in pedagogical interaction with the gifted child</i>	
<b>Кривоконь Н. І.</b>	
Особливості професійної інтеракції при здійсненні супервізії в соціальній роботі	104
<i>Kryvokon Nataliya I. Features of professional interaction during supervision in social work</i>	
<b>Крикунова Л. О.</b>	
Розвиток пізнавальної активності дітей раннього віку	108
<i>Krikunova Lesia O. The development of cognitive activity of young children</i>	
<b>Кружева Т. В.</b>	
Особливості професійної спрямованості студентів-психологів	111
<i>Kruzheva Tatyana V. Features of professional orientation students-psychologists</i>	
<b>Купчишина В. Ч.</b>	
Показники психічного здоров'я суб'єктів освітньої взаємодії в Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького	114
<i>Kupchyshyna Valentyna Ch. Ndicators of mental health of educational interactions in the National academy of border border service of Ukraine the names of Bogdan Khmelnytsky</i>	
<b>Ленгле А.</b>	
Екзистенційні питання сьогодення та персональна відповідь особистості	117
<i>Dr. Alfried Laengle. Existential questions of the present and personal answer of the individual</i>	
<b>Литвинчук Л. М.</b>	
Творча уява учня як запорука його всебічного розвитку у процесі взаємодії освітнього простору	127
<i>Lytvynchuk Lesia M. The creative imagination of the student as a guarantee of its comprehensive development in the process of interaction of educational space</i>	
<b>Лукомська С. О.</b>	
Особливості математичної тривожності сучасних школярів	130
<i>Lukomska Svitlana O. The peculiarities of mathematical anxiety of modern schoolchildren</i>	
<b>Мазикін М. А.</b>	
Результати застосування медитацій у психокорекції посттравматичного стресового розладу у ветеранів	133
<i>Mykola Mazykin Mykola A. The results of application of meditations in</i>	

<i>psychocorrection of posttraumatic stress disorder in veterans</i>	
<b>Макаренко Н. М.</b>	
Медіаосвіта та її вплив на формування медіакомпетентності студентів	137
<i>Makarenko Natalya M. Media education and its influence on student's competence formation</i>	
<b>Максименко С. Д.</b>	
Практичне забезпечення психологічних викликів актуальної соціальної ситуації епідемії та карантину	140
<i>Maksymenko Sergiy D. Practical provision of psychological challenges to the current social situation of the epidemic and quarantine</i>	
<b>Максьом К. В.</b>	
Особливості розвитку емоційного інтелекту учасників шкільного булінгу	143
<i>Kateryna Maksom V. Developments features of emotional intelligence of the school bullying participants</i>	
<b>Марценюк М. О.</b>	
Дослідження психологічних причин порушень здорової поведінки в юнацькому віці	146
<i>Martseniuk Maryna O. Research of psychological reasons of healthy behavior disorders in adolescence</i>	
<b>Мар'яненко Л. В.</b>	
Особистісна взаємодія вчителя з учнями в контексті гуманістичної парадигми	151
<i>Marianenko Liana V. Personal interaction of the teacher with the student in the context humanistic paradigm</i>	
<b>Маслюк А. М.</b>	
Психологія ресантименту українського народу	156
<i>Masliuk Andrii M. Psychology of resentment of the Ukrainian people</i>	
<b>Мєдинцев В. А.</b>	
Психологические взаимодействия в синтетических учебных средах	159
<i>Medintsev Vladislav A. Psychological interactions in synthetic learning environments</i>	
<b>Мельничук Т. І.</b>	
Соціально-психологічні особливості підтримки психічного здоров'я у працюючих студентів	163
<i>Melnychuk Tetiana I. Social and psychological features of mental health support in the working students</i>	
<b>Мойзріст О. М.</b>	
Задоволеність образом тіла у підлітків: дискурсивні, міжособистісні та соціальні аспекти	167
<i>Moyzrist Olena M. Satisfaction with body images in teens: discursive, interpersonal and social aspects</i>	
<b>Наконечна М. М.</b>	
Інтерсуб'єктна взаємодія в навчанні та вихованні	170
<i>Nakonechna Mariia M. Intersubjective interaction in education and upbringing</i>	
<b>Невмержицький В. М.</b>	
Моральна самосвідомість особистості	173
<i>Nevmerzhytskyi Volodymyr M. Moral consideration of personality</i>	



<b>Папуча М. В.</b>	<b>177</b>
Особливості формування вільних дій в навчанні Papucha Mykola V. The nature of free actions' moulding in education	
<b>Поклад І. М.</b>	<b>180</b>
Гуманістичний підхід в теорії розвитку особистості та її творчого потенціалу <i>Poklad Iryna M. The humanistic approach in the theory of personality development and its creative potential</i>	
<b>Подшивайлова Л. І., Шепельова М. В.</b>	<b>185</b>
Особистість студента в освітньому середовищі сучасної України <i>Podshyvailova Lidiia I., Shepelova Mariia V. Student's personality in educational surrounding of modern Ukraine</i>	
<b>Пророк Н. В.</b>	<b>190</b>
До питання психологічного впливу на людину сучасних інформаційних технологій <i>Prorok Natalya V. To the Problem of Psychological influence on Human Contemporary Information Products</i>	
<b>Пушкарська Л. П.</b>	<b>193</b>
Значення здорового способу життя для дітей з порушеннями слуху <i>Pushkarskaya Lesya P. The importance of a healthy lifestyle for children with hearing impairment</i>	
<b>Руднєва К. Л.</b>	<b>195</b>
Профілактика стресостійкості лікарів <i>Rudneva Kateryna L. Prevention of stress resistance of doctors</i>	
<b>Соловійова Л. І.</b>	<b>197</b>
Ціннісна взаємодія старших дошкільників у самодіяльній творчій грі <i>Soloviova Liudmyla I. Value interaction of senior preschoolers children in an amateur creative game</i>	
<b>Терещенко Л. А., Бучма В. В.</b>	<b>201</b>
Психологічні чинники комп'ютерної залежності у дітей молодшого шкільного віку <i>Tereshchenko Liudmila A., Buchma Victoryia V. Psychological factors of computer addiction children primary school age</i>	
<b>Ткач Б. М.</b>	<b>204</b>
Інноваційна система збереження психічного здоров'я дітей <i>Tkach Bohdan M. The innovative system for maintaining the mental health of children</i>	
<b>Федорчук О. І.</b>	<b>207</b>
Родинне спілкування як чинник осмислення дитиною базових цінностей співжиття <i>Fedorchuk Olena I. Family communication as a factor in the child's understanding of the basic values of cohabitation</i>	
<b>Федько В. В.</b>	<b>211</b>
Соціальна компетентність і проблема булінгу <i>Fedko Viktoriia V. Social competence and the problem of billing</i>	
<b>Фінів О. Я.</b>	<b>214</b>
Особистісна безпека як нагальна психологічна проблема кризового соціуму	

<i>Finiv Olga Y. Personal security as an urgent psychological problem of a crisis society</i>	
<b>Царенко Л. Г.</b>	
Принцип створення безпечного середовища для людей, що переживають стресове навантаження	<b>218</b>
<i>Tsarenko Liudmyla H. Principles of creating a safe environment for people experiencing stress</i>	
<b>Чекстере О. Ю.</b>	
Структуруювальні компоненти мотивованої поведінки дошкільників	<b>222</b>
<i>Chekstere Oksana Y. Structural components of preschoolers' motivated behavior</i>	
<b>Чумаченко Т. А.</b>	
Аналіз поглядів Г. Ващенко на націоналізм та інтернаціоналізм	<b>225</b>
<i>Chumachenko Tatiana A. Analysis of G. Vashchenko's views on nationalism and internationalism</i>	
<b>Шмалій М. А.</b>	
Формування пізнавальної активності у дошкільників	<b>227</b>
<i>Shmalii Maryna A. Formation of cognitive activity in preschool children</i>	
<b>Шмарова Н. В.</b>	
Потенційна міграція кризь призму ускладнених психостанів депривованої особистості	<b>230</b>
<i>Schmarova Natalia V. Potential migration through the prism of complicated psychostats of deprived personality</i>	
<b>Шрагіна Л. І.</b>	
Проблема предмета психології як науки в контексті законів розвитку штучних систем	<b>233</b>
<i>Shragina Larisa I. The problem of the subject of psychology as a science in the context of the laws of development of artificial systems</i>	
<b>Яворська-Вєтрова І. В.</b>	
Дослідження уявлень про якість особистості як показники ставлень дитини у контексті розвитку суб'єктності	<b>237</b>
<i>Yavorska-Vietrova Iryna V. Investigation of perceptions of personality quality as indicators of the child's attitudes in the context of subjective development</i>	
<b>Язовіцька Я. О.</b>	
Особливості прокрастинації творчих особистостей.	<b>240</b>
<i>Yazovitska Yanina O. Specificity of Procrastination of Creative Individuals</i>	

*Артемов В. Ю.,*

*доктор педагогічних наук, доцент  
Національна академія Служби безпеки України*

*Литвиненко Н. І.,*

*кандидат технічних наук, старший науковий співробітник  
Військовий інститут Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО РИЗИКУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Ризик на сучасному етапі розвитку є невід'ємною складовою суспільного життя на всіх його рівнях та в усіх формах. Ризик визначають або як об'єктивне явище, або обставини, що склалися. Він розглядається як якісна чи кількісна (імовірнісна) оцінка наявної або ймовірної загрози, або як певне відображення об'єктивної реальності в індивідуальній чи колективній свідомості. В останньому випадку можна запропонувати розгорнуте визначення ризику: ризик – це явище, яке виникає на різних рівнях індивідуальної або колективної свідомості за наявності зовнішніх або внутрішніх свідомих або несвідомих мотивів, пов'язане з діями, спрямованими на досягнення позитивних результатів в умовах невизначеності щодо можливих загроз, перешкод або збитків.

В освітньому середовищі існує розмаїття ризиків. Особливе місце тут займають ризики, пов'язані із забезпеченням якості підготовки спеціалістів. Забезпечення якості підготовки спеціалістів у сучасному суспільстві розглядається як завдання не лише національного, але й світового рівня. Пошуки шляхів регулювання ризиків у цій сфері є предметом кількості значної кількості спеціалістів в Україні та за її межами. Доцільно розглядати такі ризики, як ризики недосягнення цілей. У наш час аналізу ризиків недосягнення цілей приділяється все більше уваги у світовій науці. Цей напрям включено до нової версії стандартів ДСТУ(ISO)3000:2018. Разом зі стандартами ISO3010 та

ISO 9000 вони складають методологічну базу, яка може бути покладена в основу регулювання ризиків недосягнення цілей в системі освіти України.

Значення таких ризиків визначається проявами латентного та глобального характеру. Латентність ризиків полягає в тому, що вони не помітні на тлі освітнього процесу, не сприймаються на рівні почуттів, а їхні прояви стають помітними лише через багато років. Глобальність прояву ризиків полягає в тому, що вони присутні на всіх рівнях ієрархії суспільних відносин в освітньому середовищі та на всіх цих рівнях становлять загрозу безпеці й завдають шкоди життєвим інтересам особистості, держави в цілому, а також прогресу та добробуту світової спільноти взагалі. Ризики недосягнення цілей приховують у собі деякі види професійних та службових, іміджевих та комерційних ризиків. Проте найбільш часто вони представлені у ризикології у формі операційних та стратегічних ризиків [1].

Ієрархія ризиків в цьому випадку виглядає таким чином. Ризик недостатності науково-методичного, кадрового, матеріально-технічного, інформаційного і фінансового забезпечення освітнього процесу породжує ризик випуску недостатньо якісного (компетентного) фахівця. Тому виникає ризик браку кваліфікованих фахівців у секторах національної економіки та державного управління. Зазначене веде до появи ризику спаду національної економіки, зниження добробуту громадян. Одночасно ризик недостатнього рівня кваліфікації породжує ризик низького матеріального становища фахівця, ризик не посісти гідне становище в суспільстві. Окрім того, виникає й ризик втрати престижу конкретного освітнього закладу, що не сприяє покращенню стану освіти загалом.

В основу всієї цієї ієрархії ризиків покладено ризик недосягнення цілей. Суб'єкти, які утворюють зазначену ієрархію, насамперед суспільство і державу, зацікавлені у високій якості вищої освіти, але цілі у них можуть бути різними, хоча й взаємопов'язаними. Психологічна складова ризику в цьому випадку трактується як особистісне емоційне переживання у зв'язку з імовірністю недосягнення поставлених цілей.

У випадку цілеспрямованої діяльності досягнення поставлених цілей отримання саме тих результатів, які були заплановані раніше, стає можливим лише у разі одночасного виконання цілої низки умов. Наукове суспільство протягом кількох десятиліть намагається вийти на угоду щодо сутності й ролі цих умов. Зокрема, американський психолог Пітер Друкер [2] головною умовою вважає відповідність особистісного ресурсу індивідуального або колективного суб'єкта діяльності в контексті прийняття ризикованих рішень. Інший відомий американський психолог Альберт Бандура [3] (українець за походженням) стверджував, що ризик недосягнення цілей апріорі являє собою можливу загрозу, однак він може бути конструктивним, якщо суб'єкт готовий йому протистояти, відшукуючи у собі нові можливості та отримуючи бажаний результат, який би був недосяжним поза зоною ризику. Якщо в результаті ризикованої дії суб'єкт не отримує бажаного, творчий та спонукальний елемент все одно буде присутній. У процесі досягнення мети суб'єкт отримує багато корисної інформації, розвивається. Ризик недосягнення мети заохочує до самоорганізації та самовдосконалення.

У системі освіти ризик має свою специфіку. По-перше, ризик недосягнення мети пов'язаний із відповідальністю системи перед тими, кого вона навчає. Тут проявляється деонтологічна сторона діяльності в умовах ризику [4]. По-друге, за твердженням низки авторів [5], мету слід визначати якомога ближче до кордонів, які взагалі реально досягти. Це твердження є справедливим для всіх завдань управління, у яких міститься намагання досягти найкращих результатів в умовах обмежених ресурсів, а в системі освіти вони завжди обмежені.

Концепція оптимального ризику полягає у тому, що «слід застосовувати заходи безпеки в тому обсязі, який мінімізує рівень ризику в одній сфері із урахуванням того, що ресурси, які відволікаються на забезпечення безпеки в одному місці, збільшують ризик в інших» [6]. Головна ідея концепції оптимального ризику – перенести рішення із глобального на локальний рівень. Для навчальних закладів усіх рівнів акредитації це означає відмову від тотального підходу до «ризиків взагалі» та перехід до виявлення й попередження

«ризик зокрема» на конкретних ділянках особистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Такий підхід підвищує відповідальність і педагогів, і керівників закладів освіти різного рівня. В будь-якому разі завжди слід пам'ятати, що компенсація наслідків ризику є їхньою відповідальністю, тож вони повинні мати у своєму розпорядженні відповідні ресурси у формі компетентності та моральної відповідальності, методичного, інформаційного забезпечення.

Мотив є дуже значним у випадку ризику недосягнення цілей. Вперше він був виділений відомим американським психологом Генрі Мюрреєм ще в минулому столітті [7]. У контексті професійної та службової діяльності мотив можна розглядати в двох аспектах: службовому (мотив досягнення в кар'єрі; мотив професійного зростання; мотив соціального успіху) і емоційному (досягнення почуття самозадоволення, гордості, радості, емоційного піднесення тощо).

Ще однією важливою детермінантою ризику недосягнення цілей є рефлексія. Ернст Кассіер [8] зазначає, що рефлексія полягає у «здатності виокремлювати із величезного потоку чуттєвих феноменів окремі стійкі елементи, аби, ізолювавши їх, зосередити на них увагу». У науковій літературі вкорінилася думка, що ризик-рефлексія, по суті, являє собою усвідомлення та інтерпретацію ризиків. Зокрема, ризик-рефлексія відображає різну орієнтацію усвідомлення суб'єктом власної поведінки, формує мотиви та готовність до здійснення ризикових дій.

У ході свого розвитку поняття «рефлексія» давно увійшло у сферу практичної психології. Це поняття визначається як здатність усвідомлювати й інтерпретувати ризики. Термін «ризик-рефлексія» було покладено в основу ризикології – нового методичного засобу психологічного аналізу соціальних явищ. Особливої актуальності ризик-рефлексія набула у зв'язку із необхідністю формуванням ризик-орієнтованого мислення в умовах суспільства ризику. У психологічному розумінні, рефлексія має здатність змінювати структури свідомості, що надзвичайно важливо для зниження рівня професійних ризиків.

Зокрема, ризик-рефлексія відображає різну орієнтацію свідомості суб'єктів ризику: ризик-орієнтовані суб'єкти професійної діяльності відрізняються високим ступенем готовності до несподіванок або непередбачуваних обставин, тоді ж як ті особи, що не мають сформованої ризик-орієнтованої компетентності, характеризуються прагненням заперечувати, нехтувати факторами випадковості в практичній діяльності, схильністю до консервативних, заздалегідь заданих та прогнозованих вчинків.

### Література

1. Куташенко М. В. Підходи до класифікації ризиків у сучасній ризикології. *Національне господарство України: теорія та практика управління*. 2008. С. 243–250.
2. Друкер П. Практика менеджмента. Москва : Вільямс, 2010. 398 с.
3. Бандура А., Левин К. Гештальт-психологія и соціально-когнітивна теорія личности. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2007. 125 с.
4. Артемов В. Ю. Деонтологічна складова компетентнісного навчання у специфічних умовах вищих військових навчальних закладів. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. № 47. С. 173–180.
5. Бартон Т. Л., Шенкир У. Г., Уокер П. Л. Риск-менеджмент. Практика ведущих компаній. Москва : Вільямс, 2008. 208 с.
6. Risk Management Framework. URL: [www.irt-neram.ca/pdf\\_files/primer](http://www.irt-neram.ca/pdf_files/primer) (дата звернення: 25.02 2020).
7. Теорія психологічних потребностей Генри Мюррея. URL: <https://psy.wikireading.ru/13603> (дата звернення: 25.02 2020).
8. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. Москва : Гардарика, 1998. 784 с.

**Бойко С. Т.,**  
науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

## МЕДІАОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ЧИННИК ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ІНФОДЕМІЇ

На початку 2020 року людство зіткнулося з черговим випробуванням – 11 березня Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визнала розповсюдження коронавірусної інфекції COVID-19 пандемією. Але ще раніше, 2 лютого, ВООЗ заявила про «масову інфодемію», тобто «епідемію

дезінформації», адже почалося розповсюдження недостовірної інформації про вірус. У зв'язку з цим було створено пряму цілодобову «гарячу лінію» ВООЗ, де фахівці з комунікації та соціальних мереж відстежують дезінформацію про вірус і реагують на неї через веб-сайт ВООЗ та сторінки в соціальних мережах. Представники Facebook, Twitter та Google заявили, що їхні компанії співпрацюють з ВООЗ у боротьбі з дезінформацією, а в кінці лютого 2020 року інтернет-магазин Amazon видалив зі свого каталогу більш як мільйон продуктів, що характеризувалися як здатні вилікувати чи захистити від коронавірусу.

У будь-якій кризовій ситуації, коли новини з'являються, але деталі ще невідомі, виникає інформаційний вакуум, який заповнюється дезінформацією та ненадійною інформацією, а протидіяти цьому одночасно по всьому світу – завдання непосильне навіть для впливової міжнародної організації. Адже в кожній країні – своя унікальна ситуація, і кожна країна відповідає на цей виклик по-своєму. Безперечний тренд – «теорія змов». Версія того, що вірус створено штучно, гуляє світом, при цьому всі показують пальцем одне на одного: у Росії кажуть, що вірус створено у США, у США звинувачують Китай, у Китаї кажуть, що вірус створено у США, у Єгипті – що або у США, або в Катарі... «Винним» вибирають того, кого зручно. І це ще можна зрозуміти, бо коли названо винного – виявлено причину того, що відбувається.

Здавалось би, на такому глобальному тлі повідомлення про «ліки для дезінфекції», які будуть розпилювати вертольоти, і тому треба зачинити вікна і сидіти вдома, можна розглядати лише як привід для веселощів в українських соцмережах. Проте той факт, що цю очевидну нісенітницю поширювали і дорослі, начебто серйозні люди (а деякі навіть з науковими ступенями!), змушує вчергове констатувати той факт, що людська психіка надзвичайно вразлива до маніпуляцій. Результатом таких маніпуляцій став, зокрема, зрежисований конфлікт у Нових Санжарах (саме у трагічний і пам'ятний для України день 20 лютого), інформація про який облетіла весь світ, показавши українців як знавіснілу юрбу, здатну закидати камінням автобуси з безневинними людьми, у тому числі й дітьми.



До складної соціально-політичної та економічної ситуації в Україні, війни на Сході країни додалася загроза пандемії. У такий час, як ніколи, є важливим психічне та психологічне здоров'я населення. Значною мірою це залежить від рівня медіаосвіченості населення. Масова медіаосвіта розглядається як процес розвитку й саморозвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, розвитку творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки.

На жаль, зусилля українських науковців та громадських організацій із впровадження медіаосвіти у навчальних закладах та серед широких верств населення носить точковий та несистемний характер. Це значною мірою пояснюється інерцією системи освіти, яка на рівні основ навчального процесу успадкувала від радянських часів недостатню увагу до розвитку критичного мислення; швидкими темпами розвитку нових медіа й трансформації традиційних ЗМІ; браком матеріальних ресурсів тощо. Для того, щоб молодь не тільки вміла користуватися сучасними девайсами, а й вільно орієнтувалася в сучасному інформаційному просторі, вчителі, викладачі та батьки учнів середніх шкіл повинні мати належний рівень медіаосвіченості.

*Борисовець А. С.,  
студентка  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

*Науковий керівник:  
Євченко І. М.,  
кандидат психологічних наук, доцент  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

## **РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Роль пам'яті в розвитку дитини неможливо переоцінити. Пам'ять є однією з форм психічного відображення набутого досвіду в усій його різноманітності та багатогранності. Пам'ять є основою навчання і виховання, набуття знань, особистого досвіду, розвитку навичок. Вона пов'язує минуле, сьогодення й майбутнє дитини, забезпечуючи єдність її психіки та водночас надаючи їй індивідуальність.

Особливостями розвитку пам'яті в дошкільному віці є домінування мимовільної образної пам'яті, яка, інтегруючись з мовленням та мисленням, набуває інтелектуального характеру. Ще однією особливістю пам'яті дошкільників є те, що словесно-сміслова пам'ять забезпечує опосередковане пізнання та розширює сферу пізнавальної активності дитини. Найбільш сприятливі умови для розвитку пам'яті створюються в процесі ігрової діяльності, оскільки дітям легше засвоїти завдання, опосередковане ігровим мотивом. Будучи провідною діяльністю, гра значною мірою сприяє формуванню новоутворень дитини, її психічних процесів, у тому числі пам'яті [2; 4].

Нами була розроблена та впроваджена на базі закладу дошкільної освіти «Козачок» (м. Буча, Київська обл.) програма розвитку пам'яті дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри. Наведемо приклади вправ, що були включені в ігрову діяльність старших дошкільників:

«Детектив». Вправа на розвиток довільної уваги. Дитина протягом 15

хвилин розглядає 15 картинок, після чого картинки прибирають, а дитина має назвати картинки, які запам'ятала.

«Піраміда». Вправа спрямована на розвиток короткочасної механічної пам'яті. Вихователь називає дитині одне слово, дитина повторює його, а потім називає два слова, дитина повторює, потім три слова, дитина повторює і т. д.

«Що ти бачив у відпустці?» Вихователь ставить дитині питання про події, що відбувались із дитиною під час літнього відпочинку.

«Слідопит». Вихователь показує дитині іграшку і каже, що сховає її зараз у кімнаті. Дитина відвертається, вихователь ховає іграшку, а дитина повинна її знайти серед усіх інших іграшок.

«Одяг». Дитина має пригадати, у якій послідовності вона одягає одяг вранці.

«Що ти їв на обід?» Суть вправи в тому, що дитина має пригадати що вона їла на обід.

«Повтори малюнок». Вихователь малює на аркуші паперу простий предмет, листок перевертається, дитина повинна намалювати такий самий предмет.

«Чудесний мішечок». Вихователь на очах дитини кладе в мішок різні предмети, а дитина повинна згадати, що лежить у мішку.

«Коротка розповідь». Вихователь читає коротке оповідання, дитина повинна повторити його.

«Вежа». У ході виконання вправи дитині показують схематичне зображення вежі, що складається з безлічі геометричних фігур. Дитина повинна запам'ятати ці фігури і назвати.

«Фігурка з паличок». Вихователь викладає фігурку з паличок (камінчиків, гілочок, намистин), дитина запам'ятовує її й по пам'яті викладає таку саму фігуру [1; 3; 5].

Результати дослідження на контрольному етапі показали, що після впровадження розробленої програми рівень розвитку зорової та слухової пам'яті дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи підвищився. Отже,

дидактичні ігри сприяють розвитку пам'яті дітей старшого дошкільного віку за дотримання таких умов: використовувати різні види дидактичних ігор, організовуючи їх цілеспрямовано і послідовно, включаючи в усі види дитячої діяльності; проводити дидактичні ігри методично грамотно, навчаючи прийомів запам'ятовування; роботу проводити спільно з батьками.

### **Література**

1. Антюхин А. В. Дидактические игры и их роль в старшем дошкольном возрасте. Москва : Просвещение, 1999. 96 с.
2. Загальна психологія / за заг. ред. С. Д. Максименка. Вінниця : Нова книга, 2004. 704 с.
3. Крамченкова В. О. Психодіагностика розвитку дошкільників: старший дошкільний вік. Харків : Ранок, 2013. 192 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. Москва : Просвещение, 1992. 96 с.

**Брик О. М.,**  
*магістр психології, старший викладач*

**Кочаровський М. С.,**  
*магістр фінансів, аспірант*  
*Національний Університет «Києво-Могилянська Академія»*

## **ТРЕНІНГ З ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ТРЕНІНГОВИХ ГРУП**

Уміння прийняти ефективне рішення, зробити це в оптимальний спосіб, якісно та вчасно, завжди вважалось одним із найголовніших показників, що засвідчують рівень фахової, управлінської та психологічної компетентності керівника чи лідера. У наш час змін та трансформацій такі вміння та знання набувають особливої ваги. Саме тому зараз є вельми популярними соціально-психологічні тренінги (СПТ) відповідної спрямованості, на яких, як вважається, у процесі навчання практичних навичок комунікації та міжособистісної взаємодії

можна в безпечних та контрольованих умовах моделювати ситуації, що потребують використання конкретних навичок щодо прийняття рішень без необхідності негайно їх застосовувати на практиці.

Виходячи з вищенаведеного, видається цікавим та актуальним проведення узагальненого оглядового дослідження щодо особливостей сучасних груп на тренінгах з підготовки до прийняття рішень та особливостей ролі ведучого відповідних тренінгів, його взаємодії з групою. Таке дослідження, на нашу думку, сприятиме більш точному та детальному розумінню згаданих чинників та їх впливу на тренінговий процес, що є важливим як для вдосконалення тренінгових технологій, так і для професійного самовдосконалення власне тренерів.

Спираючись на власний багаторічний досвід тренерської роботи, у тому числі – практику тренінгового навчання лідерів, персоналу та дистриб'юторського загалу в MLM компаніях, а також проведення тренінгів для студентської аудиторії в ході відповідних навчальних курсів, що торкалися прийняття рішень, спостереження та дослідження різних психологічних аспектів взаємодії тренера та аудиторії, ми можемо зауважити, що на поточний момент усі групи, з якими нам доводилось працювати, як правило, відзначаються великою зацікавленістю в нових знаннях та інноваційних практиках щодо роботи з прийняття рішень, вони мають досить високу компетентність щодо тренінгових навчань і активну налаштованість на продуктивну тренінгову роботу, вирізняються значною працездатністю загалом та легко знаходять «спільну мову» як з тренерами, так і всередині групи [1]. Проте деякі особливості сучасних тренінгових груп можуть створювати і певні труднощі та проблеми в тренінговій роботі. Найважливішу частину цих проблем часто-густо створюють власна неготовність учасників тренінгових занять до змін та розвитку, іноді – небажання відмовитись від архаїчних, відпрацьованих форм роботи, ускладнене формальним ставленням до навчання та нерозумінням важливості ролей як тренера, так і учасника тренінгового заняття загалом [1].

Сучасні групи, як правило, мають високі вимоги щодо проведення СПТ, і ці вимоги можуть торкатися як змісту тренінгового навчання, так і тренінгової

процедури та розподілу ролей в ній між групою і тренером, зачіпаючи при цьому іноді і особистість самого тренера [3; 4]. І якщо, скажімо, вимоги щодо компетентності, досвідченості та психологічної культури тренерів, як і до якості самого тренінга та інноваційності його змісту є цілком справедливими та обґрунтованими, то не рідкісним є, на жаль, демонстративне намагання окреслити власну позицію як «глядача» або «споживача знань», і пов'язана із цим, хоча і в неявній формі, вимога від тренера задоволення глядацьких інтересів аудиторії, як і позиція «я сам все знаю краще за всіх», є неконструктивними та непродуктивними. Водночас такий стан речей може стати підґрунтям для формування конфліктної ситуації і нівелювання корисності самого СПТ, що є, безумовно, неприпустимим.

Утім, варто зазначити, що в ході тренінгу можливість виникнення конфлікту між ведучим тренінгу та групою існує завжди, що, власне, зумовлене самою природою тренінгового процесу. Тому слід зазначити, що для тренінгу з прийняття рішень позиція ведучого, його стиль керівництва групою і методи роботи стають особливо важливими [2], а роль відзначається складністю поставлених завдань, створюючи для тренера нові, не завжди передбачувані, виклики на всіх етапах проведення тренінгу. Усе це зумовлює додаткові вимоги до тренера, оскільки, окрім самоконтролю, широкого спектру навичок та вміння враховувати ситуацію, що склалась в групі, ведучий також має вміти справлятися з підвищеним конфліктогенним навантаженням та вміти змінювати власний підхід як до методів ведення тренінгу, так і до своєї власної ролі в тренінгу, залежно від динаміки, що демонструє тренінгова група [4].

Отже, за наявності такої кількості різнобічних та різноаспектних вимог до особистості тренера та особливостей виконуваної ним ролі, перед ним постає необхідність постійного підвищення своєї компетентності та опанування якомога більшою кількістю відповідних професійних навичок та методів для можливості їх подальшого успішного застосування в тренінговій практиці, для чого вельми придатними є відвідування відповідних семінарів, круглих столів, тренінгів для тренерів та інших фахових психолого-просвітницьких заходів.

## Література

1. Блінов О. А. Особливості організації проведення психологічного тренінгу. *Вісник : збірник наукових статей Київського міжнародного університету*. Серія: Психологічні науки. Випуск 12. Київ : КиМУ, 2008. С. 9–23.
2. Келли Г., Армстронг Р. Тренінг прийняття рішень. Санкт-Петербург : Питер, 2001.
3. Лапыгин Ю. Н., Лапыгин Д. Ю. Управленческие решения. Москва : Эксмо, 2009.
4. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання. Київ, 2014.

*Гладченко І. В.,  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник  
Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України*

## **ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: НОВИЙ ВЕКТОР СУЧАСНОЇ ПРАКТИКИ**

З того часу, коли освітній ринок збагатився новими передовими технологіями, роль вчителя в дистанційному навчанні значно змінилася. Це детермінує мотивацію: спонукає сучасних педагогів підвищувати рівень професійних компетенцій щодо здійснення власної цілеспрямованої діяльності серед наявних технологій та відбору найбільш доцільного методу навчання учнів.

Освітній процес без особистості педагога неможливий, людині потрібна людина. І лише людина може навчити й виховати людину. Вочевидь, потреба учня в спілкуванні (вербальному, невербальному, віртуальному, інтерактивному тощо) з учителем є основою навчання. Водночас якісна комунікативна взаємодія між учнями та вчителями сприяє підвищенню успішності й ефективності освітнього процесу. Сучасні технології в освіті створені з метою полегшення праці педагога, слугують платформами обміну накопиченого досвіду. Саме тому педагогу слід правильно визначити оптимальну та дієву форму навчальної взаємодії.

В умовах карантину, під час надзвичайного пандемічного стану, в Україні здійснено значущі кроки задля безперервності, стабільності та підвищення якості освіти здобувачів усіх вікових категорій. Навчальні освітні заклади країни переведено на самоізоляцію, вчителям і дітям доводиться вчитися нових форм взаємодії – дистанційно, з використанням Інтернету.

Одним з ключових напрямів основних культурно-освітніх програм ЮНЕСКО визнано саме дистанційну освіту. Впливовість та вагомість інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) щодо забезпечення якості освіти зазначено у наукових працях вітчизняних дослідників, зокрема, В. Бикова, А. Гуржія, Г. Сльникової, М. Жалдака, Л. Карташової, В. Лапінського, О. Ляшенка, О. Овчарук, О. Спіріна, М. Шишкіної та ін.

Різні аспекти інтеграції в освітній простір дітей з порушеннями психофізичного розвитку стали предметом уваги багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених, серед яких Д. Бейлі, В. Бондар, І. Гилевич, Д. Зайцева, В. Засенко, І. Казакова, А. Колупаєва, Д. Ліпські, М. Малофєєв, М. Олівер, Л. Шипіцина, О. Щербина та ін.

Також слід зазначити, що на сьогодні в Україні розроблено цілу низку нормативних документів, що сприяло створенню відкритого доступного навчального середовища та забезпечило реалізацію права особистості на рівний доступ до якісної освіти [4]. Отже, сучасні учні з порушеннями інтелектуального розвитку мають можливість скористатися послугами спеціальної освіти в різних її організаційних формах: освітня інклюзія, спеціальний заклад загальної середньої освіти, надомне або індивідуальне навчання, екстернат, хоумскулінг, у тому числі з використанням сучасних дистанційних інформаційних технологій.

Дистанційне навчання – це система навчання, коли вчитель та учень розділені фізично: географічно або технологічно [5]. Основними аспектами суперечок стосовно необхідності впровадження дистанційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку постають не лише сама система, а й способи суб'єкт-суб'єктної (особистісно зорієнтованої) взаємодії та спілкування, що здійснюється вчителем і його учнем. Адже «відкритий клас у дистанційному



навчанні являє собою децентралізований навчальний простір і передбачає можливість вільного пересування, поєднання групових на індивідуальних форм роботи, нерегламентований урочний час» [2, с. 76]. Щоденні індивідуальні заняття, уроки, опрацювання матеріалу здебільшого у вільній формі та за допомогою сучасних комп'ютерних технологій – характеризує модель індивідуальної освіти як досить гнучку та адаптивну. Адже освітні матеріали, консультації педагогів, розклад, уроки й домашні завдання доступні дитини в будь-який час завдяки Інтернету. А опрацьований матеріал, перевірка та аналіз успіхів учня також доступні й фіксуються за допомогою електронної форми (портфоліо, електронний журнал).

Сьогодні пропонує два типи інструментів дистанційної освітньої взаємодії (зв'язку): синхронні та асинхронні. *Синхронна комунікація* – це спосіб одночасної взаємодії учнів та викладачів у режимі реального часу, тоді як *асинхронний зв'язок* передбачає взаємодію в різні відрізки часу. Отже, під час асинхронної дистанційної взаємодії учитель та учні незалежні один від одного як у часовому, так і у просторі відношенні. Відповідно учні отримують більше часу для зворотного зв'язку, можуть подавати свої відповіді, коли викладачі перебувають в режимі офлайн.

Однак організація дистанційного освітнього процесу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має певні особливості. Насамперед це потреба в особливій професійній підготовці фахівців, котрі мають володіти відповідними компетенціями. Адже в умовах дистанційної форми домінує навчання за допомогою технічних засобів, а діяльність вчителя з основної трансформується в допоміжну (супровідну). Також, на жаль, не всі діти за наявності серйозних психофізичних обмежень зможуть користуватися стандартними інструментами дистанційного формату взаємодії. У цих випадках необхідно адаптувати робоче місце дитини за допомогою спеціальних програмно-апаратних засобів, що сприятимуть максимально комфортній роботі за комп'ютером [3]. Водночас дистанційне навчання займає більшу частину особистого часу дитини, відбирає у неї багато сил, мінімізує перспективи самореалізації. А ще слід зазначити про

переважно низький рівень матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу у форматі дистанційного домашнього навчання (відсутність спеціальних демонстраційних і наочних посібників, комп'ютерних програм, засобів телекомунікації, обладнання для практичних завдань тощо).

У рамках окресленої теми можна зазначити ряд суперечностей:

- між наявністю науково обґрунтованих підходів щодо інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку в суспільство та недостатньою обізнаністю педагогів і батьків щодо її можливості;

- між прискореним процесом розвитку і впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [1], дистанційної форми в освіті, та недостатньою готовністю суб'єктів освітнього процесу успішно застосовувати ці технології у своїй діяльності;

- між необхідністю формування готовності педагога до використання дистанційної форми навчання в роботі з дітьми, котрі мають порушення інтелектуального розвитку, і відсутністю структурно-змістовної моделі ефективного формування цієї готовності.

Отже, можна резюмувати, що дистанційне навчання – це природна відповідь та крок в розвитку сучасної освіти, а впровадження дистанційного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є досить важливим технологічним вектором. Такий вид взаємодії відкриває нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу в аспекті навчання дітей зазначеної категорії.

### Література

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ : Атіка, 2009. 682 с.
2. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ у дистанційному навчанні учнів з функціональними обмеженнями. *Інформаційні технології в освіті*. Київ, 2013. Вип. 16. С. 75–82. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo\\_2013\\_16\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2013_16_11).
3. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / І. В. Гладченко та ін.; Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/718292/>
4. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ МОН України № 912 від 01.10.2010 URL: [http://www.mon.gov.ua/files/normative/newstmp/2010/05\\_10/912.zip](http://www.mon.gov.ua/files/normative/newstmp/2010/05_10/912.zip)
5. Rogers P. L. *Encyclopedia of Distance Learning*, Second Edition. Idea Group Inc (IGI), 2009. 2612 p. DOI:10.4018 / 978-1-60566-198-8.

*Гнатюк О. В.,  
кандидат психологічних наук,  
провідний науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ФОРМУВАННЯ І ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Нова українська школа вимагає докорінних змін та переосмислення навчально-виховного процесу. Мова йде про принципово нову парадигму навчання, у центрі якої – особистість дитини з її проблемами, інтересами та потребами. Сутнісними ознаками цієї зміни є навчання і виховання здобувачів освіти на засадах індивідуалізації, створення умов для саморозвитку і самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. Однак особливості сучасних умов життя, екологічні та соціальні проблеми, зростання обсягів інформації, стрімкий розвиток технічного прогресу, недостатня кількість рухової активності тощо – все це негативно впливає на стан здоров'я дітей.

Здоров'я людини належить до найбільш складних проблем, що не втрачають своєї актуальності, адже здоров'я кожної окремої людини – це є загалом здоров'я української нації. На сьогоднішній день проблема формування і збереження здоров'я всіх верств населення, і особливо дітей, є однією з найбільш важливих.

Спеціальні дослідження виявили несприятливу тенденцію щодо показників стану здоров'я здобувачів освіти. Так, 30% сучасних учнів початкових класів мають слабе здоров'я, яке часто погіршується ще до закінчення школи. Більш ніж 90% випускників шкіл мають різні відхилення в стані здоров'я, 80% – порушення постави, у 45% – короткозорість, у 40% випускників зареєстровано порушення діяльності серцево-судинної системи, 17% страждають на

захворювання органів травлення, 10,2% – ендокринної системи [5]. Зростання захворюваності пояснюється не лише впливом різних негативних чинників, а й недостатньою увагою до питань з основ здоров'я підростаючого покоління.

Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність є в Україні найвищою соціальною цінністю, невід'ємною складовою суспільного багатства. Головне завдання Нової української школи – виховання фізично, психічно й морально здорового покоління, формування сучасної особистості, здатної удосконалювати себе в різних напрямках, готової до активного творчого життя в незалежній державі.

В умовах творення Української держави розробляється принципово інший підхід до проблеми розвитку особистості на ідеях гуманізації та демократизації освіти. Особливої актуальності набуває розробка таких психолого-педагогічних систем навчання і виховання, які б створювали умови для самореалізації особистості, її духовного становлення та саморозвитку, формування і збереження психічного здоров'я тощо.

Учитель має підготувати здобувачів освіти до життя у сучасному суспільстві. Школа має забезпечити умови для засвоєння учнями соціального досвіду, оволодіння накопиченими в суспільстві способами діяльності, інтелектуального, духовного, фізичного та психічного розвитку школярів, збереження і зміцнення їхнього здоров'я.

Останнім часом дедалі частіше спостерігається взаємозв'язок між неблагополучним станом здоров'я, особливо психічного, і протиправною поведінкою школярів. Навіть такі незначні, на перший погляд, відхилення у психічному розвитку, як слабка пам'ять, неуважність, недостатній розвиток мислення, надмірна рухливість стають перешкодою у досягненні учнями успіхів у навчанні. Це призводить до сильних емоційних переживань, психологічного дискомфорту, конфліктних стосунків з учителями й батьками, втрати інтересу до навчання і школи взагалі. Основними причинами такої поведінки є: психологічний дискомфорт, переживання, страх, тривожність, невпевненість, агресивність тощо. Все це сприяє погіршенню стану психічного здоров'я

школярів.

Треба зазначити, що сьогодні немає одностайної думки щодо визначення поняття «психічне здоров'я». Так, теоретико-методологічний аналіз проблеми психічного здоров'я особистості показує, що психічне здоров'я особистості – це таке функціонування психіки індивіда, яке забезпечує його гармонійну взаємодію з навколишнім світом (ефективність діяльності та поведінки індивіда, здійснення його особистісного розвитку тощо) [1].

Досить детальний перелік критеріїв психічного здоров'я наведений у праці Н. Д. Лакосіної й Г. К. Ушакова. До них автори передусім відносять: причинову обумовленість психічних явищ, їхню необхідність, упорядкованість; відповідну до віку людини зрілість почуттів; максимальне наближення суб'єктивних образів до відображуваних об'єктів дійсності; гармонію між відображенням обставин дійсності і ставленням до них людини; відповідність реакцій (як фізичних, так і психічних) силі і частоті впливу зовнішніх подразників; критичний підхід до обставин життя; здатність самокерування поведінкою відповідно до норм, встановлених у різних колективах; адекватність реакцій на суспільні обставини (соціальне середовище); почуття відповідальності за потомство і близьких членів сім'ї; постійність та ідентичність переживань в однотипних обставинах; здатність змінювати спосіб поведінки залежно від зміни життєвих ситуацій; самоствердження в колективі (суспільстві) без шкоди для решти його членів; здатність планувати і здійснювати свій життєвий шлях [6].

Деякі автори (С. Ю. Головін, М. І. Кандибович та ін.) визначають психічне здоров'я індивіда як стан людини, для якого характерні душевне благополуччя, врівноваженість, відповідність суб'єктивних образів і переживань значенню життєвих подій, або як стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і такий, що забезпечує адекватну умовам дійсності регуляцію поведінки і діяльності [3].

С. Д. Максименко психічне здоров'я розглядає не лише як відсутність психічних захворювань, а набагато ширше. Психічне здоров'я – це те, що ми всі бажаємо мати, причому незалежно від того, чи знаємо ми, що це таке, чи ні. Коли

ми говоримо про щастя, духовний спокій, радість або задоволеність, ми говоримо про психічне здоров'я.

Поняття «психічне здоров'я» охоплює шляхи гармонізації людини, її бажання, амбіції, здібності, ідеали, почуття і свідомість. Є багато ступенів психічного здоров'я, яке можна визначити на основі таких показників: як ви ставитеся до себе; як ви ставитеся до інших; як ви справляєтеся із вимогами життя. Конкретизувати ці положення можна так: психічно здорові люди добре ставляться до себе; вони почуваються добре поруч з іншими; вони відповідають вимогам, які висуває життя [7].

Шкільна освіта вимагає всеосяжної психологізації навчально-виховного процесу, опори на надійну діагностичну основу. Важливо також створення сприятливої психологічної атмосфери, позитивного емоційного тла навчання, бо для формування і збереження психічного здоров'я здобувачів освіти важливу роль відіграють позитивні емоції, зумовлені доброзичливими взаєминами учня з учителем та однолітками; пов'язані з усвідомленням кожним учнем своїх можливостей у досягненні успіхів у навчанні. Слід уважно ставитись до стану кожної дитини, оцінювати її настрій та емоційні реакції.

Для збереження психічного здоров'я здобувачів освіти потрібна правильна організація навчального дня. Тому треба:

- стежити за тим, щоб навчальне навантаження відповідало віковим та індивідуальним можливостям школярів;
- дотримуватись раціонального режиму праці та відпочинку;
- створити оптимальні умови середовища навчання (мікроклімат, освітленість, шкільне обладнання та ін.), які відповідають гігієнічним нормативам та вимогам;
- організувати режим навчальних занять з урахуванням динаміки розумової працездатності учнів протягом навчального дня, тижня, року.

Це лише окремі особливості побудови навчально-виховного процесу, але їх реалізація, на нашу думку, сприятиме збереженню і формуванню психічного

здоров'я здобувачів освіти в сучасній школі.

Отже, актуальність психологічних досліджень психічного здоров'я на сьогоднішній день є дуже високою. Необхідно добитися того, щоб здоров'я стало провідною, органічною потребою людини на усьому її життєвому шляху.

### Література

1. Андрос М. Є. Психічне здоров'я особистості в навчальних закладах. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 4. С. 27–32.
2. Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи, доступність і шляхи їх розвитку в Україні: збірник наук.-практ. ст. / за заг. ред. В. М. Оржеховської. Київ : Магістр-S, 1999. С. 5–9.
3. Гармаш Л., Коцур Н., Товкун Л. Психічне здоров'я учнів початкової школи та шляхи його поліпшення. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*. 2011. № 2. С. 323–327.
4. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Київ : Наукова думка, 1984. 207 с.
5. Косигіна О. В. Створення психологічно безпечного освітнього середовища. *Управління школою*. 2013. № 10–12 (382–384). С. 61–67.
6. Лакосина Н. Д., Ушаков Г. К. Учебное пособие по медицинской психологии. Москва : Медиум, 1976. 318 с.
7. Максименко С. Д. Учбове навантаження і збереження психічного здоров'я школярів. *Журнал АМН України*. 2001. Т. 7. № 3. С. 467–474.
8. Пономарьова Л. І. Основні тенденції стану здоров'я дітей в процесі навчання у сучасній школі. *Моніторинг здоров'я школярів: міжсекторальна взаємодія лікарів, педагогів, психологів*: матеріали наук.-практ. конф. з міжнародною участю. Харків: ДУ «ІОЗДП АМНУ», 2009. С. 88–91.

*Гошовська Д. Т.,  
кандидат психологічних наук, доцент  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТОВО- ФУНКЦІОНАЛЬНОГО НАПОВНЕННЯ ФЕНОМЕНУ ФЕМІННОСТІ**

Дефініція «фемінність» характеризується сукупністю понять фізіологічного і психологічного функціонування, соціального й культурного трактування характеристики поведінки жінки та жіночого образу: елемент статевого символізму, пов'язаний зі статевою диференціацією набору соціальних ролей; вектор гендерної соціалізації жінки, що передається з вихованням та наслідуванням жіночих моделей поведінки; жіноча статево-рольова поведінка і сексуальний потяг до носія маскулітності; жіноча ідентичність, яка лягає в основу самопізнання та внутрішньо притаманна жінці; соціально очікувана поведінка, яка канонічно вважається «жіночою» [1].

Жінка є природним носієм та творчим першоджерелом фемінного як на фізіологічному, так і на психологічному рівнях, які задають якість параметрів фемінності та видозмінюють їх у еволюційному процесі. Проте навіть у сучасному світі деяким соціальним групам притаманна тенденція штучно формувати власні системи фемінності у соціокультурному просторі, що базуються на упередженнях, застарілих традиціях, латентній мізогінії, соціальних стереотипах, патріархальній системі релігійних вірувань та сімейного і державного устрою. Це явище втілює дискримінацію і сексизм відносно жінок і їхнього права керувати власною фемінністю, окутуючи різноманітними обмеженнями і рамками, які не базуються на реальних фізіологічних можливостях жіночого тіла і психіки, або відірвані від повноцінного контексту факти.

Характеристика фемінності розрізняється за хронологічними періодами та культурою різних груп. Проте їх часто об'єднують класичні характерологічні стереотипи, які часто породжують широкомасштабну гендерну нерівність та



наси́льство над жі́нками: жі́нкам притама́нні такі «жіночі риси», як покі́рність, терпля́чість, друго́рядні ро́лі порівняно з чолові́ками, низький рівень ініціативності, табу́ювання агресивних проявів (гнів, злість, конфлі́ктність, роздратува́ння, лю́ть), обмеже́ність чи табу́ певних аспектів сексуальності (заборона на сексуальне бажання, ініціативність та рівноправність у сексі, осудження сексуального досвіду, возвеличення цнотливості та насаджування вини за сексуальний акт, мазохістична позиція), пасивна приймаюча позиція, сексуальна об'єктивація [1].

Присутність таких стереотипів спостерігається у сім'ях через вкорінення патріархальної думки про «другосортність» жінки порівняно з чоловіком, її неповноцінність та несамостійність, сприйняття її як вторинної і похідної з «ребра Адама» особи з «фрейдистською кастрованістю». Проте гендерні стереотипи мають і інші важливі ідентифікаційні природу й сутність, які допомагають бути як носієм фемінності (приналежність до групи через вікові архетипи: дівчини, матері, старої жінки та іншими образами), так і її творцем (через розвиток та поширення власної індивідуальності) [4].

Соціокультурний аналіз феномену гендеру, здійснений Н. Чуркіною, надає інформаційний доступ до загальної проблематики маскулінізації жінок та атрофії маскуліності чоловіків, яка відбувається через емансипацію жіночих прав та прийняття рівноправ'я, оскільки збільшується конкуренція між представниками статі [1]. В епоху постфемінізму жінка перебуває у захищеному середовищі в більшості країн світу. Українки мають ті ж самі права, як і громадяни чоловічої статі, але культура залишається патріархальною. Тому можливий вільний прояв себе у власній фемінності тільки у правовому полі, без страху потрапити під владу патріархальної системи влади на рівні законодавства, де жінка виступає вторинним об'єктом, і не може повноцінно реалізовувати себе як доросла зріла особистість. Звісно, зміни, які несе жіноча емансипація, стануть детермінантою трансформації маскуліності. Ефект атрофії маскулінного та адикційне спрямування переживають ті групи чоловіків, для яких жінка була фоном і об'єктом, що присвячував всі психічні ресурси для підтримки

нарцисичної частини чоловічої психіки маленького хлопчика. Форма сімейного й суспільного устрою біархат вирішує проблематику конкуренції між жінками і чоловіками, оскільки біархат – верховенство двох статей, що враховує різність, але рівнозначно представляє важливість представників статі, їхніх потреб та цінностей [3]. Рівноцінність жінки і чоловіка формує у свідомості зрілих чоловіків образ фемінного як повноцінного та сильного, контакт з яким приносить задоволення та радість. Фемінність тільки починає набувати власних природних рис, оскільки довгий час зазнавала «культурної кастрації» зі сторони соціуму та патріархату.

Оскільки фемінність є одним з полюсів гендерної ідентичності, вона наділена динамічним незавершеним характером, що може змінюватись упродовж онтогенезу жінки. Зазнаючи впливу еволюції, нових культурних і духовних віянь, економічних глобальних змін, вона трансформується, міняючи ціннісно-сміслові орієнтації, створює чи оновлює соціальні ролі і реконструює соціальну сферу світу.

Гендерна ідентифікація як фактор і механізм розвитку особистості підвищує рівень адаптації до швидких змін середовища, сприяє самоактуалізації жінки і допомагає пізнати й розвинути власну індивідуальність [2]. Жінка доповнює і розвиває дорослу фемінність, входячи до різних вікових етапів, приймаючи соціальні ролі: дружини, матері, бабусі, тим самим відтворюючи архетипний фемінний досвід поколінь через вікові компоненти соціалізації.

Для колективної свідомості українських жінок притаманний прадавній символічний образ-архетип Богині-матері – творча жінка, наділена конструктивними функціями у створенні загальної атмосфери пріоритетної групи (сім'ї); берегиня домашнього вогнища та затишку (емоційної сфери), щастя і благополуччя всіх членів сім'ї (раціональна і логістична сфери). У старослов'янській культурі вона носила ім'я Лада і наділялася характеристикою жіночого осередку світлого архетипу Матері – та, яка дає життя, безпеку і любов [4]. Проте антиподом і важливим за функціями архетипом фемінності є темна сторона Матері: егоцентричність, потреба руйнувати все навколо, уособлення

смерті. Подібна дихотомія одного з важливих і центральних архетипів фемінності як соціокультурного явища показує, що процес створення і руйнації взаємозалежні. У слов'янських племен були чітко визначені вікові періоди дорослішання і пов'язані з ними обряди ініціації та введення дівчинки до дорослого життя. Основою ініціації був саме цей двовекторний принцип: аби отримати доступ до дорослої фемінності, потрібно відмовитись від дитячої моделі взаємодії, тобто утворення нових реактивних психічних структур через інтеграцію старих у досвід і втрата їхньої централізованої цінності. Мати виступає творцем базової дитячої картини світу, ставлення до навколишнього середовища та інших членів сім'ї, оскільки фізіологічно зумовлено перебуває з дитиною у психологічному симбіозі. Важливою материнською функцією у цей період є контейнерування емоцій незалежно від його спектру, тобто навчання дитини приймати і скеровувати власні емоції через образну і поведінкову модель, яку створює мати. Це спонукає дівчинку чесно переживати власні емоції і нести за них відповідальність, оскільки найважливіший на цьому етапі об'єкт це пропагує і схвалює. Зачатки дорослої фемінності починають формуватися на основі контакту дівчини і батька, це момент руйнації діади мати-дочка та створення тріади мати-батько-дочка. У цьому випадку, якщо мати не має доступу до власної зрілої фемінності, запускаються такі варіанти патогенезу взаємин між дочкою та батьком:

- патологічний інтерес до дочки – нарцисична проекція матері на дочку, як її подовження та власність, унеможлиблює дівчинкою вивчення маскулінного через досвід спілкування з батьком; нівеляція важливості ролі батька у вихованні дочки; тенденція жертвності заради дочки; застрягання та інфантилізація дівчинки у материнському просторі через гіперопіку;

- вилучення дочки із сімейної системи – відсутність емоційної включеності спілкування у діаді мати-дочка породжує внутрішню пустоту, невміння керувати власними емоціями та нестійкість первинної фемінної ідентифікації; відсутність екологічних ресурсів для входження в емоційне спілкування з батьком; постійна

конкуренція з матір'ю, як спосіб провокації для отримання доступу до будь-яких її емоцій [1].

Загалом, фемінність у сучасному трансформаційному світі зазнає не лише різновекторних досліджень, але й численних загроз, базованих на рутинних традиційних упередженнях як культурологічного, так і релігійного виміру. Висвітлення глибинно-психологічної суті цього феномену постає одним із найважливіших завдань сучасної психологічної науки, твореної, до речі, значною кількістю жінок-психологинь.

