



**ХАРКІВСЬКИЙ
ОСІННІЙ МАРАФОН
ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ**

Каталог - 2022

**KHARKIV
AUTUMN MARATHON
OF PSYCHOTECHNOLOGIES**

Catalog - 2022



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ
Кафедра психології
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА
ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ (м. Тернопіль)
УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ
І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ НАПН УКРАЇНИ
АСОЦІАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПСИХОЛОГІВ ХАРКІВА
МЕЖРЕГІОНАЛЬНА ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ СПІРІЯННЯ РОЗВИТКУ СИМВОЛДРАМИ
ВГО «АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА АСОЦІАЦІЯ», «ART-KHARKIV»
ГО «ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ШТАБ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА»
ГО «КОМПЛЕКСНА ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА» (м. Харків)
CATHOLIC UNIVERSITY OF RUZOMBEROK (SLOVAK REPUBLIC)
CARDIFF METROPOLITAN UNIVERSITY (GREAT BRITAIN)
HIGHER SCHOOL OF MANAGEMENT AND ADMINISTRATION IN OPOLE (REPUBLIC OF POLAND)

*З нагоди 90-ліття Харківської психологічної школи,
120-ї річниці з дня народження видатних психологів
П.Я. Гальперіна (1902-1988) й О.Р. Лурії (1902-1977)
та 300-літнього ювілею видатного українського філософа та педагога,
чье ім'я носить наш університет, Григорія Савича Сковороди*

ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ЗА МАТЕРІАЛАМИ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ
(Каталог психотехнологій; тези доповідей)**

27-29 жовтня 2022 року

**Харків
2022**

УДК 159.9.07
ББК 88

Рецензенти:

Підбуцька Ніна Вікторівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна Національного технічного університету «ХПІ»

Фоменко Карина Ігорівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Харківський осінній марафон психотехнологій (каталог психотехнологій; тези доповідей): збірник наукових праць за матеріалами VI Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Харків, 27-29 жовтня 2022 р., ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. 404 с.
(електронне видання)

*Затверджено редакційно-видавничою радою
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди,
протокол № 11 від 16.11.2022 року*

У збірнику представлено матеріали науково-практичної конференції «**ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ**», метою якої було висвітлення в рамках професійного вдосконалення психологів, профорієнтації молоді та просвітництва новітніх розробок у галузі психотехнологій, представлених на теренах України.

Перша частина збірника містить **Каталог психотехнологій** новітніх авторських розробок розвивальних, психокорекційних, діагностичних, тренінгових програм, методик, технік тощо, інформація про які подана у вигляді анотацій.

У другій частині розміщено тези доповідей, які представлені і обговорювалися в рамках круглого столу «Актуальні проблеми психологічної практики та підготовки фахівців в умовах воєнного стану», що проводився під час конференції 28.10.2022 р.

У третій частині розміщено тези доповідей, які містять результати науково-практичних розробок учасників конференції.

Матеріали конференції віддзеркалюють результати сучасних досліджень у галузях теоретичної та прикладної психології.

Для науковців, викладачів, аспірантів та магістрантів, студентів гуманітарних спеціальностей, практичних психологів, вихователів, соціальних та медичних працівників.

Матеріали публікуються в авторському варіанті з правами редколегії.

УДК 159.9.07
ББК 88

© ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2022
© Колектив авторів, українською мовою, 2022
© Єльчанінова Т.М. (оформлення,
обкладинка, Ψ-емблема), 2022

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Хомуленко Тамара Борисівна – голова редакційної колегії, д. психол. н., проф., завідувач кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, керівник Харківського відділення Товариства психологів України

Большакова Анастасія Миколаївна – д. психол. н., проф., завідувач кафедри психології і педагогіки Харківської державної академії культури

Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна – д. психол. н., проф. кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Єльчанінова Тетяна Миколаївна – відповідальний секретар редакційної колегії, к. психол. н., доц. кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Крамченкова Віра Олександрівна – д. психол. н., проф. кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Кузікова Світлана Борисівна – д. психол. н., проф., завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Кузнецов Марат Амірович – заступник голови редакційної колегії, д. психол. н., проф. кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Максименко Сергій Дмитрович – д. психол. н., проф., академік НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, президент Товариства психологів України

Мамічева Олена Володимирівна – д. психол. н., проф., декан факультету спеціальної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Панок Віталій Григорович, д. психол. н., проф., директор Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України

Підбуцька Ніна Вікторівна – д. психол. н., проф. кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені акад. І.А. Зязюна НТУ «ХПІ»

Седих Кіра Валеріївна – д. психол. н., проф., завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Шандрук Сергій Костянтинович – д. психол. н., проф., професор кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету

ЗМІСТ

Частина 1. КАТАЛОГ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ

Балинська М.В. Ресурсна арт-терапевтична техніка «ЧАРІВНА ВАЛІЗКА».	13
Большакова А.М. Опрацювання наслідків психотравматичного досвіду у терапії прийняття та відповідальності (АСТ).....	16
Ветрова Н. В. Тренінг особистісного вдосконалення підприємця.....	20
Сльчанінова Т.М., Ковальчук І.І. Розвиток пізнавальних процесів засобами швидкочитання.....	25
Сльчанінова Т.М., Чорна О.В., Білоцерківська О.М. Методичний інструментарій для вивчення особливостей життєвих стратегій жінок.....	27
Крамченкова В.О., Астахова Н.О. Психокорекційна програма подолання посттравматичної стресової реакції.....	28
Крамченкова В.О., Калашник Ю.А. Корекційно-розвивальна програма розвитку психологічної готовності до материнства.....	31
Красіна Г.В. Арт-терапевтична техніка «вулиця моєї мрії».....	35
Кузнецов О.І., Карєєва О.С., Єфімова Т.Ю. Методика діагностики релігійних копінгів особистості.....	39
Нікітіна О.П. Психологічний вплив війни на життєдіяльність і особистість здобувача вищої освіти: анкета «Моє життя, навчальна діяльність та здоров'я в умовах війни» (Нікітіна О. П.).....	42
Пасько К.М. Використання методу арт-терапії у кризових станах особистості. Техніка «ВУЛКАН» (модифікація К. Пасько).....	44
Підбуцька Н.В., Книш А.Є. Шкала спрямованості мотивації при здійсненні помилки (EOMS: THE ERROR-ORIENTED MOTIVATION SCALE) (Адаптована україномовна версія).....	46
Суслова Н.М., Ануфрієв Є.М. Тренінг профілактики психологічних узалежнень.....	50
Фоменко К.І., Колодійцев Г.А., Янов Р.І., Лукова С.В. Методика діагностики мотивації фізичної активності.....	53
Фоменко К.І., Найчук В.В., Пономарьова В.В. Семантичний диференціал для оцінки художніх творів.....	55
Фоменко К.І., Найчук В.В. Т-гра «Метод Пікассо».....	56
Фоменко К.І., Найчук В.В. Тест естетичний здібностей.....	57
Хомуленко Т., Кислова І., Бубир І. Методика «Психологічний імунітет»	59
Хомуленко Т., Кислова І., Запорожець Ю. Методика «Ковід стрес шкала».	60
Чепеленко Ю. І. Техніка «Музична сварка фарбами».....	62

Частина 2. ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

Kuzikova S., Shcherbak T. Content analysis of experiences of war trauma of residents of deoccupied regions of Ukraine.....	65
Mike Wells, Catherine Heidi Seage Evaluation of a psychosocial intervention to enhance resilience and decrease psychological distress in unaccompanied asylum-seeking minors.....	70
Абрамкіна М.В., Нестеренко М.О. Відповідальність особистості як проблема психології.....	71
Абсалямова Л.М., Ганзуля А.О. Вплив соціально-психологічних факторів на харчову поведінку особистості в умовах сучасного світу.....	74
Абсалямова Л.М., Зеленська Є.В. Типи кібербулінгу та його особливості у підлітковому середовищі.....	78
Абсалямова Л.М., Сопітько І.О. Дослідження детермінант віктимної поведінки підлітків.....	83
Аксьонов Ю.О., Нестеренко М.О. Психологічні механізми набуття гендерної ідентичності особистістю.....	87
Архарова Т.В., Нестеренко М.О. Мотивація досягнення майбутніх психологів: теоретичний аналіз проблеми.....	90
Бондаренко Д. О. Спектр психосоматичних розладів.....	93
Бубир І.С. Особливості психологічного імунітету у осіб, які перехворіли на COVID-19.....	96
Бублик М.В., Панок І.В. Проблема життєвого шляху у психології.....	98
Вертель А.В. Психоаналіз у системі міф-філософія-наука.....	100
Волос О.І. Психодіагностичний комплекс дослідження сімейних чинників психологічного благополуччя студентів.....	102
Волошина О.М. Типо-характерологічний портрет конфліктної особистості.....	107
Ворожбіт-Горбатюк В.В., Абсалямова Л.М. Ключові аспекти теорії ортобіозу.....	114
Галушко С.М. Вплив особливостей прив'язаності на адаптацію дітей-мігрантів до нового соціально-культурного середовища.....	118
Гога Н.П. Взаємозв'язок соціального та емоційного типів інтелекту з психологічними особливостями поведінки особистості в інтернет-просторі.....	121
Гоголь Д.М., Гордієнко-Митрофанова І.В., Саута С.Л., Безкоровайний С.П. Структура міжособистісного конфлікту: інтеграція концепції 7К грайливості й методу позитивної психотерапії.....	125
Гордієнко-Митрофанова І.В., Баскакова М.В. Концептуальна модель розвитку сензитивності як компонента грайливості/ігрової компетентності.....	129
Гордієнко-Митрофанова І.В., Цемма Л.Ю. Особливості змісту та створення проєктивної методики «МЕДКАРТА».....	132

Грицук О.В., Грицук Ю.В. Діагностика суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і здобувачів вищої освіти	134
Дворніченко Л.Л., Залозний Д.В. Особливості прокрастинації у студентської молоді	136
Дейкун М.В., Поденко А.В. Зв'язок між стилем комунікації та саморегуляції у студентів-менеджерів	139
Євдокимова Н.О. Цивілізаційні передумови реалізації моделі розвивальної освіти.....	142
Єльчанинова Т.М., Ковальчук І.І. Специфіка розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів.....	144
Єльчанинова Т.М., Тимчук Т.О. Теоретичний аналіз чинників становлення особистості	149
Єльчанинова Т.М., Чорна О.В., Білоцерківська О.М. Підходи до типології життєвих стратегій.....	151
Єрмак К.С. Вплив засобів масової інформації на стосунки у шлюбі.....	153
Єрмакова Н.О. Соціально-психологічна адаптація українських трудових мігрантів до нових умов життя.....	157
Єрмакова Н.О., Кухарєва Є.С. Емоційне вигорання і способи його оптимізації у студентів	161
Загородня Н.Г., Меднікова Г.І. Ставлення до себе матерів дітей із розладами аутистичного спектру з різним рівнем психологічного благополуччя.....	165
Задоя І.А., Кузнецов О.І. Теоретичні аспекти психології сприйняття своєї зовнішності підлітками	168
Ілляшенко Т.Д. Проблеми психолого-педагогічної діагностики в інклюзивній та спеціальній освіті.....	171
Калінкіна К.О. Вікові особливості прояву емоційних чинників, що впливають на самотність.....	175
Каменщук Т.Д. Основні аспекти змісту навчальної дисципліни з нормативно-правових засад реалізації інклюзивного навчання.....	179
Кіндякова Т.В. Я-Концепція у передумовах порушень харчової поведінки в юнацькому віці.....	181
Ковтун Т.Д., Фоменко К.І. Соціальна креативність у системі здібностей студентів соціономічного профілю.....	186
Коломієць Т.Є. Особливості проявів ускладненого спілкування у дорослих.....	188
Крамченкова В.О., Бовшик О.Л. Взаємозв'язок самоактуалізації матері та когнітивного розвитку дитини молодшого шкільного віку	192
Крамченкова В.О., Чепелева Н.І. Психологічна підтримка сім'ї після народження дитини	196
Крамченкова В.О., Чокол Х.О. Особливості стилю поведінки у конфлікті у залежності від міжособистісних стосунків в первинному колективі	199
Куваєва А.М. Сором'язливість як психологічний феномен: сутність та способи оптимізації.....	203

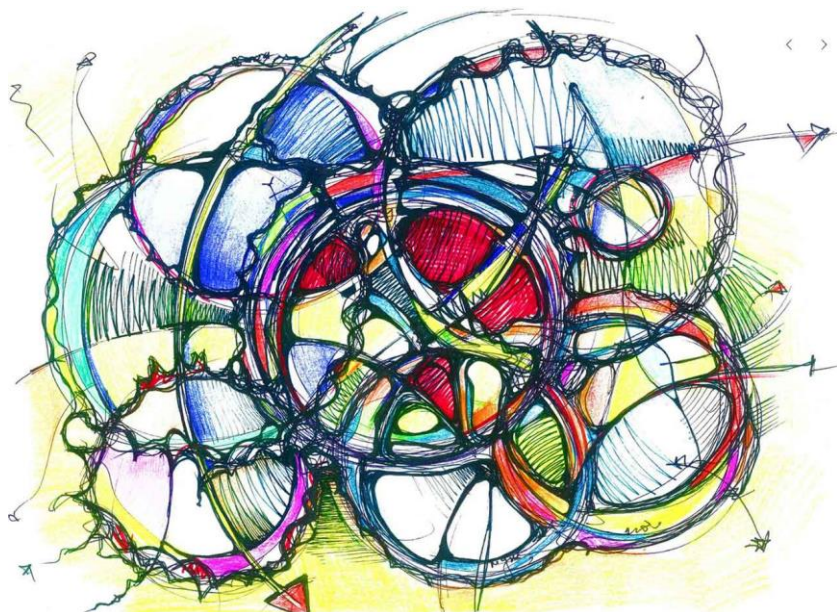
Кузікова С.Б., Зликов В.Л., Лукомська С.О., Котух О.В. Психологічні особливості організації освітнього процесу в умовах війни	207
Кузнєцов М.А., Кононенко Т.О. Прояв соціальної фрустрованості у чоловіків і жінок з високим і низьким рівнями самооцінки здоров'я.....	212
Кузнєцов О.І., Задоя І.А. Теоретичні аспекти психології сприйняття своєї зовнішності підлітками	218
Кузьмінок Р.К. Особливості психосексуального розвитку дівчат у підлітковому віці.....	222
Куліш О.О., Єльчанинова Т.М. Особливості структури інтелекту учнів закладу з поглибленим вивченням іноземних мов	224
Ландар Е.С. Вплив соціокультурних факторів на сприйняття своєї зовнішності у чоловіків та жінок	228
Лисенко Л.М., Прус Ю.В. Психологічні особливості задоволеності подружніми стосунками у жінок	230
Лисенко Л.М., Сердюк О.О. Особливості емоційної компетентності у юнаків та дівчат.....	234
Литвинова Ю.О., Поденко А.В. Конфліктологічні характеристики підлітків.....	237
Луценко Ю.А. Динамічна безпека як складова безпечного простору в закладі освіти в умовах війни	240
Малихіна О.Є., Меднікова Г.І. Особливості мотиваційного компонента мовної особистості майбутніх педагогів	244
Меднікова Г.І., Маслянцева Л.Ю. Ставлення до власної зовнішності жінок зрілого віку	249
Михайлова А.К., Поденко А.В. Психологічні особливості зрілості особистості в період кризи тридцяти років	252
Нестеренко М.О., Линнік В.В. Ригідність у структурі особистості майбутніх психологів.....	255
Носатенко Я.І., Меднікова Г.І. Мотивація паління та відмови від нього тютюнових адиктів зрілого віку	258
Обухівська А.Г. Технології підвищення професійної компетентності педагогічних працівників інклюзивної освіти.....	261
Ольховська С.Ф. Самооцінка як важлива складова адаптованості у підлітковому віці.....	265
Онїка К.С., Меднікова Г.І. Особливості самооцінки сучасних студентів	269
Остапчук А.В. Індивідуально-психологічні особливості людей з різними типами прихильності	272
Панасть Н.В., Крамченкова В.О. Варіативність акцентуйованих рис в осіб з хімічною залежністю	278
Панок В.Г. Психологічний супровід діяльності вчителя: постановка проблеми	283
Панок І.В. Ціннісно-сміслова саморегуляція як чинник життєвого самовизначення особистості студента.....	295

Пилипенко К.О. Взаємозв'язок між локусом контролю та депресією у студентів університету.....	298
Підчасов Є.В., Зеленська К.Р. Психологічні чинники використання ненормативної лексики юнаками.....	301
Підчасов Є.В., Костенко Н.М. Дистанційне навчання в структурі освітнього процесу сучасної школи.....	304
Підчасов Є.В., Роменська Т.В. Формування особистості підлітка в сучасному суспільстві.....	307
Підчасов Є.В., Філімонова В.В. Розвиток емоційного інтелекту в процесі занять гімнастикою «Цигун».....	310
Покусасва О.О., Поденко А.В. Емоційні чинники внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці.....	313
Полянська Ю.М. Синдром емоційного вигорання у медичних працівників	315
Попушалова А.А., Поденко А.В. Комунікативна компетентність підлітків як чинник ефективного спілкування.....	318
Пухно С.В., Стрельцова А.В. Емоційний інтелект як складова психологічної готовності майбутніх практичних психологів до виконання професійної діяльності.....	321
Радченко Н.Г., Лисенко Л.М. Особливості емоційного інтелекту у осіб юнацького віку.....	324
Саврасов М.В., Мартинова К.Д., Фашевський Я.О. Соціальні здібності як передумова особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця.....	328
Саврасов М.В., Окороків Р.С., Сізов Д.Ю. Стислий аналіз теоретико-методологічних особливостей морально-психологічної адаптації військовослужбовців Збройних сил України.....	332
Саврасов М.В., Ропицький В.І., Волянюк В.О. Суб'єкт та його навчально-професійна діяльність у закордонних психологічних дослідженнях.....	336
Сембрак А.А. Особливості формування психологічної безпеки в підлітковому віці.....	340
Сердюк Р.Л. Комунікативна толерантність особистості в інклюзивному середовищі та способи її оптимізації.....	345
Скрипник Н.Г. Психологічні особливості студентів із різною успішністю адаптації до дистанційного навчання в умовах воєнного стану.....	349
Сорокіна А.О. Особливості профорієнтаційної роботи та її вплив на професійну спрямованість випускників загальноосвітніх навчальних закладів.....	352
Токар К.О., Кузнецов М.А. Самооцінка та рівень домагань як чинники сприйняття людських вчинків.....	354
Усик Д.Б. Психологічні особливості професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці.....	359
Фоменко К.І., Ковтун Е.Є. Психолінгвістичні особливості концепту «ДІМ»	364

Фоменко К.І., Савостіна П.О. Роль соціальної креативності у професії психолога	366
Чміль О.С., Мотрук Т.О. До питань про мотивацію та сенс навчання у закладах вищої освіти	371
Шандрук С.К. Теоретичний аналіз феномену «Креативний потенціал»	374
Шандрук С.К., Лунченко Н.С. Булінг у закладах освіти: результати емпіричного дослідження	376
Шандрук С.К., Саврасов М.В., Ябурова О.В. Аналіз особливостей соціо-психолого-педагогічної адаптації українського студентства за кордоном (за матеріалами онлайн-анкетування).....	379
Шевченко О.О. Особливості вербального та невербального творчого мислення у підлітків	383

Частина 1

КАТАЛОГ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ



<https://doi.org/10.5281/zenodo.7498870>

**РЕСУРСНА АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА ТЕХНІКА «ЧАРІВНА ВАЛІЗКА»
RESOURCE ART THERAPY TECHNIQUE "MAGIC SUITCASE"**

© Балинська М.В., maribalinskaya@gmail.com, м. Харків

***Annotation.** Taking care of the psychological state, psychological health during the war is very important. We have to learn to take care of ourselves and our children. For this, it is important to think about what helps us, adds strength, brings positive emotions, a sense of joy, inspires and supports - about our resources. This technique helps to pay attention to what helps us, gives us strength, positive emotions, supports and inspires. Allows you to think and fix your resources. It can be used by both children and adults. An example of a resource field in this technique is summer. But this technique can be adapted to any sphere of life, and we can look for your own resources anywhere.*

Актуальність. Піклування про психологічний стан, психологічне здоров'я під час війни є дуже важливим. Ситуація невизначеності, напруги впливає на наш фізіологічний та психологічний стан. Це природньо. Але ми маємо навчитися піклуватись про себе, про наших дітей. Для цього важливо розмірковувати про те, що допомагає нам, додає сили, що приносить позитивні емоції, відчуття радості, що надихає та підтримує, - про наші ресурси. У складні часи так важливо ідентифікувати свої особисті сильні сторони і захисні навички, відшукати ресурси всередині себе та знати і розуміти, де можна знайти їх у зовнішньому світі. Саме тому так важливо розмірковувати про ресурси та фіксувати їх для себе. А для дітей це важливо робити легким, цікавим та доступним методом.

Тому пропоную до ознайомлення ресурсну арт-терапевтичну техніку «Чарівна валізка».

Форма проведення: очно/дистанційно (онлайн).

Область спеціальної психології, вид роботи для застосування техніки: дитяча психологія, корекційна розвиваюча робота, психологічна просвіта, тренінгові робота, арт-терапія.

Мета техніки: формування навичок пошуку та фіксації ресурсів, покращення емоційного стану.

Задачі техніки: стабілізація емоційного стану, пошук особистих ресурсів, формування позитивної перспективи майбутнього.

Час роботи: 30-40 хвилин (включаючи етапи тренінгової роботи).

Вік учасників: учні 5-8 класів. (можна адаптувати для учнів початкових і старших класів).

Опис техніки/алгоритм проведення техніки:

Вступне слово тренера: Рада вітати вас, шановні учні та учениці! Вітаю вас у новому навчальному році та вітаю нас у «Осені нашої сили».

Сьогодні я хотіла би запропонувати вам ще трохи подумати про літо та про те, які ресурси звідти ми можемо взяти із у новий навчальний рік.

Основна частина роботи:

- Подумайте, будь ласка, які асоціації у вас виникають при слові "ЛІТО"? (Можливо це сонечко, тепло, літня природа, можливість відпочити від навчання, тощо).

Ми розуміємо, що цьогорічне літо видалось не таким, як би ми хотіли чи уявляли його. Зараз усі ми маємо одну велику мрію. І вона **ОБОВ'ЯЗКОВО** здійсниться! Все неодмінно буде добре!

Але я дуже сподіваюся, що влітку у вас була змога трохи відпочити, сподіваюся, що цього літа у вас було те, що могло вас підтримувати, щось що надавало вам сил та енергії, якісь приємні моменти чи гарні емоції.

- Подумайте, будь ласка, що було у вас цього літа приємного, цікавого, того що могло вас порадувати, від чого ви відчували приємні емоції, що вам подобалось.

(Це могла бути підтримка близьких, спілкування з друзями (у будь-якому форматі, адже дружба - це те, що не має меж та відстані). Когось могла надихати краса літньої природи, комусь комфортно за теплої літньої погоди. У когось, можливо, була змога трохи відпочити. А хтось сам, можливо, допомагав близьким чи оточуючим, і це також дуже важливо).

- Усе це може стати нашими **РЕСУРСАМИ**.

Загалом ресурси - це наша внутрішня сила, те що допомагає нам долати певні труднощі, бути стійким, зберігати життєрадісність, виконувати будь-яку діяльність.

- Давайте подумаємо, які ресурси ми можемо подумки взяти з нашого літа - у новий навчальний рік, у цю осінь, зиму. Для того, щоб ця осінь, наприклад, стала осінню нашої сили, а цей рік був посильним та легким для нас.

Адже у часи, коли нам сумно чи складно, ми можемо згадати про наші "ресурси". Про те, що надавало нам сил, що допомагало долати труднощі, що приносило приємні емоції, що було цікавим та цінним для нас.

Ми можемо подумки "доторкнутися" до цього та таким чином покращити свій стан.

- А для того, щоб зафіксувати це для себе та закріпити приємними емоціями, пропоную створити власну **ЧАРІВНУ ВАЛІЗКУ**, яку ми візьмемо із собою у новий навчальний рік, і яку саме ми наповнимо нашими ресурсами з літа.

- Для цього пропоную вам взяти листочок, наприклад А4, і намалювати на ньому макет валізки. Так як вам подобається, як на вашу думку має виглядати валізка.

(Приклад шаблону у вас буде у прикріплених до цього завдання у зображеннях).

- Далі, будь ласка, помістіть туди те, що б ви хотіли взяти із собою з літа у новий навчальний рік, про що ми розмірковували та говорили вище) - А саме записавши це на цій валізці. (Можна намалювати, яка вам буде зручніше та цікавіше).

- Прописуючи це, будь ласка, ще раз згадайте про те, що приносило вам у той момент позитивні теплі емоції та відчуття.

- Тепер (для того, щоб ця валізка була дійсно чарівною) пропоную "оживити" її, додавши їй кольору, розфарбувавши, прикрасивши. Зробіть її такою, щоб вона вам подобалася та викликала позитивні емоції.

- Коли вона буде готова, збережіть її.

Заключне слово тренера: Звертайтеся до цієї валізки та її спогадів у будь-який час, коли вам буде сумно, нудно, або у складні моменти, переглядайте і подумки вертайтеся у ті хвилини, що були гарними, приємними та цікавими для вас.

Нехай вона та ті спогади і бажання, що ви помістили у неї, зігрівають вас, дарують приємні емоції та надію на найкраще!

Щиро бажаю щоб ці ресурси стали корисними для вас та допомагали у цьому навчальному році!

Пам'ятайте, що у такій роботі головне не краса та правильність. Головне, щоб ви робили її так, як відчуваєте, щоб вам подобався результат, а виконання цієї справи приносило позитивні емоції.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499765>

**ОПРАЦЮВАННЯ НАСЛІДКІВ ПСИХОТРАВМАТИЧНОГО
ДОСВІДУ У ТЕРАПІЇ ПРИЙНЯТТЯ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ (АСТ)
PROCESSING THE CONSEQUENCES OF PSYCHOTRAUMATIC
EXPERIENCE IN THE ACCEPTANCE AND COMMITMENT THERAPY
(ACT)**

© Большакова А.М., bolshakova777@ukr.net, м. Харків

Annotation. *The acceptance and commitment therapy (ACT) – one of the modern psychotherapeutic directions that are gaining authority in working with the consequences of mental trauma. The general goal of providing psychological help in ACT is the development of psychological flexibility as the ability to be aware of the current internal experience, test reality and build one's behavior in accordance with the chosen values (motives) despite pain and suffering. The goal of trauma focused psychotherapy in the direction of ACT is to transform the function of intractable pain in order to find a way to improve the quality of life, despite the presence of painful memories and suffering. Components of psychological flexibility that determine six areas of psychotherapeutic work in AST («hexaflex» model): awareness (presence here and now), acceptance (ability to be open to what is happening), values, cognitive disentanglement (flexible response to thoughts), commitment to action (motivated action), self-as-context (the observing self).*

На сьогодні більше ніж півроку реаліями життя нашої країни є постійне перебування не тільки військових, але й значної частини цивільного населення в умовах постійно діючої загрози (як короткострокової періодичної, так і довгострокової) життю та здоров'ю самої людини, її близьких. Неминучим також стало зіткнення зі стражданнями та загибеллю (до того ж масовою та мученицькою) людей.

Перебування у такій травматичній стресовій ситуації виключно загрозового або катастрофічного характеру викликає загальний дистрес практично у будь-якої людини, а у значної кількості може призводити до розвитку психічної травматизації.

Сучасні психіатричні класифікатори психічну травму визначають як:

- порушення цілісності функціонування людської психіки, що виявляється в глибоких і болючих переживаннях, викликаних екстремальною ситуацією, реальною смертю або загрозою, серйозними травмами або сексуальним насильством (DSM-5);

- стресову подію або ситуацією (як короткостроковою, так і довгостроковою) виключно загрозового або катастрофічного характеру, що може викликати загальний дистрес практично у будь-якої людини (МКХ-10);

- будь-який тривожний досвід, який призводить до значного страху, безпорадності, дисоціації, плутанини та інших почуттів, які заважають нормальному життю і досить інтенсивний, щоб мати довгостроковий негативний вплив на установки, поведінку та інші аспекти функції людини (АРА).

Соматичними ефектами психотравми є:

- соматизовані розлади;
- незрозумілі медичні симптоми (біль, запаморочення, хронічна втома...);
- фізіологічні наслідки хронічного стресу та напруги (серцево-судинні захворювання, розлади травлення, зниження імунітету, репродуктивні розлади...);
- надпильність, порушена фізіологічна реакція на загрозу і безпеку;
- порушення сну;
- соматичні наслідки вторинних порушень (розладів харчової поведінки, вживання психоактивних речовин, депресії або самопошкоджуючої поведінки).

Психологічними та емоційними наслідками психотравми є:

- інтрузії (нав'язливі думки і образи, флешбеки);
- труднощі зосередження;
- когнітивні викривлення (дисфункціональні уявлення про себе, оточення і світ);
- емоційні труднощі: депресія, тривога, безпорадність, безвихідь, відчай, відчуження, сором, нещирість, непередбачуваність, спалахи гніву і агресії, дратівливість...;
- підвищена схильність до залежної поведінки, зловживання ПАР;
- можливі дисоціативні симптоми (дисоціація, знеособлення);
- дезорієнтація (втрата відмінностей між минулим і майбутнім);
- дезадаптивні стратегії уникнення (заперечення, раціоналізація, переміщення, ідеалізація тощо);
- депресія і суїцидальні думки.

Соціально-поведінкові наслідки психотравми:

- уникнення значущих місць, ситуацій і відносин;
- нестабільні міжособистісні відносини (перерви, звинувачення, відшарування, критика, часта зміна інтимних партнерів);
- спалахи гніву, конфліктів, агресивності;
- використання інструментів зовнішньої емоційної регуляції (психоактивні речовини, їжа, ігри, робота...);
- імпульсивна, ризикована поведінка.

Напрямами «першого вибору» у психотерапії травматичного досвіду на сьогодні визнано (АРА): десенсибілізацію та переробку рухами очей (EMDR – Eye Movement Desensitization and Reprocessing, терапію пролонгованою експозицією (PET – Prolonged Exposure Therapy), травмо-

фокусовану когнітивно-поведінкову терапію (TF-CBT – Trauma Focused CBT, нарративну експозиційну терапію (NET – Narrative Exposure Therapy).

Але сучасна терапія не стоїть на місці у своєму розвитку, зокрема, на сьогодні вже проведено значну кількість досліджень психотерапевтичної ефективності у роботі з травматичним досвідом у парадигмі терапії прийняття та відповідальності (АСТ) – терапевтичного напрямку, який постулює принципи прийняття та відповідальності, а також задіє процеси усвідомлення та мотивованої згоди на поведінкові зміни (Steven C. Hayes, 2004).

Загальною метою надання психологічної допомоги в АСТ є розвиток психологічної гнучкості як здатності усвідомлювати поточний внутрішній досвід, тестувати реальність і будувати свою поведінку відповідно до обраних цінностей (мотивів) незважаючи на біль та страждання, які можуть бути неминучими при певних життєвих обставинах. Виходячи з цього, метою психотерапії травми у напрямі АСТ є перетворення функції неподоланного болю, щоб знайти спосіб поліпшити якість життя, незважаючи на наявність болісних спогадів та страждань.

У роботі з наслідками психотравми АСТ корисна тому, що дозволяє подолати такі особливості психотравмованих осіб, які перешкоджають терапії:

- «застрягання» у думках і спогадах;
- намагання контролювати емоції через «неробочі» дії;
- неминучість, неподоланність (його неможливо повністю забрати) болю від психотравмуючої ситуації та її наслідків;
- певні відповіді на біль (надмірне уникнення, втрата контакту з моментом), які є більшою проблемою, у порівнянні з самим болем.

Ще однією цінною особливістю є те, що АСТ підвищує мотивацію постраждалих від психотравми до експозиції (ефективного, але болісного у реалізації психотерапевтичного підходу) завдяки тому, що дозволяє: подолати «застрягання» психотравмованих осіб у дисфункціональних думках і спогадах; збільшити цілеспрямовану увагу до інтероцептивних сигналів; піддати сумніву неефективні стратегії контролю та дотримання фіксованих правил; підтримати залучення в експозиції в контексті реалізації цінностей; прийняття та розплування полегшують вивчення болісного досвіду.

Змістом надання психологічної допомоги в АСТ є допомога людині досягти: усвідомлення того, в якому житті вона хотіла би жити в ідеалі; розуміння того, які перешкоди стоять на шляху; усвідомлення того, що більшість сприйнятих бар'єрів насправді не є бар'єрами; усвідомлення своєї здатності робити вибір на користь бажаного життя.

Складовими психологічної гнучкості, які визначають шість напрямів психотерапевтичної роботи в АСТ (модель «гексафлексу»), є:

1. Усвідомлюваність (присутність тут та зараз) – психологічні навички уваги до свого життя з відкритістю, зацікавленістю, співчуттям, які містять: прийняття болісних почуттів та насолоду приємними; спостереження за переживаннями та «заземлення» негативних емоцій.

2. Прийняття – здатність бути відкритим тому, що відбувається, витримувати те, що відбувається, бути толерантним до дистресу, усвідомлювати, як те, що відбувається у внутрішньому світі структурує зовнішню поведінку.

3. Цінності – розвиток здатності жити, керуючись власними уявленнями про те, як людина бажає жити у поточному моменті та у кожную мить свого життя, про обрані напрями життя та бажані особистісні якості.

4. Когнітивне розплутування – гнучке реагування на думки, щоб вони могли впливати на поведінку, але не домінувати над нею, розуміння того, що дійсна природа думок – це те, що вони є конструкцією зі слів та образів.

5. Зобов'язання до дії (мотивована дія) – побудова життя у відповідності до цілей, цінностей та смислів, залученість до життя та відкритість до нового досвіду, відмова від поведінкових стратегій, які не працюють.

6. Селф-як-контекст (селф, яке спостерігає) – розвиток внутрішньої інстанції, яка спостерігає за розумом, помічає результати його роботи, здатна гнучко обирати перспективу, надає розуміння того, що ми не є змістом нашого досвіду, нашими думками та переживаннями, тими соціальними ролями які виконуємо....

Етапами АСТ у роботі з травмою є:

1. Безпека та стабілізація (побудова довірливих відносин, стабілізація та полегшення симптомів, психоедукація, концептуалізація клієнтського випадку, узгодження плану терапії, робота над встановленням контакту з моментом, розвиток усвідомлення, когнітивне розплутування).

2. Робота з пам'яттю (експозиція та прийняття травматичних спогадів, переробка та інтеграція травматичного досвіду, інтеграція психотравматичних спогадів в автобіографічний нарратив, функціональний аналіз поведінки).

3. Реінтеграція (інтеграція дисоційованих частин, перехід до почуття Селф, узагальнення навичок емоційної регуляції та вирішення проблем, фокус на побудові ієрархії поведінкових змін у довгостроковій перспективі для реалізації цінностей, робота з паттернами відносин, прихильністю та довірою).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499820>

ТРЕНІНГ ОСОБИСТІСНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДПРИЄМЦЯ PERSONAL IMPROVEMENT TRAINING OF AN ENTREPRENEUR

© Встрова Н. В., n.vietrova19@gmail.com, м. Харків

***Annotation.** The training is aimed at expanding the knowledge of entrepreneurs regarding the psychological features of entrepreneurial activity and the entrepreneur's personality, analyzing one's own motives for entrepreneurial activity, clarifying the psychological conditions and means of developing personal characteristics necessary for achieving success in one's own business, with the aim of determining the benchmarks of personal growth for successful conducting business activities.*

Одним із найважливіших факторів формування й розвитку економіки з ринковим механізмом господарювання є підприємницька діяльність. Із початком російської агресії підприємництво стало незамінним інструментом підтримки економічної стабільності українців – абсолютно на всіх рівнях: починаючи з великого бізнесу і закінчуючи забезпеченням товарами першої необхідності маленького села. Економічна сфера діяльності потребує від підприємця специфічну системну якість особистості – особистісну суб'єктність, що розкривається в таких параметрах, як мотиваційний регулятор та особливості особистості.

За дослідженнями вчених – Р. Н. Брокгауса, Р. Хізрича, Й. Шумпетера, К. І. Фоменко, Л. М. Карамушки, Ю. В. Красиловой, С. Д. Максименка, Ю. Ф. Пачковського, Н. Ю. Худякової та ін., – успішні підприємці характеризуються активністю, життєстійкістю, усвідомленістю життя, цілеспрямованістю, умінням ставити мету та знаходити шляхи її досягнення. Їм притаманна здатність контролювати власне життя, адаптованість, психічне здоров'я, впевненість, незалежність, самодостатність, відкритість до нового, ініціативність, підприємливість і практичність. Неуспішні підприємці, будучи господарями власного життя – незалежними, самодостатніми, відкритими до нового, відповідальними, винахідливими, – адекватно оцінюючи сьогоднішній день, прагнучи до саморозвитку, уміючи визначати пріоритети, характеризуються залежністю від думки оточення, їм не вистачає активності, готовності діяти, не дивлячись на труднощі.

Тобто, при умові високого ступеню прояву таких характеристик психологічних особливостей особистості підприємців, як мотивація досягнення, самоствердження (губристична мотивація), інтернальний локус контролю, схильність до ризику, ціннісні орієнтації, інноваційність, підприємницька діяльність матиме успішний розвиток. Натомість надмірний або недостатній їх прояв вступає в протиріччя з можливістю успішності в підприємництві. Виходячи з цього, стає наявною необхідність в

проведенні психокорекційної роботи з підприємцями, метою якої є їхнє особистісне вдосконалення.

Успішність підприємця в досягненні поставленої ним мети можлива за умов рівноцінного прояву вищезазначених характеристик психологічних особливостей особистості підприємців. Досягненню цього сприятиме:

1) Проведення для підприємців тренінгів, бесід, діалогів з метою безпечного пізнання ними і своєрідного «освоювання себе» – своїх слабкостей, комплексів, психологічних і суспільних потреб;

2) Сприяння розвитку орієнтації особистості підприємця на вивчення себе;

3) Надання інформації підприємцям про необхідність і можливість самопізнання;

4) Організація заходів для підприємців, спрямованих на подолання психологічних бар'єрів, які заважають повноцінному самовираженню, формуванню життєстійкості в умовах війни.

Рівень самореалізації суб'єкта підприємницької діяльності відображається ступенем узгодженості в структурі підприємницької діяльності її структурно-динамічних компонентів – підприємницьких мотивів, цілей та ресурсів. Зорієнтованість підприємця на власні мотиви та установки на підприємництво, особистісну спрямованість, ціннісні орієнтації та характерологічні особливості, які визначають ступінь його успішності у започаткованій справі, в умовах навчання та спілкування сприятиме успішному здійсненню його підприємницької діяльності.

Із метою здійснення психокорекційної роботи з підприємцями розроблено тренінг особистісного вдосконалення з елементами лекції.

Мета тренінгу: орієнтування підприємця на визначення ним векторів власного особистісного зростання для успішного здійснення підприємницької діяльності.

Завдання:

- аналіз психологічного портрету підприємця;
- розширення вимірів власного «Я»;
- з'ясування особистісних мотивів здійснення підприємницької діяльності;
- формування у підприємця об'єктивного погляду на себе й свою реальність;
- визначення особистісних передумов власної успішної діяльності;
- підвищення впевненості в собі, зниження рівня тривожності;
- розвиток комунікативних здібностей і навичок взаємодії з оточуючими.

Очікувані результати:

- подолання психологічних бар'єрів у повноцінному самовираженні;
- удосконалення навичок усвідомлення необхідності самоконтролю власної поведінки щодо чинників ризику;

- усвідомлення ролі мотивації в реалізації підприємницької справи;
- проєктування підприємцем зони власного розвитку.

Структура тренінгу:

Вступна частина тренінгу сформована з двох блоків: «Знайомство», «Мета, завдання, структура тренінгу та правила групової роботи. Очікування».

Основна частина: особистісний та мотиваційний блоки.

Заключна частина: блоки «Узагальнення та закріплення набутих під час навчання знань, вмінь, навичок», «Підбиття підсумків роботи», «Процання».

При визначенні тривалості проведення тренінгу враховувались реальні часові можливості підприємців як людей з протаймованим розпорядком дня. Структура та часові межі тренінгу особистісного вдосконалення підприємця представлені в Табл. 1.

Таблиця 1.

Структура тренінгу особистісного вдосконалення підприємця

Структурні елементи тренінгу	Сегменти	Методики / інструменти	Тривалість
I. Вступна частина тренінгу (День 1)			
Блок 1. Знайомство.	Інформаційно-смісловий сегмент	Вправа «Цікаве ім'я»	15 хв.
Блок 2. Мета, завдання, структура тренінгу, правила групової роботи. Очікування.	Інформаційно-смісловий сегмент	- Повідомлення мети і теми заняття. - Вправа «Правила роботи у групі». - Вивчення очікувань, запитів та емоційного стану учасників заняття шляхом запитань. - Вправа «Лист до себе».	45 хв.
II. Основна частина тренінгу (День 1-2)			
Блок 1. Особистісний. (День 1).	Діагностичний сегмент	- Вправа «Виміри власного Я» - Вправа «Діагностика самооцінки»	45 хв.
	Інформаційно-діагностичний сегмент	- Вправа «Я-концепція»	15 хв.
	Корекційно-розвивальний сегмент	- Вправа «Чарівні дзеркала»	15 хв.
	Рефлексивний	- Вправа «Хто Я?»	15 хв.

Структурні елементи тренінгу	Сегменти	Методики / інструменти	Тривалість
	сегмент		
Блок 2. Мотиваційний. (День 2)	Інформаційно-діагностичний сегмент	- Вправа «Це дійсно про мене?» - Міні-лекція «Аналіз класичних та сучасних уявлень про особистісний аспект підприємницької діяльності. Особистість підприємця. Підприємливість як важлива риса особистості підприємця». - Вправа «Оцінка власної мотивації до підприємництва». - Міні-лекція «Роль мотивації у здійсненні підприємницької діяльності». - Вправа «Самоаналіз».	1 год.
	Корекційно-розвивальний сегмент	- Вправа «Значущі особистісні якості підприємця» (робота в малих групах). - Міні-лекція «Особистісні передумови успішної діяльності підприємця». - Рухавка «Шикуймося за зростом».	30 хв.
	Інформаційно-діагностичний сегмент	- Міні-лекція «Типології підприємців» - Вправа «Визначення власного типу особистості» - Вправа «Визначення власної кар'єрної орієнтації» - Вправа «Визначення власного типу підприємця».	45 хв.
	Рефлексивний сегмент	- Вправа «Хто Я?»	15 хв.
III. Заключна частина тренінгу (День 3)			
Блок 1. Узагальнення та закріплення набутих під час навчання знань,	Корекційно-розвивальний сегмент	Вправа «Особистість ідеального підприємця» (спільний творчий проект)	45 хв.

Структурні елементи тренінгу	Сегменти	Методики / інструменти	Тривалість
вмінь, навичок			
Блок 2. Підбиття підсумків роботи	Рефлексивний сегмент	- Фотопрезентація «Так ми працювали сьогодні разом». - Вправа «Лист до себе»	30 хв.
Блок 3. Прощання	Рефлексивний сегмент	- Вправа «Я вам пишу...» - Обмін професійними контактами.	45 хв.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499824>

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ ЗАСОБАМИ ШВИДКОЧИТАННЯ DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES BY MEANS OF SPEED READING

© Єльчанінова Т.М., Ковальчук І.І., м. Харків

***Annotation.** The article describes the construction of a formative experiment on the development of cognitive processes. The development of cognitive processes is the basis of intellectual abilities. It is proposed to organize influence on them through means of speed reading.*

***Key words:** cognitive process, intellectual abilities, development, formation.*

Мета формуючого впливу – розвиток пізнавальних і інтелектуальних здібностей молодших школярів в експериментальній групі засобами швидкочитання.

Формуючий експеримент поєднував цілеспрямоване застосування тренінгових занять, ігор, психогімнастики, які включали прийоми розвитку властивостей уваги, пам'яті та мислення школярів.

Даний етап нашого дослідження проводився на Інтернет-платформі школи швидкочитання PRANA.

Розвиток швидкочитання створює можливість здобути навички, які допоможуть дитині заощадити час на освоєння нового матеріалу при навчанні в школі і таким чином дитина зможе освоювати в 4-5 разів більше нової інформації на відміну від інших. Швидке читання для дітей і підлітків підвищить їх успішність в школі, тягу до знань, додасть впевненість в собі.

Опис програми. Навчання швидкому читанню гарантовано підвищить швидкість читання і прищепить щире любов до читання різноманітної літератури. Заняття з швидкочитання для дітей мають ряд позитивних ефектів: розвиток образного мислення; можливість навчитися логічно мислити; розвиток пам'яті на заняттях і при виконанні домашніх вправ; розвиток дрібної моторики рук за допомогою нейроакробатики; зростання уважності, розсудливості, мисленевих здібностей. Розвиток швидкочитання здійснюється в комплексі з повним розумінням прочитаної інформації. Це відбувається завдяки спеціально підібраним вправам, які позитивно позначаються на розвитку образного мислення, пам'яті, уваги, концентрації. Заняття проводяться індивідуально, тому кожен учень отримує максимум уваги і віддачі від учителя. Навчання швидкісного читання дітей здійснюється за спеціально розробленою програмою, яка відходить від стандартних методик, дозволяє учням самостійно контролювати швидкість прочитання і розуміння інформації. В основу програми були покладені наступні методики: методика професора І. Т. Федоренка, яка надає змогу виробити чіткість вимови, розвивати

артикуляційний апарат, швидкість і точність сприймання (зорові і слухові диктанти); методика багаторазового перечитування і переказування тексту; методика І.Г.Пальченка; методика В.Едігея робота з деформованими словами; корекційно-розвивальна програма «Розвиваємо увагу і уважливість» Т.М. Сельчанинової.