### Література

1. Чуркина Н. А. Маскулинность и феминность в современном обществе: состояние, тенденции трансформации. *Социодинамика*. 2018. № 5. С.16–20.
2. Шишлова Е. Э. Гендерная идентичность как фактор развития личности. *Формирование личности: основные факторы и проблемы*. 2012. №1. С. 63–65.
3. Юнг К.-Г. Архетип и символ. Москва : Ренесанс, 1991. 343 с.
4. Яковлева О. В. Женское начало в украинских семейных обрядах. Минск : БГУ, 2016. С. 31–38.

**Гошовський Я. О.,**  
*доктор психологічних наук, професор*  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

## РЕСТРУКТУРАЦІЯ СВІДОМОСТІ ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ГЕНЕТИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Ревіталізаційне самовизначення депривованої особистості може бути здійснене насамперед завдяки забезпеченню тісної єдності таких компонентів, як: 1) світоглядний (вироблення завдяки самоаналізу попереднього деприваційного досвіду активного й усвідомленого ставлення до дійсності на рівні побудови (перебудови) оптимістичної індивідуально-особистісної картини світу); 2) аксіологічний (переосмислення цінностей та набуття й усвідомлення депривованою людиною нової системи цілей, вартостей, орієнтирів і

пріоритетів); 3) спонукально-мотиваційний (віднайдення екзистенційного змісту нових спонук, осмисленість потреб, інтересів та мотивів).

У ситуації життєво значущого вибору, безперечно, найважливіша роль належить аксіологічній складовій, адже якраз ціннісні орієнтири визначають характер прийнятих рішень, тобто нові мотивація і світогляд можуть проявитися лише за умови обрання та реалізування особистістю нової системи цінностей, що суттєво відрізняється від спотворених режимом деприваційних обмежень. У контексті генетичної психології (за С. Максименком) структурними складовими, що забезпечують успішну ревіталізацію як просоціальну активність, повинні стати якісні видозміни депривованою особистістю власної життєвої перспективи (зокрема, в параметрах оптимістичність, диференційованість, довготривалість, реалістичність, узгодженість тощо), а також набуття нових настановлень та розробка просоціальних життєвих цілей, планів і програм саморозвитку. Самопрезентація власних досягнень, формуючи впевненість депривованої особистості у своїх силах, людську гідність, самоцінність, реальну можливість прогнозувати й будувати власне майбутнє, набувати нових статусно-рольових досягнень і рівнів, є дуже важливим інструментальним компонентом ревіталізації. Безперечно, вагомість і успішність самопрезентаційного досвіду оптимізує самоактивність, потенційні можливості і здатності до самореалізації як вдалого виходу із пригнічених депривацією психосоціальних умов [2; 3].

Згідно з генетично-психологічними поглядами, просоціальна активність повинна передбачати реструктуризацію свідомості особистості як специфічний тип зміни самоусвідомлення в умовах долання негативів депривації, що мали всі ознаки тривалої соціально-психологічної дискомфорності, зокрема розмитості і звуження індивідуальної Я-концепції, розхитаності життєвих стратегій, коливання ідентичності тощо [3]. Отже, реструктуризація – це насамперед якісна зміна основних конфігурацій самосвідомості, що засвідчують видозміни старих базових цінностей: від модифікацій нових світоглядних сенсожиттєвих настановлень до набуття нових морально-побутових норм. Унаслідок таких

перетворень змінюється світоставлення особистості, вибудовується нова картина світу, яка віддаляється від деприваційних феноменів травмування особистісної свідомості й наснажується еволюційним оптимізмом до «саморуху» й самоактуалізації.

Реструктурація свідомості постає якісно новою вітагенною реакцією особистості на синдром деприваційного виснаження, що проявляється в соціально-психологічній стомленості та нервово-психічній напруженості, а найтиповішою емоційно-поведінковою симптоматикою є амбівалентність, тривожність, роздратованість, агресивність, депресивність, апатійність, пригніченість тощо. Реструктурація самоусвідомлення дає змогу людині поступово уникати тривоги, невдоволеності, гніву через перманентність перебування в режимі обмеження численних життєво важливих потреб, тобто набуті певних тенденцій ревіталізації [1].

Безперечно, чим вищий рівень особистісної ригідності, тим сильніше блокуються канали виходу в зовнішнє середовище і потужніше ігноруються можливості самореалізації, які відкриваються у взаємодії депривованої особистості із середовищем, до того ж вірогіднішою стає поява поведінкових та інших стереотипів.

На наш погляд, успішній ресоціалізаційній абсорбції якраз і заважає перебування депривованої людини в континуумі «ригідність-флексибільність», адже це ускладнює рефлексію та призводить до своєрідного блукання в просторі можливостей, жодна з яких не реалізується повною мірою. Лише конструюючи (за С. Максименком – моделюючи) нову, відмінну від попередньої соціально-психологічну реальність, людина, наділена особистим деприваційним досвідом, проектує його як один з найважливіших компонентів власної суб'єктності в об'єктивну реальність. Однак це відбувається вже не як інертний, пасивний, стереотипний, фіксований, ригідний, догматичний підхід до минулого, а як абсорбування нових реалій і перспектив недеприваційного розвитку, типовими ознаками якого є динамічність, креативність, адаптивність, варіативність, лабільність тощо. З цим пов'язана і блокада/розблокування депривованої

свідомості, її вибіркового характеру та спроможності людини до перекодування в нових життєвих реаліях та її особистісної самореалізації. Вважаємо, що насамперед у контексті генетично-психологічної парадигми (самодетермінація, самофутурування, ампліфікація тощо) можлива реальна, успішна й повномірна ревіталізація депривованої особистості.

### Література

1. Гошовський Я. О. Парадигма генетичної психології: розвивальні та деприваційно-ресоціалізаційні аспекти. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2006. Вип. 29. С. 23–31.
2. Максименко С. Д. Основи генетичної психології: навч. посібник. Київ : НПЦ Перспектива, 1998. 220 с.
3. Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2006. Вип. 29.

*Гребінь Л. О.,  
старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## СТРУКТУРНО-ПСИХОДИНАМІЧНА ТИПОЛОГІЯ ЗАЛЕЖНОСТЕЙ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДІАГНОСТИКИ ВИТОКІВ ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Різноманітні форми залежностей є розповсюдженою проблемою, від якої потерпають перш за все родини залежних та найближче оточення. Відтермінованими наслідками цього є неспроможність залежних здійснювати адекватне виховання наступних поколінь. У цьому разі діти зростають в атмосфері викривлених цінностей, не мають прикладу зрілого поводження із власними потягами, імпульсами та бажаннями, нерідко бачать насилля та потерпають від нього, мають високу небезпеку формування своєрідних форм сприйняття світу, що притаманні узалежненим особам. Відповідно страждають не тільки родини, прямі та опосередковані збитки (у багатьох сферах

життєдіяльності) несуть майбутні покоління, громади та суспільство в цілому. Диференціація різних форм залежностей та їхньої структурної «механіки» може допомогти спеціалістам більш точно обирати форми допомоги.

В сучасній літературі адикція (від англ. Addiction – згубна звичка, погана схильність) розглядається переважно як непереборний потяг до одного з низки зовнішніх факторів та послаблений контроль за його використанням (вживанням), незважаючи на відомі небезпечні наслідки. Потяг реалізується в різноманітних формах поведінкових розладів, відповідно базовою характеристикою цих розладів і є залежність (адикція від речовин, людей, їжі, сексу, різноманітних подій та явищ) [4; 7; 10; 11; 12; 13]. Також адиктивну поведінку розуміють як одну з форм девіантної поведінки, пов'язаної з формуванням прагнення до відходу від реальності. Такий відхід здійснюється шляхом штучної зміни свого психічного стану за допомогою приймання психоактивних речовин чи постійної фіксації уваги на певних предметах або видах діяльності, що супроводжується розвитком інтенсивних емоцій [7; 11; 12; 13]. У цьому дослідженні ми зосередили увагу на способах сприйняття світу uzалежненої людини, її онтологічних потребах та відповідних формах реалізації цих потреб у стосунках.

Задачею нашого дослідження є розгляд структурно-психологічних аспектів залежності (без врахування хіміко-біологічного шару проблем) та побудова на цьому ґрунті типології залежностей.

Структурно-психодинамічна типологія залежностей створена на основі розроблених автором структурно-психодинамічної моделі психотерапії, психотерапевтичної антропології, періодизації розвитку та типології стосунків. [1; 2; 3; 6]. Згідно структурно-психодинамічної психотерапевтичної антропології розглядаємо людину у чотирьох онтологічних вимірах: (А) тілесності, відчуттів та переживань, здатності до іманентності; (Б) відчуження, розмірковування, здорового глузду, здатності до уявлень; (В) символізації та мислення, здатності до поваги; (Г) невизначеності та розімкнення свідомості, здатності до трансценденції [1; 2; 3; 5; 6; 8; 9; 14; 15]. Відповідно до цих вимірів виділено такі



онтологічні потреби людини: потреба у відчуттях і переживаннях (відповідає виміру А), їх відчуженні (відповідає виміру Б), символізації (відповідає виміру В) та розімкненні свідомості (відповідає виміру Г). В структурно-психодинамічній моделі психотерапії ці чотири виміри складають сутнісну, онтологічну структуру людини. Вона набуває зрілих форм поетапно протягом життя особи (структурна прогресія) і якщо якийсь із вимірів не утримується (з різних причин), відбувається зворотний процес (структурна регресія) з можливістю відновлення [2; 6]. Типологія стосунків є подальшим розвитком структурно-психодинамічної моделі психотерапії. Виділяється чотири, відповідно до кількості вимірів онтологічної структури, якісно відмінних типів стосунків, які проявляються в потенційній здатності до взаємин та її здійсненні: (відповідає виміру А) здатність до умовних «взаємин» з оточенням як середовищем без розрізнення на окремі об'єкти, без розрізнення меж (разом складають монаду); границі особи визначає для неї оточення; (відповідає виміру Б) здатність до об'єктних стосунків в діадах; особа може виділяти окремі об'єкти та утримувати кордони буквально; (відповідає виміру В) можливість формувати не тільки стосунки з об'єктами, але й створювати своє ставлення до стосунків між ними; особа здатна бачити контексти, символічно утримувати межі (триангуляція); (відповідає виміру Г) здатність здійснювати ставлення до невизначеності; границі стають умовними, втрачають свою актуальність при збереженні автономності та диференційованості. Зазначимо, що кожний більш зрілий тип стосунків включає можливість здійснювати всі попередні інфантильні форми. У тому разі, коли ми розглядаємо дорослих осіб, ці типи стосунків можна поставити у відповідність до рівнів структурного функціонування, які запропоновані в психоаналітичній діагностиці О. Кернберга та Н. МакВільямс: психотичний (відповідає виміру А), межовий (відповідає виміру Б), невротичний (відповідає виміру В), здоровий (відповідає виміру Г) [4; 10]. Зрозуміло, що будь-який стосунок – це зв'язок між особою і чимось, що особа здатна «бачити», сприймати, скласти до цього своє ставлення, відповідне рівню структурного функціонування. Кожна особа протягом життя набуває таку «оптику». Потяг або

хворобливе прагнення, які розглядаються в адиктології – це теж зв'язок особи з «привабливим об'єктом», який певним чином може, на думку uzалежненої особи, «створювати» у неї жаданий стан. Беручи до уваги те, що на інфантильних рівнях функціонування особа не має більш зрілої «оптики» для сприйняття світу, а більш зріла особа здатна бачити по-різному, стає зрозумілим, що можна виділити чотири типи сприйняття, відповідно і чотири типи залежності. Залежність від середовища, «він – для мене як повітря» (відповідає виміру А); залежність від об'єктів, «він – моя права рука», «моя друга половинка» (відповідає виміру Б); умовна залежність від стосунків, «я відчуваю свою причетність» (відповідає виміру В); умовна залежність від стану розімкненості, «я відчуваю вдячність», «як цікаво ти бачиш світ, мислиш, відчуваєш...». У перших двох випадках, які відповідають вимірам А та Б, можуть здійснюватись клінічні форми адикції. Третій та четвертий випадки, які відповідають вимірам В та Г, проявляють зрілі, не хворобливі форми залежності. Ця типологія дає змогу побачити, які різні за якістю форми тривоги буде відчувати особа в разі загрози зв'язку з фактором залежності, від панічного затоплення у випадку А, тривоги з бажанням маніпуляцій у випадку Б, до легкої напруги та відчуття дискомфорту у випадку Г. Ці форми тривоги закономірно спонукають вражену особу шукати відреагування, яке може здійснюватись у деструктивних видах поведінки. Створення типології деструктивної поведінки може бути метою наступного етапу дослідження. Але ми вже зараз можемо здійснювати експрес-діагностику та обирати більш точні інтервенції. Ми пропонуємо метод так званого «подвійного терапевтичного послання». Один вектор інтервенції спрямовується на підтримку задоволення базової онтологічної потреби клієнта, другий – на фрустрацію хворобливої інфантильної форми її задоволення та зниження загальної напруги, яка зазвичай відреаговується в деструктивних формах поведінки. У результаті тривога знижується і виникає можливість пошуку ресурсів, глибинного опрацювання нестачі та конфліктів.

У підсумку зазначимо, що на основі розроблених раніше структурно-психодинамічної моделі психотерапії, психотерапевтичної антропології,

періодизації розвитку та типології стосунків на цьому етапі досліджень було створено типологію залежностей та прояснені різні форми сприйняття світу особами, які функціонують на різних структурних рівнях. Це дає можливість експрес-діагностики та більш точного обирання інтервенцій. Також запропоновано метод так званого «подвійного терапевтичного послання», який підтвердив свою ефективність протягом дослідження. Загалом запропоновані інновації відкривають додаткові можливості більш ефективної допомоги залежним особам та зменшенню інтенсивності відреагування, кращого розуміння витоків деструктивної поведінки та її профілактики.

### Література

1. Гребінь Л. О. Відчуження як категорія структурно-психодинамічної психотерапії. *Актуальні проблеми психології. Консультативна психологія і психотерапія: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2013. Т. 3. Вип. 9. С.137–152.
2. Гребінь Л. О. Деякі аспекти психодинамічної діагностики актуального рівня функціонування структури особистості. *Форум психіатрії та психотерапії*. Львів, 2012. Т. 7. С. 41–60.
3. Гребінь Л. О. Феномен поваги/неповаги як соціокультурний чинник надання психотерапевтичної допомоги в структурно-психодинамічному підході. Глава 9. *Методичні рекомендації щодо врахування соціокультурних чинників в теорії та практиці психотерапевтичної допомоги особистості* / ред. З. Г. Кісарчук. Кіровоград : ІМЕКС-ЛТД, 2013. С.137–152.
4. Кернберг О. Ф. Тяжелые личностные расстройства. Стратегии психотерапии. Москва: Независимая фирма «Класс», 2005. 464 с.
5. Кісарчук З. Г. Поняття «криза», «стрес», «психотравма», «посттравматичний стресовий розлад». *Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій* : методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. О. Гребінь та ін.; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Логос, 2015. С. 8–11.
6. Кісарчук З. Г., Гребінь Л. О. Психодинамічна модель психотравми, побудована з акцентом на феномені структурної регресії як факторі розуміння механізмів симптоматичних змін у ветеранів бойових дій. *Актуальні проблеми психології. Консультативна психологія і психотерапія* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2019. Т. 3. Вип. 15. С. 6–43.
7. Крамченкова В. О. Наукові підходи до досліджень тютюнової адитивної поведінки. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Вип. 5. 2015. 7 с.
8. Кузанский Н. Диалоги простець: избранные произведения. Москва: Наука, 1979. Т. 1. С. 359–444.
9. Лакан Ж. Стадия зеркала как образующая функцию Я. "Я" в теории Фрейда и в технике психоанализа. *Семинар*. Кн.2. (1954–1955). Москва: Гнозис / Логос. 1999. С. 357.
10. Мак-Вильямс Н. М. Психодинамическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе. Москва: Независимая фирма «Класс», 2001. 480 с.
11. Руководство по аддиктологии / под ред. проф. В. Д. Менделевича. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 768 с.

12. Смит Э. У. Внуки алкоголиков. Проблемы взаимозависимости в семье : кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 125 с
13. Старшенбаум Г. В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей. Москва : Когито-Центр, 2006. 367 с.
14. Фрейд З., Абрахам К., Ференци Ш. К психоанализу военных неврозов: сб. статей. Серия: Клинический архив. Эрго, 2012
15. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.

*Гудінова І. Л.,  
науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ СМИСЛОВИХ КЛІШЕ В ІНТЕРНЕТІ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ**

Досліджуючи психологічні особливості втілення особистого проекту в інтернет-щоденниках (блогах), ми виявили певні новації, які дають нам змогу стверджувати, що саме в Інтернеті, як інформаційному просторі, відбувається перевизначення особистих смислів, самоактуалізація, самовизначення, самовідношення, самопізнання, самоосмислення, самоконтроль, саморегуляція, самореалізація свого внутрішнього світу, вибір цінностей, меж, свобод, духовності, цілісності особистості. Все це постає перед нами у чистому вигляді. Бо беззаперечним є той факт, що Інтернет є нашим «дозвіллям».

Протонаративи, як короткі «сміслові капсули», в Інтернеті відображені у вигляді мотиваторів (мемів), демотиваторів (демів), висловів та думок видатних людей, афоризмів, народної мудрості, які вважаються «інформаційним благом», новим рівнем постановки цілі, енергозбереженням у новому смислотворенні і конструюванні нового смислообразу. Такі випадково віднайдені тексти (власне, чужі життєві смисли) стають для віртуальної особистості близькими («естетичне чуже як забуте своє»), і такими, що здатні переструктурувати та естетизувати попередні переконання і соціокультурні цінності. Використання протонаративів приводить до кількісних змін, а саме: конкретизації переосмисленої ситуації;

підвищення емоційного рівня і самоповаги до себе; текстова лаконічність спричиняє відчуття завершеності і отримання життєвої мудрості; людина стає здатною словом допомогти іншій людині (мемотерапія); виникає відчуття гармонії і остаточної впорядкованості життєвого досвіду; завдяки утворенню самодостатнього образу зароджується життєстійкість.

Ті, що відштовхуються від чужих життєвих смислів для створення своїх, в інтернет-мережі творять певну мультикультурну спільноту. Тяжіння до максимального скорочення текстового масиву та більшої смислової насиченості завдяки лаконічності вислову та за допомогою додавання або сполучення з картинкою є для багатьох життєвою\смисловою домінантою.

На сьогодні виділяється як самостійна наукова дисципліна і меметика, яка розглядає культурну інформацію, що поширюється між людьми в Інтернеті. Нам наразі цікаво те, що мем є одиницею культури, де одне слово чи смисл викликає низку подібних смислів та інтерпретацій інформації. Вони містять у собі базові пакети думок, мотивів і інструкцій, які визначають те, як ми ухвалюємо рішення і розставляємо пріоритети в житті. Саме ж слово «мем» може бути зведене до французького «мої тете» («я сам», «рівне для рівного»), або ж до грецького «тімета» («імітувати», «імітація», «спадкоємство») [3]. (Перша поява мема датована 1976 р. Р. Докінз в книзі «Егоїстичний ген»). Сучасний меметичний рух починає відлік з середини 1980-х років).

Протонаратив у психології визначається як літературна мікроформа, яка має подієво-просторову часову організацію. Це розкриття однієї події.

На думку А. Зоріна, «сприйняття та осмислення текстової мікроформи є насамперед «літературним переживанням», що веде до «відчуття підсумку», така емоційна матриця, яка намічає соціокультурні норми переживання [1].

Опора на певне соціокультурне смислове кліше спонукає людину до певної структурованої самоорганізації та оптимізації свого буття. А свідомий вибір протонаративного тексту є виявом бажання спрямовувати себе в заздалегідь визначеному (бажаному) соціокультурному руслі та спробувати в цьому напрямку свої сили. Шлях від сприйняття протонаративу до розгортання у свій

нарратив чи ментатив є бажанням освоїти, опанувати нові особисті можливості під новим кутом зору та перетворити їх на вчинки. Тут відбувається вибір цінностей, змінюється внутрішній світ особистості, свобод, меж соціокультурної дозволеності, духовності, цінностей.

Застосовуючи протонаратив (думку когось авторитетного), як ціннісно-смісловий старт для особистісних змін, ми тим самим дозволяємо чужому переконанню впливати на своє особисте життя. «Текст значніший за самого себе, він набуває рис моделі культури, а з іншого боку – він має тенденцію здійснювати самостійну поведінку, уподібнюючись автономній особистості» [2, с. 132]. Водночас сприйнятий і розгорнутий іншою людиною і в іншому емоційному стані смисл дає нам змогу отримувати нову історію під новим кутом зору. Постійно функціонує актуальне теперішнє, забарвлене мрією як прообразом цілі.

Далі «у разі смислової переробки соціокультурних сенсів, а також перевизначення і довизначення пропонованих культурою зразків і життєвих завдань виникають особисті новоутворення, що свідчать про формування у людини того або іншого життєвого і особистого проекту» [5].

На думку ж В. М. Розіна, «самопроекування – це власне такий тип організації і поведінки людини, у якій провідної ролі набувають «образи себе» і дії з ними» [4].

Протонаративи є своєрідними алгоритмами чужого розуму, метою яких є енергозбереження особистих смислових ресурсів. У момент віднайдення чужого життєвого смислу (протонаративу) відбувається емоційний сплеск, який спонукає людину до пошуків особистих подієвих змін

Важлива не тільки дієва сторона в самопроекуванні, а й емоційний стан людини. Сприйняття «протонаративних істин» відбувається часто з повною довірою і вірою в дієвість напису певного послання, з надією на ефективність чийогось життєвого смислу, і мрією, що буде саме так, як у автора, який ділиться.

За визначенням Е. Фромма, віртуальна особистість більше підлаштовується під швидке соціосхвалення, аніж спрямовується на власні намагання якісно і поступово переінакшити й удосконалити своє життя

(«ринкова людина»), тут же він зазначає, що «людина «ринкового типу» не має свого ЕГО, яке мала людина у ХІХ сторіччі, свого стрижня, який повинен її підтримувати» [5, с. 226–227]. Таку соціальну спрямованість особистості Е. Фромм називає «володар – але споживчої орієнтації» [5].

З такою думкою погоджуємося частково, бо меми і деми зачіпають саме глибинні загальнолюдські якості і відносини. І тому дещо змінюється вектор особистісних змін. Людина розуміє, що лише після глибинної переоцінки власних якостей можливе загальноприйнятне соціокультурне облаштування себе в суспільстві.

Використання «протонаративних істин» сприяє духовному зростанню, зануренню і залученню до соціокультурної спадщини. «Духовність є основою будь якого життєвого проекту, робить його соціально значимим, таким, що зміцнює суспільство та його основи» [1]. Саме головне, що ЕГОцентричність майже втрачає свою силу та вплив на особистість, яка використовує протонаративи як чужу ущільнену ціннісно-сміслову перспективу для особистого зростання.

### Література

1. Зорин А. Л. Понятие «литературного переживания» и конструкция психологического протонаратива. *История и повествование: сборник статей* / под ред. Г. В. Обатнина, П. Песонена. Москва : Новое литературное обозрение, 2006. С. 12–27.
2. Лотман Ю. М. Асимметрия и диалог. Лотман Ю. М. *Семиосфера*. Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2000. С. 591–603.
3. Менегетти А. Онтопсихология и меметика. URL: <http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=3039> (дата звернення 15.04.2010).
4. Розин В. М. Личность как учредитель и менеджер «себя» и субъект культуры. Розин В. М. *Человек как субъект культуры*. Москва : Наука, 2002. С. 42–112.
5. Фромм Э. *Иметь или быть?* Москва : АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2012. 312 с.
6. Чепелева Н. В. Самопроектирование личности в дискурсивном пространстве. *Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы междун. конф. посв. 80-летию А. В. Брушлинского* / отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко. Москва : «Институт психологии РАН, 2013. Т. 3. С. 342–345.

*Гурлева Т. С.,  
кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **РЕЗЕРВИ ВЗАЄМОДІЇ З ВАЖКИМИ ДІТЬМИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ**

*Слово — могутній борець за людську душу.  
Все залежить від того, що стоїть за вашим словом, вихователь.  
Василь Сухомлинський*

У складних, незвичних і багато в чому непередбачуваних умовах життєдіяльності люди шукають резерви для особистісного розвитку, збагачення й урізноманітнення свого життя і благополучного існування тих, хто поруч. Вчителі переорієнтовують професійну діяльність через технічні засоби комунікації, а психологи працюють над способами ефективної взаємодії педагогів з учнями різних вікових категорій в кризових обставинах.

Ефективне, успішне, творче і натхненне має бути навчання дітей, багатоглядним, гуманістичним, людським повинно залишатись виховання особистості, людини, суб'єкта. Як навчати, щоб навчити? Як виховувати, щоб отримати належний результат, а не його фікцію? Дистанційне навчання, завдання, творчі програми, організовані заняття по Skype та інше – все це може допомогти зростаючій особистості повноцінно зростати і вдосконалюватись, не втрачаючи, а безперервно розвиваючи власні резерви.

В сучасній школі сьогодні звикають до нових технологій навчання. Нових і прогресивних технологій вимагає і спілкування, комунікація, взаємодія з учнями через Інтернет, електронну пошту, Вайбер тощо. Проблеми життя, навчання і виховання не щезають, не розчиняються у потоці змін, часто безжальних, критичних: вони змінюють життя суспільства і окремої людини, і цей процес буде конструктивним, якщо поставитись до нього з усією відповідальністю як на державницькому, так і на індивідуальному рівні.

Уваги і переосмислення потребують питання дистанційного спілкування і



навчання учнів, яких зазвичай вважають важкими, важковиховуваними, недисциплінованими, схильними до девіантної поведінки, правопорушень. Важкі діти і підлітки часто-густо виявляють вразливість до навіювання, є керованими, ухиляються від соціальної активності, а підкоряючись волі «авторитета», мають ризик опинитися у будь-якій депресивній медіагрупі, або самі онлайн підштовхувати когось іншого на злочини [1].

У часи карантину важковиховуваність має можливість перейти із стін і коридорів школи до Інтернету, освоюючи нові території самореалізації.

За таких обставин важливо визначити (і керуватися цим в педагогічній діяльності) наступне:

- основні сфери самовираження важких дітей і підлітків натеper – де відбувається задоволення їхніх потреб, очікувань, втілення намірів, ціннісно-смыслових пріоритетів тощо;

- сфери життєдіяльності, які можуть наперед сприяти гармонійному розвитку і самовдосконаленню особистості важкого школяра, досягненню його психологічного благополуччя та реально діяти як у реальному житті, так і віртуально, у соціальній інтернет-мережі;

- можливості опосередкованої взаємодії з важкими учнями в період карантину і пандемії, аби позитивно вплинути на їхнє особистісне становлення, розвиток стосунків з однолітками і дорослими, визначення життєвих орієнтирів;

- форми соціальної активності важких дітей і підлітків, залучення їх до плідної співпраці, учинкової діяльності з однолітками і дорослими на основі творчості, взаємоповаги, взаємовідповідальності, взаємодопомоги, взаємопідтримки і т. ін.

Під час пандемії, як і в будь-яких інших неблагополучних, загрозливих для життя і психологічного здоров'я людей обставинах, наприклад, військова агресія тощо, громадяни виявляють здатність спільно долати труднощі, гуртуватися, вести волонтерську діяльність, піклуватися про малозабезпечених, долучатися до груп людей, яких об'єднує малювання, пісні, вірші, вишивання тощо. Важкі учні активно приєднуються до цікавої, корисної справи, якщо розуміють її

важливість, відчувають значущість особистого внеску і в змозі отримати його конкретні результати, мають можливість проявити творчість, власну відповідальність [2].

Слід зазначити, що успіх у навчанні і вихованні, зокрема у віртуальному, забезпечується, зокрема *словом учителя*, вимовленим як в усній (аудіозапис, відео-спілкування), так і в письмовій, буквеній формі (письмове повідомлення, завдання тощо).

Прислухаймося до думки відомого українського педагога В. О. Сухомлинського: «Слово – найтонший дотик до серця; воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножем, і розпеченим залізом, і брудом... Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне – приносить біду. Словом можна вбити й оживити, поранити і вилікувати, посіяти тривогу й безнадію і одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і посіяти зневіру, надихнути на працю і скувати сили душі...» [5, с. 279].

У якості резерву взаємодії у віртуальному просторі може бути *нове використання педагогом слова*, а саме – без вербальних звинувачень і покарань, інтонаційної заангажованості, зверхності, зневаги, яка часто-густо спостерігається у живому, прямому спілкуванні з важкими дітьми, – і в такий спосіб виявити новий рівень педагогічної майстерності у кризових, деструктурних, ослаблювальних умовах життя, навчання і виховання. Звукове або буквене слово-звертання до учня і його словесна реакція-відповідь виявить культуру спілкування обох співбесідників, може сприяти новим, суб'єкт-суб'єктивним стосункам з учнем, відкорегувати світоглядні уявлення, переконання, почуття, наміри, орієнтири і поведінку важкого учня.

Володіння словом є істотною ознакою майстерності вчителя, про яку писав видатний вітчизняний психолог О. І. Синиця. Педагогічний такт він визначав як «спеціальне вміння поводитися серед учнів, зокрема знайти і правильно застосувати найбільш ефективний в даних обставинах засіб виховного впливу на учнів, оберігаючи їх почуття людської гідності» [4, с. 31].

Одним із таких ефективних засобів впливу в кризових умовах і є слово вчителя. Колишній Президент США Джон Кеннеді якось висловився : «Слово "криза", написане китайською мовою, складається з двох ієрогліфів: один означає "небезпека", інший – "можливість"». Тож слово вчителя, педагога, а також батька і матері (якщо вони спілкуються з дитиною дистанційно), друзів у період кризи в рамках віртуального спілкування має стати можливістю важкої дитини стати кращою, впевненішою у собі і своїх силах, здатною до комунікації, розвитку і вдосконалення себе як особистості, суб'єкта.

Через слово, через діалог як суб'єкт-суб'єктну взаємодію навіть опосередковано педагог може підтримати підлітка, убезпечити від ворожого, агресивного, нерідко надзвичайно винахідливого впливу медіасередовища. Деструктивним, токсичним стає таке середовище за умов, коли гальмується і деформується розвиток особистості, блокуючи її здатність до конструктивних змін, критичності як до себе, так і до навколишнього світу. Це в котрий раз підтверджує необхідність пильного ставлення дорослих до особливостей підліткового віку – періоду пошуку себе і свого місця в житті, серед людей – ровесників і старших, прагнення до самоствердження, визначення варіантів власного дорослішання, коли слід вчитися брати на себе відповідальність за свої думки, слова і вчинки.

З вірою в можливість виховання, в учня, до сьогодні важкого, слід використовувати творчу унікальність кожної дитини, її здатність до якісних змін і, здавалось би неймовірних, перетворень. Як зауважує С. Д. Максименко: «Дійсна таємничість і загадкова унікальність людської свідомості полягає в її здатності до моделювання і самомоделювання. Саме це призводить, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого, сучасного і майбутнього. Свідомість самомоделюється, привласнюючи здібність, і моделює подальше існування людини» [3, с. 101].

## Література

1. Гурлева Т. С., Вовчик-Блакитна О. О. Психолого-педагогічні умови забезпечення підлітків від деструктивного медіавпливу. *Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності*: матеріали круглого столу, присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці (Київ, 12 лист. 2018 р.) Київ, 2018. [URL: https://lib.iitta.gov.ua/716833/](https://lib.iitta.gov.ua/716833/)
2. Гурлева Т. С. Психолого-педагогічні умови формування відповідальності у важковиховуваних підлітків: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2015. 285 с.
3. Максименко С. Д. Теоретичні основи психології особистості. *Психологія особистості*: хрестоматія: навчальний посібник / О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічняк, Л. М. Вольнова та ін. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 95–103.
4. Синиця І. О. Психологічні передумови педагогічного такту вчителя. *Радянська школа*. 1957. № 7. С. 31–35.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори в 5 т.* Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. 279 с.

**Гурова О. В.,**  
молодший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

## **ПЕРЕЖИВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ТРИВОГИ В УМОВАХ НЕІНСТИТУАЛІЗОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ**

В умовах загальнонаціонального карантину помітно зростає рівень симптомів психологічного дистресу. Не тільки у дорослих, а особливо у дітей та юнацького віку, в контексті дистанційного навчання та інших сучасних форм ненінституалізованого освітнього простору.

Учені порівняли посттравматичні симптоми стресу у батьків та дітей, які перебувають на карантині, а також серед тих, хто не перебуває на карантині, та виявили, що середній показник посттравматичного стресу був у чотири рази більшим у дітей, які перейшли на карантин, ніж у тих, хто не був на карантині. 28% (27 із 98) батьків, які перебувають на карантині в цьому дослідженні, виявили достатню кількість симптомів для того, щоб встановити діагноз психічного розладу, пов'язаного з травмою, порівняно з 6% (17 із 299) батьків, які не пройшли карантин [2]. Ще в одному дослідженні працівники лікарні вивчали симптоми депресії через 3 роки після карантину та встановили, що 9%

(48 із 549) повідомили про високі депресивні симптоми. В групі з високими депресивними симптомами майже 60% (29 із 48) пройшли карантин. Але у 15% (63 особи з 424) виявлено низьку депресивну симптоматику відповідно.

Усі інші кількісні дослідження обстежували лише тих, хто перейшов на карантин і загалом повідомили про високу поширеність симптомів психологічного дистресу та розладу: емоційні розлади, депресії, стреси, низький настрій, дратівливість, безсоння, посттравматичні стресові симптоми, (оцінено за шкалою впливу Вейса та Марма Мерма) гнів, емоційне виснаження, поганий настрій, дратівливість, тривогу [1].

В іншому дослідженні порівняли психологічні результати під час карантину з пізнішими результатами й виявили, що під час карантину 7% (126 з 1656) досліджуваних виявили симптоми тривоги та 17% (275) проявляли почуття гніву, тоді як через 4–6 місяців після карантину ці симптоми знизилися до 3% (тривожність) і 6% (гнів) [1].

Звісно, в умовах загальної паніки у кожного з нас є вагомі причини для тривоги. Хтось боїться повного нерозуміння того, що його чекає в майбутньому, що зовсім зруйнуються плани життя, розвитку, навчання тощо, що буде фінансова нестабільність. Хтось боїться захворіти сам чи заразити інших. Щоб елементарно захистити свою нервову систему, потрібно знати, який саме у вас страх зараз домінує, яка тривога непродуктивна і яка продуктивна. Звісно, в таких екстраординарних ситуаціях тривога – це перший етап переживання і нормальна реакція на ненормальні події.

Непродуктивна тривога змушує вас думати «що якщо...»: «якщо я не буду мати змогу вийти з дому, то припиняться мої заняття у гуртках», «як я зможу дотримуватись плану навчання, якщо я сильно тривожусь, бо зараз головне питання – як вижити?», «а раптом МОЗ дає неправдиву інформацію про кількість пацієнтів, щоб не викликати паніку серед населення?», «а якщо я захворію...?».

Коли ви маєте справу з питаннями, які зовсім не піддаються контролю, ви даремно витрачаєте розумову активність, яка заважає вам зберігати спокій, навчатися, робити ті дії, які дійсно можуть допомогти утримувати життя в

правильному напрямку.

Ось чому на другому етапі, коли емоції вже трохи вщухли, нам не завадить навчитися перетворювати непродуктивну тривогу в продуктивну і вміти об'єктивізувати свій страх, конкретизувати, назвати його. Є кілька моментів, коли ми переходимо в непродуктивну тривогу. Їх корисно знати і відстежувати. Це такі моменти, як:

- тривога, пов'язана з нерозв'язними питаннями;
- занепокоєння, що події розвиваються як ланцюгова реакція;
- відхилення рішення того через те, що воно не ідеальне;
- думка про те, що треба тривожитися, доки тривога не зменшиться;
- думка про те, що треба тривожитися до тих пір, поки все не опиниться під контролем.

Продуктивна тривога завжди веде нас до реальних дій і шукає відповіді на питання, що я можу зробити, щоб розв'язати конкретну проблему або мінімізувати ймовірність вашого негативного результату.

Щоб опанувати тривогу, можна вести щоденник, де записувати свої почуття, думки, плани. Помічайте, від чого тривога збільшується чи зменшується. Так ви зможете зрозуміти, як керувати своєю тривоگو. Переривайте коло риторичних питань, на які важко знати відповідь (типу «Чому це зі мною?») – питанням до себе: що буде вважатися відповіддю на це питання? А на тривогу про ланцюг подій, який поки що є тільки у вашій уяві, спитайте себе: «Яка вірогідність такого розвитку сценарію, що я зараз нафантазував?». Пам'ятайте, що у всіх рішень є свої недоліки, що іноді просто корисно відволіктися від своєї тривоги, а контролювати можливо лише те, що залежить від вас, і корисно визнати, що завжди приблизно половина відповідальності лежить на інших людях чи подіях.

Отже, карантин може бути корисним часом для опанування своєї тривоги та освоєння продуктивної стратегії навчання в неінституалізованому освітньому просторі.

1. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence / Lancet 2020; 395: 912–20 Published Online February 26, 2020 [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8) Department of Psychological Medicine, King's College London, London, UK (S K Brooks PhD, R K Webster PhD, L E Smith PhD, L Woodland MSc, Prof S Wessely FMedSci, Prof N Greenberg FRCPsych, G J Rubin PhD)
2. Centers for Disease Control and Prevention. Quarantine and isolation. 2017. URL: <https://www.cdc.gov/quarantine/index.html> (accessed Jan 30, 2020)

*Дзюбка Л. В.,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

*Шатирко Л. О.,  
старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ВПЛИВ РІЗНИХ ТИПІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА**

**Актуальність дослідження.** Якість взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу в освітньому просторі школи має суттєвий вплив на розвиток і становлення особистості учнів. На важливість побудови конструктивної взаємодії між суб'єктами освітнього простору вказується, зокрема, у Законі «Про освіту» та інших урядових документах останнього часу, в яких педагогіка партнерства розглядається як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті Нової української школи. Гуманістична, суб'єкт-суб'єктна парадигма сучасної освіти актуалізує необхідність психологічного аналізу оптимального типу взаємодії між учнями і вчителями.

**Мета дослідження:** розкрити сутність різних форм взаємодії між вчителем та учнем та особливості їх впливу на розвиток школяра.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** У науковій літературі педагогічну взаємодію розглядають як процес, що відбувається під час навчально-виховної роботи і як форму зв'язку між суб'єктами навчально-виховного процесу, в результаті чого відбувається взаємозбагачення

інтелектуальної, емоційної та діяльнісної сфер учасників цього процесу, спрямованого на розвиток особистості кожного із суб'єктів взаємодії. На відміну від педагогічного впливу, педагогічна взаємодія передбачає взаємний розвиток якостей як учителя, так і учня на підставі партнерства у спільній діяльності. Процес взаємодії відбувається через *спілкування* та систему *ставлень*, які здійснюються і проявляються у спільній діяльності. Внутрішню основу педагогічної взаємодії становить система педагогічних ставлень, яка складається із емоційних переживань, образів, думок, що викликають у вчителя його учні та його власна діяльність. Зовнішня сторона проявляється у спілкуванні.

Виходячи з такого розуміння сутності цього процесу, у психолого-педагогічній літературі типи і форми взаємодії між учнем і вчителем розглядають за різними підставами: за стилем педагогічного спілкування (авторитарне, демократичне та ліберальне); за характером ставлення до взаємодії (компроміс, пристосування, ігнорування (нехтування), суперництво, конкуренція, співпраця); з урахуванням складових (структурних елементів), що задіяні у взаємодії (когнітивний, емоційний, поведінковий) тощо. У нашому дослідженні основна увага було спрямована на психологічний аналіз взаємодії з точки зору забезпечення нею можливостей суб'єктам для особистісного розвитку. У зазначеному контексті розрізняються такі типи взаємодії: конструктивний (позитивно-розвивальний), реструктивний (підтримувальний), рестриктивний (обмежувальний), деструктивний (руйнівний).

*Деструктивний* (руйнівний) тип педагогічної взаємодії побудований на оцінному, критичному, часто упередженому ставленні вчителя до учня, що виявляється у недовірі і неповазі до дитини, у ставленні до неї як до об'єкта виховних впливів [2]. Висловлювання вчителя, для якого властивий такий тип взаємодії, містять критичну думку про вихованця, його особистісні якості, дії та їх результати. Така взаємодія робить неможливими теплі, позитивні емоційні відносини, спільну діяльність, породжує міжособистісну напругу, викликає стреси, неврози у школярів, призводить до непродуктивності роботи класу і кожного з учнів.



Для *рестриктивного (обмежувального)* типу педагогічної взаємодії притаманний суворий, жорсткий контроль з боку вчителя за розвитком окремих якостей, властивостей, умінь тощо в учнів без урахування ним цілісного підходу до процесу розвитку і формування особистості дитини. Такий вид взаємодії спрямований на вироблення репродуктивного характеру діяльності в учнів, призводить до «навченої безпорадності», до формування настановлення дитини, що всі дії необхідно здійснювати тільки за зразком дорослого. Вчитель демонструє наявність чітких меж і формальність у спілкуванні, відсутність гнучкості й прогностичності, що призводить до нехтування потребою дитини у прийнятті і особистісному характері спілкування. Тому учень намагається виділити і утримати численні правила і обмеження, для того щоб отримати позитивні оцінки дорослого. Це може призвести до переживання учнем стану залежності, до невротизації. Водночас часткове, обмежене використання цього виду взаємодії, на наш погляд, є можливим і виправданим під час оволодіння школярами новим складними навичками, або якщо треба подолати негативні звички, руйнівні форми поведінки, замінити їх на позитивні. Такий вид взаємодії часто властивий вчителям з авторитарним стилем спілкування.

*Реструктивний (підтримувальний)* тип характерний для взаємодії, у якій учень виступає в подвійній позиції: як суб'єкт діяльності (навчальної, спілкування тощо) і як об'єкт педагогічних впливів. Мета цих впливів – надати дитині необхідну для її становлення опору, якої в неї з певних причин поки що немає, спрямувати її розвиток у позитивне русло. Реструктивні оцінні судження вчителя містять позитивну оцінку якостей, дій, освітніх досягнень школяра. Підтримувальний з боку вчителя тип педагогічної взаємодії спрямований на забезпечення в учня впевненості у собі, емоційного благополуччя, на допомогу у реалізації можливостей, позитивне самовідчуття та розвиток. Реструктивний тип взаємодії орієнтований на збереження цілісності особистості школяра в складних ситуаціях будь-якого характеру і зазвичай ефективний у вирішенні актуальних проблем дітей за готовності дорослих надати допомогу і підтримку. Водночас він не завжди здатен забезпечити можливість подальшого збагачення суб'єктивного

досвіду учня, а на його основі – активності дитини у становленні самостійності, самовдосконалення, самозміни [1].

Опора на зону найближчого і розширення зони актуального розвитку – такий вектор задає *конструктивний (позитивно-розвивальний)* тип педагогічної взаємодії, яка здійснюється з позиції інтересів дитини. У документах Нової української школи вперше *нормативно* прописано розуміння педагогіки партнерства як конструктивного (позитивно-розвивального) типу педагогічної взаємодії, в основі якого «спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат» [3]. Зазначено і основні принципи цього типу педагогічної взаємодії: повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах, діалог – взаємодія – взаємоповага, розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків), принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [3].

Побудові конструктивної взаємодії сприяють дії вчителя, які спрямовані на організацію творчого, плідного співробітництва учнів у різних видах діяльності; опору під час побудови навчально-виховного процесу на зону найближчого розвитку дитини; забезпечення благополуччя кожного учня і класу в цілому; організацію навчально-виховного процесу у тісній співпраці з батьками дітей. Конструктивна взаємодія забезпечує підвищення ефективності діяльності всіх суб'єктів у навчально-виховному процесі, дає змогу їм розширити й змінити середовище та способи взаємодії в ньому; сприяє розвитку особистості учня і класу, розвитку взаєморозуміння та взаємоповаги між учасниками взаємодії [1].

Аналіз типів педагогічної взаємодії та особливостей їх впливу на розвиток школяра дав змогу зробити такі **висновки**.

Деструктивний тип взаємодії неприйнятний, неприпустимий у освітньому просторі школи, бо є руйнівним для здоров'я дітей, їхнього благополуччя та

розвитку. Рестриктивний (обмежувальний) тип педагогічної взаємодії можливий як один із засобів корекції діяльності вихованця. Реструктивний (підтримувальний) тип доцільний і необхідний у ситуаціях, коли дитина об'єктивно чи суб'єктивно потребує підтримки і опори. Водночас він не надає всіх необхідних можливостей для розвитку і становлення учня. Оптимальним типом міжособистісної взаємодії в освітньому просторі школи є конструктивний (позитивно-розвивальний). Його сутнісними характеристиками є: суб'єктність та гуманістичне підґрунтя; взаємоповага та взаєморозуміння між суб'єктами взаємодії; спрямованість на розвиток як кожного із суб'єктів взаємодії, так і їх разом, як системи, структурного елементу простору, в якому відбувається взаємодія.

Підкреслимо особливу відповідальність вчителя у визначенні цілей та засобів, виборі типу взаємодії. Знання форм міжособистісної взаємодії, що негативно або позитивно впливають на дитину, рефлексія власної поведінки дозволить вчителям відстежувати негативні і усвідомлено будувати конструктивні форми взаємодії з учнями.

### Література

1. Дзюбко Л. В., Бучма В. В. Формування у майбутніх вчителів готовності до діалогічного спілкування. *Психологічне забезпечення інноваційних процесів в освітньо-професійному просторі закладу вищої освіти: сучасні реалії та перспективи*: збірник наук. праць за матеріалами всеукр. наук.-прак. конф. (Кам'янець-Подільський, 6 груд. 2019 р.). Кам'янець-Подільський, 2020. С. 38–39.

2. Дзюбко Л. В., Шатирко Л. О. Запобігання деструктивним формам взаємодії суб'єктів освітнього простору, як умова збереження та зміцнення психічного здоров'я особистості в онтогенезі. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві*: збірник матеріалів IV всеукр. наук.-прак. конф. (Львів, 18 жовт. 2019 р.) / уклад. З. Р. Кісіль. Львів : Львівський держ. ун-т внутр. справ, 2019. С. 82–84.

3. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>

*Євченко І. М.,  
кандидат психологічних наук, доцент  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

## **ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ЗМІ НА ОСОБИСТІТЬ**

В сучасному суспільстві все більший вплив на кожную особистість мають різноманітні інформаційні технології. Здавалося б, вони мають покращувати життя людини. Але чи завжди це дійсно так?

Слово «війна» в уявленні пересічного громадянина асоціюється зі зброєю, вибухами, смертю, страхом. Та насправді набагато страшнішою в наш час може бути «тиха» війна – без зброї та вибухів. Мова йде про війну інформаційно-психологічну. Аналізуючи останні суспільно-політичні світові тенденції, можна впевнено стверджувати, що переможці в інформаційно-психологічних війнах отримують більш істотну перемогу, ніж переможці збройної війни. Адже перші зламують психіку й деформують інтелект своїх жертв.

Отримавши вплив на суспільну й індивідуальну свідомість та підсвідомість, можна з легкістю деморалізувати суперника, викликаючи у нього розчарування, розгубленість, паніку і, як наслідок, скерувати його поведінку, його рішення у потрібному напрямку.

Інформаційно-психологічні війни використовуються сучасними державами, корпораціями, партіями, лідерами. А «зброєю» для них слугують засоби масової інформації. У нашій країні це насамперед телебачення, яке не існує саме по собі, а має конкретних власників (здебільшого всім нам відомих олігархів). Головна відмінність маніпуляції ЗМІ від звичайної маніпуляції – масштаб: аудиторія провідних каналів – десятки мільйонів громадян. Це дає можливість влади над суспільством або й цілими країнами.

Завданням телебачення є створення уявної реальності, яка буде здаватися людям справжньою. Хто виступає замовником цієї уявної реальності, не важко здогадатися – власник ресурсу.

Ключове завдання медіаконструкторів: люди мають сприйняти замовну

реальність як свої власні погляди на життя, власне бачення ситуації; нав'язані реакції – як свої власні рішення. Мета: «примусити людину зробити щось потрібне, але так, щоб людині здавалося, що вона сама вирішила це зробити, до того ж, ухвалила це рішення не зі страху покарання, а зі своєї доброї волі» [1]. Медіаконструктори не використовують відкрито фізичне чи адміністративно-політичне насилля, лише іноді можуть використовувати погрозу насилля [2].

Проживаючи тривалий час у телевізійній реальності, людина втрачає здатність до сприйняття істинних фактів, доказів. А на теренах нашої країни ситуація погіршується і через відсутність сформованості у значної кількості населення критичного мислення, адже комуністична ідеологія вимагала й вимагає «сліпої» віри у свою вибірковість, істинність. Влада, розуміючи всі переваги управління людьми без критичного мислення, ніколи не сприяла його формуванню. На наш погляд, це є однією з головних причин, чому так легко піддаються маніпулятивному впливу громадяни України.

Наразі дієвим способом втечі конкретної особистості від медіаманіпулювання є лише обмеження або уникнення перегляду телевізійної продукції, аналіз почутого й побаченого по TV з обов'язковим запитанням: «Кому вигідно, щоб саме ця інформація і саме в такому вигляді дійшла до мене?». Важливо розуміти: пропагандою займаються всі ЗМІ, бо всі впливові світові суб'єкти зацікавлені в її існуванні.

### **Література**

1. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 256 с.
2. Соловей В. Д. Абсолютное оружие. Основы психологической войны и медиаманипулирования. 2-е изд. Москва: ЭКСМО, 2017. 320 с.

*Завгородня О. В.,  
доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ПРОФЕСІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ДІАЛОГІЧНО-ТВОРЧОГО ВПЛИВУ НА УЧНЯ**

Якщо проблема здоров'я та розвитку учнів активно обговорюється, то проблему професійного здоров'я педагогів висвітлено недостатньо. Водночас психологічне неблагополуччя вчителів деформує педагогічну взаємодію, збільшуючи ймовірність невротичних і психосоматичних проявів в учнів. Педагогічна взаємодія включає такі аспекти: 1) взаємоставлення; 2) спілкування; 3) вплив. Вплив може розглядатися як процес, що змінює вираженість різних аспектів активності суб'єкта (зовнішньої або внутрішньої), і як результат зазначених змін. Вплив може бути довільний і мимовільний; прямий і непрямий; безпосередній і опосередкований; очевидний і прихований; короткочасний і тривалий. Аналіз психологічного впливу охоплює питання його атрибутів, структури, функцій, стратегій здійснення, мішеней впливу, методів, видів, генези. «Мішенями» впливу позначають характеристики реципієнта, на які ініціатор спрямовує вплив. Найоптимальнішою стратегією педагогічного впливу є діалогічно-творча [1].

Термін «психологія професійного здоров'я» введений у 1990 році Дж. Раймондом для позначення дисципліни, зосередженої на питаннях чинників, умов здоров'я працюючих людей в контексті їх фахової праці та профілактики його розладів [6]. Професійне здоров'я можна розглядати як стан і як інтегральну властивість людини. Його можна визначити як стан мотивованості, продуктивності та креативності в спеціальних умовах фахової діяльності, позитивно пов'язаний з фізичним, психологічним і соціальним благополуччям людини. Якщо зазначений стан набуває стійкості, стає властивим людині, то в такому сенсі професійне здоров'я можна трактувати як інтегральну властивість – здатність людини бути працездатною, продуктивною і креативною у фахових

умовах, зберігаючи фізичне, психологічне і соціальне благополуччя.

Сучасна суперечлива, насичена непередбачуваними змінами реальність висуває до педагога нові, складні вимоги, невідповідність яким внаслідок заблокованості його особистісних ресурсів (не залишаючи поза увагою середовищні чинники) є джерелом негативних переживань, руйнівних для здоров'я педагога. Праця педагога характеризується високою емоційною напруженістю і фізичною навантаженістю. Вчителі, як професійна група, відрізняються вкрай низькими показниками здоров'я, які знижуються із збільшенням стажу роботи в школі [3; 5; 6]. Серед чинників перевтоми і внутрішнього дискомфорту слід зазначити низький соціальний і фінансовий статус вчителів, загальну тенденцію до «старіння» і фемінізованості школи, а також нестабільність, зростання стресогенних подій в сучасному суспільстві. Інформатизація та технологізація міжособистісної взаємодії супроводжується алгоритмізацією взаємин, а формалізація процесу залучення учнів до культурної спадщини призводить до втрати інтертекстуальності, що лежить в основі міжгенераційного діалогу, ускладнює міжособистісне взаєморозуміння між вчителем і учнем [4]. Це всього лише частина викликів, на які має відповідати вчитель. Сприятливим для професійного здоров'я педагогів є гуманізоване освітнє середовище. Профілактичними щодо розладів професійного здоров'я виступають побудова спільного семіотичного простору; прозорість процесу прийняття управлінських рішень та контролю за їх виконанням; наявність продуктивної мережі діалогічної комунікації, системи зворотних зв'язків; створення інформаційного середовища взаємозбагачувального типу; володіння засобами самостійного пошуку та оцінки інформаційних ресурсів [4].

Існують різні погляди на проблему професійного здоров'я [6]. Методологічною основою нашого дослідження виступає інтегративно-екзистенційний підхід. Спираючись на напрацювання психодинамічного, поведінкового, когнітивного, середовищного та інших підходів у розумінні проблеми, провідне значення ми надаємо духовно-екзистенційним станам людини-суб'єкта праці (не ігноруючи інші, але й не редукуючи людину до них).

Із зазначених позицій екзистенційна сповненість характеризує вільне, відповідальне, емоційно-духовно насичене життя автентичної та конгруентної людини. А складно детерміновані порушення професійного здоров'я можна тлумачити як розлади, що характеризуються дефіцитом буттєвої сповненості, відчуттям безглуздості, марнування життя, збайдужінням – стани, яким передують неможливість упродовж тривалого часу втілити у професійній діяльності власні цінності, самовідчуження замість самоздійснення. Зокрема, вигорання можна розглядати як особливу форму екзистенційного вакууму з домінуванням симптому виснаження, що призводить до дефіцитарної вітальної симптоматики у соматичному та психічному аспектах [2].

Інтегративно-екзистенційний підхід конкретизовано щодо обговорюваної проблеми в інтегративній моделі психологічної підтримки професійного здоров'я вчителя. Модель запропоновано з урахуванням можливостей та дієвості різних підходів. Зокрема, з позицій середовищного підходу має бути підтримка всіх можливих складових гуманізованого екокультурного діалогічного освітнього середовища. З позицій психодинамічного підходу психологічна підтримка має бути спрямована на рефлексію учителем власних почуттів і проєкцій щодо учнів, які пов'язані з минулими подіями та переносяться в сьогодення, на сприяння усвідомленню учителем неконструктивних родинних сценаріїв як можливих причин виникнення труднощів та проблем у стосунках. З позицій когнітивно-поведінкового підходу психологічна підтримка має бути спрямована на рефлексію та ревізію ірраціональних настановлень та переконань щодо учня, неадекватних форм мислення, на корекцію поведінки, зокрема стилю спілкування учителя, розвиток умінь саморегуляції; на освоєння професійно адекватних форм поведінки, формування конструктивного індивідуального стилю педагогічної взаємодії. З позицій феноменологічного підходу психологічна підтримка вчителя має бути спрямована на визнання цінності та унікальності його особистості, права на повагу і свободу, орієнтована на створення безпечної атмосфери, у якій учитель може вільно виражати свої почуття, прийняти новий досвід, можливо, досягнути своє покликання, відчути



свободу власного вибору та екзистенційну сповненість.

На перший план, згідно з пропонованою моделлю, виступають такі завдання: сприяння рефлексії вчителем власних почуттів і проєкцій щодо учнів, які пов'язані з минулими подіями та переносяться в актуальні ситуації, сприяння усвідомленню неконструктивних родинних сценаріїв у стосунках як можливих причин виникнення труднощів та проблем; фасилітація прийняття власних переживань, уміння розпізнавати свій емоційний стан, мотиви поведінки; формування позитивної Я-концепції, усвідомлення власної цінності, своїх здібностей і можливостей, налаштованість на розвиток, самореалізацію у професійній діяльності, віднайдення смислу; усвідомлення ірраціональних настановлень щодо себе та інших, неадекватних когнітивних оцінок, корекція переконань, сприяння формуванню саногенного мислення; корекції стилю спілкування, розвиток умінь саморегуляції, освоєння здоров'язбережувальних психотехнік, креативних способів педагогічного впливу, формування конструктивного індивідуального стилю педагогічної взаємодії.

У процесі психологічної підтримки вчителя в контексті поточних завдань роботи відкриваються значні можливості для застосування інтегративної моделі та відповідно – гнучкого використання різних психотехнік, уникаючи догматичного їх розуміння. Визначення суті труднощів, їх чинників, основних проблем, їх переформулювання і творче розв'язання вимагають спирання на різні техніки. Під час диференціації проблем минулого, родинних сценаріїв вчителя від актуальної ситуації педагогічної взаємодії можливо застосування психоаналітичних технік з пропонуванням, але не нав'язуванням інтерпретацій. Рефлексія переконань, виявлення ірраціональних настановлень може здійснюватися на основі методів когнітивного підходу. Вдосконалення поведінки, звільнення від повторюваних помилок, неефективних способів розв'язання конфліктів, деструктивних форм спілкування з учнями доцільно здійснювати з використанням технік поведінкового підходу. Рефлексія вчителем смислу спілкування з учнями, високої значущості педагогічного впливу та професійної діяльності педагога загалом, встановлення зв'язку професійних

труднощів з екзистенційними проблемами передбачає спирання на напрацювання феноменологічного підходу. Поглиблене розуміння педагога, сприяння його професійному здоров'ю через надання необхідної психологічної підтримки тісно взаємопов'язане з формуванням гуманізованого екокультурного освітнього середовища.

### Література

1. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе: избранные работы. Київ : Основа, 2006. 408 с.
2. Лэнгле А., Уколова Е. М., Шумский В. Б. Современный экзистенциальный анализ. История, теория, практика, исследования. Москва : Логос, 2014. 556 с.
3. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. 376 с.
4. Янчук В. А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. *Адукацыя і выхаванне*. 2013. № 7. С. 60–67.
5. Rajak E.F. Willard Waller's sociology of teaching reconsidered: "What does teaching do to teachers?". *American Educational Research Journal*. 2012. 49 (6). P. 1182–1213.
6. Scheuch K., Pardula T., Prodehl G., Winkler C., Seibt R. Occupational medical health care for teachers: Selected results for Saxony. *Pravention und Gesundheitsforderung*. 2016. 11(3). P. 147–153.

*Захарченко І. В.,  
студентка*

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

*Науковий керівник:  
Євченко І. М.,*

*кандидат психологічних наук, доцент  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

## ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Поняттям «тривожність» позначають стан людини, який характеризується підвищеною схильністю до переживань, побоювань і занепокоєння, що має негативне емоційне забарвлення, включає переживання очікування та невизначеності, безпорадності [1].

На розвиток тривожності молодших школярів впливають різноманітні

чинники, а саме: соціальні, що зумовлені соціальною напруженістю, психологічною невірноваженістю всього суспільства; психологічні, що пов'язані з віковими психологічними особливостями молодших школярів, характером міжособистісних взаємовідносин у дітей цієї вікової групи.

До соціальних чинників можна віднести такі: переживання соціального стресу – емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (передусім з однолітками); страх невідповідності очікуванням – орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, учинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають навколишні, очікування негативного оцінювання; проблеми і страхи у стосунках з учителями, відсутність успіхів у школі.

Дослідження проводилося з учнями 2-х класів спеціалізованої школи № 129 м. Києва. За результатами методики «Шкала явної тривожності СМАС» (адаптація А. М. Прихожан) [2] було виявлено, що досліджувані (n=48) із повних сімей (50%) і лише (14,6 %) із неповних сімей (n=48) мають нормальний рівень тривожності, що свідчить про стабільно позитивне мислення у незначній кількості молодших школярів. Більшість дітей (66,7 %) із неповних сімей та (39,6%) молодших школярів із повних сімей мають трохи підвищену тривожність. Слід відзначити, що 10,4% досліджуваних із повних сімей і 18,7% молодших школярів із неповних сімей мають дуже високий рівень тривожності, що свідчить про приналежність цих дітей до «групи ризику».

Опитування молодших школярів дало змогу з'ясувати причини тривожності. Тривога дівчаток частіше буває пов'язана з іншими людьми: їх турбує ставлення оточення, страх не виправдати сподівань, очікувань дорослих, бути «відкинутими» батьками, можливість сварки або розлуки з ними. Хлопчиків найчастіше турбує насильство в різних його проявах. Вони бояться фізичних травм, нещасних випадків, а також покарань, джерелом яких є батьки (6 хлопчиків вказали – «вітчим») або авторитети поза сім'єю: учителі, директор школи. Діти також тривожаться з приводу війни в країні, подальшого розвитку соціально-політичної ситуації (n=8) – деталей вони не змогли пояснити, але розмови дорослих в сім'ї у них викликають тривогу. Загалом на сьогоднішній

день відзначається тенденція зростання кількості дітей із тривожністю, з якою тісно пов'язані хвилювання та почуття непевненості в собі, що негативно впливає на рівень розвитку самооцінки.

За результатами дослідження в школі необхідно проводити в подальшому планомірну й системну роботу з учнями. Дітям, які мають дуже високий рівень тривожності, необхідно формувати почуття успіху й впевненості в собі. У дітей, які мають низьку тривожність, навпаки, потрібно її дещо активувати, пробуджувати зацікавленість, підкреслювати значимість відповідальності у вирішенні будь-яких завдань.

Робота із психопрофілактики та подолання тривожності у дітей повинна бути не вузькофункціональною, а загальною, носити особистісноорієнтований характер, який буде сфокусований лише на тих факторах середовища і характеристиках розвитку, що можуть бути причиною тривожності. У молодшому шкільному віці центральне місце приділяється роботі з дорослими, які оточують дитину.

### Література

1. Астапов В. М., Дробышева Т. В., Викторова В. В. Тревога как сопутствующий фактор синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей. *Психологический журнал*. 2007. Т. 28. № 6. С. 91–100.
2. Детский вариант шкалы явной тревожности / пер. и адапт. А. М. Прихожан. *Иностранная психология*. 1997. № 8. С. 64–67.

*Зликов В. Л.,  
кандидат психологічних наук, доцент  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ОСОБЛИВОСТІ АВТЕНТИЧНОСТІ ВЕДУЧИХ ТРЕНІНГОВИХ ГРУП**

Засновник екзистенційно-гуманістичного спрямування Д. Б'юдженталь вважав, що ключовою якістю психотерапевта і ведучого терапевтичних груп, його головною екзистенційною цінністю є автентичність, яку він розглядав у трьох аспектах: як повне усвідомлення і занурення в цей момент, як вибір теперішнього способу життя і як прийняття відповідальності за свій вибір. Більш того, автентичність виступає у нього як інтегративна властивість особистості, яке включає в себе здатність висловлювати щирість по відношенню до клієнта і бажання залишатися самим собою у всіх ситуаціях. Це важливо ще й тому, що автентичний консультант – свого роду модель для клієнта, приклад гнучкої поведінки. Учень Р. Мея і Дж. Б'юджентала К. Шнайдер виділив три найважливі критерії професійного консультування та психотерапії. По-перше, практичний психолог повинен досягти певного рівня особистої зрілості – вміти вирішувати власні життєві проблеми, бути щирим, толерантним і чесним по відношенню до самого себе. По-друге, повинен володіти соціальною зрілістю, а саме бути здатним допомогти своїм клієнтам ефективно вирішувати їхні проблеми, бути терплячим і щирим у стосунках з ними. І, по-третє, консультант повинен завжди перебувати в процесі розвитку і досягнення все більш високого рівня зрілості, усвідомлюючи при цьому, що бути зрілим завжди і всюди неможливо [1].

Термін «автентичність» став поширеним у психології у другій половині ХХ-го сторіччя у зв'язку із розвитком гуманістичної і трансперсональної психології. До цього періоду він фактично не використовувався замінюючись термінами «самість», «тотожність особистості», «Я», «ідентифікація», «ідентичність» і досліджувався в контексті проблематики самосвідомості особистості. У. Джеймс постулював тотожність особистості самій собі в особистісному і соціальному аспектах. На думку З. Фрейда, людина стає

соціальним суб'єктом допомогою ідентифікації (найбільш раннього прояву емоційного зв'язку з іншою особою, наслідування і уподібнення себе батькам). К.-Г. Юнг описав архетип «несвідомої самості» як абсолютний початок буття душі. «Крах свідомого настановлення» (почуття дезорієнтованості в навколишньому просторі) в юнгіанстві є кризою автентичності.

У К. Юнга автентичність тісно пов'язана із архетипом Тіні людини, а також із поняттям персоналізації. Персоналізація – це процес еволюції персони і, отже, тіні особистості, що одночасно є процесом інволюції її образу. Потреба в персоналізації – це потреба бути кимось, бути особистістю, водночас у результаті процесу персоналізації людина стає: більш закритою, більш відгородженою від інших людей; менш здатною до співпереживання, емпатії у взаєминах з іншими людьми; менш схильною до самовиразу, розкриття іншим своїх власних психологічних проблем, менш конгруентною. На відміну від персоналізації персоніфікація проявляється не в прагненні людини «бути особистістю», а у прагненні бути «самою собою». Процес персоніфікації характеризується відмовою індивіда від «масок», посиленням інтегрованості особистості, підвищенням рівня конгруентності і емпатійності, збільшенням загальної автентичності. Тож «персоніфікаційний синдром» утворюють позитивна безоціночність, емпатійність і конгруентність [3].

За результатами напівструктурованого інтерв'ю (D. J. Burks, R. Robbins, 2012) було з'ясовано, що фасилітатори тренінгових груп асоціюють автентичність насамперед зі щирістю емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій людини («говорить те, що думає, відчуває, а робить лише те, що прагне робити»), тобто автентичність – це узгодженість різних соціальних ролей людини, її внутрішнього і зовнішнього «Я». Водночас досліджувані зазначали, що автентичність завжди ситуативна, оскільки кожного разу людина перебуває у «автентичному (справжньому) моменті», однак вибір автентичної чи неавтентичної поведінки завжди лишається за нею: «наша професія вимагає сильних масок, бути автентичним одразу означає втратити авторитет у клієнта», «щирість із клієнтом – показник слабкості психолога», «якщо я буду автентичним

на тренінгу, то чого я зможу навчити клієнтів, які вважають мене фахівцем у цій галузі?». По суті, тренери вважали, що для ефективного управління тренінговою групою автентичність не лише не потрібна, а й часто шкідлива. Досліджувані акцентували на поняттях «тактовність» і «толерантність», які важливіші в роботі з групою ніж автентичність і, на їхню думку, є антонімами автентичності [2]. Тобто, з одного боку, автентичність як справжність, щирість є професійно важливою якістю психолога, а з іншого – саме на тренінгу стає на заваді ефективній роботі, зокрема при керівництві групою. Автентичність виражається як вербально, так і невербально, якщо учасники тренінгової групи розуміють невербальну комунікацію, вони можуть здогадатися, що тренер з ними нещирий, утім, на думку фасилітаторів, відповідність вербальних висловлювань їх невербальному виразу важлива у психотерапевтичних групах, але не на навчальних тренінгах. Звідси очевидно, що фасилітатори тренінгових груп більше вважають себе педагогами, аніж психологами, завданням яких є передача знань, а не вплив на особистість учасників груп. Досліджувані зазначали, що ведучим тренінгів для успішної роботи достатньо мати помірний (часто нижчий за середній) рівень автентичності.

Іншої думки дотримуються М. Jackson, С. L. Thompson щодо автентичності ведучих психотерапевтичних груп. Саме там автентичний самовираз терапевта сприяє саморозкриттю учасників терапевтичної групи, щирість одних стає запорукою щирості, автентичності інших тим самим зумовлюючи необхідний для психотерапії рапорт. Фасилітатори тренінгових груп зазначали, що автентичність завжди більше стосується емоційної і менше – когнітивної сфери, саме тому автентичність у взаємодії сприяє психологічному комфорту учасників групи, однак смислового впливу при цьому вона не має. Деякі називають спілкування між клієнтом і терапевтом «автентичним діалогом», відповідно він більше актуальний у психотерапії, ніж у психоедукації чи психокорекції зокрема. Однак, на думку ведучих психотерапевтичних груп, є групи клієнтів, у спілкуванні з якими слід виявляти менший рівень автентичності, це зокрема особи із межовими, нарцисичними та істеричними

розладами, а також діти та підлітки, з якими занадто сильне саморозкриття може знизити авторитет психотерапевтів [4]. Досліджувані зазначали, що вони автентичні лише в тому випадку, коли дискусія чи групові вправи стосуються їхнього особистого досвіду, утім – розповідати про свої переживання чи ні, справа ситуативна і стосується кожного конкретного контексту, конкретної тренінгової групи. Отже, ведення як тренінгових, так і психотерапевтичних груп вимагає помірного рівня автентичності психологів, занадто низький не сприятиме встановленню емоційного контакту, відчуттю безпеки та комфорту у роботі з групою, а зависокий – знизить авторитет ведучого і так само не сприятиме позитивній психологічній атмосфері в групі.

### Література

1. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Становлення поняття професійна ідентичність у вітчизняній і зарубіжній психології. *Горизонти освіти*. 2013. № 3. С. 143–148.
2. Burks D. J., Robbins R. Psychologists' authenticity: Implications for work in professional and therapeutic settings. *Journal of Humanistic Psychology*. 2012. Vol. 52(1). P. 75–104.
3. Edwards J. Counselling and psychology student experiences of personal therapy: A critical interpretive synthesis. *Frontiers in psychology*. 2018. Vol. 9. P. 1732–1745.
4. Jackson M., Thompson C. L. Effective counselor: Characteristics and attitudes. *Journal of Counseling Psychology*. 1971. Vol. 18 (3). P. 249–54.



*Зубіашвілі І. К.,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

*Слободяник Н. В.,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНЬ»**

Поняття «взаємодія» є базовою категорією філософії та психології. Цей феномен означає зв'язок, вплив, розвиток різних об'єктів під впливом взаємної дії один на одного, інші об'єкти. Взаємодія – вихідна, родова категорія. Будь-яке явище, об'єкт чи становище може бути зрозумілим лише в зв'язку з іншими, тому що все в світі взаємопов'язане та взаємозумовлене.

Актуальність дослідження психолого-педагогічної взаємодії в наш час пояснюється й тим, що динамічно розширюється комунікативна сфера, з'являються нові форми контактів, розширюються можливості не лише безпосередньої, але й опосередкованої (дистантної, віртуальної та ін.) сумісної діяльності. Таке положення представлено і в освітній сфері, водночас очевидно, що важко організувати педагогічний процес без продуманої взаємодії суб'єктів освітньої ситуації, без опори на активну співучасть у процесі пізнання.

Освітнє середовище має враховувати потенційні можливості самореалізації учнів у різних видах творчої діяльності на основі засвоєння культурних цінностей. У процесі взаємодії між культурними, педагогічними та особистісними цінностями системоутворювальна роль належить ціннісній опосередкованості освітнього процесу, що передбачає осмислене прийняття педагогічним колективом цінностей освіти та готовність до реалізації педагогічних цінностей іншими суб'єктами освітнього процесу – сім'єю, соціальними партнерами [2].

Особливу роль у цій взаємодії виконують педагоги та психологи, учні, батьки, об'єднані загальним розумінням цілей та завдань майбутньої діяльності.

Саме тому проблема ефективності взаємин з учнями є досить актуальною, а взаємозв'язок взаємин у системі освіти на рівні «учитель – учень» дослідники вважають центральною проблемою психолого-педагогічного процесу.

Психолого-педагогічну взаємодію слід вивчати як міждисциплінарний феномен, взаємозв'язки якого відображаються в широкому спектрі гуманітарних наук. Основу досліджень природи міжособистісної взаємодії в галузі педагогіки складають праці В. Зінченка, О. Добровича, І. Зимньої, В. Кан-Калика, В. Кудашова, Я. Коломінського, Х. Й. Лійметса, Б. Мастерова, А. Реана та ін. Технологічні підходи до організації взаємодії в психолого-педагогічному процесі відображені в працях О. Гіна, В. Дьяченка, І. Іванова, М. Кларіна, Д. Левітеса, Г. Селевко, Д. Халпернта ін.

Слід зазначити, що з часом зміст і форми психолого-педагогічної взаємодії змінюються; усвідомлення змін, що відбуваються, допомагає визначитися зі стратегією та тактикою побудови успішних, ефективних взаємодій. У зв'язку з цим формується потреба в спеціальних дослідженнях, які містять науково-теоретичний аналіз і оцінку тенденцій та перспектив розвитку сучасних підходів до проблеми психолого-педагогічної взаємодії на різних рівнях освітньої системи.

Учитель – професія освіти освітньої галузі, що виконує особливу соціальну функцію, яка полягає у навчанні учнів. Окремі вчителі викладають різні предмети (окрім як у початковій школі), також обов'язком учителя є підтримка дисципліни та організованості учнів. Конфуцій писав, що задача вчителя – відкривати нову перспективу роздумам учнів. Педагогічну професію з низки інших виокремлюють, передусім, за способом мислення її представників, підвищеним почуттям відповідальності. Метою діяльності вчителя є становлення та перетворення особистості на основі управління процесом її інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку [5].

Психолого-педагогічна взаємодія розглядається вченими як необхідна умова будь-чого: професійна підготовки майбутніх учителів (Р. Царьова), евристичне навчання (В. Соколов), особистісний саморозвиток учнів і вчителя

(О. Федотова), розвиток психолого-педагогічної служби (В. Малікова), співробітництво психолога з батьками (Н. Зінов'єва), покращення навчально-виховного процесу (Я. Турбовський) [4].

Цей перелік праць доводить, що психолого-педагогічна взаємодія – явище достатньо широке та цінне в педагогічному процесі. Воно створюється вже самою освітньою ситуацією, оскільки складається з двох взаємообумовлених форм діяльності, з яких одна – та, що навчає – бере участь у передачі досвіду, накопиченого людством, а інша – та, яка навчається – спрямована на отримання суспільного досвіду, на трансформацію його в особисте надбання учня [6].

Отже, психолого-педагогічна взаємодія складає сутність навчального процесу і досить важливим є її вивчення для подальшого розвитку психолого-педагогічної теорії та практики

Своєї вищої ефективності процес навчання досягає лише за наявності психологічного контакту вчителя з учнями. У процесі навчання педагог передає учням частинку самого себе тому, що більш значущим є масштаб особистості вчителя, то є більш позитивним його вплив на розвиток та становлення особистості учня. Масштаб особистості вчителя визначається мірою його включеності в загальну культуру суспільства, професійними знаннями та навичками, мірою тактовності в поведінці.

У науковій літературі виокремлюють якості педагога та критерії успішності його діяльності: здатність до емпатії, сензитивність до інтересів і потреб учнів; уміння надати особистісну особливість викладанню предмета, що передбачає активність та сформованість Я-концепції; настанова на розвиток позитивної Я-концепції в учнів (мотивів досягнення успіху); уміння управляти собою та учнями (вольова саморегуляція та самоконтроль); володіння різними стилями спілкування з учнями; емоційна рівновага, впевненість у собі; креативність; здатність до рефлексії [4].

На думку дослідників [4; 5], основні способи взаємодії з учнями полягають в тому, щоб аналізувати та осмислювати з ними вчинки та події, що відбуваються; дати їм змогу самостійних рішень, спонукати їх до самоаналізу та самоконтролю,

управлінню своєю поведінкою. Колектив школи представляє собою єдність педагогічного та учнівського колективів, їх взаємодія характеризується об'єктивним характером. Однак дослідники зазначають, що педагогічний колектив виконує особливу роль по відношенню до учнівського, тому що він формулює задачі стосовно створення та покращення учнівського колективу, обирає методи, форми їх реалізації; включає учнів до колективної діяльності, стимулює розвиток особистісних якостей і здібностей учнів. Саме педагоги визначають організаційну структуру дитячого колективу, зміст його діяльності, спілкування школярів у процесі цієї діяльності. Слід зазначити, що ефективність учнівського колективу залежить від діяльності вчителів, спрямованої на використання можливостей дитячого колективу [6].

Але й учнівський колектив впливає на колектив педагогів – на взаємини між учителями, педагогів з учнями. Учніський колектив впливає на управлінську діяльність педагогів – на організацію взаємодії та вибір методів виховання. Засобом, що коректує діяльність педагогічного колективу, є оцінка учнями своїх учителів.

Дослідники відзначають, що від того, як педагоги і учні сприймають один одного, залежить багато чого. Чим більш різноманітним є життя дітей, яке організується педагогами, тим більшими є можливості для прояву особистісних якостей дітей і дорослих, то більш глибокими та змістовими є їх взаємини. З накопиченням досвіду взаємодії відбувається накопичення знань один про одного, усвідомлення причин, що викликають ті чи інші дії, вчинки педагогів і учнів. Виховні ідеї педагогічного колективу реалізуються в переконаннях, поглядах, вчинках учителів, у їх спілкуванні з учнями [1; 5].

У зв'язку з цим дослідники особливу увагу приділяють визначенню та розвитку таких важливих компетенцій учнів і педагогів, як рефлексії та креативності. На їхню думку, саме від цих якостей залежить рівень соціальної та психологічної зрілості суб'єктів виховного процесу.

Автори відзначають, що рефлексивне мислення дає змогу вчителю уважно усвідомлювати свій професійний рівень, формувати адекватне сприйняття нової

інформації, робить мислення гнучким. Саме через рефлексивність учитель своєчасно відслідковує вплив власного стилю викладання на інтерес учнів, відчуває емоційний і психологічний клімат учнівського колективу, тому що рефлексія підтримує та уточнює дію. Глибина рефлексії залежить від ступеня освіченості людини [4].

Дослідники підкреслюють також важливість креативності як особистісної якості для учня та стверджують, що творчість у сприйнятті, переробці, використанні інформації допомагає учням не просто сприймати навчальний матеріал, а критично мислити, легко знаходити шляхи рішення стандартних задач нестандартними способами, їм не важко аналізувати навчальну інформацію, використовувати отримані знання у всіх галузях діяльності [3; 7].

Психолого-педагогічні дослідження показали, що виокремлені якості – рефлексія та креативність виконують важливу роль для створення конструктивної атмосфери взаємодії в системі «учитель – учень», тому що формування саме цих якостей учасників освітнього процесу сприяє значному покращенню ефективності навчального процесу сучасної школи.

У рамках нашого дослідження потрібно також звернути увагу на таку категорію, як зрілість особистості, що передбачає цілісний розвиток людини в освітньому середовищі, її фізичний, психічний, соціальний розвиток як індивіда, особистості, індивідуальності та суб'єкта життєдіяльності в їх взаємозв'язку. Категорія зрілості, на думку деяких дослідників [4; 6], є інтегральним критерієм якості психолого-педагогічного процесу.

Слід зазначити, що Г. Олпорт ототожнює поняття «зріла особистість» і «здорова особистість», тим самим підкреслюючи роль психічного та духовного здоров'я у досягненні людиною зрілості.

На вікових етапах розвитку особистості, які відповідають ступеням навчання в системі освіти, людина досягає своєї загальної зрілості як готовності до переходу до нового, більш високого ступеня освіченості та розвитку. Цей процес передбачає якісні зміни дозрівання та дорослішання, передбачає якісні зміни у фізичному та психічному розвитку, стані здоров'я, у мотивації

життєдіяльності, в особистісній сфері, у творчій самореалізації індивідуальності зростаючого покоління. Ці якісні зміни проявляються в нових видах зрілості, пов'язані з провідною діяльністю людини в певний період її розвитку та на певному ступені навчання.

Отже, важливість дослідження психолого-педагогічної взаємодії в наш час пояснюється тим, що динамічно розширюється комунікативна сфера, з'являються нові форми контактів, розширюються можливості не лише безпосередньої, але й опосередкованої (дистантної, віртуальної та ін.) сумісної діяльності, що представлено і в освітній сфері; водночас очевидно, що важко організувати педагогічний процес без продуманої взаємодії суб'єктів освітньої ситуації, без опори на активну співучасть у процесі пізнання.

Колектив школи представляє собою єдність педагогічного та учнівського колективів, їхня взаємодія характеризується об'єктивним характером.

Перспективним напрямом дослідження є здійснення подальшого аналізу проблеми психолого-педагогічної взаємодії в освітньому просторі.

### Література

1. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление. *Развитие личности*, 2002. № 2. С. 35–38.
2. Белякова Е. Г., Дегтярев С. Н. Оценка смыслообразующего потенциала инновационного образовательного процесса. *Образование и наука*. 2011. №33 (82). С. 316.
3. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). Москва : Гардарики, 2002. 340 с.
4. Коротаева Е. В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография. Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2013. 203 с.
5. Турбовской Я. С. Взаимодействие науки и практики как основа совершенствования учебно-воспитательного процесса: автореф. дис. ... докт. пед. Наук: 13.00.01. Москва: АПН СССР, 1992. 37 с.
6. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. Москва : Просвещение, 1986. 215 с.
7. Costin L. Ahistorical review of school social work. *Social Casework*. 1969. P. 39–453.
8. Englund M. Children's achievement nearly elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology Englund*. 1996. P. 723–730.

*Каніболоцька М. С.,  
кандидат психологічних наук, науковий співробітник  
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України*

## **АНАЛІЗ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ РЕФОРМАМИ**

Реформування освіти є ключовим чинником успішності суспільного розвитку, виробництва та державного регулювання в будь-якій країні. На сьогодні наша держава приділяє велике значення втіленню нових освітніх стандартів з метою виведення сучасної української освіти на конкурентний міжнародний рівень.

Визначення ступеня ефективності освітніх реформ на світовій арені – завдання непросте і кожна країна має свої успіхи та невдачі в проведенні цих реформ. У демократичних країнах освітні інновації підпорядковуються правилам світового консенсусу щодо реформ освіти і регулюються консенсусним характером відповідних договорів, зокрема Загальною декларацією з прав людини, Конвенцією з прав дитини, Всесвітньою декларацією про освіту для всіх тощо [1]. Ці угоди про освіту виконують функцію ціннісного об'єднувального вектора, який має спрямовувати освітню політику в країнах, що розвиваються, і відповідно до високих міжнародних стандартів мають низький рівень організованості та фінансування.

На сьогодні системи освіти майже у всіх розвинених демократичних країнах характеризуються багаторівневим підходом до управління, де зв'язки між різними суб'єктами, що працюють на різних рівнях, є, певною мірою, гнучкими та відкритими для обговорення.

Одним із прикладів державної стратегії, у якій враховується проблема *багаторівневої складності* проведення освітніх реформ, є Канада. У цій країні освітні послуги надаються у десятих провінціях та трьох територіях, що є самостійними адміністративними одиницями. За таких умов побудови країни відповідальність за надання освітніх послуг покладається на центральний уряд

провінції та місцеві шкільні ради. На початку реформування освітньої галузі уряд країни визначив ключові вузли ефективності впровадження освітніх реформ та через різні форуми і он-лайн майданчики попросив зворотного зв'язку від усіх зацікавлених сторін на всіх суспільних рівнях. Міністри та їх заступники регулярно зустрічалися з провінційними уповноваженими особами, вчителями та директорами, а батьківські та громадські групи розпочинали реалізовувати просвітницькі програми, щоб окреслити ключові цілі та визначити процеси, завдяки яким освітню систему буде реформовано. Такий підхід створив необхідну гнучкість для впровадження інноваційних процесів.

Наступним викликом, що виникає під час реформування освітньої галузі є проблема *контролінгу*. Шкільні освітні системи повинні відповідати цілям державної освітньої політики, включаючи питання підвищення якості освіти, її ефективності, впровадження інновацій тощо. У цьому аспекті цікавим є досвід нідерландських шкіл.

У Нідерландах існує давня традиція автономії шкіл. Тож в нідерландському кейсі про незалежність підкреслено ефективність інструментів політики, спрямованої на зменшення кількості початкових шкіл, навчальний процес який не має високого рівня. Міністерство освіти Нідерландів бачить свою основну відповідальність у забезпеченні якості системи освіти в країні загалом, у той час як школи несуть відповідальність за ефективність роботи. Якщо якість шкільної освіти не відповідає загальноприйнятому у країні рівню, діяльність школи інспектується відповідними підрозділами державних органів. Освітня система Нідерландів працює за таким принципом: будь-яка освітня стратегія повинна поважати самостійність шкіл та забезпечувати якісну освіту кожному

Управління освітою в Норвегії є сильно децентралізованим, 428 муніципалітетів і 19 графств виступають власниками шкіл, що значно відрізняються за розмірами, кількістю шкіл та керуванням на муніципальному рівні. Міністерство освіти та досліджень відповідає за національну освітянську політику, тоді як власники шкіл здійснюють освітні заходи, організовують шкільні послуги та керують ними, виділяють ресурси та забезпечують



покращення якості та розвиток своїх шкіл.

*Врівноваження довіри та контролінгу* було проблемою в норвезькому контексті. Незважаючи на високу довіру до системи, існує досить мало механізмів фінансової звітності. Як наслідок, для суб'єктів існує мало стимулів (або санкцій), що створює проблеми для довгострокової реалізації в умовах опору. Наприклад, програма «Оцінювання для навчання» спрямована на вдосконалення практики оцінювання в школах Норвегії. Керівники шкіл мають залучати вчителів до процесу розвитку шкільних культур, що ґрунтуються на реальному розумінні намірів чи принципів цієї програми. Чітка комунікація між різними рівнями та високий ступінь довіри між усіма зацікавленими сторонами необхідні для успішної реалізації програми.

Довіра є ключовим фактором успіху у системах навчання XXI століття. Це дає можливість зацікавленим особам (стейкхолдерам) ризикувати, полегшує взаємодію та співпрацю, а також зменшує потребу в контролі та моніторингу. Також довіра надає гнучкості стейкхолдерам пропонувати та впроваджувати інноваційні зміни та реформи і залучати до цього батьків, учнів та громад як активних партнерів. Довіра може сприяти інноваціям, оскільки може зменшити невизначеність щодо опортуністичної поведінки, створюючи простір для інноваційних підходів та обміну ідеями. Наприклад, у школах з високою колегіальною довірою вчителів, викладачі більш орієнтовані на інновації, оскільки вони охочіше тестують нові практики та є більш відкритими до змін [2].

Хорошим прикладом зв'язку між *довірою та професіоналізмом* є Фінляндія. До початку 1990-х років у цій країні система освіти була сильно централізованою: центральні установи регулювали школи, а вчителі підпорядковувалися жорсткій системі правил і розпоряджень. Однак потім розпочався поступовий перехід до концепції довіри до шкіл та вчителів, а через кілька років почалася епоха шкільної культури, що заснована на довірі. Довіра батьків, учнів та влади до вчителів та директорів шкіл була ключовою для реформи системи освіти та розумної звітності.

*Лідерство* необхідне для стимулювання та підтримання будь-яких

успішних інноваційних змін та для того, щоб навчання залишалося в центрі інновацій. Гарним прикладом політичного лідерства є Німеччина. На ефективність виконання програми впливає декілька місцевих факторів, включаючи політичне керівництво та підтримку керівника місцевого самоврядування, зокрема під час критичних ситуацій, що виникають на етапі впровадження освітніх реформ.

Таке лідерство є ключовим, особливо в тих умовах, де процес розвитку мережі покладається на добровільну участь та співпрацю всіх учасників освітнього процесу.

Відмінними за своїми успіхами від вище згаданих країн є процеси реформування освіти в країнах Азіатсько-Тихоокеанського регіону, де протягом 1980-х – 2000-х років відбулося багато інновацій в освітній сфері. Як зазначають самі азіатські експерти, багато з цих реформ було визнано неефективними та нестійкими. Причин цьому є декілька: по-перше, це синдром освітньої реформи, який негативно вплинув на психологічний стан і внутрішню екологію вчителів та систему управління навчанням загалом; по-друге, це погоня за результатом та ігнорування культурних і контекстуальних умови здійснення освітніх реформ; по-третє, прагнення адміністраторів до дуже швидкого досягнення цілей реформ. По-четверте, одночасне впровадження багатьох ініціатив. Через такі похибки керівництво країни було стурбоване втратою національної конкурентоспроможності, збільшенням хаосу та невдач у сфері освіти [3].

Підсумовуючи результати аналізу міжнародного досвіду окремих країн, зазначаємо, що реформування освіти має ґрунтуватися на таких принципах: 1) відповідності ціннісному вектору ключових міжнародних угод та рішень; 2) поступовості здійснення інноваційних кроків; 3) лідерства як фактору стимулювання підтримки інноваційних змін; 4) консенсусу з боку всіх учасників, залучених до реформи; 5) врівноваженості та довіри між всіма групами, що включені в процес реформ; 6) відкритості до спілкування та толерантного обміну думками між всіма сторонами, що забезпечують процес освітньої реформи.

## Література

1. Vasquez-Martinez C. The effects of educational reform. *BCES Conference Books*. 2018. Vol. 16. P. 254–258.
2. Snyder S. Innovation, governance and reform in education. *CERI Conference Background Paper*. 2014. URL: [http://www.oecd.org/education/ceri/CERI%20Conference%20Background%20Paper\\_formatted.pdf](http://www.oecd.org/education/ceri/CERI%20Conference%20Background%20Paper_formatted.pdf) (Last accessed: 5 March 2020).
3. Yin C. Teacher management and educational reforms: paradigm shifts. *Prospects*. Vol. 39. 2009. P. 69–89. DOI: 10.1007/s11125-009-9113-2.

**Каплуненко Я. Ю.,**  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

### ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ: ІСТОРІЯ ТА СЬОГОДЕННЯ

Згідно із сучасним визначенням, психологічна реабілітація – система медико-психологічних та педагогіко-соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психічних функцій, особистісного, соціального та професійного статусу хворих та інвалідів, а також осіб, які перенесли захворювання, зазнали психічної травми, дезадаптації внаслідок різкої зміни системи соціальних стосунків, умов життя і т. п. Завдання психологічної реабілітації – розробка та використання методів відновлення конструктивних особистісних установок та подолання наслідків хвороби в осіб, що перенесли нервові й психічні захворювання, та потребують психологічного відновлення внаслідок зміни життєвих умов, тривалого лікування, соціальної ізоляції, стихійного лиха, перенесених травматичних подій, тощо.

За визначенням ВООЗ, психологічна реабілітація – не просто метод, а всеосяжний процес, який дає можливість пацієнтам досягти свого оптимального рівня функціонування в громаді, та включає допомогу в розвитку соціальних навичок і можливостей для реалізації захоплень та дозвілля, необхідних для життя, спілкування та відчуття власної цінності [2]. Методологічною основою психологічної реабілітації є біопсихосоціальна модель, яка об'єднує медичні,

фізіологічні, психологічні та соціальні методи впливу.

Звісно, психологічна реабілітація як така існувала ще до того, як було введено це поняття. Протягом століть, люди, які зазнавали духовних, душевних або тілесних страждань, усамітнювались, шукали прихисток в монастирях, або спеціалізованих лікувальних закладах, де зцілювали свої душевні чи фізичні недуги. Перші згадки щодо психологічного відновлення зустрічаємо ще в Біблії (меланхолія царя Саула, безумство Навуходоносора тощо; грецькій філософії та медицині (Демокріт (460 до н. е. – біля 370 до н. е), Гіппократ (460– 370 рр. до н. е.), Гален Клавдій (130–210 р. н. е.), Піфагор (570–490 гг. до н. е.); в історії арабської медицини (Авіценна, 980–1037); у згадках про лікарську допомогу середньовічної Європи, включно з відкриттям перших закладів для душевнохворих – англійський Бедлам та французький Сельпетрієр, а також відкриття долгаузів на території колишньої Російської імперії. Перший державний досвід опіки над ветеранами започаткував ще Людовик XIV, який збудував Парижський «Дім інвалідів» для ветеранів своїх війн – справжнє місто в мініатюрі, де жили за церковним укладом та військовою дисципліною.

Наукова історія психологічної реабілітація починається з програм відновлення мови французького клініциста Поля П'єра Брока (1824–1880), американського психолога Шеферда Франца (1874–1933), першого «клінічного психолога» Лайтнера Уїтмера (1867–1956). Основа сучасних підходів до реабілітації хворих з ушкодженнями мозку була закладена під час та після першої Світової війни, в Німеччині, Уолтером Поппельрейтером (1886–1939); важливий внесок в ідею орієнтації реабілітаційного процесу на реальне повсякденне життя належить Курту Гольштайну (1878–1965) [1].

Великий поштовх в розвитку психологічної реабілітації зумовили події Першої світової війни, зокрема, вивчення контузій (Myers, 1917); поява концепції регенерації, тобто пригнічення досвіду війни (Rivers, 1923), поява терміну «втеча в хворобу» та інші. Фундамент вітчизняної нейрореабілітації було закладено видатним радянським психологом Л. С. Виготським, який, спираючись на розроблену ним культурно-історичну теорію розвитку вищих психічних функцій,

разом зі своїм колегою та учнем О. Р. Лурією провели серію блискучих експериментів з відновлення рухів у пацієнтів з хворобою Паркінсона. Подальший розвиток реабілітації як за кордоном, так і в нашій країні пов'язаний з трагедією Другої світової війни. Під керівництвом О. Р. Лурії, з перших місяців війни, нечисленна група фахівців займалася розробкою методів діагностики та відновлення порушених психічних функцій у поранених з ушкодженнями нервової системи.

Термін «реабілітація» з'явився лише в середині ХХ сторіччя – у 1946 році, у Вашингтоні на конгресі з реабілітації хворих на туберкульоз. В Англії та США після Другої світової війни на державному рівні було виділено фінансування та почали розроблятися принципи та моделі реабілітації, які згодом стали основою концепцій реабілітації хворих та інвалідів у різних країнах світу. Комісія експертів ВООЗ з медичної реабілітації дійшла 1959 р. висновку, що майже 25% усіх хворих із соматичними порушеннями і 75% – з порушеннями локомоторної системи підлягають реабілітації з користю для себе. Це свідчить про важливе значення реабілітації для окремої людини і для суспільства, особливо враховуючи те, що інваліди становлять близько 10% населення світу.

У США, наприклад, почала активно розвиватися психосоціальна реабілітація, соціальна альтернатива медичній моделі допомоги й догляду за хворими, насамперед, із психічними недугами. На той час психологічна реабілітація розглядалася як «процес, що полегшує повернення індивіда до оптимального рівня самостійного існування в соціальному середовищі» [7]. Водночас у фокусі уваги ставилася особистість пацієнта, а не його хвороба, і використовувався інтегрований підхід, який передбачав професійну, житлову, соціальну, освітню та особистісну реабілітацію. Рух психосоціальної реабілітації виростав із усвідомлення того, що більшість людей з важкими психічними захворюваннями зрідка відчують повне повернення психосоціального функціонування в громаді. Непрофесіонали та самі пацієнти ініціювали психосоціальні клуби самопомоги, розташовані у містах з великою кількістю психічнохворих. Ранні клуби, такі як Будинок фонтанів (Fountain House) та

Горизонт Хаус (Horizon House) були засновані групами колишніх пацієнтів для взаємодопомоги та підтримки [6].

Серйозним стимулом для розвитку психологічної реабілітації була війна у В'єтнамі. Так, за результатами дослідження 1988 року, у 15,2% американських ветеранів війни у В'єтнамі спостерігались виразні симптоми ПТСР, у 35% – проблеми з батьківськими стосунками, у 47,3% – межові форми ізоляції, у 40% – виражена ворожість до оточення [4]. З 1980-х років почалося систематичне вивчення «в'єтнамського» синдрому, що вилилося у розробку концепції «швидкого втручання» та активного розвитку методології й методів посттравматичного відновлення.

У 1970 році у Гельсінкі відбувся Перший світовий конгрес з реабілітації психічно хворих, а в 1986 році у Франції була, за підтримки ВООЗ, створена Всесвітня асоціація психосоціальної реабілітації (WAPR), яка зібрала на своєму установчому конгресі близько 100 фахівців (психіатрів, психологів, медсестер, соціальних працівників, лікарів загальної практики тощо) з 35 країн Світу.

На початку ХХІ проблеми психічного здоров'я особливо загострилися, що знайшло своє відображення в Концепції психічного здоров'я, представленій ВООЗ в 2001 році [2], де психосоціальна реабілітація визначається як процес, що уможлиблює досягнення оптимального рівня незалежного функціонування у суспільстві людей з ослабленим здоров'ям або інвалідизацією внаслідок психічних розладів.

За даними ВООЗ, на сьогоднішній день у світі близько 970 мільйонів людей страждає на психічні захворювання, перелік яких з кожним роком зростає [8]. Шкода, яку зазнає світова економіка в зв'язку зі зростанням відсотка тривожних та депресивних розладів, складає 1 трильйон доларів США. Психічні, неврологічні й наркологічні складнощі становлять 10% від загальної сукупності захворювань та 30 % від захворювань, які не становлять небезпеки для життя; є 1 з 5 дітей та підлітків в світі страждає на порушення психічного здоров'я; від депресії страждає близько 264 млн людей, що виводить її на перше місце серед причин втрати працездатності; близько половини всіх порушень психічного

здоров'я починає розвиватися у віці до 14 років. Кожного року близько 800000 людей скоюють самогубство, кожні 40 секунд у світі від самогубства гине 1 людина; самогубство становить 2 основну причину смертності серед людей у віці 15–25 років; кожен 9 мешканець регіонів, де точаться воєнні конфлікти, страждає на помірні або серйозні психічні розлади; тривалість життя людей, що страждають психічними розладами в середньому на 10–20 років менше, ніж у популяції [5].

У 2013 році Всесвітня організація охорони здоров'я затвердила Комплексний план дій в галузі психічного здоров'я на період 2013–2020 років. План спрямований на глобальні і національні дії зі зміцнення психічного благополуччя, запобігання психічним розладам, забезпечення медичної допомоги, прискорення одужання, зниження смертності, захворюваності та інвалідизації осіб з психічними розладами. За даними великого дослідження за участю Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) і провідних медичних університетів світу, кожна п'ята людина (22% від загальної кількості населення), яка проживає в зоні конфлікту, страждає на психічний розлад (депресії, тривога, посттравматичний стресовий розлад, біполярний розлад або шизофренія); у 9% населення, яке постраждало від конфліктів, психічні захворювання набувають середньої або важкої форми.

Як зазначено в «Концепції розвитку психічного здоров'я в Україні», станом на 1 січня 2017 р., 1 млн 673 328 жителів України перебували на обліку у зв'язку з розладами психіки та поведінки; у тому числі 694928 – внаслідок розладів, пов'язаних із вживанням алкоголю та наркотиків, що складає 3,9% населення. У 2016 році до закладів з надання психіатричної допомоги було госпіталізовано 182415 хворих, які пробули в середньому 53,4 дня у стаціонарі. На кінець 2016 року в Україні 261240 хворих на психічні розлади мали групу інвалідності, з них 8,5 % – діти 0–7 років. 9893 хворих у 2016 році первинно були визнані особами з інвалідністю у зв'язку з психічними розладами. Смертність населення України від навмисного самоушкодження у 2015 році складала 17,7 на 100 тис. населення. Таким чином, психологічна реабілітація в Україні має важливі та практичні

напрямки [3]. Сфери її застосування – особи, які пережили екстремальні ситуації – учасники бойових дій, жертви психотравмівних ситуацій, особи з прогнозованою або наявною інвалідністю, психічними порушеннями або девіантною поведінкою.

Враховуючи ситуацію в Україні, допомоги потребують ветерани АТО та члени їхніх сімей, тимчасово переміщені особи та інші постраждали; люди, які постійно знаходяться в зоні ризику – військові, медпрацівники, волонтери. Психологічна реабілітація застосовується в багатьох сферах, як для інформування людей і попередження шкоди для психічного та фізичного здоров'я, так і для подолання наслідків травмивного впливу, а також успішної соціальної інтеграції людини та відновлення її психологічного благополуччя. Важливим напрямком психологічної реабілітації є також пропагування здорового способу життя, зменшення стигматизації, зміцнення психічного здоров'я та підвищення добробуту окремих осіб та суспільства загалом.

### Література

1. Варако Н. А. История нейропсихологической реабилитации. *Неотложная медицинская помощь*. 2014. № 3. С. 44–49.
2. Доклад о состоянии здоровья в мире 2001. Психическое здоровье: новое понимание, новая надежда. Женева : ВОЗ, 2001. 216 с. URL: <https://www.who.int/publications/list/whr01/ru/>
3. Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-%D1%80>
4. Симонов В. Боевой стресс (По ВС США). *Вестник ПВО*. 1988. № 7. С. 83–85.
5. Сьогодні – Всесвітній день психічного здоров'я. URL: <https://5.www.ukrinform.ua/rubric-society/2796442-sogodni-vsesvitnij-den-psihicnogo-zdorova.html>
6. Anthony WA, Liberman RP. The practice of psychiatric rehabilitation: Historical, conceptual, and research base. *Schizophr Bull*. 1986; 12:542–59
7. Snaan R.A., Blankertz I., Messinger K.W. & Gardner J.R. Psychosocial rehabilitation: Towards the definitions. *Psychosocial rehabilitation Journal*, 11 (8). 1988. P. 61–77.
8. The mhGAP community toolkit: field test version. URL: <https://www.who.int/publications-detail/the-mhgap-community-toolkit-field-test-version>



*Карабаєва І. І.,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГА ТА ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ЗДО**

Проблема взаємодії педагогів і дітей в умовах суспільного виховання стає все більш актуальною для психолого-педагогічної науки та практики. Це визначається перш за все суспільною сутністю людини – міжсуб'єктною, суть якої полягає в тому, що люди живуть і діють лише в реальних зв'язках і взаєминах один з одним. Методологічною основою вивчення педагогічної взаємодії є підхід до дитини як до члена колективу дорослих та дітей у всій сукупності ставлень, у які вона вступає. Дитина і педагог взаємодіють один з одним в дуже відповідальний період розвитку та становлення особистості дошкільника. Від стосунків, які складаються між дорослим і дошкільником залежить ефективність формування особистісних утворень дітей, успішність навчання, характер дитини, її темперамент, якісний бік діяльності, яку виконує дитина, ставлення до навчання, праці.

Нові цільові акценти потребують суттєвих змін у педагогічній взаємодії дитини та педагога, побудованій на довірі, повазі, співпраці та діалозі. Головна мета виховання в умовах сьогодення – особистісний розвиток дитини, а основними цінностями є її свобода, творчість, ініціативність, активність та індивідуальність у пізнанні та вираженні себе, тому й постає питання формування в ЗДО нової суб'єкт-суб'єктної взаємодії і розвитку дитини як суб'єкта пізнавальної діяльності.

Одним з ефективних прийомів побудови спілкування дорослого з дитиною є двосторонній діалог «дорослий – дитина», «дитина – дорослий». Суть цього педагогічного прийому – необхідність вести діалог з дошкільниками, ставити дитину в центр взаємодії на заняттях. Описаний прийом орієнтований не стільки на логіку й системність викладу предмету засвоєння, скільки на роботу з

суб'єктивним досвідом дитини. Він стимулює прояв особистісної активності дитини, викликає радість і задоволення від того, що з нею рахуються, що її думка є важливою. Педагогу необхідно надати дитині можливість також звернутися до суб'єктивного досвіду дорослого, створити умови для рівноправного продуктивного діалогу. Продуктивна побудова міжособистісних відношень можлива лише в позиції: «Я – хороший, ти – хороший». У такому становищі дитина вважає себе цінною та значущою і думає, що інші люди також є цінними та значущими. Дитина приймає себе й відповідає на прийняття її іншими людьми. Дошкільники вільно вступають у значущі для них відносини з іншими людьми та показують їм, що поцінують свої та їхні досягнення. Така позиція підсилює розвиток близьких, значущих відносин з іншими людьми, у тому числі й особистісних відношень між педагогом і дитиною. Тому дуже важливим є ведення діалогу з дошкільниками не з авторитарної позиції, а з позиції рівноправного партнера, який запрошує до співпраці.

Загальноживана лексика педагога при взаємодії з дитиною: «Давайте разом обговоримо», «У тебе обов'язково все вийде», «Як ви вважаєте?», «Може спробуємо зробити це разом?», «Чи хотів би ти отримати допомогу?», «Чию – мою, чи когось із дітей?», «Мені потрібна ваша допомога», «Цікаво, чи не так? Завтра повторимо це знову».

Технологія використання суб'єктивного досвіду включає в себе не лише саму організацію заняття та підбір раціональних прийомів взаємодії з дітьми, але й врахування суб'єктивного досвіду при виконанні різних завдань.

Якщо дитина має право вибору, дошкільники з більшою відповідальністю ставляться до виконання завдань, виконують їх із задоволенням, зацікавлено. Робота із суб'єктивним досвідом дає змогу дитині активно оволодіти способами взаємодії з навколишнім світом, проявити індивідуальну вибірковість до матеріалу, який вона отримує, а педагогу забезпечує можливість будувати індивідуально доцільний процес побудови взаємодії з кожною дитиною. Робота із суб'єктивним досвідом дитини передбачає, що учіння – це організація особистісно значущої індивідуальної діяльності дитини. Така діяльність має

характерні ознаки: у наявності є пізнавальні стратегії діяльності; прослідковуються якісно своєрідні індивідуальні стилі діяльності; використовуються завдання різного ступеня складності, різного типу (проблемні, креативні).

Розглянуті в дослідженні категорії «педагогічне спілкування», «суб'єкт-суб'єктна взаємодія», «діалогове спілкування», «суб'єктна позиція дошкільника» мають потужний потенціал, інтегроване використання якого сприяє якісним і кількісним змінам у процесі формування дітей старшого дошкільного віку. Встановлено, що реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів та дітей сприяє створенню соціально-психологічного клімату, зростанню ступеня задоволеності міжособистісним спілкуванням педагогів з дітьми, дітей між собою, становленню суб'єктної позиції дошкільників. Принцип діалогічності займає домінуючу позицію серед багатьох інших, оскільки діалог є оптимальною формою взаємодії, засобом емоційного прояву особистості, умовою та засобом формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії між педагогом і дитиною.

#### **Література**

1. Малихіна О. Особистісно зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність. *Рідна школа*. 2002. № 10. С. 15–16.
2. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія: у 2 ч. Київ : Освіта, 2009. Ч 1. 302 с.

*Кас'янова С. Б.,  
аспірантка  
Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України*

*Науковий керівник:  
Смирнова О. П.,  
кандидат філософських наук, доцент  
Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України*

## **ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ФАКТОР ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я**

У наш час проблема взаємозв'язку почуттів та розуму, емоційного та раціонального все більше викликає до себе інтерес. Емоційний інтелект – це вміння розрізняти та розуміти емоції, керувати власним емоційним станом та емоціями партнерів зі спілкування. Сьогодні в Канаді та Європі відкриті цілі інститути, що займаються проблемою взаємозв'язку емоцій та інтелекту, а також створені програми для розвитку емоційного інтелекту [2, с. 230].

Навіщо ж розвивати емоційний інтелект? Численні дослідження науковців свідчать про те, що низький рівень емоційного інтелекту здатний привести до алекситимії (труднощів у визначенні своїх емоцій та емоцій інших людей), що підвищує ризик виникнення психосоматичних захворювань у дітей та дорослих. Уміння розбиратися у власних почуттях та керувати ними – це особистісний фактор, що зміцнює психологічне та соматичне здоров'я людини.

Крім того, дослідники встановили, що близько 80% успіху в соціальній та особистій сферах життя визначає саме рівень розвитку емоційного інтелекту, і лише 20% – всім відомий IQ – коефіцієнт інтелекту, що вимірює ступінь розумових здібностей людини [2, с. 57]. Цей висновок учених перевернув у середині 90-х років ХХ століття погляди на природу особистісного успіху та розвитку людських здібностей. Виявляється, що достатньо високий IQ дитини ще не є запорукою її майбутньої успішності в житті. Набагато важливіше, щоб дитина розвивала свій емоційний інтелект, а саме:

- уміла контролювати свої почуття так, щоб вони «не переливалися через

край»);

- свідомо впливала на свої емоції;
- визначала свої почуття та приймала їх такими, якими вони є насправді;
- використовувала свої емоції на користь собі та оточенню;
- ефективно спілкувалася з людьми, знаходила з ними спільну мову;
- розпізнавала та визнавала почуття оточення, змогла б уявляти себе на місці іншої людини, співчувала б їй [2, с. 58].

Зарубіжні дослідники емоційного інтелекту виявили деякі вікові особливості його розвитку. Емоційний інтелект підвищується у міру набуття життєвого досвіду, зростаючи в період юності та зрілості. Отже, у дитини рівень емоційного інтелекту є нижчим, ніж у дорослого, і не може йому дорівнювати. Але це не означає, що формування емоційних здібностей недоцільно в дитячому віці. Навпаки, існують дані про те, що спеціальні навчальні програми істотно підвищують рівень емоційної компетентності дітей [1, с. 37].

Натепер існує два підходи до розвитку емоційного інтелекту: працювати з ним безпосередньо або опосередковано, через розвиток пов'язаних з ним якостей. Сьогодні вже доведено, що на формування емоційного інтелекту впливає розвиток таких особистісних якостей, як емоційна стійкість, позитивне ставлення до себе, внутрішній локус контролю (готовність бачити причину подій, що відбуваються в собі, а не в оточенні та випадкових факторах) і емпатія (здатність до співпереживання). Отже, розвиваючи ці якості у людини, можливо підвищити рівень її емоційного інтелекту.

У груповій роботі із розвитку емоційного інтелекту рекомендується поєднувати різноманітні методи:

1. Ігри та завдання, що сприяють оволодінню прийомами міжособистісного спілкування, розвивальні вербальні та невербальні засоби комунікації;
2. Різні види дискусій, ігор, елементів психодрами;
3. Завдання, що сприяють підвищенню самооцінки та розвивають відчуття власної гідності, впевненості в собі;
4. Релаксаційні вправи для зняття психологічної напруженості,

тривожності; навчання прийомів саморегуляції.

Для розвитку емоційної компетентності та управління емоціями дуже важливо вдосконалювати процес сприйняття дійсності. Існує два основних способи сприйняття навколишньої дійсності та відтворення її образу – асоційований та дисоційований. Асоційований підхід означає, що людина знаходиться всередині травмівної ситуації, дивиться на неї своїми очима та безпосередньо емоційно на неї реагує. Дисоційований метод дає змогу оцінити подію якби збоку, внаслідок чого людина не відчуває всі ті почуття та переживаннями, які б мали місце в реальній ситуації.