Пропонується 4 рівні програми: **1 рівень** – «Дислексія» (навчання триває 2 місяці: 16 уроків і 16 домашніх завдань); **2 рівень** – «5-12 слів» (10 уроків і 10 домашніх завдань); **3 рівень** – «12-20 слів» (10 уроків і 10 домашніх завдань); **4 рівень** – «20-30 слів» (навчання триває 2 місяці: 16 уроків і 16 домашніх завдань). Тривалість заняття для дітей 5-12 років – 1 година.

Загальне завдання цих занять – формувати цілісну психологічну основу навчання, що забезпечує не лише розвиток особистості школярів, а й можливість її самостійного розвитку в майбутньому. Не менш важливим завданням є формування позитивних особистісних характеристик школярів через цілеспрямований розвиток і формування їхньої когнітивної сфери. Крім того, суттєвою відмінністю занять психологічного розвитку від традиційних предметних уроків є перенесення акценту з результативного боку навчання на бік особистісний. На заняттях з психологічного розвитку і формування швидкочитання не ставляться бали, але оцінювання здійснюється обов'язково. Учні не бояться дати помилкову відповідь тому, що ніяких низьких балів немає: усі відповіді дітей приймаються, уважно вислуховуються й аналізуються під час обговорення. У дітей поступово формується ставлення до цих занять як до засобу розвитку своєї особистості. Головним запитанням для учнів стає: «Чого я навчився сьогодні?», а не «Який бал я одержав (ла)?».

Заняття складається зі вступної частини, основної і заключної. **Завданням вступної частини** є створення в учнів позитивного емоційного фону, без якого ефективно засвоєння знань неможливе. Цей фон має закріплюватися в учнів і переноситися на інші заняття чи уроки. Важливим моментом вступної частини є виконання вправ для поліпшення мозкової діяльності. **Завдання для основної частини** заняття підбиралися з урахуванням їх спрямованості на здійснення диференціації пізнавальних структур і з погляду зручності при індивідуальному виконанні. Для досягнення розвивального ефекту необхідне кількаразове виконання однотипних завдань. **Завданням заключної частини** є підбиття підсумків заняття, обговорення результатів роботи і тих труднощів, що у них виникали під час виконання завдань.

Проведення розвивальних занять дає змогу не лише краще усвідомити ті недоліки в психічному розвитку учнів, що перешкоджають успішному засвоєнню знань, а й психологізувати навчальний процес на предметних уроках, даючи можливість модифікації завдань, які використовуються на психологічних заняттях.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499835>

**МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ
ОСОБЛИВОСТЕЙ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ ЖІНОК
A METHODOLOGICAL TOOLKIT FOR STUDYING THE FEATURES
OF WOMEN'S LIFE STRATEGIES**

© Єльчанінова Т.М., Чорна О.В., Білоцерківська О.М., м. Харків

Annotation. The article presents a set of diagnostic tools for studying the peculiarities of women's life strategies.

Key words: life strategies, diagnosis.

Мета – здійснення діагностичного дослідження особливостей життєвих стратегій жінок в умовах воєнного стану.

В ході психологічного експерименту рекомендується застосовувати:

- **тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О. Леонтєва.** Мета – вивчення особливостей смислової сфери особистості, рівня їх розвитку;

- **опитувальник «Ставлення до життя, смерті та кризової ситуації» (автор А. А. Баканової).** Мета – виявлення системи відносин особистості до основних екзистенційних даностей, себе та кризових ситуацій. А. А. Бакановою в ході дисертаційного дослідження було доведено, що «особистість, яка перебуває в критичній ситуації, структурує своє ставлення до життя та смерті за такими емоційними та раціональними компонентами, як: *ставлення до життя* (прийняття життя, почуття онтологічної захищеності, прийняття себе, прагнення зростання, відповідальність, розуміння життя як зростання чи споживання, прийняття мінливості життя); *ставлення до смерті* (прийняття смерті, прийняття почуттів щодо смерті, розуміння смерті як переходу до іншого стану або як абсолютного кінця); *бачення сенсу* (наявність або відсутність сенсу в житті, смерті та критичній ситуації); *ставлення до критичної ситуації* (критична ситуація як небезпека страждання чи як можливість зростання);

- **методика дослідження життєвих стратегій особистості (М.О.Мдивани, П.Б.Кодесс).** Мета – вивчення життєвої стратегії як добре структурованої ієрархії цілей, розгорнуту у часовій перспективі майбутнього;

- **шкала самодетермінації особистості (Б. Шелдон, в адаптації та модифікації Є.М. Осіна).** Мета – діагностика здатності індивіда визначати хід власного життя, в тому числі такі компоненти, як автономія (впевненість в можливості вибору в життєвих ситуаціях) і самовираження (переживання життя як такого, що відповідає власним бажанням, потребам і цінностям).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499841>

**ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ПОДОЛАННЯ
ПОСТТРАВМАТИЧНОЇ СТРЕСОВОЇ РЕАКЦІЇ
PSYCHO-CORRECTIVE PROGRAM FOR OVERCOMING POST-
TRAUMATIC STRESS REACTION**

© Крамченкова В.О., kramchenkova@ukr.net, м. Харків,

© Астахова Н.О., nathdhjnd@gmail.com, м. Харків

***Annotation.** The proposed psychocorrective program for overcoming traumatic experience is aimed at reintegration of mental activity disturbed as a result of the trauma, restoration of constructive connections with the resources of one's own forces and formation of a new social context. The directions of psychological interventions implemented in the program are focused on the activation of various spheres of personality: emotional, social and somatic. The program consists of three blocks - motivational, emotional, and a block for the development of social and psychological adaptation skills. In the program, it is advisable to use psychotechniques of cognitive-behavioral, psychodynamic, body-oriented therapy, psychodramas, symbol dramas, gestalt therapy and art therapy techniques. In the process of therapeutic work, there is a gradual transition from vigilance to a sense of security, from dissociation to the integration of traumatic memories.*

Посттравматичні стресові реакції є надважливою проблемою в сучасній Україні. Травматичний досвід є підґрунтям для виникнення порушень у багатьох сферах життєдіяльності особистості. Психологічна допомога при травматичних подіях спрямована в першу чергу на реінтеграцію порушеною внаслідок травми психічної діяльності. Особливістю травматичної реакції є стан внутрішньої напруги, а реакція актуалізації негативного досвіду настає тільки коли збудження, накопичене в результаті напруги, розряджається. При таких зовнішніх умовах починає спрацьовувати механізм відстроченого реагування і ситуація з травмою опиняється незавершеною (Венгер О.П. та ін., 2016). Завданням психологічної допомоги у подоланні травматичного стресу є створення нової когнітивної моделі життєдіяльності, афективна переоцінка травматичного досвіду, відновлення почуття цінності власної особистості і здатності подальшого існування в світі (Харченко В. С., Шугай М. А., 2015).

Метою запропонованої психокорекційної програми подолання травматичного досвіду є створенні умов, в яких пригнічені та витіснені в несвідоме почуття та спогади переміщуються на рівень свідомості, де можливе їх повторне проживання та вираження в безпечних для людини умовах. Психокорекційна робота спрямована на конструктивне переживання власної сили та на формування нового соціального контексту. Уявлення про почуття безсилля і роз'єднаності з іншими як базові складові переживання

психологічної травми, обумовило спрямованість на створення умов відновлення зв'язків з ресурсами своїх власних сил. Структура та зміст психокорекційної програми подолання травматичного досвіду представлена на рисунку 1.

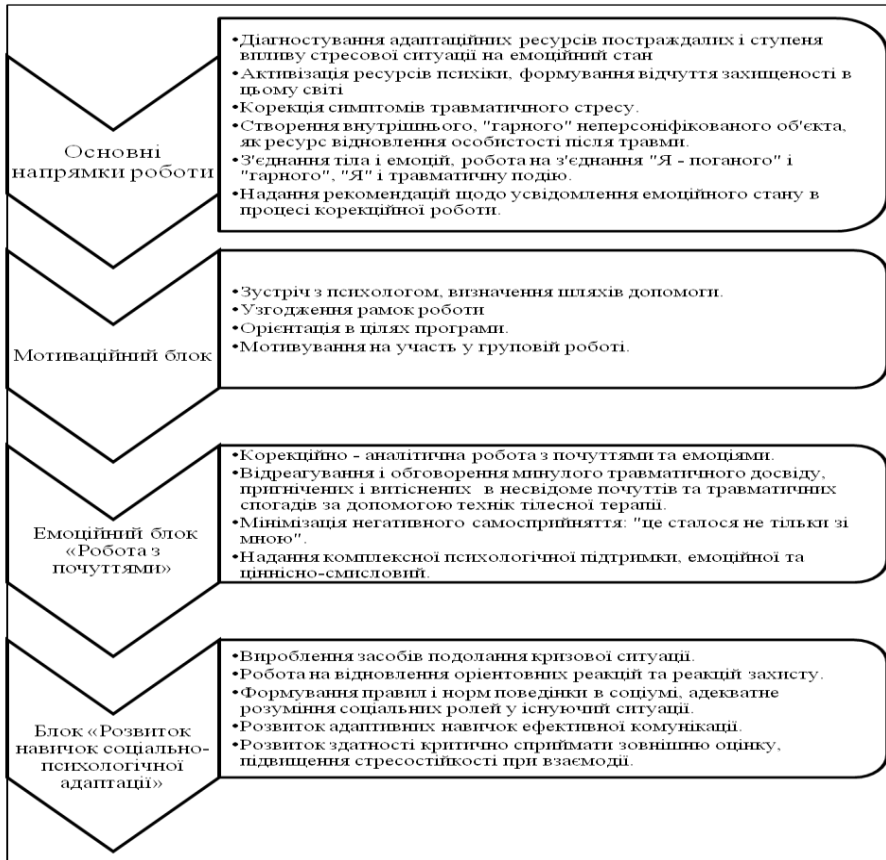


Рис. 1. Структура та зміст психокорекційної програми подолання травматичного досвіду

Програма подолання травматичного досвіду розрахована на 10 занять по 1 годині 2 рази на тиждень. Програма складається з трьох блоків – мотиваційного, емоційного та блоку розвитку навичок соціально-психологічної адаптації. За структурою кожне заняття поділяється на три послідовних етапи: вступний, основний, заключний. Кожне заняття починається з рефлексії попереднього, що забезпечує наступність і цілісність програми.

Напрями розвитку та корекції, що реалізуються у програмі, орієнтовані на активізацію різних сфер особистості: емоційної, соціальної та соматичної. У програмі доцільно застосовувати психотехники когнітивно-біхевіоральної, психодинамічної, тілесно-орієнтованої терапії, психодрами, символдрами, гештальттерапії та арттерапевтичні прийоми. Психологічна робота з людьми, що зазнали травматичної події, включає три стадії. Центральним завданням на першій стадії є встановлення безпечної атмосфери. Основне завдання другої стадії - це робота зі спогадами і переживаннями. Основне завдання третьої стадії - включення в повсякденне життя. У процесі терапевтичної роботи відбувається поступовий перехід від настороженості до відчуття безпеки, від диссоційованості до інтеграції травматичних спогадів.

Таким чином, запропонована психокорекційна програми подолання травматичного досвіду може бути корисною при психологічному супроводі особистості в умовах воєнного стану.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499847>

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО МАТЕРИНСТВА
CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL PROGRAM FOR THE
DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR
MOTHERHOOD**

© Крамченкова В.О., kramchenkova@ukr.net, м. Харків

© Калашник Ю.А., kalasnikuliana@gmail.com, м. Харків

***Annotation.** The program is aimed at developing maternal competencies, improving psychological literacy, teaching techniques for emotional interaction with a child. The purpose of the corrective and developmental program is to create a positive emotional state of a pregnant woman. The program includes four main stages: an indicative stage; the stage of actualization and objectification of feelings and experiences related to pregnancy and the future child; constructive-forming and generalizing stage. The stages are distinguished by their tasks, used methods and means of work, tactics of the psychologist's behavior.*

На формування материнського почуття впливає і досвід власного раннього дитинства, і багато несвідомих процесів. Встановлено, що успішна адаптація до вагітності пов'язана з психологічною готовністю та успішною адаптацією до материнства (задоволеність своєю материнською роллю, компетентність, відсутність проблем у взаємодії з дитиною, успішний розвиток дитини). Етап вагітності є переломним етапом у формуванні психологічної готовності до материнства. При підготовці жінки до вагітності і пологів психологічна складова досі залишається найбільш слабкою ланкою.

На психоемоційний стан вагітної впливає безліч факторів, але головним чином він визначається відношенням самої жінки до своєї вагітності. Негативний психологічний настрій жінки під час вагітності (тривоги, страхи, поганий настрій, сумніви і очікуваннями непередбачуваного результату пологів для себе і свого немовляти) може призводити до таких серйозних наслідків. Типовими під час вагітності є: боязнь можливих ускладнень під час вагітності, які можуть вплинути на здоров'я майбутньої дитини; боязнь пологів (очікування болю, відчуття безпорадності, відсутність влади над власним тілом); генетичні страхи (страх народження неповноцінної дитини внаслідок незворотних природних причин); боязнь смерті дитини боязнь інфекцій; естетичні страхи (боязнь тих змін, які відбуваються з фігурою) страх стати поганою матір'ю (сумнів у власній здатності правильно доглядати за дитиною).

Програма спрямована на розвиток материнських компетенцій, підвищення психологічної грамотності, навчання прийомам емоційної

взаємодії з дитиною. Мета запропонованої корекційно-розвивальної програми: сформувані позитивний емоційний стан вагітної.

Виходячи з цього визначаються завдання корекційно-розвивальної програми:

1. Виробити у жінки свідоме ставлення до вагітності.
 - Навчити сприймати пологи як природний фізіологічний процес.
 - Знизити тривожність щодо процесу пологів.
 - Підвищити рівень взаєморозуміння жінки і її партнера.
 - Підвищити впевненість жінки щодо її здатності правильно доглядати за майбутньою дитиною.

Програма включає чотири основні етапи, що розрізняються по своїх завданнях, використовуваних методах і засобах роботи, тактиці поведінки психолога на кожному з етапів і за тривалістю етапу. Характеристика змісту та основних етапів програми представлено на таблиці 1.

Таблиця 1

Зміст та основні етапи реалізації корекційно-розвивальної програми розвитку психологічної готовності до материнства

Завдання	Тактика поведінки психолога	Методи и засоби реалізації
1.Орієнтовний етап (1 заняття)		
1. Встановлення емоційно-позитивного контакту з жінками. 2. Орієнтування учасниць в програмі, правилах і нормах. 3. Знайомство з учасниками групи. Встановлення первинних взаємин.	Недирективна. Надання учасникам ініціативи і самостійності	1. Комунікація прийняття з використанням техніки емпатичного слухання. 2. Ігри, що полегшують знайомства. 3. Використання прийомів для формування почуття приналежності до групи. 4. Ігрові і неігрові прийоми, що забезпечують виконання правил і обмежень поведінки учасників в групі
2. Етап актуалізації та об'єктивації почуттів і переживань, пов'язаних з вагітністю і майбутньою дитиною (2 заняття)		
1. Актуалізація психологічного і фізіологічного стану вагітної жінки. 2. Прийняття змін, що відбуваються під час вагітності.	Поєднання директивності в спрямованості на актуалізацію стану і недирективності в наданні учасниці свободи у виборі	1. Емпатичне слухання. 2. Спрямовані ролеві ігри. 3. Арттерапія (проектний малюнок, музикотерапія та ін.). 4. Ігрові і неігрові прийоми, що забезпечують

<p>3. Емоційне відреагування учасницями почуттів і переживань, пов'язаних з актуальним станом, прийняття відповідальності.</p>	<p>форми реагування і поведінки</p>	<p>виконання правил поведінки в групі. 5. Лекції - бесіди з певної тематики</p>
<p>3. Конструктивно-формируючий етап (8 занять)</p>		
<p>1. Розширення сфери усвідомлення почуттів і переживань. 2. Розвиток комунікативної компетентності. 3. Розвиток здатності до усвідомлення себе і своїх можливостей. 4. Позитивізація Образа-Я. 5. Формування та розвиток материнських компетенцій 6. Формування позитивного відношення до вагітності</p>	<p>Директивна, така, що виражається в підборі ігор, ігрових вправ, видів арт - терапевтичної дії. Надання зворотного зв'язку про ефективність дій, що реалізуються, і сценаріїв</p>	<p>1. Емпатичне і активне слухання 2. Комунікація зворотного зв'язку про успішність і адекватність поведінки і діяльності. 3. Спрямовані сюжетно - ролеві ігри. 4. Ігрові вправи, спрямовані на розвиток емпатії, краще усвідомлення себе, на формування способів релаксації 5. Програвання реальних умовних ситуацій 6. Арттерапевтичні методи 7. Лекції – бесіди з певної тематики</p>
<p>4. Узагальнюючий етап (3 заняття)</p>		
<p>1. Узагальнення сформованих на попередньому етапі компетенцій, навичок. 2. Перенесення нового позитивного досвіду в реальну життєдіяльність</p>	<p>Поєднання недирективності, що виражається в наданні ініціативи і самостійності на ігрових заняттях та директивності, як організації і забезпечення умов для перенесення нового досвіду в реальній життєдіяльності</p>	<p>1. Емпатичне активне слухання 2. Ігрові вправи на розвиток емпатії, краще усвідомлення себе 3. Програвання реальних умовних ситуацій 4. Арттерапія 5. Отримання зворотного зв'язку від вагітних жінок про нові можливості.</p>

Корекційно-розвивальна програма занять розрахована на 2,5 місяця. Заняття проводяться в груповій формі. Періодичність занять - 2 рази на тиждень. Тривалість кожного заняття складає 1-1,5 години. Структурно заняття включають теоретичний блок (повідомляється інформація по різних темах у формі лекції - бесіди) і практичний блок, який включає 2-3 вправи для досягнення поставленої мети, 1-2 вправи для досягнення емоційного розслаблення (комфорту). Після закінчення курсу проводиться релаксаційне заняття.

Програма побудована на поєднанні різних психотерапевтичних методів з груповими дискусіями, бесідами, іграми, опитуваннями, також в використовується творчий потенціал жінки, методи психокорекції: арт-, музикотерапія, ролеві ігри. Оскільки вагітність, той період в житті жінки, коли вона, як клієнт є діадою: усе, що відбувається з нею, відбивається на дитині, і цей період має свої психологічні особливості. У роботі з вагітними вибір методів роботи обмежений необхідністю враховувати стан жінки, яка виношує дитину - усі використовувані психотехніки мають бути максимально екологічні.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499852>

**АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА ТЕХНІКА «ВУЛИЦЯ МОЄЇ МРІЇ»
ART THERAPY TECHNIQUE "STREET OF MY DREAM"**

© Красіна Г.В., tanna020874@gmail.com, м. Харків

Annotation. *This art therapy technique is designed to work with children in an individual or group format, and is aimed at improving the process of adaptation and integration of the child to new conditions. It combines art therapy and body-oriented techniques. Such reconciliation contributes to the fact that the child has the opportunity to stabilize his internal mental and emotional state, to feel more confident in himself and in his actions. To restore socialization and communication skills while working in a group.*

На сьогоднішній день, багато родин нашої країни, були змушені покинути свої будинки. Наразі процес адаптації до нових умов життя, нового міста та соціалізація в новому колективі часто ускладнені наслідками перенесеного гострого стресу, травматизацією. Найбільш незахищеною частиною населення виявилися діти, які одразу після переїзду, а то й у період транзитного стану своїх сімей, змушені були продовжувати навчання у нових колективах.

Найбезпечнішим напрямком у роботі з дітьми, які перенесли травмуючу подію, є арт-терапія. Діти охоче виявляють себе у творчості, завдяки чому відкриваються, починають говорити, спілкуватися. Ця техніка була створена ще восени 2014 року для роботи з дітьми ВПО та показала хороші результати як в індивідуальній, так і груповій роботі. Вона є прикладом інтеграції арт і тілесно - орієнтованої психотерапії.

Застосування техніки спрямовано на покращення: процесу адаптації дітей до нових умов; корекції порушень, присутніх у дітей з астенічними, реактивними станами та конфліктними переживаннями.

«Вулицю моєї мрії» рекомендовано проводити на заняттях з дітьми, які мають високий рівень тривожності, внутрішню психоемоційну напругу, страх самовираження, негативне ставлення до себе та своїх дій, занижену самооцінку, зазнають складнощів у спілкуванні.

Ціль: активізація резервних можливостей, розвиток емоційної сфери, адаптація в умовах тимчасового/нового колективу засобами художніх видів діяльності, поліпшення соціалізації.

Завдання:

- Розвиток дрібної моторики, зниження рівня тривожності та психоемоційної напруги;
- Подолання сором'язливості, замкнутості, нерішучості, розвиток комунікативних навичок;
- Розвиток творчого потенціалу, оригінальності мислення;
- Формування позитивної самооцінки, впевненості у собі;

• Залучення батьків до педагогічного процесу (при використанні техніки у дитячо-батьківських групах).

Material: аркуш паперу А-4, ватман, (папір за кількістю учасників); пальчикові фарби, акварель, пензлики, баночки для води, клей, ножиці, малярська стрічка.

Перед заняттям листи ватману кріпляться на стіну так, щоб дітям було зручно з ними працювати.

Виконання: 45 хв

Вік: з 6 років (діти молодшого віку можуть виконувати роботу разом із батьками у форматі дитячо-батьківських груп, віковий період не обмежуємо)

Техніка може бути використана у двох варіантах:

1. Використовуємо пальчикові фарби для створення будинку.
2. Малюємо будинок пензлем або олівцями.

Алгоритм роботи:

Перший етап – підготовчий

Тривалість цього етапу залежить від віку дітей. Спираємося на можливості дітей, їх здатність приймати та засвоювати інформацію. Чим молодша дитина, тим більше активності буде потрібно від психолога. Форма роботи – бесіда. Просимо дітей розповісти про будинок, в якому вони зараз живуть. Що їм до вподоби? Що ні? Який вигляд має вулиця? Що є поряд із будинком? Підбиваємо підсумки, резюмуємо почуте.

Другий етап – створення будинку

Пропонуємо кожній дитині представити свій ідеальний будинок, в якому йому хочеться жити та намалювати його на окремому папері (А-4). Після того, як діти створять свої будинки, вони розповідають про будинки в парах чи спільному колі. Важливо, «до» та «під час» презентації будинків, відзначати: що всі будинки різні, але в чомусь, вони можуть бути схожі, і це нормально. Так само як і люди, можуть бути схожі, але здебільшого відрізняються, і у кожної людини є своя мрія».

Третій етап – створення вулиці

Пропонуємо дітям створити вулицю Мрії. Для цього кожній дитині необхідно вирізати свій будинок і знайти для нього місце на, попередньо наклеєних, листах ватману. Під час цієї роботи, необхідно супроводжувати кожну дитину питаннями:

- Чи підходить це місце для твого будинку?
- Може, хотілося б знайти інше?

Після того, як знайдено місце для будинку, необхідно приклеїти його так, щоб біля кожного будинку залишилося місце для «висадки дерев».

Пропонуємо дітям намалювати дерева незвичайним способом, використовуючи пальчикові фарби. Крона дерева – відбиток долоні дитини. Коли крони намальовані, діти створюють простір навколо будинку за

допомогою пензлів або пальчикових фарб, на вибір. По закінченню роботи, дають ім'я своєму будинку.

Четвертий етап – закріплення

Після завершення роботи над створенням вулиці, діти діляться своїми емоціями та почуттями, спираючись на питання:

- Як працювалося?
- Що було найлегшим?
- Що було найскладнішим?
- Чи задоволені результатом?
- Що сподобалося робити біль за все?

Пропонуємо дітям подивитися на свою роботу. Спочатку з відстані одного метра, потім із різних місць простору, в якому проходить заняття:

- «Відійшовши, у протилежний бік від нашої вулиці, поверніть обличчям до неї. Спочатку розгляньте всю роботу. Потім знайдіть поглядом свій будинок, розгляньте дерева, які ростуть поруч з ним».

Після чого запрошуємо дітей показати дерева, які ростуть на «Вулиці мрії» своїм тілом.

Для цього необхідно організувати дітей у коло та провести вправу.

Інструкція: «Поставте ноги на ширину плечей, зробіть глибокий вдих та глибокий видих. Видих повинен бути довший за вдих. На вдиху рахуємо до п'яти, на видиху - до семи. А зараз, уявіть себе одним із тих дерев, які ви зараз намалювали. Ваші ноги – це стовбур дерева, руки – крона, гілки, а пальці – то листя. Потопайте по підлозі і впріться ступнями в підлогу, зробіть стовбур дерева міцним. Підніміть руки нагору на рівні плечей – це наші гілочки. Намалюйте тілом велику крону дерева. Посувайте руками, розставте їх на ширину плечей, піднімайте нагору над головою, лясаючи в долоні. Повторіть 3-5 разів. Поворухніть пальчиками, наче то листочки ворухаться від вітру. Похитайте руками, наче то гілки дерева, хитаються від вітру. Водночас, відчуйте як ваші ноги міцно стоять на підлозі, як ваше дерево тримається своїм корінням у землі»

Після цієї частини вправи важливо повернути дітей з образу:

- «Зараз знову всі стаємо хлопчиками та дівчатками (називаємо дітей за іменами)».

На завершення, необхідно проговорити дітям, що вони багато і добре попрацювали сьогодні та пропонуємо поаплодувати собі.

При виконанні вправи у дитячо-батьківських групах батьки виконують усі вправи разом із дітьми.

Ця техніка допомагає дитині створити позитивний емоційний стан, впоратися з переживаннями, а також розвиває творчі здібності, стимулює роботу дрібної моторики. Процес малювання пальцями викликає різні реакції в дітей. Як правило, дітям, які мають високий рівень тривожності, пригніченості, буває складно приступити до малювання пальцями. Спробувавши цей спосіб, вони можуть повертатися до пензля. Під час

роботи необхідно підтримувати ініціативу дитини. Однак важливо пам'ятати, що саме для таких дітей малювання пальчиковими фарбами є профілактикою та корекцією тривожності, соціальних страхів, сприяє зняттю блоків, внутрішніх затискачів, сприяє подоланню негативізму. Групова робота розвиває комунікативні здібності, вчить прийняттю себе та інших, розширює зону емпатії.

Вправи заключного етапу стимулюють розвиток концентрації уваги, активізують і дають можливість виходу енергії, що накопичилася, одночасно, розвиваючи почуття внутрішнього контролю.

Фінальна взаємодія з дітьми дозволяє закріпити позитивний досвід взаємодії у групі та повертає кожній дитині відчуття власних кордонів.

Примітки:

З дітьми дошкільного віку, фахівцям рекомендується проводити техніку у парі. Трапляється, що діти такого віку, порушуючи інструкцію, йдуть за своїми потребами. Малюють малюнки на загальному полотні. Психологам необхідно фасилітаційно регулювати процес, зберігаючи безпеку всіх учасників групи.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499856>

**МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РЕЛІГІЙНИХ КОПІНГІВ ОСОБИСТОСТІ
DIAGNOSTIC METHODS OF RELIGIOUS COPING STRATEGY OF
PERSONALITY**

© Кузнецов О.І., o.kuznetsov@seznam.com, м. Харків
© Карєєва О.С., kimen2906@gmail.com, м. Харків
© Єфімова Т.Ю., tatisan333@gmail.com, м. Харків

***Annotation.** The brief version of the technique (Brief RCOPE) contains 14 items studying positive and negative religious coping (Pargament, Koenig, Perez, 2000). The presented theses present the Ukrainian-language adaptation of the short version of the methodology and the results of the factorization of the questionnaire items. As a result of the factorization of the questionnaire items, 4 scales were obtained: "Introjected religious coping", "Religious coping solving everyday problems", "Religious coping relaxation", "Affiliative religious coping". The first and fourth scales reflect negative coping, and the second and third - positive religious coping.*

Повна шкала релігійних копінгів К. Паргамента, Г. Кеніга, Л. Перез (Religious Coping Scale) (Pargament, Smith, Koenig, & Perez, 1998) представлена п'ятьма шкалами, які відображають основні функції релігії відповідно до концепції Г. Бара, К. Харві (Bahr & Harvey, 1979), Д. Шехата, М. Ріда (Sherkat & Reed, 1992), а саме: смислотворчу, контролю, комфорту, близькості, трансформації життя. Коротка версія методики (Brief RCOPE) містить 14 пунктів, що вивчають позитивний та негативний релігійний копінг (Pargament, Koenig, Perez, 2000). У представлених тезах подана україномовна адаптація короткої версії методики та результати факторизації пунктів опитувальника (таблиця 1).

Таблиця 1

Факторна структура негативних та позитивних релігійних копінгів

	1	2	3	4
Я шукав(ла) більш міцний зв'язок з Богом			0,54104	0,58073
Я шукав(ла) любові та піклування Бога		0,80299		
Я шукав(ла) допомоги Бога, щоб позбавитись від гніву			0,68125	
Я намагався(лась) втілити у життя усі свої плани з допомогою Бога		0,77115		
Я намагався(лась) зрозуміти, як Бог може зробити мене сильнішим у певній ситуації			0,75833	

Я просив(ла) вибачення за свої гріхи		0,56870		
Я зосередився(лась) на релігії, щоб не турбуватись про свої проблеми			0,50114	
Я питав(ла), чи залишив мене Бог	0,50219			
Я відчув(ла) покарання за брак вірності Богу	0,77589			
Я питав(ла), за що Бог покарав мене.	0,77421			
Я сумнівався(лась) у любові Бога до мене	0,80367			
Я намагався(лась) зрозуміти, чи кинула мене моя церква.				0,51413
Я вирішив, що диявол (нечиста сила) зробив це зі мною				0,67361
Я сумнівався(лась) у силі Бога	0,73766			
Факторна вага	3,28354	1,99339	1,99148	1,34710
Дисперсія	0,23453	0,14238	0,14224	0,09622

Перший фактор («сумніви у любові Бога», «відчуття покарання за брак відданості Богу», «сумніви у силі Бога», «сумніви у тому, чи не залишив Бог») відображає сумніви, занепокоєння віруючого тим, щоб не втратити любов Бога, відданість ньому та не зневіритись у його силах. В основі такого занепокоєння лежить страх покарання вищими силами, тому основою для подолання стресу у віруючих є переконання, що Бог позбавить його від покарання. Відповідна шкала була названа «Інтроектований релігійний копінг».

Другий фактор («вибачення за гріхи», «втілення життєвих планів завдяки Богу», «пошук любові та піклування Бога») відображає переконання в тому, що Бог позбавляє від гріхів та допомагає навіть при розв'язанні повсякденних справ. Відповідна шкала була названа «Релігійний копінг розв'язання повсякденних проблем».

Третій фактор («пошук допомоги Бога позбавитись від гніву», «пошук більш міцного зв'язку із Богом», «зосередження на релігії з метою уникнення проблем», «зрозуміти, як Бог може зробити сильнішим») свідчить про те, що віра для людини виступає як релаксацією, так і ресурсом. Відповідна шкала була названа «Релігійний копінг релаксації».

Четвертий фактор («пошук більш міцного зв'язку із Богом», «сумніви, чи не покинула церква», «негативний вплив нечистої сили»)

містить глибинні переживання віруючої людини щодо близькості з Богом у психологічному плані та з іншими людьми своєї релігії. Також цей фактор містить страх втрати цього зв'язку (афіліативної потреби), який є рушійною силою у релігійній поведінці. Відповідна шкала була названа «Афіліативний релігійний копінг».

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499865>

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ВІЙНИ НА ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ І
ОСОБИСТІТЬ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНКЕТА "МОЄ
ЖИТТЯ, НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ
ВІЙНИ" (НІКІТІНА О. П.)**

**THE PSYCHOLOGICAL IMPACT OF WAR ON THE STUDENT'S LIFE
ACTIVITIES AND PERSONALITY: THE QUESTIONNAIRE "MY LIFE,
EDUCATIONAL ACTIVITIES AND HEALTH IN THE CONDITIONS OF
WAR" (NIKITINA O. P.)**

© Нікітіна О.П., м. Харків

***Annotation.** At the current moment, the rethinking of the principles of the implementation of the educational process and the psychological and pedagogical support of the student's personality in the conditions of martial law is relevant. In order to highlight the psychological impact of war on life and, in particular, on the educational activities of student-age individuals, and to form an appropriate program for the implementation of psychopedagogical technologies, the questionnaire "My life, educational activities and health in the conditions of war" was developed (Nikitina O.P.).*

Новітні події радикальних змін суспільного життя, що відбулись і продовжують відбуватися внаслідок повномасштабного вторгнення росії в Україну, та їх вплив на життєдіяльність та особистість цивільної людини постають затребуваним полем для психологічного вивчення. Разом з тим, на поточний момент актуальним є переосмислення засад здійснення навчально-виховного процесу та психолого-педагогічного супроводу особистості здобувача вищої освіти в умовах воєнного стану.

З метою висвітлення психологічного впливу війни на життєдіяльність та, зокрема, на навчальну діяльність особистості студентського віку, і формування відповідної програми реалізації психопедагогічних технологій було розроблено анкету “Моє життя, навчальна діяльність та здоров'я в умовах війни”.

Анкета включала запитання, що стосувалися віку, статі, курсу навчання. Наступні питання уточнювали місцеперебування від початку впровадження воєнного стану (залишався у своєму місті(селі)/виїхав у інший регіон тощо), а також уточнення його статусу безпеки (ОНТ, ТОТ та ін.).

Третій блок запитань стосувався особливостей переживання здобувачами вищої освіти поточної ситуації. Так, запитання №7 передбачало здійснення інвентаризації симптомів гострого стресу.

Поряд з цим, до анкети було включено питання, які допомагали визначити шляхи подолання зі стресом (віра в Бога, власна стресостійкість, підтримка одногрупників тощо). Запитання № 9 уточнювало які ресурси

стали корисними для регуляції свого стану під час повітряної тривоги/обстрілів.

Четвертий блок запитань анкети стосувався рефлексії здобувачами вищої освіти свого поточного стану здоров'я у порівнянні зі звичайним станом.

П'ятий блок запитань анкети дав змогу висвітлити проблеми, з якими зіштовхнулись здобувачі вищої освіти (втрата перспектив подальшої реалізації у майбутній професії, віри в себе, здатності навчатись тощо), а також рефлексію відповіді на запитання “Хто і в який спосіб може допомогти у вирішенні цих проблем?”.

Здобувачам вищої освіти також пропонувалося оцінити поточну організацію навчально-виховного процесу в умовах війни у межах ЗВО.

Останні запитання анкети передбачали інвентаризацію позитивних змін життєдіяльності, які було зафіксовано в умовах проживання та навчання під час воєнного стану (наприклад, покращення стосунків з викладачами, відчуття більшої цінності життя тощо).

На звершення проходження анкетування до Google-форми було включене запитання щодо оцінки та побажання стосовно змісту поточної анкети.

Пілотажне дослідження проведене за допомогою анкети дозволило визначити специфіку впливу війни на життєдіяльність та здоров'я здобувачів вищої освіти.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499873>

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АРТ-ТЕРАПІЇ У КРИЗОВИХ СТАНАХ
ОСОБИСТОСТІ. ТЕХНІКА «ВУЛКАН»**

(МОДИФІКАЦІЯ К. ПАСЬКО)

**THE USE OF ART THERAPY'S METHOD IN CRISIS STATES OF
PERSONALITY. THE TECHNIQUE «THE VOLCANO»
(MODIFICATION OF K. PASKO)**

© Пасько К.М., katerina1nick@gmail.com, м. Суми

***Annotation.** By means of art therapy, the rich healing potential of spontaneous creative activity is realized, positive changes in intellectual, emotional and personal development of a person occur. As part of the psychologist's work with negative emotional states of the client, the art therapy technique "Volcano" (modified by K. Pasko) is offered. The technique allows to obtain data on the intensity and nature of the client's emotional experiences, his ability to adequately express emotions and build a way to alleviate oppressive emotional states.*

У рамках арт-терапевтичного напрямку техніка «Вулкан», що використовується як у ході індивідуальної, так і групової роботи з клієнтами з метою отримання психологом даних щодо інтенсивності та характеру емоційних переживань людини, її здатності адекватно виражати емоції, зазнала модифікації у зв'язку із актуальними запитами сучасності.

За результатами інтерпретації малюнку, створеного клієнтом, можна побудувати шлях полегшення пригноблюючих емоційних станів.

Для роботи знадобиться наступний матеріал: листок паперу формату А 4 та набір кольорових олівців. Клієнту або групі клієнтів пропонується уявити вулкан і перенести його образ на папір за допомогою кольорових олівців. Після створення малюнку психолог пропонує відповісти письмово на два питання – «Який це вулкан?» та «Як можна допомогти вулкану?». В цілому, зображення вулкану і його опис символічно відображають емоційність людини.

Інтерпретація створеного клієнтом малюнку передбачає аналіз психологом самого вулкану, виверження, додаткових деталей, розташування малюнку на папері, кольорову гаму та словесний опис автора.

Так, зображений вулкан характеризує рівень емоційності людини – чим більш масивним є вулкан, тим більш емоційним є автор малюнку. Умовно в рамках норми є вулкан, зображений клієнтом приблизно на $\frac{1}{2}$ паперового листа. Якщо ж створений клієнтом вулкан займає $\frac{2}{3}$ листа – це ознака високої емоційності, клієнт переживає інтенсивні емоції та має сильну внутрішню реакцію на події, що відбуваються. Відповідно, вулкан, розташований на $\frac{1}{3}$ листа, вказує на невисоку емоційність, незначний

відгук зовнішніх подій у внутрішньому житті людини, при цьому такий розмір вулкану може свідчити і про «психологічну заборону» на емоції.

Важливим є характер ліній на малюнку: маленькі штрихи, виправлення та перемальовування вказують на тривожність автора; великі штрихи – на імпульсивність. Сильний натиск, жирні лінії свідчать про напруження клієнта та прагнення домінувати. Слабкий натиск та ледь помітні лінії говорять про почуття незахищеності та боязкості людини.

Виверження вулкану відображає специфіку вираження клієнтом емоцій. Виверження лави вгору і в сторони - показник відкритого вираження своїх переживань та почуттів; лава, що вулканом стікає до низу символічно відображає сильні переживання, травматичний емоційний досвід. Зазвичай це можуть бути емоційні події, до яких клієнт несвідомо постійно повертається. Виверження вулканом лише диму або пари свідчить про прояв автором малюнку своїх емоцій не прямо, не в повній мірі, неконгруентно. Відсутність виверження є ознакою того, що людина приховує свої почуття. Зустрічаються малюнки із засніженим або покритим льодом жерлом вулкану – це є символічним вираженням «замороженої емоційності», заборони на емоції та їх витіснення із свідомості.

Клієнт може зобразити на малюнку не лише вулкан, але і додаткові об'єкти. Зображення людей символічно відображає бачення автора себе у стосунках з людьми: чи включений він у стосунки чи є самотнім. Зображені будівлі символічно відображають значимі людські спільності, наприклад: рідний дім, сім'ю, однолітків, професійну групу тощо. Дім також є символом тіла, тому його зображення може свідчити про значимість для клієнта рухів, їжі, фізичної активності, сексуальних стосунків тощо. Зображені тварини свідчать про сприйняття клієнтом світу як доброзичливого або небезпечного.

По завершенню психологічного аналізу роботи клієнта, арт-терапевт пропонує продовжити роботу з образом вулкану, виконуючи вправу на релаксацію. Після етапу розслаблення, клієнт має змогу звільнитися від накопичених негативних емоцій та переживань, сумісно з арт-терапевтом здійснюється побудова шляху полегшення пригноблюючих емоційних станів людини.

Дана техніка дозволяє пропрацювати думки та емоції, які людина звикла подавляти. У ході роботи клієнт творчо самовиражається, розвиває свої художні здібності в цілому, підвищує свої адаптаційні здібності за рахунок розкриття внутрішніх ресурсів.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499889>

ШКАЛА СПРЯМОВАНOSTI МОТИВАЦІЇ ПРИ ЗДІЙСНЕННІ ПОМИЛКИ (EOMS: THE ERROR-ORIENTED MOTIVATION SCALE)

(адаптована україномовна версія)

**APPROBATION OF THE ERROR-ORIENTED MOTIVATION SCALE
BY K. L. SCHELL (EOMS)**

© Підбуцька Н.В., Книш А.С., м. Харків

***Annotation.** The article presents the results of approbation of The Error-Oriented Motivation Scale on the Russian sample. The questionnaire allows to assess the level of respondent's motivation in situations of mistake on one of three directions. The orientation of motivation to learn from mistakes reflects a person's willingness to recognize mistakes, find and eliminate the causes of their occurrence, and is also an indirect indicator of positive self-attitude.*

Закордонні дослідники показали, що реакцію на помилку неможливо розглядати у відриві від мотивації досягнення успіху особистості, тому що реакція на помилку не виникає ізольовано, а впливає на мотивацію продовження діяльності. Відповідно підхід вивчення до реакції на помилку було трансформовано в вивчення спрямованості мотивації при здійсненні помилки, що призвело до створення опитувальника EOMS: TheError-OrientedMotivationScale (K.L. Schell). Опитувальник дозволяє діагностувати спрямованість мотивації при здійсненні помилок на: 1) винесення уроків з помилок; 2) тривожність з приводу здійснення помилок; 3) приховування помилок від оточуючих. Пізніше цей опитувальник був адаптований для використання на турецькій вибірці і підтвердив свою надійність, структурну узгодженість і конструктивної валідність (Ö. Çikrikci). Відсутність серед українських психодіагностичних методик подібного інструменту призвело до розуміння необхідності адаптації американської версії EOMS на українській вибірці.

Тож, нами була проведена апробація шкали мотивації, орієнтованої на помилку, на українській вибірці (N = 467) (EOMS: TheError-OrientedMotivationScale). Анкета дозволяє оцінити рівень мотивації респондента в ситуаціях помилки за одним із трьох напрямків. Спрямованість мотивації вчитися на помилках відображає готовність людини визнавати помилки, знаходити та усувати причини їх виникнення, а також є непрямим показником позитивного ставлення до себе (α Кронбаха – 0,777). Спрямованість мотивації на почуття тривоги з приводу скоєння помилок свідчить про одержимість людини уникненням помилок, це проявляється у багаторазовій і настирливій перевірці результатів роботи, що негативно позначається на швидкості її виконання, а також знижує творчий потенціал діяльності (α Кронбаха – 0,791). Спрямованість мотивації на приховування помилок відображає потребу людини підтримувати імідж

непогрішимості в очах інших, що призводить до відсутності рефлексії над джерелами та причинами помилок, а також не сприяє особистісному та професійному зростанню (Кронбах). $\alpha = 0,749$). Підтверджувальний факторний аналіз підтвердив трифакторну структуру опитувальника ($\chi^2 = 519,44$, $RMSEA=0,06$, $CFI=0,94$, $CI=0,9-0,6$). У результаті тестування було показано, що російськомовна версія опитувальника є валідним психометричним інструментом з високою ретестовою надійністю, який може бути використаний не тільки для оцінки реакції на помилки, а й ширше як предиктор професійні чи навчальні успіхи респондента.

Закордонні дослідники показали, що реакцію на помилку неможливо розглядати у відриві від мотивації досягнення успіху особистості, тому що реакція на помилку не виникає ізольовано, а впливає на мотивацію продовження діяльності. Відповідно підхід вивчення до реакції на помилку було трансформовано в вивчення спрямованості мотивації при здійсненні помилок, що призвело до створення опитувальника EOMS: The Error-Oriented Motivation Scale (K.L. Schell). Опитувальник дозволяє діагностувати спрямованість мотивації при здійсненні помилок на: 1) винесення уроків з помилок; 2) тривожність з приводу здійснення помилок; 3) приховування помилок від оточуючих. Пізніше цей опитувальник був адаптований для використання на турецькій вибірці і підтвердив свою надійність, структурну узгодженість і конструктивної валідність (Ö. Çirkırcı). Відсутність серед українських психодіагностичних методик подібного інструменту призвело до розуміння необхідності адаптації американської версії EOMS на українській вибірці.

Інструкція: «Оцініть свою згоду з твердженнями від 1 (абсолютно не згоден) до 5 (абсолютно згоден)»

Шановний респондент! Просимо прийняти участь у анонімному дослідженні.

Будемо вдячні за щирість!

Стать _____ Вік _____ Освіта _____

Родинний статус: (одруж., розлуч., неодруж., перебуваю у стос., самотній).

Професійний статус: (працюю, тимчасово безробітний, не працював).

Просимо Вас доповнити відповідь першою думкою, що прийшла на думку.

№	Твердження	Ступінь згоди				
		1	2	3	4	5
1	Я намагаюся чогось навчитися з кожної помилки, яку роблю.					
2	Коли я роблю помилку, я намагаюся					

	зрозуміти, чому це сталося.						
3	Я свідомо намагаюся знайти причину своїх помилок, щоб поліпшити свою роботу.						
4	Я вважаю, що більшість помилок можуть бути використані для поліпшення моєї роботи по конкретному завданню.						
5	Я застосовую інформацію, яку я витягаю з помилок, в майбутній роботі.						
6	Коли я роблю помилку, я засвідчуюся, що чогось навчився.						
7	Кожен раз, коли я щось плутаю, я думаю про те, що я міг би витягти із ситуації Я вважаю, що помилки – це те, про що потрібно постійно турбуватися.						
8	Я часто переживаю через помилки, коли займаюся чимось.						
9	Я вважаю, що помилки – це те, про що потрібно постійно турбуватися.						
10	Після того, як я щось зіпсував, мені важко впоратися з почуттям сорому через помилку.						
11	Ніяковою і відчуваю себе нерозумним, коли усвідомлюю, що припустився помилки.						
12	Коли я помиляюся, то згадую, що вічно все руйную.						
13	Коли я роблю помилку, то довгий час відчуваю себе дуже засмученим і злим.						
14	Я схильний відчувати сильне почуття занепокоєння з приводу помилок, незалежно від того, над чим я працюю.						
15	Я роблю все можливе, щоб ніхто не знав про мої помилки.						
16	Я вважаю, що помилки, про які знають інші, можуть принести більше шкоди, ніж користі моїй репутації.						
17	Я зазвичай намагаюся уникати дискусій про свої помилки з однолітками.						
18	Я волів би думати про свої помилки сам, ніж говорити про них з іншими.						
19	Обговорення моїх помилок – це даремно витрачений час.						
20	Коли я роблю помилку, я знаходжу способи її виправити, щоб не страждати від будь-						

	яких наслідків.						
21	Приховування власних помилок допомагає мені уникнути можливих наслідків						

Ключ

Спрямованість на винесення уроків з помилок: твердження 1-7.