Щоб перестати відчувати негативні емоції та дискомфорт, багато фахівців рекомендують дисоціюватися від тривожних, неприємних спогадів. Для цього потрібно подумки вийти із ситуації переживання та подивитися на цю подію ніби збоку. Переглядаючи в уяві фільм про самого себе, можна зменшити яскравість зображення, замінити кольорові образи на чорно-білі. У результаті подібних дій неприємна ситуація поступово перестає хвилювати людину, що дає змогу згодом повернутися до неї та спокійно проаналізувати всі свої дії.

Дуже ефективна також процедура асоціювання з приємними спогадами. Кожен може пригадати безліч подій, які були пов'язані з позитивними емоціями та піднесеним настроєм. Для того, щоб повернути собі свіжість радісних спогадів, досить знову увійти «всередину» колись приємної події, побачити її на власні очі та спробувати пережити ті ж емоції, що і тоді (прийом візуалізації). Асоціювання може допомогти і у спілкуванні з іншими людьми. Оскільки в процесі комунікації багато людей асоціюють спілкування тільки з неприємними деталями, взаємодія з партнерами зі спілкування іноді викликає відторгнення. Якщо ж здійснити протилежну дію та асоціювати спілкування з приємними почуттями, можна виявити поряд із собою приємних співрозмовників.

Таким чином, емоції знаходяться в прямій залежності від мислення. Завдяки мисленню та уяві в людини можуть виникати різні образи минулого або майбутнього, а також пов'язані з ними емоційні переживання. Тому той, хто керує своєю уявою, добре володіє і своїми емоціями.

Для того, щоб навчитися керувати не тільки своїм емоційним станом, а й емоціями свого партнера по спілкуванню, корисно задіяти вправу «Допоможи заспокоїтися». Парі людей пропонується якась емоційно напружена ситуація. Одна людина з пари повинна зняти напругу в іншої. Ситуації зазвичай носять абстрактний або навіть фантастичний характер, щоб уникнути особистої залученості учасників. Час обмежений – 2–3 хвилини. Партнер та ситуації щоразу змінюються. Після закінчення вправи відбувається обговорення прийомів, якими користувалися учасники для зняття напруги, і кому з них це найкраще вдалося.

Для розвитку емоційного інтелекту корисно використовувати вправи на пошук схожості між людьми. Вони навчать краще розуміти як себе, так і інших. Наприклад, завдання «Найдіть схожість»: потрібно подумки знайти 20 спільних якостей з людиною, з якою ви нещодавно познайомилися. Ця вправа також виробляє здатність до рефлексії та адекватної самооцінки.

Для підвищення рівня знань про емоції та емоційні стани бажано завести власний «Словник емоцій», де має бути чотири розділи: позитивні, негативні, нейтральні та амбівалентні (суперечливі) емоції. Його потрібно поповнювати щоразу, як ви дізналися про новий термін, що описує емоційний стан.

Використання вправи «Підкреслення значущості» дасть можливість виробити в собі здатність для прийняття людей такими, якими вони є. Вона полягає в наступному: потрібно задатися метою протягом дня не менше двох (трьох, чотирьох, п'яти) раз підкреслювати значущість тих людей, з якими ви працюєте або спілкуєтеся – відзначати їх вдалі ідеї, пропозиції, висловлювати їм повагу та симпатію.

Таким чином, набір технік та способів розвитку емоційного інтелекту досить багатий. Вибір конкретного підходу залежить в кожному окремому випадку від цілей та тих людей, які будуть задіяні в роботі.

## Література

1. Бьюзен Т. Могущество социального интеллекта. Минск : Попурри, 2004. 208 с.
2. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. Москва : КСП+, 2003. 272 с.

*Клочек Л. В.,  
доктор психологічних наук, доцент  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка*

## **ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

На сучасному етапі існування нашої держави, коли особливо актуальною є проблема справедливості в українському суспільстві, створення умов для розвитку в особистості власної гідності та самодостатності, вікова та педагогічна психологія актуалізує питання ціннісного, справедливого ставлення вчителів до зростаючої особистості, розвитку в неї основ моральності, що в подальшому визначає вектор її соціальної активності та справедливі взаємодії з іншими людьми.

Справедливість – одне із базових понять філософії та етики. У світлі психологічної науки *справедливість* розглядається як необхідна умова морально-етичного розвитку особистості, *процес* адекватного застосування винагород, покарань, заохочень для корекції соціальної поведінки людини; як *вища потреба, мотив, цінність*, що спонукають особистість до моральних виявів; *ціннісне ставлення до іншого*, що відкриває можливості для самореалізації потенціалів людини та її особистісного зростання [2].

*Справедливість у взаємодії учасників освітнього процесу* встановлюється в умовах спільного для вчителів та учнів інтерактивного простору, коли між ними налагоджуються суб'єкт-суб'єктні взаємозв'язки, має місце об'єктивне оцінювання педагогом результатів діяльності школярів та вияв з його сторони



принциповості, вимогливості й одночасно розуміння індивідуальних очікувань кожного учня [3].

Розвиток справедливості у педагогічній взаємодії зумовлюється рядом чинників – зовнішніх та внутрішніх. *Зовнішні чинники* – це соціальні умови, що виступають як соціально значущі явища, які детермінують неупереджене ставлення вчителя до учнів. Такими є полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі, співтворчість його учасників, демократичний стиль педагогічного спілкування.

*Полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі* означає взаємодію вчителя й учнів як рівноправних суб'єктів, вектори активності яких задаються їх ціннісними установками. Полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі характеризується своєю багатоаспектністю [1]. Феноменологічно вони виявляються в актуальній співприсутності вчителя й учнів, повноцінному їх існуванню як партнерів педагогічної взаємодії. За таких умов вияв учителем несправедливості відносно учнів виключається. Структурно полісуб'єктність зв'язків презентується різними системами взаємин учасників освітнього процесу, а саме «вчитель-учень», «вчитель-учні (як єдиний суб'єкт)», «вчитель-учні (як окремі суб'єкти)», де вчитель керується сталою позицією щодо справедливості як конструктивного регулятора педагогічної взаємодії. Інструментально полісуб'єктність зв'язків полягає у створенні умов для комунікативної взаємодії вчителя й учнів, у процесі якої налагоджується діалогічність взаємин. Функціонально полісуб'єктність зв'язків виявляється у прийнятті партнерами факту існування та результатів діяльності один одного, визнанні цінності особистості кожного учасника взаємодії. Це передбачає партнерство у вирішенні поточних завдань, наближає педагога до розуміння проблем школярів, спонукає до справедливих педагогічних рішень та дій.

Вияв суб'єктності кожною стороною взаємодії створює можливості рівноправного співробітництва, яке набуває ознак співтворчості [4]. Виступаючи суб'єктами освітнього процесу, вчитель і учні виконують спільну діяльність, кінцевою метою якої є інтелектуальний та особистісний розвиток

останніх. У вирішенні поточних завдань можуть виникати протиріччя між педагогом і школярами, зумовлені сумнівами останніх у справедливості дій учителя. Конструктивне вирішення подібних суперечностей є можливим за умови узгодженого віднаходження позицій, центрованих на взаємному оцінюванні результатів діяльності кожного суб'єкта (учителем – результатів навчальної успішності та поведінки учнів, учнями – якості викладання, гуманності та неупередженості вчителя). Учасники освітнього процесу спрямовують свої зусилля на спільний аналіз справедливості педагогічної взаємодії, обговорюють проблеми, пов'язані з емоційним переживанням несправедливості, віднаходять необхідні аргументи для пояснення власного бачення справедливості. Співтворчість виступає як дводомінантна взаємодія, за якої збалансовується вплив її учасників один на одного, встановлюється психологічна рівність між ними, за якою криється особливість обох сторін взаємодії розуміти переживання та мотивацію іншого, здатність дослухатися до його думки та готовність прийняти узгоджене рішення [5].

У контексті цього оптимальним є вибір учителем *демократичного стилю педагогічного спілкування*. Незважаючи на різні соціальні статуси учасників педагогічної взаємодії, демократичний формат взаємин унеможливорює виникнення психологічних бар'єрів у спілкуванні вчителя та школярів, відкриває їх один одному як співрозмовників і як особистостей. На відміну від авторитарного стилю педагогічного спілкування, де в стосунках його учасників повністю домінує вчитель, та ліберального стилю, у якому педагог ігнорує власні професійні управлінські функції, і владні повноваження перебирають учні, за демократичного стилю взаємодії педагог вдається до збалансованого застосування методів винагороди, заохочення та покарання школярів за результати їхньої діяльності.

Розвиток здатностей, які виявляються у форматі демократичного спілкування, а саме розуміння індивідуальних обставин життя учня, визнання авторитету його особистості, співпереживання успіхам і невдачам тощо сприяють розвитку *справедливості особистості вчителя*. В умовах відкритого,

чесного, широкого спілкування ніщо не стоїть на заваді прийняття справедливого рішення відносно будь-якого школяра та дій, які за цим слідують. Винесене вчителем педагогічне рішення на адресу учня сприймається й тлумачиться обома сторонами взаємодії як виправдане й справедливе.

### Література

1. Вачков И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию. *Вопросы психологии*. 2007. № 3. С. 16–29.
2. Клочек Л. В. Справедливість у психолого-педагогічному вимірі. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент* : збірник наукових праць. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015. Вип. 17. С. 130–141.
3. Клочек Л. В. Феноменологія справедливості у процесі педагогічних взаємодій. *Психологія діалогу і світ людини* : збірник наукових праць / за ред. Г. В. Дьяконова, Г. О. Горської. Том 6. Кіровоград : ФО-П Александрова М. В., 2016. Т. 6. С. 38–53.
4. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 192 с.
5. Ляшенко О. А. Психологічна позиція рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : 2016. 20 с.

**Кондратенко Л. О.,**  
*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник*  
*Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

### МОБІНГ ТА БУЛІНГ УЧИТЕЛІВ З БОКУ УЧНІВ

Проблема булінгу в загальноосвітніх школах в останні роки широко обговорюється як у наукових колах, так і педагогічними та батьківськими спільнотами. Менше уваги приділяються питанням мобінгу, хоча, як показує практика, саме мобінг перетворює життя учня чи вчителя на суцільний кошмар. Можливо це сталося тому, що в українській мові для явищ, які визначаються термінами мобінг і булінг є тільки один відповідник – цькування. Однак за своїм характером мобінг і булінг є різними явищами. Поняття мобінгу (від англійського слова mob – натовп, банда, «своя» компанія, нападати групою, натовпом) та булінгу (від bully – хуліган, розбишака, той, хто ображає, б'є, знущається). Отж,

мобінг – це колективне цькування жертви, а булінг – індивідуальне, і обидва явища досить поширені у шкільному житті, та можуть стосуватися як учня, так і вчителя. На жаль, проблемі цькування вчителів учнями та їх батьками приділяється явно недостатньо уваги, зокрема, в Україні немає хоча б приблизної статистики щодо кількості таких випадків, хоча в пресі, блогах на учительських сайтах регулярно з'являються повідомлення про переслідування вчителів з боку учнів та їхніх батьків, як у реальному житті, так і у віртуальному (у вигляді кібербулінгу) [1; 2; 3; 4]. Водночас у офіційних джерелах проблема знущань над учителями висвітлюється явно недостатньо. Слід визнати, що таке становище є характерним далеко не тільки для України. Ще у 2013 році американська Національна асоціація з питань освіти (NEA) назвала цькування учителів з боку учнів «кризою, що недооцінюється», оскільки, як зазначалося у звіті Американської психологічної асоціації (APA), 80 відсотків вчителів скаржились на жорстоке ставлення до них з боку учнів [7]. У 2019 році Shiranai B. Chan поставив в Інтернеті перед учителями різних країн запитання: «Що, на Вашу думку, викликає цькування педагогів учнями?» Він отримав 89 відповідей, які, переважно, зводились до наступного [5]:

- У сучасному світі вчителі абсолютно незахищені. «Студенти, батьки, начальство, ваші колеги та суспільство в цілому має право ставитись до вас як до сміття».
- Боротьба за «права» дітей перетворилась на боротьбу за вседозволеність для дітей.
- Батьки не поважають учителів і вчать своїх дітей, що вони особливі, а тому можуть говорити і робити все, що хочуть. На їхній погляд, вчителі це ніщо, такі собі ганчірки, об які можна витирати ноги.
- Керівництво школи завжди стає на бік батьків і не захищає своїх педагогів.
- Зараз учень завжди правий. Якщо він погано вчиться, то винен не він, а вчитель, бо не навчив.

- Якби в школі було більше дисципліни, школярів карали за знущання над учителем, то таких фактів було б набагато менше.

Коли читаєш такі відповіді американських, французьких, іспанських, португальських, канадських вчителів, то розумієш, що світ дійсно став дуже маленьким і проблеми в ньому схожі. Боротьба за гуманізацію освіти, захист дитини від сваволі дорослого неочікувано для творців цих підходів, отримала темну сторону – беззахисність дорослого перед сваволею дитини. На жаль, наукових досліджень цього феномену дуже і дуже мало. Спираючись на статтю Ozkilib, Ruchan та Kartal Hulya [6], можна зробити висновок, що причини неувважності наукової громадськості до такої вкрай болючої проблеми можуть лежати як у соціальній площині (не бажанні відмовитись від певних постулатів, які лежать в основі сучасного бачення «передової» школи), так і в складності та багатоаспектності самого явища.

### Література

1. Інша сторона медалі – булінг учителів. URL: [https://protocol.ua/ru/insha\\_storona\\_medali\\_buling\\_uchiteliv/](https://protocol.ua/ru/insha_storona_medali_buling_uchiteliv/)
2. Москвичова А. Хто заплатить за кібербулінг. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/khto-zaplatyt-za-kiberbuling/30123790.html>
3. Травля учителей в Украине: сможет ли новый закон о буллинге защитить педагогов. URL: [https://24tv.ua/ru/travlja\\_uchitelej\\_v\\_ukraine\\_smozhet\\_li\\_novyj\\_zakon\\_o\\_bullinge\\_z\\_ashhitit\\_pedagogov\\_n1101320](https://24tv.ua/ru/travlja_uchitelej_v_ukraine_smozhet_li_novyj_zakon_o_bullinge_z_ashhitit_pedagogov_n1101320)
4. У Києві школяр побив вчительку стільцем і порізав ножицями за погану оцінку. URL: <https://www.unian.ua/incidents/10255596-u-kiyevi-shkolyar-prolomiv-vchitelci-golovu-stilcem-i-porizav-nozhicyami-za-poganu-ocinku.html>
4. Chan, Shiranai B (2020) Why do students bully their teachers? URL: <https://www.quora.com/Why-do-students-bully-their-teachers#MoreAnswers>
  1. Ozkilib, Ruchan and Kartal Hulya (2012) Teachers bullied by their students: how their classes influenced after being bullied? Procedia - Social and Behavioral Sciences 46 3435-3439 – Available from: <https://core.ac.uk/download/pdf/82634827.pdf>
  2. Vrouvas, Michele (2019) What You Can Do as a Teacher Who Is Bullied by Your Students. URL: <https://study.com/blog/what-you-can-do-as-a-teacher-who-is-bullied-by-your-students.html>

*Корніяка О. М.,  
доктор психологічних наук, професор*

*Чудакова О. М.,  
молодший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ З ОБДАРОВАНОЮ ДИТИНОЮ**

В умовах модернізації системи освіти та її інтеграції у світовий освітній простір пріоритетним завданням педагога стає не тільки організація освітнього середовища, а й створення умов для розвитку обдарованості дітей як ресурсу для їх продуктивної діяльності в майбутньому, для виходу за межі стереотипів у педагогічному спілкуванні з ними. У ході педагогічної взаємодії вчитель має виступати ключовою постаттю в подоланні негативних поведінкових проявів, які часто супроводжують творчо обдарованих дітей у шкільному житті.

Дослідження показало, що проблема людських здібностей, з'ясування природи обдарованості завжди викликали у дослідників неабиякий інтерес. Та й досі питання підходів до її вивчення і розвитку лишається гостро дискусійним. Під *обдарованістю* зазвичай розуміється високий рівень розвитку певних здібностей: інтелектуальних, художніх, практичних тощо, який або вже виявляється у дитини, або існує потенційно, тобто його можна розвинути за наявності сприятливих умов. А творці концептуальних моделей обдарованості – Дж. Галахер, П. Кляйн, Н. С. Лейтес, К. Хеллер, В. Є. Чудновський, В. С. Юркевич й ін. – включають у її структуру ще й особистісні чинники: мотиваційні утворення, інтереси, вольові прояви, якості, почуття тощо. У літературі набула поширення й інтерпретація цього поняття через вид творчої діяльності, що знайшло своє відображення у понятті «творча обдарованість».

Творчо обдаровані діти вирізняються серед однолітків яскраво вираженими можливостями в досягненні результатів на якісно вищому рівні порівняно з умовним «середнім» рівнем. Ці діти відзначаються дослідницькою активністю,

винахідливістю та кмітливістю. Обдаровані учні не обмежуються у своїй діяльності тими вимогами, які містить завдання, відкриваючи нові способи вирішення проблеми. Важливі риси їхньої поведінки – прагнення нових вражень, допитливість, генерування незвичних ідей, багата уява, емоційність, швидкість вирішення проблем, постійний потяг до експериментування.

Проте нестандартність мислення, особлива емоційна чутливість і не завжди зрозумілі поведінкові реакції обдарованих дітей спонукають педагога до оволодіння спеціальними психотехнічними навичками педагогічної взаємодії. Тут вихідною позицією має стати, *по-перше*, правильний погляд вчителя на самостійну дитячу активність і, *по-друге*, забезпечення особливого – психологічно рівноправного – спілкування між педагогом і обдарованим.

У зв'язку з цим украй важливою стає роль педагога у створенні – поряд із забезпеченням діалогічності навчально-виховного процесу – *психологічно комфортного комунікативного середовища* з властивою йому рівноправністю сторін у педагогічній взаємодії, що закладає основи становлення самостійності особистості. Звідси вчитель повинен мати не лише спеціальну предметну компетентність, спрямовану на забезпечення ефективності педагогічної взаємодії. Він має володіти ще й *психолого-педагогічною компетентністю*, потрібною для реалізації комунікативно-виховної функції взаємодії. Ця компетентність передбачає дотримання певних правил у спілкуванні – адже дитина особливо потребує, за С. В. Балесом (1938), довірливого ставлення до себе, схвалення її поведінки з боку дорослого і створення ситуації успіху. Отже, психологічна підтримка педагога полягає у здатності розуміти дитячі почуття, умінні обирати оптимальну тактику реагування на прояви обдарованої дитини, віддаючи перевагу, на чому наголошує А. М. Федосєєва (2014), здатності до співпереживання через «особливий склад її особистості». Адже співпереживання педагога обдарованому в ході розв'язання навчальних та життєвих завдань створює оптимальні умови для його психічного розвитку. Зрозуміло, педагог сам має відчувати задоволення від свого діяння, щиро взаємодіючи з дитиною, формуючи особистість, яка в майбутньому зможе повноцінно послуговуватися у

своїй життєдіяльності такою системною якістю, як обдарованість.

Тим часом відсутність у багатьох педагогів спеціальних навичок взаємодії з обдарованими дітьми зумовлює численні соціально-психологічні проблеми. Зокрема, може призводити до дезадаптивної поведінки (асоціальної чи агресивної) як реакції на практику недобррозичливого ставлення та недовіру до обдарованих дітей ровесників і дорослих, на тривале нехтування важливих потреб обдарованих в активності, демонстрації своїх можливостей, лідируванні в навчанні. Можлива і протилежна реакція дитини на придушення її природних проявів та потреб – апатичність, відсутність інтересу до дружніх контактів тощо. Особистісні труднощі обдарованих ще більше ускладнюються у разі формування у них неадекватно заниженої самооцінки, надмірної критичності до себе, неспроможності реалізувати потенційні здібності. За цих обставин роль психолога чи педагога у роботі з обдарованою дитиною з психологічними проблемами – намагатися переконати її в тому, що вона має неординарні, властиві лише їй, можливості для навчання і творчої діяльності. В протилежному випадку її творчі можливості можуть з часом нівелюватися.

Таким чином, ймовірні психологічні та педагогічні складнощі у роботі педагога з обдарованими дітьми вимагають від нього особливих знань з їх навчання і виховання, педагогічної інтуїції для їх розуміння, особливого психічного складу для психологічної підтримки у взаємодії та певних психотехнічних навичок для успішного перебігу спілкування. Компетентний, уважний і чуйний педагог розвиває обдаровану особистість через співчутливе і поважне ставлення, партнерську позицію стосовно неї у педагогічній взаємодії.



*Кривоконь Н. І.,  
доктор психологічних наук, професор  
Чернігівський національний технологічний університет*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНТЕРАКЦІЇ ПРИ ЗДІЙСНЕННІ СУПЕРВІЗІЇ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ**

Тематика запровадження практики супервізії у вітчизняних соціальних службах різного підпорядкування уявляється нам досить актуальною з огляду на можливість цього виду діяльності у царині соціальної роботи. Ідеться, зокрема, про підвищення дієвості та розвитку професійного досвіду соціальних працівників, надання фахівцям психологічної та консультативної підтримки, спонукання спеціалістів до здійснення самооцінки та/або отримання інформації стосовно відповідності їх діяльності встановленим нормам і цінностям соціальної роботи, формування командних характеристик організації, мобілізацію ресурсів та ін.

Однак наразі у наукових джерелах недостатньо інформації щодо дослідження особливостей супервізії як різновиду професійної діяльності в межах соціальної роботи. У цій публікації маємо на меті висловити деякі теоретичні міркування стосовно соціально-психологічних особливостей професійної інтеракції при здійсненні супервізії для соціальних працівників.

У контексті реалізації задекларованих завдань нам імпонує запропонований Т. І. Силою підхід для дослідження й опису професійної взаємодії у царині соціальної роботи. Під професійною інтеракцією працівників групи «людина – людина» Т. І. Сила розглядає «специфічний вид комунікативної взаємодії, детермінований особливостями даної професійної діяльності, рівнем професійної компетентності фахівця, його ціннісними орієнтаціями, мотиваційними настановами, особливостями цілепокладання, а також відповідністю зазначених характеристик соціальним експектаціям» [3, с. 42]. Авторка пропонує здійснювати аналіз інтеракції у двох ракурсах – суб'єктному та релятивному. У межах суб'єктної моделі виділяються такі чинники взаємодії:

1) соціально-психологічні особистісні характеристики суб'єктів інтеракції (соціальні ролі та позиції, уявлення, експектації, ціннісні орієнтації);  
2) діяльнісні характеристики дій суб'єктів інтеракції (особливості мотивації учасників взаємодії, цілеспрямованість дій, особливості володіння соціально-психологічними механізмами впливу). У релятивній моделі в якості чинників розглядаються: контекст, ситуація, зміст, специфічні характеристики спільної діяльності, з приводу якої відбувається взаємодія [3, с. 24–25].

Спробуємо стисло проаналізувати соціально-психологічні особливості професійної інтеракції у процесі супервізії в соціальній роботі, скориставшись вказаними вище моделями та запропонованою нами концепцією супервізії на основі наснаження [2]. Супервізія, що базується на наснаженні, передбачає, з одного боку, – створення належних умов для професійної соціалізації спеціалістів, цілеспрямованого розвитку їх професійної самосвідомості, а з іншого, – надає можливість посилити професійну позицію соціальних працівників за рахунок «відрефлексування» проблемних тем, зняття напруження, що виникає іноді внаслідок переживань і сумнівів стосовно правильності власних дій у тій чи іншій ситуації, дає змогу попрацювати над мотивацією, неупереджено проаналізувати власний досвід, по-іншому оцінити результати своєї праці, краще усвідомити можливі ризики та запланувати заходи щодо їх попередження тощо.

Основними учасниками (суб'єктами) супервізії виступають, з одного боку, – супервізор (спеціаліст, що має значний практичний досвід соціальної роботи та високий рівень відповідної теоретичної підготовки), а з іншого, – фахівець (фахівці – в разі групової супервізії), що безпосередньо задіяні у соціальній роботі. Нас цікавлять особливості взаємодії в тандемі супервізор-супервізований (супервізований). Важливо також враховувати, що зміст діяльності супервізора передбачає, в основному, реалізацію основних функцій супервізії (професійне навчання, розвиток, психологічна та інформаційна підтримка, оцінка, мобілізація ресурсного потенціалу), що, власне, і визначає особливості побудови стосунків між суб'єктами супервізії на основі наснаження.

Отже, аналізуючи соціально-психологічні характеристики супервізора в ході його діяльності, варто зазначити, що йому переважно притаманні такі ролі: викладача, експерта, наставника, координатора, розрадника, порадника, посередника, натхненника, модератора, мобілізатора та ін. Ролі супервізованого (супервізованих) можуть варіювати: партнера, слухача, фахівця, що навчається, приймає та оцінює отриману інформацію, критично реагує на неї, потребує підтримки, наснажується тощо. Стосовно очікувань, то супервізовані на перших етапах налагодження контакту можуть досить насторожено ставитися до супервізора, що зумовлено низьким рівнем їхньої обізнаності щодо цілей та результатів супервізії. Їхні очікування включають острах перевірок, деяку недовіру, упередженість. Однак згодом соціальні працівники починають більш охоче співпрацювати, відкриватися, ділитися переживаннями, досвідом, дослухатися до порад, тобто активно взаємодіяти. І тоді їхні очікування посуваються у площину побудови довірливих відносин, готовності на когнітивному, емоційному та поведінковому рівні усвідомлено приймати ті впливи, що здійснюються в процесі супервізії.

Важливим моментом на наш погляд є те, що в ході супервізії не завжди мають формуватися позиції підпорядкування, навіть якщо фахівець із соціальної роботи є суттєво менш досвідченим, ніж супервізор. Добрі партнерські (однак ні в якому разі не панібратські, а формалізовані) стосунки між супервізором і супервізованим визначають у подальшому ефективність їх взаємодії, котра ґрунтується на спільних орієнтаціях – загально прийнятих цінностях соціальної роботи.

Щодо діяльнісних характеристик, то супервізор має допомагати супервізованому чітко визначати мету та пріоритетні завдання його діяльності, проаналізувати різноманітні аспекти проблематики клієнтів та можливості її подолання, а також надати психологічну, інформаційну підтримку, спонукати до самооцінювання своєї роботи на відповідність встановленим нормативам. Не менш важливим є досягнення вмотивованості супервізованого для власного розвитку, вдосконалення, набуття й підтримки ресурсних станів, що

уможлиблюється завдяки інструментальній компетенції супервізора. Йдеться про володіння ним методами аналізу, недирективного впливу, аргументованого переконання, наснаження, організації спільних дій та ін. Тож діяльнісні характеристики суб'єктів супервізії залежать від спорідненої мотивації, можливостей фасилітації, усвідомленого спрямування на розвиток професійного досвіду (причому не лише супервізованого, але й супервізора).

Характеризуючи контекст ситуації взаємодії у супервізії, зауважимо, що він визначається передусім змістом діяльності самого соціального працівника (його посадовими обов'язками, різновидами послуг, котрі він надає, особливостями клієнтів), досвідом функціонування соціальної організації, де він працює, а також фокусуванням на одній із систем взаємодії в самій соціальній роботі.

Підтвердження цієї тези знаходимо у роботі науковців [1, с. 89 –91], котрі вважають, що супервізія заснована на чотирьох базових системах: на системі працівника (особистість та її ресурси); системі практики (взаємодія з клієнтами, їхнім оточенням); системі команди (взаємодія всередині колективу); системі установи (організаційний клімат, нормативні вимоги, процедури, які задають параметри діяльності соціального працівника). Розділяючи вище вказану позицію, зазначимо, що можливі ситуації професійної взаємодії у супервізії зосереджуються на: професійному (практичному) аспекті (зв'язок між фахівцем та клієнтами), командному аспекті (відносини між фахівцем та командою, колегами), управлінському аспекті (взаємини між командою та організацією в цілому), організаційному аспекті (зв'язок між соціальною організацією та іншими організаціями, соціумом та/ або спільнотою клієнтів). Інакше кажучи, ситуація професійної взаємодії в процесі супервізії значною мірою зумовлена змістом діяльності та життєвим простором супервізованого (супервізованих) та інтерпретацією життєвих (частіше професійних) подій, їх когнітивною репрезентацією у площинах: сам соціальний працівник, соціальний працівник – клієнт, соціальний працівник – інший соціальний працівник, соціальний працівник – керівництво підрозділу / організації – організація в цілому, соціальна організація – соціум, інші соціальні організації.

Таким чином, професійна інтеракція в процесі супервізії на основі наснаження у сфері соціальної роботи розглядається нами як спеціально організована комунікативна взаємодія, результатом якої виступає цілеспрямований розвиток професійного досвіду фахівців, активізація їх ресурсного потенціалу, гармонізація відносин у різних системах діяльності соціальних працівників, а також їх самонаснаження.

### Література

1. Браун А., Боурн А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / пер. Т. Семигіна. Київ : Унів. вид-во Пульсари, 2003. 240с.
2. Кривоконь Н. І. Наснаження в супервізії або як зробити щасливішими фахівців із соціальної роботи. *Щастя та цивілізаційний розвиток*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 14–15 лист. 2019 р.). Львів, 2019. С. 131–135.
3. Сила Т. І. Професійна інтеракція у соціальній роботі: соціально-психологічні особливості взаємодії соціального працівника та клієнта: монографія. Чернігів : Чернігівський державний інститут права, соціальних технологій та праці, 2010. 241 с.

**Крикунова Л. О.,**  
*студентка НПУ імені М. П. Драгоманова*

*Науковий керівник:*  
**Євченко І. М.,**  
*кандидат психологічних наук, доцент*  
*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

## РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Пізнавальна активність у психолого-педагогічній літературі трактується як риса особистості, що виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, а також як самостійна, ініціативна діяльність дитини, спрямована на пізнання навколишньої дійсності. Формами прояву пізнавальної активності дітей є: допитливість, сумлінність, інтенсивність, енергійність, інтерес, ініціатива, самостійність, оптимальність.

До педагогічних умов розвитку пізнавальної активності дітей раннього віку відносяться: 1) цілеспрямоване формування, активізація розвитку пізнавальної діяльності дітей, що визначається як процес і результат стихійних і педагогічних впливів на особистість дитини, що сприяють організації активного діяння, досягнення, переживання, самовираження, творчого відкриття нового; 2) урахування їхніх вікових та індивідуальних темпів та особливості формування пізнавальної діяльності; 3) використання гри як провідного виду діяльності у дитинстві. Ігрова діяльність активізує дитину, сприяє оптимізації її життєвого тону, задовольняє особисті інтереси та соціальні потреби; 4) створення емоційно насиченого, гуманного середовища розвитку пізнавальної активності дітей раннього віку; 5) важлива педагогічна умова розвитку пізнавальної активності дітей раннього віку – вмiла організація цього процесу з боку педагога-вихователя, що передбачає його майстерність та вмiлисть у підборі методів і форм роботи з дітьми, застосуванні адекватних прийомів і засобів пізнавальної діяльності.

Напрямами формування пізнавальної активності дітей раннього віку є: залучення дітей до різних форм дослідницької, пошукової діяльності; збагачення змісту специфічно дитячих форм діяльності (ігрової, зображувальної, рухової, практичної, діяльності спілкування); цілеспрямований розвиток сприймання; поєднання пізнавальної діяльності на заняттях та у різних видах дитячої діяльності; індивідуалізація взаємодії педагога з дітьми відповідно до рівнів пізнавальної активності; створення розвивального середовища, яке сприяє формуванню у вихованців допитливості, пізнавального інтересу, ініціативи, творчого мислення, самостійності пізнання тощо.

Розроблено і впроваджено модель створення розвивально-ігрового середовища для активізації пізнавальної діяльності дітей раннього віку.

У ході формувальної роботи з дітьми раннього віку ми приділили увагу створенню розвивально-ігрового середовища, підібрали відповідний дидактичний та ігровий матеріал, організували і провели з дітьми чотири дидактичних багатофункціональних ігор («Зайчик», «Весело пограємо, всі

фрукти відгадаємо», «Восьминіжка», «Весняні квіточки»), пізнавально-сенсорне заняття «До білочок на іменини». Також ми запропонували додатковий матеріал за тематикою проведених ігор, підібрали яскравий наочний матеріал для наповнення ігрового куточку в розвивальному середовищі групи раннього віку, який педагог зможе використовувати в наступних ігрових заняттях. Крім того, провели із вихователями груп раннього віку інтерактивну ділову гру «Створення сучасного розвивального середовища ЗДО».

Під час створення розвивально-ігрового середовища в групі та проведення багатофункціональних ігор та ігрового заняття дотримувалися ряду педагогічних умов, що включають: врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей раннього віку (вибір ігор відповідно до можливостей розуміння умов та правил гри); використання гри як провідного виду діяльності дітей, насичення пізнавально-ігровими завданнями різноманітної діяльності дітей; цілеспрямоване формування пізнавального інтересу дітей; забезпечення інтегрованого підходу до організації діяльності дітей у ході проведення розвивальної діяльності; збагачення ігрового куточку груп раннього віку додатковими методичними матеріалами; залучення до створення розвивально-ігрового середовища педагогів-вихователів.

Отже, доведено ефективність проведеної роботи з дітьми раннього віку, що сприяла підвищенню пізнавальної активності у 30–50% вихованців. Рекомендуємо напрацьовані заходи та перевірені умови створення розвивально-ігрового середовища до використання у практиці роботи педагогів-вихователів груп раннього віку.

### Література

1. Марусинець М. М. Розвиток пізнавальної активності. *Дошкільне виховання*. 2005. № 11. С. 11–12.
2. Маценко В. Ф. Психологія пізнавальних процесів: навч. посіб. Київ : Главник, 2008. 191 с.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 456с.
4. Суржанська В. А. Критерії, показники та рівні пізнавальної активності дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2007. Вип. 45. С. 193.

**Кружева Т. В.,**  
кандидат психологічних наук, доцент  
*Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

Навчання у ВНЗ покликане сприяти професійному самовизначенню, професійній самоідентифікації, професійному становленню, що конкретизують більш загальну проблему, а саме – проблему формування професійної спрямованості.

У психологічній літературі відсутній єдиний, не суперечливий погляд на те, як відбувається вибір професії та які фактори впливають на цей процес. Стосовно цього існують різні точки зору, на захист кожної з яких наводяться, здавалося б, переконливі аргументи. Зрозуміло, що це пояснюється складністю процесу професійного самовизначення та неоднозначністю ситуації вибору професії.

Якщо процес самовизначення складає основний зміст розвитку особистості в роки ранньої юності, то формування професійної спрямованості є змістовним компонентом професійного самовизначення. Очевидним видається те, що першою необхідною умовою формування професійної спрямованості є виникнення вибірково-позитивного ставлення людини до тієї чи іншої професії чи до якогось окремого її компоненту.

За певних умов значущими для людини можуть стати багато пов'язаних із професією факторів: її творчі потенції, привабливі перспективи професійного зростання, престиж професії, її суспільна значущість, матеріальні, гігієнічні та інші умови праці, відповідність звичкам, індивідуально-психологічним особливостям, характеру тощо.



Все зазначене вище свідчить, що професійна спрямованість ґрунтується на широкому колі психологічних імперативів: потреб, інтересів, ідеалів, настановлень, мотивів людини. Чим повнішою є насиченість (у якісному й кількісному сенсі) компонентів професійної спрямованості, тим більшим і різноманітнішим є задоволення, що отримується від реалізації цього наміру, тим більш гармонізованими стають взаємини між професією та особистістю спеціаліста.

Таким чином, можна зробити висновок, що професійна спрямованість має надзвичайно важливе значення для процесу здійснення професійної діяльності. Психодіагностичне дослідження дає можливість виявити компоненти, міру їх прояву та детермінанти цього важливого фактору ще в процесі навчання (від першого й до останнього курсів), що дає змогу правильно й ефективно розвивати та корегувати професійну спрямованість майбутніх фахівців (у цьому дослідженні – практичних психологів)

Показниками професійної спрямованості виступили професійні вподобання, переживання, інтереси, що досліджувалися за допомогою методик Дж. Голланда та Є. Климова. Аналіз результатів за методикою Дж. Голланда показав, що на п'ятому курсі, порівняно з першим, значно більша кількість студентів-психологів виявила спрямованість на діяльність у соціальній сфері: відповідно 70,72% та 50,00%. Можна вважати, що це є свідченням того, що навчання в ВНЗ позитивно вплинуло на розвиток здібностей, професійно важливих якостей, сприяло уточненню уявлень про професію практичного психолога, тобто формуванню професійної спрямованості студентів.

За методикою Є. Климова у студентів п'ятого курсу виявили значне різноманіття професійних інтересів, із домінуванням спрямованості на професійне середовище «Людина – Людина» (41,6%), водночас на першому курсі кількість виборів на це професійне середовище становить лише 15%. Припустили, що різноманіття професійних вподобань у студентів п'ятого курсу пов'язана з тим, що сучасні умови актуалізують у молодих людей знання, вміння, навички з різних сфер. Для того, щоб успішно реалізувати себе у своїй професії,

бути висококваліфікованим знавцем своєї справи, необхідно розумітися на проблемах суміжних галузей. Іншими словами, сучасна людина успішно компонує в собі спрямованості з різних сфер життя і, безумовно, професійної діяльності, що дає змогу їй гнучко реагувати на різні як життєві, так і професійні ситуації. Тому навчання у ВНЗ повинне забезпечувати такий розвиток, унаслідок якого формується не тільки спрямованість на професію, професійна життєстійкість, яку здобувають студенти, а й розвивається усвідомлення, що для того, щоб бути успішним, необхідно мати або розвивати в собі ще й інші, важливі не тільки для професії, але й для життя, соціальні якості, знання, вміння, навички, що роблять людину більш гнучкою, конкурентоспроможною, з можливостями реалізувати себе в різних сферах, тобто поліфункціональною.

Те, що на першому курсі виявили тільки 15% студентів з професійним спрямуванням на діяльність психолога, свідчить, можливо, про те, що ці студенти ще перебувають в полоні ілюзій стосовно майбутньої професії, вони можливо, не досить чітко уявляють собі сутність роботи практичного психолога чи плутають свої уявлення з реальністю через брак інформації щодо цієї роботи.

Студенти ж п'ятого курсу значною мірою скеровані на середовище «Людина – людина», що є професійним середовищем практичного психолога. І це свідчить, що ці студенти вже усвідомлюють себе майбутніми психологами, володіють відповідними знаннями, певною мірою, в загальних рисах розуміють професійні аспекти роботи психолога, у них сформована не тільки професійна спрямованість, але й професійна готовність на реалізацію себе в обраній професії.

Зазначимо, що в ході теоретико-експериментального дослідження проблеми «Професійне самоздійснення» за допомогою тих же методик (Дж. Голланда та Є. Климова) отримали емпіричний матеріал стосовно професійних вподобань науковців-психологів різного професійного рівня. Тому перспективу подальших досліджень вбачаємо в деталізованому порівняльному аналізі емпіричних реалій стосовно професійної спрямованості студентів – майбутніх і кваліфікованих фахівців.

*Купчишина В. Ч.,  
кандидат педагогічних наук, старший викладач  
Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького*

**ПОКАЗНИКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОЇ  
ВЗАЄМОДІЇ В НАЦІОНАЛЬНІЙ АКАДЕМІЇ ДЕРЖАВНОЇ  
ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ  
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

Освітній простір був і залишається предметом наукових розвідок як вітчизняних, так і закордонних науковців різних історичних епох. Сучасні вчені також вивчають особливості сучасного освітнього простору (Н. Бастун, О. Веряєв, Б. Ельконін, В. Слободчиков, І. Щендрик та ін.) [4, с. 42]. Зміст цього терміну науковці визначають з двох позицій – як об'єктивний і суб'єктивний феномен. А. Цимбалару відмічає у своєму дослідженні, що «аналіз наукової літератури свідчить про багатовимірність і різноплановість смислового поля цієї дефініції». Ми зупинилися на одному з визначень, що було запропоновано А. Семеновою. Під освітнім простором мають на увазі підсистему соціального простору, що характеризується відповідною специфічністю і тісно пов'язаний з цільовими настановами освіти [2].

Суб'єкт (з лат. *Subjectum* – предмет, від *subjicere* – піддавати) – носій активності, індивід чи група як джерело пізнання і перетворення дійсності. Аналіз суб'єктів освітнього простору дав можливість виділення двох форм, які є взаємопов'язаними між собою: педагогічну і навчальну. Специфічною особливістю суб'єктів як педагогічної, так і навчальної діяльності є їх мотиваційна сфера. Як зазначає Л. Скорич: «в ідеальній схемі суб'єкт педагогічної діяльності працює заради досягнення загальної мети – для учня і потім для себе». Саме цей мотив лежить в основі освітнього процесу, проте не

завжди повною мірою усвідомлюється не лише учнем, але й педагогом [3, с. 836–837].

Специфічною ж ознакою освітнього процесу є взаємодоповнення знань вчителя та учня. Педагоги та психологи (П. Блонський, В. Кузьміна, Л. Мітіна, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) одностайні в думці, що суб'єктивність вчителя передбачає його постійний розвиток, самовдосконалення, що водночас є умовою розвитку учня.

Сучасний світ через свою складність, насиченість інформацією, динамічність та суперечливість сприяє виникненню великої кількості різноманітних проблем людини. З цього приводу Є. Потапчук зазначає, що «соціально-технологічний прогрес спричиняє зростання негативного впливу на особистість інформаційних потоків; збільшення повсякденних фізичних і психологічних навантажень; загострення екзистенціонального почуття страху, невпевненості, розгубленості та розчарування» [1, с. 3]. Усе це може спричинити різноманітні психічні проблеми, які є причинами різноманітних хвороб, що шкодить фізичному здоров'ю людини.

Психічне здоров'я людини є предметом дослідження науковців медичної, філософської та психологічної сфери. У своїх дослідженнях поряд з терміном «психічне здоров'я» вчені використовують поняття «здоров'я душі», «душевне здоров'я», «душевне благополуччя» та інші. Більш детальний аналіз історії виникнення цього поняття був зроблений у докторському дослідженні Є. Потапчуком. Проведений ним аналіз наукової літератури засвідчив, що більшість зарубіжних авторів психічне здоров'я розглядають з урахуванням того розуміння особистості, що складається в рамках тієї чи іншої теоретичної концепції особистості.

Питання наслідків негативного впливу на психічне здоров'я та сенсу допомоги особистості досліджували А. Ананьєв, Л. Бурлачук, Є. Головаха, М. Корольчук, В. Моляко, І. Ральнікова, С. Рубінштейн, Т. Титаренко та ін.

Основними суб'єктами освітнього простору в Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького є

курсанти (студенти, слухачі), офіцери, науково-викладацький склад, керівний склад кафедр, факультетів, академії. Кожен з них тим чи іншим чином впливає на психічне здоров'я один одного. До основних суб'єктів впливу на психічне здоров'я військовослужбовців відносять сім'ю як суб'єкт впливу; військовий колектив; військового керівника, як суб'єкта впливу на підлеглого; самого військовослужбовця як суб'єкта впливу на власне здоров'я [3, с. 85–151].

До показників психічного здоров'я суб'єктів освітнього простору Академії науковці (В. Журавльов, Є. Потапчук, О. Сафін та ін.) відносять: уміння адекватно давати оцінку як своїм діям, так і діям оточення; відповідність емоційних реакцій силі та частоті зовнішніх подразників; задоволеність професійною діяльністю, оточенням людьми, собою; наявність почуття гумору; відповідальність як за себе, так і своїх рідних тощо; упевненість, зосередженість, тактовність, активність та цілеспрямованість, інтелектуальність, терпимість, доброзичливість та ін.; уміння здійснювати саморегуляцію та боротьба зі шкідливими звичками.

Багато чого залежить не тільки від нашого оточення, але й від нас самих. Від того, як ми можемо реагувати на психічні явища, власну поведінку та діяльність, залежить стан нашого як фізичного, так і психічного здоров'я. Для цього слід прислухатися до порад науковців-психологів. Одна з них – здійснювати свою діяльність свідомо та цілеспрямовано. Це можливо за умови, якщо суб'єкт освітнього простору навчиться берегти власне здоров'я, що стало б його природною потребою, задоволення якої б проходило без примусу упродовж усього життєвого шляху.

## Література

1. Потапчук Є. М. Теорія і практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців : монографія. Хмельницький: Вид-во Нац. акад. ДПСУ, 2004. 323 с.
2. Семенова А. Т. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2009. 42 с.
3. Скорич Л. П. Суб'єктність у навчальному процесі. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2011. Вип. 11. С. 836–837.
4. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 42.

*Ленгле А.,  
M.D., Ph.D, професор,  
Вице-президент GLE-International,  
Вице-президент міжнародної асоціації психотерапії IFP  
Vienna, Austria*

## ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ПИТАННЯ СЬОГОДЕННЯ ТА ПЕРСОНАЛЬНА ВІДПОВІДЬ ОСОБИСТОСТІ

Цей складний і критичний час, коли ми маємо справу з певними обмеженнями (карантином), ставить перед нами важливе питання, як ми зараз можемо вижити як особистість, врятувати свій настрій, душу, самих себе, у внутрішньому і зовнішньому плані.

Перш за все, це складний та незвичайний час, проте для більшості людей він не є дуже небезпечним, не корабель, що тоне, не літак, що падає, ми – все ж таки – на відносно безпечному ґрунті, хтось більш хворий, інші – більш здорові. Важливо це усвідомлювати та бачити контекст ситуації. Ситуація дуже незвичайна, це правда, проте ми все ж, певним чином, у безпеці. Так, загроза існує, але світ не прямує до загибелі, інакше це б викликало панічні реакції. Так, ми на хиткому ґрунті, але можемо рухатись, їсти, дихати та розмовляти, таким чином, це врівноважує ситуацію.

У цій доповіді я б хотів торкнутися трьох питань: особливість ситуації, яка

постає перед нами, екзистенційна незахищеність та персональний виклик цієї ситуації для кожного з нас.

Що це за особливе питання, яке постає перед нами? Зараз незвичайний час, незвичайний як ніколи. Думаю, що більшість з нині живих не жили за часів Другої світової війни. Досвід, з яким ми стикаємося, нам незнайомий. Для більшості прямої загрози немає, проте для деяких це досить небезпечно. Хтось втрачає роботу, зіштовхується зі складними ситуаціями або навіть інфікований коронавірусом. У 80% випадків це нагадує симптоми звичайного грипу, 20% можуть отримати ускладнення, у 5% хвороба може стати справді складною.

Інколи життя зіштовхує з основною темою, темою невизначеності – ми не знаємо, що має статися. Така ситуація активізує звичні програми реагування, проблеми, не вирішені питання із самими собою. За наявності заборгованості перед банком невизначеність призводить до ще більшого обтяження. За наявності складнощів на роботі чи у стосунках – створює нові проблеми. Отже, цей незвичайний час спонукає нас до екзистенційного пробудження, змушує зустрітися із екзистенційними питаннями – йдеться про наше життя, його якість та виживання. Все це стає вразливим, і немає ліків або готових рецептів подолання таких викликів або небезпек,

Це екзистенційне пробудження стосується двох головних сфер. Перша – гострі проблеми цієї незвичайної ситуації (екстраординарної): тривога, втрата роботи, безробіття, брак грошей. А також питання реальності небезпеки цього вірусу та його наслідків. Як ми можемо вижити як нація, як ми можемо вижити як сім'я, як я, особисто, можу вижити? Ці питання наближають нас до питання смерті та великих економічних труднощів в масштабах нації, сім'ї, приватного життя. Ми гостро конфронтовані питаннями: «Що насправді відбувається? Чи може статися ще щось гірше поза тим?». Дізнаючись про таку велику кількість хворих та померлих, ми усвідомлюємо справжню загрозу, яку навіть не могли уявити. Постають значущі завдання – виживання, протидії конкретній небезпеці на різних рівнях: економічному, персональному, на рівні здоров'я.

Інша група питань – не настільки гостра, це типово екзистенційні засадничі

питання: що мені дійсно потрібно, щоб вижити та жити? Що насправді є цінним для мене в ситуаціях, коли звичний спосіб життя більше не можливий? Що є цінним особисто для мене? Що заслуговує на те, щоб залишитись в моєму житті? Хто я насправді? Як я можу більше бути із собою? Як і для чого живу? Екзистенційні питання наразі стають набагато ближчими.

Зараз ми маємо справу із багатьма небезпеками. Для більшості небезпеки переважно матеріальні – втрата заробітку, роботи, бізнесу; світ більше не функціонує. Без певності немає відчуття захищеності. Економіка загалом не працює. Наступне питання – це питання здоров'я. Як легко ми можемо інфікуватися? Вірус дуже контагіозний і ризик захворіти високий. Можливо, молоді люди – поза небезпекою, проте вони можуть принести вірус своїм батькам та старшим членам сім'ї, для яких небезпека значуща. Отже, ці небезпеки – заразитися та заразити інших людей; економічні небезпеки. Також це небезпеки майбутнього. Що буде далі? Після цієї зупинки?

Екзистенційні філософи зауважують – бути людиною означає бути явленою світові. Ми не захищені назагал у небезпеці. Це первинне переживання «буття людиною», яке починається із народження. У цьому контексті болісно бачити новонароджене маля, беззахисне, яке приходить у холод, потребує їжі, дихання та турботи. Зростаючи, дитина має навчитися про себе подбати. Явленість світові – первинний досвід, який притаманний буттю людиною. Сьогоднішня ситуація дає нам зрозуміти, що екзистенція має свої правила, структуру, яку не можна змінити. Ми були мрійниками, нереалістично до неї ставилися – адже все працювало – і навіть не могли уявити, що забракне їжі чи можливостей для стосунків. Іншими словами, бути явленими світові означає, що життя позбавлене безпеки, і це стало тепер особливо ясным. Єдина певна річ, що одного дня ми маємо померти, рано чи пізно, усе інше в бутті постійно змінюється, багато чого може статися, навіть того, що складно уявити.

Друге важливе розуміння: ми – смертні істоти. І смертні від початку нашого буття, не тільки наприкінці, – ми смертні щодня. Із цим складно змиритися, але це правда, яка допомагає нам обходитися із цією реальністю. Не



будучи в змозі прийняти власну смертність, ми не зможемо по-справжньому жити. Це великий виклик та водночас великий шанс зараз, адже ми стаємо більш свідомі цього факту, маємо з ним справу, і в цій реальності ми прокидаємося до життя – у справжній реальності. Невизначеність, явленість світові, здатність жити з власною смертністю, ці прості можливості, які ми маємо, наближують справжнє життя. Звичайно, для багатьох людей це створює напругу, тривожність, адже тривожність – це завжди страх бути зруйнованим, знищеним, страх померти. Зазвичай нам не тривожно жити, за винятком ситуацій, коли щось у небезпеці, може бути втраченим, – те, що має для нас цінність. Втрата цінностей – грошей або доходу – наближає нас до меж життя, і смерть просвічується крізь цей досвід і породжує тривогу. З екзистенційної точки зору, за цим завжди просвічується смерть та втрата найціннішого, що ми маємо, – життя. Почуття тривоги, усвідомленої чи не усвідомленої, притаманне сьогоденню. Факт знаходження в невизначеності створює напругу, і ми намагаємося зачепитися за те, що дає впевненість, опору, підтримку, де ми можемо закріпитися й утримуватися в часи небезпеки. Відтак переживаємо напругу у м'язах та психічну напругу.

Що ми можемо цьому протиставити? Як краще обходитися із наскрізною непевністю життя? Щоб виживати в щоденних ситуаціях, ми не можемо щодня філософувати, нам слід потурбуватися про власну безпеку. Сьогоднішнє завдання: озирнутися та замислитися: що в моєму житті дає мені захищеність? Що дає мені достатньо захищеності, щоб з'явилося почуття – дуже конкретне – яке можна прожити, яке б дало змогу мені просто бути тут, відчувати, що я живу, в цей конкретний момент буття. Я відчуваюся достатньо захищеним завдяки моєму побуту, простору, у своєму тілі, достатньо здоровому, бо я турбуюся про нього. Все це дає змогу мені бути тут, не агресивне щодо мене, не заподіює мені шкоду; дає можливість бути у стосунках, у сім'ї, із самим собою; дає можливість дати бути собі самому. Коли я потребую захисту, це дає мені психологічну основу зустрічатися із фундаментальним людським питанням «явленості світу», мати справу із стрижневою небезпекою життя, знайти свою нішу, де я можу бути та

турбуватися про те, що мене захищає, дає достатньо опори, викликає відчуття, що мене щось несе, підтримує. Велику роль тут відіграють стосунки, стосунки із людьми, які є в моєму житті та турбуються про мене, про яких також можу дбати, і в житті яких переживати власну присутність. Разом ми сильніші, разом можемо краще давати раду постійній екзистенційній невизначеності.

Де я можу бути? Перевірмо себе! Чи є щось, що перешкоджає моєму буттю тут, бути спокійним та у безпеці? Звичайно, можуть з'являтися думки, адже ми не знаємо напевно, завжди щось може статися. Тоді мені слід зустрітися з цими думками та відповісти: «Так, це правда, але саме зараз я не бачу нічого, що має негайно статися». Радикально – може статися будь-що. Але практично, конкретно, цієї миті, години, чи існує щось, що насправді мені загрожує? Навіть під час кризи, чи можу я бути тим, ким я є? Якщо ні – то що ж цьому перешкоджає? Якщо це справжня загроза, ми маємо відповісти на неї. Неможливо жити під загрозою. Ми маємо її зменшити, працювати із нею. Або, наприклад, загроза того, що за місяць у нас не буде достатньо грошей. Поговоримо про те, що слід зробити трохи згодом. Сьогодні ми все ще можемо бути тут. Важливо проживати своє життя з дня у день. Неможливо забезпечити все майбутнє. Чим більше майбутнього попереду, тим більше в ньому невпевненості. Однак сьогодні ми маємо тільки цей момент, цю хвилину, це і є наше життя. І саме тут нам треба вкоренитися, це дуже допомагає, оскільки дає відчуття опори та ґрунту.