Спрямованість на тривожність з приводу здійснення помилок: твердження 8-14.

Спрямованість на приховування помилок від оточуючих: твердження 15-21.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499893>

**ТРЕНІНГ ПРОФІЛАКТИКИ ПСИХОЛОГІЧНИХ УЗАЛЕЖНЕНЬ
PSYCHOLOGICAL ADDICTION PREVENTION TRAINING**

© Сулова Н.М., natka76@bk.ru, м. Харків

© Ануфрієв Є.М., evgenanufriev@gmail.com, м. Харків

***Annotation.** Psychological addiction prevention training includes a series of classes that contribute to the development of personal qualities that contribute to the prevention of the tendency to become addicted and the psychological correction of personal qualities that determine the tendency to addiction. One of the most effective means of developing any psychological qualities is acting out problematic situations, therefore this means has become the leading one at this stage. Along with acting out problematic situations, we used such methods of preventing addiction tendencies as art therapy, body-oriented therapy, and cognitive therapy.*

The training includes the following stages: The first stage was aimed at realizing the features of one's own personal qualities, which may be associated with a tendency to addiction as such, which prevent or help to overcome it. The second stage is aimed at correcting personal qualities that determine the emergence of a tendency to addiction. The third stage is aimed at the development of personal qualities that prevent the emergence of a tendency to addiction. The fourth stage is aimed at realizing the results of the developmental and corrective effects of this module and the possibilities of their application in life.

Тренінг профілактики психологічних uzалежнень містить серію занять, які сприяли розвитку особистісних якостей, які сприяють запобіганню виникнення схильності до uzалежнення та психологічній корекції особистісних якостей, які обумовлюють схильність до uzалежнення. Одним із найбільш дієвих засобів розвитку будь-яких психологічних якостей є розігрування проблемних ситуацій, тому саме цей засіб став на даному етапі провідним. Поряд з розігруванням проблемних ситуацій ми використовували такі методи запобігання виникнення схильності до uzалежнення, як арт-терапія, тілесно-орієнтована терапія, когнітивна терапія.

Тренінг включає такі стадії:

Перша стадія була спрямована на усвідомлення особливостей власних особистісних якостей, які можуть бути пов'язані із схильністю до uzалежнення як такі, що запобігають чи допомагають її подолати. Друга стадія спрямована на корекцію особистісних якостей, що обумовлюють виникнення схильності до uzалежнення. Третя стадія спрямована на розвиток особистісних якостей, що запобігають виникненню схильності до uzалежнення. Четверта стадія спрямована на усвідомлення результатів

розвивально-корекційних впливів даного модулю та можливостей їх застосування в житті.

Перша стадія включала заняття, які були спрямовані на визначення власних психологічних особливостей, які обумовлюють схильність до узалежнення. Так, в ході занять першої стадії, використовувались такі діагностичні методики, як тест незавершених речень, анкета для вияву мотивації вживання алкоголю, опитувальник для визначення співузалежнення, тести для перевірки знань з превентивної освіти тощо, а також дані констатуючого експерименту.

Таким чином, перша група методик була спрямована на виявлення певних видів схильностей до узалежнення, а саме: комп'ютерного, алкогольного, наркотичного, ігрового узалежнення, а також залежності від шопінгу, кохання, їжі, роботи, Інтернет. Друга група методик була спрямована на визначення рівня компетентності та обізнаності щодо певних видів узалежнення, їх генезису, протіканню та наслідків. Третя група методик, результати яких представлені діагностичними даними констатуючого експерименту, спрямована на визначення взаємозв'язку особистісних особливостей досліджуваних та схильностей до узалежнення.

Друга стадія включала заняття, спрямовані на корекцію особистісних якостей, що обумовлюють виникнення схильності до узалежнення. Заняття цієї стадії включали такі завдання:

- перехід до активної позиції щодо своєї схильності до узалежнення;
- усвідомлення не випадковості розвитку схильності до узалежнення;
- робота із самооцінкою, порушеннями образу Я;
- взяття відповідальності за свою поведінку;
- робота з агресією;
- робота з переконаннями, пов'язаними з узалежненням.

Метою наступного ряду занять даної стадії була корекція особистісних якостей, що обумовлюють виникнення схильності до узалежнення певної модальності.

Метою першого заняття була корекція особистісних якостей, що обумовлюють виникнення схильності до алкогольної та ігрової залежностей та робота з агресією. Для реалізації зазначеної мети використовувались вправи «Муха», «Конфлікт емоцій», «Техніка незалежної гри», «Розповідь в малюнках».

Метою другого заняття була корекція особистісних якостей, що обумовлюють виникнення схильності до наркотичної залежності та узалежнення від кохання та сексу, робота з самооцінкою. Для реалізації зазначеної мети використовувались вправи «Транспортний засіб», «Завдання із секундоміром», «Чорне та біле», «Три бажання», «Що означає любити?», «Внутрішня мова із зрадницьким голосом».

Метою третього заняття була корекція особистісних якостей, що обумовлюють виникнення схильності до комп'ютерного та інформаційного

(інтернет) узалежнення, робота із тілом, джерелами тілесної напруги. Для реалізації зазначеної мети використовувались вправи «Знайомство руками», «Довірливе падіння», «Робота з прихильністю», «Ефективність роботи на комп'ютері», «Власний психокомп'ютер».

Так, наприклад, вправа "Робота із прихильністю" спрямована на визволення від комп'ютерної й Інтернет-залежності. Учасники мали уявити свою залежність у вигляді нитки, стрічки. Потім необхідно було спробувати уявити, з ким може зв'язувати ця стрічка- прихильність, що може відбутися з людиною, якщо цю стрічку- прихильність розірвати або ж залишити, як є. Якщо, наприклад, прихильність дає позитивні результати й людина здатна адекватно оцінити свою прихильність до комп'ютера й одержує замість певні позитивні результати, то можна залишити все, як є. Крім того, для стрічки- прихильності необхідно провести екологічну перевірку, тобто вирішити, що може відбутися у випадку, коли Інтернет- залежність буде переможена. Чи не буде гірше, і якщо буде, то яка ступінь цієї погрози. І тільки в тому випадку, коли передбачуваний кінцевий результат підходить самому залежному від Інтернету людині, можна починати поступово розривати цю стрічку. Після того як стрічка-залежність розірвана й знищена або, принаймні, ослаблена настільки, наскільки можна, людині необхідно перевірити своє психологічне самопочуття.

Метою четвертого заняття була корекція особистісних якостей, що обумовлюють виникнення схильності до узалежнення від їжі, роботи та шопінгу, розвиток толерантності до стресу. Для реалізації зазначеної мети використовувались вправи «Життя-смерть», «Стаканчик», «Сімейний бюджет».

Третя стадія спрямована на розвиток особистісних якостей, що запобігають виникненню схильності до узалежнення. Заняття цієї стадії включали такі завдання:

- усвідомлення та прийняття свого тілесного образу;
- розвиток здібності перебування у ситуації невизначеності;
- виявлення почуттів у ситуації фрустрації;
- посилення активної життєвої позиції, виявлення негативних та позитивних сторон проблеми;
- усвідомлення прикладів гармонійної самореалізації, формування власної стратегії такої самореалізації;
- формування образу позитивного майбутнього.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499895>

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ МОТИВАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ
THE MOTIVES FOR PHYSICAL ACTIVITY MEASURE

© Фоменко К.І., karinafomenko1985@gmail.com, м. Харків

© Коломійцев Г.А., gennadiy.a.kolomiytsev@gmail.com, м. Харків

© Янов Р.І., ruslan.y1212@gmail.com, м. Харків

© Лукова С.В., lukovass@gmail.com, м. Харків

Annotation. *The Motives for Physical Activity Measure - Revised (MPAM-R) is a questionnaire intended to assess the strength of five motives for participating in physical activities such as weight lifting, aerobics, or various team sports. The five motives are: (1) Fitness, which refers to being physically active out of the desire to be physically healthy and to be strong and energetic; (2) Appearance, which refers to being physically active in order to become more physically attractive, to have defined muscles, to look better, and to achieve or maintain a desired weight; (3) Competence/Challenge, which refers to being physically active because of the desire just to improve at an activity, to meet a challenge, and to acquire new skills; (4) Social, which refers to being physically active in order to be with friends and meet new people; and (5) Enjoyment, which refers to being physically active just because it is fun, makes you happy, and is interesting, stimulating, and enjoyable. The scale has been used to predict various behavioral outcomes, such as attendance, persistence, or maintained participation in some sport or exercise activity, or to predict mental health and well-being. The different motives have been found to be associated with different outcomes.*

Вимірювання мотивів фізичної активності – переглянуте (MPAM-R) – це опитувальник, призначений для оцінки сили п'яти мотивів для участі у таких фізичних навантаженнях, як важка атлетика, аеробіка або різні командні види спорту. Методика дозволяє вивчити п'ять мотивів: 1) фітнес, що стосується фізичної активності через бажання бути фізично здоровим, бути сильним і енергійним; 2) зовнішній вигляд, що стосується фізичної активності для того, щоб стати фізично привабливішим, мати чіткі м'язи, щоб виглядати краще, та досягти або підтримувати бажану вагу; 3) Компетентність/Виклик, що стосується фізичної активності через бажання лише покращити свою діяльність, відповідати на виклик, і отримати нові навички; 4) Соціальний, який стосується фізичної активності, щоб бути з друзями та знайомитися з новими людьми; і 5) Насолода, яка стосується фізичної активності лише тому, що це весело, робить вас щасливими, цікаво, стимулює, і приносить задоволення. Методика використовувалася для прогнозування різних поведінкових результатів, таких як відвідуваність, наполегливість або постійна участь у якомусь виді спорту чи фізичних

вправ, або для прогнозування психічного здоров'я та благополуччя. Україномовна адаптація методики представлена нижче:

Інструкція: оцініть, будь ласка, міру згоди із наступними твердженнями, які відображають цілі занять фізичною активністю і спортом за такою шкалою «зовсім не згодний 1 2 3 4 5 повністю згодний».

1. Тому що я хочу бути фізично здоровим. ____
2. Тому що це весело. ____
3. Тому що мені подобається займатися діяльністю, яка є для мене фізичним викликом. ____
4. Тому що я хочу отримати нові навички. ____
5. Тому що я хочу виглядати краще або підтримувати вагу, щоб виглядати краще. ____
6. Тому що я хочу бути зі своїми друзями. ____
7. Тому що мені подобається займатися цією діяльністю. ____
8. Тому що я хочу вдосконалити наявні навички. ____
9. Тому що мені подобаються виклики. ____
10. Тому що я хочу окреслити свої м'язи, щоб виглядати краще. ____
11. Тому що це робить мене щасливим. ____
12. Тому що я хочу підтримувати свій актуальний рівень навичок. ____
13. Тому що я хочу мати більше енергії ____
14. Тому що мені подобаються види діяльності, які є фізично складними. ____
15. Тому що я люблю бути з іншими, хто зацікавлений у цій діяльності. ____
16. Тому що я хочу покращити свою серцево-судинну систему. ____
17. Тому що я хочу покращити свою зовнішність. ____
18. Тому що я думаю, що це цікаво. ____
19. Тому що я хочу зберегти свою фізичну силу, щоб жити здоровим життям. ____
20. Тому що я хочу бути привабливим для інших. ____
21. Тому що я хочу познайомитися з новими людьми. ____
22. Тому що мені подобається це заняття. ____
23. Тому що я хочу зберегти своє фізичне здоров'я та благополуччя. ____
24. Тому що я хочу покращити форму свого тіла. ____
25. Тому що я хочу стати кращим у своїй діяльності. ____
26. Тому що я вважаю цю діяльність стимулюючою. ____
27. Тому що я буду відчувати себе фізично непривабливим, якщо цього не зроблю. ____
28. Тому що мої друзі цього хочуть. ____
29. Тому що мені подобається хвилювання участі. ____
30. Тому що мені подобається проводити час з іншими, займаючись цією діяльністю. ____

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499910>

**СЕМАНТИЧНИЙ ДИФЕРЕНЦІАЛ ДЛЯ ОЦІНКИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ
SEMANTIC DIFFERENTIAL FOR THE EVALUATION OF ART
OBJECTS**

© Фоменко К.І., karinafomenko1985@gmail.com, м. Харків
© Найчук В.В., gennadiy.a.kolomyitsev@gmail.com, м. Харків
© Пономарьова В.В., valeriyaponomaryova@ukr.net, м. Харків

***Annotation.** Semantic differential for the evaluation of art objects consists of: Evaluation: pleasant - unpleasant, light - dark, beautiful - ugly, formal - meaningful, aggressive - good. Activity: calm - active, excited - relaxed, fast - slow. Orderliness: orderly - chaotic, stable - changeable, immobile - mobile, rigid - plastic. Difficulty: Difficult - Easy, Mysterious - Normal, Unlimited - Limited, Mysterious - Normal. Potency: big - small, strong - weak, heavy - light, Comfort: safe - dangerous, soft – hard, gentle - rough, closed - open.*

Семантичний диференціал (англ. semantic differential) – метод побудови індивідуальних чи групових семантичних просторів (англ. semantic space).

Координатами об'єкта в семантичному просторі служать його оцінки за низкою біполярних градуйованих (три-, п'яти-, семибальних) оціночних шкал (rate scale), протилежні полюси яких задані за допомогою вербальних антонімів.

Для оцінки художніх творів (візуальних образів образотворчого мистецтва) ми використали такі фактори і шкали:

Оцінка: присмний - неприсмний, світлий – темний, гарний – потворний, формальний – змістовний, агресивний – добрий.

Активність: спокійний – активний, збуджений – розслаблений, швидкий – повільний.

Упорядкованість: упорядкований – хаотичний, стійкий – мінливий, нерухомий – рухомий, ригідний – пластичний.

Складність: складний – простий, таємничий – звичайний, необмежений – обмежений, таємничий – звичайний.

Сила: великий – маленький, сильний – слабкий, важкий – легкий.

Комфортність: безпечний – небезпечний, м'який – твердий, ніжний – грубий, закритий – відкритий.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499914>

**Т-ГРА «МЕТОД ПІКАССО»
T-GAME "PICASSO'S METHOD"**

© Фоменко К.І., karinafomenko1985@gmail.com, м. Харків
© Найчук В.В., gennadiy.a.kolomyitsev@gmail.com, м. Харків

***Annotation.** T-game "Picasso Method" is aimed at developing non-verbal creativity of artists and specialists in artistic specialties (in the field of visual arts) - designers, sculptors, architects, web designers, film directors, etc. The game is represented by a workbook with tasks, chips, a game cube, a game field, which shows 21 cells-tasks, connected by game arrows that specify the direction of movement. In 21 cells, the tasks that the participants have to perform in the workbooks are schematically depicted. Participants take turns to roll the dice and move forward by a given number of steps, all participants perform tasks in the cell where the walking player's chip stopped. After completing the task, the drawings are discussed, speed, originality, and development are evaluated, similar to the Torrence and Guilford tests. In addition, participants can enter the Pablo Picasso quote cell, which is a topic for group reflection. Examples of tasks: "Clouds", "Coffee stains", "Fingerprints", "Bloaks", "Marble", etc. - draw an image caused by the outline of clouds, marble, or on the background of a coffee stain, within the boundaries of fingerprints, blots, etc.*

Т-гра «Метод Пікассо» спрямована на розвиток невербальної креативності художників та фахівців художніх спеціальностей (у галузі візуального мистецтва) – дизайнерів, скульпторів, архітекторів, веб-дизайнерів, кінорежисерів тощо. Гра представлена робочим зошитом із завданнями, фішками, ігровим кубом, ігровим полем, на якому зображено 21 клітинку-завдання, поєднані ігровими стрілками, що задають напрям руху. У 21 клітинці схематично зображені завдання, які мають виконувати учасники у робочих зошитах. Учасники по черзі кидають кубик і просуваються на задану кількість кроків, усі учасники виконують завдання у клітинці, на якій зупинилась фішка гравця, що ходив. Після виконання завдання відбувається обговорення малюнків, оцінюється швидкість, оригінальність, розробленість, на кшталт тестам Торренса та Гілфорда. Крім того, учасники можуть потрапити на клітинку із цитатами Пабло Пікассо, що є темою для групової рефлексії. Приклади завдань: «Хмаринки», «Кавові плями», «Відбитки пальців», «Клякси», «Мармур» тощо - намалювати образ, викликаний контуром хмаринок, мармуром, або на тлі кавової плями, у межах відбитків пальців, клякс тощо.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499920>

ТЕСТ ЕСТЕТИЧНИЙ ЗДІБНОСТЕЙ
AESTHETIC ABILITIES TEST

© Фоменко К.І., karinafomenko1985@gmail.com, м. Харків

© Найчук В.В., gennadiy.a.kolomyitsev@gmail.com, м. Харків

***Annotation.** The problem of psychodiagnostics of aesthetic giftedness of the individual is poorly understood in modern psychology, which is caused by the uncertainty of the status of aesthetic abilities, aesthetic intelligence and aesthetic perception as its components.*

A test of aesthetic abilities was developed, its validity and reliability were checked. It was found that the choice of "artist's handwriting" as an explanatory principle for sorting reproductions of paintings corresponds to the highest level of aesthetic abilities to sense of form. The connections of aesthetic abilities with the indicators of non-verbal intelligence, aesthetic intelligence and abilities have been revealed.

As a result of approbation of the test of aesthetic abilities the high validity and reliability of the presented technique was proved. It was found that three of the nine tasks are highly complex and involve greater compliance with nonverbal intelligence. It is proved that a high level of aesthetic abilities is a condition for a high level of development of aesthetic intelligence. More complex tasks include more developed abilities to sense form and the ability to resist aesthetic and taste stereotypes. Success in tasks of optimal complexity is more highly correlated with the ability to perceive the expressiveness of the form, ie sensitivity to the figurative structure of the work.

Проблема психодіагностики естетичної обдарованості особистості є маловивченою у сучасній психології, що викликано невизначеністю статусу естетичних здібностей, естетичного інтелекту та естетичного сприйняття як її складових.

Розроблено тест естетичних здібностей, перевірено його валідність та надійність. Виявлено, що вибір «почерку художника» в якості пояснювального принципу для сортування репродукцій картин відповідає найвищому рівню естетичних здібностей до чуття форми. Виявлено зв'язки естетичних здібностей із показниками невербального інтелекту, естетичного інтелекту та здібностей.

У результаті апробації тесту естетичних здібностей було доведено високу валідність та надійність представленої методики. Виявлено, що три з дев'яти завдань мають високу міру складності та передбачають більшу відповідність невербальному інтелекту. Доведено, що високий рівень естетичних здібностей є умовою високого рівня розвитку естетичного інтелекту. Більш складні завдання передбачають більш розвинені здатності до чуття форми та спроможність чинити опір естетично-смаковим стереотипам. Успішність у завданнях оптимальної складності більш високо

корелює із здатністю до сприйняття виразності форми, тобто чутливості до образного ладу твору. Приклад стимульного матеріалу наведений нижче.

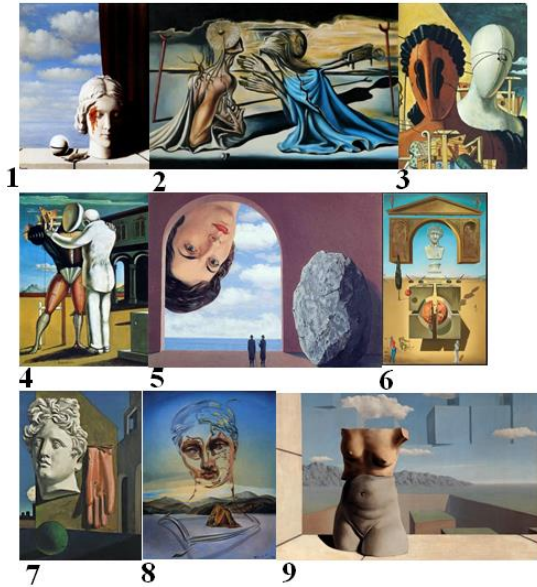


Рис. 1. Стимульний матеріал до першого завдання тесту.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499922>

**МЕТОДИКА «ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІМУНІТЕТ»
TECHNIQUE «PSYCHOLOGICAL IMMUNITY»**

(К. Бона, 2014, в адаптації Т.Б. Хомуленко, І.С. Кислова, І.С. Бубир)

© Хомуленко Т., Кислова І., Бубир І., м. Харків

***Annotation.** The full version of the technique contains 80 items that study the psychological immunity of an individual in overcoming stress in various life situations (Psychological Immune System Inventory K. Bona, 2014). As a result of the standardization of the Ukrainian-language methodology for the study of psychological immunity, a questionnaire was created, consisting of 70 items and containing fourteen scales (positive thinking, sense of control, sense of coherence, sense of self-development, social monitoring, orientation towards achieving goals, social creativity, ability to solve problems, self-efficacy, ability for social monitoring to work in a group), synchronicity, self-control of impulsivity, emotional self-control, self-control of irrationality). The validity and reliability of the questionnaire has been empirically proven.*

Методика створена для визначення психологічного імунітету особистості як її ресурсу резильєнтності. Ґрунтуючись на теоретичних дослідженнях, використаних для розробки опитувальника «Психологічний імунітет» (Psychological Immune System Inventory K. Bona, 2014), цей опитувальник є валідизованим і надійним інструментом оцінювання потенціального ресурсу подолання стресу у різних життєвих ситуаціях, крім того він знаходиться у вільному доступі і може застосовуватися як із діагностичною, так і з дослідницькою метою.

Дана методика складається із 70 пунктів, які респондент оцінює за 5-ти бальною шкалою (від 1 – зовсім не характеризує мене до 5 – повністю характеризує мене). Опитувальник «Психологічний імунітет» містить чотирнадцять шкал (позитивне мислення, почуття контролю, почуття когерентності, почуття саморозвитку, соціальний моніторинг, орієнтація на досягнення цілей, соціальна креативність, здатність до розв’язання проблем, само ефективність, здатність до соціального моніторингу до роботи у групі, синхроністичність, самоконтроль імпульсивності, емоційний самоконтроль, самоконтроль ірраціональності). Підраховується результат за кожною шкалою і обраховується загальний показник психологічного імунітету. Чим більша кількість балів, тим більш потенціального психологічного ресурсу для подолання стресу перед обличчям різних життєвих труднощів.

Усі шкали методики «Психологічний імунітет» узгоджені між собою, показники альфа Кронбаха знаходяться у діапазоні від 0,83 та 0,84, що свідчить про високу надійність даного опитувальника.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499925>

**МЕТОДИКА «КОВІД СТРЕС ШКАЛА»
TECHNIQUE CSC (COVID STRESS SCALE)**

(С. Тейлор та співавтори, 2020, в адаптації Т.Б. Хомуленко,
І.С. Кислова, Ю.О. Запорожець)
© Хомуленко Т., Кислова І., Запорожець Ю., м. Харків

***Annotation.** The complete COVID-19 stress scale (CSS) is represented by six scales (fear of being infected with the virus and not being able to protect yourself, fear of shortages of basic necessities and medicines, fear of contact with foreigners, anxiety and compulsive actions, anxiety and obsessions, information seeking and preventive actions), which were designed to measure features related to the COVID-19 pandemic and to better understand and assess stress related to COVID-19. The scales were specifically designed to be easily adapted to future pandemics.*

Повна шкала стресу COVID-19 (CSS) представлена шістьма шкалами (страх зараження вірусом та неспроможності захиститись, страх дефіциту продуктів першої необхідності та ліків, страх контактів з іноземцями, занепокоєння та компульсивні дії, тривожність та обсесії пошук інформації та профілактичні дії), які були розроблені для вимірювання особливостей, пов'язаних з COVID-пандемією, а також для кращого розуміння та оцінки стресу, пов'язаного з COVID-19. Шкали були спеціально складені так, щоб їх можна було легко адаптувати до майбутніх пандемій. Скорочена версія методики містить 35 пунктів, які респондент оцінює за 5-ти бальною шкалою (від 1 – ніколи до 5 – практично завжди). Текст україномовної адаптації скороченої версії методики «COVID-стрес шкала» та ключ подані нижче.

1. Я турбуюся, що можу підхопити вірус.
2. Я турбуюся, що не можу захистити мою сім'ю від вірусу.
3. Мене турбує, що наша система охорони здоров'я не може захистити наших близьких.
4. Мене турбує, що наша система охорони здоров'я не в змозі захистити мене від вірусу.
5. Мене турбує, що гігієни (наприклад, миття рук) недостатньо, щоб захиститися від вірусу.
6. Мене турбує, що соціальної дистанції не вистачає, щоб захиститися від вірусу.
7. Мене турбує, що у магазинах закінчуються продукти.
8. Мене турбує, що закриваються продуктові магазини.
9. Мене турбує, що в продуктових магазинах не закінчуються засоби, що чистять і дезінфікують.
10. Мене турбує, що в магазинах закінчуються кошти від застуди та гриппу.

11. Мене турбує, що у магазинах закінчиться вода.
12. Мене турбує, що в аптеках закінчуються ліки, що відпускаються за рецептом.
13. Мене турбує, що іноземці поширюють вірус у моїй країні.
14. Якби я пішов у ресторан іноземної кухні, я був схвильований можливістю заразитися вірусом.
15. Мене турбує можливість контакту з іноземцями, оскільки вони можуть мати вірус.
16. Якби я зустрів людину з іншої країни, я був би схвильований тим, що у нього може бути вірус.
17. Якби я був у ліфті з іноземцями, то був би схвильований можливістю заразитися вірусом.
18. Мене турбує поширення вірусу іноземцями, оскільки вони не такі охайні, як ми.
19. Мене турбує, що якщо я доторкнуся до чогось у суспільній мрії (наприклад, поручня, дверної ручки), я заражусь вірусом.
20. Мене турбує, що якщо хтось закашляє чи чхне поруч, я заражусь вірусом.
21. Мене турбує, що оточуючі можуть заразити мене вірусом.
22. Я хвилююся, коли забираю здачу при готівковому розрахунку.
23. Мене турбує, що можна заразитися через готівку чи касовий термінал.
24. Мене турбує, що моя кореспонденція була заражена листоношою.
25. Мені складно сконцентруватися, оскільки я постійно думаю про вірус.
26. Тривожні думки про вірус виникають у мене в голові проти моєї волі.
27. Мені важко заснути через тривожні думки про вірус.
28. Я повз свою волю думаю про вірус.
29. Нагадування про вірус викликають у мене такі фізичні реакції, як пітливість чи прискорене серцебиття.
30. Мені сняться кошмари про вірус.
31. Я шукаю в Інтернеті засоби лікування від COVID-19.
32. Я звертаюся до фахівців у галузі охорони здоров'я (наприклад, лікарів чи фармацевтів) за порадою щодо лікування COVID-19.
33. Я дивлюся відео на YouTube про COVID-19.
34. Я перевіряю своє тіло на ознаки інфікування (наприклад, перевіряю температуру).
35. Я намагаюся переконатися, що мої друзі та сім'я не постраждали від COVID-19.

Ключ:

Шкала тривожності та obsesії: 28, 25, 26, 27, 29, 30

Страх контактів з іноземцями: 15, 13, 16, 17, 18, 14

Страх зараження вірусом та неспроможністю захиститись: 4,6, 5, 3, 2, 1

Страх дефіциту продуктів першої необхідності та ліків: 8, 11, 7, 12, 10, 9

Страх зараження: 22, 23, 20, 21, 19, 24

Пошук інформації та профілактичні дії: 32, 34, 35, 31, 33.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499932>

**ТЕХНІКА «МУЗИЧНА СВАРКА ФАРБАМИ»
TECHNIQUE «MUSICAL QUARREL WITH PAINTS»**

© Чепеленко Ю. І., julia.iris.1399@gmail.com, смт Нова Водолага
Харківської області

Key words: art-therapy, children, metaphorical associative maps, paints, conflict

Мета техніки: діагностика та корекція порушень поведінки і спілкування в класі, розвиток комунікативних навичок та уяви учнів.

Область застосування: дитяча психологія, психологія конфліктів.

Напрямок – психотерапевтичний, розвивальний.

Завдання:

1. Дослідження особливостей самопрезентації дитини, її внутрішніх переконань, а також схильностей та інтересів; виявлення проблемних зон.

2. Характеристика взаємодії підлітка з найближчим соціумом (друзями, однокласниками і вчителями).

3. Розвиток уяви і комунікації у дитини.

Вікові рамки застосування: 10-15 років (5-9 класи).

Кількість учасників: 10-15 чоловік.

Бажано присутність класного керівника, щоб він почув своїх учнів.

Матеріали: МАК "Ритм життя", автор - Інна Литвинова, ватман, фарби, стікери, фломастери (кольорові) ручки.

Час роботи: 90 хвилин (2 уроки).

Опис техніки / алгоритм роботи техніки:

Етап 1 – бесіда з учнями, обговорення ситуації, що склалася в класі.

Етап 2 – кожному пропонується вибрати в відкриту одну карту, яка найбільш йому подобається.

Етап 3 – по черзі кожен учень виходить і розповідає про картинку, відповідаючи на питання:

- 1) Що зображено на даній картинці?
- 2) Що найбільше подобається?
- 3) Який ритм зображений на карті?
- 4) Чи збігається даний ритм з ритмом вашого класу? Що збігається, а що ні?

5) Що б ви рекомендували своєму класу?

Етап 4 – обговорення висловлювань учнів, побудова стратегії подолання конфліктної ситуації.

Етап 5 – малюємо «Дерево правил».

Завдання: намалювати дерево в тиші.

Діти по черзі підходять до ватману і малюють дерево, галявину, хмари і т.д. у тиші.

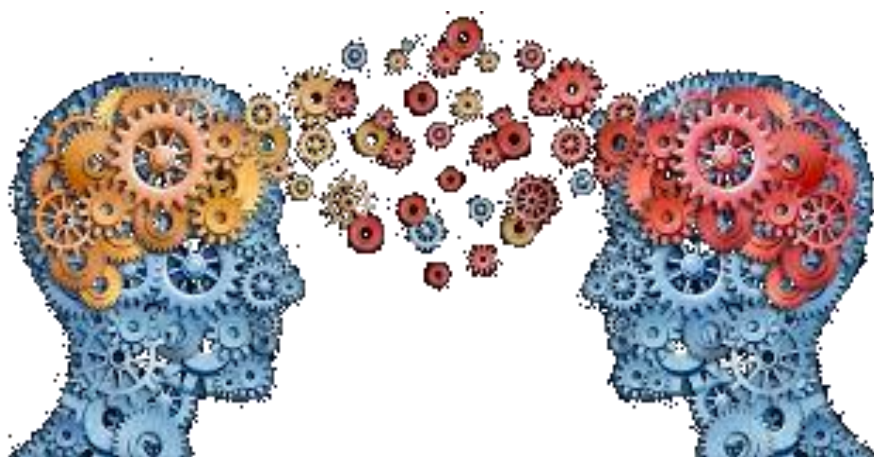
Етап 6 – обговорюємо те, що відбувається, виявляємо лідерів, ізгоїв, проблемні ситуації і т. д.

Етап 7 – обговорюємо бажану поведінку учнів, пишемо рекомендації на стікерах і прикріплюємо до малюнка.

Етап 8 – зворотній зв'язок і завершення.

Висновки: дана техніка сприяє виявленню конфліктних ситуацій в класі, побудові комунікації і виходу зі складних ситуацій; розвитку уяви і комунікативних навичок.

Частина 2
ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ



<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499934>

Kuzikova Svitlana, Shcherbak Tetiana
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy
**CONTENT ANALYSIS OF EXPERIENCES OF WAR TRAUMA OF
RESIDENTS OF DEOCCUPIED REGIONS OF UKRAINE***

Кузікова С.Б., Щербак Т.І.
*Сумський державний педагогічний університет імені
А.С.Макаренка, м. Суми*

**ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ ПЕРЕЖИВАНЬ ТРАВМ ВІЙНИ МЕШКАНЦІВ
ДЕОКУПОВАНИХ ОБЛАСТЕЙ УКРАЇНИ***

Статтю присвячено проблемі інтегративного підходу до визначення особливостей переживання множинних травм російсько-української війни. Досліджуваним незалежно від віку властиві такі травми війни як відокремленість від членів сім'ї, численні смерті членів родини і друзів, зруйновані будинки та смерть домашніх тварин; найбільше травми війни вплинули на систему цінностей та переконань підлітків та молоді, звідси, ми можемо констатувати наявність моральної травми, за відсутності симптомів ПТСР.

Ключові слова: *травматичний стрес, ПТСР, горе, втрата, війна, особистість.*

Psychological help and support of individuals in life crisis situations have always been the focus of attention of scientists and practitioners. However, the Russian-Ukrainian war, which became widespread in February 2022 and continues to this day, presented psychologists with new challenges, including the need to create their own system of psychological assistance for children and adults – victims of hostilities. This research is a pilot study, as it was implemented in the conditions of the existence of the threat of shelling on the territory of Kyiv, Sumy and Kharkiv regions.

To implement the research purpose, we used the following methods: Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS, A. S. Zigmond and R. P. Snaith, 1983, adapted by A. V. Andrushchenko, 2003), the PCL-5 method (F. W. Weathers, B. T. Litz, T. M. Keane, 2013), HGRC, N. S. Hogan, 2001, Inventory of Social Support (ISS), N. S. Hogan, L. A. Schmidt, 2016). In this research, we compared the war trauma of persons aged 13 to 70 who were in the zone of active hostilities, left it through internal migration, and were in their cities and towns under temporary occupation (Kyiv, Sumy, Kharkiv regions of Ukraine).

*** тези доповідей на круглому столі «Актуальні проблеми психологічної практики та підготовки фахівців в умовах воєнного стану» (28.10.2022 р.)**

328 people took part in the research, of which 13-18 years old – 94 (28.66%), 19-30 years old – 66 (20.12%), 31-50 years old – 72 (21.95%), 51 -70 years old – 96 (32.27%). The average age of the subjects is 47.5±10.3 years; female – 206 (62.81%), male – 122 (37.19%).

Table 1

Features of PTSD symptoms of people of different ages according to the PCL-5 method; frequency analysis of traumatic events of the subjects

Indicators	13-18 years	19-30 years	31-50 years	51-70 years
Average values of severity of PTSD symptoms				
Intrusions (criterion B)	1,16	2,46	2,87	3,25**
Avoidance (criterion C)	2,19	2,38	2,32	2,94**
Negative alterations in cognition and mood (criterion D)	3,19**	0,29	1,19	1,08
Arousal (criterion E)	3,94**	2,06	2,18	3,67**
Frequency analysis of traumatic events (Criterion A)				
Moving to a worse place of residence	86 (91,49%)	42 (63,64%)	38 (57,78%)	12 (12,51%)
Ruined house	62 (65,96%)	36 (54,55%)	49 (68,05%)	74 (77,08%)
Humiliation in front of other people	3 (3,19%)	27 (40,91%)	18 (25,01%)	0
Torture	0	12 (18,19%)	9 (12,51%)	0
Separation from family members	92 (97,86%)	63 (95,45%)	51 (70,83%)	46 (47,92%)
Numerous deaths of family members	73 (77,65%)	62 (93,94%)	68 (94,44%)	42 (43,75%)
Seeing dead people on the streets, in houses that have been lying there for a long time	29 (30,84%)	57 (86,36%)	53 (73,61%)	37(38,54%)
Witnessing rape and other types of violence	1 (1,06%)	16 (24,23%)	11 (26,19%)	2 (2,08%)
Death of domestic animals	92 (97,88%)	59 (89,39%)	64 (88,89%)	83 (86,46%)

Note: ** – statistical significance of $p \leq 0,001$

First of all, we determined the features of the severity of PTSD symptoms according to the PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5) method. This questionnaire involves the calculation of points according to four criteria B (intrusions), C

(avoidance), D (negative alterations in cognition and mood) and E (arousal). In addition, the presence of criterion A (traumatic event) is established. The results of the study using the PCL-5 method are presented in the table 1, as well as the frequency analysis of traumatic events, which civilian witnesses, and sometimes combatants, identified as the most significant, those that can potentially cause stress disorders and PTSD.

Respondents between the ages of 13 and 18 are most likely to experience such war traumas as separation from family members, most often from their father, but often moving with siblings without both parents (97.86%); death of domestic animals (97.88%); moving to a worse place of residence (91.49%) and numerous deaths of family members and friends (77.65%). Persons aged 19 to 30 are most likely to experience such traumatic events: numerous deaths of family members (93.94%), separation from family members (95.45%), death of domestic animals (89.39%) and seeing dead people on the streets, in houses that have been lying there for a long time (86.36%). A similar situation is also observed in the subjects aged 31 to 50 years, for them the greatest psychological traumas were the numerous deaths of family members (94.44%) and the death of domestic animals (88.89%). The vast majority of older subjects did not leave their permanent residence, or left it for a short time, however, the most significant traumatic events for them were a destroyed house (77.08%) and the death of domestic animals (86.46%).

We note that teenagers and young people suffered the most war injuries, however, due to the available internal and external resources, they most effectively adapted to the situation that arose with them. A traumatic event (criterion A) is statistically significantly correlated only with criterion E (arousal), that is, we can state that a traumatic event causes irritability, increased excitability, alertness and sleep problems, but in general, the very fact of the presence of a traumatic event does not always cause the development of PTSD symptoms (since only one criterion E is not enough for its diagnosis).

The traumas of the war had the greatest impact on the system of values and beliefs of teenagers and young people, who for the first time in their lives came into contact with an uncontrolled and dangerous world, sometimes we can state the presence of moral trauma especially among young people. Moral trauma usually refers to the negative consequences for conscience when people commit, witness, or fail to prevent actions that conflict with their personal values and moral beliefs.

In contrast to psychopathology, moral damage is a normal human reaction to an abnormal traumatic event. In addition, for young people, as well as for older people (after 50 years), excitement was the main reaction to trauma, it is often expressed in panic behavior, inability to sleep (intensified by acoustic night terror), eating problems, in particular in adolescents after occupation, we repeatedly observed symptoms of bulimia. Symptoms of avoidance and intrusions are most characteristic of subjects over 50 years of age, on the other hand, PTSD

symptoms according to the PCL-5 method are not statistically significantly expressed in persons aged 19 to 50 years.

According to the HADS method in all age groups of the subjects subclinical anxiety was detected, the so-called borderline state, however, no symptoms of depression were observed in the subjects (we take into account the specificity of the research, which was conducted during the war, when the mobilization of all personal resources is maximal). Panic behavior, refers not only to panic attacks, which are also very characteristic of the respondents, but also to anxiety and psychosomatic symptoms, including headaches, stomachaches and backaches, which are more characteristic of young people and persons under 40 years of age, while despair is characteristic of all subjects, however, especially those over 50, for whom despair is positively correlated with arousal ($r=0.794$) and intrusions ($r=0.691$). Instead, guilt (guilt of a person who survived, escaped), anger and detachment are more characteristic of the researched age from 30 to 50 years, especially if they live in the rear, where there are isolated air alarms and there is no destruction due to rocket attacks.

We state that, conceptually, the Inventory of Social Support items represent the degree to which the grieving person perceives that there is at least one person who will take the time to unquestioningly listen to them while they sincerely and honestly express their thoughts and feelings about grief. There are statistically significant negative correlations of social support with PCL-5 indicators, particularly avoidance and intrusions, and with HADS depressive symptoms. Accordingly, depression and avoidance of traumatic events and grief are negatively associated with the availability of social support. The strongest relationship between social support and personal growth was set down 2.5 months after the loss, however, the person had already been in a war-free territory for a long time. In other words, social support reduces the intensity of grieving, thereby opening up opportunities for post-traumatic personality growth after it.

Therefore, regardless of age, such war traumas as separation from family members, numerous deaths of family members and friends, destroyed houses and the death of pets are characteristic of the subjects, regardless of age. The traumas of the war had the greatest impact on the system of values and beliefs of teenagers and young people, however, PTSD symptoms are more characteristic of the subjects over the age of 50, who have a lack of internal and external resources (social support). We have proven that the social support model we developed for combatants, with whom we worked from 2014-2020, is relevant for use with civilians of all ages in the current large-scale war. This model is based on successive post-traumatic periods, when the system of social ties expands: from the limited to the acute adaptation period, when the close environment performs almost all functions to the gradual differentiation of ties due to the inclusion in a group of individuals with a common traumatic experience as a member of this group in the adaptation period and other social groups in the resilient-integration period. We emphasize the need to research the best world practices of providing

psychological assistance to victims of war, and in the absence of them, to create and spread our own, since the experience of Ukraine is largely unique and will be useful for psychologists of various countries where armed conflicts are potentially likely, this task is an important prospect for further scientific research.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499941>

Mike Wells¹, Catherine Heidi Seage²

¹*British Academy Research Fellow-Psychology, Applied Psychology,
Cardiff School of Sport and Health Sciences, Cardiff Metropolitan University
(Great Britain)*

²*Principal Lecturer Health Psychology, Cardiff School of Sport and
Health Sciences,
Cardiff Metropolitan University (Great Britain)*

EVALUATION OF A PSYCHOSOCIAL INTERVENTION TO ENHANCE RESILIENCE AND DECREASE PSYCHOLOGICAL DISTRESS IN UNACCOMPANIED ASYLUM-SEEKING MINORS

Relevance of research: This research contributes to understanding of vulnerability and resilience among unaccompanied asylum-seeking minors (UAMs) in forced migration to Europe and presents the findings of a pilot group intervention to enhance resilience and decrease psychological distress in UAMs.

Purpose of research: The purpose of the research was to evaluate the effectiveness of a group-based psychosocial intervention (Taking Part, TP) to enhance resilience and decrease psychological distress in UAMs following resettlement in the UK. An increasing number of UAMs have been forced to migrate alone to seek asylum in UK and are known to experience psychological distress. Many of them are considered to need individual clinic-based therapy; however, helping them to build resilience could offset this need.

Methods: A pragmatic randomised controlled trial was employed to evaluate the effectiveness of the TP psychosocial intervention. The participants (n=30), aged 15 to 17 years, were randomly assigned to one of the two conditions: experimental (n=15) and wait-list control (n=15) groups. The experimental group received 14 hours of TP intervention to enhance resilience-building skills, while the wait-list control group received standard support services provided by a refugee agency. Measures of resilience and psychological distress were administered pre- and post-intervention to both groups. Data analyses comprised of a combination of descriptive and inferential statistics, and intervention fidelity outcomes.

Results: Analyses indicated that the experimental group had significantly higher resilience scores (i.e., increases in optimistic thinking, reduction in pessimistic thinking) and lower scores in psychological distress (i.e., reduction in depressive symptoms) post-intervention than did the wait-list control group.

Conclusions: These findings suggest that psychosocial intervention may be useful to enhance resilience and decrease psychological distress in UAMs.

Keywords: unaccompanied; asylum-seeking minors; resilience; psychological distress.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499943>

Абрамкіна М.В., Нестеренко М.О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОБЛЕМА
ПСИХОЛОГІЇ
RESPONSIBILITY OF PERSONALITY AS A PROBLEM OF
PSYCHOLOGY**

Theses summarize the definitions of the concept of "responsibility" and outline approaches to its study. Responsibility is a personal quality that is quite closely related to human maturity, characterized by a certain freedom when making decisions, choosing ways and goals, styles and methods of their achievement.

Keywords: *responsibility, individual responsibility, social responsibility, personality.*

В умовах сьогодення відповідальність має велике значення у всіх сферах життєдіяльності людини та суспільства в цілому. Вона є одним із основних принципів моральності, соціально цінною характеристикою особистості, що необхідна кожній людині не тільки для особистісного росту, але й для успішної адаптації до мінливих умов дійсності. Також у ситуації, що виникла у нашій країні, одним із «...відповідальність постає одним із найоптимальніших механізмів у механізмі соціального реагування» (Надвинична Т.Л., 2017).

У психологічній літературі відповідальність розглядають як системну якість особистості, властивість особистості або її риси. Так, для Ж. Піаже відповідальність – це почуття відповідальності, властивість особистості, що безпосередньо пов'язана зі свободою вибору у поведінці самої людини, додержанням моральних норм, є вирішальною у здійсненні життєвої позиції та самореалізації власної сутності особистості (Піаже Ж., 2006). Відповідальності, поряд із іншими рисами особистості, надає велике значення Р. Кеттелл, який розглядав її як нормативну поведінку, рішучість, сумлінність (за Сахаровою В.Г., 2003).

Інший відомий дослідник проблеми відповідальності К.К. Муздибаєв вважає, що відповідальність це деяка якість, «соціальна типовість» певної особистості та виділяє наступні значні ознаки: пунктуальність, точність, справедливість, вірність у виконанні обов'язків, принциповість, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Відповідальність тісно пов'язана з усвідомленням сенсу свого життя. Відчуженість від сенсу свого життя та соціальних норм послаблює соціальну відповідальність і активність особистості (Муздибаєв К.К., 2010).

Для К.О. Абульханової-Славської відповідальність є стійкою якістю особистості, що дозволяє їй добровільно прийняти необхідність, легко

справлятися з вимогами суспільства, узгоджувати їх із власним бажанням. Важливим є положення про те, що певний суб'єкт, розглядаючи себе особою відповідальною, на самостійній основі визначає відповідну міру власної відповідальності (Абульханова-Славська К.О., 2014).

На переконання М.В. Савчина відповідальність є однією із найбільш загальних особистісних властивостей, що містить емоційно-мотиваційні, когнітивні, поведінкові компоненти та компоненти інтелектуальної, афективно-мотиваційної та діяльно-поведінкової сфер особистості людини. Власне сформованість внутрішньої відповідальності є основним критерієм для оцінки загального рівня моральної зрілості особистості людини в загальному (Савчин М.В., 2008).

Сахарова В.Г. говорить про специфічну структуру відповідальності, що включає в себе: суб'єктивну відповідальність (хто відповідає), об'єкт (за що відповідає), інстанцію (перед ким відповідає) і санкцію (як відповідає, міра впливу або покарання (Сахарова В.Г., 2003)).

Із самосвідомістю людини пов'язує відповідальність С.Л. Рубінштейн, під якою науковець розуміє не тільки усвідомлення відповідних наслідків вже того, що скоєно, а й відповідальність за все втрачене. Власне тому відповідальність являє собою певну людську здатність передбачати вчинки чи події на момент їх безпосереднього скоєння та на протязі їхнього здійснення (Рубінштейн С.Л., 2004).

У самості та самому факті існування в індивідуальній свідомості, дбайливості про себе бачать відповідальність І. Ялом, Р. Макмаллін (Ялом І., 1999). Також відповідальність пов'язують із саморегуляцією, самооцінкою, самоконтролем, самодетермінацією зрілої особистості, що тісно пов'язано з відповідними ціннісними орієнтаціями, усвідомленням причин здійснюваних вчинків і їхніх прямих наслідків. Це необхідна складова зрілих вчинків, оскільки відповідальність суттєво визначає не тільки буття зрілої особистості, але й успішність, її здатність до самоактуалізації (Маслоу А., 1999; Прядейн В.П., 2014; Толкачова А., 2015 і ін.). Розглядають відповідальність і як здійснюваний у різноманітних формах контроль над певною діяльністю суб'єкта з позиції виконання ним прийнятих правил та норм (Зінченко В., Мещеряков Б., 2003).

Основу психологічного вивчення відповідальності склала, насамперед, когнітивна теорія Дж. Роттера, що спирається на уявлення про внутрішню та зовнішню локалізацію відповідальності. Концепт локусу контролю відображає очування того, якою самою мірою люди проводять оцінку та контроль власної дії або життєвим обставинам. Дослідник досліджував відповідальність як певну властивість особистісної інтернальності, в основі якої лежить внутрішній тип атрибуції, що протистоїть екстернальності. Також відповідальність вивчалася в аспекті локусу контролю, та приписується обставинам зовнішнього характеру чи власним здібностям (Rotter J.B., 1967).

До питання про сутність відповідальності відноситься визначення конкретного виду відповідальності, до яких відносять індивідуальну і соціальну відповідальність як наслідування нормам соціуму та дотримання його інтересів конкретною особистістю. Існують різні точки зору щодо ієрархії даних видів відповідальності. Одні вважають, що соціальна відповідальність є вищою мірою у розвитку відповідальності, що

Українська сучасна психологія характеризується зацікавленістю до відповідальності як до дефініції психологічної та до тих феноменів, що на пряму пов'язані із проблематикою особистості. В роботах сучасних українських науковців поняття «відповідальність» визначається як відповідна категорія, яка показує особливе професійне, соціальне, моральне відношення до соціуму, людства в загальному, характеризується реалізацією професійних норм та морального обов'язку; відповідальність виводиться не лише з моральних, а й правових та других зносин соціального спрямування; відповідальність досліджується як складний феномен, вище особистісне утворення, для якого характерними є соціальна та особистісна зрілість (Зеленков А.В., Кононенко А.В., Налапко М.М., 2008).

Психологічна наука також досліджує відповідальність у контексті життєвого шляху. Власне психологічний еквівалент відповідальності розпочинає формування у дитинстві із твердження «я сам». Пізніше це проявляється у тезах вже дорослої особистості: «Я маю право чинити так, як вважаю за потрібне», «Я знаю, що роблю». На психологічному рівні аналізу відповідальність утворюється як відповідний результат так званої «інтеграції всіх функцій психіки і суб'єктивного сприймання оточуючого світу, оцінки своїх власних ресурсів чуття, емоційного відношення до волі, обов'язку» (Савчин М.В., 2008).

Отже, проводячи узагальнення визначення дефініції «відповідальності», представлених у психологічних джерелах літератури, можна ототожити її із правильним усвідомленням людиною відповідальної поведінки, соціальних норм, передбаченням наслідків власної діяльності; громадською мотивацією поведінки, що є відповідальною (усвідомлення цілей важливих для суспільства); вибором деякої поведінки (постійне виконання своїх власних обов'язків, доведення справи, яку доручено до логічного завершення). Відповідальність є особистісною якістю певного індивіда, яка досить тісно пов'язана з людською зрілістю, характеризується певною свободою під час прийняття певних рішень, вибору способів та цілей, стилів і методів їх досягнення.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499956>

Абсалямова Л.М., Ганзуля А.О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА ХАРЧОВУ
ПОВЕДІНКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СВІТУ
THE INFLUENCE OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS ON
THE EATING BEHAVIOR OF PERSONALITIES IN THE CONDITIONS
OF THE MODERN WORLD**

The article presents a psychological analysis of factors that influence food behavior and food choices of a person. Various factors influencing the eating behavior of an individual are studied, from psychophysiological to social and cultural. Emphasis is placed on the longevity of a person's eating behavior, its necessity in daily life, accordingly, is of great importance for a person's psychological well-being.

Ключові поняття: харчова поведінка, особистість, харчовий вибір, розлади харчової, поведінки.

В сучасному суспільстві, така проблема як порушення харчової поведінки зустрічається дуже часто. Кількість людей із зайвою вагою зараз зростає, це явище є поширене як в Україні, так і в інших країнах світу. Останнім часом, людина наділяє багато уваги своєму здоров'ю, все популярнішим стає здорове тіло та здоровий дух, людина бажає гарно виглядати та мати довге якісне життя, саме тому порушення харчової поведінки є актуальною проблемою сучасного світу.

Як відомо, запорукою здоров'я та довголіття є правильне харчування. Їжа посідає одне з найважливіших місць в житті людини та необхідна для її повноцінного функціонування. Потреба в харчуванні є однією із основних потреб людини. Індивідуальні переваги кожної людини у виборі продуктів харчування, кількості їх споживання, особливості емоційного ставлення до них становлять основу харчової поведінки. Розлади та порушення харчової поведінки є суттєвою фізіологічною, та психологічною проблемою (Мартинова Л., 2021).

Харчова поведінка – це сукупність наших звичок, пов'язаних з їжею – наші смакові уподобання, режим харчування, дієта і т.п. Харчова поведінка залежить від багатьох факторів – культурних, етнічних, сімейних традицій та цінностей, особливостей виховання та поведінки членів сім'ї та біологічних особливостей організму, що склалися в даному соціумі стандартів та еталонів норми та краси. Ці звички можуть змінюватися і часто змінюються з часом, але деякі із змін можуть приводити до порушень харчової поведінки.

Метою дослідження було визначити особливості харчової поведінки респондентів до воєнних дій та під час воєнних дій. Більшість респондентів,

це особи, які є мешканцями Харкова та Харківської області. Студенти ХНПУ ім. Г.С.Сковороди та інших вузів. За допомогою методик дослідження харчової поведінки, ми проаналізували особливості харчової поведінки людей. Для реалізації мети нашого дослідження було використано Голландський опитувальник харчової поведінки DEBQ, EAT-26 – тестування на вірогідність наявності розладу харчової поведінки, опитувальник образу власного тіла. За Голландським опитувальником харчової поведінки (DEBQ) порушенням харчової поведінки може бути схильність до окремих видів харчової поведінки – обмежувальної, емоційної та екстернальної харчової поведінки (Самсонова К.А., 2015).

Обмежувальна харчова поведінка – характеризується як надлишкові харчові самообмеження та безсистемні занадто строгі дієти, до яких час від часу вдаються всі люди із надлишковою вагою. Періоди обмежувальної харчової поведінки змінюються періодами переїдання з новим інтенсивним набором ваги. Такі періоди при обмежувальній харчовій поведінці призводять до емоційної нестабільності.

Емоційгенна харчова поведінка – характеризується як реакція на стрес, емоційне переїдання. При емоційній харчовій поведінці стимулом до прийому їжі стає не голод, а емоційний дискомфорт: людина їсть не тому що голодна, а тому що неспокійна, тривожна, роздратована, вона має поганий настрій, вона пригнічена, ображена, зазнала невдачі, їй нудно, самотньо і т.д. Тобто, людина з емоційною харчовою поведінкою «заїдає» свої прикрощі та нещастя (Фадеева М.І., 2018).

Екстернальна харчова поведінка – характеризується підвищеною реакцією не на внутрішні, гомеостатичні стимули до прийому їжі, а на зовнішні стимули, такі як накритий стіл, смачно виглядаюча їжа, реклама харчових продуктів і т.д.

Під час воєнних дій в Україні в нашій групі досліджуваних виявилось, що за результатами голландського опитувальника харчової поведінки (DEBQ) зросла відсоткова кількість осіб з емоційною харчовою поведінкою, дослідження було розпочато до війни та продовжувалось в період війни.



Рис. 1 Відсотковий розподіл досліджуваних за видами харчової поведінки до початку воєнних дій



Рис. 2 Відсотковий розподіл досліджуваних за видами харчової поведінки під час воєнних дій

Порівнявши вибірки, ми побачили, що відсоткова кількість людей із емоційною харчовою поведінкою до війни була 16%, та після початку війни 22%. Серед респондентів було виявлено 7% обмежувальної харчової

поведінки до війни та 4% після початку війни, 13% екстернальної харчової поведінки до війни та 11% після початку воєнних дій. За тестуванням ЕАТ-26 було виявлено, що з досліджуваних осіб, 50% людей із недостатньою вагою (ІМТ нижче 20) та 25% людей із зайвою вагою (ІМТ вище 25) мають ймовірність наявності розладу харчової поведінки. Відсотковий розподіл всіх досліджуваних за рівнем незадоволеності тілом показує нам, що 86% осіб немає вираженої незадоволеності своїм тілом, та 14% має виражений рівень незадоволеності своїм тілом, з цих 14% всі особи є з надлишковою вагою.

Отже, ми отримали такі результати, за якими можна зробити висновок, що підвищення відсотку осіб з емоціогенною харчовою поведінкою пов'язане з тим, що людина знаходиться в стані стресу, не може як зазвичай планувати майбутнє, життєві перспективи невизначені, це призводить до погіршення емоційного стану – страху, депресії; все це впливає на харчову поведінку особистості. Також зі слів досліджуваних під час воєнних дій більшість респондентів набрали вагу, збільшився індекс маси тіла.

Аналіз специфіки харчової поведінки в осіб, які мають надмірну вагу, показав наявність різних видів порушень харчової поведінки. Простежується взаємозв'язок соціально-психологічних факторів на харчову поведінку людини. Для осіб із надмірною вагою характерні незадоволеність власною зовнішністю та неадаптивні стратегії поведінки при стресі.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499960>

Абсалямова Л.М., Зеленська Є.В.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

**ТИПИ КІБЕРБУЛІНГУ ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ У
ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ
TYPES OF CYBERBULLYING AND ITS CHARACTERISTICS IN
ADOLESCENT ENVIRONMENT**

There are the following types of cyberbullying: fights, or flaming; attacks; slander, slander; impersonation, impersonation; defraudation; alienation, isolation; cyber stalking; happy slapping. It is quite difficult to detect this phenomenon in the adolescent environment, as the children themselves hide its presence in their lives. Children hide any misunderstandings or insults on the Internet, often this happens out of fear that others may find out about it and will make fun of it, or parents will limit access to the Internet and others when they find out.

Keywords: Cyberbullying; teenagers; flaming; slander.

Кібербулінг – атаки, спрямовані на заподіяння психологічної шкоди, що здійснюються через електронну пошту (електронну пошту), миттєві повідомлення («запитати» – ICQ та інші системи), використовуються в чатах, на веб-сайтах, у соціальних мережах; діяти через текстові повідомлення або через зображення (фото, відео); Кібербулінг також включає терор за допомогою мобільних телефонів. Кіберзалякування створює новий виклик для батьків, учителів, вихователів та інших дорослих, які спілкуються з дітьми, тому що це може здатися нереальним, але шкода, яку воно завдає, цілком реальна.

Дещо інакше визначають це явище українські психологи. Кібербулінг – це переслідування інших людей за допомогою сучасних електронних технологій: Інтернету (електронна пошта, форуми, чати, ICQ) та інших електронних пристроїв – мобільних телефонів, пейджерів.

Наукове визначення терміну кібербулінг часто стикається з рядом проблем: а) різноманітність технологій, що опосередковують комунікацію, які визначають класифікацію дій як кібербулінг; б) залежність визначення від учасників булінгової взаємодії (так, дії дорослих по відношенню до дітей зазвичай не класифікуються як кібербулінг); с) Віртуальний терор може бути прямим (напади у формі погрозливих або образливих листів, адресованих жертві) і непрямим через доручення (коли інші люди використовуються для переслідування жертви). В останньому випадку люди можуть навіть не знати, що вони причетні до тероризму, наприклад, вони «клацнуть» на потрібну іконку на сайті, і зламана програма в цей момент надішле чергове повідомлення з їх адреси жертві.

Ми розглядали кібербулінг у таких формах:

- розсилання неприємних, образливих чи погрозових повідомлень, фотографій, листів, відеозаписів;
- Телефонні дзвінки з погрозами або мовчанням;
- образливі висловлювання на форумах (у чатах);
- видавати себе за іншу людину в чатах і на форумах, в текстових повідомленнях, використовуючи ненормативну лексику та образи;
- отримання СПАМ-розсилок вищевказаного змісту.

Американці Робін Ковальські, Сьюзан Лімбер і Патриція Агатстон більш детально розібралися з проблемою кібербулінгу. Вони визначили вісім типів поведінки, характерних для кібербулінгу:

Флеймінг (від англ. flammig – пекучий, гарячий, полум'яний) – обмін короткими гнівними та полум'яними репліками між двома або більше учасниками за допомогою комунікаційних технологій. Найчастіше вона розгортається в «публічних» місцях Інтернету, в чатах, на форумах, дискусійних групах, інколи переростає у затяжну війну (холово – від англ. – священна війна). На перший погляд, Фламен – це рівний бій, але за певних умов він може перерости і в нерівний психологічний терор. Так, несподіваний напад може привести потерпілого до сильних емоційних переживань, особливо якщо він не знає, хто з учасників яку позицію займе, наскільки його позицію підтримають значимі учасники.

Напади, постійні виснажливі напади (англ. harassment) – найчастіше це повторювані образливі повідомлення жертві (наприклад, сотні смс на мобільний телефон, постійні дзвінки) з перевантаженням особистих каналів зв'язку. На відміну від бійки, напади більш тривалі й односторонні. Атаки також відбуваються в чатах або форумах (місцях для розмов в Інтернеті), в онлайн-іграх атаки найчастіше використовуються гриферами – групою гравців, метою яких є не перемога в конкретній грі, а покращення ігрового досвіду інші знищують учасників.

Наклеп, – поширення дезінформації, що принижує гідність, за допомогою комп'ютерних технологій. Це можуть бути текстові повідомлення та фотографії, а також пісні, які зображають жертву у шкідливому, а часом і сексуальному образі. Жертвами можуть стати не лише окремі молоді люди, створюються списки розсилки (наприклад, «Хто є хто» чи «Хто з ким спить» у класі, у школі), створюються спеціальні «книги критики» (слембук), у яких жарти, створюються про однокласників, де також можна розмістити наклеп, гумор стає прийомом «списку груп ненависті», з якого вибираються мішені, щоб тренувати свою злобу, вихлюпувати гнів, передавати агресію тощо.

Крадіжка особистих даних – переслідувач видає себе за жертву, використовує її пароль для доступу до свого облікового запису в соціальних мережах, блогах, електронних листах, системах обміну миттєвими

повідомленнями тощо, а потім бере участь у негативній комунікації. Організація «хвилі зворотнього зв'язку» відбувається, коли з адреси потерпілого його друзям і родичам в адресній книзі надсилаються ганебні провокаційні листи без його відома, а потім розгублена жертва отримує несподівані гнівні відповіді. Використання крадіжки особистих даних проти людей, включених до «Списку груп ненависті», є особливо небезпечним, оскільки вони наражають своє життя на реальну небезпеку.

Шахрайство, вимагання конфіденційної інформації та її розповсюдження (Outing & Trickery) – Отримання особистої інформації під час міжособистісного спілкування та передачі (текстів, фотографій, відео) у відкритому доступі в Інтернеті або поштою тим, для кого вона не призначена.

Відчуження (відчуження), ізоляція. Кожній людині, особливо в дитинстві, властиво сприймати себе в групі або поза нею. Бажання приєднатися до групи є мотивом багатьох вчинків підлітка. Виключення з групи сприймається як соціальна смерть. Чим більше людина відсторонена від взаємодії, наприклад, у грі, тим гірше вона почувається і тим більше падає її самооцінка. У віртуальному середовищі відчуження також наражає дитину на серйозні емоційні проблеми, аж до повного емоційного знищення дитини. Онлайн-відчуження можливе в будь-якому середовищі, яке використовує захист паролем, списки спаму або списки друзів. Кібер-остракізм також включає нешвидку відповідь на миттєві повідомлення або електронні листи.

Кіберпереслідування – це таємне відстеження тих, за ким переслідують, і тих, хто простояє поблизу, переважно таємно, анонімно, з метою організації злочинної діяльності, наприклад, спроби звалтування, фізичне насильство, побої. Відстежуючи необережних користувачів через Інтернет, злочинець отримує інформацію про час, місце та всі необхідні умови для майбутньої атаки.

Harpy slapping – це відносно новий вид кібербулінгу, який почався в англійській підземці, де підлітки раптово били один одного, прогулюючись на платформі, а інший учасник знімав дію на камеру мобільного телефону. Надалі всі ролики, на яких були зафіксовані реальні напади, називали Harpy Sleeping. Відеоролики звалтування або видавання себе за іншу особу іноді називають стрибками (найпоширеніші в США). Ці відео публікуються в Інтернеті, де їх можуть переглядати тисячі людей, зазвичай без згоди жертви. Іншою формою Harpy Sleeping є передача історій через мобільні телефони. Розпочате як жарт, щасливе сновидіння може закінчитися трагедією. З'явилось поняття вбивства поліцейських – смерті жертви в результаті знущань, а пошльопання вважається злочином, якщо воно призводить до таких трагічних наслідків.

Виявити кібербулінг досить складно, оскільки він має свої особливості в підлітковому середовищі:

- молодь частіше спілкується потай від дорослих, а спілкування в глобальній мережі Інтернет виводить дорослих з-під контролю;
- швидша розсилка інформації за кількома адресами;
- Кібер-сталкери швидше знають, за ким вони переслідують, а їхні жертви не завжди знають, хто їх переслідує;
- перебування в Інтернеті може бути анонімним;
- Зниження відповідальності кібертерористів;
- Жертви кібербулінгу, як і жертви інших форм насильства, приховують від себе факти кібербулінгу (страх переслідувачів і батьків, які можуть обмежити доступ до мобільних телефонів та Інтернету).

Також можна виділити можливі особисті стратегії участі в кібербулінгу.

По-перше, це стратегія помсти – діти, які зазнали напад у реальному житті, можуть спробувати знущатися над собою у віртуальному середовищі. Друге – втеча від нудьги, розваг без усвідомлення можливих трагічних наслідків розвитку подій, спровокованих кібербулінгом.

По-третє, посилення цькування в реальному житті за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, що породжує явище комплексного мультимодального цькування. У рамках цієї останньої стратегії профіль особистості агресора-переслідувача, витягнутий з багаторічних досліджень, можна екстраполювати на традиційне знущання.

Існує чотири типи портретів дітей-хуліганів, що відповідають запропонованим особистим стратегіям, які висвітлює американський захисник кібербезпеки, директор одного з найпопулярніших спеціалізованих сайтів Перрі Афтаб:

- «мстивий ангел» (борець за справедливість, найчастіше реалізує першу стратегію помсти);

- «погані дівчата» (здебільшого використовує другу стратегію, щоб втекти від нудьги, цей хлопець має невдале ім'я, тому що хоча дівчата складають більшість цього типу хуліганів, хлопці також вдаються до кібербулінгу через нудьгу);

- «владолобство» (третя стратегія – прагнення отримати контроль і владу, використовуючи при цьому інших людей);

- «ненавмисний» тип – це відсутність власної мотивації чи стратегії, але залучення до кібербулінгу через негативну реакцію на провокації у «зворотній хвилі» та інші форми.

Ми робимо висновок, що між фізичним і психологічним насильством існує певна форма поведінки – словесні погрози, образи, удари ногами, штовхани. Це включає словесні образи та етнічне або сексуальне приниження. Психологічне насильство також передбачає таку форму тиску, як бойкот – змова групи людей з метою перешкодити контактам і спілкуванню, відсторонення від суспільства, що властиве певним видам кібербулінгу. Реальне та віртуальне знущання мають деякі відмінності.

Основна відмінність полягає в тому, що віртуальне знуцання складніше виявити та відстежити, оскільки його можна приховати від анонімних хуліганів.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7499963>

Абсалямова Л.М., Сопітько І.О.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

**ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕТЕРМІНАНТ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ
ПІДЛІТКІВ
STUDY OF DETERMINANTS OF VICTIMISTIC BEHAVIOR OF
ADOLESCENTS**

The article deals with the problem of victimization and reasons behind it in adolescence. It justifies the relevance of the study of this phenomenon. The results of scientific works on the problem of victimization and victimization behavior are summarized. The results of an empirical study aimed at identifying socio-psychological determinants of the formation of a tendency to victimization in adolescence are presented. It is shown that victimization behavior occurrences in adolescents differ depending on the degree of its realization, that the tendency to victimization behavior may be due to adolescents' ideas about specific family education strategies used by parents, as well as the individual psychological characteristics of adolescents themselves on behavioral, emotional and personal levels.

Keywords: *victimization, the process of victimization, victimization behavior, adolescence, family education styles, individual psychological characteristics of the individual.*

Соціально-економічні та політичні перетворення, що продовжуються в світі останнім часом, призвели до збільшення загальної соціальної віктимізації та криміналізації населення.

Проблема віктимності підлітків, тобто здатності стати жертвою негативних явищ, була і залишається однією з пріоритетних як у зарубіжних, так і вітчизняних дослідженнях. Багато в чому це зумовлено виникненням у соціальних мережах груп суїцидальної спрямованості, проявом деструктивних взаємин (булінга) в освітньому середовищі, появою так званого кібербулінгу, тобто нової форми цькування, що використовує можливості Інтернету для агресивного переслідування людини. Ці та інші фактори можуть провокувати підвищення віктимності у підлітковому середовищі.

Підлітковий вік підвищує рівень віктимної вразливості особистості. Віктимна поведінка, як відхилення від норм безпечної поведінки, що реалізується в сукупності соціальних, психічних та моральних проявів, багато в чому визначається індивідуально-психологічними (схильність до ризику, тривожність, нестійка самооцінка, підозрілість), психофізіологічними особливостями (статеву диференціація) та індивідуальним поведінка батьків).

Мета дослідження полягає у визначенні детермінант віктимної поведінки підлітків.

Термін «віктимність» ведеться в науковий обіг Л.В. Франком, 1977 року. Віктимність (від лат. *victima* – жертва). Він визначав віктимність, як стійку особистісну якість, що характеризує об'єктну характеристику індивіда ставати жертвою зовнішніх обставин. Віктимна поведінка – це така поведінка, внаслідок особливостей якої підвищується ймовірність перетворення особи на жертву злочину, обставин чи нещасного випадку через необдуману поведінку чи підпорядкування авторитетній особі серед однолітків.

Незважаючи на те, що спочатку дане явище достатньо описано в кримінальній віктимології, гостро стоїть проблема зміщення акцентів вивчення даного явища в площину загальної та вікової психології. Важливим у цьому контексті буде розгляд природи віктимної поведінки, виявлення факторів її детермінуючих, генезу та вікових особливостей віктимізації та віктимної поведінки у підлітковому віці як найбільш уразливого.

Віктимність розуміється нами як сукупність властивостей людини, обумовлених комплексом соціальних, психологічних та біофізичних умов, що сприяють дезадаптивному стилю реагування суб'єкта, що призводить до шкоди для його фізичного чи емоційно-психічного здоров'я. Віктимна поведінка – як відхилення від норм безпечної поведінки, реалізується в сукупності соціальних, психічних та моральних проявів (Андронікова О. О., 2018).

І.Г. Малкіна-Пих виділила фактори ризику підліткового періоду, що сприяють формуванню віктимної поведінки: підвищений егоцентризм, потяг до опору, впертості, протесту, боротьби проти виховних авторитетів; прагнення до незалежної, ризикованої поведінки; загострена пристрасть до дорослішання; прагнення до незалежності та відриву від сім'ї; незрілість моральних переконань; нездатність прийняти свою сексуальність, що формується; схильність перебільшувати ступінь складності проблем; криза ідентичності; негативна чи несформована Я-концепція; гіпертрофовані поведінкові реакції: групування, захоплення, відмову від їжі, контактів; невміння подолати стрес.

Системоутворюючими чинниками виникнення віктимної схильності та її реалізації у формі віктимної поведінки різних типів є: стратегії сімейного виховання батька; вплив стратегії виховання матері та відсутність відчуття соціальної підтримки у підлітків. Тобто, вагомий вплив на формування віктимності здійснює саме сім'я.

Довгий час вважалося, що розвиток особистості, що соціально відхиляється пов'язано зі структурною деформацією сім'ї, під якою розуміється просто не повна сім'я – відсутність одного з батьків (частіше за батька). Статистичні дані щодо злочинності неповнолітніх, отримані в

різних країнах світу, що підтверджували цей висновок. Зараз спостерігається інша тенденція. Спочатку різниця між повними та неповними сім'ями за кількістю «видаваних» ними підлітків-правопорушників стала неухильно скорочуватися, а потім і практично повністю зникла. В даний час встановлено, що основним фактором негативного впливу сім'ї на розвиток особистості є не структурна, а психосоціальна деформація сім'ї. І це загальносвітова тенденція.

Аналіз наявних у цій галузі робіт показав, що дослідники описують різні чинники виникнення віктимної поведінки підлітків. Зокрема, виділяють такі як: підліткова криза, що супроводжується протиріччями психічного та фізіологічного розвитку; індивідуально-психологічні особливості підлітків, а саме: потреба в престижі та самоповазі, потреба у ризику, агресивність, емоційна нестійкість, психічні відхилення; неадекватна самооцінка, акцентуовані риси характеру; прагнення до незнайомого, невідомого, підвищений егоцентризм, схильність перебільшувати проблеми, незрілість переконань, переважання пасивної поведінки у стресових ситуаціях а також характеристики сім'ї підлітка: психічні особливості батьків, соціально-економічний статус сім'ї, норми та стиль сімейного виховання, а також ті умови, в яких він живе (Хомуленко Т.Б., Абсаямова Л.М., 2011).

Отже, схильність підлітків до прояву віктимної поведінки може бути зумовлена цілим комплексом як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників.

Вибірку нашого дослідження склали учні 9 – 11 класів. Загальна кількість респондентів, що брали участь у дослідженні -59 осіб. Всі підлітки були з повних сімей. У ході дослідження було використані наступні методики: «Схильність до віктимної поведінки» О. О. Андроннікової, що дає можливість виявити цілий комплекс взаємопов'язаних проявів віктимної поведінки підлітків і спрямована безпосередньо на аналіз психологічної реальності, що ховається за віктимними поведінковими аспектами; методика «Батьків оцінюють діти» І.А. Фурманова та А.А. Аладьїна (РОД), призначена для вивчення уявлень дитини про стиль сімейного виховання.

У ході дослідження всі випробувані були поділені на три групи залежно від рівня схильності до віктимної поведінки. Першу групу склали підлітки, які мали високий рівень схильності до віктимної поведінки (18 % опитуваних), що означає, що можуть часто потрапляти у небезпечні здоров'я та життя ситуації. Друга група – підлітки, що входять до так званої категорії «норма» (12% опитуваних). І до третьої групи, найчисленнішої (70 % опитуваних), увійшли підлітки, у яких було виявлено рівень віктимності «нижче за норму».

Найбільш вираженими в першій групі були такі шкали, «Фобія втрати дитини», «Нерозвиненість батьківських почуттів», «Проекція на дитину власних небажаних якостей». може свідчити, що підлітки, схильні до віктимної поведінки, звертають увагу такі особливості батьківського

виховання і ставлення до дитини, як, з одного боку, потураюча гіперпротекція, з другого – гіпопротекція і емоційне відкидання.

У досліджуваних з потенційною віктимністю (друга група) виявилися високі показники за шкалою «Потурання», і навіть отримані від інших груп результати за шкалою «Гіперпротекція», що свідчить про те, що у випробуваних з низьким рівнем реалізованої віктимності їх батьки надмірно піклуються про них, надто опікуються їх, задовольняючи всі потреби.

У випробовуваних третьої групи з відсутністю схильності до віктимної поведінки, на відміну від першої та другої груп, були виявлені високі показники за шкалами «Недостатність заборон до дитини», «Мінімальність санкцій», «Гіпопротекція». В уявленні підлітків цієї групи батьки надають їм свободу, не використовують покарання, розраховують на самостійність дитини, її здатність адекватно реагувати на ситуацію, довіряють їм. Однак підлітки вважають, що батьки мало приділяють їм уваги, не вистачає емоційного тепла.

Узагальнюючи отримані результати, ми можемо констатувати те що, що процес віктимізації підлітків може виявлятися двох рівнях: на рівні віктимної схильності і на рівні реалізованої віктимності. Встановлено, що реалізація віктимного потенціалу у вигляді поведінки може бути обумовлена стилем сімейного виховання, ставленням батьків до підлітка. Використання батьками потураючої гіперпротекції одночасно з гіпопротекцією, а також наявність емоційного заперечення сприяють формуванню високого рівня реалізованої віктимності, призводячи до дисгармонійного розвитку особистості. При цьому потураюча гіперпротекція як стиль батьківського виховання може сприяти розвитку демонстративних якостей особистості та призводити до ризику віктимізації, у той час як невіктимна поведінка обумовлена вибором адекватних способів взаємодії з підлітками, врахуванням їх вікової специфіки, надання самостійності, побудовою партнерських відносин із дітьми, вибором адекватних ситуації способів впливу.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500029>

Аксьонов Ю.О., Нестеренко М.О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ НАБУТТЯ ГЕНДЕРНОЇ
ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТІСТЮ
PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF ACQUIRING GENDER
IDENTITY BY PERSONALITY**

The theses consider the psychological mechanisms of the formation of gender identity as a person. Particular attention is paid to identification and self-identification as a process of self-determination as a representative of a certain gender group.

Keywords: *gender identity, identification, gender socialization, personality.*

Гендерна проблематика набуває особливої актуальності з огляду на зміну традиційних стереотипів, реалізації принципу паритетності жінок і чоловіків у всіх сферах сучасного суспільства. Дослідники все частіше акцентують увагу на гендерній ідентичності особистості як внутрішній динамічній структурі, що «інтегрує окремі сторони особистості, пов'язані з усвідомленням, переживанням себе як представника певної статі та саморегуляцією власної поведінки» (Нестеренко М.О., 2013).

Конструювання гендерної ідентичності як базової характеристики особистості відбувається у ході гендерної соціалізації, що являє собою засвоєння норм, патерни поведінки, соціальних установок відповідно до культурних уявлень про роль, статус і призначення чоловіків і жінок у суспільстві (Щотка О.П., 2019). Гендерна соціалізація є двостороннім процесом. Особистість не тільки засвоює культурну систему гендеру того суспільства, у якому вона живе, але й відбувається індивідуалізація завдяки набуття автономії, самовизначення та формування власної позиції.

У сучасній психології дослідники даної проблеми по-різному визначають механізми становлення гендерної ідентичності. Аналіз сучасних гендерних досліджень проблеми психологічних механізмів набуття гендерної ідентичності дозволив визначити наступні механізми: ідентифікація; диференціальне підсилення та диференціальне наслідування; ініціація; індивідуалізація.

В широкому сенсі ідентифікація розуміється як «багатоплановий процес ототожнення, примирення, співвіднесення себе з об'єктом, образом, поведінкою інших» (Кубаєвський М., 2009), що ґрунтується на інтродекції, тобто вбирання в себе, поглинання (Боровцова М.С., 2011). У літературі виділяється два пояснення процесу ідентифікації. Перше бере початок з теорії психосексуального розвитку З. Фрейда, який для пояснення ідентифікації використовує поняття «Едіпів комплекс». Вважається, що

існують різні лінії психосексуального розвитку чоловіків і жінок, спільним для яких є те, що спочатку відбувається ідентифікація дитини з одним із батьків тієї ж статі, вбирання в себе рольової моделі, а в результаті розв'язання Едіпова комплексу – ідентифікація з інтроектами та ідеалами. Таким чином, дитина через вирішення конфлікту в сфері несвідомого приходить до гендерній ідентичності. Е. Еріксон зазначає, що в процесі розвитку відбувається поступова інтеграція ідентифікацій з оточуючими тієї ж і протилежної статі, тому остаточно гендерна ідентичність особистості являє собою суміш чоловічих і жіночих рис.

Друге пояснення ідентифікації – первинна ідентифікація швидше жіноча, ніж чоловіча, оскільки мати є першою людиною, до якої відчують прихильність, як хлопчик, так і дівчинка. Гендерна ідентичність хлопчиками здобувається у подвійному процесі: спочатку ідентифікація відбувається з представником жіночої статі, пізніше хлопчик диференціюється від неї і набуває чоловічої ідентичності.

У гендерних дослідженнях поряд з поняттям «ідентифікація» вживається поняття «гендерна самоідентифікація», що розуміється як процес самовизначення особистості як представника певної гендерної групи.

Описуючи процес становлення гендерної ідентичності в ході гендерної соціалізації, автори підкреслюють роль таких психологічних механізмів як диференціальне підсилення та диференціальне наслідування (Берн Ш. 2001). Перше передбачає винагороджування прийнятої для даного суспільства поведінки людини в залежності від її біологічної статі та покарання – неприйнятої. Винагорода виступає у формі суспільного схвалення, а покарання – соціальне несхвалення (Щотка О.П., 2019). Друге – вибір статевої ролі в близькому оточенні та наслідування поведінці, що демонструє модель. Автори також підкреслюють, що у встановленні напрямку розвитку гендерної ідентичності особистості активну роль відіграють батьки, школа, групи однолітків і інші агенти соціалізації.

Зміст механізму індивідуалізації відрізняється від ідей ідентифікації, диференціального посилення та диференціального наслідування. За визначенням К. Юнга, індивідуалізація – це шлях до себе, самоздійснення, найкраще і найповніше здійснення особистістю своїх колективних якостей, оскільки певна увага до унікальності людини сприяє кращому виконанню соціальних ролей, ніж нехтування цією своєрідністю або її пригнічення (Боровцова М.С., 2011). Індивідуалізація у процесі набуття гендерної ідентичності розглядається як «не просте засвоєння особистістю культурно заданих зразків і норм деякого гендеру, це завжди реалізація внутрішніх задумів і смислів особистості, усієї Я-концепції, що забезпечується і прямує до досягнення внутрішньої узгодженості, самоактуалізації і зовнішнього підтвердження» (Ожигова Л.М., 2006). Проблеми сепарації та індивідуалізації

з'являються через згасання первинного ототожнення з матір'ю, на початку розвитку відчуття себе, свого Я (Чодору Н., 1999). Виділяють чотири фази в процесі індивідуації: фаза диференціації, фаза практики, фаза возз'єднання, фаза постійності об'єкта.

Ініціація як механізм становлення гендерної ідентичності являє собою будь-які обрядові дії, що супроводжуються і формально закріплюють зміни соціального статусу і соціальної ролі людини у зв'язку зі вступом у певну групу. Ініціація передбачає певне випробування та здійснюється на двох рівнях: зовнішньому (різні послідовні обрядові дії, ритуали) і внутрішньому (поява переживань, пов'язаних з участю ініційованого в ініціації та здобуттям нової ідентичності) (Боровцова М.С., 2011). Так, Дж. Кемпбелл вказує на три стадії ініціації: усамітнення, сурове випробування, повернення. Авторами підкреслюється, що ініціація дозволяє здійснитись глибинним змінам особистості і, тим самим полегшує здобуття ідентичності.

Отже, виділені нами психологічні механізми набуття гендерної ідентичності мають важливе значення для гендерного розвитку особистості. Окремо кожен з них не може пояснити процес становлення гендерної ідентичності, тому сьогодні відбувається їх інтеграція у гендерних дослідженнях.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500032>

Архарова Т.В., Нестеренко М.О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ
ACHIEVEMENT MOTIVATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS:
THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM**

The thesis presents a theoretical analysis of achievement motivation. The essence of achievement motivation and its determinants are revealed. The connection with responsibility, locus of control, self-esteem, self-expectations is shown. The directions of further scientific research are outlined

Keywords: *motivation to achieve, motivation to achieve success, motivation to avoid failure.*

Динамізм, невизначеність і швидкі темпи змін сучасного суспільства висувають нові вимоги до підготовки фахівців на всіх рівнях професійної освіти. Сьогодні професійна освіта повинна відповідати міжнародним стандартам якості, що задовольнятиме запити всіх споживачів освітніх послуг – особистості, суспільства, держави, виробництва (Антонова Н.О., 2009). Відповідно здійснюється пошук нових шляхів і напрямків підвищення якості професійної освіти та професійної підготовки майбутніх психологів, здатних, як кваліфіковано вирішувати професійні завдання, так і до подальшого професійного, особистісного розвитку.

На процес професійної підготовки значно впливає мотиваційна складова, оскільки недостатній рівень мотивації негативно позначається на активності здобувача вищої освіти у навчально-виховному процесі, а в майбутньому і на успішність їх професійної діяльності. Особливості мотивації визначаються низкою чинників таких, як волевіль, емоційні, психічні утворення, що мають відношення до структури особистості (потреби, установки, ціннісні орієнтації), система ставлень особистості до світу, власній активності.

Проблема мотивації досягнення особистості висвітлена у працях таких науковців, як Б. Аткинсон, А.М.Большакова, Т.В. Большакова, О.П. Венгер, А.В. Колчагіна, Д. МакКлелланд, Г. Мюррей, К.І. Фоменко, Х. Хекхаузен і ін. Мотивація досягнення розуміється як «стійке прагнення зробити щось швидко і добре, досягти певного рівня в будь-якій справі» (Венгер О.П., Гусева Т.П., Мисула Ю.І., Сас Л.М. і інші, 2018). Мотив досягнення показує наскільки особистість прагне підвищувати свої здібності, вміння, підтримувати їх на високому рівні. Саме мотивація досягнення детермінує успішне професійне становлення майбутнього психолога, оскільки пов'язана з проявами таких волевільних якостей, як завзятість, наполегливість, терплячість.

Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузен вказують на дві незалежні мотиваційні тенденції: прагнення до успіху та прагнення уникнути невдачі. Мотивація уникнення невдачі – це прагнення людини уникнути невдач у життєвих ситуаціях, пов'язаних з оцінками результатів її діяльності іншими людьми (Прядко Н.О., 2015). У свою чергу дані тенденції, як зазначають Дж. Аткинсон, Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузен, складаються з потреби досягнення мети і її антиципації, інструментальної активності, афективного стану, результату діяльності та ставлення до цього оточуючих (Водолазська О.О., 2015). Дж. Аткинсон звертає увагу на конфлікт, який виникає у особистості у ситуації вибору між тенденцією прагнути до успіху, що викликає дії, які ведуть до успіху, і тенденцією уникнути невдачі, яка пригнічує дії, що ведуть до невдачі. Це відбувається завдяки тому, що кожна людина володіє одночасно і мотивом досягнення, і мотивом уникнення невдач (Водолазська О.О., 2015).

Д. МакКлелланд описує особливості людей, яким властиво яскраво виражене прагнення до досягнення успіхів. Вони не бояться брати на себе відповідальність при розв'язанні різноманітних задач, виявляють схильність до визначенні міри ризику, ставлять реальні цілі, потребують визнання власних успіхів. На думку Х.Хекхаузена, мотивації досягнення характерні постійний перегляд цілей і постійне повернення до перерваного завдання, відновлення основної спрямованості дій. Відповідно створюються складні структури діяльності, для успішного виконання якої стає необхідним планування, що дозволяє досягти упорядкованої послідовності і функціональної організації ланцюга дій (Хекхаузен Х., 2001).

У своїх дослідженнях каузальних атрибутцій Б. Вайнер з'ясував, чому одні люди домагаються успіху, а інші – ні. Він виявив два показника згідно яким, людина визначає причини успіхів і невдач у своїй діяльності: зовнішня або внутрішня причина (власні зусилля, вплив оточуючих) і стабільність або нестабільність причини (чинник зусиль або удачі – нестабільність, чинник здібностей і складність завдання – стабільність) (Колчигіна А.В., 2019).

Мотивація до успіху тісно пов'язана з відповідальністю та локусом контролю особистості. У своїх дослідженнях когнітивних детермінант поведінки досягнення успіху Дж. Роттера визначив, що особистості з високими показниками інтернального локусу контролю, та особи з високою мотивацією досягнення обирають завдання середньої складності, але перші також з готовністю обирають і легкі завдання на відміну від останніх (Колчигіна А.В., 2019). Результати дослідження М. Komarraju, S. Karau, R. Schmeck підтверджують наявність прямої кореляції між показниками досягнення та особистісними особливостями. Мотивація уникнення прямо корелює з нейротизмом та екстраверсією, а обернено – із сумлінністю та відкритістю. Тобто сумлінність особистості, що включає організованість, продуктивність, відповідальність) є найкращим чинником для мотивації

досягнення. У дослідженнях мотивації досягнення також був виявлений зв'язок із самооцінкою особистості (Прядко Н.О., 2015).

Українські дослідники Т.В. Большакова і А.М. Большакова визначили, що існує зв'язок між мотивацією досягнення здобувачів вищої освіти музичновиконавських спеціальностей та їхніми самооцінками. Так, чим вище мотивація досягнення майбутніх музикантів, тим більш позитивними є їхні професійні самооцінки, тобто високий рівень мотивації досягнення корелює з більш позитивною системою очікувань щодо себе. Для здобувачів із домінуванням мотивації на уникнення невдач властиве негативне ставлення до себе як майбутніх професіоналів. Вони на етапі оволодіння професією відчують меншу задоволеність реалізацією професійного потенціалу, меншу професійну компетентність, меншу професійну затребуваність, ніж здобувачі, що орієнтовані на досягнення успіху (Большакова Т.В., Большакова А.М., 2019).

У дослідженні Колчагіної А.В. ціннісних переваг мотиву успіхів майбутніх психологів із різним ступенем потреби в досягненні було визначено, що здобувачі з більш вираженою потребою в досягненні орієнтовані в навчальній діяльності на досягнення власного результату, мають більш позитивне емоційне піднесення в навчальній діяльності, переживання почуття задоволеності. Це сприяє формуванню у майбутніх психологів із досягненням на успіх нових, більш сильних мотивів діяльності, порівняно зі здобувачами із менш вираженою потребою в досягненні (Колчагіна А.В., 2019). Отже, мотивацію досягнення можна розглядати в позитивному контексті, як перевагу для особистості, що оволодіває певною професією.

Таким чином, мотивація досягнення має власну структуру, визначає якість розв'язання важливих для особистості задач, діяльності, зокрема й навчальної. Мотивація досягнення тісно пов'язана з різноманітними характеристиками особистості, що значно визначають її рівень, стійкість і специфіку. Це дозволяє визначити наступне – мотивацію досягнення необхідно досліджувати в різних аспектах.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500034>

Бондаренко Д. О.

Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут», м. Харків

СПЕКТР ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ THE RANGE OF PSYCHOSOMATIC DISORDERS

The work examines the spectrum of psychosomatic disorders. We also consider psychosomatics in a narrow, broad and comprehensive sense in the context of positive psychotherapy. It is impossible to separate individual psychological or physical constellations that will comprise the full sequence of manifestations of psychosomatic disorders. However, the main cause of all psychosomatic pathologies is social maladjustment.

The somatopsychic aspect of psychosomatics becomes more and more important. We can detect psychosomatic phenomena both in somatic diseases caused in whole or in part by a mental factor, and, conversely, in somatopsychic disorders. I mean the reverse effect of somatic diseases on the processing of experiences.

Keywords: *psychosomatics, positive psychotherapy, medicine, psychosomatic disorders.*

Одна й та сама хвороба у різних людей може стати наслідком різних соматичних, душевних та соціальних страждань, залежно від того, які адаптаційні та захисні механізми свідомо чи несвідомо підключає хворий.

Психосоматичні захворювання розуміються як симптоми та синдроми у фізичній області (різні органи та системи), які відносяться до індивідуальних психологічних особливостей людини та пов'язані з її поведінковими стереотипами, реакцією на стрес та способом вирішення міжособистісних конфліктів.

Спираючись на метод Позитивної Психотерапії, можна розглянути психосоматику у вузькому, широкому та всеосяжному розумінні (Пезешкіан Н. Психосоматика та позитивна психотерапія, 1991).

Психосоматика у вузькому розумінні передбачає соматичні захворювання та функціональні розлади організму, виникнення та перебіг яких залежить переважно від психосоціальних обставин. Насамперед, це стресові хвороби: язва шлунка, язва дванадцятипалої кишки, функціональні серцеві розлади, головний біль, коліт, ревматичні захворювання, астма.