Що робити, коли це щось більше, ніж просто непевність? У випадках тривоги. Тривога – це необхідний запобіжник і потребує більше зусиль, відваги, щоб протидіяти їй, обходитися із нею. Коли з'являються тривожні думки: «можливо, я захворію; можливо, у мене не буде достатньо грошей, щоб оплатити житло та їжу». Спершу слід себе запитати: наскільки це є реалістичним і що можна зробити, щоби цьому зарадити? Я можу, наприклад, багато зробити, щоб попередити інфекцію: як то – зберігати дистанцію, мити руки, носити маски та ін. Що я можу зробити, щоб протидіяти можливим фінансовим труднощам? Можливо, існують соціальні програми фінансової підтримки, куди можу

записатися; звернутися до друзів, допомагати один одному. Наскільки це є реалістичним? Якщо конфронтувати себе більш конкретно, тоді може виявитися, що це лише почуття. Треба бути реалістичним, тверезим, запитати себе – протягом скількох днів я напевно зможу вижити? Наскільки реальним є ризик інфікуватися, чи будь-що інше, чого стосується тривога, чи є це реалістичним? Що буде реальним наслідком, що станеться, якщо я заражуся? У 80% людей насправді нічого не відбудеться, 30–40% навіть не усвідомлять, що вони інфіковані (небезпека у тому, що вони інфікують інших); що може статися? Може, я потраплю до лікарні? Так, це може статися, одна із можливостей – якщо я дійсно сильно захворію та не зможу дихати, мені слід бути в лікарні. Може статися, що в лікарні забракне місця. Не буде вільних місць. Це сталося в Італії для тисяч людей – це може статися. Це реальність. І може статися так, що я помру. Це реалістично. Але до того, як ми дійдемо до цієї точки, що може статися, якщо нам забракне грошей, щоб заплатити за їжу або за оренду житла, які будуть наслідки? Подумаймо про реалістичні наслідки і потім запитаймо себе, якщо це станеться, що ми будемо робити. Якщо я дійсно інфікуюся, потребуватиму меддопомоги, і буду змушений лягти в лікарню, що я робитиму, як це організую? Чи зможу викликати швидку, щоб мене доставили до лікарні, чи я зроблю це сам? Обіцяю собі, що буду робити те, що зможу. І якщо в мене забракне коштів, я також зроблю усе, що зможу – попрошу допомоги в людей, зменшу раціон, попрохаю допомоги у друзів. Це конче важливо – пережити прийняти рішення, що я не покину себе, буду за себе стояти і робити все можливе, а решту я можу тільки прийняти. Прийняти те, що настільки хворий, у лікарні, і моє тіло не достатньо сильне, щоб вижити, і я маю померти. Тоді я скажу: «Це було моє життя».

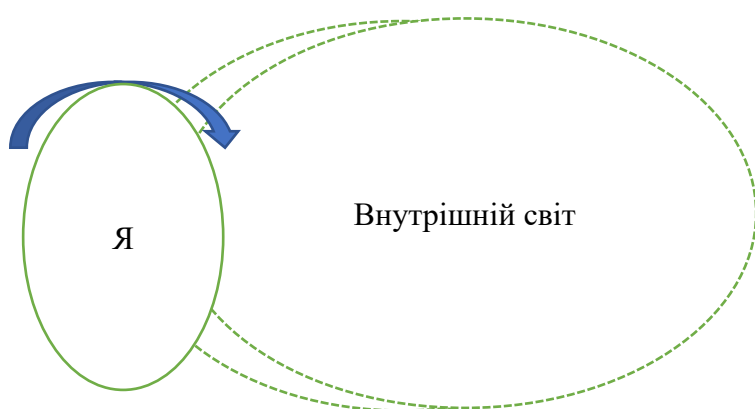
Це реалістично, і це дійсно може статися. Якщо я боюсь цього, навіть не можу про таке думати, варто говорити про таку можливість з іншими, ділитися. Багато хто з людей має схожі переживання й говорячи про них, ми робимо їх осяжнішими й можемо в цьому розвиватися. Одного дня ми маємо померти – не знаємо, коли та від чого. Стосунок із цією реальністю робить це співмірним і надає відповідне налаштування, яке наголошує: «Я маю жити зараз. І тоді, одного

дня, смерть сама дасть про себе знати».

Сказане, звичайно, не є легким. Але ми просто конкретизуємо, що бути у цьому світі – означає бути смертним, бути в непевності, і нам потрібно обходитися із цим. У часи кризи, в незвичні часи, ми усвідомлюємо це сильніше.

Що означає непевність (небезпека)? Звідки вона? Соціальна, політична, економічна непевність, непевність стосовно здоров'я, майбутнього, як поводитися із цією невизначеністю та із сильною реакцією на неї?

Ми живемо в часи, коли економічні системи багатьох країн сповільнені до мінімуму. Іншими словами, зовнішній світ закритий для нас. Ми не можемо подорожувати, не можемо зустрічатися із друзями, складно полишати житло і більшість із нас не можуть ходити на роботу. Дехто продовжує працювати онлайн, для деякого відкриті інші можливості, але для багатьох людей звична активність припинилася. Інакше кажучи, наш звичний світ для нас закрився, світ нашого бізнес-життя, наших зустрічей, світ, у якому ми рухаємося та дихаємо. Куди нам йти? Дякуючи Богу, ми маємо й інший світ, не тільки зовнішній світ, а й внутрішній. Внутрішній світ з'являється, коли я закриваю очі. Зовнішній світ з'являється, коли я відкриваю очі (Рис. 1). Як особистість, я є тим, хто творить обидва ці світи.



*Рис. 1*

Внутрішній та зовнішній світи перетинаються. Коли зупиняється зовнішній світ, у нас є інший світ, куди ми можемо піти. Для більшості людей, внутрішній світ недостатньо вивчений порівняно із зовнішнім, адже щоб

поєднати його з повсякденним життям, треба багато уваги. Внутрішній світ – також важливий, тут ми самі із собою. Сьогодні говорять: «Постривай, ти не можеш втекти від себе!». Це те, що нам знайомо, але що ми не часто робимо. Ми не можемо не бути собою, змушені бути собою, не можемо себе оминати. Це велика можливість цього часу! Зменшивши зовнішній світ, ми відкрили і ввійшли до внутрішнього, вкорінюємо себе в ньому, займаємо там своє місце, обходимося із ним завдяки *внутрішньому діалогу*.

*Внутрішній діалог* – основний інструмент для опрацювання та буття самим собою, щоб мати здорове психічне життя. Декому він добре знайомий – вони роблять це дуже добре – проте дехто взагалі не уявляє, що ми можемо розмовляти із собою так само, як і з іншими. Ми можемо говорити із собою, запитувати себе, можливо, закривши очі: чи добре я почуваю себе із собою? Який я із собою? Як це відчувається – бути мною? Як мені відчувається в моєму тілі? Можливо, мені болить, можливо, не відчуваю болю, проте просто приділяю час, щоб відчути своє тіло. Це моє тіло, яке мені належить. Звичайно, я більше, ніж моє тіло, але я завжди також тіло. Ми не можемо бути іншим чином, як фізично. Чи можу я відчути свої почуття, який у мене сьогодні настрій, чи відчуваю спокій чи напругу? Як відчуваюся зі своїм ставленням та переконаннями, релігією, вірою, стосунками? Як це – проживати моє життя?

Конкретизація внутрішнього світу, внутрішнього буття із собою може розширити внутрішню свободу, адже зовнішня свобода обмежена. Безмежна свобода внутрішнього світу нам доступна, проте багато людей не знають, як її відкрити. Тому хочу запропонувати деякі ідеї, натхнення та настанови, як застосувати та практикувати внутрішній діалог із собою, у сім'ї, перед тим, як лягати спати. Ці запитання будуть представлені відповідно до структури теорії екзистенційного аналізу, тобто до чотирьох вимірів екзистенції: стосунки з буттям, стосунки із життям, стосунки з самим собою та з майбутнім [1].

**1. Перше запитання:** чи я можу спокійно бути із собою? Чи можу спокійно сидіти та насолоджуватись спокоєм, просто дихаючи, не роблячи нічого іншого, окрім, глибоко дихаючи, просто давати бути речам, собі, іншим та світові. Я

дихаю, я – із своїм тілом, із своїми почуттями. Чим довше сиджу, тим більше заспокоююсь. Я стишуюся та відчуваю глибокий спокій. Можливо, мені потрібно в цьому трохи повправлятися, адже це може видатися незвичним. Однак це шанс, який ми зараз маємо, оскільки зараз для цього більше часу. Можливо, важко це робити вдома; можливо, діти занадто галасують, але це можна робити перед сном або зранку, або в іншій кімнаті, на вулиці – для цього навіть не потрібно сидіти – і спробувати свідомо нічого не робити. Просто давати всьому бути. Давати бути – це активність.

Якщо ми не можемо цього робити, виникають специфічні проблеми, яких зазвичай ми не помічаємо через надмірну зайнятість. Але коли нас ніщо не відволікає, то можемо зауважити свій неспокій, який потребує більше турботи. Час кризи приносить складнощі, яких зазвичай ми не маємо, але які підсвідомо відчуваємо.

**2. Друге запитання:** чи я собі подобаюся? Якими є мої стосунки із собою?

Чи відчуваю, що це добре – жити зі мною? Чи є я тією людиною, із якою сам би хотів одружитися? Адже я милий, люблячий та добрий до себе? Чи я добрий до себе? Якщо ні, тоді чому? Можливо, не переживав достатньо такого ставлення від інших? Це слухний час почати робити це для себе. Чи подобається мені моє життя? Чи подобається мені жити? Що мені в собі не подобається? Що саме робить мої стосунки з собою складними? Чому?

Також можемо зауважити певні проблеми, активізацію незавершеного досвіду, адже зараз ми більше зайняті внутрішнім світом. Час кризи може пробудити проблеми, які, зазвичай, не відчуваються. Але це також можливість зустрітися із ними; поговорити із іншими, в сім'ї, з друзями, чи, можливо, із психологом. Онлайн-психотерапія доступна у багатьох країнах.

**3. Третє запитання:** що я цінюю в собі? Що робить мене цінним *як особистість*? Чи я резоную із собою? Чи маю відчуття внутрішньої злагоди? Чи почуваюся винним, сумніваюся в собі, чи в інших? Що перешкоджає моїй злагоді із собою? Можливо, мені потрібно когось пробачити, щоб я міг відновити свій мир, пошкодувати про те, що зробив і вибачитися? Це важливо, щоб цінувати

себе, бути в гарному резонансі з собою. Під час кризи все неінтегроване, неузгоджене, все, що перешкоджає тому, щоб цінувати чи підтримувати себе, загострюється. Однак нарешті з'являється шанс опрацювати це, виразити, поговорити із іншими, зайнятися цим, щоб трансформація стала можливою.

**4. Четвертий вимір:** для чого я прожив сьогоднішній день? Що було тим хорошим, заради чого я жив: цього ранку, полудня та в післяобідній час, цього вечора, цієї години? Для чого це було добре? Маючи справу із питаннями сенсу, іноді ми можемо сумніватися стосовно Великого сенсу. Але в кожній конкретній ситуації, смисл завжди можна знайти. Завжди.

Можливо, ми цього не бачимо, але в принципі, можемо знайти смисл в кожній конкретній ситуації. Що було сенсом вчора? Для чого я прожив вчорашній день і для чого хочу жити завтра? Чи хочу жити так, як живу? Ця ситуація сьогодні справді спонукає замислитись щодо свого стилю та способу життя: чи я можу продовжити жити таким чином, як живу? Чи те, для чого я жив вчора все ще є цінним сьогодні? Чи воно все ще мені пасує?

Розглянуті питання в житті, переобтяженому зайнятністю, залишаються непочутими. У кризові часи, на рівні усіх зазначених чотирьох вимірів можуть виникнути складнощі. Ми можемо запобігти їм, зіштовхуючи себе із цими питаннями. І віднайшовши, що не є в злагоді із собою, можемо говорити про це з іншими людьми, із тими, хто слухає, відчуває емпатію, сприймає нас всерйоз – це дуже хороша допомога. У більшості людей зараз є час для таких тривалих розмов.

Сьогодні у нас велика перевага: люди більше телефонують, спілкуються один із одним. Отримайте користь із цього! Те, що ми маємо сьогодні, це наш капітал. Напевно, не матеріальний капітал (який здебільшого на першому плані), це духовний капітал, капітал стосунків із іншими людьми та із самими собою. Бажаю всім нам гарного обходження із цим часом, складним, який, однак, у певних аспектах, – велике запрошення наблизитися до себе, до реального життя. Бережіть себе, і ми із цим впораємося!

## Література

1. Лэнгле А. Фундаментальные мотивации экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической психотерапии. *Экзистенциальный анализ №1. Бюллетень*. 2009. URL: <http://aeapp.ru/PDF/Laengle-FM.pdf>
2. Laengle A. *Existential questions and personal answers*. 2020. 04, 05. URL: <https://youtu.be/usjBBFNhms0>

*Переклад українською Ірини Давиденко  
Наукова редакція Ярини Каплуненко*

*Литвинчук Л. М.,  
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ТВОРЧА УЯВА УЧНЯ ЯК ЗАПОРУКА ЙОГО ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Запорукою розбудови та розквіту нашої держави є виховання творчої молоді, потенціал якої має спрямовуватися на розв'язання соціальних, політичних та економічних проблем, на вступ України на шлях прогресу. Розвиток творчості – складова частина мети початкової освіти [2; 3].

Фундаментальні дослідження проблем уяви вирізняються як різноплановістю підходів, так і певними протиріччями в поглядах. Чинні теоретичні визначення потребують систематизації та узагальнення, адже детермінація процесу уяви є сконденсованим варіантом потенціалу розвитку особистості, своєрідним вектором поступу. Розглядаючи питання детермінування уяви в працях науковців, можемо стверджувати, що наукова думка еволюціонувала в цьому напрямі, проте поряд із загальновизнаними положеннями спостерігаються й окремі помітні напрями.

Трактуємо уяву, як «універсальну здатність людини завдяки переосмисленню створювати нові цілісні образи придбаного практичного, чуттєвого, розумового та емоційного та смислового досвіду» [1, с. 43]. Аналізуючи механізми творчості, С. Л. Рубінштейн окреслює взаємодію цих процесів: художник має опрацювати враження, які накопичилися в результаті



уважного спостереження для того, щоб підпорядкувати образ задумові, ідеї, композиції твору. Саме тут задіюється творча уява з різноманітними прийомами та способами перетворення [5, с. 60]. Окреслюючи взаємодію фантазії та сприйняття, В. А. Роменець нагадує, що для функціонування недостатньо самого лишень чуттєвого враження, тобто впливу предмета на органи відчуттів. До нього завжди додається «певне суб'єктивне доповнення, пов'язане з досвідом людини» [4, с. 133].

Діти з низьким рівнем уяви зазвичай апатично реагують на творчі завдання, пасивно продукують варіанти рішень. Розв'язки стереотипні, досить часто запозичені з навколишнього інформаційного простору, хоча техніка виконання роботи за критерієм якості графічних або живописних засобів може коливатися в доволі широкому діапазоні: від низького рівня до високого. Такі учні надають перевагу репродуктивним формам діяльності.

Діти із середнім рівнем по-різному сприймають навчальне завдання. Якщо ж надається більше варіантів, то здебільшого вони доволі спрощені, не до кінця опрацьовані. Процес створення нового образу зазвичай вимагає зовнішньої стимуляції: допоміжних запитань, прикладів.

Цій категорії дітей трохи заважають певні штампи, засвоєні, як правило, з медіапростору; вони блокують роботу творчої уяви. Проте ці діти досить успішно засвоюють стратегію аналогізування та можуть користуватися нею під час виконання різноманітних завдань. Водночас втілюють практикуються як близько споріднені, так і віддалені її різновиди [2].

Учні з високим рівнем вирізняються як високою швидкістю продукування образів, так і різноманітністю способів їх створення. За вимогою керівника вони без суттєвих труднощів можуть надати цілу галерею варіантів, причому не близько споріднених, а різнопланових. Легко аналізують, систематизують навчальний матеріал, застосовують процеси абстрагування. Ускладнення умов позитивно стимулює творчість.

Для таких дітей характерне як цілісне, так і фрагментарне бачення образу, проте відмінною рисою останнього є наявність резервів для його

доопрацювання. Їх малюнки вирізняються деталізованістю та композиційною цілісністю водночас. Проте інколи спостерігається певний дисбаланс між продукуванням образів та можливістю їх матеріального втілення на папері. Не всім учням рівень їх графічно-живописної майстерності дає змогу легко й максимально точно відобразити внутрішній образ. Це може стати певним внутрішнім бар'єром, враховуючи зростання наприкінці періоду молодшого шкільного віку тенденцій до самокритики. Разом з тим останній факт сигналізує про нагальну необхідність роботи над навчальним малюнком, малюнком з натури, опрацювання абетки образотворчого мистецтва, адже всі здобуті знання, уміння, навички в комплексі надають уявним образам можливості для матеріального втілення образам уяви [2].

Опис рівнів розвитку творчої уяви не претендує на універсальність та категоричність, тому що ґрунтується на нашому суб'єктивному досвіді.

### Література

3. Агеєнко Т. А. Казкові мандрівки до чарівного королівства творчості. *Обдарована дитина*. 2007. Вип. 2. С. 43–50.
4. Віннічук І. П. Стратегія комбінування як засіб розвитку творчої уяви. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. В. О. Моляко*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Т. 12. Вип. 9. С. 49–57.
5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Закон України від 24.07.2019р. № 688. Дата оновлення: 16.08.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p> (дата звернення: 03.03.2020).
6. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. 2-ге вид., доповн. Київ : Либідь, 2004. 288 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.

*Лукомська С. О.,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ОСОБЛИВОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ**

Наукові дослідження математичної тривожності почалися на початку 50-х років ХХ століття, коли М. F. Gough вперше використала поняття «математофобія» для опису станів, подібних на фобії, але пов'язаних виключно із математикою. Перше наукове визначення математичної тривоги датується 1957 роком – «наявність синдрому емоційних реакцій на математику та арифметику» (R. M. Dreger, L. R., Jr. Aiken, p. 344). У 1973 р. створено першу діагностичну шкалу математичної тривоги, а у 1982 р. Р. Byrd визначено чинники, що зумовлюють математичну тривогу, яка характеризується як ситуація, у якій особа переживає тривогу, стикаючись із математикою у будь-якому вигляді. Натепер математична тривожність визначається як занепокоєння, що виникає від думок про математику та виконання математичних завдань, характеризується фізіологічними й когнітивними симптомами (підвищенням серцебиття, спітнінням, появою нав'язливих негативних думок) й суттєво впливає на якість засвоєння академічних знань учнями. F. C. Richardson, R. M. Suinn зазначали, що математична тривожність є лінійним конструктом [6], натомість сучасними дослідженнями доведено його багатозначність, зокрема виділяють числову тривожність, пов'язану із використанням математики у повсякденному житті та тестову тривожність, зумовлену ситуаціями оцінювання знань з математики (R. R. Harari, R. K. Vukovic, S. P. Bailey) [5]. Акцентовано, що механізми продуктивного математичного мислення складні й різноманітні, варіюючи від компонентів оперативної пам'яті до розв'язання проблем з використанням когнітивних стратегій. Тривога порушує усі механізми, насамперед – короткотермінову пам'ять, унеможливаючи або суттєво ускладнюючи виконання простих математичних операцій. Це відбувається за рахунок того, щоб

замість зосередження на діяльності, людина концентрується на тривожних думках про неї – тривога про предмет тривоги.

У науковій літературі існують різні визначення математичної тривожності, одні ототожнюють її із рисою особистості (R. B. Frary, J. L. Ling) [4], інші – вважають зумовленою лише деякими видами математичних завдань (V. A. DeBellis, G. A. Goldin) [2], однак останнім часом все більшої популярності набуває припущення, що математична тривожність виявляється в людей, що мають виражену особистісну тривожність у ситуаціях необхідності вирішення певних завдань із математики (J. Ainley, D. Pratt, A. Hansen) [1]. Відповідно виділяють ситуативну та особистісну математичну тривожність. Ситуативна математична тривожність – це страх, що виникає у момент зустрічі із математичною інформацією, під час виконання певного завдання; натомість особистісна математична тривожність є стійким негативним настановленням щодо математики, що зумовлює уникнення людиною виконання математичних завдань взагалі, а не ситуативно. Тобто математична тривожність зумовлена диспозиційними, навколишніми та ситуаційними чинниками, зокрема ситуативна математична тривожність базується на ситуаційних чинниках, водночас особистісна – на диспозиційних, чинники навколишні (батьки, педагоги та соціальний контекст) впливають на обидва види математичної тривожності, які насправді рідко зустрічаються окремо один від одного. Наприклад, однією із найпоширеніших причин математичної тривожності є перфекціонізм – особистісна риса, що зазвичай схвалюється та заохочується соціальним оточенням, а в ситуаціях необхідності точних розрахунків може викликати сильне занепокоєння, яке суттєво позначається на якості виконання людиною завдання. Математична тривожність ускладнюється переживаннями тривоги з приводу наявності власне тривоги («я тривожусь, що боюсь виконувати математичні завдання»). У такій ситуації є ситуативна тривожність щодо розв'язання математичних завдань та особистісна тривожність, яка посилює тривожність ситуативну.

Протягом останніх років проведено дослідження зв'язку математичної

тривожності із іншими формами тривожності, зокрема загальною та в ситуаціях оцінювання (так званою тривожністю тестовою). Встановлено, що у дорослих математична тривожність корелює із тестовою (0,3–0,5) та загальною (0,3), натомість у дітей та підлітків подібних тенденцій не виявлено. Водночас, за даними А. Е. Foley, J. В. Herts, F. Borgonovi математична тривожність не зводиться до загальної і/або тестової, оскільки, порівняно з ними різні методики вимірювання математичної тривожності між собою мають значно вищі кореляції (0,8–0,9) [3]. Цей висновок підтверджується ще й тим, що математична тривожність виявляється не лише на уроках математики чи в оцінюванні знань, а й скрізь, де потрібні точні розрахунки, зокрема на уроках фізики, хімії, кресленні чи у складанні бюджету власної сім'ї.

Основними наслідками вираженої математичної тривожності є занепокоєння, яке впливає не лише на продуктивність діяльності, але й на соматичне здоров'я в цілому, апатія, неприязнь до математики, уникання уроків і необхідності будь-яких обчислень у повсякденному житті, проблеми з поведінкою, відчуття провини і сорому під час уроків математики, зниження рівня домагань із точних наук. Кожен із цих, на перший погляд, короткострокових впливів, в сукупності суттєво визначає життя людини в цілому, не лише в нагальній, а й більш віддаленій перспективі.

### Література

1. Ainley J., Pratt D., Hansen A. Connecting engagement and focus in pedagogic task design. *British Educational Research Journal*. 2006. Vol. 32(1). P. 23–38.
2. DeBellis V. A., Goldin G. A. Affect and meta-affect in mathematical problem solving: A representational perspective. *Educational Studies in mathematics*. 2006. Vol. 63(2). P. 131–147.
3. Foley A. E., Herts J. B., Borgonovi F., Guerriero S., Levine S. C., & Beilock S. L. The math anxiety-performance link: A global phenomenon. *Current Directions in Psychological Science*. 2017. Vol. 26(1). P. 52–58.
4. Frary R. B., Ling, J. L. A factor-analytic study of mathematics anxiety. *Educational and Psychological Measurement*. 1983. Vol. 43(4). P. 985–993.
5. Harari R. R., Vukovic R. K., Bailey S. P. Mathematics anxiety in young children: An exploratory study. *The Journal of experimental education*. 2013. Vol. 81(4). P. 538–555.
6. Richardson F. C., Suinn, R. M. The mathematics anxiety rating scale: psychometric data. *Journal of counseling Psychology*. 1972. Vol. 19(6). P. 551–564.

*Мазикін М. А.,  
голова ГО «Європейська Галичина»,  
керівник проекту «Нейрокультура»  
м. Львів, Україна*

## **РЕЗУЛЬТАТИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕДИТАЦІЙ У ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ВЕТЕРАНІВ**

У час, перенасичений соціальними потрясіннями (пандемія коронавірусу, збройний конфлікт, економічний занепад), люди мають хронічний стрес. Це призвело до того, що Україна посіла перше місце у Європі за поширенням психічних розладів. Крім того, наближається епідемія посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у ветеранів збройного конфлікту на Сході країни. Тому необхідно здійснювати пошук високоефективних рішень, що дадуть змогу зберегти психічне здоров'я громадян України.

Ми не завжди можемо змінити обставини контексту, в якому виникає стресова ситуація, а ось змінити ставлення особистості до стресогенних чинників ми можемо. Зараз на психологічному ринку країни є велика пропозиція різноманітних тренінгів з вироблення комплексу фіксованих дій на певний фактор-стресор, але реальне життя дуже непередбачуване, про що свідчить пандемія, і до всіх ситуацій підготувати людей неможливо. Тому всі ці тренінги виробляють навички долати стрес у специфічних (штатних, ретроспективних) ситуаціях і виробляють безпорадність в інших ситуаціях. Зрозуміло, що такий підхід треба переосмислити і запропонувати конструктивне рішення.

Всебічний аналіз показав, що у західній культурі для вирішення проблеми хронічного стресу було застосовано ментальні тренування зі Сходу з адаптацією до соціокультурних особливостей країни: медитації тибетського буддизму Rinpoche та Tworkov, медитативна нейробіологія Davidson та Begley, нейронаука щастя Hanson та Mendius, антистрес медитації Penman та Burch [4; 6; 9; 10]. Вищезгадані ментальні тренування спираються на свідоме керування психічними станами людини за допомогою концентрації уваги, сили волі,

тотального сприйняття, емпатії тощо.

Тому ми вирішили дослідити ефективність медитацій у психокорекції ПТСР.

Дослідження ефективності медитацій проводилося впродовж 2018–2019 рр. У дослідженні взяло участь 75 чоловіків-ветеранів із добровольчих батальйонів з ПТСР, віком 25–45 років. Дослідження проводилося у рамках волонтерського проекту «Нейрокультура» від ГО «Європейська Галичина».

Для діагностики ПТСР та супутніх психічних розладів використовували методики: PCL-C – Контрольний список симптомів ПТСР; ACSS-FAD – Шкала набутої здатності до самогубства та відсутності побоювання смерті; Loneliness Scale – Шкала самотності та соціальної ізоляції; ASSIST – Опитувальник ВОЗ для скринінгу на проблеми з алкоголем, тютюном та наркотиками; PSQ – Піттсбурзький індекс якості сну. Перелік цих методик дав змогу визначити важкість перебігу ПТСР та адекватно вибудувати психокорекцію. Для підвищення ефективності медитацій ми застосовували нейроперсонологію Tkach (2018), що забезпечило індивідуальний підхід у підборі медитацій.

Для виявлення емоційних та когнітивних показників діяльності мозку під час навчання медитацій використовували 14-канальний нейроінтерфейс EMOTIV Eros+ та програмне забезпечення для картографування мозку й моніторингу процесу, MyEMOTIV, EMOTIV Brain Activity Map та EmotivPRO.

Ми здійснили спробу адаптувати до соціокультурних особливостей України три буддистські медитації: зосередженості, усвідомленості та співпереживання.

Медитація зосередження передбачає, що людина сконцентровує свою увагу на об'єкті/явищі. Це може бути будь-що: візуальні образи, звуки, запах, дихання, пульс. Важливим є вміння виробити навичок утримувати увагу, помічати моменти відволікання та поновлювати увагу до об'єкта медитації. Процес відволікання і повернення уваги має чотири фази: вислизання уваги; усвідомлення відволікання; переорієнтація уваги; відновлення стійкої уваги. Наголошуємо, що момент усвідомлення відволікання у медитації зосередження

є головним навиком. Коли відбувається відволікання, то активними стають дорзолатеральна префронтальна кора та нижня тім'яна частка. Коли у того, хто медитує, стійка увага, то наявна висока активність дорзолатеральної префронтальної кори мозку [3; 5; 8].

Медитація усвідомлення передбачає безперервне та максимальне сприйняття всіх подразників: зовнішнього світу, тілесні відчуття і психічний стан. Важливо зазначити, що це не аналітична медитація: аналізувати нічого не потрібно, лише сприйняття та констатація сприйнятого. Це спричиняє зниженням тривоги [9; 10].

Медитація співпереживання передбачає вироблення емпатійності до інших. Під час цієї медитації виникає підвищення активності у скронево-тім'яній ділянці та венстромедіальній чоловій корі [6; 9; 10].

З нашого досвіду виявилось, що найлегше ветеранам дається медитація концентрації і усвідомлення, а найважче дається медитація співпереживання – і не дивно, адже їм тривалий час доводилося бути дуже уважними до всього та використовувати інструментальну агресію задля захисту нашої країни. Тому суспільство просто зобов'язане докласти всіх зусиль задля повернення втраченого на війні відчуття щастя та повернути радість в родини ветеранів.

С. Максименко зазначає, що у науковому дослідженні особистості вибір методу має вирішальне значення у побудові теоретичної конструкції трансформації зміни особистості [1].

Першим етапом психокорекції було знайомство та налагодження конструктивної комунікації у тій світоглядній системі, яка властива клієнту. Другим етапом була діагностика психічних розладів пов'язаних із війною. Третім етапом була нейропсиходіагностика за Б. Ткачем для встановлення нейроперсоналогічного типу ветерана [2]. Четвертий етап роботи передбачав створення ілюзії впевненості та позбавлення почуття провини у ветерана за вчинки у минулому. П'ятий етап – медитативна практика. Перші сесії є короткими – по 10 с. з обов'язковим використанням нейроінтерфейсу. Аналізуючи мозкову активність під час медитації, ми в режимі реального часу виявляємо, що



саме важко дається у виконанні ментальних вправ. Шостий етап терапії полягав у виробленні навичок ефективно опрацьовувати негативну інформацію. Критерієм ефективності було повернення навиків структурування часу, резильєнтність та контроль завищеного почуття справедливості.

Таблиця 1

**Трансформація основних когнітивних і емоційних показників серед ветеранів до та після психокорекції**

	Стрес	Взаємодія	Інтерес	Хвилювання	Концентрація	Релаксація
До	45,83	52,73	49,76	43,04	44,25	31,46
Після	42,21	59,15	62,23	46,55	51,69	48,28
p	p≤0.05	p≤0.001	p≤0.01	p≤0.05	p≤0.05	p≤0.001

Коротко розкриємо суть основних когнітивно-емоційних показників, сформованих біометричною компанією «EMOTIV», які вираховуються на базі специфічних ЕЕГ патернів мозку: *Стрес* відображає комфорт та дискомфорт досліджуваного. *Взаємодія* відображає наскільки досліджуваний залучений до того, що робить чи переживає. *Інтерес* відображає цікавості досліджуваного до стимулу. *Хвилювання* відображає прояв емоційної реакції (ажіотаж). *Концентрація* відображає зосередженість на подразнику. *Релаксація* відображає психічний спокій [7].

З аналітичної таблиці зрозуміло, що наявні характерні зміни в роботі центральної нервової системи після медитативного сеансу, які проявляються посиленою діяльністю інтегративної системи мозку, підвищенням обізнаності та контролю когнітивних процесів, емоційної сфери та функціональних станів психіки у ветеранів.

На цей момент – жодного рецидиву посттравматичного стресового розладу і прийнятна ресоціалізація.

Вищезазначений комплекс психотерапевтичної роботи реалізується цілою бригадою психологів протягом чотирьох днів, а також періодично (1 раз на місяць) здійснюється дистанційний патронаж завдяки Скайп-зв'язку. Згодом

ветерани самі час від часу телефонують і повідомляють про свої якісні зміни у житті та ресоціалізацію.

### Література

1. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: у 2 т. Київ : Форум, 2002. Т. 1. 319 с.; Т. 2. 335 с.
2. Ткач Б. М. Нейропсихологія девіантної поведінки : монографія. Львів : ННБК «АТБ», 2018. 416 с.
3. Apple D. M., Fonseca R. S., Kokovay E. The role of adult neurogenesis in psychiatric and cognitive disorders. *Brain Res.* 2016. Jan 15;1655, P. 270–276.
4. Davidson R. J., Begley S. The Emotional Life of Your Brain: How Its Unique Patterns Affect the Way You Think, Feel, and Live - and How You Can Change Them. New York: Hudson Street Press, 2012. 403p.
5. Davidson R., Kabat-Zinn J., Schumacher J., Rosenkrantz M., Muller D. Santorelli, S., Sheridan, J. F. Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine.* 2003. Vol. 65, №. 4, P. 564–570.
6. Hanson R., Mendius R. Buddha's Brain: The Practical Neuroscience of Happiness, Love, and Wisdom. Oacland : New Harbinger Publications, Inc, 2009. 251p.
7. Insight. Emotiv. URL: <https://www.emotiv.com/insight>.
8. Kellawon G. A. Yoga Meditations. Bloomington : Balboa Press, 2014. 82 p.
9. Penman D., Burch V. Mindfulness for Health: A Practical Guide to Relieving Pain, Reducing Stress and Restoring Wellbeing. London : Little, Brown Book Group, 2013. 288 p.
10. Rinpoche, Y. Tworkov H. Turning Confusion into Clarity: A Guide to the Foundation Practices of Tibetan Buddhism. Boston & London : Slow Lion, 2014. 290 p.

**Макаренко Н. М.,**

*кандидат психологічних наук, доцент*

*Криворізький державний педагогічний університет*

## МЕДІАОСВІТА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ

### МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Ще у 1930 році у Великій Британії медіаосвіта стала частиною освітнього процесу. Вона була спрямована на формування медіакультури та підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа. В Україні Концепція впровадження медіаосвіти [1] розроблена Академією Педагогічних наук на період 2010–2020 року та передбачає охоплення всіх вікових аудиторій.

Одним із завдань Концепції є формування медіакомпетентності. Кінцевий

варіант впровадження медіаосвіти (сформованість медіакомпетентності) передбачає:

- здатність споживача медіа розуміти соціокультурний, економічний, політичний контент функціонування медіа;
- можливість бути носієм та передатчиком медіакультурних смаків та стандартів;
- підвищення ефективності взаємодії з медіапростором;
- прагнення до створення нових елементів медіакультури сучасного світу.

Нагальність у розробці подібної Концепції зрозуміла. Як зазначають автори підручника «Медіаосвіта та медіаграмотність» [2], є найбільш вразливі до деструктивної дії ЗМІ прошарки медіаспоживачів. І на першому місці – люди з недостатньою ерудицією, небажанням саморозвитку, самовдосконалення.

Не буде перебільшенням визначення того, що, на жаль, такими є сучасні молоді люди, навіть ті, що навчаються у вишах. Коло інтересів їх звужене до «гортання» інтернет-сторінок, довготривалого безсистемного перебування у соцмережах. Про низький рівень ерудиції свідчить ригідність мовлення, кліповість мислення, відсутність бажання самовдосконалюватися, формувати для себе «стрижень» з творів класичного кінематографу, визначних літературних, музичних творів (з якими можливо порівнювати сучасні продукти медіа). Можливості обирати курси для вивчення, які наразі упроваджуються у вишах, дають можливість сподіватися, що буде обиратися курс медіапсихології, який і передбачає вивчення основ медіаосвіти.

- Курс цей побудовано нами з урахуванням сучасних прагнень та інтересів молоді, з використанням різноманітних креативних форм роботи. Таких як:

- бесіда про історію появи та становлення ЗМІ в затишних кафе за прикладом мешканців Лондону та Парижу [3], які ще у кінці XVII ст. на початку XVIIIст. збиралися у місцевих кафе, щоб обговорити останні новини, прочитати газети;

- розробка та читання міні-лекцій для різновікових аудиторіях на тему «Як сформувати медіаімунітет в умовах інформаційних війн»;
- проведення операцій «Killer of fakes» (пошук та викриття брехні та пропаганди у ЗМІ);
- аналіз соціальних мереж (власних та друзів), користуючись салоганом «Прополемо мозок від бур'яну» та доповідь про результат у креативній формі;
- узагальнення особливостей самопрезентації підлітків у віртуальній реальності на основі досліджень викладачів кафедри загальної психології Криворізького педагогічного університету Н. М. Токаревої, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко[4].
- Саме завдяки нестандартним формам та методам роботи підвищується зацікавленість у вивченні курсу медіапсихології, формуванні медіакомпетентності.
- Рівень сформованості медіакомпетентності можна визначити за такими критеріями:
  - здатність до критичного аналізу та оцінки отриманої інформації;
  - здатність до створення власного творчого продукту у медіапросторі;
  - вміння грамотно вибирати матеріали у ЗМІ (не тільки розважального, але й розвивального характеру);
  - досконале знання наявних теорій ЗМІ, що якісно пояснюють природу мас-медіа.

### **Література**

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України. URL: [http://www.ispp.org.ua/news\\_44.htm](http://www.ispp.org.ua/news_44.htm)
2. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ : Центр Вільної Преси, 2013. 352 с.
3. Витгерхоф-Шпурк П. Медіапсихологія. Харків : Гуманитарний центр, 2016. 268 с.
4. Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу. Кривий Ріг : Інтерсервіс, 2014. 312 с.

*Максименко С. Д.,  
дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор,  
директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ПРАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ВИКЛИКІВ АКТУАЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ ЕПІДЕМІЇ ТА КАРАНТИНУ**

Нинішній період системних викликів соціальної ситуації епідемії та карантину актуалізує завдання теоретичного осмислення та практичного забезпечення психологічних вимірів проживання населенням України непростих та неочікуваних обставин невизначеності та стресового навантаження.

Колектив Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України з перших днів виникнення пандемії активно включився в забезпечення населення напрацюваннями психологічного знання в процесі проживання особливостей соціальної ситуації. Зусиллями працівників Інституту нині постійно здійснюється психологічна допомога за найбільш чутливими напрямками. Проводяться консультації з питань психологічного супроводу навчання в умовах карантину та психологічного забезпечення роботи освітніх організацій в умовах карантину, вирішення проблем організації дистанційного навчання, використання віртуального освітнього простору, побудови безпечного освітнологічного дискурсу.

Особлива увага спрямована на психологічний захист медичних працівників, які працюють на передовій лінії епідемії та зазнають тривалого травматичного стресу. Для вирішення цієї задачі використовується успішний досвід роботи Кризового центру медико-психологічної допомоги, який був створений при Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України ще в березні 2014 року. Наразі працює цілодобова телефонна лінія підтримки медичних працівників, військовослужбовців, ветеранів, населення, психологічний супровід та реабілітація військових, волонтерів.

Психологічною спільнотою в процесі надання практичної допомоги здійснюється наукове узагальнення змістового наповнення проблемного поля,

зроблено спробу окреслити психологічні виміри діяльності та спілкування людини в умовах переживання епідемічної ситуації в країні, намічено практичні напрямки психологічного супроводу актуальних проблем. Потребує дослідницьких зусиль визначення психологічних ресурсів подолання стресових станів, пов'язаних із умовами та обставинами карантину (ізоляція, обмеження, вимушене постійне коло спілкування). Аналізується феноменологія мотивації перебування в карантині, переживання відповідальності або її ігнорування. Вивчаються психологічні аспекти організації діяльності, роботи, занять, структурування часу в умовах карантину, організації індивідуального простору, траєкторії та форм діяльності. Для ситуації епідемії характерним є підсилення станів та почуттів тривоги, паніки, безпорадності, відчаю, роздратування, апатії. Це вимагає емоційної підтримки, спрямування на переживання почуттів оптимізму, захищеності, впевненості.

В умовах дистанціювання, ізоляції продукуються особливі форми взаємодії (учень-педагог, учень-учень, батьки-діти, педагог-група, тощо). Це вимагає специфічного психологічного супроводу, спрямованого на збереження й підтримку розумової та фізичної активності. Особливого значення надається стосункам батьків з дітьми (забезпечення учіння дитини в умовах карантину, особливості виховання та спілкування, структурування часу дитини, організація розпорядку дня, створення та дотримання загальних правил), підтримці мотивації до навчання. Водночас потребують уваги психологічні проблеми організації педагогічної діяльності в умовах дистанційної роботи та навчання (гіперконтроль, тривога, відповідальність, недостатність зв'язку, деструктивна комунікація, агресія, непродуктивне спілкування, безпорадність, пасивність, тоталітаризм).

Співробітники Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України усвідомлюють важливість психологічної підтримки населення в умовах епідемії, спрямовують зусилля до забезпечення оптимістичної та продуктивної праці. Оскільки суспільні виклики потребують насамперед адекватної відповіді та розвитку людського потенціалу, ключову і дедалі більш значущу роль у їх

здійсненні відіграє національна освіта – найбільша гуманітарна сфера суспільства. Це, зокрема, спонукає до глибокого переосмислення освітніх завдань та їх психологічного забезпечення. Державна освітня політика здійснюється в напрямку якомога повнішого врахування спектру внутрішніх і зовнішніх викликів, тенденцій європейської інтеграції і світової глобалізації. Сучасна освіта має забезпечити умови для повноцінного психічного й соціального розвитку дітей та молоді, закласти основу для подальшого саморозвитку й самовизначення задля успішної адаптації до мінливих умов ринку праці, цивілізаційних та культурних вимог суспільства, розвитку особистості упродовж усього життя (long life development).

Ускладнення суспільного життя, нові виклики сьогодення актуалізували потребу у важливій соціальній практиці психологічного супроводу освітніх та інших суспільних процесів на всіх рівнях, практиці надання професійної допомоги особам в обставинах дефіциту власних компетентностей, необхідних для вирішення конкретних задач життєдіяльності (спілкування, взаємодії, організації), пов'язаних з актуалізацією психологічних здібностей та здатностей.

Сучасні зусилля психологів України, практична робота та теоретичні дослідження спрямовані на забезпечення якнайшвидшого виходу країни із суспільно-економічної кризи та наслідків епідемії вірусних захворювань, покликані у подальшому, разом із іншими науковими галузями, забезпечити сприяння розвитку та успішній інтеграції України до цивілізованої світової спільноти.

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧАСНИКІВ ШКІЛЬНОГО БУЛІНГУ**

В сучасних умовах розвитку суспільства емоційний інтелект все частіше розглядається і як предмет різноманітних наукових досліджень, і як надважливий соціально-психологічний ресурс. У наукових працях вітчизняних (О. І. Власова, С. П. Дерев'янка, В. В. Зарицька, Н. В. Коврига, Е. Л. Носенко) та зарубіжних (Д. Карузо, Дж. Мейєр, П. Селовей, Д. Гоулман) дослідників представлено аналіз теоретико-методологічних підходів до розуміння сутності цього феномену. Однак, незважаючи на популярність терміну, на жваве обговорення суспільством важливості розвитку емоційного інтелекту у сучасної особистості, ще й досі в психологічній науці не представлено єдиного і чіткого визначення цього конструкту.

Одні дослідники трактують емоційний інтелект як «сукупність розумових здібностей до розуміння емоцій та управління ними, а також знань, умінь і навичок, операцій і стратегій інтелектуальної діяльності, пов'язаних із обробкою й перетворенням емоційної інформації» [2, с. 51], інші – як «інтегральну властивість особистості, у якій відображаються всі найважливіші аспекти функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності: ставлення до навколишнього світу, до себе як суб'єкта активності, до інших як партнерів у спілкуванні та взаємодії» [7, с. 101].

Різнманітність визначень пов'язана з існуванням декількох наукових підходів до розгляду емоційного інтелекту як психологічного феномену: теорія емоційно-інтелектуальних здібностей (Дж. Майєр, П. Селовей, Д. Карузо); некогнітивна теорія емоційного інтелекту (Р. Бар-Она); (теорія емоційної компетентності (Д. Гоулмен), теорія емоційного інтелекту Д. Люсіна [3; 4; 5]. Об'єднує всі представлені підходи розуміння емоційного інтелекту як здатності до ідентифікації та управління емоціями, а щодо уточнень компонентів цього



конструкту й досі ведуться дискусії.

Дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту шкільної молоді є особливо актуальним в контексті суттєвої проблеми булінгу в школах, що заважає не тільки ефективному освітньому процесу, а й несе за собою негативні довготермінові психологічні наслідки для кожної особистості, задіяної в зазначеному деструктивному процесі.

Булінг є досить поширеним у суспільстві, має складну рольову структуру та різні форми прояву. За своєю сутністю булінг – це специфічна форма комунікативної взаємодії агресивного характеру, за якої сильніша (авторитетніша) особа (або група осіб) систематично і цілеспрямовано переслідує іншу (слабшу, аутсайдера). Ситуація булінгу не обмежується лише ролями «агресора» і «жертви», вона має складну рольову структуру, що включає активних і пасивних учасників цих відносин. Зокрема, Д. Ольвеус описав таку рольову структуру булінгу:

- 1) учень, який є жертвою булінгу («жертва»);
- 2) учень або учні, які здійснюють насилля, ініціюють та відіграють лідерські ролі у процесі булінгу («булер» або «переслідувач», «агресор»);
- 3) учні, які позитивно ставляться до знущань над іншими і приймають активну участь у цьому, але зазвичай не є ініціаторами та не відіграють головної ролі («наслідувачі», «помічники»);
- 4) учні, які відкрито підтримують булінг, наприклад шляхом сміху чи привертання уваги до ситуації, проте не втручаються в неї («пасивні булери»);
- 5) учні, яким подобаються знущання, але вони не виявляють цього відкрито («потенційні булери»);
- 6) учні, які не беруть участі у булінгу, і можуть вважати, що це не їхня справа, тобто виявляють байдуже ставлення до ситуації («спостерігачі»);
- 7) учні, які негативно ставляться до насилля і вважають, що повинні допомогти жертві, проте нічого не роблять («потенційні захисники»);
- 8) учні, які виявляють негативне ставлення до явища, вони захищають жертву або намагаються їй допомогти («захисники») [1].

Емпіричне дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту учасників шкільного булінгу (вибірку склали 186 учнів підліткового віку, використані методики: тест Холла для визначення рівня емоційного інтелекту і анкета О. Г. Норкіної для визначення булінг-структури [6]) показало такі результати:

1). В усіх класах, учні яких приймали участь у дослідженні, було виявлено прояви булінгу зі сторони учнів. Це підтверджує наявність проблеми в шкільному середовищі і підкреслює актуальність подальших досліджень булінгу і шляхів профілактики цього явища.

2). У більшості школярів (52%) підліткового віку емоційний інтелект сформований на низькому рівні, що відображається в недостатньо розвиненій здатності розуміти власні емоції та емоції інших людей, а також керувати їх виявом.

3). Найчисельнішою групою в булінг-структурі вибірки є «спостерігачі». Такі результати обумовлені специфікою методики, де група «спостерігачів» наділена дуже різноманітними особистісними рисами і поведінковими реакціями.

4). Низький рівень розвитку емоційного інтелекту було виявлено у 93% підлітків, що є «агресорами» в процесі булінгу, у 85% «помічників», у 84% «жертв» і у 41% «спостерігачів».

5). Середній рівень розвитку емоційного інтелекту було виявлено у 7% підлітків, що є «агресорами» в процесі булінгу, у 15% «помічників», у 16% «жертв», у 86% «захисників» і у 23,5% «спостерігачів».

6). Високий рівень розвитку емоційного інтелекту було виявлено у 14% підлітків, що є «захисниками» в процесі булінгу і у 35,5% «спостерігачів».

Такі результати вказують на взаємозв'язок ступеня і характеру залученості в процес булінгу з рівнем розвитку емоційного інтелекту. Таким чином, можна говорити про вплив емоційного інтелекту на якість соціальної взаємодії з оточенням. Адже через низький рівень розвитку емоційного інтелекту підлітки не можуть успішно спілкуватися з оточенням, що часто призводить, як

засвідчують результати дослідження, до виникнення міжособистісних конфліктів і булінгу в шкільному середовищі. Актуальними є подальші дослідження, що статистично підтверджують наявність прямого взаємозв'язку, і розробка на основі отриманих результатів методичних рекомендацій для соціальних працівників і практичних психологів щодо заходів, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту підлітків і запобігання булінгу.

### Література

1. Olweus D. Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway. *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*. 2004. № 23. P. 5–17.
2. Андреева И. Н. О новой теории эмоционального интеллекта. *Вестник БГУ*. 2011. Серия 3. С. 48–52.
3. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. Київ: ВПЦ Київський університет, 2005. 308 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва : АСТ, 2009. 478 с.
5. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3–22.
6. Норкина Е. Г. Методика на выявление «Буллинг-структуры». *Таврический научный обозреватель*. 2016. Т. 8. № 3. С. 170–174.
7. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95–109.

**Марценюк М. О.,**

*кандидат психологічних наук, старший викладач  
Мукачівський державний університет*

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРИЧИН ПОРУШЕНЬ ЗДОРОВОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність проблеми збереження здоров'я викликає все більший інтерес у представників різних наук, тому що здоров'я – це необхідна умова активної та нормальної життєдіяльності людини.

На сьогодні стан фізичного та психічного здоров'я молоді набуває особливої гостроти, оскільки сучасна ситуація обтяжується високими показниками захворюваності молоді, погіршенням екологічної, економічної,

епідеміологічної ситуації, морально-духовною кризою. Значна частина причин, що негативно впливає на стан здоров'я, є наслідком певної поведінки людини, що веде до виникнення хвороб, переходу їх у хронічний стан, дострокового виснаження адаптаційного потенціалу [3].

Важливість осмислення та вивчення питання здоров'я у нашій країні і за кордоном сприяє формуванню наукового напрямку – психологія здоров'я. У 70-х роках минулого століття саме цей термін було запропоновано для окреслення нової сфери застосування психології. Термін отримав загальне визнання, і його прийняття стало чимось більшим, ніж просто виділення певної сфери застосування психології. Відбулася зміна орієнтації, перенесення акценту з хвороби на здоров'я і його детермінанти. Батьком психології здоров'я вважають видатного американського психолога Д. Матараццо (Josef Mattarazzo), а батьківщиною – Сполучені Штати Америки. Назва, запропонована Д. Матараццо, є загальноприйнятною і цитованою у текстах [2].

Теоретичний аналіз питання «здоров'я» та «здорова поведінка» в наукових джерелах засвідчив стійкий інтерес до нього з боку лікарів, психологів, педагогів. До них зверталися В. Ананьєв, Г. Апанасенко, Б. Братусь, С. Белічева, С. І. Болтівець, О. Ф. Бондаренко, О. Губенко, І. Гоян, О. Движона, В. Клименко, Н. Завидівська, О. Кокун, Г. Ложкін, С. Максименко, Н. Максимова, В. Моляко, К. Мілютіна, Г. Нікіфоров, В. Носков, Т. Титаренко, І. Толкунова, Т. Хомуленко, Н. Шевченко та інші.

Вони стверджують, що питання здоров'я найбільш гостро постає у період формування особистості, зокрема у юнацькому віці, оскільки цей період особистісного розвитку вагомо впливає на формування фундаментальних психологічних структур, суб'єктність у діяльнісних, індивідуальних і соціальних, стихійних і свідомих вимірах індивіда, а також були описані підходи до класифікацій порушень поведінки.

Мета нашої роботи полягає у емпіричному дослідженні психологічних причин порушення здорової поведінки в юнацькому віці.

У роботі були використані: теоретичний аналіз і систематизація науково-

теоретичних й методичних джерел; емпіричні методи (стандартизовані методики, спостереження, бесіди); методи обробки та інтерпретації даних (кількісні та якісні із застосуванням методів математичної статистики).

Емпіричне дослідження проводилося на базі ЗОШ міста Мукачеве, у якому прийняли участь учні 10 й 11 класів в кількості 55 осіб. Дослідження проводилося з використанням ряду психодіагностичних методик, а саме:

1. *Опитувальника порушень здорової поведінки (автори О. Л. Луценко та О. Є. Габелкова)*, що був створений вітчизняними психологами як інструмент для вивчення схильності сучасної людини до ведення певного способу життя. Цей опитувальник дає змогу проаналізувати фактори, що впливають на причини порушень здорової поведінки в юнацькому віці [1].

2. *Тест життєстійкості (С. Мадді, переклад і адаптація Д. О. Леонтєва, Е. І. Расказова)*, який був відібраний і використаний в нашому дослідженні для визначення міри здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності[4].

3. *Тест «Сенсожиттєві орієнтації» (методика СЖО Д. О. Леонтєва)* був взятий для того, щоб дослідити психоемоційний стан людини, оцінити «джерело» сенсу життя, який може бути знайдений людиною в майбутньому (цілі), у сьогоденні (процес) або минулому (результат) – чи в усіх трьох складових життя [4].

Для того, щоб краще зрозуміти психологічні причини порушень здорової поведінки у юнацькому віці нами був застосований кореляційний аналіз з використанням критерію для незалежних вибірок Пірсона.

Проведений нами кореляційний аналіз показав, що значимо корелюють між собою шкали «Залученість» та «Тяга до куріння» ( $r = 0,407$ ), «Прийняття ризику» та «Тяга до алкоголю» ( $r = 0,535$ ), «Локус-Життя» та «Локус-Я» ( $r = 0,423$ ), «Прийняття ризику» та «Саморуйнівна поведінка» ( $r = 0,515$ ). Як бачимо, у молодих людей тяга до куріння може пов'язуватися із почуттям залученості, належності. У людей з високими балами за цією шкалою породжується відчуття

непотрібності, відторгненості, вони відчують себе «поза» життям. Такі люди, надаючи перевагу палінню, шкодять собі та навколишньому середовищу.

Молода людина, яка розглядає життя як спосіб набуття досвіду, зазвичай готова діяти за відсутності надійних гарантій успіху, ризикувати, вважаючи що прагнення до простого комфорту і безпеки збіднює життя особистості. Така поведінка властива особистостям з високим рівнем по шкалі «Прийняття ризику». Проте людина, яка тяжіє до алкоголю та схильна до саморуйнівної поведінки, не здатна розумно й раціонально керувати своїм життям, а ризикує заради отримання тимчасового задоволення, яке може призвести до виникнення різного роду залежностей, аутодеструкцій (наркозалежну поведінку, самопорізи, комп'ютерну залежність, харчові адикції, рідше — суїцидальну поведінку), деградації особистості і як результат – зруйнуване життя.

Високі бали за шкалами «Локус-Життя» та «Локус-Я» відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і завдань, і уявленнями про його сенс, а також здатність у повсякденному житті керувати своїм життям, самостійно приймати рішення. Узагальнені дані кореляційного аналізу за Пірсоном представлено у табл. 1.

Таблиця 1

**Кореляція R -Пірсона**

Шкала 1	Шкала 2	R -Пірсона
Цілі	Процес	r = 0,287
Цілі	Залученість	r = -0,275
Процес	Локус – Я	r = -0,313
Процес	Прийняття ризику	r = -0,337
Результат	Порушення харчування	r = -0,269
Локус – Я	Локус – Життя	r = 0,423
Локус – Я	Процес	r = -0,313
Локус – Життя	Локус – Я	r = 0,423
Залученість	Цілі	r = -0,275
Залученість	Тяга до куріння	r = 0,407

Контроль	Зневага безпекою	$r = -0,669$
Прийняття ризику	Процес	$r = -0,337$
Прийняття ризику	Тяга до алкоголю	$r = 0,535$
Прийняття ризику	Гонитва за модним іміджем	$r = -0,582$
Прийняття ризику	Саморуйнівна поведінка	$r = 0,515$

Відзначимо, що обернено корелюють між собою шкали «Прийняття ризику» та «Гонитва за модним іміджем», ( $r = -0,582$ ), а також «Контроль» та «Зневага безпекою» ( $r = -0,669$ ). Очевидно, чим вищий рівень прийняття ризику у молодій людині, тим менше вона піддається почуттю та бажанню слідувати модним тенденціям, тим більше вона схильна ризикувати, піддаватися небезпеці. І відповідно, чим менший контроль над цим процесом, тим вищий рівень зневаги безпекою.

Отже, у результаті емпіричного дослідження було виявлено низку причин порушень здорової поведінки в юнацькому віці:

- низький ступінь обізнаності або компетентності молоді в галузі здоров'я, знання основних чинників ризику і антиризиків, розуміння ролі здоров'я в забезпеченні ефективності життєдіяльності та довголіття;
- відсутність послідовної і безперервної системи навчання здоров'ю, навичкам ЗСЖ, взірців та методик самозбережної поведінки, з наступним відтворенням їх у власному способі життя;
- відсутність пріоритету здоров'я як життєвого пріоритету та мотивації на здоровий спосіб життя і культуру здоров'я;
- зловживання батьками алкогольними напоями, конфлікти в родині, тобто агресивне соціальне середовище та негативна модель поведінки;
- санітарно-гігієнічні проблеми та незадовільна організація харчування.

Якщо говорити про психологічні причини, то головними серед них виступають: невпевненість в собі, неадекватна самооцінка, низька стресостійкість, емоційна неврівноваженість та некомпетентність, вплив оточення однолітків (переважно негативного характеру), юнацький максималізм,

низький вольовий самоконтроль, схильність до саморуйнівної поведінки.

Отримані результати дають змогу кращим чином з'ясувати чи дотримуються учні здорової поведінки та дослідити причини цих порушень в юнацькому віці, а також виявити проблемних учнів, вказати ймовірну причину цих порушень для подальшого надання психологічної допомоги, консультаційної та корекційної роботи.

### Література

1. Луценко Е. Л., Габелкова О. Е. Опросник нарушений здорового поведения. *Вопросы психологии*. 2013. № 5. С. 142–153.
2. Психологія здоров'я людини / за ред. І. Я. Коцана. Луцьк : РВВ – Вежа Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.
3. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А., Кляпець О. Я. Формування в молоді настанов на здоровий спосіб життя : метод. реком. Київ : Міленіум, 2006. 123 с.
4. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых / ред.- сост. Д. Я. Райгородский. Самара : Изд. дом Бахрах – М, 2009. Т. 2. 704 с.

*Мар'яненко Л. В.,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## ОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

У 70-ті роки минулого століття на Заході виникає рух психолого-гуманістичного навчання (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Бернс та ін.) на противагу біхевіористичному напрямку в навчанні. За К. Роджерсом, успішний чи неуспішний вчитель – це той, який вміє або не вміє забезпечувати учневі свободу учіння. Справжнє учіння має захопити особистість учня цілком. Це положення і є наріжним каменем гуманістичного підходу й основою для численних пропозицій з перебудови системи освіти. Впровадження прогресивних ідей розвитку дитини у практику навчання зараз є надзвичайно актуальним. Що ж стає на заваді широкому розповсюдженню ідей розвивального навчання на



практиці? Відповідь вбачається в тому, що необхідно налагодити підготовку вчителів саме для розвивального (гуманістичного) навчання, і для цього необхідною є підтримка нашої освіти на державному рівні.

Слід зазначити, що усі дослідники навчального процесу, педагогічної діяльності говорили про різний рівень професіоналізму вчителів.

Так, І. О. Синиця зазначав, що серед учителів є цікаві, яскраві постаті, які запам'ятовуються учням на все життя, і є сірі, – вони швидко забуваються учнями, або пам'ятаються лише в комічних ситуаціях. Дослідник говорив про вчителів, які оволоділи педагогічною майстерністю і тих, хто не є майстром своєї справи. Також І. О. Синиця зазначав, що є вчителі-майстри, які одразу оволодівають педагогічною майстерністю (тобто здібні, талановиті вчителі), і вчителі-майстри, яким ця педагогічна майстерність далась важкою копіткою працею. Талановиті вчителі проявляють свої здібності, коли вони вчать в школі, будучи старшокласниками, вони проводять з першокласниками цікаві заняття, їх навіть ставлять на заміни уроків. Вони добре тримають дисципліну на уроці, не бояться класу. Діти тягнуться до них. А є вчителі, яким педагогічна праця дається важко, з надривом, титанічними зусиллями. Для них просто необхідними є розвиткові заняття психологічної служби і налагодження занять з саморозвитку. Отже, порушення проблеми налагодження гуманістичного навчання призводить до порушення проблеми педагогічних здібностей [4].

В. О. Амінов визначає педагогічні здібності як чутливість до міжособистісних стосунків. На думку дослідника, наявність і відсутність педагогічних здібностей визначаються за такими критеріями:

Наявність здібностей	Відсутність здібностей
Чутливість і мобільність ЦНС	Нечутливість і лабільність ЦНС
Спрямованість на взаємодію	Спрямованість на себе
Виражене соціальне настановлення	Настановлення на авторитарний
Спрямованість на сумісну	стиль поведінки

діяльність	Замкненість учителя, дистанція
Довіра до дітей	відчуженість, підозрливість
Надання дітям можливості самовираження	Пригнічування дітей
Соціальний інтелект	Нерозбірливість у соціально-психологічних процесах класу

К. Роджерс розподіляв вчителів на ефективних і неефективних.

Порівняння ефективних і неефективних учителів (за К. Роджерсом) [3]:

Ефективний вчитель	Неефективний вчитель
Позитивна, адекватна самооцінка	Неадекватна самооцінка, негативна
позитивне ставлення до себе,	негативне ставлення до себе,
відсутність тривожності	тривожність, самокритика
відсутність зайвої самокритики,	негативний вплив на учнів, на їх
здатність позитивно впливати на	«я-концепцію»
«я-концепцію» учнів	
здатність робити учнів успішними	нездатність робити учнів
(вселяти в них упевненість у собі,	успішними
вселяти в них віру в себе)	(розвиває в учнів невпевненість,
прийняття себе	вселяє в них зневіру в себе)
прийняття учнів	не приймає себе
	не приймає учнів

Отже, ступінь самоприйняття вчителя є одним з факторів впливу на «я-концепцію» школярів, які перебувають у постійному контакті з цим учителем. Саме від ступеня самоприйняття вчителя залежить і успіх розв'язання ним педагогічних задач.

*Таблиця за А. Маслоу [2]*

Вчителі із самоактуалізацією	Вчителі, які не досягають самоактуалізації
<p>Вміють поводитися «не невротично» через власну інтерпретацію взаємодії з учнем як приємного співробітництва.</p> <p>Припиняють спроби видатися «всезнайками і могутніми».</p> <p>Відсутність авторитарності, відмова розглядати учнів як таких, що змагаються між собою і перебувають у боротьбі з учителем.</p> <p>Створення атмосфери, сприятливої для самоактуалізації самих учнів.</p>	<p>Борються з учнями, переживають у стосунках з ними за свою «гідність», яку штучно у собі підігривають.</p> <p>Авторитарність, намагаються видаватися «всезнайками і могутніми». Розглядають учнів як таких, що змагаються між собою і перебувають у боротьбі з учителем.</p> <p>Створення несприятливої для самоактуалізації психологічної атмосфери: взаємодія змагання, а не взаємодія співробітництва, учні невротизуються, переживають, заблоковані, невпевнені.</p>

Таблиця за О. О. Бодальовим (дослідження С. В. Кондратьєвої (1980 р.) [1])

Вчитель-майстер	Вчитель – «поганий вчитель»
У роботі з учнями використовує до 43 різних прийомів формувальних впливів.	У роботі з учнями використовує 17–19 різних прийомів формувальних впливів.
Уявлення про можливі типи учнів більш збагачені, тобто вчитель краще розуміє відмінників, середняків, відстаючих учнів. Вчителі-майстри визначають багато причин неуспішності учнів:	Погані вчителі виокремили лише два типи невстигаючих, а саме: 1) ледарі, 2) тупі.

<p>1) Недоліки в пізнавальній сфері, неуважність, несформованість мислительних операцій, прогалини в знаннях.</p> <p>2) Недоліки в емоційній сфері: або велика загальмованість – або надмірна збудливість.</p> <p>3) Недоліки у вольовій сфері – відсутність посидючості.</p> <p>4) Несформованість пізнавальних інтересів, самостійності, відповідальності.</p> <p>5) Одночасне поєднання низки недоліків.</p>	
---	--

Отже, у вчителів, які не досягають самоактуалізації, класифікація типів учнів є вузькою і збідненою, такою, що не вичерпує усієї багатоманітності причин недоліків навчальної діяльності учнів. Стикаючись з учнями, намагаючись оцінити їх, такі вчителі надають учням шаблонні, стереотипні оцінки, і також шаблонно себе з ними поводять. Ця ступінь проникнення в особистісну сутність учня, ставлення учителя до себе і до учнів впливає на налагодження того чи іншого виду взаємодії; на поведінку, яку вчитель перший застосовує по відношенню до учнів.

### Література

1. Бодалёв А. А. Психология личности : монография. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 188 с.
2. Маслоу А. Психология бытия : монография. Москва-Киев : Рефл.-Бук, Ваклер, 1997. 300 с.
3. Роджерс К. Вчитися бути вільним. *Гуманістична психологія*: антологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: у 3-х т. Т. 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. /

упоряд. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). Київ : Пульсари, 2001. 252 с.  
4. Синица И. Е. О такте и мастерстве (беседы с молодым педагогом) : учебн. пособ. Киев: Радянська школа, 1976. 168 с.

*Маслюк А. М.,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ПСИХОЛОГІЯ РЕСАНТИМЕНТУ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ**

У роботі «Психіка ресантименту» (1956) Д. Віконська зазначає: «З погляду збірного, наша психіка виказує багато характеристичних позначок психіки рабів, багато позначок загостреного ресантименту» [1]. Вчена наголошує на меншовартісній (ресантиментній) психології українців й детально аналізує її.

В основі української психічної характеристики лежить індивідуалізм, що виявляється в непідпорядкуванні. Він сформувався під впливом природи (степ з його неозорими просторами) та є компенсацією за тривале поневолення іншими народами. Особистий егоїзм є наслідком тривалої неволі, оскільки український народ, не маючи власної держави, був позбавлений навичок до тривалого об'єднання, спільного захисту навколо державницької ідеології. Зокрема в українців формується психологія недовіри, ворожого ставлення до влади, яка є «ненависним гнітом, насильством згори...» [1, с. 867].

Несформована позитивна модель належної поведінки до влади сприймається й сьогодні негативно переважною більшістю українців. Особисте невдоволення виявляється у критиканстві, злобі, заздрості. Неспроможність до особистих досягнень спонукає українців до знесення інших донизу й розуміється це як рівність, хоча вона умовна, спотворена, в основі якої міститься заздрість. Наслідком такої психології є дефіцит вольових якостей, необхідних для досягнення мети. «Пересічний сучасний українець, в очах нашого загалу, мусить бути «бідний» та духовно пригноблений...» [1, с. 868]. Образ «бідного й нещасного» українця зберігся до сьогодні в українських сім'ях. Ти маєш бути

слухняним, чемним, не суперечити батькам (авторитету), слухати вчителів, не виявляти своїх здібностей, а бути як всі. Хоча зовні констатується прагнення батьків до щастя дитини, але підсвідомо розуміється теза: «Як це ти будеш щасливим?».

Таким чином, у психології українського народу, крізь століття зберігається меншовартісний підхід до життя з відповідними наслідками як для окремої особистості, так і української державності загалом. Адже щаслива, заможна особистість не відповідає українському меншовартісному ідеалу. У випадку особистих невдач, розбитих ілюзій, ми прагнемо до співчуття, водночас знаходячи слабших за себе, ми виявляємо милосердя, тим самим особистість самостверджується за рахунок інших, компенсуючи власні недоліки. На основі особистого егоїзму розвивається така психологічна характеристика, як заздрість. Вона впливає на вороже ставлення до опонентів. Замість героїчної духовності у частини інтелігенції розвинулося банальне дрібне міщанство, що відображається в дріб'язкових конфліктах, які відволікають від ідеї українського державотворення.

Однією з характеристик рабської психології українського народу є небажання працювати. Навіть сьогодні частина працівників, отримуючи заробітну плату й працюючи без примусу, вважають, що працюють за незначну матеріальну винагороду.

Українцям не притаманна культура конструктивної критики в політичному житті. Натомість політики досить часто вдаються до популістських спекуляцій, і відрізнити дійсно кваліфіковану й порядну особистість досить складно під тиском зумисних маніпуляцій і критиканства. Д. Віконська зазначає: «Цей постійний стан «безриб'я», де кожний рак без особливого труду стає рибою, і кожна риба, небезпечно часто, – самозваним диктатором, жалюгідно підтримує між нами одну з рис психіки рабів, себто неоправдану зарозумілість на власну компетенцію там, де цієї компетенції насправді нема» [2, с. 996].

Такий стан критиканства ми спостерігаємо і в сучасному політикумі. На думку Д. Віконської, особлива ввічливість українців викликає певну насторогу.

Досить часто це є ознакою користолюбства (заради власних інтересів тощо). У розумінні пересічного громадянина ввічливість є панським проявом, яку щирій українець оминає й не приймає.

Рабська психологія інтелігенції виявляється і в покірному ставленні до чужої поведінки, думки, але не до свого оточення, де є можливість компенсації, тобто самоствердження. Така поведінка є неприпустимою, бо є грубою, некультурною, без моральних чеснот.

Крім негативних аспектів поведінки українців є й позитивні. Поруч з громадянами з рабською психологією є відсоток свідомих особистостей з національною гідністю, які хоч і помирають, але за Україну. Вони не живуть заздрістю, дрібними конфліктами, амбіціями, зітханнями, а намагаються конструктивно працювати, змінюючи себе та оточення.

Отож, маємо працювати над подоланням української рабської психології, меншовартісної, щоб разом консолідовано рухатися до справді незалежної, суверенної, демократичної України. Від кожного з нас залежить, що буде з державою завтра, оскільки лише жертвна, невтомна праця на втілення спільної ідеї про європейську квітучу країну буде запорукою нашого успіху.

### Література

1. Віконська Д. За силу і перемогу. *Визвольний шлях: суспільно-політичний і науково-літературний місячник*. Лондон : Українська видавнича спілка. Кн. 8 (106). 1956. С. 864–872.
2. Віконська Д. За силу і перемогу. *Визвольний шлях: суспільно-політичний і науково-літературний місячник*. Лондон : Українська видавнича спілка. Кн. 9 (107). 1956. С. 995–1002.

*Мёдинцев В. А.,  
кандидат психологических наук, научный сотрудник  
Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИНТЕТИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ СРЕДАХ**

Наиболее заметные в последнее время изменения образовательного ландшафта происходят благодаря разработкам в рамках исследований специализированных синтетических сред. Такие среды являются многофункциональными системами, в которых взаимодействуют реальные и синтезированные (моделируемые) объекты [4]. Одной из разновидностей таких сред являются *синтетические учебные среды* (в англоязычной литературе – Synthetic Learning Environment [6; 7]), в которых субъект учебного процесса (обучаемый) в значительной мере функционирует как оператор-исследователь, используя технические средства для приобретения знаний (а также умений и компетенций).

Вместе с ростом востребованности синтетических сред формируется понимание необходимости перехода к их более чёткому описанию, что можно наблюдать и в психолого-педагогических дискурсах, ориентированных на изучение и разработки образовательных сред. Таких разработок пока немного и они значительно менее востребованы, чем новые технические решения в этой области. К числу наиболее обобщённых и логически последовательных можно отнести подход В. А. Ясвина [5]. В его методике *векторного моделирования образовательной среды* предложено построение системы координат с осями «свобода–зависимость» и «активность–пассивность». Каждая образовательная среда может быть отнесена к одному из типов: *догматическая, карьерная, безмятежная, творческая*. В этих (средовых) координатах предложено строить сформированный в данной образовательной среде «вектор личности» ученика, а характеристики этого вектора и векторов других учеников становятся предметом анализа, в том числе для совершенствования данной образовательной среды.



Успехи в совершенствовании технических составляющих сред и в распространении их использования на новые предметные области исследований существенно превосходят достижения в концептуализации образовательных и учебных сред, а также протекающих в их пределах процессов психологических взаимодействий. Как представляется, любой подход к концептуализации психологических взаимодействий в синтетических учебных средах с необходимостью должен быть связан с как можно более чёткой трактовкой понятия «среда». В условиях широкого использования этого понятия в его интерпретациях сохраняются порой существенные противоречия. Преодолеть некоторые из них, полагаю, можно, рассматривая *среду как множество компонентов, с которыми агент взаимодействует или имеет возможность взаимодействия*. К примеру, если обучаемому при выполнении им учебного задания предоставлена возможность взаимодействия с различными носителями знаний (людьми и устройствами), то множество таких носителей являются для него синтетической учебной средой.

В пределах синтетической учебной среды возможны взаимодействия между всеми её компонентами, однако *психологическими будем считать взаимодействия, в которых хотя бы один участник является человеком, и в результате которых происходят его психологические изменения*. В синтетических учебных средах материал учебных заданий, как правило, составляют инструкции/комментарии обучающего и определённый набор устройств с необходимым программным обеспечением. Каждый из указанных компонентов является носителем некоторой знаниевой среды, и от обучаемого во многом зависит, как использовать предусмотренные и непредусмотренные учебным заданием её элементы.

Компоненты рассматриваемых сред (обучающий и устройства) при взаимодействии проявляют свойственные им виды активности. Действия обучаемого и обучающего являются результатом их психической активности, в действиях устройств осуществляются заложенные в них конструктивные возможности (в том числе, возможности программного обеспечения). В

структуре агентов можно выделить типологически общие составляющие: *операциональные* (когнитивная и метакогнитивная регуляция в психике, программное обеспечение в устройствах) и *знаниевые* (структура памяти в психике; блоки памяти, хранилища данных и др. – в устройствах).

Как было показано ранее [2; 3], взаимодействия лица с различными внешними агентами можно проанализировать на основе описания взаимодействий в *его культурном пространстве*. Теперь для анализа синтетических учебных сред и активности агентов в этих средах представляется целесообразным использование более совершенной теоретической модели процессов взаимодействий [1]. В соответствии с этой моделью все возможные процессы с участием некоторого множества агентов на любом временном отрезке (этапе) могут быть рассмотрены как изменения, которые претерпевают агенты, при этом каждый из них является как изменяемым, так и регулятором изменений других агентов. С учётом принятого определения синтетической учебной среды будем считать, что для обучаемого таковой является множество агентов – обучающих и устройств, – с которыми возможны процессы взаимодействия, причём каждый из агентов в этих процессах может быть источником, результатом и регулятором изменений.

В ходе выполнения учебного задания возможны взаимодействия обучаемого с предусмотренными и непредусмотренными в учебном задании компонентами синтетической учебной среды. Для углублённого описания факторов и результатов выполнения учебного задания необходимо проанализировать значительное число процессов взаимодействий. Результатами таких процессов являются изменения не только обучаемого (освоение им нового знания, обретение новых компетенций) – изменяться могут и компоненты учебной среды, что может стать как позитивным, так и негативным фактором изменения её эффективности в дальнейшем использовании.

Рассмотрим, для примера, группу процессов, результатом которых являются изменения в различных компонентах психики *обучаемого* и факторами которых являются составляющие синтетической учебной среды.

1. *Обучающий*, выполняя регулирующую функцию, формирует или корректирует учебный материал, используемый в данном учебном задании, а также состав и, отчасти, информационное содержание устройств, которыми может воспользоваться обучаемый. Таким образом *обучающий* создаёт предпосылки для восприятия и понимания обучаемым нового знания и обретения новых компетенций. Своими инструкциями, комментариями и оценками *обучающий* не только способствует выполнению учебного задания, но также может повлиять на психологическое состояние обучаемого (например, повышая его самооценку).

2. *Устройства* регулируют пределы возможных изменений и интенсивность зрительно-слухового образа фрагментов воспринимаемого обучаемым учебного материала, что приводит к созданию той или иной эмоциональной окраски его восприятия, акцентирует внимание на определённых компонентах, ставит перед ним проблемы выбора дальнейших действий и др. Кроме того, указанная регуляция состоит в трансформации инструкций обучающего в соответствии с возможностями устройств.

3. *Обучаемый* в определённой мере регулирует отбор из предлагаемых обучающим и устройствами тех материалов, которые необходимы ему для выполнения учебного задания и которыми он в результате обогащает свои знания. Этот процесс регуляции может сопровождаться изменением характера восприятия учебного и дополнительного материала, направленного на них внимания, приложением волевых усилий для их понимания и др.

Помимо синтетической учебной среды в составе обучаемого, обучающего и несколько используемых устройств, возможны и другие варианты, в которых обучаемый и обучающий представлены неединичными множествами. Примерами могут служить широко распространённые коллективные формы обучения с участием ряда специалистов-обучающих. Предложенный вариант концептуализации психологических взаимодействий применим и для таких случаев, равно как и трактовка синтетической учебной среды как множества актуальных и потенциальных компонентов психологических взаимодействий. На

основе кратко очерченного в этой работе подхода можно моделировать и исследовать изменения всех компонентов синтетической учебной среды на этапах её разработки, использования и совершенствования.

### Литература

1. Балл Г. А., Мединцев В. А. Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии: монография. Київ: Педагогічна думка, 2016. 88 с.
2. Мединцев В. А. Матрица культурного пространства лица. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. Том II: Психологічна герменевтика. Випуск 7. С. 58–78.
3. Мединцев В. А. Модель культурного пространства лица. *Горизонты образования*. 2010. №2 (30). С. 75–83.
4. Попечителей Е. П., Буров А. Ю. Синтетическая обучающая среда: особенности проектирования. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 66. №4. С. 1–13.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
6. Blumschein P. Synthetic Learning Environment. *Encyclopedia of the Sciences of Learning* / Ed. Seel N. M. Boston, MA: Springer. 2012. DOI: [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_384](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_384).
7. Synthetic learning environments. *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed) / Eds. J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2008. pp. 317–327.

**Мельничук Т. І.,**  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДТРИМКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я У ПРАЦЮЮЧИХ СТУДЕНТІВ

Сьогодні диктує свої вимоги та норми щодо забезпечення психічного здоров'я особистості, а особливо молоді. Невід'ємними рисами суспільства є поширення стресових ситуацій, дестабілізація життєвого рівня, зниження можливостей щодо фінансового забезпечення та інше, особливо це стосується студентів. Слід зазначити, що саме на психічний стан студентства найбільше і впливає фінансова нестабільність. Якщо розглядати, що психічне здоров'я — це

стан рівноваги між особистістю і середовищем, адекватної поведінки людини, здатності протистояти труднощам без негативних наслідків для здоров'я, то студентська молодь якраз і має найбільший дисбаланс такої рівноваги. Тому і виявлення та дослідження соціально-психологічних чинників щодо підтримки психічного здоров'я студентів є досить актуальною темою.

Проблема психічного здоров'я особистості не є у психології новою. Різні аспекти психічного здоров'я розглядали зокрема: О. В. Алексеев (настрій і здоров'я); М. Й. Боришевський (психологія самоактивності та суб'єктного розвитку особистості як саморегульованої соціально-психологічної системи); Б. С. Братусь (аномалії особистості); І. В. Дубровіна (психологічне здоров'я учасників освітнього процесу); Л. Д. Дьоміна, І. О. Ральникова (психічне здоров'я та захисні механізми особистості); Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич, О. В. Наскова, І. В. Толкунова (психологія здоров'я людини); С. Д. Максименко (генетична психологія) та інші. Досить сучасні наукові досягнення у дослідженні аспектів психології здоров'я має Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України [1; 2; 4]. Наукові дослідники Л. М. Карамушка, З. Г. Кісарчук, О. М. Кокун, С. Д. Максименко та ін. займаються дослідженням питань з покращення психічного здоров'я людини, психології здорового способу життя особистості, зокрема і студентської молоді. Також цією тематикою займаються й інші науковці, зокрема дослідники Є. Абросимова, А. Ленгле визначальним критерієм психічного здоров'я вважають спроможність жити у внутрішній злагоді як вияв активізації автентичної свободи та відповідальності, актуалізацію здатності духовного виміру людини спілкуватись із зовнішнім і внутрішнім світом та віднаходити адекватний ситуації спосіб поведінки й автентичної внутрішньої позиції [1].

Н. О. Світлична відмічає, що психологічне здоров'я – складне багатокомпонентне явище, що базується на різномірних характеристиках людини та забезпечує ресурс особистісного розвитку, досягнення відчуття життєвого благополуччя, збалансованого між успішністю функціонування індивіда й «ціною» досягнень цілей розвитку та діяльності [4].

Провідною діяльністю студента є навчальна. Саме в процесі навчальної діяльності та через її посередництво досягаються основні завдання підготовки спеціалістів. Вона найбільш інтенсивно впливає на розвиток психічних процесів, на психологічне здоров'я. У вищому навчальному закладі молода людина стикається з труднощами засвоєння нового матеріалу, з необхідністю самостійного розподілення часу, з новим середовищем друзів та товаришів, а іногородні – з особливостями стилю життя в гуртожитку, з необхідністю ознайомлення з новим містом, із пошуком певних підробітків для забезпечення своєї фінансової стабільності тощо. Це вносить істотні зміни в особистість студента, створює ряд труднощів. Всі ці фактори сильно впливають на процес адаптації студента до нових умов, змісту та характеру навчального процесу та істотно впливають на його психічне здоров'я [5]. Діяльність студента професійно спрямована, вона є формою його соціальної та пізнавальної активності, вираженням прагнень до життєвого самовизначення та самоствердження, однак інструментаріїв, що забезпечували б покращення чи стабільність психічного здоров'я працюючого студента не достатньо.

Встановлено, що у багатьох студентів процес навчання супроводжується емоційною напругою, що сприяє виникненню у них погіршення результатів навчальної діяльності, зниження працездатності, збільшення помилок, зниження показників психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги), оскільки постійне відволікання на пошук роботи чи її здійснення веде до виснаження психічного та морального. В окремих випадках такий стан студента може досягати критичного моменту, включно до втрати самовладання і самоконтролю, погіршення соматичного стану. Також поєднання студентами навчання та роботи призводить до емоційного вигорання. Тому емоційне вигорання студентської молоді розуміється як механізм психологічного захисту, що виявляється у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмівні дії [3]. Встановлено, що найбільш схильні до «вигорання» ті, хто реагує на напружені ситуації агресивно, бурхливо. До тих, що «згорають» відносять і «відмінників у навчанні», «трудоголіків», «перфекціоністів» – тобто тих, хто цілком присвячує

себе навчанню, роботі, працює до самозабуття і з повною віддачею.

Отже, здійснений нами аналіз відповідних досліджень показав, що переважна більшість науковців поділяють погляд на те, що основними чинниками порушення психічного здоров'я працюючих студентів є: складність завдань, що розв'язуються студентами під час навчання, умови діяльності (завантаженість навчального дня, зіткнення з новими, складними, непередбачуваними ситуаціями, підвищені інтелектуальні навантаження і т. ін.), властивості особистості, зокрема: надмірна чутливість до певних ситуацій, в тому числі і певні сформовані мотиваційні, емоційні, соціальні та ін. риси особистості студента, неможливість здійснювати навчання у дистанційному режимі та обов'язковість відвідування занять кожного дня, що унеможливорює виконувати функціональні обов'язки на роботі. Психологічні пізнавальні процеси (відчуття, сприйняття, пам'ять, уява, мислення і мова) також відіграють важливу роль в стабілізації психічного здоров'я студента, так як засвоєння знань, утвердження переконань, практичні дії ґрунтуються на роботі психологічних процесів, особливо мислення, а поєднання із роботою та недостатня можливість відпочинку їх погіршує.

**Висновки.** Здійснений нами огляд відповідних джерел дав змогу констатувати значну кількість праць, присвячених проблемі психічного здоров'я. Проте в більшості своїй вони торкаються лише окремих вікових категорій людей. Натомість праць, що торкаються проблеми психічного здоров'я студентів, зокрема і працюючих, вкрай недостатньо. Актуальність такого дослідження очевидна, адже саме студент – найкультурніша частина молоді в усіх країнах, яка є важливим відтворенням інтелігенції, це мобільна група молоді що поповнює резерв суспільства для виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві.

## Література

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / пер. с англ. и общ. науч. ред. А. А. Алексеева. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 686 с.
2. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини: навч. посіб. / за ред. І. Я. Коцана. Луцьк: РВВ – Вежа Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.
3. Ляхова І. А. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників. *Рідна школа*. Київ, 2001. № 1. С. 61–63.
4. Світлична Н. О. Соціально-психологічні чинники збереження психологічного здоров'я працівників МНС: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.09 / Нац. ун-т цив. захисту України. Харків, 2013. 228 с.
5. Селіверстов С. І. Деякі проблеми адаптації студентів першого курсу у вищому навчальному закладі. *Проблеми освіти: Українське студентство*. Київ, 1997. Вип. 10. С. 5–8.

**Мойзріст О. М.,**  
*молодший науковий співробітник*  
*Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

### **ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ОБРАЗОМ ТІЛА У ПІДЛІТКІВ: ДИСКУРСИВНІ, МІЖСОБИСТІСНІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ**

Підлітковий вік – це період, що характеризується значними фізичними змінами, до яких людина повинна пристосуватися. Серед значних проблем – перші близькі, інтимні стосунки висувають на перший план актуальність фізичної привабливості в самооцінці. Цей контекст сприяє зосередженню уваги на образі тіла, який аналізується, порівнюється і оцінюється щодо зовнішності однолітків і соціальної норми. Образ тіла, як «сприйняття, думки і почуття людини про власне тіло», стає одним з центральних фокусів підлітків [1]. Що стосується ставлення до тіла, дослідники розрізняють оцінку образу тіла (задоволеність / незадоволеність) і важливість, що надається зовнішньому вигляду [2].

Коли статеве дозрівання настає рано, чи коли стрункість, як ідеал краси, підкріплюється значущими іншими, дівчата вразливі у розвитку негативних почуттів до себе. На питання, чому ставлення до образу тіла має такий сильний



вплив на загальне самопочуття, можна відповісти лише враховуючи соціокультурні значення зовнішності. Як написали Б. Фредріксон та Л. Хендлер (2011): «Дівчатка-підлітки – все про своє тіло. Але коли їх ще не було, світ навколо них вже був». Поряд із виконанням біологічних функцій, фізичне тіло, через зовнішній вигляд, посиляє повідомлення про соціальний статус, належність до групи і навіть про риси особистості.

Значущі інші посиляють повідомлення щодо очікувань і стандартів. Батьки, брати і сестри, однолітки впливають на ставлення до зовнішності через прямі коментарі, зауваження, піддражнювання або моделювання. Ставлення дівчаток до зовнішнього вигляду спочатку скопійовано з матері, яка моделює актуальність зовнішнього вигляду. Дослідження показують, що проблеми матері з її власною зовнішністю пов'язані з розвитком у її дочок невдоволення, розладів харчової поведінки й інтерналізації ідеалу стрункості. Мати – це та людина, що часто дає негативні відгуки і заохочує контролювання ваги. Автори показують, що з віком ставлення батьків до зовнішності дітей стає все більш негативним. Зазвичай батьки не знають про негативні наслідки критики ваги або зовнішності підлітка [4].

Але батьки дають також і позитивні відгуки. Вплив позитивного зворотного зв'язку на задоволення образом тіла є предметом обговорення, дослідження показують, що позитивний зворотний зв'язок також може бути і шкідливим. Наприклад, С. Хербозо, Дж. Менза і К. Томпсон (2013) у своєму дослідженні прийшли до висновку, що для підлітків з певним рівнем незадоволеності тіла позитивний зворотний зв'язок надає негативний ефект. Вони припустили, що цей тип зворотного зв'язку може привернути увагу до актуальності зовнішності і активувати негативні емоції.

Однолітки відіграють важливу роль у розвитку невдоволення у підлітка образом тіла і їхня критика дає значний внесок у справу інтерналізації ідеалу стрункого тіла. Соціальна взаємодія між підлітками створює контекст, де пропагується та підсилюється ідеал стрункого тіла, у той час як нездатність досягти ідеалу зазнає суворих покарань у вигляді глузування, негативних відгуків

і навіть соціальної ізоляції [3].

Загальна думка серед дівчат-підлітків полягає в тому, що привабливий чоловік більш соціально бажаний порівняно з непривабливим. Наприклад, у крос-дослідженні, (Bin Xie, Chunhong M.D. Liu, Chin-Ping Chou, 2006) навели докази того, що в ранньому підлітковому віці привабливість вважається найважливішим фактором популярності. Крім того, було виявлено, що ця привабливість може зменшити вплив негативної соціальної поведінки на популярність. За аналогією, Л. Розен і М. Андервуд (2010) виявили, що привабливість обличчя впливає на те, наскільки агресивними підлітки будуть сприйматися. Якщо вони дійсно агресивні, то підлітки з низькою привабливістю обличчя сприймаються як такі, що будуть менш популярними у порівнянні з тими, у кого висока привабливість обличчя.

У підлітковому віці розмови про управління зовнішнім виглядом та зниження ваги – часті теми. Значна кількість досліджень зафіксувала зв'язок між «товстими розмовами» та невдоволення зображенням тіла (Tomprkins et al., 2009; Comreau & Ambwani, 2013). Висловлюється думка, що підлітки, які беруть участь у таких типах розмов, не є обов'язково такими, що переймаються власним зовнішнім виглядом, але вони швидше зацікавлені груповим прийняттям і соціальною інтеграцією. Причетність до загальних бесід про зовнішній вигляд призводить до поглиблення проблем, пов'язаних із образом тіла та незадоволенням власним тілом серед підлітків шляхом активізації інтерналізації стрункого ідеалу. Також для дівчат-підлітків задоволеність зовнішнім виглядом значною мірою пов'язана із соціальними компетенціями. Підлітки із зайвою вагою та ті, хто помітно фізично відрізняється, частіше отримують негативні відгуки, пов'язані із зовнішнім виглядом, порівняно з тими, що мають нормальну вагу. Це виконує функції повідомлення про те, що є такий порядок – «щоби бути соціально прийнятним, ти повинен добре виглядати» (Jones et al., 2004).

З іншого боку, наявність друзів є захисним фактором проти розвитку негативних почуттів, спрямованих на власне тіло, коли воно не відповідає стандартам краси. Д. С. Джонс (2004) вказує, що для дівчаток образ тіла є

набагато більш соціальним явищем в порівнянні з хлопчиками. Автор розглянув внесок розмов про зовнішній вигляд, рівень суспільного визнання й інтерналізації ідеалу тіла в розвиток незадоволеності образом тіла. У той час як для дівчаток важливими факторами були розмови про зовнішній вигляд і соціальне визнання, для хлопчиків мало значення тільки засвоєння ідеального образу тіла. Тому віра в те, що ідеальне тіло збільшує шанси на соціальне визнання, не дивна для дівчаток. Вони розвивають культуру «визнання, заснованого на зовнішності» – з особливими стандартами краси, стандартами, які можуть бути, навіть, ірраціональними для інших. У цьому контексті ставлення до власного тіла залежить від того, наскільки дівчина відповідає соціальним стандартам краси і вважає ці стандарти важливими (Jones et al., 2004).

Вплив засобів масової інформації підсилює соціальний контекст та/або сприяє розвитку нереалістичних очікувань щодо власного тіла у підлітків.

### Література

1. Sarah Grogan. «Promoting positive body image» *Body Image. Understanding body dissatisfaction in men, women, and children*, Second edition, ed. Grogan Psychology Press, 2008. 192.
2. Thomas F. Cash and Thomas Pruzinsky, «An Information Processing Perspective on Body Image», *Body Image. A Handbook of Theory, Research & Clinical Practice*, Guilford Press. 2002.
3. Diane C. Jones and Joy K. Crawford, «The peer appearance culture during adolescence: Gender and Body Mass Variations», *Journal of Youth and Adolescence*, 2. 2006.
4. Cor Meesters, Peter Muris, Cees Hoefnagels and Maartje Van Gemert, «Social and family correlates of eating problems and muscle preoccupation in young adolescents», *Eating Behaviors*, 8. 2007.

**Наконечна М. М.,**  
кандидат психологічних наук, доцент  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

## ІНТЕРСУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ В НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ

Дослідження інтерсуб'єктності як сукупності зв'язків між людьми – це дуже актуальна тема, яка може дати змогу прослідкувати закономірності не

тільки міжособистісних відносин, але й складних інтраособистісних структур, зокрема на етапі юності. Інтерсуб'єктність постає як система спільно-розподілених діяльностей живого активного суб'єкта, автора своїх життєвих вчинків та дій. Отже, інтерсуб'єктність є фактором розвитку особистості і сама розвивається в реальній системі особистісної життєтворчості.

Інтерсуб'єктність – це властивість взаємодії сприяти виявам авторства, активності, відповідальності, гнучкості, креативності людей. У широкому сенсі інтерсуб'єктність виявляється у прагненні поділитися з іншим можливими радостями та здобутками, виразити в думці, слові, дії своє ставлення до Іншого – близької людини, знайомого, групи людей, суспільства, Узагальненого Іншого (за Дж. Г. Мідом), себе-як-іншого (свого alter-ego).

І. О. Зимня писала: «У силу того, що активність характеризує обидві сторони взаємодії, вони обидві мають якість суб'єктності [1, с. 307]. Інтерсуб'єктність задає якісно новий вимір міжособистісних стосунків – вимір взаємного розвитку. Інтерсуб'єктність – це така характеристика відносин між людьми, яка може описати та пояснити, як міжособистісна взаємодія стає взаєморозвивальною та розкриває потенціал суб'єктності (авторства, відповідальності, рефлексивності, креативності) учасників.

У книзі К. Роджерса та Дж. Фрейберга вказується: «Можна описати ті настанови, які ефективно сприяють учінню. Це передусім відверта справжність фасилітатора, прагнення бути людиною, переживати думки та почуття поточного моменту. Коли ж ця справжність включає схвалення, турботу, довіру, повагу до учня, тоді створюється атмосфера, яка сприяє учінню» [2, с. 243]. Інтерсуб'єктність виникає і розвивається на межі внутрішніх світів людей, які взаємодіють між собою у такий спосіб, який сприяє саморозкриттю, зростанню відповідальності, рефлексивності, креативності, відчуття авторства у всіх включених до інтеракції індивідів.

Аналізуючи психологічні проблеми педагогічної взаємодії, І. О. Зимня писала: «Навчальна взаємодія проявляється у співробітництві як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату, діяльності та спілкування» [1,

с. 308]. У площині навчання інтерсуб'єктність виявляється в тому, що обидва суб'єкти – педагог та учень – проявляють активність, враховують індивідуальні позиції один одного та розвивають тим самим власні якості суб'єктності (рефлексивність, активність, відповідальність, креативність). Готовність дитини до навчання та рух зустрічних активностей дитини та вчителя є передумовами розвивального характеру навчання.

Інтерсуб'єктна взаємодія дорослого та дитини виступають перед нами, з одного боку, як пов'язані з об'єктивними (громадськими) зразками, на які орієнтується дорослий, а пізніше і дитина; з іншого боку, як такі, що створюють простір для творчості спочатку дорослого, а потім і дитини; нарешті, як такі, що розкривають суб'єктність обох учасників взаємин. Важливою характеристикою інтерсуб'єктних стосунків дорослого і дитини є також їх трансформаційний характер: дорослий перетворює свої зв'язки з дитиною і тим самим ставлення дитини до себе і до заданих зразків; дитина перетворює зразки, відносно яких будуються взаємини допомоги. Якщо ми додаємо до змінної взаємини допомоги дорослого і дитини зразки, навколо яких ці взаємини організуються, то такі стосунки стають у широкому значенні слова виховними або дидактичними.

Таким чином, інтерсуб'єктна взаємодія є складним процесом, який може виразитися в педагогічній творчості, співпраці та взаємному зростанні учасників навчально-виховного процесу.

### **Література**

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2000. 384 с
2. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться : пер. с англ. Москва : Смысл, 2002. 527 с.

## **МОРАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ**

Важливим компонентом моральної свідомості людини є моральна самосвідомість. На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури можна стверджувати, що моральна самосвідомість особистості – це усвідомлення себе, своїх моральних цінностей, ставлень, якостей, потенційних можливостей, вчинків, їх мотивів і наслідків, регулювання власної поведінки та моральне самовдосконалення.

Функції моральної самосвідомості:

- самоприйняття, самопізнання, самохвалення, моральна самооцінка;
- моральна оцінка іншого (молодших, ровесників, старших, групи, соціуму, цивілізації);
- моральна рефлексія (здатність індивіда осмислювати свої якості, спонуки, наслідки власних дій та вчинки для себе самого й інших людей;
- спроможність до узгодження цілей власної поведінки із засобами їх досягнення);
- моральний самоконтроль і корекція поведінки;
- моральне самовдосконалення (опанування нових цінностей, розвиток здатності до вільного і відповідального вибору, досягнення свободи, поширення власного морального досвіду ціннісного ставлення до себе та інших) [1, с.10].

Структура моральної самосвідомості поділяється на три компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий [2; 3].

Основними елементами когнітивного компонента є моральні знання, переконання і моральна рефлексія. На думку М. Й. Боришевського, процес формування моральних знань у зростаючої особистості має низку етапів: від елементарних відомостей про моральні поняття до уміння застосовувати отримані знання в житті. На процес переходу моральних знань у моральні

переконання впливає ступінь розвитку якісних характеристик моральних знань: їх обсяг, оперативність, усвідомленість і міцність [4]. Моральні переконання – це сукупність фіксованих у свідомості особистості уявлень про моральні норми, принципи, ідеали, яких обов’язково слід дотримуватися. У структурі морального переконання можна виокремити три основні компоненти: моральні знання як основа прийняття рішення в ситуаціях морального вибору; позитивне ставлення індивіда до моральних знань з погляду їх особистісного смислу; потреба діяти відповідно до наявних знань.

Однією з найважливіших умов, необхідних для проникнення в моральну сутність і персонологічний профіль особистості, є моральна рефлексія – найскладніша форма пізнання соціального в індивідуальному, «система відстеження», без якої неможлива свідома регуляція поведінки індивіда.

Рефлексія виступає опосередковуючою ланкою в моральній самосвідомості, яка пов’язує моральну сферу особистості з психікою інших людей і виступає підґрунтям для логічних операцій морального мислення [5]. Під моральною рефлексією розуміють уміння особистості передбачати наслідки власних вчинків як для інших людей, так і для себе, здатність визначати віддалені та найближчі цілі й співвідносити їх з наявними засобами реалізації. Моральна рефлексія формується на основі переконань, що складаються в процесі моральної діяльності, яка, у свою чергу, сприяє їх подальшому оформленню в єдину систему [6].

До емоційно-ціннісної складової самосвідомості належать моральні цінності та моральні почуття.

Система цінностей особистості є важливою змістовою частиною моральної самосвідомості [1; 2]. Цінності є динамічними утвореннями, які в процесі морального зростання суб’єкта життєтворення якісно змінюються.

Моральні почуття відображають ставлення індивіда до різних сторін соціального життя, визначають особливості нормативно-ціннісних взаємин з іншими людьми (наприклад, почуття любові, ненависті, довіри, співчуття, ревності, жалю, заздрості), а також відображають ставлення до себе (почуття

гордості, честі) і до своїх моральних поразок (почуття звинувачення, сорому, каяття) [7].

Поведінковий компонент виявляється у структурі моральної самосвідомості особистості моральною саморегуляцією. Саморегулювання поведінки – це процес планування і коригування особистістю власної активності, спрямованої на успішне досягнення суб'єктивно значущих цілей. У зрілої особистості моральна саморегуляція виступає як свідомий процес керування власною поведінкою, що стає можливим завдяки моральній свободі та волі особистості.

Моральна саморегуляція формується двома основними шляхами: стихійно і довільно. У першому випадку в процесі стихійного нагромадження морального досвіду формуються моральні звички, які особистістю не відразу усвідомлюються. Цей шлях, за допомогою якого закріплюються головним чином елементарні правила і норми, створює основу для засвоєння більш складних моральних вимог. Довільне становлення моральної саморегуляції – етап свідомого засвоєння моральних принципів, коли відповідні моральні переживання і вимоги стають стійкими мотивами поведінки та перетворюються у переконання [8].

Важливим елементом моральної саморегуляції є самоконтроль. Самоконтроль належить до ряду універсальних властивостей свідомості й самосвідомості й виступає як обов'язкова умова адекватного психічного відображення людиною свого внутрішнього світу та навколишньої об'єктивної реальності. Основною функцією самоконтролю є перевірка ступеня збігу між еталонами (моральними нормами, ідеалами, цінностями) і контрольованими складовими (цілями, мотивами) реалізованого морального вчинку. Сформована здатність до самоконтролю виявляється в умінні людини подивитися на себе зі сторони і можливість (якщо цього вимагає ситуація) призупинити небажану діяльність. Самоконтроль дозволяє зважувати мотиви, що передують моральному вчинку, здійснювати вибір мотивів і цілей моральних дій, керувати процесом корекції залежно від ступеня узгодженості та неузгодженості між



ними. Факт неузгодженості у структурі самосвідомості особистості між моральними мотивами та неадекватними засобами досягнення цілей конкретних моральних вчинків є поштовхом до запуску механізмів корекції, які спрямовані на гальмування, стримування асоціальних дій і повернення їх у нормативне русло [9].

У психічній діяльності людини самосвідомість – це структурна цілісність, яка поєднує в собі в певних співвідношеннях усі форми її виявлення [9, с. 18].

Таким чином, моральна самосвідомість означає усвідомлення людиною себе як особистості, орієнтацію її свідомості на свою поведінку та почуття. Ця самосвідомість особистості формується одночасно із психічним розвитком у дитячому віці, зокрема, коли мова йде про формування інтелектуальної сфери. Такий процес охоплює час практично від народження людини до підліткового віку і триває впродовж життя. Завдяки баченню власного «Я» людина здатна сама регулювати свою поведінку в суспільстві. Сукупність уявлень про себе сприяє формуванню в індивіда правильної поведінки, відповідної умовам існування. У той же час моральна самосвідомість дає змогу людині підтримувати особистісний простір, відчуваючи відповідальність за соціальні цінності, які вона приймає.

### Література

1. Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / І. Д. Бех та ін. Харків : Друкарня Мадрид, 2016. 176 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
3. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
4. Психологические особенности самосознания подростка / под ред. М. И. Боришевского. Киев : Вища шк., 1980. 168 с.
5. Токарева Н. М. Психологія комунікативного моделювання особистісних конструктів у підлітковому віці: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка НАПН. Київ, 2015. 530 с.
6. Булах І. С., Алексеева Ю. А. Моральне зростання підлітків: сучасні технології консультативної діяльності: навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 223 с.
7. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних якостей. *Шлях освіти*, 2002. № 4. С. 13–18.
8. Прихожан А. М. О возрастном подходе в нравственном воспитании детей. *Вопросы психологии*. 1981. № 2. С. 143–149.

9. Боришевський М. Й. Розвиток морального саморегулювання поведінки учнів. *Психологія: Респ. научн.-метод. сб.* Київ : Рад. шк., 1985. Вып. 24. 119 с.

*Пануча М. В.,  
доктор психологічних наук, професор  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВІЛЬНИХ ДІЙ У НАВЧАННІ**

Формування вільних дій у навчанні – складна та актуальна проблема, пов'язана з осмисленням проблеми психології свободи.

Дві думки окреслять простір нашого аналізу. Перша належить людині, яка точно знає, про що пише, оскільки прожила жах концтабору – Б. Беттельгайму: «Найважливіша людині свобода – у будь-яких обставинах вибирати своє власне ставлення до того, що відбувається» [3, с.76]. Друга – теза Г. О Балла про те, що «Проблема людської свободи є однією з вічних – тих, які завжди хвилюють людей... але принципово не можуть отримати остаточного розв'язку» [2, с.126]. Отже, автор говорить про «безнадійну» проблему, але його ставлення до неї таке, що він обирає її для аналізу. І це дуже багато про що говорить. А саме – це говорить про свободу дослідника: він вільний «зовнішньо» і «внутрішньо» – від власного досвіду, який підказує, що проблему не розв'язати, від власного бажання створити щось своє, нове (на кшталт такої собі «теорії свободи»), від багатьох інших факторів. Але він вільний і для – для того, щоб зробити те, що потрібно йому. Це є свобода.

Л. С. Виготський ототожнював свободу з довільністю психічних процесів, тобто виокремлював з цілісності лише одну її складову. Г. О. Балл долає цю частковість, говорячи одразу про свободу особи як цілого. Звідси – певна умовність поділу свободи на «зовнішню» і «внутрішню», яку гарно розумів Г. О. Балл. Звідси взаємовплив так званих «зовнішніх» і так званих «внутрішніх» факторів на свободу особи.

Укладачі «Записних книжок Л. С. Виготського» зазначають, що для

вченого було важливим «положення про свободу поведінки, одне з центральних в уявленні про природу людини» [4, с. 255]. Сам Л. С. Виготський вказує: «Центральна проблема всієї психології – свобода» (виділено Л. С. Виготським) [4, с. 256]. Це положення залишається актуальним і зараз, а можливо, в наш час воно набуло ще більшої гостроти... Отже, перше змістовне положення полягає в тому, що свободу необхідно виборювати. Л. С. Виготський пише: «Людина не народжується вільною... Свобода досягається у важкій внутрішній боротьбі... Людина може стати вільною, але це настільки ж прекрасно, як і рідкісно. Свобода не лежить на рівнині, доступна для всіх... Вона не на початку, а в кінці шляху. Вона закладена не в глибинах, а на вершинах духу... Але свобода не є і щось надприродне по відношенню до людини... а можлива зміна самої природи людини... через життя... в активності само-діяльності вільної особистості» [4, с. 436]. Зазначимо, що схожу думку висловлював К. Г. Юнг, фактично поєднуючи шлях людини до свободи зі шляхом індивідуації, використовуючи метафору гірської вершини, де «не затишно, а навпаки, відчуваєшся і реально є відкритим всім жорстким вітрам» [6]. Звідси друге положення – будучи вільною, людина водночас є відкритою абсолютно повною мірою, а отже – вразливою, оскільки світ, що її оточує, не відзначається великою доброзичливістю. Це породжує складний вузол практично-психологічних проблем. І все ж людина обирає саме цей шлях, оскільки, не йдучи по ньому, поступово перестає бути людиною – тобто це одна проблема, пов'язана з вибором і самим процесом власного руху шляхом до свободи. Г. О. Балл спеціально зупиняється «на культурно-цивілізаційному аспекті проблеми особистісної свободи. Остання, – справедливо зазначає автор, – будучи властивістю конкретних людей, постає водночас “іпостассю культури”» (виділено Г. О. Баллом) [4, с. 134].

Наявність вищої психіки («вищих психічних функцій», – в термінології Л. С. Виготського), свідомості є фундаментальним надбанням людства, яке звільняє його (нехай і не «абсолютно») від залежності від безпосередніх факторів як поза – так і «всередині» людини. Довільність, сама по собі воля, опосередкованість – все це дає змогу нам піднятися над, звільнитися від

навколишнього (як ззовні, так і зсередини) сенсорного поля (в сенсі К. Левіна). Завдяки привласненню культури людина стає здатною до двох кардинальних речей – створення «навколо» і «всередині» себе особливого утворення – смислового поля (термін вперше вжив Л. С. Виготський), тобто фактично – свідомості і самосвідомості. Це й зруйнувало залежність (несвободу) людини від безпосередності, і зробило її вільною. Зазначимо, що навіть сучасна психологія явно недооцінює цей фундаментальний факт і дає поглинути себе всезагальному біхевіоризму (в найбільш модерному «одязі»), і, отже, тяжіє до розгляду поведінки і психіки в просторі  $S \rightarrow R$ , тобто просторі абсолютної несвободи. Тому психологія і залишається дуже далекою від реального життя людини...

Загалом проблема психології свободи уявляється, дійсно, дуже складною, але ми не назвали її невирішеною. Розуміння особливостей формування вільних дій у педагогічній взаємодії дає нам змогу глибше зрозуміти процеси розвитку особистості – в доброті, людяності та любові [5] та з орієнтацією на раціогуманістичні перспективи розвитку суспільства [1].

### Література

1. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе : Избр. работы. Киев : Изд-во Основа, 2006. 408 с.
2. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир : Волинь, 2008. С. 126–161.
3. Беттельхейм Б. Просвещенное сердце. *Человек*. 1992. № 3. С. 74–85.
4. Записные книжки Л. С. Выготского : избранное / под общей ред. Е. Ю. Завершневой и Рене ван дер Веера. Москва : Канон+, 2017. 608 с.
5. Папуча Н. В. Любовь в процессе развития человека. *Психология развития личности: теория и практика*: збірник матеріалів. Вінниця : Мілан-ЛТД, 2017. С.24–29.
6. Юнг К.-Г. Становление личности. *Психология личности* / под ред. В. Усманава. Санкт-Петербург: Питер, 2005. С. 65–80

*Поклад І. М.,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД В ТЕОРІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

Сучасний етап історичного розвитку України характеризується істотними змінами в житті її народу, оновленням усіх сфер діяльності людини, переоцінкою та утвердженням у свідомості людей нових світоглядних орієнтацій. Людина з її потребами, світоглядом, творчим потенціалом стає вирішальною силою і водночас стратегічною метою розбудови нашої держави. Тому орієнтація на розвиток особистості, реалізація її духовно-естетичних потреб складає сьогодні основу наукових пошуків, які є актуальними в контексті гуманістичної парадигми та соціально-педагогічної сфери суспільного життя.

Отже, враховуючи сучасні реалії сьогодення, можна визнати, що саме в теперішній час людство переживає такий складний період, коли, як ніколи гостро, постає проблема сутності та матеріального буття людини – «вічна» філософська проблема. Кожний раз вона є проблемою «іншої» людини, оскільки змінюються умови життя, його зміст, сама людина, її цінність та цінності. Так, В. В. Турбан [6] зазначає, що в «час змін» складні соціальні перетворення супроводжуються ломкою старих, віджилих форм життя, переоцінкою цінностей та ідеалів, втратою звичних переконань та установок. Тому першочергове завдання для людини постає у «змісті знайти себе» – тобто знайти ті основи та сили, покладаючись на які особистість могла б діяти впевнено. Але насамперед вона змушена враховувати природу соціальних законів, духовних цінностей, реально оцінювати своє положення в світі, зміст та необхідність свого існування.

На думку М. Й. Боришевського [1] процес відчуження людської особистості набуває катастрофічного характеру тоді, коли відбуваються періоди зросту соціальної несправедливості, падіння етичних цінностей, безробіття, а отже, рецидиви злочинності й безправності. Людина, таким чином, втрачає

довіру до об'єктивних сторін свого існування, що не може не позначитися на її суб'єктивності, саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації. Відповідно до цього, можуть з'явитися відчуття розгубленості, відчаю та трагічності. Однак на протиположності негативним явищам, у особистості може реалізуватися і протидія: бажання захистити свою свободу й індивідуальність та прагнення віднайти джерела активності.

Спираючись на дослідження українських науковців (Г. О. Балла, І. А. Беха, С. Д. Максименка та ін.), які вивчають проблему гуманізації освіти, можна зробити висновок, що проблема становлення та розвитку особистості постає як необхідність вирішення низки завдань щодо самоактуалізації та саморозвитку її суб'єктивного потенціалу, а отже – самовдосконалення [3].

Аналізуючи праці вітчизняних вчених (О. Ф. Лазурського, С. Л. Рубінштейна, Г. С. Костюка та ін.), можна констатувати, що стосовно означеної проблеми вони неодноразово наголошували, що особистість – продукт конкретно-історичних умов життя і власної активності зі здійснення соціальної програми саморозвитку та самореалізації. Так, розглядаючи психологічні механізми розвитку особистості, Г. С. Костюк зазначав, що «становлення особистості – обумовлений і разом з тим саморозвивальний процес, ... внутрішньо необхідний її рух від нижчих рівнів розвитку, в якому зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови» [2, с. 320]. При цьому до рушійних сил розвитку особистості вітчизняний науковець відносив такі характерні для суб'єкта внутрішні суперечності:

- по-перше, розбіжності між новими потребами, прагненнями суб'єкта і наявним рівнем оволодіння засобами для їх задоволення;
- по-друге, невідповідність досягнутого суб'єктом рівня розвитку місцю, яке він посідає в системі суспільних відносин, тим функціям, котрі він виконує;
- по-третє, протиріччя між тенденціями до інертності й сталості, стереотипізації, з одного боку, і до рухливості, змін – з іншого.