Психосоматичні порушення можна поділити на дві групи:

а) Функціональні розлади. При цьому порушення відбувається на рівні нейровегетативної та гормональної регуляції функцій окремих органних систем, що супроводжується виділенням гормонів (катехоламінів) з мозкової речовини надниркових залоз у відповідь на стресові події.

б) Органічні порушення. Гнів «в'їдається» в орган, що призводить до його патологічних змін, що можуть виражатися у всьому різноманітті

захворювань: шкірні зміни (наприклад, екзема), зміни слизових оболонок (наприклад, виразка), відповідні ускладнення у вигляді кровотечі, перфорації шлунка та ін. Як показують психосоматичні дослідження, таким змінам може піддаватися будь-яка з органних систем. Первинна реакція на конфліктне переживання, яке можна пов'язати з органопатологічним станом, є наслідком хронічної вегетативної перенапруги, що може призвести до «органіки».

Психосоматика у широкому розумінні. Пропонується суттєва участь психіки у прояві хвороби, в основі якої лежать так звані вегетативні розлади типу функціональних порушень серцевого ритму, функціональних розладів кровообігу та симптомокомплексу «вегетативної дистонії». Істотний вплив психічного чинника визнається при класичних психосоматичних захворюваннях, до яких відносять такі сім хвороб (Holy seven): виразка дванадцятипалої кишки; виразковий коліт; есенціальна гіпертонія; ревматичний артрит; гіпертиреоз; нейродерміт; бронхіальна астма.

Психосоматика у всеосяжному розумінні :

Як було зазначено при розгляді психосоматики у вузькому та широкому розумінні, на соматично-душевну рівновагу людини впливає безліч факторів, що мають значення для виникнення, перебігу та прогнозу захворювання. Психосоматика у всеосяжному розумінні поряд з соматично-душевним взаємовпливом розглядає також громадську структуру умов, у яких живе людина та з урахуванням яких стають зрозумілими реакції навколишнього світу на неї і, навпаки, її реакції на навколишній світ.

З точки зору медичної психотерапії, можна виділити 4 види психосоматичних захворювань:

"Соматоформний розлад", більш відомий як нейроциркуляторна або вегето-судинна дистонія. У людини, що страждає соматоформним розладом, будуть різні симптоми: болі різного характеру, низький артеріальний тиск, тахікардія, припливи, часте сечовипускання, діарея, дискомфорт в животі та безліч інших проявів. Сенсibiliзація – це, по суті, реакція людини на хворобу. Деякі діагнози пов'язані з короткою тривалістю життя, приближенням смерті (як приклад, онкологія, СНІД). Також можуть бути характерні патологічні симптоми, що проявляються як патологічне заперечення хвороби. В звичному розумінні до психосоматичних захворювання відносять мігрень, бронхіальну астму, інфаркт міокарда. При симптоматичному психозі процеси, котрі відбуваються в організмі, можуть мати токсичну дію на мозок. Прикладом розвитку соматичних клітин може бути інфекційне подразнення. Коли важке отруєння викликає психічні розлади, марення свідомості, галюцинації та дезорієнтації.

Якщо звернутися до МКБ-10, класифікація психосоматичних розладів буде такою:

- 1) органічні, включаючи симптоматичні, психічні розлади» (рубрики F04-F07, що відповідають реакціям екзогенного типу К. Vonhoffer);
- 2) невротичні, пов'язані зі стресом та соматоформні розлади(рубрики F44.4-F44.7, та F45 – соматоформні розлади);
- 3) поведінкові синдроми, пов'язані з фізіологічними порушеннями та фізичними факторами" (рубрики F50-F53).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500036>

Бубир І.С.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ У ОСІБ, ЯКІ
ПЕРЕХВОРИЛИ НА COVID-19
FEATURES OF PSYCHOLOGICAL IMMUNITY IN PERSONS WHO
HAVE HAD COVID-19**

During the study of psychological immunity in patients with COVID-19, it was determined that those individuals who suffered from the disease have higher indicators of positive thinking and lower indicators of orientation to challenges and changes than the subjects who did not suffer from COVID-19. This makes it possible to make an assumption that the disease teaches us. Living with an illness or any unpleasant situation, a person develops coping strategies and strengthens his psychological immunity. Therefore, it is important not to be afraid of obstacles and troubles, but to perceive them as an experience that teaches us to cope with difficulties.

Keywords: *psychological immunity, COVID-19 pandemic, positive thinking, sense of coherence, self-efficacy.*

Стрімке поширення COVID-19 вплинуло на повсякденне життя людей їх звичну діяльність, та стало причиною того, що люди почуваються самотніми, відчують тривогу та стрес.

Окрім цього у сучасному сьогоднішньому суспільстві постійно стикається з ризиками та глобальними викликами, що породжені соціально небезпечними ситуаціями. Будь-яка несподівана ситуація: епідемія, економічна криза, війна, тощо може викликати у людини стрес.

Психологічний імунітет, як ресурс самозахисту та адаптації, може допомогти людям впоратися зі своїми страхами, тривогами та стресом.

Враховуючи поточну потребу в дослідженні та аналізі психологічного імунітету оточуючих мною разом з Хомуленко Т. та Кисловою І. було здійснено україномовну адаптацію опитувальника психологічного імунітету К. Бона та доведено її надійність та валідність. Психометричну Вибірку склали 302 особи. Результати були висвітлені в статті «Адаптація методики «Психологічний імунітет»» у Віснику ХНПУ імені Г.С. Сковороди, вип. №66.

При встановленні кореляцій між твердженнями та шкалами опитувальника виявлено, що на психологічний імунітет позитивно впливають: оптимізм, планування, відчуття цінності життя, відчуття сили для згуртування інших, наполегливість, сильна самооцінка, стійкі цінності, успіх у різних сферах свого життя, орієнтація на себе при вирішенні проблем, самоповага, впевненість у хорошому результаті навіть складних ситуацій, орієнтація на свої відчуття, самоповага, відчуття своєї сили,

відчуття та розуміння людей, вміння знаходити варіанти вирішення проблем навіть у стресі, віра в допомогу від інших, можливість покласти на своїх знайомих, відчуття сили для згуртування інших та для впливу на те, що відбувається, відкритість до змін, впевненість, вміння знаходити варіанти вирішення проблем, вміння заряджати інших на нові та креативні ідеї; сподівання позитивного майбутнього; вміння створювати нові ідеї та виконувати роботу, яка потребує оригінальних ідей.

Негативний вплив на психологічний імунітет мають: відсутність терпіння, нервування, дратівливість, імпульсивність, депресивність, недостатнє усвідомлення, того, що відбувається навколо, відчуття застою в житті, неготовність до змін та нових ситуацій, відсутня наполегливість коли щось іде не по плану.

Також було встановлено, що основними шкалами методики «Психологічний імунітет» є: почуття когерентності, орієнтація на досягнення цілей, почуття саморозвитку, соціальна креативність, самоефективність, почуття контролю, позитивне мислення, здатності до розв'язання проблем, орієнтація на виклики та зміни, соціальний моніторинг. Шкали: самоконтроль імпульсивності, синхроністичність, самоконтроль ірраціональності, емоційний самоконтроль, здатність до соціальної мобілізації (роботи у групі) мають менший внесок в методику та є датковими.

Під час дослідження психологічного імунітету у хворих на COVID-19 визначено, що ті особи, які перенесли захворювання, мають вищі показники позитивного мислення та нижчі показники орієнтації на виклики та зміни, ніж досліджувані, які не хворіли на COVID-19.

Це дає можливість зробити припущення, що хвороба нас вчить. Проживаючи хворобу чи будь яку неприємну ситуацію людина розвиває стратегії подолання та зміцнює свій психологічний імунітет. Тому важливо не боятися перешкод та неприємностей, а сприймати їх як досвід який навчає нас справлятися з труднощами. Як зазначала Хомуленко Т.Б., щоб не руйнуватися, інколи необхідно щось руйнівне впустити в себе, тобто мати внутрішню єдність та бути єдиним зі світом, бо саме рівновага є запорукою нашого виживання (Хомуленко Т.Б., 2020).

Пандемія триває вже доволі довго, і зайвий раз продемонструвала, що люди не можуть жити в постійній тривозі та стресі. Більшість людей (особливо молодих) прийняли неминучість ситуації, адаптувались та продовжують життя в звичному темпі.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500042>

Бублик М.В., Панок І.В.,

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

ПРОБЛЕМА ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ У ПСИХОЛОГІЇ THE PROBLEM OF THE LIFE WAY IN THE PSYCHOLOGY

Б. Ананьєв (2002), якому належить найфундаментальніше комплексне лонгіт'юдне дослідження життєвого шляху як «основної форми розвитку особистісних властивостей людини», визначав його як «історію формування та розвитку особистості в певному суспільстві, сучасника певної епохи й однолітка певного покоління. Водночас фази життєвого шляху датуються історичними подіями, зміною способів виховання, змінами способу життя і системи відносин, сумою цінностей та життєвою програмою – цілями і смыслом життя, які має ця особистість» (2002: 86–87).

Серед суттєвих феноменів життєвого шляху Б. Ананьєв (2002) виділяє події як факти, які суттєво змінюють середовище та соціальну ситуацію розвитку, спосіб життя, соціальний статус, структуру особистості, систему її відносин. Вчений розрізняє події оточуючого середовища та події поведінки людини в середовищі.

Життєвий шлях Н. Логінова (1978) визначила як «історію індивідуального розвитку. Людина розвивається, підлягає соціалізації в її конкретно-історичній формі. Вона долучається до виробничого, політичного, культурного життя суспільства, переживає історичні події своєї епохи». Життєвий шлях Н. Логінова визначила як «історію індивідуального розвитку. Людина розвивається, підлягає соціалізації в її конкретно-історичній формі. Вона долучається до виробничого, політичного, культурного життя суспільства, переживає історичні події своєї епохи».

Л. Анциферова (1992) вважала, що більшість подій, що виділяє людина в суб'єктивній картині свого життя, є реалізацією цілей, які вона встановила, будучи суб'єктом цілепокладання та реалізації цілей.

Т. Титаренко визначає життєвий шлях як «низку основоположних, значущих вчинків» (2008). «Життєвий шлях є не лише траєкторією приватного життя особистості. Він окреслює творчий внесок кожної людини в історію суспільства». На думку дослідниці, людина переживає свій життєвий шлях як незавершений тому, що їй не відомо, коли він скінчиться, отже, протягом усього життя вона постійно моделює світ, в якому живе.

С. Максименко розглядає життєвий шлях як розвиток людини, змістом та сутністю якого є генеза її здійснення. За твердженням вченого, протягом життя людина розвивається і як особистість, і як суб'єкт діяльності, і як індивідуальність: «в перебігу життєвого шляху здійснюється

розвиток людини – особистості і суб'єкта діяльності, а разом з тим і індивідуальності» (2004: 108). Сам життєвий шлях, на думку науковця, являє собою багатомірне утворення, «переплетіння в ньому багатьох ліній розвитку, кожна з яких має свою історію» (2004: 107).

Л. Коган, який розглядає його як «сукупність змін статусу, рівня розвитку, видів та характеристики діяльності, способів спілкування особистості під впливом змін суспільного життя, соціального середовища...» (1985, с. 72).

Соціальність особистості як суб'єкта життєвого шляху підкреслюється також у визначенні життєвого шляху, запропонованому Н. Гришиною: «життєвий шлях особистості – це становлення людини як соціального суб'єкта, опанування соціальних ролей та розширення діапазону соціальних ролей людини, послідовна зміна соціальних ролей та ін.» (2007: 82).

На думку К. Абульханової-Славської, головний та безпомилковий критерій оцінювання життя – задоволеність або незадоволеність самої людини як суб'єкта життєвого шляху, що характеризує відчуття того, склалося чи не склалося, вдалося чи не вдалося життя. Не менш важливим критерієм дослідниця вважає «здатність особистості регулювати, організовувати свій життєвий шлях як ціле, що підкоряється її цілям та цінностям» (1991: 40).

Категорію життєвого шляху можна розглядати у поєднанні з поняттям творчого шляху, який є шляхом постійної модифікації особистісного світу з метою творення людиною самої себе. Якщо життєвий шлях можна уявити вирпаням, то творчий шлях відбувається неначе у паралельній площині і може виглядати як постійне піднесення до нових висот, яке, у кращому разі, фізично закінчується після досягнення людиною чергової висоти, а в гіршому разі, раптом обривається під час чергового сходження. Це поняття виявляється таким, що здатне інтегрувати низку різних точок зору на людину, психологічних теорій і концепцій.

Таким чином, життєвий шлях особистості необхідно визнати загальнонауковою системною категорією, що описує події індивідуального життя людини з точки зору взаємодії суб'єкта активності з його життєвими обставинами, у яких ця активність якраз і здійснюється. Під життєвими обставинами розуміють природні та соціальні чинники, з якими прямо або опосередковано взаємодіє особистість (Панок, 2014).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500046>

Вертель А.В.

Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, м. Суми

**ПСИХОАНАЛІЗ У СИСТЕМІ МІФ – ФІЛОСОФІЯ – НАУКА
PSYCHOANALYSIS IN SYSTEM MYTH – PHILOSOPHY – SCIENCE**

The article is devoted to the investigation of methodological aspects of psychoanalytical learning. Intercommunication between philosophy and psychoanalysis is considered. Made an attempt to analyze the treatment to psychoanalysis in system myth – philosophy – science.

Keywords: *philosophy, science, psychoanalysis, scientism, antis scientism.*

Найбільш поширеною є та точка зору, згідно з якою психоаналіз є суто науковою теорією, яка виникла внаслідок вивчення конкретних дослідних даних на стику декількох природничих наук. Слово філософія щодо до психоаналізу цими авторами взагалі не вживається.

Інші дослідники, залишаючись на позиціях суворой науковості, іншими словами, незаперечного сцієнтизму, тим не менш згадують про те, що на пізніх етапах розвитку теорії психоаналіз піднявся до рівня спекулятивних узагальнень, яким можна було б дати назву філософських, або ж метафізичних. Але ці узагальнення, на їх думку, не послідовні та не систематичні, а існують лише у вигляді розрізнених зауважень загальносвітоглядного плану, висловлених з того чи іншого приводу. Як вважає О. Руткевич, «стратегії пристосування психоаналізу – до природничих або до соціальних наук – призводять до руйнування всього спорудженого Фрейдом. Тому більшість аналітиків обирає «страусову політику» і просто ігнорують все те, що пишуть нейрофізіологи, етнографи або соціологи. Але тим самим вони неминуче заганяють себе в свого роду «гетто» навіть в рамках медичної корпорації, не кажучи вже про більш широке наукове співтовариство (Руткевич О.М., 2000).

Необхідно зауважити: те, що психоаналіз не є ані природничою, ані соціальною наукою, ще не означає, що він позбавлений всякого змісту і може бути просто відкинутий як якась міфологія. Психоаналіз нагадає ті давні вчення, які поєднували філософську спекуляцію з тією чи іншою практикою психічної саморегуляції.

На противагу першим двом напрямам у дослідженні психоаналізу представники третього підходу виходять з тієї передумови, що будь-яка наукова теорія неможлива без підведеного під неї філософського базису. Керуючись подібними міркуваннями, вони виявляють якусь основоположну філософську ідею, на яку спирається психоаналіз. Однак тут також зберігається домінанта науковості, і проблема полягає вже не в тому, є або не є філософами З. Фрейд та його послідовники. Філософами вони є вже тому, що при подібному розгляді наука виявляється нерозривно пов'язаною

з філософією, – а не в тому, «правильний» або ж «неправильний» світоглядний базис вони підводять під свої наукові теорії. Метою авторів подібних досліджень найчастіше є не неупереджений опис психоаналітичної філософії, а полеміка з положеннями психоаналізу, що ведеться зі світоглядних позицій, протилежних тим, які передбачаються психоаналітичним вченням. У силу цього в більшості випадків психоаналіз знову ж звинувачується або в неповноті, або ж у непослідовності.

Наступний напрям представлено набагато меншою кількістю робіт порівняно з тими, які наведені вище. До цього напрямку ми відносимо тих авторів, які спочатку розглядають психоаналіз поза декларованою сциєнтистською визначеністю (Мамардашвілі М.К., 1994). Ці дослідники не заперечують науковості психоаналітичного вчення, але в той же час ясно дають зрозуміти, що психоаналіз цінний і поза полем наукових теорій. На думку М. Мамардашвілі, «психоаналіз був дійсно революцією в інтелектуальному інструментарії, який ми мали у своєму розпорядженні до початку ХХ століття. Є ряд особливостей цієї революції, що споріднюють психоаналіз у плані онтологічних чи філософських проблем з аналогічними зрушеннями і зміщеннями взагалі в науці і способі мислення в ХХ століття». Аналізуючи ці роботи, можна зробити висновок, що психоаналіз варто розглядати скоріше як світоглядну систему, ніж просто як одну з сциєнтистських концепцій. Психоаналіз в цьому випадку не розглядається ні як чиста наука, ні як наука на службі у філософії – він сам стає філософією. Дослідження даних авторів стосуються лише деяких моментів психоаналітичного світогляду і не дають повної його картини.

Ще один напрям у дослідженні психоаналітичної традиції можна повністю віднести до десциєнтизації психоаналітичного вчення. Автори, які працюють у цьому напрямі – не просто розглядають психоаналіз як філософсько-світоглядну концепцію, але і роблять спроби більш повного опису всіх елементів даного вчення. Вони реконструюють проблемне поле психоаналітичної філософії, вписуючи її, таким чином, в історико-філософський процес, як одну з невід'ємних його частин. Інша справа, що кількість подібних праць ще занадто мала, щоб їх думка могла бути почута усіма без винятку, потіснивши тим самим панівне твердження на даний момент часу, нав'язане дослідженнями сциєнтистського уявлення про психоаналіз, який не має ніякого стосунку до філософії (Лейбін В.М., 2020).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500052>

Волос О.І.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ КОМПЛЕКС ДОСЛІДЖЕННЯ
СІМЕЙНИХ ЧИННИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ
СТУДЕНТІВ**

**PSYCHODIAGNOSTIC COMPLEX OF RESEARCH ON FAMILY
FACTORS OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL WELL-BEING**

Актуальність проблеми впливу сімейних факторів обумовлена розвитком сучасного суспільства, що характеризується трансформаційними процесами в усіх сферах життя, які впливають на особистість. Завжди є актуальним питання про те, як в наш час проблема дослідження психологічного благополуччя все більш постає у контексті побудови сімейних відносин та чинників усвідомлення цих аспектів у студентському віці.

Суспільство потребує психологічно стійкої, успішної, щасливої молоді, яка здатна нешаблонно мислити, проявляти креативність, мобільність, ухвалювати рішення в нестандартних ситуаціях. Тому важливо, перш за все, досліджувати ті аспекти, ті конструкти, які виходять від носія психологічного благополуччя.

Формування сім'ї – це важливий процес життєдіяльності людини, тому потреба у дослідженні цього питання полягає у збільшенні ризиків існування шлюбу. Тобто, досить велика кількість молоді вступаючи в шлюб у юнацькому віці, через деякий час може розлучитися. Це більшою мірою пов'язано з рівнем психологічного благополуччя: адаптацією, особистісним зростанням, прийняттям інших.

Суттєве значення для дослідження питання психологічного добробуту мав аналіз літератури, щодо вивчення психологічного добробуту в контексті системи відносин особистості (Ю.М. Олександров, Е.І. Кологривова, А.В. Вороніна, О.Є. Бочарова, Л.В. Жуковська, Є.Г. Трошихіна, Н.В. Каргіна, С.В. Карсканова та інші). Дослідники займаються вивченням факторів адаптації до подружнього життя, формуванням уявлень про розподіл ролей та чинниками успішної сім'ї (А.В. Якименко, М.В. Терещенко, І.І. Лиман, М.В. Ярошук та інші).

Вітчизняні та українські соціологи, психологи вивчають окремі аспекти формування понять шлюбу та сім'ї серед молодіжної аудиторії. Їх представниками є такі автори, як: А.М. Ноур, В.П. Кравець, З.Г. Кісарчук, Л.О. Котлова, К.О. Безверхня, Т.В. Буленко та іншими дослідниками.

Поняття «психологічного благополуччя» цікавить багатьох вчених зрізних наукових сфер. З точки зору психологічного та соціологічного підходів, цей феномен визначається як базовий суб'єктивний конструкт,

який відображає оцінку та сприйняття власного функціонування з боку потенційних можливостей особистості. Це вказує на роль смислових та ціннісних орієнтацій людини у визначенні благополуччя або неблагополуччя (Гончаренко, 1997).

Розглядаючи теорії позитивної психології, можна зазначити, що їх основою є вивчення феноменів психічної реальності індивіда, що здійснює позитивне функціонування особистості та взаємодію з життєвими труднощами. Вивчення цих явищ дозволяє виявити ціннісну та смислову природу позитивних феноменів. Але сама структура взаємодії та співвідношення ролі кожного явища в певній життєвій ситуації та функціонуванні людини є ще не повністю вивчена (Коробка, 2011).

Основою теоретичного розуміння феномену психологічне благополуччя стали дослідження Н. Бредберна. Виходячи з його поглядів для опису цього поняття треба володіти ознаками, які відображають такі стани, як щастя та нещастя, суб'єктивне відчуття, не задоволеності або задоволеності життям в цілому. Н. Бредберн звертав увагу на будову та природу благополуччя індивіда.

Дослідження психологічного благополуччя загалом можна розділити на дві основні групи. Перша група характеризує цей феномен з точки зору гедоністичного підходу. Ці теорії включають вчення Е. Дінера та Н. Бредберна, які описували благополуччя з точки зору незадоволеності та задоволеності, яка будується на балансі негативного та позитивного афекту. Н. Бредберн у дослідженнях вказував про структуру психологічного благополуччя, яка, на його думку, створює певний баланс, який досягається за допомогою постійної взаємодії двох афектів – негативного та позитивного.

Поняття «суб'єктивне благополуччя» ввів Е. Дінер. У своїх роботах він зазначив, що воно складається з 3 основних компонентів, які формують в єдиний показник благополуччя:

- задоволення;
- неприємні емоції;
- приємні емоції.

Основою цього є дві основні сфери самоприйняття:

- емоційна (наявність хорошого чи поганого настрою);
- когнітивна (інтелектуальна оцінка задоволеності сферами життя)

(Ріфф, 1995)

Крамченкова В.О. досліджувала проблематику сімейних чинників психологічного благополуччя студентів, як важливий етап становлення на шляху до дорослого життя. Що насамперед залежить від її внутрішнього світу та навколишнього середовища, що в результаті утворюють ієрархічну систему, яка пов'язує особистісні смисли та мотиви.

Тому, було виявлено, що дослідження цієї теми є необхідним. Аналіз даної проблематики є надзвичайно важливим у допомозі формування

уявленнь про сімейне життя молоді та виявлення факторів психологічного благополуччя для розробки адекватних форм допомоги у становленні психічного здоров'я.

Саме такий погляд на проблему потребує розробки дослідницьких схем та створення психодіагностичного комплексу. Запропонований комплекс поєднує в собі три блоки:

1. Соціально – демографічний блок. Що відображує актуальні та досвідні характеристики існування досліджуваних студентів у сімейному контексті. Методикою, що дозволяє це визначити є власно розроблена соціальна психологічна анкета.

2. Блок дослідження психологічного благополуччя. Ця частина комплексу спрямована на вивчення рівня психологічного благополуччя, його структурно – динамічних характеристик та проявів. У цей блок увійшли такі шкали та методики як:

– **Шкала екзистенції (Existenzskala)**

Розподіляється на чотири шкали

Самодистанційність (вимірює здібність до створення внутрішнього вільного простору)

Самотрансценденсія (вимірює здібність відчувати цінності, ясність почуттів)

Свобода (вимірює здібність наважуватись, конструювати мету)

Відповідальність (вимірює здібність доводити рішення до кінця, прийняті на основі особистих цінностей)

Даний тест дозволяє виміряти екзистенційний рівень та суб'єктивність відчуттів респондента.

– **Методика діагностики суб'єктивного благополуччя особистості.**

Дана метода включає такі шкали :

• Емоційне благополуччя(характеристика емоційного благополуччя: оптимізм, щастя, наснага тощо)

• Екзестанційно-діяльнісне (поєднує характеристики запропонованих зусиль для досягнення благополуччя та їх результативність)

• Его-благополуччя (відображує задоволеність собою, впевненості у собі)

• Гедоністичне благополуччя (відображає ступень задоволеності базових потреб)

• Соціально-нормативне благополуччя (відображає соціальну узгодженість, конгруентність)

• Методика заснована на уявленні про те, що суб'єктивне благополуччя є синтетичною соціально-психологічною освітою, що включає низку компонентів, що відображають благополуччя різних сторін буття людини, серед яких найважливішими є вона сама, її переживання, діяльність та її смисли, споглядання, нарешті, включеність у спільність і

суспільство (орієнтованість він чи спільність).

– **Шкала К.Ріфф (*The scales of psychological well-being*).**

Включає шість основних шкал :

Позитивні відносини(рівень відносин до оточуючих, бажання йти на компроміси, піклування о благополуччі інших)

- Автономію (рівень залежності від думки та оцінювання оточуючих)
- Управління середовищем (рівень та здібності респондента в управлінні оточуючих)
- Особистий зріст (рівень пізнання особистого розвитку, самореалізації, інтересу до нових відносин)
- Мета в житті (рівень відчуття направленості, мети та змісту життя)
- Самоприйняття (рівень позитивного ставлення до себе та оцінки свого минулого)
- Психологічне благополуччя (рівень особистого психологічного благополуччя)
- Та три додаткові шкали
- Баланс афекту (наявність позитивної чи негативної самооцінки респондента)
- Свідомість життя (наявність життєвої мети, перспектив)

Людина, як відкрита система (наявність здібностей до формування погляду на життя, адекватність переживань відносно минулого та майбутнього)

На базі цього методу пропонуються затвердження стосовно того, як респонденти ставляться до себе і свого життя. Представлені шкали видають результати щодо рівня самоцінності респондента. Здібності до освоєння нової інформації. Загальна задоволеність своїм життям тощо.

3. Блок дослідження сімейного функціонування. Цей блок спрямований на вивчення різних аспектів сімейного функціонування, задля виділення найвпливовіших сімейних чинників психологічного благополуччя.

– **Опитувальник «Аналіз сімейного міфу».**

Поєднує в собі шкали які відображають такі міфи як:

- «Про довічне кохання»;
- «Про чарівну силу кохання»;
- «Про абсолютизацію сімейних ситуацій»;
- «Про злі сили, які атакують родину»;
- «Про необхідність жертви задля родини»;
- «Про постійність сімейного благополуччя».

– **Методика «Сімейно-обумовлений стан» («Типовий сімейний стан»)** (Е.Г. Ейдемільер та В. Юстіцік).

Дана методика розроблена та спрямована на виявлення психотравмуючих станів дорослих та дітей, які проживають в одній сім'ї.

Вона дозволяє також отримати дані про обставини, що визначають стани, що вивчаються. Методика є інтерв'ю, спеціально спрямоване на з'ясування трьох станів – загальної задоволеності, нервово-психічної напруги та сімейної тривожності.

– **Шкала сімейного оточення (*Family Environmental Scale, FES R. H. Moos*)**.

Даний опитувальник включає в себе наступні шкали:

- Згуртованість
- Експресивність
- Конфлікт
- Незалежність
- Орієнтація на дослідження
- Інтелектуально-культурна орієнтація
- Орієнтація на активний відпочинок
- Мораль та моральність

– **Опитувальник «Психологічний клімат сім'ї»**

Цей тест призначений для оцінки психологічного клімату родини. Який дозволяє виявити згуртованість та цілісність родини.

Таким чином запропонований психодіагностичний комплекс дослідження структурно поєднує соціально – демографічний блок, дослідження психологічного благополуччя та блок дослідження сімейного функціонування. За для досягнення цілісності, інтерактивності та якості дослідження. Даний психодіагностичний комплекс є адекватним для всебічного дослідження проблеми впливу сімейних факторів на психологічне благополуччя респондентів. Та сприяє у виявленні чинників та наслідків психологічного благополуччя студентів.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500062>

Волошина О.М.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

**ТИПО-ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ КОНФЛІКТНОЇ
ОСОБИСТОСТІ
ТИПО-CHARACTERISTIC CHARACTERISTICS OF A CONFLICT
PERSONALITY**

The work examines the conflict personality and its typo-characteristic characteristics in the course of its professional activity. In the course of empirical research, the concept of a conflict personality and the peculiarities of its behavior were defined. The majority of people refer to themselves as a non-conflictual personality and prefer to solve their conflict situations by adaptation or avoidance, a slightly smaller part are inclined to compromise and a little less to cooperation. The smallest percentage among those surveyed is ready to defend their interests through conflict, and an even smaller percentage does it constantly, not accepting other options for solving their problems. It is this small percentage that has a high level of conflict. Individuals with a high level of personal aggressiveness are present in both men and women. The level of personal aggressiveness in men is somewhat higher, but not by much. This makes us understand that the level of personal aggression depends on gender, but gender does not have the main influence on the indicator of personal aggressiveness. In the course of personal traits, it was found that the conflict personality is primarily characterized by such typical characterological features of the personality as excitability, exaltation and hot temper. In the course of personal traits, it was found that the conflict personality is primarily characterized by such typical characterological features of the personality as excitability, exaltation and hot temper. During the study of personal traits, it was determined that most of the protested are able to maintain self-control and self-control, define the concept of conflict as a negative phenomenon and do not consider it necessary to engage in conflict. We found a high rate of "stuckness", which indicates that conflict situations can have a lingering mood and will not be resolved here and now. The following psychodiagnostic methods were used in the study: the test "Determination of the individual's level of conflict" (D.M. Ramendyk); the technique "Personal aggressiveness and conflict" (authors E. P. Ilyin and P. A. Kovalev); Thomas-Kilmann test-questionnaire on behavior in a conflict situation; Adapted characterological survey by K. Leongard – H. Shmishek.

Keywords: *personality, conflict, conflict behavior, conflict personality, temperament, character, aggression, anxiety.*

На III етапі емпіричного дослідження здійснено визначення типо-характерологічного портрету конфліктної особистості та досліджено рівень

персональної агресивності та конфліктності серед жінок і чоловіків різного віку працівників технічних професій. За способом вирішення конфліктної ситуації найбільший відсоток вибірки обирає компроміс – 26 % як основний тип взаємодії в конфлікті і другим є уникнення 22 % вибірки, майже та сама кількість відсотків – 22% віддає перевагу співпраці, лише 9 % відсотків вибірки обирає тип взаємодії суперництво чи конкуренцію як провідний у вирішенні конфлікту і приблизно 21 % обирає пристосування як основний спосіб поведінки у конфліктній ситуації. Тому можемо зробити висновок, що лише деякий відсоток вибірки готовий на конкуренцію або суперництво, більшість обирає тип взаємодії який означає поступитись своїми інтересами для того, щоб мінімізувати конфлікт або взагалі уникнути його і одна третина людей готова відстоювати свої інтереси, домовлятись, співпрацюючи, йти на поступки, за умовою, що інша людина чи сторона теж готова на поступки, вести діалог. Більшість вибірки, приблизно 70 % готова поступитись у конфлікті, її не цікавить захист свої інтересів на постійній основі, воліють більш м'які форми взаємодії у конфліктній ситуації на противагу прямого протистояння.

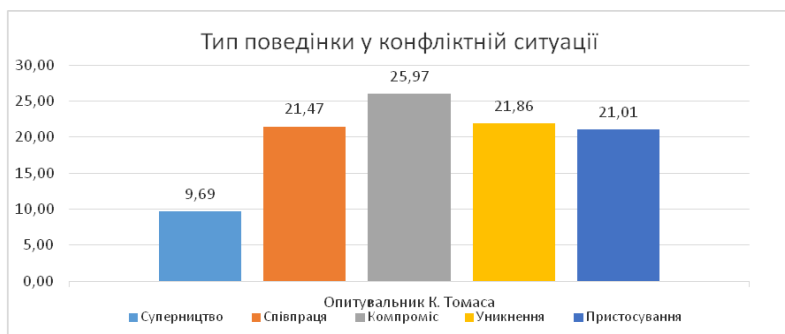


Рис. 1 – Представленість типу поведінки в конфліктній ситуації (n=43; %)

Зазначимо, що кількість відсотків протестованих з типом поведінки у конфлікті – суперництво чи конкуренція складає 9%, що є приблизно 10 частиною від загальної кількості. Це вказує на те, що не велика кількість людей готові увійти в прямий конфлікт та відстоювати свої інтереси, думки чи права. Ця частина вибірки буде цікавити нас в подальшому. Ця частина вибірки має на мету не тільки вступу у конфлікт, впливу на його перебіг, зазначивши свою точку зору, вони також хочуть отримати в цьому процесі успішний результат, який їх задовольнить, тобто отримати перемогу чи здобути гору, в певному сенсі, який цікавить та є важливим.

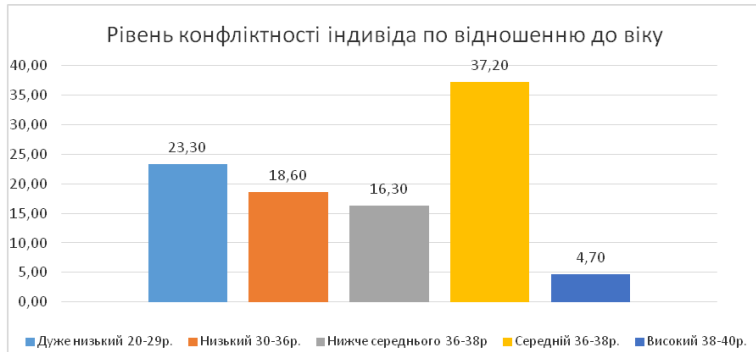


Рис. 2 – Представленість типу поведінки по відношенню до віку (n=43; %)

У працях закордонних науковців ми знаходимо твердження про існування трьох основних типів поведінки особистості в конфлікті: гармонійне (конфліктостійкість), агармонійне активне (активна конфліктність) і агармонійне пасивне (пасивна конфліктність), що підтверджується характером зв'язку між елементами конфліктності і співвідноситься з результатами теоретичних і емпіричних дослідженнях інших авторів. У дослідженні показано, що зв'язок між рівнем зрілості особистості та параметрами конфліктності є не випадковим. Зважаючи на деяку різницю у прояві зрілості і конфліктності в групах досліджуваних, співвідношення між рівнем зрілості особистості та її рівнем конфліктності залишається практично незмінним. Тобто мова йде про співвідношення розвитку особистості, її психологічної зрілості із особливостями поведінки людини в конфліктній ситуації. Чим вищий рівень психологічної зрілості, тим менше особистість схильна проявляти конфліктну поведінку як таку і якщо потрапляє в конфліктні ситуації, то обирає для себе намір відстоювати інтереси суспільства та загальнолюдські цінності, а не особистих цілі і наміри. На основі цього твердження можемо зробити висновок, що здебільшого великий вплив на конфліктність поведінки особистості буде відігравати її егоцентрична складова, чим більш егоцентричний рівень показує особистість, тим більший рівень конфліктної поведінки з оточуючими здатна вона проявляти.

Конфліктність поведінки є комплексне поняття і його характеризують такі фактори як ціннісне ставлення до предмету конфлікту та значущість збереження відносин з партнером, тобто якщо ці показники не відіграють великої ролі для однієї зі сторони конфлікту, в такому разі схильність до прояву конфліктної поведінки буде зростати; обізнаність людини щодо можливих протиріч та наслідків конфлікту, якщо він може статися; особливості усвідомлення, самооцінки власних

індивідуально - психологічних властивостей, тобто чим більше людина має інформації про самого себе та чим більше людина обізнана зі своїми рисами характеру та розуміє себе тим менша вірогідність того, що вона вступить в конфлікт. (Можна привести приклад, якщо людина знає, що вона погано грає у шахи, той факт, що вона прогала у партії не викличе в неї несподіванку і не засмутить її сильно засмутитись чи розсердитись. Людина усвідомлює те, що гравець з неї кепський і не акцентується на перемозі,. Чи визнання того факту, що людина грає із пристрасстю і не любить програвати, демотивує її та змушує сердитись, і те, що вона має зараз можливість програти партії змушує її заздалегідь подумати про наслідки і не приймати виклик, тим самим уникаючи негативних почуттів, які в неї викликає програш. Подібна ситуація умовна, але вона демонструє рівень обізнаності своїх емоцій і реакцій і можливість зробити висновки, що можливі загострення ситуації) Толерантність до невизначеності; відсутність надситуативного мислення; гнучкість мислення; відсутність антиципації; відсутність рефлексія; емоційна нестійкість; відсутність ситуативної активності та самоконтролю це все впливає на рівень конфліктності.

Стиль поведінки в конкретному конфлікті визначається тим, як людина звикла задовольняти свої власні інтереси та потреби (діючи пасивно чи активно) та інтереси іншої сторони (діючи спільно чи індивідуально). В основі стилів лежить система, що називається методом Томаса-Кілмена. Даний метод розроблений Кеннетом У. Томасом та Ральфом Х. Кілменом у 1975 році (Томас К.В.). Кожен стиль – характеризується певними особливими діями індивіда у ставленні до конфлікту, запобіганні конфліктам, їх вирішенні. Розглядається п'ять основних стилів поведінки у конфлікті за К. Томасом (Томас К.В.): стиль конкуренції – людина максимально орієнтована на перемогу в конфлікті і мінімально зважає на потреби інших; стиль ухилення людина не відстоює свої права (пасивна поведінка), не співпрацює ні з ким для знаходження рішення проблеми, чи просто ухиляється від вирішення конфлікту; стиль пристосування – людина діє сумісно з іншою, не намагаючись відстоювати власні інтереси; стиль співробітництва – людина бере активну участь у вирішенні конфлікту та відстоює свої інтереси, але при цьому намагається співпрацювати з іншою людиною; стиль компромісу – людина, намагаючись порозумітися, згоджується на часткове задоволення своїх потреб, щоб зберегти стосунки й отримати хоча б щось. Саме для нашого аналізу важливі зв'язки лише між акцентуаціями характеру та стилями поведінки у конфліктній ситуації. Результати показали, що суперництво виявлено як домінуючий стиль поведінки, у підлітків було виявлено у 60% осіб зі збудливим типом акцентуації характеру і рівно стільки ж серед демонстративно акцентованих (Ромашко Н.М.). Такі особистості у конфлікті прагнуть до домінування над суперником та досягають цього будь-яким чином. Компроміс домінує у представників гіпертимного і гіпертимно-демонстративних типів, а це

свідчить про те, що вони схильні йти на взаємні поступки. Стиль пристосування, як домінуючий, виявлено у всіх представників лабільного типу – людина йде на поступки протилежній стороні в досягненні її інтересів, аж до повного їх задоволення і відмовляється від власних потреб, бажань, мрій тощо. Отже, дослідження Н. М. Ромашко дає змогу стверджувати, що такі існують кореляційні зв'язки між тією чи іншою акцентуацією характеру та стилем конфліктної поведінки у підлітків. Наступний крок – після опитування здійснено кореляційний аналіз результатів дослідження, що дозволяє стверджувати про певні взаємозв'язки між акцентуаціями характеру та стилями поведінки у конфлікті присутні. Присутня відмінність кореляцій за статтю. Тому необхідно розглянути окремо взаємозв'язки між досліджуваними характеристиками чоловіків та жінок, і зрештою в сукупності результатів усіх досліджуваних разом. Кореляційні зв'язки, встановлені серед жінок. Виявлено, що стиль суперництва прямо корелює із педантичним типом акцентуації; стиль співпраці прямо корелює із циклотимічним типом та обернено з педантичним; стиль компромісу має обернену кореляцію з дистимічним типом; та стиль уникання прямо корелює з дистимічною акцентуацією та обернено з гіпертимічною. Виходячи з даних результатів можна робити висновки, що до суперництва може бути здатна жінка, у якій простежується сильна емоційна реакція на будь-які порушення порядку. Тобто, при мінімальних порушеннях стандартів чи витивної і бурної реакції. Відповідно за таких умов особа відмовиться співпрацювати, а волітиме активно відстоювати свої позиції, сперечаючись з противником. Жінкам властивий стиль компромісу, його переважання чи використання залежить від того, що вони високо цінують дружбу, вподобання та інтереси інших, намагаються досягти справедливості. А володіння цими вміннями є важливими для реалізації ефективного вирішення конфлікту за допомогою компромісу. Песимістичність, неконтактність, замкненість та небагатослівність – це ті риси, які сприяють застосуванню стратегії уникання: тактика присутності без ознак активного втручання в конфлікт. При цьому зберігається нейтралітет і не розкриваються власні погляди та ставлення до нагальної проблеми. Розгляньмо кореляції між стилями поведінки та акцентуаціями характеру серед чоловіків. Виявлено наступні кореляційні зв'язки: стиль суперництва прямо корелює з гіпертимним типом акцентуації характеру; обернені кореляції присутні між стилем співпраці і екзальтованим типом акцентуації; та стилем уникання і дистимічним типом акцентуації характеру. Відповідно до результатів, стиль суперництва переважає у тих чоловіків, які мають завищену самооцінку, прагнуть до лідерства (не істинного, а показового). Вони не реагують на зауваження та є недисциплінованими. Так як їм характерні спалахи гніву, роздратування, особливо коли зустрічається сильна протидія, то у чоловіків чітко простежується взаємозв'язок між гіпертимною акцентуацією характеру та

застосуванням тактики суперництва. Так як у чоловіків переважно відсутні емпатія, розуміння власних емоційних настроїв та станів, то вони не здатні ефективно співпрацювати з іншими людьми. Також необхідно розглянути загально-групові кореляційні взаємозв'язки. Виявлено, що стиль суперництва має пряму кореляцію з педантичним типом акцентуації та обернену з емотивним типом, а стиль співпраці прямо корелює з емотивною акцентуацією.

Якщо особистість зазвичай керується застосуванням стилю суперництва у конфлікті, застосуванням його тактик, то вона звикла сильно реагувати на несприятливі ситуації, подекуди навіть дуже жорстко та проявляти негнучкість. Такі люди готові чітко слідувати наміченому плану (якщо вступають у суперечки, то готові в будь-що досягти своєї цілі, не беручи до уваги перешкоди та йдучи напролом). Їхня поведінка має можливість не визнаватися та не сприйматися противником, що призводить до того, такі люди готові стати провокаторами. Із низьким рівнем чуттєвості вони не здатні глибоко поринути у проблему і переживають її поверхнево бажають отримати рішення швидко, і прагнуть вирішити все як найшвидше, готові застосувати різні способи і засоби вирішення конфлікту (негативні чи провокативні). Такі люди, вступають в конфлікти частіше і дуже часто обирають в них активну роль. Це може говорити про те, що часте використання такого стилю поведінки людини як співпраця, яка має на меті врегулювання конфліктної ситуації, проникнення в неї та зосередження на деталях, говорить про те, що в цьому випадку більш яскраво вираженими є чуйність, емпатичність, розуміння інших, терпіння. Такі люди гарно співпрацюють та готові зважати на інтереси і потреби інших. Це запорака того, що вони здатні ефективно вирішити конфлікт: беруть можуть брати в них і активну участь, говорити про свої цілі і інтереси, але при цьому бачать інтереси іншої людини, намагаються їх враховувати, цей процес займає більше часу і зусиль. Можна прийти висновку, що людина відкрито говорить про свої потреби та інтереси обох сторін, а потім вже шукає шляхи для задоволення інтересів і потреб обох сторін. Саме такий тип акцентуації характеру має здатність до співпраці із різними типами людей.

Висновки. Людина схильна до певного стилю поведінки у конфлікті. Це зумовлюється різними характерологічними особливостями та індивідуальними рисами людини. Важливим є вибором кінцевої цілі, яку індивід має, врегулювавши конфлікт. Тобто в залежності від своїх потреб людина обирає одну із п'яти стратегій, а її мета зумовлюється особистісними характеристиками, які впливають саме на цілі, які людина тримає перед собою.

Перспективи подальшого розвитку напрямку дослідження. В сучасному суспільстві проблема конфліктів є актуальною. Усі усвідомлюють поняття конфлікту і дедалі частіше готові зустрічатися з цим у своєму житті. Проте люди не до кінця усвідомлюють його причини і

природні передумови; не мають достатньої інформації про себе, чому їх поведінка може відрізнятись у різних ситуаціях. Люди не цікавляться психологічними причинами виникнення конфлікту, не занурюються у передумови та специфіку конфлікту, ступають в нього без бачення ситуації лише з метою досягнення своєї цілі, що є досить небезпечними для конкретної людини так і для усього суспільства в цілому. Таким чином, це важливе питання, яке повинно бути обов'язково досліджено в майбутньому, щоб дати людям більше інформації про можливі наслідки та особливості перебування в конфлікті з певними типами особистості та шляхи вирішення проблем у ситуації. Розширити та проаналізувати методи і способи зниження рангу конфлікту і особливо варіанти попередження гострих конфліктних кризових ситуацій.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500070>

Ворожбіт-Горбатюк В.В., Абсалямова Л.М.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ТЕОРІЇ ОРТОБІОЗУ KEY ASPECTS OF THE THEORY OF ORTHOBIOSIS

The study of the theory of orthobiosis has great potential. In the thesis of the speech, the author drew attention to the demand for the topic of psychological features of meaningful life orientations of student youth in conditions of uncertainty, actualized by issues of conscious choice of the direction of professional training, worldview basis of personality development in accordance with the mission and vision of the institution of higher education in which a person masters the chosen educational program. On the basis of the works of I. Mechnikov and the memoirs of O. Mechnikova, the main aspects of orthobiosis are revealed: reliance on hygiene, conscious parenting, organization of an active life with real prospects and observance of moderation in food, constructive morality. Longevity resource according to the theory of orthobiosis in encyclopedic education.