Аналізуючи у своїх роботах психологічну специфіку співвідношення

різних чинників психічного розвитку, М. Т. Дригус (2017) наголошує, що Г. С. Костюк особливо підкреслював, що форми прояву саморуху особистості виявляються (відбиваються) у її «властивій активності ..., виникненні нових спонукань до неї і засобів її здійснення». Зумовлено це тим, що «більш віддалені цілі, перспективні плани, ідеали», що формуються, «певним чином впливають на діяльність особистості, а через неї – на її розвиток». Саме завдяки прагненню до самовдосконалення, через власну діяльність, навчання, гру і працю особистість виступає «як суб'єкт власного розвитку, що свідомо обирає свій подальший життєвий шлях, готуючись до тієї діяльності, за допомогою якої він збирається знайти своє місце у суспільному трудовому житті та активно змінювати умови, обставини свого життя».

Потреба особистості у творчості – це прагнення надати оточенню властивостей, які існують у власному світосприйманні. Це одна з головних особливостей людської природи, відображення її індивідуальності, вираження її «Я». Досліджуючи протягом всього свого життя питання генетичної психології творчості, природи творчого процесу, видатний український науковець В. А. Роменець [5] доводив, що «творчість можна виховати лише творчістю». Саме тому фундаментом розвитку творчого потенціалу особистості виступає духовна культура суспільства, що є зіткненням або гармонійним поєднанням об'єктивного та суб'єктивного.

Враховуючи все вищесказане, можна стверджувати, що творча особистість впливає на світ всією своєю індивідуальністю, але паралельно і світ діє на неї. Водночас творчі сили можуть або активізуватися, досягаючи вершин, або втратити енергію, зазнаючи тиску з боку соціальних чи соціально-психологічних факторів [5].

Тривожними фактами сьогодні можна вважати деяку інфантильність дорослих людей, недосконалість, вузькість їх гуманістичного мислення, неуважність до наук, які вивчають людину. Тому не лише теоретично, але й практично необхідний аналіз властивостей та мотиваційної сфери суб'єкта, який би забезпечував розвиток творчого потенціалу особистості.

Аналізуючи проблему творчого потенціалу, сучасна психолого-педагогічна наука підходить до її розв'язання таким чином: творчість, будучи за своєю сутністю структурним процесом, має свої етапи, механізми, закономірності; творчість як евристичний процес може бути стимульована розвитком пошукових умінь та навичок, особливих здібностей та рис особистості.

Усвідомлюючи, що творчість являє собою діяльність, яка дає нові й оригінальні матеріальні та духовні продукти, можна зробити *висновок*, що ця діяльність є специфічно людською:

– виникає в умовах суспільного життя людини, є відгуком на її виробничі, духовні, суспільні, побутові та інші потреби, які виникають у людини в процесі її життя, відносини з оточуючими, виконання певних професійно-виробничих дій тощо;

– є за своєю природою суто людською діяльністю, адже спрямована на створення нового, реформацію, перебудову, зміну на краще всього, що оточує людину;

– є рушійною силою духовного і матеріального прогресу людства – людина не просто адаптується до середовища, але і активно його змінює;

– креативність як риса особистості акумулює в собі ті якості, завдяки яким людина протягом свого особистого життя не втрачає інтелектуальну активність та працездатність.

Для активізації особистісних якостей необхідний розвиток саморегуляції, виховання почуття власної гідності. Саме ці якості «виросли» культура та духовний спадок народної творчості. Тому весь інтелектуальний потенціал суспільства, всі можливості культурної думки треба намагатися поставити на службу формування соціально-активної особистості – вільної для творчості й унікальної у своїй неповторності та потребності. Вкрай потрібний перехід від особистості людини-відтворювача і копіювальника, до людини, що прагнула б до саморозвитку і реалізації, з високою самооцінкою та високим рівнем домагань. Нові можливості суспільства розвинуться через нові можливості кожного індивіда. Все сказане вище дає змогу зробити висновок, що у впровадженні



гуманістичних поглядів в освіту головна ідея гуманізації полягає у «наявності відповідних умов для самоактуалізації особистості», оскільки ще Г. С. Костюк вбачав «мету гуманістичного підходу в освіті у виявленні творчих здібностей і мотивації саморозвитку, самовдосконаленні особистості» [цит. за 4].

Отже, поширення гуманістичної парадигми в психології, яка оперує такими поняттями як «самовдосконалення», «самоактуалізація», «творчість» тощо – може стати важливою складовою психолого-педагогічного процесу, отримавши відповідне наукове обґрунтування.

### Література

1. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми : Еллада, 2012. 608 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
3. Максименко С. Д. Особистість починається з любові. *Генеza здійснення особистості*. Київ : ТОВ КММ, 2006. 240 с.
4. Поклад І. М. Творчий доробок наукової спадщини Г. С. Костюка в контексті сучасної психології. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Психологія обдарованості. Житомир, 2015. Т. VI. Вип. 10. С. 108–122.
5. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
6. Турбан В. В. Проблема становлення поняття «особистість» в українській психології другої половини ХІХ – початку ХХІ століть. *Актуальні проблеми психології* : збірник наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, Ніжин, 2018. Т. ІХ. Вип. 11. С. 204–215.

*Подшивайлова Л. І.,  
кандидат психологічних наук, доцент  
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка*

*Шепельова М. В.,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ОСОБИСТІТЬ СТУДЕНТА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ**

Освітнє середовище в Україні вже чверть століття активно реформується в напрямку перетворення його з *пріоритетного завдання* (сфери) *розвитку* держави і суспільства у сферу *надання освітніх послуг* населенню. Такі трансформаційні перетворення ставлять перед вітчизняною психолого-педагогічною наукою завдання пошуку індикаторів для оцінки сприятливості / несприятливості освітнього середовища як для окремої людини, так і суспільства загалом. На наш погляд, таким індикатором може бути студент, його особистісні властивості.

Метою нашого дослідження є теоретико-емпіричним шляхом визначити психологічні особливості сучасного студента, властивості його особистості. Оскільки сучасного студента можна розглядати як певний результат дії реформованого освітнього середовища середньої школи, а з іншого боку – як активного суб'єкта освітнього середовища закладу вищої освіти, де відбувається професійне становлення майбутнього фахівця і громадянина України.

Вихідними для нашого дослідження стали концептуальні положення про наукові задачі, які можна вирішити лише за умов врахування: 1) співвідношення амбівалентностей; 2) співвідношення невизначеностей; 3) існування психолого-педагогічних явищ з нелінійно залежними параметрами; 4) фрактального рівневого ранжування. У своєму дослідженні ми спиралися на аксіоматичні положення понятійного числення про те, що: будь-яке поняття має форму і зміст; будь-яке поняття, яке має форму і зміст, завжди має статичний і динамічний (циклічний) прояви; будь-яке поняття має, як правило, не більше

чотирьох типів; будь-яке поняття має, як правило, не більше дев'яти системоутворювальних параметрів [4].

Як і Ф. М. Подшивайлову [5, с. 267], ми схильні розглядати поняття «індивід» і «людина» в амбівалентному співвідношенні, коли індивід розглядається як стан, що потребує постійного надходження ресурсу ззовні. Зовнішнім проявом індивіда є індивідність, внутрішнім – поліцентричність. Людина ж розглядається як стан, коли використовується лише власний ресурс. Зовнішнім проявом людини є особистість, внутрішнім – індивідуальність. Отже, далі будемо розглядати поняття «особистість» (як зовнішній, соціальний прояв людини) і «індивідність» (як зовнішній, соціальний прояв індивіда) у їх амбівалентному співвідношенні.

У нашому дослідженні було виділено такі психологічні показники, як емпатійність (за методикою «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойко [1]), психічна стійкість / психічна неврівноваженість, соціальна пристосованість / асоціальність, соціальна контактність / інтровертованість, емоційна нечутливість / сензитивність (за багатофакторним особистісним опитувальником В. М. Мельникова та Л. Т. Ямпольського «мпольскогот Л особист» (ПДТ) [2]), а також особистісні творчі характеристики: схильність до ризику, допитливість, складність, уява (за опитувальником Ф. Е. Вільямса, модифікованим О. Є. Тунік [3]). Саме ці методики було використано і для збору емпіричних даних.

Теоретичний аналіз виділених показників на основі описаних вище концептуальних положень дав можливість визначити властивості особистості як соціального прояву людини та властивості індивідності як соціального прояву індивіда. Було визначено наступні *властивості особистості*: 1) соціальна контактність; 2) допитливість; 3) емпатія; 4) творча допитливість; 5) естетична чутливість (як совісна соціальна контактність); 6) сензитивна емпатія; 7) творчість; 8) сензитивність; 9) совісність.

*Властивостями індивідності* було визначено: 1) психотизм; 2) психічну неврівноваженість; 3) розгальмованість; 4) схильність до домінування (як

емоційна нечутливість психічної неврівноваженості); 5) депресія (як невротичний психотизм); 6) схильність до ризику (як асоціальна розгальмованість); 7) емоційна нечутливість; 8) асоціальність; 9) невротизм.

Аналіз результатів емпіричного дослідження, проведеного упродовж лютого 2018 – лютого 2020 років, було здійснено у відповідності з теоретично визначеними властивостями особистості та індивідності. Досліджуваними виступили студенти I–VI курсів різних спеціальностей закладів вищої освіти м. Києва та м. Житомира. Середній вік досліджуваних – 20 років. Загальна кількість досліджуваних – 195 осіб. Детальні результати дослідження представлено у табл. 1.

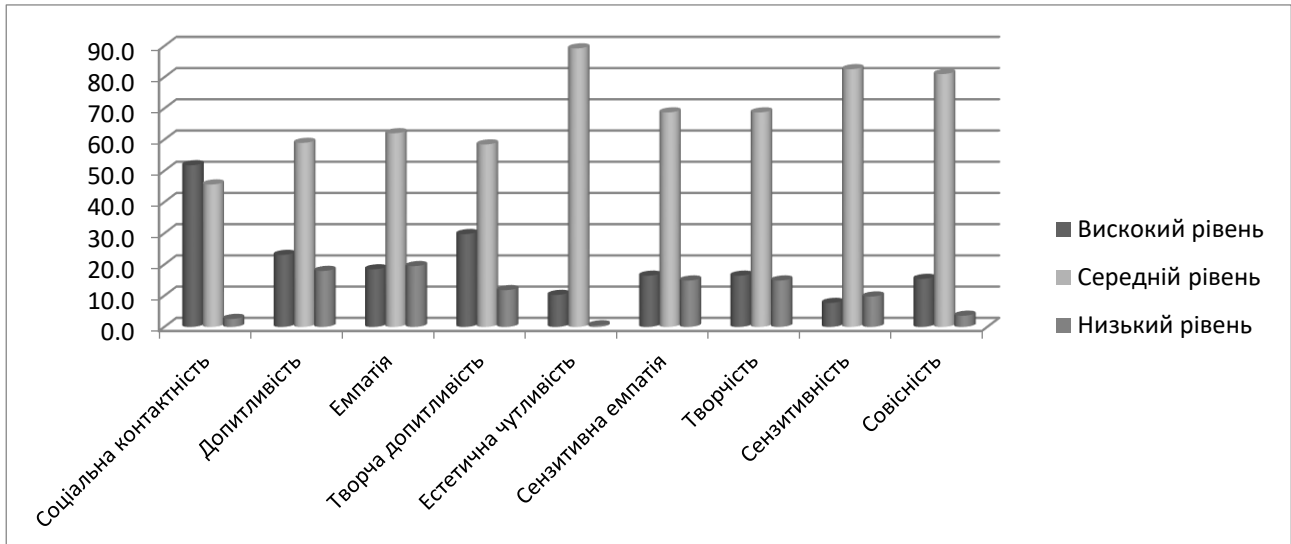
Таблиця 1

**Середні значення особистісних та індивіднісних властивостей студентів**

<b>Властивості особистості</b>		<b>Властивості індивідності</b>	
<b>Властивість</b>	<b>Середнє значення (%)</b>	<b>Властивість</b>	<b>Середнє значення (%)</b>
1. Соціальна контактність	54,3	1. Психотизм	43,5
2. Допитливість	63,0	2. Психічна неврівноваженість	53,0
3. Емпатія	52,9	3. Розгальмованість	50,4
4. Творча допитливість	60,0	4. Схильність до домінування	51,5
5. Естетична чутливість	52,6	5. Депресія	57,4
6. Сензитивна емпатія	51,5	6. Схильність до ризику	60,1
7. Творчість	57,0	7. Емоційна нечутливість	49,9
8. Сензитивність	50,1	8. Асоціальність	42,3
9. Совісність	60,3	9. Невротизм	56,0

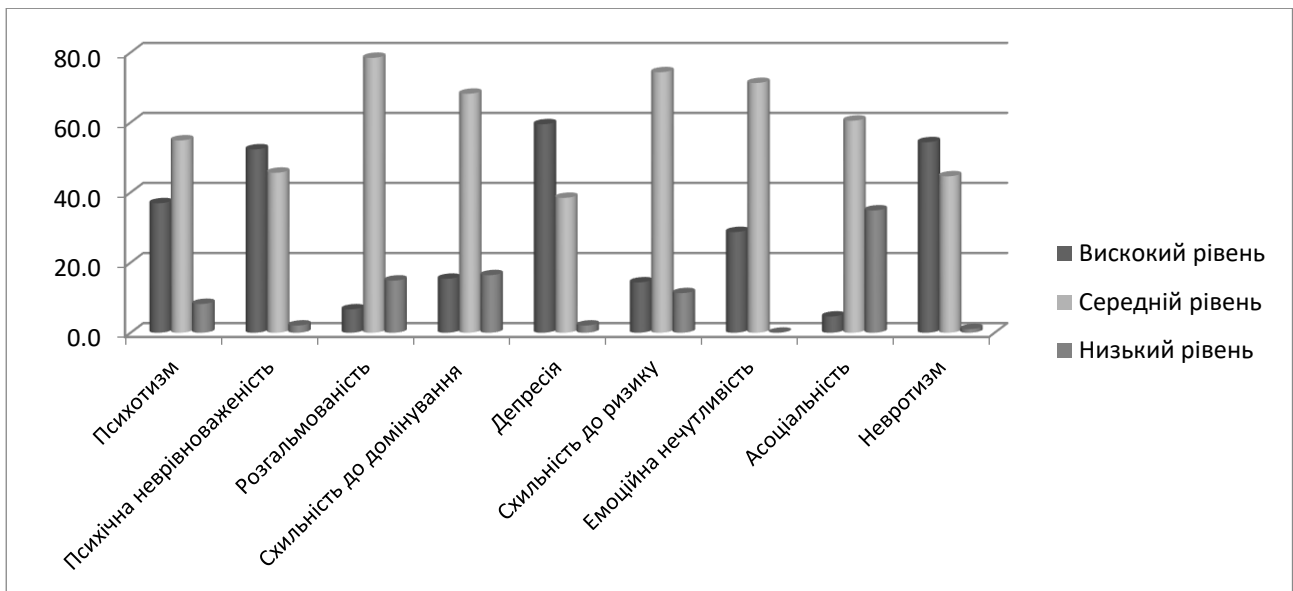
У студентів нашої вибірки властивості особистості виражені таким чином: 1) соціальна контактність – 54,3% (високий рівень); 2) допитливість – 63,0% (середній рівень); 3) емпатія – 52,9% (середній рівень – занижений за Бойко); 4) творча допитливість – 60,0% (середній рівень); 5) естетична чутливість –

52,6% (середній рівень); 6) сензитивна емпатія – 51,5% (середній рівень); 7) творчість – 57,0% (середній рівень); 8) сензитивність – 50,1% (середній рівень); 9) совісність – 60,3% (середній рівень). Розподіл студентів за рівнем прояву властивостей особистості представлено на рис. 1.



**Рис. 1. Розподіл студентів за рівнем прояву властивостей особистості**

Властивості індивідності виражені наступним чином: 1) психотизм – 43,5% (середній рівень); 2) психічна неврiвноваженість – 53,0% (на межi між середнім i високим рівнем); 3) розгальмованість – 50,4% (середній рівень); 4) схильність до домінування – 51,5% (середній рівень); 5) депресія – 57,4% (на межi між середнім i високим рівнем); 6) схильність до ризику – 60,1% (середній рівень); 7) емоційна нечутливість – 49,9% (середній рівень); 8) асоціальність – 42,3% (середній рівень); 9) невротизм – 56,0% (високий рівень). Розподіл студентів за рівнем прояву властивостей індивідності представлено на рис. 2.



**Рис. 2. Розподіл студентів за рівнем прояву властивостей індивідуальності.**

Якщо звернути увагу на розподіл студентів за рівнем прояву естетичної чутливості (як інтегральної властивості особистості) та на розподіл студентів за рівнем прояву депресії (як інтегральної властивості індивідуальності), то побачимо значне домінування студентів з високим рівнем депресії.

Це свідчить про переважання індивідуальних властивостей над особистісними у значній кількості студентів, що означає наявність у них потреби у постійному надходженні ресурсу ззовні для здійснення участі в освітньому процесі.

На основі цього можна зробити висновок про посилення тиску освітнього середовища саме на *особистість* студента, що змушує його переходити з енергозберігаючих способів навчання до енергозатратних. Останнє формує у студентів цинічне ставлення до навколишнього світу та позбавляє їх здатності до мисленнєвої діяльності.

### Література

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Москва : Информ.-изд. дом Филинь, 1996. 472 с.
2. Психодиагностический тест (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольского. *Практикум по психодиагностике личности* / ред. Н. К. Ракович. Минск, 2002. С. 75–91.
3. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 96 с.
4. Подшивайлов Ф. М., Подшивайлов М. М., Подшивайлова Л. И., Подшивайлова А. М. Роль математического метода в исследовании филологопсихологической реальности. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Київ :

Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. № 2 (69). С. 17–22.

2. Подшивайлов Ф. М. Поиск синергетических эффектов взаимодействия системообразующих параметров академической одарённости. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Фенікс, 2019. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 26. С. 262–276.

**Пророк Н. В.,**

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ЛЮДИНУ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПРОДУКТІВ**

Ми живемо в інформаційному суспільстві, у якому значно збільшується роль інформації та інформаційних технологій, розширюється коло людей, зайнятих цими технологіями і виробництвом інформаційних продуктів і послуг, смартфони перебирають когнітивні функції мозку, дедалі глибше розповсюджується Інтернет та інформаційні віруси (які для досягнення своїх цілей використовують тисячі суб'єктів інформаційного простору). Відповідно до особливостей сучасного світу відбулися і технічні, технологічні, інституційні зміни й у освітньому просторі. Отже, прихід цифрової ери поставив учасників освітнього процесу перед новими викликами. Онлайн вже можна не тільки інформувати й розважати. Диверсифікація джерел інформації, збільшення кількості технічно опосередкованих комунікацій, охоплення навчального простору засобами масової інформації, телебаченням та Інтернетом розширили можливості серйозних маніпуляцій із суспільною та індивідуальною свідомістю та агресивного нав'язування певних стереотипів, культурних стандартів тощо. Чудовими інструментами маніпуляцій стали фейки, ботоферми, персональні дані (які акумулюються та використовуються за допомогою технологій Bigdata), соціальні мережі (зокрема, за допомогою лідерів громадської думки), SEO (оптимізація для пошукових систем), інтернет-реклама, «віртуальні знання» (які неможливо помацати й перевірити), тренери й коучі, психологи й шарлатани (які

вийшли в онлайн і стали учасниками інформаційного середовища) тощо. Як наслідок, інформаційне поле в окремих його векторах стало абсолютно маніпулятивним (наприклад, яскраві «сміттєві» ЗМІ чи сайти із шок-контентом). Змістовий моніторинг телепростору України дає змогу визначити особливості психологічного впливу на людину сучасних інформаційних продуктів. Ким би не були маніпулятори (політики, бізнесмени, генерали), основне завдання, яке вони ставлять перед тими, хто його виконує в інформаційному полі, – змінити наші думки і нашу поведінку у потрібному їм руслі. Наприклад, рекламисти виконують задачу – сформувати в людини потребу, якої у неї немає, і продати їй те, про що вона вчора і не замислювалася. Більшість із нас не розуміє, у які тенета ми вже давно попали. А тим часом вигадана віртуальна реальність (яку неможливо перевірити за допомогою органів відчуття і нашого розуму) стає чудовим живильним середовищем, у якому маніпуляція щодня нарощує свою силу і розширює формати. Тут неймовірні можливості. І поки ми занурюємось у цифрову еру, нами не тільки маніпулюють, а й безжально отупляють. У сферу всебічного задурманювання вкидають величезні гроші і ретельно приховують тонкощі своєї діяльності. Тому про наслідки інформаційного маніпулювання ми тільки починаємо замислюватися.

Між тим, вивчення особливостей впливу на людину (зокрема, і психологічних механізмів впливу) сучасних інформаційних продуктів потребує аналізу низки складних і неоднозначних проблем. Нагадаємо, що певний інформаційний вплив відбувається у будь-якій цілеорієнтованій міжособистісній комунікації (освіті, вихованні, релігії, менеджменті тощо). Щодо гібридної війни, то інформаційний вплив у її межах визначається як «...цілеспрямоване виробництво і розповсюдження спеціальної інформації, яка здійснює безпосередній вплив (позитивний чи негативний) на функціонування й розвиток інформаційно-психологічного середовища держави, психіку та поведінку політичної еліти, населення» [3, с. 33]. В умовах інформаційної війни майже кожен медіапродукт сусідньої держави-агресора – це спеціально відібрані медіаповідомлення чи сконструйована (штучна) реальність, які не відображують реальний світ, а несуть



ретельно відібрані (з певними цілями) уявлення про нього [1; 2]. Адже основні психологічні цілі цієї війни (як у своїй країні, так і в інших) – одурманювати, отупляти, створювати керовану, некритичну людину, що перебуває у полоні нав'язаних стереотипів, зручних уявлень, жахливих оман.

Важливо зауважити, що встановлення факту причиново-наслідкового зв'язку між інформаційним продуктом (текстом, інструкціями, аудіо/відео сюжетом, інтерв'ю тощо) і психологічним ефектом впливу (подальшими діями людей, роздмухуванням міжнаціональної ворожнечі, нанесенням шкоди іміджу країні тощо) не має однозначного рішення. Визначити наявність впливу, який нас цікавить, важко, адже поведінка людей детермінована нелінійно і неоднозначно, і всякий вплив інформаційних продуктів опосередкований психологічними процесами сприйняття, розуміння і прийняття рішень [4, с. 216]. Науковці наголошують, що самі по собі інформаційні продукти стають поштовхом, основою для дії лише за умови, що у людини є вже сформовані механізми спонукання (механізми мотивації). Тому говорити про вплив інформаційних продуктів можна лише в модальності можливого [там само].

Але, зокрема, і на основі інформаційних продуктів, як на могутніх інструментах впливу на людину, формується ставлення людей до навколишнього світу. Отже, вивчення особливостей психологічного впливу інформаційних продуктів цифрової ери, особливостей захисту проти «промивання мізків» є актуальними задачами сучасної психології.

### Література

1. Грачев Г. В. Манипулирование личностью. Москва : Эксмо, 2003. 384 с.
2. Давидюк М. Як працює путінська пропаганда. Київ : Смолоскип, 2016. 188 с.
3. Зеленін В. В. По той бік правди: нейролінгвістичне програмування як зброя інформаційно-пропагандистської війни: навчальний посібник. Том перший. НЛП ХХ століття. 2-ге вид., випр. та доп. Київ : Люта-справа, 2015. 384 с.
4. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2006. 454 с.

## **ЗНАЧЕННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

Здоров'я людини є ціннісним ресурсом та гарантією сталої життєдіяльності людини. Приділення уваги здоровому способу життя дітей з порушеннями слуху – важливий чинник їхнього подальшого особистісного розвитку та інтеграції у суспільство.

Діти з порушеннями слуху завдяки фізичному вихованню, що є складником здорового способу життя, отримують покращення стану фізичного та психічного здоров'я. Відбувається загартування організму загалом, розвивається потреба в руховій активності. Фізичне виховання формує у дітей з порушеннями слуху базові рухи та впливає на їх якість. Зосередження на процесі фізичного виховання дає змогу виконати не лише загальне завдання – дотримання здорового способу життя, а й специфічне, зумовлене присутністю особливостей у фізичному і моторному розвитку дітей з порушеннями слуху.

Фізичне виховання активно впливає на психічний розвиток дітей з порушеннями слуху, що має оздоровлювальний психологічний вплив [2, с. 1].

Фізичне виховання дітей пов'язане з розвитком мови і мовного спілкування. Виконання рухів супроводжується використанням мовних інструкцій вихователем або сурдопедагогом. Залежно від віку дітей і етапу навчання, вони пред'являються усно і письмово (на табличках), усно – дактильно (у спеціальному дитячому садочку). Відповідно до ступеня оволодіння дітьми значеннями слів та інструкцій, мовний матеріал пред'являється усно. Діти засвоюють слова, що позначають рухи, фізкультурні знаряддя, іграшки, вчаться застосовувати ці слова в спілкуванні з іншими дітьми і педагогом у процесі рухливих ігор, виконання вправ. Використання мовного матеріалу повинне бути обґрунтовано й регламентовано вихователем, сурдопедагогом для того, щоб не

знижувати моторної щільності занять.

У процесі фізичного розвитку, як складової здорового способу життя, у дітей розвивається довільна увага, уміння діяти по наслідуванню дорослому і по наочному зразку, а потім і самостійно виконувати вправи, орієнтуючись на словесні інструкції. Діти вчаться діяти в колективі, погоджуючи свої дії з діями інших дітей, допомагати їм, виявляти ініціативу, самостійність, витримку в іграх і вправах. Досягнення успіху у виконанні завдань і вправ сприяє формуванню в старших дошкільників оцінки власних можливостей, позитивно відбивається на особистісному розвитку дитини. Важливе значення для подальшого фізичного розвитку здобуває формування в дошкільників інтересу до занять фізкультурою, участі в іграх, змаганнях.

Періодична зміна видів діяльності: активності – спокою, активізує процеси розвитку організму дітей з порушеннями слуху та покращує роботу загалом.

Важливим для фізичного виховання є і режим дня для дітей з порушеннями слуху, який слід вибудовувати з урахуванням психофізичних (психофізіологічних) особливостей цих дітей. Так, регламентований час сну, чотириразове харчування, обов'язкові прогулянки на свіжому повітрі вранці та ввечері, вільний ігровий час для дітей та заняття складають основу здорового способу життя для дітей з порушеннями слуху.

У реабілітаційних центрах в рамках здорового способу життя заплановано більшу кількість занять, статичні навантаження та постійний контроль стану дітей з порушеннями слуху з боку сурдопедагога та вихователя. Спостерігаючи за заняттями дітей, фахівці змінюють види діяльності, урізноманітнюють заняття рухливими іграми, логоритмікою, фізкультурними хвилинками [2, с. 2].

Нині здоровий спосіб життя є популярним, що дає змогу приділити увагу фізіологічним потребам та особливостям тіла, сформувавши правильний раціон з харчування, який зокрема покращить психологічно-емоційний стан, а визначені фізичні вправи загартують тіло та покращать самопочуття дітей з порушеннями слуху.

Здоровий спосіб життя для дітей з порушеннями слуху полягає у здоровому

сні, фізичних вправах, правильному збалансованому харчуванні, позитивному мисленні, підтриманні позитивного настрою та почуттів, відмови від негативних звичок, постійному інтелектуальному розвитку. Таким чином, дотримання здорового способу життя матиме результати, які обов'язково приведуть до позитивної самооцінки, та загартує дух дітей з порушеннями слуху.

### **Література**

1. Мухін В. М. Фізична реабілітація: підручник. Київ : Олімпійська література, 2000. 423с.
2. Особливості фізичного виховання дітей з вадами слуху. URL: <http://www.educationua.net/silovs-1243-1.html>.

*Руднєва К. Л.,  
студентка*

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

*Науковий керівник:*

*Маслюк А. М.,*

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

### **ПРОФІЛАКТИКА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЛІКАРІВ**

У роботі «Психологія професій» Е. Зеєр переконливо доводить, що діяльність лікаря є суттєво відмінною від діяльності інших фахівців [1]. Різниця полягає у тому, що лікар працює з людиною, яка захворіла й має певні особливості поведінки, зумовлені як порушенням фізичного стану, так і зміною в соціальних зв'язках, наявністю певної залежності, професійних особливостей, які відображаються у психологічному образі пацієнта.

Діяльність лікаря має три основних напрями роботи: діагностичний, лікувальний та профілактичний. Організація роботи за всіма трьома напрямками вимагає певних навичок. Особливістю цього процесу є мінливість вихідних даних (симптоми з'являються і зникають, різним чином поєднуються між собою та даними лабораторних досліджень), дефіцит часу (коли надається невідкладна

медична допомога чи має місце масове надходження хворих). Крім того, лікар має за певними симптомами і синдромами створити цілісну картину захворювання, дослідити й проаналізувати причини, умови і механізми його виникнення і розвитку. Лікарська помилка має надзвичайно високу ціну – здоров'я і життя людини.

Особистість хворого, залежно від ситуації, набуває певних змін, а це теж має вплив на роботу лікаря. У хворої на будь-яке хронічне соматичне захворювання людини значно змінюється мотиваційна сфера, оскільки з'являється новий провідний мотив – збереження життя та здоров'я.

Життєдіяльність людини в нормі і патології являє собою сукупність багатьох суперечливих факторів та є об'єктом лікарської діяльності. Медицина, як наука, яскраво відображає багатовіковий досвід лікарської діяльності у діагностичних, лікувальних і профілактичних схемах. Але цих знань часто виявляється недостатньо для реалізації лікарського мистецтва, адже мистецтво – це вміння вийти за межі стандартних знань. Неповторність людського організму, особистості, спонукає лікаря до дій в умовах проблемної і нетипової ситуації. Таким чином, мистецтво є самою сутністю лікарської діяльності, а не лише бажаним додатком до неї.

Проведене нами емпіричне дослідження показало необхідність впровадження рекомендацій лікарям, що спрямовані на розвиток стресостійкості, а також на профілактику виникнення можливих стресових станів у майбутньому.

#### *Основні напрямки програми з профілактики стресу у лікарів*

1. Виявлення та усвідомлення субособистості лікаря, її дослідження як типового переживання. Саме тут лікар може усвідомити безпосередньо, як саме він переживає нервово-психічне напруження, які незадоволені потреби є в його лікарській практиці, як це проявляється в поведінці і заважає працювати.

2. Трансформація субособистості лікаря шляхом діалогу з нею. На цьому етапі визначається образ бажаного стану субособистості лікаря. 3. Впровадження трансформованої субособистості в повсякденну роботу. На цьому етапі

відбувається своєрідний тренінг: лікар «заземлює» новий стан в процесі реальної роботи, намагаючись орієнтуватися на отриманий раніше досвід.

4. Зворотний зв'язок від отриманого досвіду трансформації субособистості лікаря. Визначення нових зв'язків з іншими субособистостями, утвердження здатності до самоконтролю і самоспостереження.

Розвиток прихованих додаткових ресурсів лікарів буде сприяти стресостійкості, яка допоможе їм повноцінно реалізовувати себе в професійній діяльності.

### **Література**

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий: уч. пособ. для студ. вузов. Москва : Академический проект, Фонд Мир, 2005. 336 с.

*Соловйова Л. І.,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ЦІННІСНА ВЗАЄМОДІЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У САМОДІЯЛЬНІЙ ТВОРЧІЙ ГРІ**

Взаємодія суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми є значущою у реформуванні сучасної системи освіти. Побудова взаємин дітей у спільній діяльності на основі гуманістичних цінностей як внутрішніх рушійних сил особистості спрямовує активність учасників взаємодії на пошуки та використання ефективних засобів досягнення взаєморозуміння, налагодження дружніх партнерських стосунків, корекції та успішної реалізації спільних цілей.

Прояви ціннісного ставлення дошкільника до об'єктів та явищ навколишньої дійсності, до себе та інших людей яскраво виявляються у самодіяльній творчій сюжетно-рольовій грі. Коли дитина бере на себе ігрову

роль, вона має діяти у відповідності з певними вимогами до своєї поведінки, відображеними у ціннісних уявленнях, нормах, правилах, які диктуються образом, втілюваним дитиною у грі. Оскільки сюжетно-рольова гра дошкільників є діяльністю колективною, то для досягнення спільної мети вона вимагає будувати ігрові та реальні стосунки між її учасниками на основі ціннісної взаємодії різної спрямованості: налагоджувати, радіти, підтримувати, скеровувати, спрямовувати, захищати, збагачувати, відшукувати, співпереживати [1].

Експериментальне вивчення регулятивної дії термінальних й інструментальних цінностей групи старших дошкільників відбувалося в процесі спостереження діяльності, організованої дітьми з власної ініціативи, зокрема під час сюжетно-рольової гри. Нами відзначалися факти, що підтверджували регулятивну дію цінностей, коли останні виявлялися, орієнтували та скеровували дії дитини протягом діяльності. Поведінка дитини аналізувалася за показниками, що свідчили про здатність старшого дошкільника ініціювати дії, умотивовані цінністю; послідовно їх реалізувати та долати труднощі на шляху здійснення цих дій [2].

Результати проведеного дослідження дають змогу говорити про те, що в старшому дошкільному віці привласнені цінності починають регулювати цілеспрямовані дії дитини, включеної у колективну діяльність. У самодіяльній творчій сюжетно-рольовій грі в процесі виконання ігрових ролей діти будували взаємодію з гравцями, керуючись цінностями самостійно та за підтримкою інших співучасників гри. Старші дошкільники ініціювали творчі сюжетно-рольові ігри за такими сюжетами: лікарня, пожежники, рятувальники, будівництво, модельєри, бейдблейди, сім'я, кицьчин дім тощо та послідовно розвивали означені теми в образах, діях, відносинах з партнерами по грі. Основним змістом ігор було виконання дітьми типових дій з предметами, визначених взятими на себе ролями, та відтворення характерного для них ставлення до партнера по грі та до самої ролі.

Приймаючи певну роль, дитина поставала перед необхідністю віднайти і виділити з дійсності саме ті дії, взаємини, ставлення до предметів та людей, які б, поєднуючись, найбільш реалістично передавали у грі зображуваний дитиною образ. Відповідно кожна роль містила у собі відомі правила діяння, які формувалися як дії, визначені роллю. Поряд із цим, у окреслених роллю ігрових діях діти активно виявляли ціннісне ставлення до себе, інших людей, природного та рукотворного світу. Під час взаємодії з однолітками в процесі реалізації ігрових ролей дошкільники демонстрували дієвість привласнених цінностей. Дії, вмотивовані цінностями, закріплювалися в якості невід'ємних характерних ознак поведінки виконавця певної ролі. Занурившись у роль, діти демонстрували достатньо високі рівні прояву регулятивної дії відповідних цінностей. Так, зокрема, цінність «співпереживання» була рольовою характеристикою лікаря, мами, а «цілеспрямованість», «впевненість», «сміливість» і «наполегливість» стали головною рисою у ролях рятувальника, пожежника, будівельника.

Із 17 досліджуваних цінностей визначимо такі, що були найбільш дієвими під час ігрової взаємодії дітей старшого дошкільного віку. Серед них: «щастя», «сім'я», «цілеспрямованість», «творчість», «впевненість», «самостійність».

Перше місце в рейтингу дієвих цінностей старших дошкільників посіло «щастя». Така позиція, на нашу думку, є закономірною, оскільки регулятивна дія цінності виявлялася в діяльності, найбільш бажаній для дітей, самостійно організованій та керованій ними. У процесі розгортання творчої сюжетно-рольової гри рольова активність дітей мала позитивний характер, приносила їм задоволення, спрямовувалася на партнерів по грі та досягнення спільного результату. Оскільки уявлення про «щастя» для багатьох дітей пов'язувалися з можливістю гратися з друзями, малювати, будувати тощо, то прагнення займатися улюбленою справою, бути учасником колективної гри певним чином організовувало дії дитини, підпорядковувало їх правилам, окресленими прийнятими ролями.

Близьку до першої позиції з огляду дієвого впливу на регуляцію дитячої поведінки займає термінальна цінність «сім'я». У спільних іграх у «сім'ю»



характерними ціннісними проявами гравців були піклування про її членів, підтримка і допомога у різних справах, спроби обговорювати і разом приймати рішення у спірних питаннях.

Третю сходинку в рейтингу дієвих цінностей посідає «цілеспрямованість». Серед інструментальних цінностей вона має найвагоміший вплив на дитячу поведінку. Достатній рівень прояву цілеспрямованості в ігровій діяльності допомагав старшим дошкільникам послідовно виконувати прийняті ролі та спрямовувати їх на здійснення сюжету гри. В ході аналізу експериментальних даних з'ясувалося, що будучи найбільш дієвою серед інструментальних цінностей «цілеспрямованість» залишається найменш значимою та найменш знаною цінністю для дітей.

Регулятивна дія «творчості» виявлялася в сюжетно-рольових іграх дітей через наповнення спільних сюжетів новими сюжетними лініями та ролями, що робило їх цікавими, змістовними та довготривалими. Слід зазначити, що творча діяльність для дітей є вкрай важливою і знаходиться на третьому місці за рівнем значущості серед інших цінностей. Діти потребують вільного часу для улюблених ігор, свободи у виборі видів діяльності, матеріалів та способів реалізації своїх задумів.

Старші дошкільники виявляли «впевненість», коли ініціювали рольову поведінку в іграх, дотримувалися правил та погоджували свої дії з іншими учасниками. З дією означеної цінності тісно пов'язані прояви дитиною «самостійності». Регулятивна дія цінності виявлялася у грі, коли діти обирали і визначали зміст ролей, у яких демонстрували самостійність та відповідальність за дії інших учасників гри.

Отже, у старшому дошкільному віці у самодіяльній творчій сюжетно-рольовій грі для досягнення спільної мети діти починають будувати ігрову взаємодію між собою, спираючись на привласнені цінності, які підтримують і скеровують дитячу поведінку, надають їй більш стійкого та незалежного характеру.

## Література

1. Дитина у сучасному соціопросторі : навч. посіб. / Т. О. Піроженко та ін.; за ред. Т. О. Піроженко. Київ–Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.
2. Соловейова Л. І. Прояви регулятивної дії цінностей у діяльності старших дошкільників. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Харків : КЦ ФОП Іванової М. А., 2019. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 15. С. 136–149.

**Терещенко Л. А.,**  
*кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник*

**Бучма В. В.,**  
*старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Комп'ютер розкриває дитині світ із незліченною кількістю можливостей для інтелектуального розвитку. Утім, дитина молодшого шкільного віку ще не в змозі самостійно керувати процесом взаємодії із комп'ютером, тому може інколи ніби «відключатися» від реального світу. Близькі дорослі мають бути пильними, аби вчасно запобігти комп'ютерній залежності дитини.

Через вікові особливості психіки дитини молодшого шкільного віку нестабільна. У цьому віці відбувається зміна основного виду діяльності: гра змінюється навчанням.

Нестабільність психіки є однією з підстав виникнення різних видів залежності, і не лише комп'ютерної. Окрім того, дитяча психіка найбільш схильна до звикання за систематичного впливу на неї.

Під впливом комп'ютерних ігор у дитини, навіть у молодшому шкільному віці, може сформуватися адиктивна поведінка. Зокрема, вона характеризується прагненням утекти від реальності. Тож дитина не розв'язує важливих для себе проблем, зупиняється у своєму особистісному розвитку. Захоплюючись

комп'ютером, вона значно менше цікавиться звичайними іграшками, натомість постійно прагне поринути у світ віртуальних ігор.

Фахівці виокремлюють такі чинники виникнення в дитини комп'ютерної залежності, як-от:

- відсутність контролю з боку батьків;
- невміння дитини самостійно гратися, організувати свою гру;
- дефіцит спілкування в сім'ї, за якого дитина прагне надолужити його, тож і компенсує спілкування з близькими людьми взаємодією з комп'ютером;
- незмінність стилю спілкування батьків через неусвідомлення ними процесу дорослішання дитини;
- відсутність особистого простору, де дитина почувалася б господарем;
- низька самооцінка та невпевненість у своїх силах, залежність від думки оточення;
- замкнутість;
- неприйняття дитини однолітками.

До групи ризику найчастіше потрапляють хлопчики, адже в них від природи більше, ніж у дівчаток, розвинені конкурентність, прагнення до першості. До того ж тематика більшості комп'ютерних ігор відповідає хлопчачим інтересам.

Патологічна пристрасть до комп'ютера ґрунтується на порушеннях психічних механізмів сприйняття світу

Передусім комп'ютерна залежність змінює поведінку дитини. Про виникнення цієї залежності можуть свідчити такі поведінкові прояви:

- виникає нав'язливе бажання грати на комп'ютері;
- віддає перевагу грі на комп'ютері, обираючи між колись улюбленим заняттям і новим захопленням;
- переживає радість на межі з ейфорією в очікуванні комп'ютерної гри або під час неї;

- відривається від гри з величезним опором;
- протестує, благає, нервує, коли батьки припиняють гру;
- не може дотриматися означеної тривалості роботи з комп'ютером.

Утім, останній прояв пов'язаний з віковими особливостями дитини молодшого шкільного віку. Сприймання часу та вміння планувати власну діяльність лише починає формуватися ближче до початку навчання в школі. Тож планувати та/або контролювати час роботи дитини за комп'ютером – це завдання дорослих. І насамперед, завдання для них щодо організації власної діяльності за комп'ютером. Адже дорослий та його діяльність, поведінка, реакції є зразком, який наслідує дитина.

Результати досліджень проблеми комп'ютерної залежності у дітей різного віку дали змогу виокремити такі її ступені, як-от:

- захоплення на етапі освоєння комп'ютера;
- стан можливої залежності;
- виражена залежність;
- клінічна залежність.

Зауважимо, що в дитини молодшого шкільного віку здебільшого може сформуватися перший і другий ступінь комп'ютерної залежності. Третій і четвертий ступені можливі у підлітків, хоча іноді виникають і в молодшому шкільному віці.

Перший ступінь залежності формується в дитини під час опанування невідомого, але надзвичайно цікавого пристрою. Цей етап триває не довше одного місяця – дитина «зависає» за комп'ютером. Потім зазвичай інтерес зменшується, на своє місце повертаються звичні справи та захоплення або ж виникають нові.

Утім, якщо захоплене ставлення дитини до комп'ютера не спадає впродовж кількох місяців, то можливе поглиблення залежності до другого ступеня.

Виховувати дитину треба так, аби вона розуміла, що комп'ютер – це лише «помічник» у розв'язанні щоденних питань які виникають у житті, а не альтернативний світ.

### **Література**

1. Діти і соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богущ, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш і ін. ; заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
2. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. Київ : Освіта України, 2006. 390 с.

***Ткач Б. М.,***

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ІННОВАЦІЙНА СИСТЕМА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ**

Динамізм часу, складність інституціоналізації суспільства та поступ людства постійно змушує нас переосмислювати свій світогляд та духовні цінності у напрямку соціальної практики. Пандемія COVID-19, економічна й гуманітарна кризи, інтенсивна міграції людей, збройні конфлікти та тотальна «діджиталізація» вже створили нову психологічно-соціально-економічну реальність. Це безперечно спричиняє соціальну дезадаптацію людей, особливо зростаючого покоління. Ми, нейропсихологи, добре знаємо, що наслідками соціальної дезадаптації є агресивність, злочинність, суїцидальна поведінка та узалежнення – починаючи від наркотиків і завершуючи ідеологічним фанатизмом [2]. Це однозначно призводить до занепаду держави. Проте є рішення цієї проблеми – формування гармонійної особистості за допомогою комплексу заходів, які здійснюються для збереження психічного здоров'я дітей в контексті гуманістичної парадигми [1]. З огляду на це, необхідно розробити інноваційні системи надання нейропсихологічної допомоги дітям. Адже

забезпечення дітям належного нейропсихологічного супроводу у школі (реальній та в умовах карантину) створить основу для відчуття щастя та успіху у дитинстві і дорослому житті.

Для створення ефективної системи надання нейропсихологічної допомоги дітям необхідно реалізувати такі етапи:

1) здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми соціальної дезадаптації з позиції нейропсихології;

2) запозичити досвід країн, провідних у інклюзивній освіті та нейропсихології;

3) сформувати мультикомпетентну бригаду фахівців та структурні підрозділи для реалізації проекту;

4) розробити концепцію нейропсихологічного супроводу дітей у школі;

5) реалізувати та масштабувати концепцію нейропсихологічного супроводу дітей у школі.

Цей науковий проект є неповторюваним, адже містить комплекс заходів, які в такій конфігурації ще не мали місця в Україні. Проект має високий ступінь складності, оскільки складається із багатьох тісно пов'язаних між собою заходів, які мають проводитися у певній невипадковій послідовності:

- створення «Лабораторії дитячої нейропсихології», яка буде розробляти методики, здійснювати підвищення кваліфікації психологів, а також проводити нейропсиходіагностику та нейропсихокорекцію.
- створення «Кабінетів нейропсихолога» у школах та забезпечення їх психологічним інструментарієм та методичною літературою.
- розробка цілого навчального циклу семінарів для шкільних психологів з дитячої нейропсихології, у яких надати ексклюзивні знання з нейропсиходіагностики та нейропсихокорекції шкільним психологам.
- вдосконалення механізму надання нейропсихологічних послуг дітям завдяки створення CRM, яка дасть змогу оптимізувати роботу нейропсихологів, логопедів, фізіотерапевтів корекційних педагогів та

інших фахівців з дітьми. Саме важливо, що ця система базується на принципах телемедицини та телепсихології, що є надзвичайно актуальним в умовах карантину.

Цільовою групою проекту буде суспільство України, а об'єктами впливу є суб'єкти освітнього простору (учні, вчителі та батьки учнів). Хочемо наголосити на тому, що допомога дітям, у яких є труднощі в навчанні та соціальна дезадаптація, це важливо, проте також буде здійснюватися підтримка нормотипових дітей для запобігання атипії психічного розвитку під впливом несприятливих соціальних чинників. Адже, як показує світовий досвід, це найкритичніша точка у формуванні нормативної поведінки особистості [3].

Важливо у реалізації таких проектів врахувати ризики. Зокрема можливими зовнішніми чинниками ризику впливу на позитивні зміни, які відбулися під впливом заходів проекту буде відсутність реальної системи інклюзивної освіти та відсутність узгодженого бачення проблеми між міністерством освіти і науки та міністерством охорони здоров'я. Великим ризиком є нові умови буття під час карантину та постпандемічний період.

Очікувані результати від реалізації – інноваційна система збереження психічного здоров'я дітей.

Безпосередні очікувані результати – зниження рівня соціальної дезадаптації дітей, покращення рівня шкільної успішності, підвищення рівня щастя.

Середньострокові результати – це зниження деструктивної агресивності, злочинності, суїцидів, небезпечних узалежнень та психічних розладів серед населення.

Довгостроковий ефект — покращення психологічного клімату в країні та інших показників, які свідчать про її привабливість для безпечного, зручного та щасливого життя.

### **Література**

1. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : монографія : у 2 т. Київ : Форум, 2002. Т. 1. 319 с.; Т. 2. 335 с.

2. Ткач Б. М. Нейропсихологія девіантної поведінки: монографія. Львів : ННБК АТБ, 2018. 416 с.

3. Burlaka V., Serdiuk O., Nickelsen T., Tkach B., Khvorova, H. *Family life education in Ukraine*. In M. Robila & A. C. Taylor (Eds.), *Global perspectives on family life education*. New York: Springer International Publishing, 2018. P. 329–343.

**Федорчук О. І.,**  
науковий співробітник  
*Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **РОДИННЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК ОСМИСЛЕННЯ ДИТИНОЮ БАЗОВИХ ЦІННОСТЕЙ СПІВЖИТТЯ**

Соціокультурний простір сучасних дітей надто динамічний, як і багатовекторний характер впливу його різних чинників. Схвально оцінюючи підвищення рівня життя дітей, психолого-педагогічна наука відмічає негативні прояви у сфері духовного здоров'я – прояви агресії, тривожності, байдужості вже дошкільників, як рефлексії на суб'єктивні умови буття, формат стосунків з дорослими, рівень свободи. Все це знаходить відображення в окремих картинках-пазлах, з яких вибудовується дитяча картина світу: добро – зло; красиве – потворне; безпека – небезпека; можна – не можна. Дорослий світ часто демонструє дитині суперечливі, розмиті межі базових цінностей, тоді як саме дошкільне дитинство є тим важливим періодом, коли осмислюються і привласнюються базові цінності співжиття як фундамент розвиненої особистості.

В сучасному соціокультурному середовищі важливу роль відіграють ЗМІ. Входячи до дитячої свідомості яскравими образами, екран впливає на формат основних потреб і ціннісних орієнтацій, провокуючи дорослих поцінувати у дитині чесноти, що не завжди адекватні ментальним кодам народу, його базовим цінностям, а саме: владу сили, агресивність, лідерство, прагматизм, як спосіб вистояти в жорстких умовах реального життя.

Психологічний розвиток дитини знаходить свій вияв у самостваленні



дитини, в осмисленні свого внутрішнього Я, в самооцінці і відчутті свого місця і ролі в оточуючому світі. Вступаючи у стосунки з навколишнім світом, дитина розвивається сама, оволодіваючи діями, рухами, вміннями. В цьому і є суть саморуху, саморозвитку (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко).

Базові соціально значимі цінності – морально-духовні, які і є найвищими життєвими цінностями, що зумовлюють всі інші цінності людини і складають основу загальнолюдського ідеалу особистості. Його змістовне наповнення окреслене способом життєдіяльності людини за законами добра, краси, дружби, любові. У кожної дитини свій шлях сходження до привласнення цінностей, який позначається чинниками, що створюють *індивідуальність*.

Науково підтверджено, що провідним чинником у так званій соціальній школі життя дитини в перші роки життя виступає соціальне середовище, яке облаштовують близькі дорослі у сімейному колі. Створюючи умови для розкриття потенціальних можливостей дитини, дорослі у своїх виховних впливах мають керуватись базовими цінностями співжиття. На першому етапі свого пізнання навколишнього світу дитина обмежена лише його спогляданням. Досвід цих картинок співжиття з близькими дорослими згодом і стає предметом перших кроків осмислення, коли настає період пізнавального потягу – «що?», «як?», «чому?». Питання адресовані цим же близьким дорослим, чії дії і вчинки притягують увагу дитини.

Цільові спостереження дають підстави підтвердити, що сучасні батьки у взаєминах з дитиною обмежуються констатацією-оцінкою ситуації, яка зацікавила малюка – у форматі «добре, гарно, правильно чи навпаки». Сплеск самостійної активності дитини, прагненням свободи дій і рухів змушує дорослих до більш цільного спілкування з дитиною, систематичних роз'яснень своїх оцінних висловлювань. Водночас це період в житті дитини, коли прагнення свободи і самостійності мотивують сутички, конфліктні ситуації, перші агресивні реакції тощо (що включається у зміст кризи трьох років). Вагому частку у цьому процесі посідають ситуації несприйняття дитиною позиції дорослого, яке виражається у різних формах: пасивне «прийняття», спроба відстояти своє або ж

емоційний протест.

Дорослі здебільшого реагують на таку поведінку дитини перш за все простим повторенням своєї позиції-оцінки, спробами заспокоїти сплеск активності, що має вигляд демонстрації свого «авторитету», якому дитина має коритись. Така поведінка батьків стає зрозумілою, коли проаналізуємо пріоритетні цінності дорослих у вихованні дитини, які мотивують відповідальну активність виховних впливів, складають основу батьківської установки у виборі виховної стратегії.

Дитина максимально відкрита до всіх можливостей навколишнього світу, для неї є все можливим принаймні на початкових стадіях розвитку. Вона ще не знає, «як має бути», «що можна», «що заборонено» тощо.

Зовнішній світ виступає активним формувальним фактором дитини з орієнтацією на «спонтанейний саморух» (Г. С. Костюк). Так дитина створює свій власний світ у постійній взаємодії з ним. Стаючи активним суб'єктом у стосунках з дорослими, дитина виступає як творець у доступній їй рольовій участі в різного роду діяльності.

Система відносин з людьми після раннього віку змінюється, складаються нові форми діяльності: з'являються добрі справи, допомога, взаємодія, спільна діяльність. Змінюються і емоційні процеси, які регулюють діяльність. З'являються нові емоції: як я зробив, чи гарно, чи подобається партнеру, дорослому; яке значення мають мої дії для інших, як я та інші дотримуємось норм і правил. Поступово ці емоції починають передувати діяльності: здвиг афекту з кінця на початок (Л. С. Виготський). Якщо раніше емоції постфактум виражали позитивну чи негативну оцінку конкретної ситуації, досягнутого результату, то згодом – до виконання діяльності, у вигляді емоційного передбачення можливих наслідків і тієї ситуації, яка може виникнути. Це надто важливо для вже серйозної діяльності дитини, де варто наперед відчуті і віддалений результат, і особливо смисл діяльності для себе і оточуючих. Тут і лежить в основі взаємодія емоційних і пізнавальних процесів, єдність афекту і інтелекту (Л. С. Виготський).

Єдина функціональна система – емоції і інтелект, яка дає змогу

передбачити і відчувти віддалені результати своїх вчинків і тим самим здійснити адекватну емоційну регуляцію власної цілеспрямованої діяльності.

Тут варто зауважити різницю між об'єктивним значенням і особистісним смыслом усвідомлюваних дитиною явищ, як певна інформація впливає на дитину чисто ззовні і яке життєве значення має для неї.

В одних випадках на перший план виступає смислове значення ситуації, її особливості, структура, а іншим разом – мотиваційно-емоційний характер, викликаний смыслом і значенням для самої дитини. В таких взаєминах в процесі практичної діяльності і засвоюються важливі цінності та ідеали, норми й правила. Вибудовуються так звані орієнтовно-дослідницькі дії на вияв значення (позитивного чи негативного) для дитини, для її потреб. Дитина вивчає, пробує на дотик і смак: варто чи ні. Це і є шлях до оволодіння емоційно-смыслову орієнтацією. Це здатність за допомогою образних уявлень, наочної демонстрації подій здійснювати мотиваційно-смыслову орієнтацію в уявному плані, представити і пережити на чуттєвому плані віддалені результати своїх дій і той смысл, який вони матимуть і для дитини, і для інших. В основі лежить емоційний образ, в структурі якого значне місце займають значимі об'єкти, події, відмічені особистісним смыслом. Дитина проникається емоційно до того, на чию користь спрямована діяльність: уявити і відчувти, що збуджує мотивацію та підсилює активність.

Структура людських цінностей формується не на основі вроджених і підсвідомих внутрішніх тенденцій, а на ґрунті свідомого, осмысленого відображення зовнішньої дійсності. Процес формування особистісних цінностей – це свідомо інтелектуальна робота суб'єкта по відображенню оточуючого світу, а не розгортання внутрішніх потенцій.