Keywords: *personality, orthobiosis, meaning of life, value, hygiene.*

Сьогодення сучасної вищої школи в Україні і світі позначилося стрімкими трансформаційними процесами. Сучасна молодь опановує освітні програми за різними галузями знань і спеціальностями у ситуації невизначеності і контраверсії розвитку інформатизованого суспільства. Про це наголошено в цілях освітніх програм, стандартах вищої освіти, у тому числі – в нормативних документах і освітніх програмах Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. До того ж, у витоків цієї теорії стояв визначний учений-енциклопедист, Ілля Мечников, який народився у батьківському маєтку Іванівка (запис в метричній довідці – с. Панасівка), Куп'янського повіту Харківської губернії. Вивчення, сучасне прочитання висновків і пропозицій уславленого земляка, переконані, сприятиме піднесенню української психологічної школи контекстно програм формування національної ідентичності студентської молоді, реалізації завдань Концепції національно-патріотичного виховання.

І. Мечникова справедливо вважають представником когорти ембріологів-еволюціоністів, імунологів, мікробіологів. Він є розробником теорії зародкових листків, походження багатоклітинних організмів, відкрив фагоцитоз, фагоцитарної теорії імунітету у 1883 р. власне, саме з позицій цих наукових розробок І. Мечников сформував теорію ортобіозу. Бувши видатним ученим-енциклопедистом, лауреатом Нобелівської премії у 1909 р., він по праву належить до європейської наукової еліти, як представник наукових спільнот України, Німеччини, Франції. Дослідження ключових аспектів теорії ортобіозу засвідчує, що саме цю теорію науковець вивчав і

обґрунтовував з огляду на власний життєвий досвід, ретельні системні спостереження найближчого оточення, тому в контексті теми нашого дослідження значущим є особистісний підхід як системоутворювальний в методологічному обґрунтуванні теорії ортобіозу І. Мечникова.

Як відомо, методологія у психологічних дослідженнях передбачає опори у визначенні теоретичної позиції вивчення конкретного психологічного явища, інтерпретування, впливу на досліджуваний феномен біологічних, соціальних та інших чинників (Абсалямова Л.М., 2018), (Ворожбіт-Горбатюк В.В., 2022). Ілля Мечников безумовно належить до європейської наукової спільноти планетарного значення. Бувши відкритим, емоційним, щирим, проявляючи кращі ментальні риси свого українського походження, учений-енциклопедист теорію ортобіозу систематизував і інтерпретував з позицій життєтворчості своєї, найцінніших людей свого оточення, життєпрактик академічних авторитетів, однодумців і опонентів. У цьому ми так само бачимо потужний потенціал обраної проблеми. Оскільки сучасна особистість, студентство в Україні зіткнулося з унікально складною багатофакторною життєвою проблемою проживання війни, проходження кризових станів і збереження смисложиттєвих орієнтирів, які допоможуть кожній молодій людині зберегти здоров'я, гармонізувати цінності життя у мирний час.

Ілля Мечников, як засвідчило проведене дослідження, володів особистісною відкритістю, синтезованою з поміркованістю. Серед виразних якостей, на наш погляд, варто виділити широкий гуманістичний світогляд, оптимістичну життєву позицію, креативне синергетичне мислення. І. Мечников мав неабиякий хист до нетворкінгу: умів і системно практикував спілкування в академічних спільнотах, утримував у пам'яті персонально значимі академічні аргументи своїх опонентів, умів підтримати живий інтерес до побутових проблем, демонстрував раціональний альтруїзм у співпраці з колегами-однодумцями. На наш погляд, персона І. Мечникова цікава нам, сучасникам, досвідом академічного комунікування. Маючи неабиякий талант доброго співбесідника, перекладацький хист, І. Мечников уміло і вчасно зміг розширити межі вивчення патогенезу аутоімунних захворювань. Для світу і нас, сучасних, І. Мечников прислужився значущим досягненням, адже саме він стояв у витоків концепції пробіотиків (Кирей В., 2014).

Проведений аналіз матеріалів з теми дослідження засвідчив, що в теорії ортобіозу І. Мечников викристалізував свої оригінальні філософські, психологічні, педагогічні міркування, висновки, академічну позицію. У цьому ми вбачаємо певний орієнтир опори на віковий підхід в психологічному дослідженні феномену ортобіозу. Учений систематизував і шукав підкріплення своїх висновків, ретельно відпрацьовуючи усі моменти онтогенезу людини, зв'язки родинного кола, географічні, соціально-економічні важелі тощо.

Дослідження проведено і відповідно до індивідуального підходу. В розробленій ученим теорії ортобіозу органічно інтерпретовано персональні захоплення автора, системно прослідковується зміна вузлових позицій залежно від умов становлення людини у різні вікові періоди з огляду на особливості складників психіки, психофізіологічного розвитку в певний віковий період.

Як людина, І. Мечников був чуйним, відкритим та емоційним у спілкуванні. Він володів неабиякою науковою інтуїцією, умів в буденному побачити спонуку для ретельного тривалого наукового природнього експерименту. Цікаво, що сам І. Мечников досить критично був налаштований до себе і своїх персональних досягнень. Однак, це не знижувало його оцінку себе як особистості, людини, яка знає собі ціну. Вкрай актуального звучання у контексті теорії ортобіозу у вивченні смисложиттєвих ціннісних орієнтирів сучасної молоді бачимо у формулі комунікативної активності, яку ми сформувавали на підставі узагальнення приписів самого ученого, самоаналізу і самокоментування академічних записів. Зокрема це формула: $BC + НКЦЛ = ДР$, де BC – висока самооцінка, $НКЦЛ$ – нерозривна комунікація з цінними людьми, такими, висновки яких для людини мають вирішальне значення для $ДР$ – душевної ранимості.

Відомо, що І. Мечников у своєму родоводі мав прашурів військових офіцерів, мандрівників-дослідників. Дехто з предків ученого мав неабиякий літературний талант, мистецьке визнання. Індивідуальним почерком, неповторністю системних аргументацій і міждисциплінарним підходом вирізняється презентована І. Мечниковим теорія ортобіозу. Дослідження засвідчило, що істотний вплив на становлення світогляду справила книга Бокля *History of Civilization in England* (Історія цивілізації в Англії, 1857-1861), з якої майбутній учений почерпнув тезу: базисом прогресу є позитивне знання. У час особистісного зростання Іллі Мечникова саме природодослідництво давало ресурс позитивного знання. Відомо, що усе життя І. Мечников системно вивчав проблеми здоров'я людини, шукав шляхи подолання їх, створення такого ритму життя, який би дозволяв більшості проблем уникнути. Підтримуємо позицію дослідників творчого доробку ученого у тому, що І. Мечников демонстрував приклад класичного силлогізму в науці. На підтвердження пропонуємо кілька тверджень, які носять аксіолого-аксіоматичний характер і не потребують доведення: завчасне старіння часто пов'язане з бактеріальними токсинами, ортобіоз – це такий лад і порядок життя, що заснований науці, зокрема, гігієні. Цей порядок забезпечує людині довге, діяльне, безболісне життя, що дає змогу розвинути і проявити усі її сили. Таке життя дає відчуття насиченості, завершується природньою смертю, яка не викликає страху, може бути навіть бажаною, важливим компонентом ортобіозу є розумне, розважливе ставлення до питання продовження роду, свідоме батьківство, формування моральної поведінки через опанування енциклопедичними знаннями,

глибоку освіченість, в практиці життєдіяльності людини, без сліпої віри в наукову істину (Metchnikoff I.I., 1903).

Учений надавав виключного значення гігієні як основі ортобіозу. Саме поняття гігієни трактував розлого. Наполягав на тому, що гігієна це не лише наука про чистоту тіла і самообслуговування. Він уважав, що гігієна прослідковується і в відносинах з близьким оточенням. Гігієна передбачає певний уклад життя, коли людина послуговується не раптовим бажанням, потребою, а помірністю в задоволенні усіх потреб, звичок, поведінки і життєдіяльності (Metchnikoff I.I., 1903). Індивідуальний підхід, який ми визначили в цьому дослідженні базовим, підтверджує і унікальність самої натури ученого. Він по праву може називатися представником планетарної академічної спільноти, адже вільно володів кількома мовами, був систематиком-перекладачем, публікаційною і лекторською активністю сприяв популяризації наукових знань у суспільстві, піднесенню природничих, людинознавчих наук. Працюючи в Харківському університеті, в університеті в Одесі, І. Мечников закликав студентів не змішувати політичні погляди, уподобання і професійні таланти. Він також стояв на позиціях конструктивної моральності, засадничою уважав позицію про те, що наукова і моральна істини перетинаються, але не проникають одна в одну. Цікаво, що через моральну константу – традиційного ставлення до людей похилого віку – І. Мечников розглядав як умову осмислення невідворотності смерті. Учений наполягав на тому, що головне призначення віку юності і молодості корисні для осмислення і розуміння людиною своїх здібностей.

Використані джерела

1. Абсалямова Л. М. Вплив оптимістичних упереджень на харчову поведінку людини. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 6–10.
2. Ворожбіт-Горбатюк В. Формування життєвих цінностей особистості через призму теорії ортобіозу Іллі Мечникова. *Соціально-психологічні засади розвитку особистості в освітньому процесі: Матеріали вуз. наук.-теорет. інтерн.-конф.*, 9-10 червня 2022 р., Харків: ХНПУ, 2022. С. 21-22. <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7516>
3. Metchnikoff I.I. *Etudes sur la nature humaine: Essai de philosophic optimiste*, Paris, 1903, 18 p.
4. Кирей В. Він вчив людство продовжувати життя, а не старість [Текст] = <http://www.ukurier.gov.ua/uk/articles/vin-vchiv-lyudstvo-prodovzhuvati-zhittya-ne-staris/>: на Черкащині відзначили 170-річчя від дня народження лауреата Нобелівської премії в галузі фізіології та медицини Іллі Мечникова. *Урядовий кур'єр*. 2014. 20 черв. (№110). С. 11.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500072>

Галушко С.М.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРИВ'ЯЗАНОСТІ НА АДАПТАЦІЮ
ДІТЕЙ-МІГРАНТІВ ДО НОВОГО СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО
СЕРЕДОВИЩА**

**THE INFLUENCE OF ATTACHMENT CHARACTERISTICS ON THE
ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN TO THE NEW SOCIO-
CULTURAL ENVIRONMENT**

In theses, the problems of adaptation of migrant children to the new social and cultural environment are defined. The main needs of the specified category of children, the satisfaction of which will contribute to successful adaptation, are characterized. The importance of the language barrier as an obstacle to successful adaptation in a new environment is determined. It was determined that a positive emotional connection with the mother helps the child better adapt to a new social and cultural environment, and the family is an important environment in which the child feels safe and receives emotional support in new conditions.

Keywords: *migrant children, adaptation, language barrier, socialization, attachment.*

У зв'язку з війною в Україні значно виросла кількість вимушених мігрантів з України, які шукають миру та безпеки за кордоном. За даними ООН станом на 19 липня 2022 року, з початку повномасштабної війни з України виїхало понад 9,5 млн осіб, а за оцінками UNICEF 50% із них – це діти. Вони є найуразливішою категорією, адже не мають механізмів інтеграції у нових сферах суспільного життя. До вікових криз додаються інші негативні фактори: розділення сім'ї (батько залишається в Україні, через воєнний стан), зміна місця проживання, неоднозначне ставлення суспільства.

Опинившись серед представників іншого культурного та мовного середовища у дітей виникають труднощі в освітньо-соціальної адаптації. До найпоширеніших проблем, із якими стикаються діти-мігранти, є: формування нових рольових взаємин; відмінність програм навчання у новій школі; тривалі перерви у навчанні; незнання мови, цінностей, традицій іншої країни; неприйняття місцевими дітьми та ін. (Н.І. Сабат, 2017 р.).

Стикаючись з вищезазначеними соціальними проблемами у дітей-мігрантів виникають проблеми психологічного характеру, а саме: зниження рівня самооцінки, тривожність, агресивність, замкнутість, невпевненість, зниження рівня інтелектуальної, вольової, мотиваційної активності, формування негативних стереотипів. У своїх дослідженнях Коваленко А. та Хачатурян Ю. виявили, що діти-мігранти мають високі показники фізичної, непрямой, вербальної агресії, роздратування, негативізму; образливість та

підозрілість – на рівні вище середнього рівня. Хлопці-мігранти у порівнянні з дівчатками, мають значущо вищі показники фізичної, вербальної, непрямой агресії, підозрілості, образи, ворожості та агресивності. Встановлено, що рівень адаптивності, прийняття себе вищий у дівчат порівняно із хлопцями; у хлопців більш виражені показники неприйняття інших та переорієнтування уваги з неприємних речей повсякденності, на більш приємні (А. Коваленко, Ю. Хачатурян, 2020 р.).

До психологічних проблем у дітей із сімей мігрантів найчастіше додається незнання чи недостатньо повне володіння мовою країни перебування. Мовний бар'єр стає для дитини причиною повільної адаптації до нового середовища та перешкоджає встановленню стосунків з однолітками. Дослідницький центр Пю у Вашингтоні 2017 року оприлюднив результати опитування мігрантів по всьому світу, котрі засвідчують, що саме володіння мовою домінантної бази є надважливою передумовою аби стати повноцінною частиною суспільства, бути інтегрованим та визнаним у ньому. А за результатами проведеного дослідження Л. Завацькою, 70 % респондентів найбільшою проблемою у навчанні та спілкуванні з однолітками визначають недосконалий рівень знання мови спілкування, і цей фактор провокує зниження інтересу дітей мігрантів до навчання та відвідування школи (Л.М. Завацька, 2014).

Наукові дослідження свідчать, що досвід нової культури часто стає для дітей неприємним або шоковим, тому що він несподіваний та може призвести до негативної оцінки власної культури. Дослідники в галузі міграції доводять, що кожна культура має безліч вербальних та невербальних символів, за допомогою яких ми діємо у різних ситуаціях. Багато з цих сигналів працюють на рівні підсвідомості. Коли дитина попадає в інше культурне середовище, виявляється, що її попередній досвід не є єдиним і абсолютним, інші живуть за своїми моделями й поглядами. Тому дитина переживає справжнє потрясіння. Завдання створення для дітей мігрантів відповідних умов та задоволення основних потреб у першу чергу повинні виконувати загальноосвітні навчальні заклади, де діти мігрантів здобувають освіту (Л.М. Завацька, 2014). Дітям мігрантів самим важко цього досягти на новому місці проживання: нове оточення; друзі залишилися далеко; нова культура та ментальність.

Ще одним із важливих факторів впливу на процес успішної адаптації та соціалізації дитини є сімейне виховання та емоційна підтримка в сім'ї. Сформована, ще у ранньому дитинстві, позитивна (надійна) прив'язаність до матері у дітей-мігрантів створює додаткову стійкість, почуття безпеки та почуття впевненості у власних силах. Численними дослідженнями доведено, що позитивний емоційний зв'язок із матір'ю допомагає дитині: долати страх і занепокоєння; логічно мислити; поклатися на себе; досягти максимального інтелектуального потенціалу; розвивати гармонійні стосунки в подальшому житті. Тож якість прив'язаності впливає на те як

дитина буде адаптуватися до нового соціально-культурного середовища; як буде будувати стосунки з новим оточенням, при переносі первинної материнської прив'язаності на побудову вторинної прив'язаності з вчителями та однолітками. Діти з позитивно сформованою прив'язаністю є більш толерантними до життєвих труднощів, в екстремальних ситуаціях вони можуть проявити життєву стійкість. Порушення у функціонуванні системи прив'язаності призводять до того, що в ситуації будь-якої небезпеки замість того, щоб знайти підтримку і, впоравшись зі стресом, вирішити ситуацію продуктивним чином, дитина витрачає свої сили на подолання стресової ситуації, гостро відчуваючи власну незахищеність. Тобто характер дитячо-батьківських взаємин виділяється у якості основної умови соціально-культурної адаптації дитини. Також, атмосфера в сім'ї мігрантів, значною мірою впливає на побудову системи цінностей та побудову стереотипів, щодо нового оточення та свого майбутнього, враховуючи емоційний стан батьків, їх ставлення до нового місця перебування культури та прийняття ситуації змін життя. Полегшити сформовану напруженість та розділити стрес, зумовлений психологічним тиском іноземного суспільства допомагає те, що дитина разом з іншими членами сім'ї продовжує спілкуватись рідною мовою, зберігаються сімейні традиції та ритуали.

Отже, основними потребами, рівень задоволення яких сприятиме дітям-мігрантам успішно адаптуватися до іншої культури й соціального оточення є: вивчення мови, яка сприяє накопиченню дітьми мовного й культурного досвіду; педагогічна підтримка і допомога у виборі форм розвитку етнічної ідентичності – так знайомство з казками, піснями, іграми нових країн розширює знання дітей про культуру країни перебування, сприяє налагодженню контакту між дітьми корінного населення та дітей-мігрантів; сформована позитивна прив'язаність до матері та позитивні сімейні стосунки, адже в адаптації в новому соціумі дитина буде звертатися до сім'ї для пошуку емоційної підтримки та почуття безпеки.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500075>

Гога Н. П.

Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія», м. Харків

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ТИПІВ
ІНТЕЛЕКТУ З ПСИХОЛОГІЧНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ
ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В ІНТЕРНЕТ-ПРОСТОРИ
RELATIONSHIP OF SOCIAL AND EMOTIONAL TYPES OF
INTELLIGENCE WITH PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF
PERSONAL BEHAVIOR IN THE INTERNET SPACE**

«Соціальне підприємництво», «Eco Friendly», «Animal Friendly», гендерна толерантність тощо. Сучасне суспільство проголошує своєю новою ідеологією рух до різноманітності («diversity») та інклюзивності у широкому розумінні в межах усіх соціальних інститутів. Проте, виникає логічне питання, як швидко ці феномени вбудуються в систему соціального мислення як нові норми, цінності, судження, переконання, трансформовані стереотипи. Чи не є пропоновані ідеї результатом прояву суспільного конформізму зворотним боком якого стає підвищення рівня нетерпимості, який знаходить свій вихід в інтернет-просторі, що посилюється в більшості випадків можливістю бути анонімним, та, в свою чергу, розмиває норми поведінки, провокує деліквентні прояви, що посилюються агресією. Одним з таких останніх прикладів став інцидент у кібервсесвіті Meta у 2021, пов'язаний з порушенням особистих кордонів.

Головною метою соціальних мереж, месенджерів та відеохостингів з моменту їх появи в 1995 році («Classmates.com»), розквіту на початку 2000-х, коли один за одним були запущені «LinkedIn», «MySpace», «Facebook», «Однокласники», «Instagram», «Telegram», «Messenger», «YouTube», була розвага. Дуже швидко, у процесі розвитку, основними функціями стали спілкування, навчання, професійна діяльність, самовираження. 2020 рік у цьому сенсі став переламним, коли практично в один момент, у березні, більшість людей, які живуть у світі та мають доступ до мережі Інтернет, були змушені організувати своє віртуальне життя. Крім вирішення соціальних питань, людині потрібні самовираження, самоактуалізація, прояв емоційного інтелекту, емпатії, прийняття, уваги. У кожному окремому випадку реакція оточуючих на опублікований пост, фотографію, коментар може бути прогнозована. Незалежно від соціальної ролі та статусу ніхто не застрахований від негативної уваги. Зараз людина стикається з «хейтінгом» або «булінг». Довгий час вважалося, що основним об'єктом кіберцькування є підлітки як найбільш уразливі та нестабільні в емоційному плані, на сучасному етапі, жодних обмежувальних критеріїв для хейтерів немає. Аналіз статистичних даних з різних проявів ненависті у віртуальному просторі наразі є набором розрізнених фактів.

Дослідження, що проводяться в Німеччині, США, низці компаній, у тому числі Vodafone, показують, що 20% регулярно стикаються з образами в мережі; у 34% це відбувалося з їхніми рідними та близькими; у 40% хейтерінг тривав понад рік (Schönhöfer P.).

У науково-популярній літературі можна зустріти такі поняття, що описують явища ненависті в мережі: «хейтер» (от англ. hate – «ненависть») – це особа, яка відчуває ненависть до іншої особи. Хейтери часто критикують творчість, соціальну позицію та вибір своєї «жертви», можуть вести агресивні дії щодо об'єкта хейтерінгу, виражені у формі загроз, фізичного насильства (Степаненко, Лосєв).

- «Хейтинг», «Хейтерінг» – процес, який включає дії, спрямовані на вираження негативних емоцій по відношенню до безпосередньо людини, її публікацій у віртуальному просторі.

- «Шеймінг» (від англійського shame – «ганьба») – практика цілеспрямованого публічного приниження особи з будь-якої причини, продиктованої прийнятими у суспільстві нормами та стереотипами. В основі шеймінгу, як і будь-якої іншої дискримінації, лежить впевненість у тому, що особа зобов'язана відповідати певним стандартам, а будь-яка невідповідність негайно має бути викорінена (Ronson).

Найважчою формою «хейтерінгу» є «кібербулінг» або «тролінг» як навмисні образи, загрози, дифамації та повідомлення інших компрометуючих даних за допомогою сучасних засобів комунікації, як правило, протягом тривалого часу (Гуменюк). Всі вищевказані визначення багато в чому носять суб'єктивний характер і не завжди чітко відокремлені один від одного.

Джон Сьюлер вперше досліджував і описав «ефект розгальмовування в мережі» – ослаблення психологічних бар'єрів, які обмежують вихід прихованих почуттів та потреб, які змушують людей вести себе в Інтернеті, оскільки вони зазвичай не поведуться в реальному житті. Це ослаблення залежить від багатьох факторів, серед яких: дисоціативна анонімність, невидимість, асинхронність, соліпсична інтродекція, дисоціативна уява, мінімізація влади, а також особисті якості користувача. Ефект розгальмовування може бути з одного боку, що сприяє розкриттю особистості, опрацювання прихованих емоцій, страхів, бажань, а, з іншого боку, токсичним, що компенсує власні проблеми за рахунок приниження інших людей (Замостьянова).

В. Кудрявцев вважає, що схильність до хейтингу є в психотипі кожної людини негативні прояви можуть усвідомлюватися та згладжуватися або не повністю усвідомлюватися та ставати акцентованими. [Ємельяненко].

Мотиви деструктивної діяльності кібербулерів та хейтерів схожі – це прагнення переваги над кимось (не зважаючи на вік, стать, інші соціальні ознаки), до того ж у мережі частіш всього ми бачимо тільки коментарі та

можемо лише робити припущення, хто їх зробив. Занизька самооцінка не завжди корелює з віком, скоріш з рівнем розвитку соціального та емоційного інтелекту та рівнем алекситимії.

Соціальний інтелект у широкому розумінні є здатність людини вірно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей в суспільстві (Альбрехт). Ця здатність необхідна людині для ефективного міжособистісного взаємодії та успішної соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням людини як партнера по спілкуванню та діяльності.

Сформований соціальний інтелект виступає показовою характеристикою конкретної цивілізації, конкретного типу культури та в цій якості може бути охарактеризований як суб'єктивний фактор історичних процесів стосовно до колективного суб'єкту історії.

Для виявлення особливостей розуміння поняття «хейтінг» було проведено анкетування, яке дозволило виявили наступні цілі хейтерів: – Самоствердження за рахунок іншої людини; – Приниження інших; – відсутність мети, пов'язане з поганим вихованням, неробством; – індивідуальні комплекси; – Вияв заниженої самооцінки; – заздрість; – отримання уваги та емоційних проявів інших людей.

Таким чином, можна відзначити, що хейтери, це люди з низькою самооцінкою, які мають надлишки і прагнуть самоствердитися за рахунок інших, емоційні терористи.

Серед форм протистояння хейтерам було виділено як правові, і комунікативні: – блокування в мережах; – Покарання; -правові санкції; – ігнорування; – Спроба налагодити конструктивний діалог.

Аналізуючи результати дослідження, можна зробити висновок, що більшість знає, що існує явище хейтінга, проте не можна сказати, що з ним стикається переважна більшість, водночас третина також готова висловлювати негативні ідеї. Основними рисами є самоствердження за рахунок інших та заздрість при заниженій самооцінці. Боротьба включається як обмежувальні, і виховні заходи.

Можна виділити наступні рекомендації щодо протистояння хейтерам та кібертролям, про які також згадували учасники анкетування:

Насамперед, це демонстрація особистої впевненості та ігнорували неконструктивні коментарі. Використання схвалених інтернет-спільнотою форм захисту (скарга, бан, занесення до спаму, чорний список, видалення), спроба відповісти по суті та пояснити свою позицію. Однак треба пам'ятати, що найчастіше мета троллю – ваші емоції, а не конструктивний діалог. Можна зробити надбанням громадськості висловлюючи тролля та попередити інших користувачів.

Аналізуючи вищевикладене, можна дійти висновку, що:

1. Хейтерінг, шеймінг, буллінг, тролінг є невід'ємною складовою сучасного інтернет-простору;

2. Виділяють широкий спектр «хейтерів», однак кожен з цих типів має спільні риси, насамперед, пов'язані з особистісними проблемами.

3. Головним засобом боротьби з хейтінг є формування впевненості в собі, самооцінки, розвиток особистості з моменту входження в інтернет простір. Формування соціально схвалених засобів самозахисту, проявів онлайн-етикету.

Одним із напрямів соціального партнерства може бути розробка та впровадження різноманітних освітніх матеріалів (мобільних додатків, коміксів, ділових ігор), пов'язаних з умінням розпізнавати та протистояти кібер-ненависті. Сформовані у підлітковому віці навички протистояння «хейтерам» та «тролям» дозволять у дорослому віці вибудувати коректну стратегію поведінки в інтернет-просторі.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500077>

Гоголь Д.М., Гордієнко-Митрофанова І.В.,
Саута С.Л., Безкоровайний С.П.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**СТРУКТУРА МІЖСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ: ІНТЕГРАЦІЯ
КОНЦЕПЦІЇ 7К ГРАЙЛИВОСТІ Й МЕТОДУ ПОЗИТИВНОЇ
ПСИХОТЕРАПІЇ**

**THE STRUCTURE OF INTERPERSONAL CONFLICT: INTEGRATING
THE 7C CONCEPT OF PLAYFULNESS AND THE METHOD OF
POSITIVE PSYCHOTHERAPY**

У роботі запропоновано структуру міжособистісного конфлікту як результат інтеграції концепції 7К грайливості й методу позитивної психотерапії. Міжособистісний конфлікт як динамічний процес, що відбувається між щонайменше двома взаємозалежними сторонами (індивідами і / або групами), описано когніціями, що складають сферу розбіжностей (когнітивна складова); емоціями, які охоплюються трьома можливими варіантами обробки ключового конфлікту (емоційна складова); поведінковими патернами ігрових позицій у їхніх полярних проявах чи балансі (поведінкова складова).

Ключові слова: міжособистісний конфлікт, 7К грайливість, позитивна психотерапія, ігрові позиції.

Based on theoretical and empirical studies of the scientists, whose subject of study is interpersonal conflict (Brule L., Eckstein J.J., 2019; Majer J.M., Barth M., Zhang H., Treck M., Trüttschel R., 2021; Welch R., Plepi J., Neuendorf B., Flek L., 2022); analysis of component scales of questionnaires designed to study personal predisposition to conflict behavior and identify certain styles of conflict resolution (McClellan J., 1970; Thomas K. W., Kilmann R. H., 1974); the concept of key conflict in the frame of method of positive psychotherapy (Peseschkian N., 1991) and the concept of 7C playfulness (Gordiienko-Mythrophanova I.V., Hohol D.M., 2021), the structure of interpersonal conflict was built as a result of integration of the 7C playfulness concept and the method of positive psychotherapy (Fig. 1).

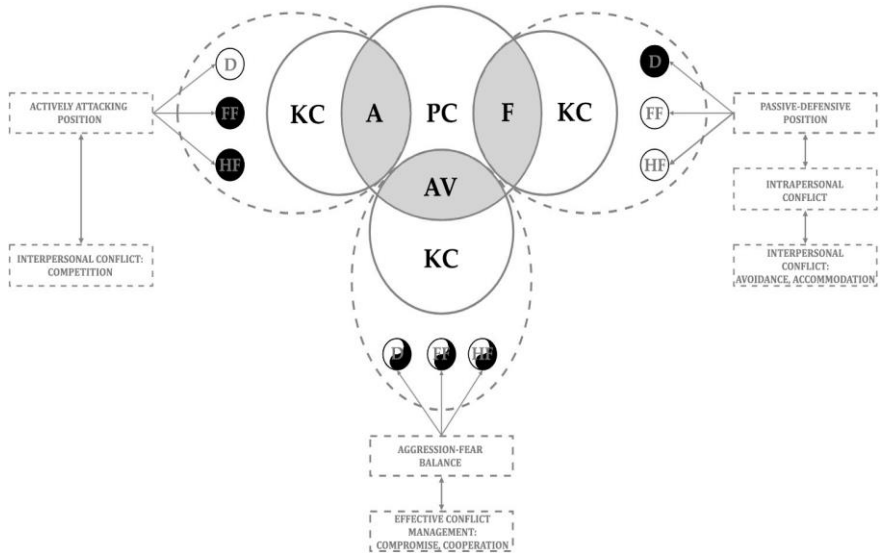


Fig. 1. The structure of interpersonal conflict of integration of the 7C playfulness concept and the method of positive psychotherapy.

Notation conventions:

PC – problem space.

KC – key conflict.

A – aggression.


F – fear.


AV – adequate verbalization.


D – ludic position Diplomat.

FF – ludic position Frolicsome fellow.

HF – ludic position Holy Fool.

 – designation of balance of ludic position.

 – designation of deficit of ludic position.

 – designation of redundancy of ludic position.

The proposed structure of interpersonal conflict is described by three aspects of conflict dynamics, by the three components: cognitive, emotional and behavioral. These components traditionally describe the «I»-concept (Lodi-Smith J., DeMarree K.G., 2018). And we are not alone here. A similar point of view on the structure of conflict is expressed by Henri Barki and Jon Hartwick, in their work «Conceptualising the Construct of Interpersonal Conflict» (Barki & Hartwick, 2004: 218-219).

The cognitive component (cognitions) of the conflict / problem is described by the **problem space**. The content of the problem space consists of: values, attitudes, beliefs, needs, etc., as well as cultural / racial / national / religious / professional / age / gender / sex and other differences of the parties of

the conflict / problem. And the greater the divergence between the expected and the observed, the higher the conflict stress and the more tangible it is experienced by the parties of the conflict.

The emotional component (emotions) of the conflict / problem is described by **the key conflict**. In the method of positive psychotherapy, the key point «politeness (courtesy) – directness (sincerity)» is the most vulnerable place for the following pattern of symptom/problem emergence: the reactions of politeness / courtesy in the endocrine and mediator mechanisms of the central nervous system correspond to the reaction of fear; the reactions of directness / sincerity in the central nervous system correspond to aggression (Пезешкиан Н., 2006: 34). More details about the content of the core conflict and the three possible patterns of its processing can be found in our works (Гордієнко-Митрофанова І.В., Саута С.Л., Кобзева Ю.А., 2020, Гордієнко-Митрофанова І.В., Гоголь Д.М., 2022).

The behavioral component (behavior) of the conflict / problem is described by the behavioral patterns of one of the three game positions – Diplomat, Frolicsome fellow, Holy Fool, which correspond to such components – self-motivated abilities of playfulness / ludic competence as flirting, impishness, fugitivity (Саута С.Л., Гордієнко-Митрофанова І.В., Гоголь Д.М., 2021).

Adequate verbalization (AV) of one's own feelings / emotions / states / interests / expectations is manifested in maintaining the *aggression – fear* balance, that is, the balance of «*sincerity*» (*excessive directness*) and «*politeness*» (*excessive courtesy*), as optimally developed abilities between the two poles. Adequate verbalization is embodied in the behavioral pattern of one of the three game positions – **Diplomat, Frolicsome fellow, Holy Fool**, which are manifested in the balance of abilities that correspond to them – flirting, impishness, fugitivity. Thus, adequate verbalization provides for *effective conflict management* and corresponds to such behavioral strategies as *compromise and cooperation* according to Thomas-Kilmann.

Aggression (A), sincerity (excessive directness), exacerbates the conflict by demonstrating *the priority of one's own interests over the interests of the other*. Aggression is embodied in the polar manifestations of ludic positions: **Diplomat in deficit, and Frolicsome fellow and Holy Fool in redundancy**. Thus, aggression implies *an actively attacking position* towards the opponent and corresponds to *competition* according to Thomas-Kilmann.

Fear (C), politeness (excessive courtesy), is manifested in *suppression and subordination of one's interests and expectations in favor of others*. Fear is also embodied in the polar manifestations of ludic positions: **Diplomat in excess, and Frolicsome fellow and Holy Fool in deficit**. Fear implies a *passive-defensive position* and corresponds to *avoidance or accommodation* according to Thomas-Kilmann. In addition, excessive courtesy consciously suppresses aggression and thus creates internal tension, which leads to formation of intrapersonal conflict.

Of course, the proposed structure of the conflict implies, firstly, the differentiation of cognitions, i.e., the problem space of disagreement: it concerns motives, needs, attitudes, values, interests, opinions, goals, etc. Secondly, it implies the differentiation of affective states that are «involved» in the key conflict: it is manifestation of *aggression* – selfishness, ambition, arrogance, impudence, vulgarity, pushiness, insolence, rudeness, cynicism, anger, jealousy, etc. or *fear* – hypocrisy, pretense, servility, inability to say: «no», guilt, anxiety, etc. And certainly, it implies the differentiation of various forms of embodiment of behavioral patterns of the three ludic positions correlated with the strategies of behavior in the conflict.

Thus, interpersonal conflict is a dynamic process that takes place between at least two interdependent parties (individuals and / or groups);

- it is described by 1) *cognitions*, i.e., the problem space or otherwise the sphere of disagreement, 2) *emotions*, which are covered by three possible options for processing the key conflict (aggression, fear, aggression-fear balance), 3) *behavioral patterns of ludic positions* (*Diplomat / Frolicsome fellow / Holy Fool*), in their polar manifestations or balance;
- the greater the divergence between what the conflict participants expect and what they observe, the higher the likelihood of conflict escalation is (the conflict stress is higher).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500083>

Гордієнко-Митрофанова І.В., Баскакова М.В.
*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СЕНЗИТИВНОСТІ ЯК
КОМПОНЕНТА ГРАЙЛИВОСТІ / ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
A CONCEPTUAL MODEL OF THE DEVELOPMENT OF SENSITIVITY
AS A COMPONENT OF A PLAYFULNESS / LUCID COMPETENCE**

Семикомпонентна грайливість – це стійка особистісна властивість, яка є системою семи «самотивованих здібностей» (self-motivated) (Raven J., 2001), що становлять основу ігрових позицій управління конфліктами в балансі, і спрямована на перетворення проблемного простору на ігровий. Це передбачає мобілізацію всього творчого потенціалу особистості та дозволяє сприймати будь-яку складну ситуацію як виклик, а не як загрозу (Саута С.Л., Гордієнко-Митрофанова І.В., Гоголь Д.М., 2021).

Семикомпонентна грайливість або інакше 7К грайливість представлена сукупністю двох її суттєвих ознак:

1) сім самотивованих здібностей, які становлять основу ігрових позицій управління міжособистісними конфліктами: сензитивність – «Емпат»; гумор – «Справжній гуморист»; легкість – «Еквілібрист»; уява – «Скульптор»; флірт – «Дипломат»; пустотливість – «Пустун»; фугітивність – «Юродивий»;

2) перетворення проблемного простору на ігровий у балансі в одній з трьох ігрових позицій: «Дипломат», «Пустун», «Юродивий» (Кобзева І.А., Гордієнко-Митрофанова І.В., Удовенко М. & Саута С., 2020).

Суб'єкт четвертого виду грайливості – Гравець – людина, яка вирішує проблему / конфлікт у міжособистісній взаємодії за допомогою 7К грайливості, у балансі (Саута С.Л., Гордієнко-Митрофанова І.В., Гоголь Д.М., 2021).

Отже, контекстний зміст 7К грайливості становлять проблемний простір, перетворення проблемного простору на ігровий та ігровий простір рішень. У межах зазначеної проблеми ми зупинимося на перетворенні проблемного простору, а саме на ресурсах перетворення й безпосередньо *сензитивності*. *Сензитивність* – це здатність сприймати, розуміти та керувати зовнішніми (по можливості) й внутрішніми умовами проблемної ситуації: почуттями, думками, діями *Іншого* та своїми власними. Ігрова позиція – «Емпат» (Кобзева Ю.А., Гордієнко-Митрофанова І.В., Зуєв І.А. & Саута С.Л., 2019).

На основі теоретико-методологічного аналізу наукових підходів до дослідження грайливості як стійкої особистісної властивості, зокрема психолінгвістичного підходу, з урахуванням змістової характеристики

поведінкового патерну ігрової позиції «Емпат», операціоналізованих конструктивів грайливості / ігрової компетентності, виявлених критеріїв та показників розвитку сензитивності як компонента грайливості / ігрової компетентності побудовано концептуальну модель, що розкриває психологічні передумови розвитку сензитивності як компонента грайливості / ігрової компетентності. Модель побудовано за шаблоном моделі розвитку грайливості / ігрової компетентності (Кобзева Ю.А., 2020).

Концептуальну модель розвитку сензитивності, як компонента ігрової компетентності, утворюють такі складові:

I – мотиваційно-цільова складова (цільові орієнтири формування сензитивності як компонента грайливості / ігрової компетентності);

II – процесуально-діяльнісна складова (відображає стратегічні лінії розвитку сензитивності як компонента грайливості / ігрової компетентності);

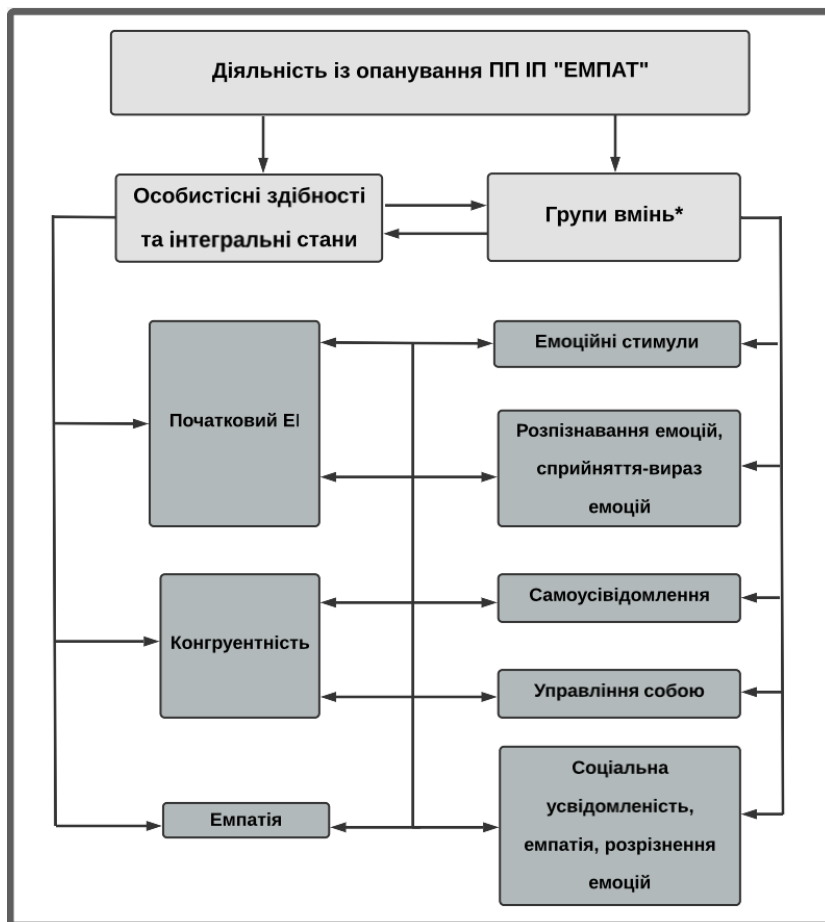
III – рефлексивно-результативна складова (охоплює результат, а також аналіз опанування поведінковим патерном ігрової позиції “Емпат”).

Нижче представлено фрагмент моделі, її процесуально-діяльнісна складова, а саме діяльність з опанування поведінковим патерном ігрової позиції “Емпат” (Рис. 1).

Процесуально-діяльнісна складова, яка відображає стратегічні лінії розвитку сензитивності як компонента грайливості / ігрової компетентності й передбачає як діяльність із розвитку ігрової компетентності в цілому (Кобзева Ю.А., 2020), так і діяльність із опанування поведінкового патерну ігрової позиції «Емпат», зокрема. Діяльність із розвитку ігрової компетентності передбачає реалізацію самовмотивованих здібностей (сензитивність, гумор, легкість, уява, пустотливість, флірт, фугитивність) через відповідні ігрові позиції (Емпат, Справжній гуморист, Еквілібрист, Скульптор, Пустун, Дипломат, Юродивий). Діяльність із опанування поведінкового патерну ігрової позиції «Емпат» передбачає розвиток таких особистісних здібностей і вплив на інтегральні стани: початковий емоційний інтелект, емпатія та конгруентність.

Особистісні здібності й інтегральні стани співвідносяться з певними групами вмій, описаними 9-ти рівневою моделлю емоційного інтелекту: *емоційне-сенсорне кодування емоційних стимулів і увага; сприйняття, розпізнавання одночасно виражених емоцій* (початковий емоційний інтелект; 1-ий рівень «Емоційні стимули» й 2-ий рівень «Розпізнавання емоцій, сприйняття-вираз емоцій»), *розпізнавання й розуміння емоцій оточуючих людей, налаштування на почуття іншої людини й зрозуміти, що вона відчуває і думає з цього приводу* (емпатія; 5-ий рівень «Соціальна усвідомленість, емпатія, розрізнення емоцій»); *самосприйняття, усвідомленість, самоспостереження; управління своєю поведінкою, гнучкість, самоконтроль* (конгруентність; 3-ій рівень «Самоусвідомлення» й 4-ий рівень «Управління собою») (Drigas S. & Papoutsis Ch., 2018).

Формування вмій та особистісних здібностей, що пов'язані із сензитивністю, проходить за оволодінням певними психотехніками: «Метафора», «Я-повідомлення», «Активне слухання», «Ключовий конфлікт». Техніки відпрацьовуються послідовно за чотирма рівнями складності: розпізнавання, копіювання, створення, імпровізація.



Умовні позначення: ПП – поведінковий патерн; ІП – ігрова позиція; ЕІ – емоційний інтелект.

Рис. 1. Фрагмент моделі (процесуально-діяльнісна складова) з розвитку сензитивності як компонента ігрової компетентності.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500086>

Гордієнко-Митрофанова І. В., Цемма Л.Ю.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ТА СТВОРЕННЯ ПРОЕКТИВНОЇ МЕТОДИКИ «МЕДКАРТА»

FEATURES OF THE CONTENT AND CREATION OF "MEDKARTA" PROJECTIVE TECHNIQUE

Medkarta projective technique in the form of a transformational psychological game as a result of integration of the concept of 7C playfulness and the method of positive psychotherapy is proposed. The main feature of Medkarta in comparison with other popular transformational games is use of metaphorical associative cards Homo Ludens. The created game allows the client to turn to the sphere of "Body / Feelings" and realize the functions and meaning of his / her symptom / problem; see his / her positive aspects; interpret the symptom / problem as the ability to respond to difficult situations and conflicts; come to a deep understanding of his / her symptom / disease as a means of integrating the personality.

Keywords: *transformational psychological game, 7C playfulness, positive psychotherapy, metaphorical associative maps, projective technique.*

Трансформаційна психологічна гра – це психологічний тренінг, який відбувається в ігровій формі, а саме – настільної гри.

Проективна методика «Медкарта» представлена у вигляді трансформаційної психологічної гри з використанням метафоричних проєктивних карт «Homo Ludens» / «Людина, яка грає» (Гордієнко-Митрофанова І.В., Кобзева Ю.А., Саута С.Л., 2020). Запропонована до розгляду трансформаційна психологічна гра «Медкарта» (надалі за текстом ТГ «Медкарта») названа за технікою, яка описана в керівництві використання метафоричних проєктивних карт «Homo Ludens».

Можливості використання проєктивної методики «Медкарта» досить поширені та визначаються сферою застосування: розвиток уяви й навички інтерпретації; розкриття творчого потенціалу; покращення якості соціальної взаємодії; робота з Я-образом; ресурсним станом; негативними емоціями (страх, фобії, паніка, тривога тощо), душевною травмою, дитячобатьківськими стосунками тощо.

ТГ «Медкарта» – це, по-перше, проєктивна методика в практиці консультування та терапії, ефективний інструмент самоаналізу та самотерапії, настільна гра як приємне проведення часу в безпечній довірчій атмосфері (Гордієнко – Митрофанова І.В., Кобзева Ю.А., Саута С.Л., 2020).

ТГ «Медкарта» дозволяє клієнту звернутися до сфери «Тіло/відчуття» та реалізувати таке:

- 1) усвідомити функції та смисли свого симптому / захворювання;

- 2) побачити його позитивні аспекти;
- 3) проінтерпретувати симптом / захворювання як здатність реагувати на складні ситуації і конфлікти;
- 4) вийти на глибоке розуміння свого симптому / захворювання як засобу інтеграції особистості;
- 5) зрозуміти, в яку гру з ним грає його власний симптом / захворювання і в яку гру він сам грає зі своїм симптомом / захворюванням (Гордієнко-Митрофанова І.В., Кобзева Ю.А., Саута С.Л., 2020).

ТГ «Медкарта» охоплює п'ять етапів, назви та цілі яких описані нижче. У порівнянні з широко відомими трансформаційними іграми («Ініціація» Девід Спінглер, «Трансформація» Джой Драке, «Спіраль Самопізнання» Юлія Демидова, «Сім печаток» Олександр Кукнерик та ін.).