Привласнені цінності виконують функцію регуляції поведінки, а відтак виступають чинником виміру соціальної дії особистості. Саме на кінець старшого дошкільного віку вперше з'являється така здатність саморегуляції у виборі способу дії дитини у нерегульованих дорослим умовах. При цьому спочатку такі вибори дошкільники здійснюють швидше в бік прагматичних

смислів ніж альтруїстичних. Альтруїстичне спілкування в цьому віці потребує партнера-дорослого, який крок за кроком буде допомагати дитині оволодівати здатністю стримувати свої егоїстичні мотиви і схилитись до самообмеження. Вирішальну роль тут відіграють довірливі суб'єкт-суб'єктні взаємини дитини з дорослим. Найдієвішими такі взаємини можливі саме в родинному колі з близькими дорослими. Додатковим чинником тут виступає наслідування рідній люблячій людині. До того ж більш доступними для осмислення дитиною є і самі життєві ситуації. Оцінка альтруїстичної дії дитини в родинному колі відгукується не просто задоволенням, а й гордістю і особливою причетністю до авторитетної близької людини. Це і буде слугувати перехідним місточком до вироблення ціннісної регуляції, що і є шляхом до утворення моральних звичок особистості, зокрема важливим початком зародження відповідальності дитини за свої дії.

**Федько В. В.,**  
*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*  
*Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*

## **СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ І ПРОБЛЕМА БУЛІНГУ**

За даними ЮНІСЕФ, 67% дітей в Україні у віці від 11 до 17 років зіштовхувалися з проблемою булінгу (цькування) за даними 2017 року [2]. З них 24% стали жертвами булінгу, майже половина з яких нікому не розповідали про ці випадки. Відповіддю на цю невтішну статистику стало прийняття в Україні Закону щодо протидії булінгу № 2657-VIII (від 19 січня 2019 року), зокрема за моральне або фізичне насильство, агресію у будь-якій формі каратимуть штрафами, а також введено поняття «булінг», якого в українському законодавстві раніше не було. Відповідно до змісту цього Закону, булінг – це психологічне, фізичне, економічне чи сексуальне насильство учасників освітнього процесу, у тому числі із застосуванням електронних комунікацій.

Булінг, як одна з форм шкільного насильства, сьогодні набув загрозливого масштабу прояву, ставши гостро актуальною проблемою для педагогів та батьків. Вагомість цієї проблеми обумовлюється, насамперед, настанням тяжких наслідків для жертв. Так, численними дослідженнями встановлено, що отриманий досвід булінгу у багато разів підвищує ризик розвитку суїцидальної поведінки у жертв цькування [1]. Булінг може проявлятися у різних формах, але найчастіше він відбувається у прихованій та малопомітній формі для оточення. Проте в будь-якому випадку – це агресивна поведінка, у результаті якої одна особа чи група осіб неодноразово нападає на іншу особу, яка не може (або не здатна) чинити опір. Булінг включає в себе невідповідність сили і влади, які приводять жертву у стан, у якому вона не здатна захистити себе від негативних впливів. Власне, сама неспроможність захистити себе спричиняє у «жертви» стан постійної тривоги та страху, що створює загрозу для її психологічного благополуччя та здоров'я.

Одним з дієвих шляхів подолання цієї проблеми є створення безпеки освітнього середовища. Мова йде і про психологічний, і про екологічний, і про інформаційний аспекти цього поняття. Так, дослідники, які вивчають коло проблем, пов'язаних з питанням психологічної безпеки освітнього середовища, вважають, що психотравмівні ситуації прямо чи опосередковано впливають на фізичне і психічне здоров'я особистості. Зокрема, до психотравмівних ситуацій у навчальному процесі освітнього закладу можна віднести і булінг.

Безпека освітнього середовища, маючи на меті задоволення основних потреб своїх суб'єктів, забезпечується через активне впровадження психолого-педагогічних технологій, побудованих на діалозі, на навчанні співробітництву і відмові від будь-яких форм насилля, а також спрямовані на розвиток і формування фізично і психологічно здорової особистості.

Отже, безпечне освітнє середовище – це стан освітнього середовища, у якому наявні безпечні умови навчання та праці; комфортна

міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків; відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для їх запобігання, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника навчально-виховного процесу. Особлива роль у цьому відводиться розвитку у дітей та учнів соціальній компетентності.

Соціальна компетентність забезпечує учневі успішну соціалізацію, прийняття ним правил, норм і законів соціального життя, і одночасно – формування вміння самореалізовуватися, здійснювати власний вибір, формувати для себе і суспільства прийнятну систему цінностей, а також вміння поводитися у різних ситуаціях, зокрема і у конфліктних. Функціонування цієї компетентності дозволяє учневі здійснювати конструктивну поведінку у різних видах діяльності, бути активним у взаємодії з іншими, у досягненні мети, у прийнятті рішень тощо. Вони оволодівають знаннями і вміннями щодо того, як:

- протистояти тиску та конструктивно відстоювати власну позицію; як будувати стосунки з вчителями та однолітками; як адаптуватися до нових умов/незнайомої ситуації тощо. Вчать розуміти один одного та довіряти один одному; що таке співробітництво та як до нього прагнути; що таке насилля та як його уникати/протистояти та багато іншого.

Підсумовуючи вищевикладене, можемо зробити висновок, що одним із дієвих способів досягнення безпеки, зокрема психологічної, у закладах освіти повинна стати спеціально організована діяльність з надання психологічної допомоги у розвитку соціальної компетентності учнів різного віку. Ця діяльність повинна моделювати створення умов для оптимального розвитку особистості та її компетентностей, передбачати спрямування їх як на забезпечення єдності набутих знань і вмінь з їхньою мотиваційно-ціннісною основою, так і на розвиток власно останньої.

Практика всієї навчально-виховної роботи повинна вибудовуватися як система *ситуацій організованого соціального досвіду*. Подібні педагогічно організовані ситуації дають змогу зробити їх предметом переживання,

усвідомлення та привласнення школярем широкої системи соціальних взаємин і вражень, набуваючи у такий спосіб соціальної вправності. Наостанок зазначимо, що впровадження в освітню практику такого підходу передбачає сувору його індивідуалізацію.

### Література

1. Кон И. Мальчик – отец мужчины. Москва : Время, 2009. 704 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/1055991/>
2. Офіційний портал United nations Ukraine. URL: <http://www.un.org.ua/ua/informatsiinyi-tsentr/news/4179-yunisef-rozpochynaie-kampaniiu-proty-bulinhu>

**Фінів О. Я.,**

*кандидат психологічних наук, доцент  
Львівський державний університет внутрішніх справ*

## ОСОБИСТІСНА БЕЗПЕКА ЯК НАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА КРИЗОВОГО СОЦІУМУ

Поміж нагальної проблематики нашого загроженого численними викликами і проблемами суспільства (війна на Сході держави, соціально-економічна криза, кліматичні парадокси, антибактеріологічні карантини тощо) окремого наукового статусу набуває особистісна безпека як різнобічна психологічна захищеність/незахищеність людини. Зазвичай виокремлюють п'ять основних форм захисту: 1) втеча та її різні послаблені варіанти – відступ, ухиляння, затримки; 2) маскування (як аналог завмирання у тварин і часто у людини, особливо при фізичній небезпеці), тобто прагнення стати непомітним для супротивника; 3) відхід в укриття, використання природних і створення штучних перешкод і перепон для супротивника у вигляді стін, ровів тощо, а як полегшена модифікація – використання переносних перешкод: щитів, кольчуг, зброї тощо; 4) напад як активна форма захисту (знищення, вигнання, «кращий спосіб захисту – напад»); 5) управління поведінкою дійсного або потенційного супротивника, зокрема, його намірами (погрози, підлецування, застосування

хитрощів, обманних маневрів та інших прийомів) [1; 3]. Зазначимо, що всі вони спрямовані насамперед на забезпечення захисту, створення реального відчуття особистісної психофізичної та соціальної безпеки.

На думку Р. Грачова, можна виокремити такі базові захисні інтенції людини: відхід, вигнання (витіснення), блокування (перешкода, відмежування), управління (маніпулювання), затаювання (завмирання, маскування), ігнорування [2]. Звичайно, потужною потенційною загрозою для розвитку людини можуть бути і внутрішньопсихологічні фактори, найтипівішими з яких можна назвати психостани, спричинені екзистенційними конфліктами, втратою засадничих духовних цінностей і пріоритетів, неправильним тлумаченням реалій дійсності, звуженням горизонтів свідомості людини та її адекватне сприйняття світу і самосприйняття, небажанням або неспроможністю побачити в собі глибинне джерело власних проблем та багато інших дискомфортних (або й девіантних) для повносправного і повноцінного розвитку чинників [2]. Безперечно, дуже істотними компонентами системи усвідомлення своєї безпеки виступають ключові й засадничі світоглядні й духовно-моральні цінності, конкретні риси вдачі, особистісна специфіка поведінки (асоціальна, просоціальна, девіантна та ін.), психічні механізми і стани (апатія, депресія, амбівалентність, фрустрація, надмірна тривожність тощо), а також специфічні прийоми і способи, що забезпечують збереження цілісності і стабільності її психіки.

Слід відзначити, що проблема традиційна словникова дефініція захисту (нім. – *Abwehr*; франц. – *defense*; англ. – *defence*; ісп. – *defensa*; італ. – *defesa*; португ. – *defesa*; рос. – *защита*), маючи значну кількість змістових відтінків і модальностей, усе ж зводиться до визнання спільної семантики, що це є певна сукупність дій, спрямованих на зменшення або усунення будь-якої зміни, загрозової для безпеки, цілісності та стійкості людини як біосоціального індивіда. Насамперед потрібно вести мову про захист особистісної самості від збудження (потягів) і особливо від уявлень (спогадів, фантазій), причетних до цього потягу, а також про захист від ситуацій, що породжують таке збудження, яке порушує душевну рівновагу та є неприємним для Я. Також мається на увазі



захист від неприємних афектів, які виступають як причини або сигнали для захисту. Захисний процес здійснюється механізмами захисту, які більшою або меншою мірою є інтегрованими в систему людської самосвідомості та виступають найактивнішими факторами забезпечення особистісної безпеки. Існує тісна кореляція між захистом і психозахистом, зокрема змістове наповнення терміну «психологічний захист» констатує, що це філогенетично вироблена і біологічно доцільна система реагування людини на інформаційний чинник, яка формується паралельно з розвитком стійкості психіки під впливом соціально-психологічної ситуації, є складником індивідуального досвіду і може проявлятися у вигляді усвідомлюваних або неусвідомлюваних стилів поведінки. Відштовхуючись від семантики слова «захист», В. Штроо вважає, що для різнобічного осмислення і встановлення суті цього поняття у психологічному плані потрібно дати відповіді на такі запитання: 1) що захищається? (предмет захисту); 2) проти чого створений або спрямований захист? (об'єкт захисту); 3) яким чином організовується захист? (засоби захисту); 4) який результат захисту? (ближні й віддалені наслідки захисту); 5) у чому специфіка психологічного захисту на відміну від інших типів захистів? Не претендуючи на всебічну повноту і глибину формулювання, автор пропонує таку дефініцію: «Психологічний захист – система процесів і механізмів, спрямованих на збереження одного разу вже досягнутого (чи на відновлення втраченого) позитивного стану суб'єкта» [4, с. 59]. Типовим агентом психологічного захисту є деякий суб'єкт (незалежно від рівня розгляду – індивідуальний, груповий, громадський та ін.), предметом – стан суб'єкта, що оцінюється як позитивний, об'єктом – усе, що загрожує порушенням або перешкоджає відновленню цього стану. Спосіб і тип засобів захисту, які обираються в певному конкретному випадку, складають конкретний захисний механізм. Мета захисту: ближня – зберегти позитивний стан, віддалена – утримати такий стан якомога довше. Психологічна специфіка зумовлюється природою предмета захисту (суб'єктивний стан), а також засобів як символічних дій, що виробляють зміни не стільки у реальному предметному, речовому світі, скільки у світі суб'єктивних

значень і сенсів. Одним з найвдаліших визначень, що поєднує захисні/психозахисні інтенції людини, є таке: «Захисти – це способи, якими душа захищає себе від внутрішньої та зовнішньої напруги. Захист уникає реальності (регресія), виключає реальність (заперечення), перевизначає реальність (раціоналізація) або обертає реальність (реактивні утворення). Захист вміщує внутрішнє відчуття в зовнішній світ (проекція), розділяє реальність (ізоляція) або йде від реальності (регресія)» [3, с. 573].

Отже, психологічний захист виступає особливою формою підсвідомої психічної активності, яка дає змогу полегшити хоча б на деякий час конфлікт та зняти напругу, а в конкретних ситуаціях так змінити смисл подій і переживань, щоб не нанести травми уявленням про себе, є ще й симптоматикою особистісної безпеки. Номенклатура захисних механізмів і психологічний захист є неоднозначними і персонально специфічними, тобто індивідуальні психозахисні реакції людини на зовнішні інвазії щодо власного психоемоційного комфорту є унікальними й неповторними в певний конкретний момент психозахисної відповіді. Загальновизнаними характеристиками психозахисту є те, що він заперечує/спотворює реальність і діє насамперед на несвідомому рівні та спрямований на досягнення особистістю будь-якою ціною відчуття власної біосоціальної безпеки.

У складних реаліях сьогодення пересічна людина залучає найрізноманітніші механізми психологічного захисту, іноді вдається й до копінгу як усвідомленого психозахисту, однак основним виміром все ж постає базальна потреба захистити своє життєіснування як біосоціального виду в надскладних умовах агресивного мікро- і макродовкілля.

#### Література

1. Гошовська О. Психозахисне самоприйняття особистості: монографія. Львів : ЛДУВС, 2015. 316 с.
2. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. Москва : Изд-во РАГС, 1998. 125 с.
3. Психология мотивации и эмоций : учебное пособие для студентов / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. Москва : ЧеРо, 2005. 752 с.
4. Штроо В. А. Защитные механизмы: от личности к группе. *Вопросы психологии*. 1998. № 4. С. 54–61.

*Царенко Л. Г.,  
старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ЛЮДЕЙ, ЩО ПЕРЕЖИВАЮТЬ СТРЕСОВЕ НАВАНТАЖЕННЯ**

Україна сьогодні переживає складні часи. Суттєві фізичні та психічні навантаження, різноманітні сильні подразники, які порушують звичний перебіг життя, надмірна інформація або її брак, самотність, ізоляція, зростання вимог призводять до хронічного стресу та гострих стресових станів.

У визначенні принципів створення безпечного середовища в освітньому закладі – для уникнення додаткового травмування і стабілізації стану всіх суб'єктів освітнього простору – можуть допомогти принципи надання психологічної допомоги людям, які переживають стресовий стан.

*Психологічна допомога* – цілеспрямована активність, спрямована на розширення психологічних можливостей іншої людини в її особистісному й соціальному функціонуванні. Психологічна допомога може надаватися на побутовому (психологічна підтримка) та на професійному рівнях.

Відмінність професійної психологічної допомоги від неформальної психологічної допомоги полягає в тому, що фахівці:

- підготовлені для такої діяльності;
- орієнтуються на принципи надання психологічної допомоги, у своїй діяльності опираються на теорію;
- діють згідно з правилами, прийнятими у межах професійної спільноти, їхня діяльність санкціонується суспільством.

Будь-який професіонал, на відміну від аматора, працює згідно з прийнятими в соціумі правилами щодо тієї чи іншої діяльності. *Правила* – це норми поведінки, зафіксовані в законах, наказах, постановах – як у загальнонаціональних, так і в

межах певної корпорації чи професійної спільноти. У системі психологічної допомоги прийняті правила щодо реалізації тієї чи іншої форми допомоги (психодіагностики, психологічного консультування, психологічної просвіти, психотерапії тощо); існують вимоги стосовно того, хто і на якому рівні може надавати професійну психологічну допомогу, є правила допомоги дітям, родинам, етичні кодекси психологів тощо.

Але для того, щоб зорієнтуватися в тому, як функціонує і розвивається будь-яка система, необхідно розуміти принципи її організації. Орієнтування на принципи позбавляє необхідності знати численні правила. *Принципи* (лат. *principium* – *начало, основа*) – основні закони, на яких ґрунтується як життєдіяльність окремої людини, так і функціонування різних систем. Принципи – це базові істини, що лежать в основі законів, положень, правил і визначають будь-яку діяльність. Принципи є орієнтиром для прийняття рішення, для оцінки правильності й доцільності тієї чи іншої дії. Без дотримання принципів ні люди, ні системи не можуть ефективно виконувати своє призначення.

У різних підходах декларуються різні принципи психологічної допомоги травмованим людям та людям, що переживають стресовий стан.

1. У всіх підходах першим принципом є принцип – *«Не нашкодь!»*.

2. Керівництво МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації пропонує дотримуватися таких принципів [1]:

а) *дотримання прав людини, справедливості та недискримінація* стосується всіх, хто потребує захисту та допомоги;

б) *принцип «участь громад», відповідальність за своє благополуччя* передбачає створення таких умов, які б дали змогу різним підгрупам потерпілих зберегти або відновити контроль над прийняттям рішень, що впливають на їхнє життя;

в) *орієнтування на наявні ресурси і можливості* – зміцнення місцевого потенціалу, підтримка можливості самопомоги, здатності до самостійного розвитку і зміцнення вже доступних ресурсів;

г) *інтегрування системи підтримки*. Всі заходи і програми необхідно

максимально інтегрувати в загальну систему підтримки.

3. Загальні принципи психологічної реабілітації постраждалих в надзвичайних та екстремальних ситуаціях

Окрім зазначених керівних принципів МПК, базовими принципами системи комплексного реагування та системи психологічної реабілітації постраждалих внаслідок психотравмівних ситуацій можна вважати [3]:

- *принцип комплексності й системності* передбачає біопсихосоціальний підхід та духовний супровід; а також роботу в мультидисциплінарній команді (*Мультидисциплінарна команда* – це група фахівців різних спеціальностей, об'єднаних спільними цілями. Їй притаманні: узгоджені цілі та чіткі завдання; певні функції; розподіл ролей та відповідальності);

- наступність та послідовність;

- гнучкість та індивідуальний підхід;

- відповідальність та активна участь потерпілих у реабілітаційних заходах;

- орієнтація на внутрішні та зовнішні ресурси;

- фокусування на посттравмівному зростанні.

4. Досвід перенесення принципів створення психотерапевтичного простору на створення особливого навчального середовища описує один із творців гуманістичної психології Карл Роджерс у статті «Вчитися бути вільним» [2]. Головним завданням цього навчання (як і психотерапії) було сприяння становленню внутрішньої свободи.

На перше місце він виводить роль особистості людини, що сприяє розвитку (психотерапевта і відповідно вчителя). Цей принцип основоположний для будь-якого сучасного психотерапевтичного підходу. Роджерс зазначає такі риси особистості психотерапевта:

а) *конгруентність*. Особистісні зміни полегшуються, коли психотерапевт виступає тим, ким він є, коли у стосунках з клієнтом він щирий і не ховається за штучним «фасадом», а відкриває почуття й настановлення, які є в ньому в цей момент;

б) *прийняття, безумовне позитивне ставлення*. Коли психотерапевт тепло,

позитивно, толерантно ставиться до того, яким є клієнт, це полегшує зміни в останньому. Готовність прийняти людину має бути за будь-якого почуття, яким та охоплена –буде це страх, войовничість чи розгубленість, біль, гордість, гнів, ненависть, любов тощо;

в) *емпатичне розуміння*. Коли психотерапевт відчуває почуття й особистісні сенси клієнта «зсередини» і може успішно передати клієнтові щось із цього розуміння.

5. Людина, яка може розуміти інших так, як це описав Карл Роджерс, може створювати навколо себе безпечне середовище. Для цього потрібно підтримувати:

- почуття безпеки у контакті з вами;
- спокій (власний і тих, хто поруч);
- відчуття впевненості в собі й оточенні;
- зв'язок із навколишнім світом.

А ще – прагнути до того, щоб у людей, які нас оточують, з'явилася віра й надія на краще.

### Література

1. Керівництво МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації. Київ : Унів. вид-во Пульсари, 2017. 216 с.

2. Роджерс К. Вчитися бути вільним. *Гуманістична психологія* : антологія : навч. посіб. Для студентів: у 3-х т. / упорядники й наукові редактори Роман Трач і Георгій Балл. Київ : Пульсари, 2001. Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. 252 с.

3. Царенко Л. Основні принципи надання психологічної допомоги постраждалим внаслідок психотравмівних ситуацій. *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи*: навчальний посібник. Том 2 / Л. Царенко, Т. Вебер, М. Войтович, Л. Гриценко та ін.; за ред. Л. Царенко. Київ, 2018. С. 5–32.

**Чекстере О. Ю.,**  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

## **СТРУКТУРОУТВОРЮВАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ МОТИВОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Одним з основних завдань сьогодення у сфері дошкільної освіти є підтримка розвитку мотивації дошкільників таким чином, щоб забезпечити необхідну основу для оптимального росту подальшої освіти.

Мотиваційна сфера дітей дошкільного віку досить нестійка, місце провідного мотиву може займати то одне, то інше спонукання, залежно від стану дитини і ситуацій, у яких вона перебуває (стан здоров'я, сімейні стосунки, взаємини з однокласниками і вчителем, ігрова ситуація або ситуація учіння). Однією з провідних потреб у дітей є потреба в нових враженнях, яка поступово перетворюється в пізнавальну потребу. Задоволення цієї потреби тією чи іншою мірою відбувається в освоєнні різноманітності зовнішнього світу, у спілкуванні з близькими дорослими й іншими дітьми, за допомогою книг, телебачення, комп'ютерів. Пізнавальний мотив, будучи одним з базових у розвитку мотиваційної сфери дитини, починає формуватися досить рано, в перші місяці життя. Розвиток пізнавального мотиву залежить як від факторів біологічного характеру (нормального розвитку центральної нервової системи), так і внутрішніх чинників соціального характеру (стилю сімейного виховання, характеру соціальної взаємодії з дорослими, системи навчання, виховання і розвитку в дошкільному навчальному закладі та ін.).

Низка поведінкових характеристик є показником високої мотивації. Ось деякі важливі фактори і способи допомогти дитині дошкільного віку розвинути ці якості.

*Завзятість* – характеристика особистості, що проявляється у досягненні якої-небудь мети, стійкості, нестримності [1, с.107]. Це здатність людини домагатися конкретних близьких цілей, незважаючи ні на які перешкоди і

невдачі, це вірність своїй близькій меті, не дивлячись ні на що. Зокрема, коли людина протистоїть невдачам, які виникають в її житті «тут і зараз», вона проявляє завзятість. Завзятість – це фізичний і моральний прояв впевненості у власних силах. Маленькі діти не можуть зосередитися на одному занятті протягом тривалого часу. Але дитина з високою мотивацією буде залучена у певну діяльність на досить тривалий період часу, в той час як дитина без мотивації дуже скоро відступить, якщо не доб'ється негайного успіху. Діти навчаються бути наполегливими, коли вони успішно справляються з важким завданням. Мистецтво в розвиток завзятості полягає в тому, щоб запропонувати завдання, яке є для дитини досить складним, але здійсненним. Необхідно навчити дитину позитивно оцінювати ситуацію. Тоді, в ситуації неуспіху або помилки наполеглива людина побачить не привід відмовитися від мети, а привід змінити стратегію і тактику її досягнення.

*Самостійний вибір завдання.* Самостійність – одна з провідних якостей людини, її незалежність у прийнятті рішень, уміння ставити перед собою певні завдання і самій знаходити шляхи їх виконання, брати на себе відповідальність [1, с. 268]. Самостійною дитиною є та, яка здатна сама ставити перед собою мету й досягати її, здатна вирішувати свої проблеми за свій рахунок (зрозуміло, відповідно до свого віку). Діти, які успішно справляються з одним завданням, стають мотивованими у виборі більш складного. Вирішивши і цю проблему, діти отримують високий рівень задоволення. Невмотивовані діти (ті, хто не досяг успіху раніше) виберуть щось дуже просте, що гарантує їм миттєвий успіх. У цьому разі діти відчують тільки дуже низький рівень задоволення тому, що завдання не склало для них проблеми. Завдання дорослого – допомогти дитині знайти підходящу проблему, і в той же час залишити вибір за дитиною.

*Ступінь залежності від дорослих* – це ще один показник мотивації. Дітям із сильною внутрішньою мотивацією не потрібен дорослий, який постійно спостерігає і допомагає зі справами. Діти з більш низьким рівнем мотивації або зовні вмотивовані потребують постійної уваги з боку дорослих і не можуть функціонувати самостійно. Оскільки незалежність є важливим аспектом якісного



навчання, ця залежність від дорослих може значно обмежити здатність дітей до успішного навчання в школі. Надаючи різні матеріали і набори для творчості, які грають на природному інтересі дитини, дорослі можуть підвищити її внутрішню мотивацію.

*Емоційний стан дитини у спілкуванні з дорослим.* У дітей, які чітко мотивовані, буде позитивний прояв емоцій. Вони задоволені своєю роботою і отримують більше задоволення від діяльності. Діти без відповідної мотивації будуть здаватися спокійними, похмурими і нудьгуючим. Вони не отримають ніякого видимого задоволення від своєї діяльності і будуть часто скаржитися. Примхи, ниття дитини зазвичай є показником того, що вона не дуже добре себе почуває і потребує чогось нового й цікавого. Посиленню інтересу дитини сприяють цікавість викладу (приклади, досліди), незвичайна форма піднесення матеріалу (виклик подиву), емоційність мови дорослого, пізнавальні ігри, ситуації суперечки, аналіз життєвих ситуацій, пов'язаних з повсякденним життям дитини.

Таким чином, підтримуючи дітей в прагненні до правильно обраної мети, надаючи їм можливість самостійно обирати і вирішувати проблемні завдання, створюючи ситуації успіху і певного позитивного емоційного настрою при спілкуванні з дорослим батьки і педагогі створюють умови для успішного подальшого навчання дошкільників.

### **Література**

1. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Сіявський, О. П. Сергєєнкова; ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.
2. Kohn A. Five reasons to stop saying «Good job». Boston : Young Children, 2001. P. 24–28.

*Чумаченко Т. А.,  
студентка  
Інститут післядипломної освіти КНУ імені Тараса Шевченка*

*Науковий керівник:  
Маслюк А. М.,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ Г. ВАЩЕНКА НА НАЦІОНАЛІЗМ ТА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗМ**

Аналіз праці вченого української діаспори Г. Ващенко «Виховання любові до Батьківщини: (націоналізм і інтернаціоналізм)» (1954) дав змогу виділити його погляди на питання інтернаціоналізму й націоналізму. Згідно з комуністичною доктриною, майбутнє суспільство буде рівноправним та інтернаціональним, а тому нема ніякої мови про патріотизм чи любов до своєї Вітчизни і свого народу. Однак центром політичним буде російський титульний народ. Частково українські політики, що сповідували ідею рівності в 1917–1918 роках, завадили створити українську армію, яка б стала на захист української незалежної держави. Вони виступали проти українських націоналістів, звинувачуючи їх у крайньому патріотизмі.

Таким чином, прихильники комуністичних ідей, які переконують у тому, що люблять свою батьківщину й борються за неї, обманюють, оскільки це не відповідає радянській ідеології, бо внаслідок всесвітньої революції зникне нерівність, національні держави тощо.

Важливим в цьому контексті постає питання мови. Адже нав'язана силою радянської ідеології спільна російська мова суперечить сутності українців. Мова – це світогляд народу, її основа, навколо якої гуртуються звичаї, традиції, психіка загалом. Український народ, як і будь-який інший, не відмовиться від своєї культурних надбань, своєї ідентичності. Крім того, особливості національної психіки українців неможливо знівелювати до стану утопічної інтернаціональної особистості. Тому національні характеристики народів сформовані історичними,

соціальними, політичними, природними, релігійними чинниками залишатимуться, навіть за складних життєвих обставин.

Світова спільнота формується й розвивається за своїми законами, щоб реагувати на виклики часу. Зокрема, виникнення такої міжнародної організації як ООН в 1945 році, – вдала міжнародна спроба зміцнити мир у світі після Другої світової війни. Однак відбуваються і процеси диференціації, тобто національного відродження, самостійного відокремлення нових держав (Індія, Пакистан тощо) від своїх поневолювачів. Адже чим більше можливостей розвитку своєї національної культури, тим більш різнобарвною й багатою буде загальнолюдська культура. Тому радянська утопія єдиної держави, мови, культури лише нівелювала надбання інших народів і стала б шаблонною, одноманітною, збідненою. Реалізувати цю утопію можливо виключно шляхом терору й насилля [1].

Г. Ващенко переконаний, що український народ буде відстоювати свою ідентичність до того часу, доки не здобуде незалежність, а це можливо лише у випадку солідарності суспільства.

### **Література**

1. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини: (націоналізм і інтернаціоналізм). Лондон : КК СУМ, 1954. 40 с.

*Шмалій М. А.,  
студентка  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

*Науковий керівник:  
Євченко І. М.,  
кандидат психологічних наук, доцент  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

## **ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Сучасний підхід до побудови освітнього процесу ґрунтується на усвідомленні важливості дошкільного дитинства як унікального самоцінного періоду розвитку особистості. Серед ознак особистісного становлення та розвитку дитини зазначеного віку суттєве місце займає активність. Вона розглядається педагогами як головна, пріоритетна передумова творчого й повноцінного навчання. Пізнавальна активність є основою засвоєння дитиною культурного досвіду людства, необхідною умовою формування розумових якостей, самостійності, ініціативності, успішності, творчості, що в перспективі сприяє гармонійному становленню зростаючої особистості.

Важливим засобом інтелектуального розвитку дошкільника, стимулювання його пізнавальної активності є середовище та світ природи, які його оточують. У цьому випадку природа виступає як першоджерело реальних вражень, вона є для дитини близькою. Тому працівник закладу дошкільної освіти не знайде доступнішого, різноманітнішого матеріалу, ніж матеріал навколишньої природи. Адже логіка природи є найдоступнішою для дошкільнят, вона наочна й неспростовна. Ознайомлення з навколишнім середовищем дає змогу на практиці спостерігати та вивчати причини та наслідки, робити узагальнення та висновки, розвивати та практикувати мову.

Структура пізнавальної сфери в дітей дошкільного віку складається до п'яти-шести років. Нові мотиви діяльності виникають і розвиваються в активній

пошуковій діяльності. А після того, як дитина опановує мовлення, пізнавальна діяльність піднімається на новий якісний рівень. Пізнавальний інтерес дитини відображається в її іграх, малюнках, оповіданнях, різноманітних видах творчої діяльності. Щоб не знівелювати його і вивести пізнавальну активність на новий рівень, дорослі повинні забезпечити умови для розвитку самостійної дитячої діяльності, забезпечити оволодіння засобами і джерелами отримання інформації [2].

Щоб навчання і виховання сприяло становленню особистості, необхідно пробудити в дитині ключове джерело її розумової діяльності – пізнавальну потребу, яка і є виток пізнавальної активності і лежить в основі розвитку пізнавального інтересу людини.

В освітньому процесі необхідно застосовувати проблемно-дослідницькі ситуації, постійно поступово ускладнювати зміст завдань, стимулювати дітей до самостійної пошукової діяльності та прояву максимальної розумової активності та самостійності. Керівна роль вихователя зберігається, проте в дітей повинно залишатися відчуття, що проблема та способи її розв'язання обрані ними самостійно [3].

Надважливою педагогічною умовою розвитку пізнавальної активності в умовах закладу дошкільної освіти є впровадження в освітній процес дидактичних ігор та уміле керівництво ними вихователями дитячого садка.

Гра займає надважливе місце у житті дітей старшого дошкільного віку. Гра постає насамперед як засіб пізнання, діти завдяки грі пізнають навколишній світ, опановують навички взаємодії з оточенням. Функцією гри є також підготовка до навчання та трудової діяльності. Гра відіграє значну роль у соціалізації дитини, адже є прототипом реального життя.

Найдоцільнішим методом формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку визначена дидактична гра. Для перевірки цього припущення нами було проведено дослідження, що складається з трьох етапів. Ми виявили критерії та показники та визначили рівень сформованості пізнавальної активності у старших дошкільників.

Для розвитку пізнавального інтересу і стимулювання пізнавальної активності в групі створений і має велику популярність серед дітей пізнавальний куточок.

Невід'ємною частиною центру пізнання та науки стали розвивальні настільні та настільно-друковані ігри, у тому числі: кубики Зайцева, кубики Б. Нікітіна, палички Х. Кюїзенера, логічні блоки З. Д'єнеша, добірки кросвордів і логічних завдань (головоломки, ребуси, схеми-карти тощо), дидактичні ігри на основі технології ТРВЗ [1].

У ході реалізації педагогічних умов, спрямованих на розвиток пізнавальної активності у старших дошкільників, нами було відібрано дидактичні ігри та реалізовано їх у контексті занять природничого напрямку. Було сформульовано 5 тем природничого змісту, у ході яких ми намагались підвищити рівень пізнавальної активності старших дошкільників: *Природа – наш дім. Лісові та домашні тварини. Птахи та комахи. Рослинний світ. Природні дива України.*

Результати дослідження рівня сформованості знань про природу свідчать про те, що проведені нами дидактичні ігри природничого змісту сприяли формуванню знань про природу у дітей старшого шкільного віку та можуть бути ефективними в освітньому процесі загалом.

У розрізі того, що ми досліджуємо можливості дидактичних ігор природничого спрямування у формуванні пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку, вважаємо за потрібне рекомендувати саме такий вид ігор для формування у дітей уявлень про природу та екологію.

Отже, дидактичні ігри природничого змісту можна проводити з дітьми як колективно, так і індивідуально, ускладнюючи їх з урахуванням віку дітей. Ускладнення має йти за рахунок розширення знань і розвитку розумових операцій і дій. Такі дидактичні ігри допомагають дітям засвоїти якості об'єктів природи і уточнити уявлення, отримані в процесі спостереження за природними явищами.

## Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 290 с.
2. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / 2-ге вид., випр. і доп. / І. В. Лозова, Г. В. Троцько. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
3. Стадник Г. О. Вивчення пізнавальної активності дітей. *Дошкільне виховання*. 1992. № 9. С. 6–8.

**Шмарова Н. В.,**

*аспірантка*

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

*Науковий керівник:*

**Гошовський Я. О.,**

*доктор психологічних наук, професор*

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

## **ПОТЕНЦІЙНА МІГРАЦІЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ УСКЛАДНЕНИХ ПСИХОСТАНІВ ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Масова вітчизняна міграція, зокрема трудова, має насамперед економічний характер, оскільки, по суті, перетворюється в один з основних механізмів виживання у процесі боротьби з матеріальною бідністю та безробіттям. Найважливішими чинниками міграції здебільшого також виступають істотно вищі стандарти життя, вищий розвиток демократії, мовна і культурна подібність у зарубіжжі. У контексті розкриття окресленої проблематики ми виходимо з концептуальних поглядів про те, що різновидова економічна депривація (базова, нормативна, відносна) має свій специфічний вплив на психостани потенційних мігрантів, однак визначальною рисою виступає блокада повноцінного способу життя через незадоволеність матеріальних потреб [1]. Суть базової економічної депривації зводиться до того, що людина переживає істотні обмеження спроможності задовільнити власні засадові екзистенційні потреби, насамперед у харчуванні й елементарному життєвому комфорті. Це відбувається через відсутність і неможливість мати більш-менш комфортне житло, певний

мінімальний набір продуктів харчування, соціально доречний гардероб, типові побутові умови, що відповідають рівню цивілізаційного розвитку певної спільноти тощо. До ознак нормативної економічної депривації належать відсутність або неспроможність пересічної людини задовольнити медичні, освітні потреби, а також запити в транспортних і технічних засобах. Про відносну економічну депривацію свідчить нездатність людини задовільнити власні матеріальні потреби через низький статусно-рольовий потенціал, зокрема через порівняння себе з іншими, успішнішими і матеріально забезпеченішими особами. З метою зняття численних проблем, спричинених соціально-економічною депривацією, зростає міграційна активність і наміри представників бідних країн емігрувати в багатші ареали економічного й соціального добробуту. У складних умовах соціально-економічної депривації людина переживає цілу низку негативних афективних психостанів, зокрема гостро відчуває тривожність, підвищену суб'єктивну самотність, страх не справитися з матеріальними проблемами, демонструє емоційну й поведінкову ригідність, розгубленість, смуток, розпач, депресивність, невпевненість, фрустрованість тощо. Через неспроможність задоволення базових потреб у людини проявляється психоемоційна розбалансованість, амбівалентність самоусвідомлення і самооцінки тощо.

Потенційна міграція є специфічним психологічним станом певної готовності людини до міграції, своєрідним наміром і налаштуванням на виконання цього, однак ще не прийнятим і не реалізованим рішенням покинути свою батьківщину [2]. Міграційна активність і міграційні наміри як різновекторні спроби подолання несприятливого впливу економічної депривації досить часто супроводжуються підвищеним рівнем фрустрованості, що призводить до психоемоційного вигорання і психофізичного та соціально-духовного виснаження. Потенційним мігрантам притаманний специфічний тривожно-фрустраційний фон, зумовлений переживаннями і певним страхом перед невідомістю, а також проблемами адаптації до інших соціокультурних та економічних моделей життєіснування. Міграційна готовність людини є проявом



її самоорганізації та фіксує міру налаштованості на добровільну зміну свого місця проживання і стилю життєдіяльності. Здебільшого вона виникає на підставі суперечностей між образом світу (уявленим або реальним) і способом життя. Міграційні наміри супроводжуються численними емоційними реакціями, серед яких особливо виокремлюється фрустрація. Фрустрація розглядається як один з найтипівіших ускладнених психостанів людини з міграційними намірами, що проявляється в переживаннях та особливостях її поведінки, зумовлених реальними або уявними перепонами, які видаються надмірно складними, важкими і нездоланими та перешкоджають досягненню очікуваної та жаданої мети. Потенційні мігранти переживають труднощі пристосування до нових обставин і реалій чужого середовища зокрема з урахуванням факторів ксенофобії, мігрантофобії, сегрегації тощо. Фрустрованість потенційного мігранта свідчить про його підвищену чутливість до травмогенних чинників та недостатню сформованість фрустраційної толерантності як спроможності дати відсіч проблемам, які насуваються. Безперечно, потенційні мігранти з підвищеною вразливістю до фрустрації потребують виваженого професійного психологічного супроводу. У людей з потенційними міграційними намірами досить часто проявляються відчуття надмірної психофізичної напруженості, що зумовлює вичерпання емоційних і фізичних потенціалів та ресурсів, а також виникають хронічна втома, тривожність, апатія, депресія тощо. Потенційним мігрантам досить часто притаманна наявність розбалансованої самооцінки, підвищеної міжособистісної та самооцінної тривожності, які породжують різкі перепади настрою, підвищену підозрілість, загострену ранимість, фобічні реакції та інші дискомфортні психічні стани. Зазвичай міграційні наміри призводять до появи численних поведінкових дисфункцій значної кількості людей, особливо з кола рідних і друзів, а сам факт еміграції може виступити причиною зростання девіантних (насамперед адиктивних і делінквентних) форм поведінки дорослих і дітей. Вважаємо, що превенція потенційної міграції передбачає серед іншого і гармонізацію афективних психостанів людини.

1. Гошовський Я. О. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія. Дрогобич : Коло, 2008. 480 с.
2. Блинова О. Є. Трудова міграція населення України у соціально-психологічному вимірі: монографія. Херсон : РПО, 2011. 486 с.

*Шрагіна Л. І.,  
доктор психологічних наук, професор  
Одеський національний політехнічний університет*

## **ПРОБЛЕМА ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАУКИ В КОНТЕКСТІ ЗАКОНІВ РОЗВИТКУ ШТУЧНИХ СИСТЕМ**

Підхід до науки як до складної багаторівневої штучної системи дає змогу розглядати її розвиток і розвиток її частин, у тому числі – предмета науки, з позицій функціонально-системного підходу і законів розвитку штучних систем (ЗРШС).

Виділення в якості предмета психології внутрішнього світу людини відповідає законам розвитку штучних систем і тим самим вирішує проблему наявності суперечливих поглядів на цю проблему.

**Ключові слова:** функціонально-системний підхід, закони розвитку штучних систем, предмет психології, внутрішній світ людини.

Вся історія психології як науки є спробою сформулювати її предмет, функція якого:

1. Дослідити психічну реальність.
2. Забезпечувати зміст власних законів існування і розвитку психічного.
3. Задовольняти суперечливі вимоги: бути «вузьким» – не виходити за межі психічної реальності, і бути «широким», щоб забезпечувати можливість росту наукового знання за рахунок появи нових методологічних підходів.

Підхід до науки як до складної багаторівневої штучної системи дає змогу нам розглядати її розвиток і розвиток її частин (елементів), зокрема, предмета науки, з позицій функціонально-системного підходу. Для пошуку рішення цієї

проблеми ми звернулись до однієї з форм наукових знань – законам розвитку штучних систем (ЗРШС) [9]. Ці закони структуровані нами на основі законів розвитку технічних систем (ЗРТС), виявлених Г. С. Альтшуллером [1], і функціонально розділені на три групи:

1. Загальні закони, що пояснюють створення і розвиток будь-якої штучної системи.

1.1. Створення штучної системи (матеріальної, інтелектуальної, духовної) викликано необхідністю задовольнити виниклу потребу людини.

1.2. Розвиток будь-якої штучної системи йде в напрямку підвищення рівня її ідеальності по виконанню своєї основної функції.

Слідство 1:

Штучна система ідеальна, якщо її немає, а функція системи виконується.

Слідство 2:

Підвищення рівня ідеальності системи відбувається за рахунок ускладнення надсистем і / або збільшення числа допоміжних функцій.

1.3. Розвиток частин системи йде нерівномірно – через виникнення і подолання технічних протиріч.

1.4. Вичерпавши можливості свого розвитку, штучна система або вироджується, або консервується на певному рівні, або її робочий орган входить як підсистема в нову систему.

2. Закони синтезу систем.

3. Закони розвитку систем [6; 10].

Розглядаючи зміну предмета психології в історичному контексті, В. Козлов виділяє такі етапи в появі його нового змісту:

1) фізіологічні акти і закономірності;

2) особистість і динаміка її розвитку (психоаналіз);

3) поведінка людини;

4) категорії моральності й екзистенційні проблеми буття в світі (екзистенційно-гуманістичний напрямок);

5) переживання, у яких почуття самототожності виходить за межі

індивідуальної, або особистої, самості, охоплюючи людство загалом, життя, Дух і космос [3].

Ці варіанти виділення предмета науки показують, що кожен з них здатний пояснити лише один, більш-менш широкий, аспект (фрагмент) людини як об'єкта дослідження, і жоден з них, вичерпавши можливості свого розвитку, не охоплює його повністю. Тому ці підходи, особливо останній, можна розглядати як не конкурентні, а взаємодоповнювальні шляхи отримання нових знань про людину, кожен з яких потенційно інформативний для іншого.

Відповідно до ЗРШС, повинен з'явитися, з метою підвищення ідеальності системи, інтегративний, надсистемний предмет науки, у який кожен з існуючих підходів увійде як підсистема, як окремий елемент.

Таким варіантом, на наш погляд, зокрема, є пропозиція В. Д. Шадрикова наповнити предмет психології концептом «внутрішній світ» як потребово-емоційно-інформаційною субстанцією, яку можна розглядати як душу людини в її науковому розумінні [8].

На наявність існування механізмів виникнення внутрішнього світу як структури особистості, що «має тенденцію виявлятися, виражатися, а вираженість є лінією розвитку особистості», вказує С. Д. Максименко, розглядаючи його як психологічний фактор: внутрішнє існує і знаходить своє вираження «через переживання, стани, дії, через слова» [5, с. 157].

Внутрішній світ людини існує як дуже складне й різноманітне, бурхливо-динамічне й структуроване часом, при цьому цілісне та надзвичайно стійке цілком об'єктивне психічне явище, вважає М. В. Папуча [7, с. 609].

Розглядати внутрішній світ людини як психічну реальність, як об'єкт, що представляє собою систему, пропонує В. Мазілов [4].

Аналізуючи внутрішній світ людини як систему, А. Е. Деменева виділяє в його структурі вісім компонентів: когнітивна, емоційно-вольова, мотиваційна й конативна сфери, зовнішні явища, психофізіологічні стани, система світогляду й індивідуальні характеристики носія внутрішнього світу. Ці компоненти визначають внутрішній світ як багатовимірне утворення, що інтегрує різні

аспекти функціонування психічної діяльності суб'єкта і відображає зв'язку внутрішнього психічного життя з зовнішнім світом, узагальнюючи все різноманіття психічного в одному місткому терміні [2].

Виділення внутрішнього світу людини в якості предмета психології як науки відповідає закону підвищення рівня ідеальності системи: виступаючи як надсистемний, інтегративний, внутрішній світ дає змогу краще виконувати функцію предмета науки.

### Література

1. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач. Москва : Сов. радио, 1979. 175 с.
2. Деменева А. Е. Познание внутреннего мира: Я и Другой: монографія. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG (Germany), 2011. 148 с.
3. Козлов В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. Москва : Психотерапия, 2007. 528 с.
4. Мазиллов В. А. Психология в XXI столетии: проблемы предмета науки. Методология и история психологии. 2018. Вып.1. С. 108–123.
5. Максименко С. Д. Структура особистості. *Психологія особистості* : навч. посіб. / ред. О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічняк, Л. М. Вольнова та ін. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 145–175.
6. Меерович М., Шрагіна Л. Технология творческого мышления: учеб. пособ., изд. 4-е, испр. и доп. Москва : Альпина Паблицер, 2020. 506 с.
7. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення: монографія. Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2011. 656 с.
8. Шадриков В. Д. О предмете психологии (мир внутренней жизни человека) *Психология : журнал Высшей школы экономики*. 2004. №1. С. 5–19.
9. Шрагіна Л. І. Психологія вербальної уяви: функціонально-системний підхід : монографія. Київ : Вид. дім Києво-Могилянська академія, 2016. 284 с.
10. Шрагіна Л. І. Проблеми соціально-психологічних наук в контексті теорії розвитку штучних систем. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. Вип. 1. Т. 1. С. 227–233.

*Яворська-Ветрова І. В.,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПОКАЗНИКИ СТАВЛЕНЬ ДИТИНИ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ**

Формування зростаючої особистості розглядається як процес становлення її суб'єктності, досягнення свідомого, рефлексивного рівня психічної діяльності, а здатність дотримуватися логіки саморозвитку вважають проявом суб'єктності [1; 2; 3]. Суб'єктність особистості формується і проявляється в активній свідомій самодіяльності, яка є внутрішньо мотивованою. «Особистість як суб'єкт саморозвитку спрямовує перетворювальну активність на себе як об'єкт, самостійно керуючи власним розвитком» [1, с. 44]. Важливим фактором для введення в дію всіх механізмів становлення суб'єктності зростаючої особистості є активізація діалогічної структури свідомості через включення дитини у систему соціальних відносин «Я – інші» (значущі дорослі, ровесники). Така система відносин виступає тим «дзеркалом», у якому дитина починає бачити себе, усвідомлювати свої дії, а зовнішній діалог поступово інтеріоризується у внутрішню духовну діяльність зі самотворення особистості.

На початковому етапі шкільного життя у реалізації гуманістичної парадигми в навчально-виховному процесі беззаперечно актуальною є проблема вивчення особистісних чинників у контексті результативності учінневої діяльності школярів.

У дослідженні перевірялося припущення про те, що такі якості молодшого школяра, як самостійність, відповідальність, наполегливість, будучи регуляторами його діяльності й поведінки і показниками його ставлень до учіння, до інших, до самого себе, виступають особистісними чинниками, що впливають на рівень навчальних досягнень школяра і становлення його як суб'єкта учіння на цьому віковому етапі.

У дослідженні брали участь учні других–четвертих класів загальноосвітньої школи (145 осіб), які за рівнем навчальної успішності на основі експертних оцінок вчителів та обчислення середнього балу були поділені на три групи: високовстигаючі, середньовстигаючі, слабковстигаючі учні.

Перший етап дослідження, що був присвячений вивченню представленості змісту понять самостійність, відповідальність, наполегливість у семантичному просторі самосвідомості молодших школярів з різною успішністю, показав наступне.

У молодших школярів уявлення про таку особистісну якість, як відповідальність, перебувають у процесі формування: серед другокласників майже третина високо- та середньовстигаючих і 40% слабковстигаючих, а також 8,3% високовстигаючих і 42,8% слабковстигаючих третьокласників вважають відповідальним учня, який правильно й активно піднімає руку і відповідає на уроках. У семантичному просторі самосвідомості молодших школярів формуються різні аспекти уявлень про відповідальність: як узагальнені, найбільш адекватні (насамперед у групах високовстигаючих учнів) уявлення, так і часткові, виражені через інші якості (у групах слабковстигаючих), також у четвертих класах на домінуючі позиції (від 33% до 50%) виходить такий аспект, як відповідальність у міжособистісних взаєминах (всі групи успішності).

Уявлення про самостійність у молодших школярів характеризуються певною спрощеністю, однобічністю, однак можна говорити про загалом позитивну динаміку формування уявлень про цю якість. Так, найбільший відсоток в усіх групах успішності від другого до четвертого класу має варіант визначення самостійності як «самостійно виконувати завдання, робити все самому» (від 27% до 66%). Привертає увагу той факт, що для певної частини учнів самостійність ототожнюється з почуттям дорослості. Так, високовстигаючі другокласники (28,5%), середньовстигаючі (5,6%) й слабковстигаючі (25%) третьокласники (у четвертих класах таких відповідей не було) вважають, що бути самостійним означає «бути дорослим». Занадто узагальнені уявлення про самостійність поступово замінюються більш конкретними. Це ілюструє поява у

другокласників і стабільна представленість у третьо- і четвертокласників варіанту визначення самостійності через поведінкові прояви, вказівки на сформованість навичок самообслуговування як показників самостійності.

У семантичному просторі самосвідомості молодших школярів уявлення про поняття наполегливості дуже звужене, недиференційоване, у багатьох випадках підмінене іншими поняттями. Така тенденція спостерігається в усіх вікових категоріях. У значної частини як слабко-, так і високовстигаючих школярів складається хибне уявлення про цю якість: виходячи з логіки їхніх визначень, можна говорити не про наполегливість, а, скоріше, про впертість («щоб все було як він хоче», «заставляти», «завжди робити те, що хотіла», «наполягати, щоб було саме зараз»). Привертає увагу той факт, що частиною високо- та середньовстигаючих учнів різних вікових груп (від 7,14% другокласників і 8,33% третьокласників до 16,67% четвертокласників) наполегливість розглядається не як якість, що передбачає активні дії задля досягнення певного результату, подолання перешкод, труднощів, докладання зусиль, а як пасивне очікування результату, терпляче висиджування чи навіть «випрошування» певних преференцій. Така тенденція, на нашу думку, є досить негативним явищем, яке не сприяє становленню суб'єктності школярів, розвитку їх потенцій як активних учасників навчального процесу і процесу життєтворчості загалом, а виявлення подібного спрямування у групах високо- і середньовстигаючих, тобто достатньо успішних учнів, потребує привернення особливої уваги до процесу становлення їх особистісних якостей у контексті учіннєвої діяльності.

Отже, підсумовуючи, можна говорити про те, що у семантичному просторі самосвідомості молодших школярів формуються різні за змістовим наповненням та рівнем адекватності аспекти уявлень про вказані якості. У групах учнів з високою успішністю такі уявлення зазвичай більш узагальнені, стосуються суттєвих ознак поняття, хоча й мало диференційовані. У групах слабковстигаючих учнів від другого до четвертого класу спостерігається тенденція визначення однієї якості через іншу, описові визначення поведінкових



проявів тієї чи іншої якості, а, отже, їх поверхневість, недиференційованість, певна «розмитість». Хоча, на нашу думку, сам пошук визначення, спроба висловитися, безумовно, є позитивним явищем для цієї групи молодших школярів.

### Література

1. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*. 2012. № 1009. С. 40–44.
2. Максименко С. Д. Психологічні механізми становлення та здійснення особистості. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. Вип. 11. С. 3–11.*
3. Татенко В. О. *Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір*. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.

**Язовіцька Я. О.,**  
магістрант

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

*Науковий керівник:*

**Євченко І. М.,**

*кандидат психологічних наук, доцент*

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТВОРЧИХ ОСОБИСТОСТЕЙ

Прокрастинація – це звичка відкладати справи, безумовно усвідомлювані як важливі, що поступово стає невротичним шаблоном поведінки і викликає у прокрастинатора стійкий розлад або почуття провини. На думку А. Елліса та В. Кнауца, прокрастинація є емоційною реакцією на тривогу або страх, пов'язаний з починанням або завершенням будь-яких справ, що веде до серйозного психологічного стресу [1]. Ступінь вираженості прокрастинації в різних сферах діяльності неоднакова й вибірково пов'язана з такими особистісними рисами як імпульсивність, мотивація досягнення/уникнення невдач, самооцінка, екстраверсія, самоорганізація та ін. Існують відмінності в проявах прокрастинації у творчих особистостей чоловічої та жіночої статі.

Дослідження психологічних характеристик творчих особистостей з різним ступенем вираженості прокрастинації проходило в школі-студії танцю TimPoleDance м. Києва. У дослідженні взяло участь 27 танцівниць та 5 хореографів. Вік досліджуваних – 20–35 років. Результати дослідження за шкалами прокрастинації С. Лау дали змогу з'ясувати, що «непрокрастинаторів» – 31,25 % (n=10), «прокрастинаторів» – 68,75 % (n=17). Для діагностики базових властивостей творчих особистостей було використано п'ятифакторний особистісний опитувальник МакКрае-Коста («Велика п'ятірка»), за допомогою якого виміряли ступінь вираженості п'яти незалежних змінних («Екстраверсія-Інтроверсія», «Контролювання-Природність», «Емоційність-Стриманість», «Прихильність-Віддаленість», «Грайливість-Практичність»), достатніх для адекватного опису психологічного портрету особистості.

Результати діагностики дали змогу констатувати, що особистісний профіль творчих «прокрастинаторів» більш екстравертований, природний, менш емоційний, ніж творчих особистостей «непрокрастинаторів».



**Рис. 1. Результати діагностики базових властивостей творчих особистостей за п'ятифакторним особистісним опитувальником МакКрае-Коста («Велика п'ятірка»)**

Наступним етапом роботи було з'ясування сфер прояву (творчі проекти,

побут, життєво важливі рішення, повсякденні рішення) прокрастинації творчих особистостей. Опитування дало змогу визначити, що творчі особистості схильні найчастіше відкладати реалізацію та дії у сфері «Творчі проекти» – 63,8 %, причиною відкладання вказаний «страх оцінки». «Побутові справи» творчі особистості відкладають як нудні (53,0 %). «Життєво важливі рішення» відкладаються менше (35,6 %), «повсякденні рішення» також відкладають нечасто (36,8 %), що пояснюється респондентами «життєвою необхідністю».

Отримані результати дають змогу охарактеризувати досліджуваних, схильних до прокрастинації, як екстравертів, схильних до необдуманих вчинків, безтурботних, але зі зниженою емоційністю. З'ясування відмінностей прокрастинації за гендерною ознакою потребує додаткового дослідження.

### Література

1. Ellis A., Knaus W. J. Overcoming procrastination. N.Y.: Signet Books, 1977.
2. Grant A. Originals: How Non-Conformists Move the World, Penguin Classics, 2017.
3. McLeod, S. A. (2014, Feb 05). Carl Rogers. Simply psychology. URL: <https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html> .
4. Selye H. From Dream to Discovery: On Being a Scientist. M. Tojama, 1987.
5. Wringerbakh P. Procrastination in human life, 1977.