ТГ «Медкарта» має низку особливостей:

1) передбачає використання метафоричних асоціативних карт. Клієнт починає гру з вибору карти, яка є метафоричним описом його симптому / захворювання;

2) послідовне проходження всіх етапів гри;

3) виключено випадкове переміщення на клітку поля при проходженні деяких етапів гри. Наприклад, другий етап поля «Сила та слабкість симптому» передбачає проходження всіх питань поля послідовно. Друге поле представлено у вигляді моделі балансу (чотири сфери життя), робочого інструмента – метода позитивної психотерапії (Пезешкіан, 2005:102). На цьому етапі клієнт опрацьовує всі сфери послідовно. Кидком кубика визначається тільки стартова сфера;

4) кожний етап гри може являти собою як окрему сесію у вигляді самостійної завершеної гри, так і комплексну гру, яка складається з п'яти етапів.

Окрім того, ТГ «Медкарта» являє собою інтеграцію концепції 7К грайливості (Гордієнко-Митрофанова І.В., Саута С.Л., Гоголь Д.М., Безкоровайний С.П., 2021) та методу позитивної психотерапії.

Зокрема, перші чотири етапи пов'язані з п'ятиступеневою моделлю в терапії та самопомогі в методі позитивної психотерапії (Пезешкіан, 2006). П'ятий етап поля «Грайлива позиція» дозволяє клієнту визначити свій ресурс та трансформувати «проблемний простір» (симптом) у грайливий, тобто замість захисних механізмів використати копінг-стратегії, щоб упоратись з симптомом.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500092>

Грицук О. В.

Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро

Грицук Ю. В.

Донбаська національна академія будівництва і архітектури,
м. Івано-Франківськ

ДІАГНОСТИКА СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ І ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

DIAGNOSTICS OF THE SUBJECT-SUBJECT INTERACTION OF TEACHERS AND STUDENTS OF HIGHER EDUCATION

The article is devoted to the topical issue of psychological diagnostics of the subject-subject interaction of teachers and students of higher education. Emphasis is made on the development of methods for studying its structural components, such as communicative, cognitive, emotional, motivational, and behavioral. The questionnaire is planned to be used in the psychodiagnostic and psychocorrective work of a practical psychologist working in a higher education institution.

Keywords: *educational process, subject-subject interaction, psychological diagnostics, higher education, student, teacher.*

Освітній процес у закладах вищої освіти будується на принципах студентоцентрованого навчання, особистісно орієнтованої освітньої парадигми на основі компетентнісного, системного, партисипативного та інтегративного підходів. Вони передбачають комунікацію та взаємодію викладачів та здобувачів вищої освіти як активних суб'єктів, зусилля яких спрямовані на моделювання та розвиток індивідуальної траєкторії професійного розвитку кожного суб'єкта. Викладачі і здобувачі є рівноправними партнерами в освітньому процесі, відповідальними за власне особистісне й професійне зростання.

Важливою складовою суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і здобувачів виступає діалог, підвалинами якого є спільна мета, узгодженість завдань, внутрішня мотивація, взаєморозуміння, емпатія, повага, педагогічний оптимізм, високий рівень активності, зацікавленість у результатах педагогічного спілкування, інтерес до особистості, толерантність. Викладач і здобувач під час взаємодії в освітньому середовищі створюють об'єднання, спільноту.

У суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладачів та здобувачів вищої освіти велику роль відіграє особистісна компетентність педагогів у комунікації зі здобувачами. Перед авторами постає завдання створення опитувальника, спрямованого на дослідження саме особистісної компетентності викладачів у взаємодії зі студентами. Постановка такого завдання передбачає поетапну

реалізацію таких кроків: відповідно до теоретичної моделі професійної компетентності особистості викладача у педагогічній діяльності створити перелік тверджень, що характеризують компоненти особистісної компетентності; здійснити процедуру апробації опитувальника, визначити надійність та валідність його пунктів і шкал. Важливим є те, що педагог має відстежувати свої психоемоційні реакції та реакції здобувачів та усвідомлювати такі особливості структурних компонентів суб'єкт-суб'єктної взаємодії, як комунікативний, когнітивний, емоційний, мотиваційний, поведінковий.

При вивченні комунікативного компоненту суб'єкт-суб'єктної взаємодії важливо дослідити, як реагує викладач на ситуацію, коли здобувач вищої освіти, наприклад, виводить помилкові судження; чи усвідомлює і враховує це педагог, в яких він знаходиться міжособистісних стосунках і відносинах зі здобувачами на практичних заняттях, щоб створити мікрогрупи для групової роботи здобувачів. У дослідженні когнітивного компоненту важливо вивчити, чи ділиться викладач під час освітнього процесу своїми враженнями від власної педагогічної роботи і роботи здобувачів на навчальному занятті; чи вважає викладач, що кожний здобувач вищої освіти може висловити думку про те, чим саме для нього корисна тема, що розглядається. При вивченні емоційного компонента велику роль відіграє той факт, що на навчальних заняттях викладач помічає зміни настрою у здобувачів; цікаво дослідити, які почуття з'являються у педагога, що він відчуває, коли здобувач не відповідає на його запитання або питання іншого здобувача за темою навчального заняття. У мотиваційному компоненті інформативним є те, які викладач використовує спеціальні прийоми для привернення уваги здобувачів, як він може підтримувати стан їхньої працездатності протягом всієї тривалості навчального заняття. Поведінковий компонент описує, як змінюються форми та методика ведення лекції викладачем, коли у здобувачів коливається настрій під час навчального заняття. При вивченні регулятивного компоненту важливо дослідити, як викладач реагує на випадок, коли у нього через невдалу відповідь здобувача з'являється поганий настрій, що він пригадає зі своїх студентських років. Враховано різні варіанти відповідей респондентів. Варіанти відповідей охоплюють сім шкал: від «0» (безумовно ні) до «6» (безумовно так).

Опитувальник може бути застосовано у психодіагностичній роботі практичного психолога, який працює у закладі вищої освіти, а також може слугувати основою для створення психокорекційної програми, програми тренінгу, спрямованої на покращення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і здобувачів вищої освіти.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500095>

Дворніченко Л.Л., Залозний Д.В.

Сумський державний педагогічний університет імені
А.С.Макаренка, м.Суми

ОСОБЛИВОСТІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКІЙ МОЛОДІ FEATURES OF PROCRASTINATION IN YOUTH STUDENTS

The theses consider the peculiarities of the understanding the concept of "procrastination" in the scientific psychological literature. The basic properties of procrastination are given. The following causes of this phenomenon are revealed: anxiety, fear of failure, fear of success, desire to control the events of live, perfectionism and features of the motivational sphere. Possibilities of prevention and correction of procrastination among students are mentioned.

Keywords: procrastination, perfectionism, student youth, fears.

Тема прокрастинації у студентської молоді в часи інформативного суспільства набуває надзвичайної актуальності. Введення онлайн освіти змінило умови навчання. Студенти, які мають надмірну кількість навчальних завдань, самостійної роботи, яка потребує високого рівня організованості та певну обмеженість в часі на їх виконання, перебувають у стані постійної психологічної напруги, схильні відкладати учбові завдання на потім. Це призводить до колонізації ночі, виконання їх в останній момент, при обмеженості часу, що, в свою чергу, позначається не тільки на якості та успішності навчання, а й на психофізичному стані особистості.

Вважається, що усвідомлення необхідності виконання завдання мотивує людину до дії, але практика показує, що так буває не завжди. Навіть розуміючи важливість завдання, все одно робота не виконується, а відбувається нехтування нею і відволікання уваги на інші дії. Так виникає перший прояв прокрастинації. Звичайно, до певного рівня цей стан є нормою, але якщо студент починає все більше відкладати виконання завдань, відчуває почуття провини, страждає, але так і не приступає до навчальних дій – тоді це стає психологічною проблемою. Виконання роботи в короткий час призводить до низького рівня якості навчання, що супроводжується низкою негативних ефектів: втрачених можливостей, стресу, втрати продуктивності, неприємностей з викладачами, та ін.

Важливим є те, що при всій актуальності зазначеної теми, в науковій психологічній літературі не існує єдиного загальноприйнятого терміну поняття прокрастинація. Так, представники психодинамічного підходу розглядають прокрастинацію в якості одного з механізмів захисту Его, як форму поведінки. Вона виникає як захисна реакція організму для боротьби з тривогою. Прокрастинація визначається ними як «механізм опанування тривоги, що супроводжує початок або завершення завдання, прийняття рішення». А. Манегетті вважає, що в основі прокрастинації лежать не лінощі, а тяжкі, глибокі переживання людини, що пов'язані з виникаючими

стресовими ситуаціями (реальними або внутрішніми) і тривогами, що супроводжують нас постійно, та можуть призвести до невротичного розладу, депресії та психосоматичних захворювань (Менегетті А., 2005).

Крім того, прокрастинацію відносять до поведінкового феномену та розуміють її «ірраціональну затримку поведінки» (Варваричева Я.І., 2009), розуміють як вираз емоційної реакції на заплановані або необхідні справи (Ковилін В. С., 2013), як особистісну характеристику (Лей К., Кинзол А., 1997), як компонент структури відношень особистості і часу (А.А. Чевреніді)

Незважаючи на наявність різних підходів до визначення самого поняття, можна виділити особливості прокрастинації, що дозволяють відокремити цей феномен від інших близьких за змістом явищ: сам факт відкладання; наявність планів – відкладаються справи, які були попередньо обмежені певними термінами; усвідомленість – людина не забуває про важливе завдання і фізично може ним займатися, але вона відкладає його виконання навмисне; ірраціональність – суб'єкту очевидно, що відкладання потягне за собою ті чи інші проблеми, тобто він діє свідомо, всупереч своїм інтересам; стрес – і виконання і відкладання викликає негативні емоції і стомлення.

До основних причин прокрастинації відносять наступні: по-перше, тривожність, так Л. Хейкок довів взаємозв'язок тривожності з прокрастинацією (Хейкок Л., 1993). По-друге, страхи. Одним з самих розповсюджених є страх невдачі, він супроводжується усвідомленням недостатності власних здібностей, крахом надій на професійну та особисту самореалізацію. Прокрастинація дозволяє таким людям уникнути прямої оцінки власних здібностей, тому що через виконання завдання в скорочений термін, вони не можуть проявити свої здібності в повному обсязі (Варваричева Я. І., 2010). Причиною прокрастинації може бути і страх успіху. Він проявляється у страху того, що після успішного завершення якої-небудь справи на суб'єкта може звалитися велика кількість більш складних задач, і збільшаться очікування зі сторони оточуючих, може виникнути конкурентна боротьба. І тому, найбільш оптимальним для суб'єкта рішенням частіше за все стає прокрастинація. (Варваричевою Я.І., 2010). Ще одним страхом є страх втрати контролю над ситуацією. Так студенти можуть відкладати справи для того, щоб продемонструвати свою самостійність і здатність діяти згідно власних рішень (Fiore N., 2013).

Останнім є страх надмірного відособлення. Було з'ясовано, що люди, яким прокрастинація і, як наслідок, нездатність самостійно виконувати деякі задачі, дозволяє залишатися в звичній зоні комфорту, користуватися допомогою оточуючих або просто створювати ілюзію «постійної зайнятості», позбавляючи себе необхідності шукати нові шляхи самореалізації.

Третьою причиною прокрастинації називають перфекціонізм. Він пов'язаний зі страхом можливої недосконалості, «неідеальності» результатів роботи, яку необхідно виконати. Перфекціоністи концентруються на деталях і ігнорують обмеження за часом.

Слід зупинитися на такій причині як особливості мотиваційно-вольової сфери особистості. Так, на активність і виконання завдань можуть впливати такі мотиви як розподілом винагород чи покарань у часі та привабливість або непривабливість задачі, що виконується. С. Джонсон висунув гіпотезу, що чим далі у часі стоїть деяка подія від теперішнього моменту, тим менше впливу вона надає на рішення, що приймаються (Джонсон С., 2000). У дослідженні, яке проводилося С. Бранлоу та Р. Ризингером, був виявлений взаємозв'язок між поєднанням недостатньої зовнішньої мотивації, зовнішнього локус контролю, зовнішнього атрибутивного стилю і прокрастинацією (Клейберг Ю., 2017).

Крім того, К. Сінегал зі співавторами досліджували роль автономного вольового зусилля як фактора академічної прокрастинації. Вони встановили, що найбільш автономні форми вольового зусилля, такі як внутрішня мотивація і ототожнена мотивація (мотивація виконання особистісно-значущих задач), притаманні більш низьким рівням прокрастинації, в той час як менш автономні (зовнішня мотивація і демотивація) – більш високим. Єдиним шляхом зниження рівня прокрастинації, на думку авторів, є формування внутрішньої мотивації (Сінегал К.).

Тож, виходячи з розуміння основних причин, вважаємо зазначити основні напрямки профілактичної та корекційної роботи. Перш за все слід працювати на змінення мотиваційних процесів, на перехід зі зовнішніх аспектів мотивації на внутрішні, вибудовувати діяльність так, щоб можна було змінювати роботу та відпочинок, не доводити до перевтоми.

В роботі з перфекціоністами важливо усвідомлювати необхідність ґрунтовної роботи з психологом, по аналізу причин цього явища, але можуть допомогти і коучтехнології, як-то розділяти роботу на невеликі завдання, виконання спочатку складних, а потім простіших. Також треба пам'ятати про позитивне підкріплення після виконання складних завдань.

Отже, аналіз наукової літератури показав, що тема прокрастинації у студентської молоді є надзвичайно актуальною у часи онлайн навчання, при зіткненні з великою кількістю складних завдань, що потребують демонстрації власних здібностей. Тому при з'ясуванні перших ознак прокрастинації, необхідно звертатись за психологічною допомогою до психологів консультантів та коучей. Однак слід зазначити, що знизити рівень прокрастинації може спеціально організована просвітницька робота з викладачами вищих навчальних закладів.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500103>

Дейкун М.В., Поденко А.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ЗВ'ЯЗОК МІЖ СТИЛЕМ КОМУНІКАЦІЇ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ У
СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ
RELATIONSHIP BETWEEN COMMUNICATION STYLE AND SELF-
REGULATION IN STUDENT MANAGERS**

In this scientific work we generalize the features of managerial activity as a central category of management psychology, the psychological traits of a manager as a subject of management activities. We determine during an experimental research, the features of communication styles and self-management of the future managers.

Keywords: *managerial activity, student managers, communication styles, regulatory processes.*

Підготовка фахівців менеджерів сьогодні здійснюється в новому типі соціокультурної реальності, що існує не тільки в Україні, але і у всіх розвинутих країнах світового співтовариства. Виходячи з наявності соціокультурної реальності нового типу, насамперед, необхідно розробляти відповідні моделі фахівця, що будуть основою для створення освітніх стандартів нового покоління, що відповідають вимогам роботодавця.

Розглядаючи питання сутності управлінської діяльності, психологічні особливості менеджера як суб'єкта управлінської діяльності, проблеми мотивації в управлінській діяльності, визначалась важливість робіт присвячених дослідженню процесів комунікації в організаціях; проблемі регуляції в управлінській діяльності. Серед дослідників даного напрямку можна виділити С.Л. Братченка, В.І. Моросанову, Н.Ю. Хрящева та інших вітчизняних психологів.

Зі схожості будови індивідуальної та спільної діяльності можна зробити один із важливіших висновків психології управління, котрий визначає головні психологічні вимоги до особистості менеджера. Для того, щоб ефективно здійснювати управлінські функції – функції цілеутворення, прогнозування, прийняття рішення, контролю, корекції і так далі, менеджер як суб'єкт управління повинен сам мати ці регулятивні засоби в достатньо сформованому вигляді. Іншими словами, для того, щоб ефективно організувати інших, володіти засобами цієї організації (управлінськими функціями), він повинен вміти ефективно організувати власну діяльність (тобто мати засоби інтегральних процесів). Чим більш ефективні та сформовані у нього регулятивні процеси, тим більш ефективною буде і реалізація управлінських функцій.

Поряд з регулятивними психічними процесами дуже велику роль в організації управлінської діяльності грають комунікативні процеси. Це

пов'язано з самою природою управлінської діяльності з її “суб'єкт-суб'єктивним” характером, що вимагає постійних контактів між управлінцями та підлеглими.

Вивчення психологічних особливостей особистості майбутніх менеджерів, зокрема особливостей саморегуляції та спрямованості у спілкуванні є актуальним та перспективним для створення діагностичних та тренінгових програм розвитку особистості майбутнього фахівця – управлінця.

Мета дослідження – визначення особливостей взаємозв'язку між стилями комунікації та саморегуляції студентів-менеджерів

Дослідження проводилось зі студентами магістрами, які навчаються за спеціальністю «Менеджмент», вибірка складала 50 осіб.

Для дослідження було обрано наступні методики:

1. Методика “Стильова саморегуляція поведінки” для дослідження параметрів саморегуляції майбутніх менеджерів.

2. Методика “Спрямованість особистості у спілкуванні” для вивчення стилів комунікації.

За результатами дослідження було виявлено, що для більшості досліджуваних характерний середній рівень загальної саморегуляції (62%), низький рівень саморегуляції поведінки мають 16% від загальної вибірки, 22% респондентів показали високий рівень загальної саморегуляції.

Переважає більшість студентів – менеджерів, що складають вибірку досліджуваних, найвищі показники отримали за шкалою гнучкості (24%), планування (22%), моделювання (20%), у меншій кількості досліджуваних переважає програмування (16%) та оцінювання результатів – (14%); найменша кількість досліджуваних отримала найвищий показник за шкалою “самостійність” – 4%.

За проявами комунікативної спрямованості діалогічна комунікативна спрямованість переважає у найбільшій кількості респондентів (88%), авторитарну комунікативну спрямованість мають 6% респондентів. Респондентів з маніпулятивною спрямованістю у спілкуванні у даній вибірці не виявлено. Альтероцентристська орієнтація у спілкуванні переважає лише у 2% досліджуваних, конформний стиль комунікації та індиферентна спрямованість по 2% відповідно.

Після проведення дослідження та обробки результатів, отримані дані за методиками дослідження стилів комунікації та саморегуляції поведінки майбутніх менеджерів, були співвіднесені між собою з метою проведення кореляційного аналізу, за допомогою якого ми виявили характер взаємозв'язку перемінних та ступінь його значущості.

Прямий зв'язок між показниками за результатами кореляційного аналізу було виявлено між діалогічною комунікативною спрямованістю та шкалою «оцінювання результатів» ($r=0,1$).

Зворотній зв'язок між показниками за результатами кореляційного аналізу було виявлено:

- між альтероцентристським стилем комунікації та шкалою «самостійності» за методикою стильової саморегуляції поведінки ($p=0,1$). Тобто, орієнтація на потреби і цілі співрозмовника зворотно пов'язана зі здатністю автономно та самостійно організовувати та планувати власну діяльність.

- між конформною комунікативною спрямованістю та шкалою «планування» ($p=0,1$); шкалою «самостійності» ($p=0,05$); шкалою «загальний рівень саморегуляції поведінки» ($p=0,10$). Тобто, спрямованість на підкорення авторитету співрозмовника призводить до зменшення спроможності постановки власних цілей та їх самостійної реалізації, гнучкості і адекватності в реагуванні на зміни умов, що може призводити до виникнення регулятивних збоїв.

- між індиферентним стилем комунікації та програмуванням як регулятивним процесом ($p=0,1$); показником «самостійності» регулятивних процесів ($p=0,1$) та показником «загального рівня саморегуляції» ($p=0,1$). Тобто, при виборі такої спрямованості на спілкування, при котрому воно ігнорується як таке, відбувається зниження самостійності свідомого планування та програмування власної поведінки.

За даними нашого експериментального дослідження, діалогічна комунікативна спрямованість переважає у більшій кількості респондентів (44 людини із 50 досліджуваних). Це свідчить про те, що орієнтація на рівноправне спілкування, яке ґрунтується на взаємній повазі та довірі, орієнтується на взаєморозуміння, взаємну відкритість, щирість, відвертість і комунікативне співробітництво; прагнення до взаємного самовираження, розвитку – це запорука успішного практичного освоєння майбутньої професії менеджера, де велика частка уваги приділяється спілкуванню та взаємодії з людьми.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500105>

Євдокимова Н.О.

Приватний заклад вищої освіти «Міжнародний класичний університет імені Пуліпа Орлика», м. Миколаїв

ЦИВІЛІЗАЦІЙНІ ПЕРЕДУМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ РОЗВИВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

CIVILIZATION PREREQUISITES FOR THE IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF DEVELOPMENTAL EDUCATION

Children of the new generation understand technology better, demonstrate a high level of work capacity to achieve short-term goals and at the same time make less friends, and as a result, they have a decline in the ability to communicate with others, empathy, and empathy. Therefore, the conditions of traditional training, aimed at obtaining fundamental system knowledge by methods of subject-object training, are already ineffective, both for those who teach and for those who are taught. Therefore, the formation of soft skills in students during educational activities is necessary.

Keywords: *new generation, modern children, soft skills, educational activity.*

Сучасних дітей називають поколінням епохи цифровізації («цифрове покоління», «цифрові люди»), бо вони пов'язані між собою за допомогою мережі Інтернет, YouTube, мобільних телефонів, SMS і MP3-плеєрів. Для цього покоління характерні інтровертованість, тяжіння до індивідуалізму, самовпевненість і спрямованість на успіх. У них не виникає труднощів при знаходженні інформації в Інтернеті, створенні медіа-контенту на основі власного сприйняття медіа-продукції й інформаційних потоків.

За результатами досліджень американського дитячого психолога Ш. Постнік-Гудвіна (Дж. Гудвин., 2004), у більшості сучасних дітей виявляються такі характерні якості, які слід урахувувати при організації освітнього процесу:

– нетерплячість, оскільки зростають вони в оточенні мас-медіа і звикають до того, що їхні бажання завжди виконуються у віртуальному світі, не розуміючи того, що в реальному житті недостатньо просто натиснути на кнопку;

– зосередженість на короткострокових цілях – у всьому прагнуть отримати негайні результати, як в Інтернеті;

– фрагментарність образного мислення, оскільки виховані не на книгах, а міні-новинах, формат-твітах, статусах соціальних мереж;

– уповільненість у формуванні комунікативних навичок, оскільки збільшується комунікативна прірва між дітьми й батьками та існує розрив ланцюжка соціального наслідування і передачі досвіду,

– виконавська позиція, конформізм.

Отже, діти нового покоління краще розуміються у техніці, демонструють високий рівень працездатності для досягнення короткотривалих цілей і при цьому менше товаришують, і як наслідок, у них спостерігається спад здатності до спілкування з іншими, співпереживання, емпатії.

Відтак, умови традиційного навчання, спрямованого на отримання фундаментальних системних знань методами суб'єкт-об'єктного навчання, є вже неефективними, як для тих, хто навчає, так і для тих, кого навчають. Тож необхідним є формування в учнів soft skills під час освітньої діяльності, яке в Новій українській школі визнається ефективним рушійним чинником.

Для досягнення успіху, враховуючи цивілізаційні особливості сучасного покоління, в освітній діяльності педагог має:

- структурувати навчальний матеріал й проєктувати освітній процес у цілому, враховуючи, що сучасні діти живуть у «впорядкованому світі» і для них важлива логічність, послідовність, визначеність термінів початку та закінчення діяльності;

- висувати перед учнями зрозумілі й реальні цілі (діти готові працювати максимально ефективно, проте для цього вони повинні знати, що саме вимагається від них, навіщо їм потрібна певна інформація, де і як вони можуть застосувати набутий досвід);

- застосовувати методи, засновані на співпраці (ігри, соціальні і дослідницькі проєкти, експерименти), що спрацюватимуть на розвиток окремих якостей особистості (рефлексивних, емоційно-вольових рис характеру, комунікаційних тощо);

- ефективно використовувати час;

- спілкуватися усно, використовуючи методики активного слухання, рефлексії, які стимулюють пам'ять, сприяють динамічності освітнього процесу, розвитку комунікативних навичок, виробленню навичок соціалізації;

- «керувати мудро», надаючи дітям можливість демонструвати більш глибокі знання у деяких питаннях, у яких учитель менше обізнаний;

- проявляти ширий інтерес до дітей, бо вони цінують учителів, не тих, «хто все знає краще учнів», а які надають можливість продемонструвати знання, досвід школярам;

- залучати учнів до довготривалих проєктів, що сприяє розвитку їхньої вольової сфери, наполегливості, терпіння;

- надавати певну свободу в освітній діяльності, користуватися власним алгоритмом дій, досвідом під час виконання завдань, ознайомлювати з критеріями оцінювання.

Максимальне наближення освітніх умов до життя – основна умова освітньої діяльності, щоб вона була для дітей цікавою, мотивованою, а значить, успішною. Саме до цього закликає нас Нова українська школа.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500107>

Сльчанінова Т.М., Ковальчук І.І.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

**СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL
ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

The article is devoted to the analysis of various aspects of the development of children's cognitive sphere, which is the basis for the formation of intellectual abilities in the learning process. The main feature of the development of the cognitive sphere of children of primary school age is the transition of the mental cognitive processes of the child to a higher level. This is expressed in the more arbitrary nature of the course of most mental processes, as well as in the formation of abstract and logical forms of thinking in a child, as a key to the development of intelligence.

Keywords: *cognitive sphere, intellectual abilities, learning, mental processes, thinking, intelligence.*

Вік від 6 до 10 років надзвичайно важливий для психічного і соціального розвитку. По-перше, кардинально змінюється соціальний статус – дитина стає школярем, що призводить до перебудови всієї її системи життєвих відносин. У неї виникають нові обов'язки, які визначаються тепер не лише дорослими, але й оточуючими однолітками.

Якщо у попередні періоди вікового розвитку основним видом діяльності дитини була гра, то тепер на перше місце виходить цілеспрямована пізнавальна діяльність, в процесі якої дитина отримує й переробляє великі обсяги інформації.

По-друге, суттєві зміни відбуваються у психічній сфері. Розвиток окремих психічних процесів відбувається на протязі всього молодшого шкільного віку: активно розвивається пам'ять, мислення, вміння слухати і спостерігати, увага та уява, суттєві зміни відбуваються у розвитку мовлення.

Перехід до навчання в школі формує не лише довільність поведінки дитини, але й довільний характер її пізнавальних психічних процесів. Характер процесу навчання вимагає від дитини вміння постійно діяти за усвідомлено прийнятим наміром і вміння самостійно організувати свою пізнавальну діяльність.

На думку О.В.Запорожця, пік розвитку сприйняття у дитини припадає на період від раннього до дошкільного віку. У цей час під впливом ігрової та конструктивної діяльності у дітей закладаються складні види здорового аналізу та синтезу, включаючи здатність мислення розкладати на частини об'єкт, що сприймається, досліджуючи кожную з цих частин окремо,

а потім об'єднуючи їх в єдине ціле. В шкільні роки ця здатність дитини постійно удосконалюється і досягає досить високого ступеня розвитку.

Дитина, сприймаючи абстрактні образи (наприклад, письмові знаки, букви), спроможна об'єднувати їх в більш складні абстрактні утворення, надаючи їм конкретні суттєві значення. На перших етапах навчання письму, читанню учні виконують з більшими ускладненнями, але поступово набувають певний досвід.

Якості сприйняття молодших школярів визначають перш за все об'єктивні причини, тобто особливості самого предмету. Сприйняття учнів 1-2 класів відрізняються слабою диференційованістю. Досить часто першокласники плутають предмети, що схожі за будь-якою ознакою. Поступово школярі оволодівають «технікою» сприйняття, навчаються дивитись, слухати, виділяти головне, суттєве. Сприйняття перетворюється у цілеспрямований, керований усвідомлений процес.

Великі зміни відбуваються у розвитку сприйняття простору і часу. Під впливом навчання молодші школярі починають виділяти просторові властивості і відношення, робити їх предметом спеціального розгляду.

У молодшому шкільному віці розвивається і суттєво збагачується уява та уявлення дітей. Цьому сприяє навчання, самостійне читання, розширення стосунків з товаришами та дорослими. Якщо до семирічного віку у дітей простежуються лише репродуктивні образи-уявлення, пов'язані із відомими дитині об'єктами, що на даний момент не сприймаються, то у віці 7-9 років у дитини активно починають розвиватися продуктивні уявлення.

Даний етап розвитку уявлень у дитини обумовлений переходом від мимовільного виникнення у неї уявлень до вміння викликати необхідні уявлення.

Збільшення узагальнюючого значення уявлень може відбуватися в двох напрямках. Перший – шлях схематизації. В результаті – уявлення, що виникло у дитини, поступово втрачає ряд індивідуальних ознак і деталей, наближаючись до схеми. Цим напрямком іде, наприклад, розвиток у дитини просторових геометричних уявлень. Інший напрямок – розвиток типових образів. Уявлення, не втрачаючи індивідуальності, стають все більш конкретними і наочним. Цей шлях веде до розвитку у дитини уявлень про художній образ.

Суттєві зміни спостерігаються і в якісних характеристиках уваги. Вона характеризується спрямованістю свідомості на тому чи іншому предметі, явищі, на тій чи іншій діяльності. Значення уваги у всіх видах діяльності і, перш за все, у навчанні важко переоцінити.

У молодшому шкільному віці увага стає довільною, однак це відбувається на одразу. Переважаючим видом уваги молодшого школяра на перших етапах є мимовільна увага, фізіологічною основою якої є орієнтувальний рефлекс: реакція на все нове, яскраве, незвичайне. Дитина

ще не може керувати своєю увагою і часто опиняється під впливом зовнішніх вражень. Але поряд з цим відбувається розвиток певних властивостей уваги дитини, таких як обсяг і стійкість, переключення і концентрація, а також довільна увага. До 10-11 років дані показники уваги дітей майже такі, як у дорослої людини.

Найвищим ступенем довільності уваги є здатність учня керуватися самостійно поставленими цілями. Розвиток довільності також тісно пов'язаний із розвитком відповідальності молодшого школяра за засвоєння нових знань.

Особливе місце для розвитку уваги у дитини відіграє школа і навчальний процес. В процесі шкільних занять дитина дисциплінується, у неї формується здатність контролювати свою поведінку. В початкових класах учень ще не може бути зосередженим і уважним весь урок, тому вчителі прагнуть зробити свої заняття яскравими, захоплюючими увагу дитини. Викладання навчального матеріалу має бути наочним. Поступово в процесі цілеспрямованої діяльності увага у диті молодшого шкільного віку досягає досить високого рівня розвитку.

Бурхливий розвиток характеристики пам'яті дитини, що відбувається у шкільні роки, пов'язаний, перш за все, з процесом навчання. Пам'ять розвивається в двох напрямках – довільності та усвідомленості. Діти мимовільно запам'ятовують навчальний матеріал, що викликає у них інтерес, наданий в ігровій формі, пов'язаний із яскравими наочними посібниками або образами-пригадуваннями. Але, на відміну від дошкільників, молодші учні здатні цілеспрямовано, усвідомлено запам'ятовувати матеріал, їм не настільки цікавий. Процес засвоєння нових знань учнем передбачає розвиток у нього довільної пам'яті.

Молодші школярі, як і дошкільники, мають чудову механічну пам'ять. Багато учнів впродовж навчання у початковій школі механічно запам'ятовують різну інформацію, що потім приводить до значних труднощів у середніх класах, коли матеріал стає складнішим і більшим за обсягом. Удосконалення смислової пам'яті в цьому віці дає можливість оволодіти достатньо широким колом мнемонічних прийомів, тобто раціональних способів запам'ятовування. Коли дитина усвідомлює навчальний матеріал, розуміє його, вона його одночасно і запам'ятовує. Таким чином інтелектуальна робота є мнемонічною діяльністю, мислення і смислова пам'ять нерозривно пов'язані. Деякі молодші школярі можуть успішно запам'ятовувати і відтворювати незрозумілий їм текст. Тому дорослі мають контролювати не лише результат (точність відповіді), але і сам процес – якими способами учень це запам'ятав.

Одне із завдань вчителя у початкових класах – навчити дітей використовувати певні мнемонічні прийоми. Це, перш за все, розподіл тексту на окремі змістові частини, простежування основних сюжетних ліній, повернення до уже прочитаних частин тексту для уточнення їх змісту,

мислинневе пригадування прочитаної частини і відтворення всього матеріалу. В результаті навчальний матеріал розуміється, пов'язується із старим і включається у загальну систему знань, що є у дитини.

Так, під впливом вимог школи запам'ятовування і відтворення набувають все більш довільний характер і стають значно активнішими. Через це навчання з певної точки зору можна роздивлятися як комплексну систему тренування пам'яті молодшої людини. В процесі навчання школяр вчиться ставити перед собою диференційовані задачі щодо заучування навчального матеріалу і відтворення інформації в залежності від рівня її складності і поступово оволодіває усвідомленим запам'ятовуванням.

У тісному зв'язку з мисленням розвиваються всі пізнавальні процеси і відбувається загальне становлення інтелектуальних здібностей дитини. Саме з розвитком мислення закладаються такі важливі новоутворення шкільного віку, як внутрішній план дій (дії «в умі») і рефлексія (вміння роздивлятися і оцінювати свої власні дії). Основою розвитку мислення дитини стають знання, які вона набуває в школі. Зростають розумові здібності учнів.

Шкільне навчання будується таким чином, що вербально-логічне мислення отримує переважний розвиток. Якщо в перші роки навчання діти багато працюють з наочним матеріалом, то у наступних класах обсяги таких занять дещо зменшуються.

Наприкінці молодшого шкільного віку (і пізніше) виявляються індивідуальні відмінності: серед дітей виділяють «теоретиків», або «мислителів», які легко розв'язують учбові задачі у словесному плані, «практиків», яким необхідно спиратися на наочність і практичні дії та «художників», з яскравим образним мисленням. У більшості спостерігається відносна рівновага між різними видами мислення.

В процесі навчання у молодших школярів формуються наукові поняття, оволодіння якими дає можливість говорити про розвиток основ понятійного або теоретичного мислення. Теоретичне мислення дозволяє учню вирішувати задачі, орієнтуючись не на зовнішні, наочні ознаки і зв'язки об'єктів, а на внутрішні, суттєві властивості і відношення. Розвиток теоретичного типу мислення залежить також від типу навчання.

Ж.Піаже, характеризуючи даний період розвитку дитини називає його стадією конкретних операцій з предметами. На його думку, цей період є третьою стадією розвитку мислення.

Головною особливістю даного періоду є те, що розумові операції, що здійснює дитина, тепер стають зворотними. Якщо раніше зовнішні дії дитини поступово трансформувалися у внутрішні, то тепер учень може перенести дії, виконані в когнітивній сфері, у зовнішню, тобто предметну, сферу своєї діяльності.

В період 7-12 років діти засвоюють різні поняття збереження і починають виконувати інші логічні дії. Наприклад, вони можуть

розподілити об'єкти за однією ознакою. В цьому віці формується мисленнєве уявлення про послідовність дій. Слід враховувати, що хоч діти і використовують абстрактні терміни, вони можуть це робити лише стосовно до конкретних об'єктів, тобто до тих предметів, які безпосередньо доступні їх органам відчуттів.

Багатьма дослідниками висловлюється думка про те, що все це стає можливим тому, що відбувається прогрес в трьох важливих областях інтелектуального розвитку дитини: консервації, класифікації і серіації/транзитивності.

Консервація дозволяє дитині ігнорувати зміни і розрізнити приховану за ними безперервність або незмінність кількості. Так дитина починає розрізнити видимість і реальність в оточуючому її світі. І тоді у неї виникає більш глибоке знання про закони існування об'єктів.

Іншою особливістю інтелектуального розвитку дитини 7-11 років є *класифікація* – здатність класифікувати групу об'єктів за якою-небудь ознакою. Ця здатність означає не лише усвідомлення дитиною існування тих чи інших підкласів, але і повне розуміння того, що підкласи, складені разом, створюють клас, який може бути знову розбитий на підкласи.

Наступна особливість – розвиток серіації/транзитивності (терміни, які використовував Ж.Піаже). *Серіація* – здатність дитини розташувати набір елементів у відповідності із зв'язком, що між ними існує.

Вік 7-11 років за своїм психологічним змістом є переломним в інтелектуальному розвитку дитини. Її мислення все більше стає схожим на мислення дорослого. Розумові операції набувають більшу розвиненість – дитина може сама формувати різні поняття, в тому числі і абстрактні. В процесі навчання дитини у початкових класах, коли у неї відбувається бурхливий розвиток психічних пізнавальних процесів, особливості формування і розвитку у дитини когнітивної сфери і інтелектуальних здібностей бажано контролювати.

Отже, головною особливістю розвитку когнітивної сфери дітей молодшого шкільного віку є перехід психічних пізнавальних процесів дитини на більш високий рівень. Це, перш за все, виражається у більш довільному характері протікання більшості психічних процесів (сприйняття, уявлення, увага, пам'ять, мислення), а також у формуванні у дитини абстрактно-логічних форм мислення, як запоруки розвитку інтелекту.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500112>

Сльчанінова Т.М., Тимчук Т.О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЧИННИКІВ СТАНОВЛЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ
THEORETICAL ANALYSIS OF PERSONALITY FORMATION
FACTORS**

This work highlights the factors of personality formation, under the influence of which personality is formed, which affects the development of personality and how self-esteem is formed. What factors affect personality.

Keywords: *Personality, personality development, factors, self-esteem, mental development.*

Вважається, що дитина народжується з певними рисами, але в процесі того, як дитина пізнає світ і дізнається щось нове вона змінюється і формується її особистість. Спочатку дитиною піклуються батьки, яку вони виховують і на основі цього у неї формується світогляд, як вона буде взаємодіяти з іншими людьми і як буде сприймати світ.

Велике значення має те, в якому середовищі знаходиться дитина: в жорсткій чи м'якій. Дитина, яка виховувалася у сім'ї де панувала любов, доброта та взаємоповага почуває себе більш впевненою аніж та, яка виховувалася у жорсткій сім'ї, де постійно були сварки та несприятлива обстановка.

Самосвідомість та самооцінка розвиваються у дошкільному віці від трьох років. Дитина прагне самостійності і незалежності від дорослого. В цей період ускладнюється взаємовідносини з оточенням, дитина оцінює себе та інших, розширює можливості самоусвідомлення, дитячий світогляд. Ще, в цей період, здійснюється розвиток пізнавальних процесів, відбувається перехід від егоцентричного до діалогічного мовлення.

Коли дитина йде до школи у неї з'являються друзі, формується певне коло близьких друзів де виникають спільні інтереси і від цього теж формується особистість. Оточення накладає певні риси, які не були до цього, тобто під впливом компанії друзів дитина поводить себе схоже з ними щоб не виділятися, переймає їх манеру поведінки та спілкування.

Добре, коли підліток потрапляє до нормальної компанії друзів і переймає все найкраще, але буває так, що він потрапляє до поганого оточення і переймає всі погані риси. Вважається, що та дитина, яка виховувалася у м'якому середовищі не підпадає під дію групи поганої компанії.

Ще можна сказати, що велику роль у формуванні особистості відіграє телебачення, інтернет, преса та фільми. Буває так, що підліток не має свою думку і підпадає під думку інших.

Також можна сказати про відомих людей, яких підлітки копіюють і хочуть бути схожими на свого кумира.

Останнім часом, з появою використання інтернету з'явилися інста-блогери, які розповідають і показують як досягти успіху, діляться своїм досвідом. Багато корисної інформації можна отримати від них. Вони своїм прикладом показують і мотивують підлітків і мають великий вплив на своїх підписників, бо до них прислуховуються.

Ще, значну роль відіграє те, як людина вдосконалює себе, тобто працює над собою, займається саморозвитком, а саме: вивчення іншої мови, подорожі, читання книжок на різні теми, заняття спортом та інше.

Тобто самооцінка формується ще в дитинстві і залишається на якомусь рівні протягом усього життя, тобто завищена, занижена чи нормальна.

Ці три види самооцінки мають ознаки та наслідки.

При завищеній самооцінці це самовпевненість, егоїзм, нарцисизм, бажання постійного суперництва, зарозумілість, гординя, впевненість у власній правоті, тощо.

При заниженій самооцінці – чутливість до критики, самокритика, песимізм, почуття провини, нерішучість, невпевненість у своїх силах.

Нормальна самооцінка – це як золота середина, можна сказати що гармонійна.

Дивлячись на ситуацію в нашій країні, можемо сказати, що війна різко вдарила по самооцінці підлітків і людей в цілому, бо невпевненість в завтрашньому дні і віра в себе зменшується.

Дивлячись на ситуацію в нашій країні, можемо сказати, що війна різко вдарила по самооцінці підлітків і людей в цілому, бо невпевненість в завтрашньому дні і віра в себе зменшується.

Отже, протягом життя людини багато чинників впливають на особистість. В психології, серед чинників, що формують особистість виділяють пізнання, спілкування та трудову діяльність.

Потрібно завжди мати свою думку і залишатися собою, бо це і робить людину індивідуальною та особливою.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500123>

Сльчанінова Т.М., Чорна О.В., Білоцерківська О.М.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

ПІДХОДИ ДО ТИПОЛОГІЇ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ APPROACHES TO THE TYPOLOGY OF LIFE STRATEGIES

This article presents an analysis of modern psychological research on the problem of life strategies. Approaches for the typology of strategies are defined.

Keywords: *life strategies, personality, formation, individual character, typology.*

Є. І. Головаха й Н. В. Паніна (1988) визначили наступні два типи життєвих стратегій людей, залежно від відношення до життя – «споглядальники» і «практики». «Споглядальники» відрізняються внутрішньою активністю, глибиною почуттів і думок. До недоліків «споглядальників» належить обмеженість мріями й фантазіями, що проявляється в неготовності реалізувати їх у житті. Особливістю людей практичного типу активності є їх обдарованість швидкою реакцією на зовнішній вплив. Слабкою стороною людей-практиків є їхня нездатність до аналізу наслідків дій.

З метою доповнення типології життєвої стратегії, яка розроблена Є. І. Головахою і Н. В. Паніною, К. О. Абульханова-Славська (1991) вперше запропонувала особистісну активність (внутрішній фактор) і тип організації часу (зовнішній фактор). На її думку, кожна особистість може проектувати свою життєву стратегію як стратегію урахування своїх індивідуальних можливостей або стратегію розвитку здатностей до чого-небудь.

В працях К. Хорні зазначено, що в особистості з дитинства відносно інших людей виробляються 3 основні стратегії (особистісні орієнтації):

рух до людей – єдиною метою людини з подібною орієнтацією є любов, усі інші цілі є підлеглими бажанню заслужити цю любов;

рух проти людей – система цінностей людини з такою орієнтацією побудована на філософії «джунглів»: життя – це боротьба за існування;

рух від людей – потреба в незалежності й недоторканності відвертає таку людину від будь-якої боротьби. Однак частіше це виражається у відсутності способу пристосування до сучасних умов життя.

Є. П. Варламова й С. Ю. Степанов (2002) розробили типологію життєвих стратегій на основі розподілу стратегій життя на індивідуальну своєрідність і творчу активність особистості в її життєвих подіях. Ними виділені наступні типи стратегій:

1. творча унікальність, що відображає творче відношення людини до власного життя, коли її перетворююча ініціатива приводить до екстраординарності подій власного життя;

2. пасивна індивідуальність, що представляє собою випадковий

характер формування людини, коли індивідуальні риси її характеру залежать не від її зусиль, а визначаються впливом зовнішніх обставин;

3. активна типовість, виражає конформістське бажання особистості «бути як усі», коли всі її дії направлені на реалізацію загальноприйнятих цілей і цінностей;

4. пасивна типовість, що характеризує неусвідомлене дотримання людиною соціальних стереотипів, її підпорядкування нормам суспільства.

Типологія життєвих стратегій С. І. Кудінова (2007) вигідно відрізняється від типології Є. П. Варламової і С. Ю. Степанова тим, що в ній відсутня ідея об'єктно-суб'єктної позиції людини щодо її життєвої стратегії. Автор звертає увагу на діяльному, соціальному й особистісному типах самореалізації. Її *діяльна* самореалізація визначається С. І. Кудіновим як самовияв в різних сферах життєдіяльності. *Соціальна* самореалізація особистості орієнтована на здійснення суспільно-значимої діяльності, *особистісна* – сприяє духовному розвитку й особистісному росту [17].

А. Є. Созонтов (2007) виокремив наступні типи життєвих стратегій:

1. *тип «мати (англ. – have)»* – спрямованість особистості на досягнення соціального успіху, високого статусу, можливості безмежного придбання й споживання. Цінностями, яким надають найбільшу перевагу, є: успіх, соц. визнання, багатство, репутація, компетентність, насолода й ін.;

2. *тип «не мати й не бути»* – спрямованість на пристосування до соціально-економічних умов. До пріоритетних цінностей, які транслюються з покоління в покоління, віднесені: безпека родини, здоров'я, соціальний порядок;

3. *тип «бути»* – спрямованість на творчу самореалізацію, підтримку умов, що забезпечують благополуччя близьких, значимим людям. До найважливіших цінностей належать: творчість, осмисленість життя, життєрадісність, єднання з природою, допитливість і ін.;

4. *тип «мати проти бути (рос. – иметь против быть)»* – орієнтація на досягнення соціального успіху, забезпеченості, розвиток власної індивідуальності. Ці два прагнення перебувають у конфлікті, у зв'язку із чим життєва мета є невизначеною. У результаті проявляється ціннісна криза, яка виражається в прийнятті «усіх цінностей» (крім тих, що соціально не схвалюються);

5. *тип «мати, щоб бути»* – спрямованість на досягнення успіху, забезпеченості й на творчу самореалізацію. До життєвих цінностей віднесені: творчість, життєрадісність, відповідальність, широта поглядів, успіх, компетентність, багатство й ін.

Отже, проведений аналіз психологічних досліджень життєвих стратегій дозволяє стверджувати що вони носять суб'єктивний характер, залежать від ціннісних уподобань особистості і її спрямованості, активності/пасивності як загальній, так і в ситуаціях значимості/не значимості для людини.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500125>

Єрмак К. С.

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса

ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА СТОСУНКИ У ШЛЮБИ INFLUENCE OF MASS MEDIA ON MARRIAGE RELATIONSHIPS

Today, in the age of technology, absolutely every person has access to mass media (radio, television, information channels on the Internet, and social media feeds, which are used by everyone: from small children to the elderly. People devote all their time to the virtual world, which has bad consequences and influence on a person's relationship with himself and those around him, first of all, with the closest people. Specifically, with his spouse. The goal is to analyze the available scientific literature and find out how mass media influence the relationship of spouses of different ages. The key concepts are considered : "marriage", "mass media", "relationships in marriage", analyzed the types of mass media and the peculiarities of their impact on a person, revealed the peculiarities of relationships in marriage and determined the influence of the mass media on the relationships of spouses of different ages. The research was carried out on 10 young married couples who have been married for no more than 10 years, i.e. 20 respondents.

Based on the data from the conducted questionnaire, we analyzed and came to the following conclusions regarding the assessment in pairs of their partners regarding the time spent in the media environment and whether this is the cause of misunderstandings in the relationship: 85% of the surveyed respondents believe that their significant other has no addiction to the "phone" as such, they allocate approximately the same amount of time to it, they can easily distract themselves from media resources at the request of their loved one, this is not a problem in their relationship, 15% of the surveyed respondents believe that their significant other spends too much time on Internet resources, it offends feelings, is a factor for quarrels, they consider it an excessive use of the media environment.

Keywords: *mass media, relationships, influence of media space, marriage.*

Сьогодні, у столітті технологій, абсолютно кожна людина має доступ до засобів масової інформації (радіо, телебачення, інформаційні канали в інтернеті, та стрічки соціальних мереж, якими користуються усі – від маленьких дітей до людей похилого віку. Це є абсолютно нормою в сучасному світі: замість сніданку переглядати свіжі новини, гортати стрічку соціальних мереж цілодобово, викладаючи якісь інформаційні пости чи просто розважатися, «спілкуватися» з віртуальним світом, пірнаючи у нього «з головою», особливо у часи карантину та військового часу, що актуально зараз для усього світу. Звісно, така кількість різної інформації, яку людина сприймає, впливає на неї. Цей вплив може бути ризиком: хтось стає залежним

від того чи іншого інформаційного потоку, хтось перевантажується кількістю того, що сприймається та від цього виникають проблеми, що відображаються на здоров'ї людини, або втрачається зв'язок з реальним світом, і це має погані наслідки, у тому числі і у спілкуванні з іншими людьми. Ні для кого не секрет, що завжди більш за все страждають найближчі (Аргунова А.О., 2008).

Одним з завдань нашого дослідження є аналіз наукової літератури з метою виявлення ступеню та специфіки впливу ЗМІ на стосунки подружжя різного шлюбного «стажу». Для досягнення зазначеної мети в роботі зроблено наступне: було розглянуто ключові поняття: «шлюб», «засоби масової інформації», «стосунки у шлюбі», проаналізовано різновиди ЗМІ та особливості впливу їх на людину, розкрито особливості стосунків у шлюбі та визначено, який вплив мають ЗМІ на стосунки подружжя, які знаходяться у шлюбі певну кількість часу.

Шлюб – насамперед, взаємні та щирі почуття двох людей, що готові з'єднати своє життя один з одним та прожити разом до самої старості. Це такі відносини людей, які переходять у інший соціальний статус, надають їм іншого рівня, який партнери готові узаконити та назватися офіційно «чоловіком та дружиною». Природним чинником цього є продовження роду, набування разом нажитого власного майна, спільний побут, сімейне дозвілля, сексуальне життя, особистий простір та ін. Окрім почуттів у цього поняття є ще й правова сторона: права та обов'язки двох людей, яких вони зобов'язуються притримуватися (Ожегов С. І., 1989).

Було з'ясовано, що засоби масової інформації – це дуже сильний інформаційний потік, який розрахований на те, щоб впливати на людський мозок та психіку. Людина, яка не фільтрує кількість спожитого медіа-ресурсу може стати залежною від цього, «йти» під впливом якоїсь інформації, як наслідок – може «втратити» себе у цьому, втягнутися у «віртуальну реальність», чи мати якісь хибні уявлення про те, що відбувається, не маючи декілька джерел інформації та вміння її фільтрувати (Світлич Л. Г., 2003).

Можна виділити основні методи впливу медіа на психіку користувачів, що має кожен медіа:

1. Ефект «нав'язування сценаріїв та стереотипів», у якому працює механізм ідентифікації з героями програм. (типова поведінка для жінок, залежних від серіалів, в більшості своїй – від мелодрам (те, що тисне на почуття)).

2. Ефект словесної наочності, який ґрунтується на асоціативному мисленні, властивому для дорослої людини. Використовуючи словесні образи, реклама завжди викликає певні образи. Ці картини можуть промайнути перед внутрішнім поглядом людини миттєво, залишаючись непоміченими свідомістю, але підсвідомість фіксує їх дуже чітко.

3. Ефект довіри базується на підтвердженні якоїсь думки авторитетної особи.

4. Ефект переконання. Базується на обґрунтуванні, доведенні аргументів, викликає суперечливі думки, але доводить до остаточної, «потрібної» думки. Включає наочну демонстрацію переваг, графіки, метод порівняння та псевдопояснень.

5. Ефект непередбачуваного очікування. Включає в себе інтригу, тримає «в тонусі», не розкриває кінцівку, що зацікавляє споживача дочитати/додивитися до кінця. Найчастіше, у величезному потоці інформації, людина не доходить до кінця, якщо з самого початку це не зацікавило. Несподівані елементи активізують сприйняття, посилюючи увагу потенційного споживача. (Ценев В. А., 2012).

Існує також таке поняття, як фабінг – це звичка постійно відволікатися на мобільний телефон. З проведеного доктором Кікі Лютнером (Kiki Leutner) з University College London дослідження, було виявлено, що 70% (з 2 тисяч) опитуваних назвали смартфон проблемою, яка руйнує сім'ю. Насправді проблема не в пристрої, як такому, а у мірі його використання. (Войскуновський А.Е., 2004)

Дослідження впливу засобів масової інформації на людину вивчалось за допомогою методики «Діагностика індивідуальних особливостей медіа споживання», запропонованою Ю.Н.Долговим, А.С.Коповою, Г.Н.Мальюченко, В.М.Смирновим та розробленого нами анкетування. Було з'ясовано наступне:

- чи вміє людина відстежувати як сприймаються потоки інформації, автономно і оперативно диференціювати повідомлення за їх актуальності значущості, джерела та причини виникнення;

- чи вміє адекватно оцінювати ціннісно-смыслову «начинку» повідомлення, виділяючи найбільш істотне і зіставляючи її з власною та/або суспільно заданою системою цінностей;

- чи вміє знаходити і визначати ті джерела інформації, які необхідні для задоволення актуальних потреб і вирішення поточних життєвих і професійних проблем;

- чи вміє повністю або частково блокувати інформацію, провокуючи афективні реакції, викликаючи емоційний дисбаланс, непродуктивні конфлікти з оточуючими, що відповідає меті нашої роботи.

Нормативні діагностичні показники по кожній зі шкал будувалися на основі гіпотетичної «моделі оптимального медіаспоживання». Логіка побудови даної моделі була така: в умовах експансивного розвитку ЗМІ, активний і незалежний медіаспоживач повинен володіти набором необхідних умінь, що оптимізують процес побудови ним індивідуального інформаційного простору. Дослідження було проведено за участю 10 молодих сімейних пар, які у шлюбі не більше 10 років, тобто 20 опитуваних осіб.

Проаналізувавши отримані дані, було зроблено наступні висновки:

- з 20 опитуваних 15 (75%) мають середній рівень залученості до медіа ресурсів, спроможні фільтрувати потік інформації, в більшості випадків контролюють час, що приділяється віртуальному та реальному, що також свідчить про наявність у них саморефлексії та здатності до аналізу;

- з 3 з 20 (15%) респондентів мають високий рівень залученості до медіа ресурсів, забагато часу приділяють медіа середовищу, емоційний стан та реакції залежать у більшості від віртуального світу, дуже низький показник фільтру інформації. Занадто залученість у медіа-світ та менше часу приділяється іншим сферам життя;

- 2 з 20 (10%) респондентів мають низький рівень залученості до медіа-ресурсів, такі люди схильні більше часу усамітнюватися, відсторонюються від напливу інформації, спроможні її фільтрувати, чітко знають свою мету використання.

За даними із проведеного анкетування, стосовно оцінки в парах своїх партнерів стосовно проведеного часу у медіа середовищі та чи є це причиною непорозумінь у стосунках, ми проаналізували та прийшли до наступних висновків:

- 85% опитуваних респондентів вважають, що в їхньої другої половинка немає залежності від «телефону» як такої, час для цього вони приділяють приблизно однаковий, цілком спокійно можуть відволіктися від медіа ресурсів, за проханням своєї коханої людини, це не є проблемою у їхніх стосунках;

- 15% опитуваних респондентів вважають, що їхня друга половинка забагато часу проводить у інтернет-ресурсах, це ображає почуття, є чинником для сварки, вважають це надмірним використанням медіа середовища.

Більшість людей у парах проводять свій час у віртуальному світі, але, ми вважаємо, що живе спілкування повинно зберігатися та не знецінюватися. Люди мають змогу розподіляти свій час так, аби його вистачало на усі сфери життя, включаючи особисті стосунки, особистій простір та віртуальний світ. Результати дослідження чудово демонструють те, що більшість людей вміє користуватися інтернет-ресурсами, не піддаючись повному впливу ЗМІ, формуючи навички фільтрування інформації, що надходить, вміють розподіляти свій час. Завдяки цьому, для більшості пар – медіа-ресурс – дійсно ресурс, а не чинник непорозумінь.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500129>

Єрмакова Н.О.

Сумський державний педагогічний університет імені

А.С.Макаренка, м. Суми

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ
ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ ДО НОВИХ УМОВ ЖИТТЯ
PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF UKRAINIAN LABOR
MIGRANTS TO NEW LIFE CONDITIONS**

The article analyzes the concept of adaptation, defines the types of response to the environment and the factors of successful adaptation of an individual in a foreign cultural environment. Great attention was paid to the signs and qualities of an individual's adaptability to the social environment, among which should be noted: obtaining a status, a place in the social structure of society; the ability to independently overcome stressful situations; attitude towards active interaction with the social environment; mental balance; ability to enjoy live; constructive resolution of conflict and stressful situations, emotionally rich connections with people.

Keywords: *psychological adaptation; ukrainian labor migrants; signs and qualities of an individual's adaptability to the social environment.*

Як інформує УНН, спираючись на дані UNHCR, з початку широкомасштабної війни рф проти України, понад 11 мільйонів українців виїхали за кордон, які поповнили лави біженців, зовнішньо переміщених осіб і трудових мігрантів. Згідно зі звітом Генерального Секретаріату ООН з моніторингу світового населення, присвяченому міжнародній міграції та розвитку, у 2017 р. Україна посідала четверте місце за кількістю міжнародних мігрантів: близько 20 млн. українців живуть за межами України як закордонні українці, а близько 7 млн. є трудовими мігрантами (тобто виїжджають в інші країни з метою працевлаштування) (Ковальчук А.Л., 2013). На індивідуальному рівні трудова міграція містить значні соціально- психологічні ризики для мігруючої особи. Так, оскільки велика кількість трудових мігрантів працюють за кордоном нелегально, вони стикаються з незахищеністю своїх прав, експлуатацією з боку роботодавця, часто неможливістю отримати належну медичну допомогу, неповагою до своєї честі і гідності тощо. Усе це разом із сумом за рідним домом, родиною, дітьми може призвести до різного роду психоемоційних порушень (Василенко О.М., 2016).

З моменту прибуття на нове місце проживання у всіх зовнішніх мігрантів починається процес входження, вживання, облаштування в новому для них суспільстві і країні, який містить у собі організаційні, правові, політичні, культурні, психологічні аспекти.

Проблему адаптації розглядали Г. Балл, Ф. Березін (соціальний, біологічний і медичний аспекти); Ф. Василюк (адаптація людини до

кризових подій життя); К.О. Абульханова-Славська, Г. Андреева, Є. Головаха, А. Налчаджян, Л. Орбан-Лембрик, Б. Паригін, Т. Титаренко (соціальна адаптація); Н. Лебедева, О. Малиновська, А. Мулдашева, Л. Гумільов, Г. Солдатова (адаптація емігранта до іншого культурного середовища); О.Є. Блинова, М.М. Слюсаревський (комплексне дослідження особливостей міграційної поведінки людини, соціальної ідентифікації мігрантів, проблеми міграційних процесів у сучасному глобальному світі).

Соціокультурна адаптація мігрантів розглядається дослідниками з погляду переживання ними змін, культурних відмінностей, ізоляції і депривації, а тому міграція вважається стресогенним, психотравмуючим чинником (О.Є. Блинова, 2016).

Вітчизняні й зарубіжні дослідники відмічають ознаки й якості адаптованості індивіда до соціального оточення, серед яких слід відмітити: отримання статусу, місця в соціальній структурі суспільства; здатність самостійно долати стресові ситуації; установки на активну взаємодію із соціальним середовищем, продуктивність, психічна рівновага, здатність насолоджуватись життям, конструктивне вирішення конфліктних і напружених ситуацій, емоційно-насичені зв'язки з людьми тощо (О.Є. Блинова, М.М. Слюсаревський, 2013).

Польські дослідники Б. Рожновські, Д. Брик (Рожновські Б., Брик Д., 2018) визначили 16 найбільш стресогенних ситуацій з якими стикається мігрант: сепарація (відокремлення дитини від матері), втрата роботи, сексуальні проблеми, зміна фінансового становища, зміна обов'язків праці, життєвих умов, особистих звичок, місця проживання тощо. Окрім всього зазначеного на мігранта досить сильно впливає зміна суспільної позиції в країні в яку він емігрував, адже зазвичай вона є нижчою, ніж на батьківщині. Мігранти стикаються з відчуженістю та маргіналізацією, що проявляється через обмеження реалізації суспільних ролей (наприклад, батька, матері) та обмеження участі в основних інституціях суспільного життя (Ковальчук А.Л., 2013).

Всі ці обставини призводять до стресу, який може призвести не лише до погіршення стану здоров'я та самопочуття, а й до зміни системи цінностей та призвести до глибокої кризи. Дослідники Б. Рожновські і Д. Брик стверджують, що система цінностей мігрантів кардинально міняється під впливом довгого перебування за кордоном. Після повернення додому для респондентів втратили вагу такі цінності як: добрі стосунки з родиною, сімейний добробут, особиста свобода. Автори пов'язують це із важкими умовами праці, та відчуттям самотності, відчуженості (Рожновські Б., Брик Д., 2018).

Негативні емоційні почуття виникають у мігранта внаслідок усвідомлення культурних відмінностей та пов'язаного з цим розуміння труднощів у пристосуванні. Для мігранта все здається «чужим», крім того, може виникати почуття неповноцінності як результат порівняння рівня

життя в Україні та рівня життя населення в країні-працевлаштування. Дослідження О. Є Блинової виявили, що найбільша кількість мігрантів серед труднощів спілкування і взаємодії у країні перебування відмічає варіант «не завжди впевнено знаю, як треба поводитись» (41,4%), третина мігрантів усвідомлює культурні, етнічні, соціальні, побутові та інші відмінності, це викликає хвилювання та навіть роздратування (28,7%). Кожний п'ятий опитаний зауважує на проблемах, пов'язаних із недостатнім знанням мови (18,4%), що у цілому є ризиком для мігранта для «потрапляння у незручну ситуацію» (24,1%) (Блинова О., 2011).

Як виявляється, трудові мігранти України внаслідок порівняння рівня життя населення в країні перебування та рівня життя громадян своєї країни, доходять невтішних висновків про суттєве відставання України від європейських країн за багатьма параметрами, що і призводить до формування «комплексу меншовартості» та бажання скоріше асимілюватися в країні працевлаштування, ніж інтегруватися в іншому соціумі (на більш паритетних засадах).

Наявність соціальної підтримки на різних рівнях – інформаційної, емоційної, інструментальної – сприяє кращій адаптованості мігранта в інших соціальних умовах, причому, як зауважує, наприклад, Л. Орбан-Лембрик, для психологічного благополуччя найбільш важливою є емоційна підтримка (задоволеність взаємостосунками на неформальному рівні – з друзями, сусідами, колегами) (Орбан-Лембрик Л.Е., 2013).

Отже, наслідки трудової міграції для України здебільшого оцінюються як «погані», хоча завдяки праці за кордоном дійсно є можливість заробити гроші, але відбувається руйнування сім'ї та суттєва втрата професійної кваліфікації. Слід наголосити на наявності гострої суперечності: трудовий мігрант їде за кордон заради родини і в такий спосіб ризикує втратити цю родину через розрив сімейних зв'язків.

Майже більша частина українських трудових мігрантів погано володіє мовою країни працевлаштування та має досить незначний рівень поінформованості стосовно звичаїв, традицій, норм і правил поведінки в іншій культурі, що робить мігрантів досить вразливими до потрапляння у складні життєві ситуації.

Більшість українських трудових мігрантів за кордоном знижує свій соціальний статус, виконує низькокваліфіковану неprestижну роботу, яка оплачується нижче, ніж аналогічна робота, якщо її виконує представник титульного населення країни перебування. Значна частина трудових мігрантів таку ситуацію розцінює як своєрідну «норму», приймає як належне, як щось неминуче. Суперечливі оцінки мігрантів стосовно задоволеності працею за кордоном дозволяють дійти висновку про вимушеність прийняття рішення щодо працевлаштування за межами своєї країни, зумовленою блокуванням базових потреб.

Для психологічного благополуччя трудового мігранта у країні працевлаштування важливою є соціальна підтримка – інформаційна, емоційна, інструментальна, серед цих видів для збереження психологічного здоров'я найбільш важливими є неформальні контакти з родичами, друзями, близькими знайомими, тобто емоційна підтримка. На успішність адаптації впливають наступні фактори:

Суб'єктивні характеристики спеціаліста: соціально-демографічні, фізіологічні особливості, емоційна стабільність, адекватна самооцінка, активність особистості, преадаптивний рівень знань, вмінь та навичок, установка на подолання труднощів, налаштування на професійну діяльність, очікування успіху, відповідність реальної і необхідної компетенції молодого спеціаліста.

Об'єктивні фактори: умови праці, організація технологічного процесу, режим праці та відпочинку (Максимов М., 2013).

При успішній адаптації О.Є. Блинова, М.М. Слюсаревський виділяють два типи відповідей на дію середовища: 1) перший тип – прийняття тих соціальних очікувань, з якими зустрічається кожен, і ефективну відповідь на них, що можна вважати вираженням конформності до вимог і норм, що пред'являються суспільством до поведінки особистості; 2) другий тип – гнучкість і ефективність при зустрічі з новими і потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок, успішно користуватися реальними умовами для здійснення своїх цілей, цінностей і прагнень (О.Є. Блинова, М.М. Слюсаревський, 2013).

Отже, в цілому потрібно зазначити, що процес соціально-психологічної адаптації мігранта до нових умов життя є досить драматичним і складним. Людина, що потрапила в подібну ситуацію переживає масу складнощів як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру, отже потрібно створювати умови для більш безболісної ситуації інтеграції мігрантів до умов нового соціокультурного середовища. Для подолання адаптаційних бар'єрів, які виникають у трудових мігрантів, необхідно розробляти і популяризувати технології взаємодії представників різних культур.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500131>

Єрмакова Н.О., Кухарєва Є. С.

Сумський державний педагогічний університет імені

А.С.Макаренка, м. Суми

**ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ І СПОСОБИ ЙОГО ОПТИМІЗАЦІЇ У
СТУДЕНТІВ
EMOTIONAL BURNOUT AND METHODS OF ITS OPTIMIZATION IN
STUDENTS**

The article is devoted to the problem of emotional burnout and methods of its optimization. The work analyzes the main symptoms of emotional burnout, characterizes the manifestations of the initial stage of this phenomenon in students. The materials are presented the types of students who are characterizes by emotional burnout, describes the main stage of this phenomenon in students. The article contains recommendations and techniques for prevention of emotional burnout.

Keywords: *emotional burnout; optimization of manifestations of emotional burnout; high school students.*

Восьмий місяць поспіль триває російсько-українська війна. В умовах вторгнення армії РФ українці змушені постійно адаптуватися до жорстоких умов сьогодення. Велика частина жителів України працює без вихідних, частина – навпаки, втратила роботу і знаходиться у її виснажливих пошуках. Значна частина українців займається у вільний час волонтерством, шукає можливості допомогти іншим. В умовах сьогодення зросла потреба постійно стежити за актуальними новинами, завжди бути на зв'язку, вислуховувати інших. Хронічна втома та емоційне виснаження стали постійними супутниками багатьох українців, що значно підсилило актуальність проблеми емоційного вигорання. Широко відомий постулат К. Маслач: «Вигорання – плата за співчуття» (К. Маслач, 2001; С. Maslach, S. Jackson, 1981) є сьогодні перевіреною твердженням в Україні.

Емоційне вигорання – синдром постійної втоми та емоційного виснаження. У зарубіжній і вітчизняній психології були проведені численні дослідження, пов'язані з феноменом емоційного вигорання. Особливу увагу цій проблемі приділяли Г. Фрейденбергер (1974), К. Маслач (1981), П. Торнтон (1982), К. Кондо (1991), Є. Махер (1983), А. Пайнс (1982), В. Франкл (1990), В. Бойко (2008), Т. Знакова, Т. Форманюк (1994), В. Орел (2005), Л. Карамушка (2005), Н. Водоп'янова (2009), М. Буріш (2013), І. Збродська (2015), Г. Шабшай (2019) та ін.

ВООЗ описує *три головні симптоми* емоційного вигорання:

1. Відчуття виснаження, що призводить до порушення сну, зниження імунітету та проблем із концентрацією уваги.
2. Інтелектуальна й емоційна дистанція з роботою, що супроводжується почуттям негативу та цинізму відносно робочих ситуацій,

відірваністю від колективу, відсутністю мотивації та негативним сприйняттям реальності.

3. Зниження професійної ефективності, що проявляється в неспроможності впоратися з робочими обов'язками, внаслідок чого з'являються сумніви у власних здібностях і компетентності.

Студент не завжди може помітити початкову стадію емоційного вигорання, яка характеризується постійною втомою, спустошенням; байдужістю до навчання, а також до оточуючих людей; роздратуванням, тривожністю; розчаруванням у майбутній професії. Іноді в такому стані молоді люди починають звинувачувати себе в тому, що вони ліниві, сумніваються в собі, вичавлюють з себе максимум. Але така поведінка лише посилює емоційне виснаження.

Високий ризик розвитку емоційного вигорання існує в умовах тривалих чи підвищених інтелектуальних та комунікативних навантажень. У студентів насичене життя щодо інтелектуальних завдань, а також щодо активного спілкування з різними людьми. Це стосується навчання, побічних квестів та занять, безсонних ночей перед іспитами. Студенти часто влаштовуються працювати одночасно з навчанням. Із вступом до навчального закладу також значно розширюється коло соціальних контактів, змінюється звичний графік та навантаженість, що підсилює загальну напруженість, втому та призводить до емоційного виснаження.

Емоційне вигорання часто розвивається у студентів, схильних до перфекціонізму та максималізму. Бажаючи отримати найбільшу кількість балів, готують всі завдання до семінару. Якщо щось не вивчено досконало, вони дуже стурбовані, але все одно не можуть пропустити декілька запитань, оскільки для них це неприйнятно. Таким студентам набагато легше критикувати себе, ніж підтримувати та визнавати свої переваги. Прояви емоційного вигорання більш характерні для тих студентів, яким важко правильно планувати свій час і розподіляти розумове і фізичне навантаження.

Емоційне виснаження також ризикують відчужити ті студенти, які обирали професію для вступу не за власним бажанням, а через наполегливі прохання чи під тиском батьків. У таких випадках вони швидко розчаровуються у навчанні через відсутність інтересу та власної внутрішньої мотивації, оскільки дуже складно довго робити те, що не подобається. І це призводить до таких наслідків, як вигорання, депресивні стани, перевтома та інше.

Емоційне вигорання розвивається поступово та проходить *декілька стадій* (Дж. Грінберг, 2004). У студентів ці зміни стадій можуть якраз відбуватися протягом навчальних років.

1 стадія: студент відчуває все менше задоволення від своєї діяльності. Зменшується ідеалізація професії. Знижується енергія.

2 стадія: з'являється втома, апатія. Можуть виникнути проблеми зі сном. При відсутності додаткової мотивації, студент все більше відсторонюється та стає байдужим до навчання. Якщо ж є висока мотивація, то продовжує «вигорати», але собі в збиток.

3 стадія: може з'являтися постійна роздратованість, перевтома, відчуття «загнаності у кут», відчуття нестачі часу. Людина починає частіше хворіти.

4 стадія: розвиваються хронічні захворювання, в результаті чого повністю або частково втрачається працездатність.

5 стадія: фізіологічні та психологічні проблеми стають більш гострими, людина знаходиться у депресії, має хронічні захворювання. На цій стадії нерідко можуть звільнити з роботи, або ж виключити з навчання.

Профілактика емоційного вигорання.

3 метою цілеспрямованої профілактики емоційного вигорання студенту слід намагатися розраховувати й обдуманно розподіляти власне навантаження, вчитися «переключатися» з одного виду діяльності на інший, простіше ставитися до непорозумінь та конфліктів, не намагатися бути кращим завжди і в усьому. Пам'ятати, що життя швидкоплинне і потрібно прожити його якомога якісніше.

Ще зауважимо, що чим раніше починається профілактика емоційного вигорання, тим легше з ним впоратися. Ось декілька *принципів*, які, виходячи з ідей В. Бойка (В. Бойко, 2008), можуть допомогти:

1) Важливо розвивати рефлексію. Саме завдяки самоусвідомленню ми починаємо краще орієнтуватися у собі, а отже вчасно відслідковувати свій настрій, думки, стан. Можемо чітко розуміти свою мотивацію, інтереси. А також помічати зміни, які стаються у нашому внутрішньому світі.

2) Планувати адекватний графік. У ньому обов'язково повинен бути відпочинок, якісний тривалий сон, регулярне повноцінне харчування. Якщо ви перевтомлюєтеся, і за час відпочинку ця втома не проходить, – значить треба більше відпочинку. У плані має бути чергування фізичної та розумової активності, прогулянки, спілкування з близькими, а також час за хобі.

3) Визначити свої пріоритети та цінності у вибраній професії, якій ви зараз навчаєтеся. Зрозуміти, яка мета навчання у тривалій перспективі.

4) Помічати в собі свого «внутрішнього перфекціоніста». Визначити, коли достатньо, щоб було «просто добре», коли «закрити залік», а якому предмету чи справі хочеться приділити більше сил, часу, старань. Це краще обирати самостійно, виходячи з власних пріоритетів та інтересів.

Психотехнології профілактики емоційного вигорання:

Методика «Моє професійне дерево» (Л. Галіцина, 2020)

На аркуші паперу з одного боку потрібно написати: «За що я можу сказати «дякую» своїй роботі (діяльності)», а з іншого – «За що моя робота

(діяльність) може сказати «дякую» мені». До кожного пункту слід додати щонайменше 20 тверджень.

Якщо вдасться написати згадану кількість тверджень, емоційного вигорання немає.

Інтерпретація:

Перший бік аркуша демонструє ставлення людини до роботи, від чого вона отримує задоволення, а інший – наскільки вона може похвалити себе за свою роботу. Те, що людина думає про роботу, за що вона цінує себе і її цінують на роботі, є її емоційним ресурсом.

Якщо особа написала менше 8 пунктів, то це тривожний сигнал про емоційне вигорання. Якщо до 15 пунктів – це ознака того, що людина не цінує себе у роботі.

Американський метод «Дитячий садок для дорослих» (О. Некипелова, 2018)

Дитячі ігри, спонтанні буденні емоції та примхи у дорослих можуть стати рятівним способом зниження емоційного напруження.

Таким чином, теоретичний огляд та аналіз джерел дозволив розкрити актуальність проблеми емоційного вигорання у студентів. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо емоційне вигорання як синдром постійної втоми, емоційного виснаження, який посилюється з часом. В ході дослідження праць науковців виявлено такі особливості емоційного вигорання, як емоційна виснаженість, яка проявляється емоційною спустошеністю і втомою, знеособленням стосунків із людьми, прагненням захистити себе від неприємних вражень. Психологічна робота з метою цілеспрямованої профілактики емоційного вигорання у студентів полягає у розвитку навичок рефлексії, тайм-менеджменту, аналізу життєвих перспектив та навичок самоконтролю шляхом використання психотехнологій.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500137>

Загородня Н.Г., Меднікова Г.І.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ МАТЕРІВ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ
АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ З РІЗНИМ РІВНЕМ
ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ
SELF-ATTITUDE OF MOTHERS OF CHILDREN WITH AUTISTIC
SPECTRUM DISORDERS WITH DIFFERENT LEVELS OF
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING**

Theses present the results of a study of the self-attitude of mothers raising children with autistic spectrum disorders. Mothers with normative and low levels of psychological well-being participated in the study. Differences in indicators of closeness, self-respect, self-management, reflected attitude, self-worth and self-blame between groups of mothers with different levels of psychological well-being were determined.

Keywords: *psychological well-being, self-attitude, mothers of children with autism spectrum disorders.*

На сьогодні особливої актуальності набуває проблема збільшення кількості сімей, що мають дітей з особливостями в розвитку. Такі сім'ї переживають різноманітні труднощі, пов'язані з вихованням і навчанням дітей з порушеннями розвитку, що стосується і сімей дітей з розладами аутистичного спектра.

Специфіка захворювання дитини, а також труднощі, пов'язані з доглядом за нею, її вихованням і розвитком стають причинами пролонгованого стресу для батьків. Згідно з сучасними дослідженнями батьки, що мають дітей з розладами аутистичного спектра перебувають в особливій групі ризику розвитку соціальної дезадаптації, клінічної депресії, невротичних розладів (Baker-Ericzen M.J., Brookman-Frazee L., Stahmer A., 2005; Benson P.R., Karlof K.L., 2009; Lickenbrock D.M., Ekas N.V., Whitman T.L., 2011).

При цьому однією з важливих умов досягнення високих результатів корекційно-розвиткової роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра, подолання або ослаблення відхилень у розвитку, забезпечення їх успішної соціалізації та соціальної адаптації є взаємодія з сім'єю. Тому перед фахівцями постає завдання пошуку найбільш ефективних шляхів надання допомоги батькам, що виховують дитину з особливостями в розвитку. Це дозволить суттєво знизити емоційну напругу, тривожність батьків дітей з розладами аутистичного спектра, відновити сприятливий мікроклімат у родині, що, у свою чергу, дасть можливість підвищити рівень психологічного благополуччя батьків. Ефективність вирішення даних завдань багато в чому обумовлена розробленістю проблеми особистісних

детермінант психологічного благополуччя батьків дітей з розладами аутистичного спектра, у тому числі матерів даної категорії дітей.

Мета проведеного нами дослідження полягала у визначенні особливостей ставлення до себе матерів дітей з розладами аутистичного спектру з різним рівнем психологічного благополуччя.

У дослідженні використовувалися методики: «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф в адаптації Т.Д. Шевеленкової і Т.П. Фесенко, «Методика дослідження ставлення до себе» С.Р. Пантілеєва. При математико-статистичній обробці даних використано U-критерій Манна-Уїтні і кореляційний аналіз за методом Пірсона. У дослідженні брали участь 54 жінок, що виховують дітей з розладами аутистичного спектру. За результатами використання методики «Шкала психологічного благополуччя» серед матерів, що брали участь в дослідженні, було визначено групи з нормативним (20 матерів) і низьким (34 матерів) рівнем психологічного благополуччя.

Порівняння показників ставлення до себе за групами матерів із різним рівнем психологічного благополуччя показало суттєві відмінності за такими показниками ставлення до себе, як закритість ($p < 0,001$), самовпевненість ($p < 0,01$), самокерування ($p < 0,001$), відображене ставлення до себе ($p < 0,001$), самоцінність ($p < 0,001$), самозвинувачення ($p < 0,05$).

За шкалами самовпевненості, самокерування, відображеного ставлення до себе і самоцінності більш високі показники визначені за групою матерів із нормативним рівнем психологічного благополуччя, а за шкалами закритості і самозвинувачення більш високі показники характеризують жінок із низьким рівнем психологічного благополуччя.

Отже, матері дітей із розладами аутистичного спектру із нормативним рівнем психологічного благополуччя порівняно з матерями з низьким рівнем психологічного благополуччя здатні до більш глибокого усвідомлення свого «Я», більш рефлексивні щодо себе, здатні не приховувати від себе й інших навіть неприємну інформацію, не дивлячись на її значущість, більш впевнені в собі, більшою мірою ставляться до себе як до самостійної, вольової та надійної людини, більш схильні вважати, що їх доля знаходиться в їхніх власних руках, відчувати обґрунтованість і послідовність своїх внутрішніх спонукань і цілей, більш схильні вважати, що їх особистість, характер і діяльність здатні викликати в інших повагу, симпатію, схвалення й розуміння, більшою мірою відчують цінність власної особистості, менш схильні ставити собі за провинку власні недоліки та невдачі.

Матері дітей із розладами аутистичного спектру з низьким рівнем психологічного благополуччя більш закриті, менш здатні усвідомлювати і видавати значиму інформацію про себе, більш незадоволені собою і своїми можливостями та сумніваються у своїй здатності викликати повагу в інших, більш схильні відчувати нездатність протистояти долі, регулювати власні

стани й поведінку в цілому, характеризуються менш вираженою тенденцією вбачати причини власних учинків і їх результатів в самих собі, більш схильні до сумнівів у тому, що їх характер і діяльність здатні викликати повагу, симпатію, схвалення й розуміння інших, більш схильні до сумнівів у цінності власної особистості, втрати інтересу до свого внутрішнього світу, більш схильні до звинувачення себе у разі певних промахів та невдач.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500139>

Задоя І.А., Кузнецов О.І.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ СПРИЙНЯТТЯ СВОЄЇ
ЗОВНІШНОСТІ ПІДЛІТКАМИ
THEORETICAL ASPECTS OF THE PSYCHOLOGY OF TEENAGERS'
PERCEPTION OF THEIR APPEARANCE**

Актуальність: засоби масової інформації, спрямовані на візуалізацію контенту, популяризують часом надмірні акценти на зовнішності та її презентації в певних образах. Подібна тенденція надмірної та позасуб'єктної оцінки зовнішності людини є типовою й для українського суспільства, що призводить до викривлення образу фізичного Я підлітків та надмірної стурбованості зовнішнім виглядом. Отже, соціальна та психологічна значущість означеної проблеми та необхідність уточнення окремих теоретичних положень психології сприйняття зовнішності підлітками зумовили вибір теми дослідження.

Мета: теоретичне вивчення особливостей сприйняття своєї зовнішності підлітками.

Дослідження ставлення до зовнішності в психологічній науці відбуваються за декількома основними напрямками. Так, науковці Н. М. Даниленко та Г. І. Меднікова доводять, що один з напрямків пов'язаний з уявленнями про те, що тілесні параметри, зовнішній вигляд виступають елементами Я-концепції особистості, що входять в структуру тілесного Я, або фізичного Я, загальноприйнятого чіткого розмежування між якими на сьогодні не існує (Даниленко Н. М., Меднікова Г. І., 2018). Науковці підкреслюють, що уявлення про своє тіло його розміри, форму, привабливість зовнішності слугують важливим джерелом формування уявлення про власне Я, а процес самопізнання, розвиток певного ставлення до себе починається з усвідомлення людиною свого тілесного, або фізичного Я (Даниленко Н. М., Меднікова Г. І., 2018).

Згідно з поглядів Р. Бернса, Я-концепція – це комплекс уявлень людини про себе. Ці уявлення безпосередньо пов'язані з їхньою оцінкою. Образ Я – це описова складова Я-концепції (Бернс Р.). Автор розглядає фізичне Я як один з аспектів установки особистості на саму себе. На когнітивному рівні тілесний образ Я – це уявлення про своє тіло (образ тіла, схема тіла, зовнішність, статевая приналежність тощо), на емоційному – самооцінка зовнішності, тілесних проявів тощо, на динамічному – поведінка людини у зв'язку з уявленнями про своє тіло і його самооцінкою (Бернс Р., 1986).

Т. Б. Хомуленко визначає під тілесним Я компонент Я-концепції, що забезпечує супровід тілесного функціонування. Тілесне Я складається з

когнітивного та емоційно-ціннісного компонентів, що в сукупності забезпечують його регуляторний ефект. Якості, пов'язані зі ставленням до свого тіла, представлені в структурі емоційно-ціннісного компоненту тілесного Я (Хомуленко Т. Б., 2016).

А. А. Налчаджян терміни «образ тіла» та «тілесне Я» використовує у своїх дослідженнях як синоніми, та зауважує, що дана підструктура Я-концепції виступає базисом, на якому розгортається її розвиток. Тілесне Я виконує функцію відділення Я від зовнішнього світу та адаптації особистості до зовнішніх умов (Налчаджян А. А.).

М. Боньєр ввів поняття «схеми тіла» та розуміє під нею певну модель власного тіла, що будується на основі відчуттів що забезпечує просторову орієнтацію та координацію рухів. У психологічних дослідженнях поняття «схема тіла» та «образ тіла» розмежовуються: схема тіла описує стабільне і постійне знання про своє тіло, а образ тіла розглядається як результат свідомого або несвідомого психічного відображення, як певна розумова картина свого тіла (Соколова Є.Т., 1989).

Важливим для розуміння зовнішності в аспекті тілесності є уявлення М. М. Бахтіна про внутрішнє й зовнішнє тіло. Автор визначає внутрішнє тіло як «сукупність внутрішніх органічних відчуттів, потреб і бажань об'єднаних навколо внутрішнього центру» (Бахтін М. М., 1986, с. 48). Зовнішнє тіло, убирає в себе всі експресивні, видимі моменти тіла. Якщо суб'єктивна значимість, цінність внутрішнього тіла переживається безпосередньо у відчуттях і почуттях, цінність зовнішності «не може переживатися як цінність, що охоплює й завершає мене, так переживається вона лише в категорії іншого» (Бахтін М. М., 1986, с. 36-37).

О. Б. Станковська вважає, що ставлення до своєї зовнішності повинне будуватися на умінні розуміти себе й своє життя через зовнішню тілесну виразність, а також гармонічно поєднувати її із загальною внутрішньою життєвою спрямованістю. Отже, ставлення особистості до власної зовнішності розуміється як значима частина ставлення до себе.

І. М. Левицькою підкреслюється нерозривний зв'язок ставлення до тілесного образу Я та ставлення особистості до власного здоров'я. Здоров'я розглядається авторкою як оптимальна передумова виконання людиною намічених життєвих цілей і завдань, а ставлення до здоров'я – фактор регуляції поведінки (Левицька І. М., 2019).

С. Пантїлеев у структурі самоставлення виділяє дві підсистеми: оцінну та емоційно-ціннісну, які, хоча й відрізняються за семантичним змістом, проте функціонують спільно. Перша визначається як «самоповага», «почуття компетентності», «почуття ефективності»; друга – як «аутосимпатія», «почуття власної гідності», «самоцінність», «самосприйняття». Варто зазначити, що названі підсистеми різняться між собою не тільки змістом, а й зв'язком з особистісними характеристиками, роллю в системі саморегуляції, логікою формування (Пантїлеев С. Р., 1991).

Підлітковий вік являє особливий етап в розвитку особистості, її свідомості та самосвідомості. Як зазначає Т. А. Туканьова, саме в цей період виробляється власна незалежна система еталонів самооцінювання, самоставлення й самосвідомості, головну позицію починає займати розвиток фізичного образу Я (Туканьова Т.А., 2006).

Особливе значення у розвитку самосвідомості підлітка має формування власного фізичного образу Я – уявлення про свій тілесний образ, порівняння та оцінювання себе з точки зору еталона «мужності» або «жіночності», це система сприймань, установок, оцінок та уявлень, які встановлюють функції тіла та зовнішній образ. Уявлення про свою зовнішність є чи не найважливішим у свідомості підлітка. На думку Т. А. Нечитайло фізичний образ Я особистості підлітка є складною системою, що виконує певні функції у життєдіяльності особистості підлітка: регулятивна (прояв активності підлітка й спрямована на активацію ціннісної поведінки щодо власної зовнішності, внутрішніх психологічних та фізіологічних ресурсів особистості підлітка); комунікативно-спрямовуюча (передбачає, що фізичний образ Я підлітка визначає його позицію у спілкуванні, надає можливості налагоджувати взаємини з оточуючими); потенціальна (завжди виступає тим потенціалом підлітка, який використовується для подолання проблем, пов'язаних із здоров'ям, надає натхнення та сили працювати над своїм зовнішнім виглядом і використовувати для цього свої можливості) (Нечитайло Т. А., 2010).

Отже, дослідження психології сприйняття своєї зовнішності підлітками в сучасній психологічній науці переважно представлені в межах психологічних підходів, пов'язаних із вивченням образу тіла і фізичного Я. Образ тіла вивчається більшістю дослідників в контексті психології тілесності, а також як самостійний психологічний феномен. Фізичне Я здебільшого розглядається в контексті ідей психології самосвідомості і Я-концепції, вирішуються питання зв'язку ставлення до власної зовнішності як складової фізичного Я й фундаментальних, базових особистісних характеристик.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500143>

Ілляшенко Т.Д.

*Український науково-методичний центр практичної психології
і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук
України, м. Київ*

**ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В
ІНКЛЮЗИВНІЙ ТА СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ
PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
DIAGNOSTICS IN INCLUSIVE AND SPECIAL EDUCATION**

The paper stipulates a critical position regarding implementation of psychological and pedagogical assessment in Inclusion Resource Centers (IRC). Such assessment of a person's development is viewed as a checklist of their individual characteristics that cause difficulties in learning. This approach cannot serve as psychological and pedagogical diagnosis suitable for functioning in the system of inclusive and special education. Keywords: children with special educational needs (CEN), inclusive education, special education, psychological and pedagogical diagnosis, Inclusion Resource Center (IRC).

Keywords: *psychological and pedagogical diagnostics, inclusive education, special education, inclusive resource center (IRC), children with special educational needs.*

Впровадження інклюзивної освіти для осіб з особливими освітніми потребами (ООП) супроводжується суттєвими корективами в усталених у вітчизняній спеціальній психології і педагогіці методичних і навіть методологічних позиціях. Складається враження, що у методичних розробках такі корективи є не зовсім усвідомленими, а тому залишаються неузгодженості і суперечності, які виявляються тільки під час їх практичного застосування.

Тут ми зупинимося на психолого-педагогічній діагностиці, яка є провідною функцією інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Сьогодні вони починають освоювати нещодавно розроблені колективом авторів «Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі» (Прохоренко Л.І., Ярмола Н.А., Набоченко О.О., Данілавічюте Е.А., Ільяна В.М., Костенко Т.М., Чеботарьова О.В., Литовченко С.В. та ін., 2021) Це методичне керівництво є визначальним для всієї організації інклюзивної освіти, яка, звісно, починається з діагностики – психолого-педагогічної оцінки розвитку особи.

У названих методичних рекомендаціях проголошена «індивідуальна модель підтримки» (Прохоренко Л.І., Ярмола Н.А., Набоченко О.О., Данілавічюте Е.А., Ільяна В.М., Костенко Т.М., Чеботарьова О.В., Литовченко С.В. та ін., 2021, с. 7) здобувача освіти, на якій стоїть система інклюзивного освітнього середовища. Згідно з цією моделлю оцінка розвитку особи не передбачає власне діагнозу, а обмежується тільки

переліком окремих труднощів у різних сферах психічної діяльності, які зумовлюють її потреби у допомозі в процесі навчання.

Здавалося б, нарешті досягнуто тих ідеальних умов, коли дитина вивчається як унікальна з усіма своїми особливостями, труднощами і потребами та отримує відповідну допомогу, оминаючи «навішування ярликів», які завжди ховаються в діагнозі, тобто в узагальненні (підведенні під визначення). Проте тут і виявляються проблеми такого підходу до психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, оскільки він не здатен послуговуватись тими знаннями, які сконцентровані у всякому діагнозі. Цей підхід до комплексної оцінки розвитку особи збіднює знання про її стан і фактично відкидає далеко назад від сучасного розвитку спеціальної психології і педагогіки.

У всякому діагнозі (психолого-педагогічному чи медичному) сконцентровані знання про відповідні типові особливості дитини, які дозволяють ставити прогноз і визначати методи впливу (у нашому випадку – методи навчання). Діагноз об'єднує у єдине ціле усі симптоми у їхньому ієрархічному зв'язку і надає їм особливого змісту. Тільки через знання типових особливостей набувають повноти свого значення індивідуальні.

Відмова від власне психолого-педагогічного діагнозу та обмеження окремими симптомами призводить до того, що висновок ІРЦ про психолого-педагогічний розвиток особи перетворюється на довгий перелік труднощів з різних сфер її психічної діяльності, за якими неможливо розпізнати дійсний її стан. Чи буде такий висновок дієвим у наданні підтримки дітям з ООП в інклюзивному освітньому процесі, покаже практика, яка ще залишається не вивченою. Проте цього висновку зовсім не достатньо для спеціальної школи.

Сьогодні ІРЦ є єдиною установою, на яку покладено ґрунтовне і різнобічне вивчення розвитку дитини, і він обслуговує не тільки інклюзивну освіту дітей з ООП, але й спеціальну. Тому висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку особи повинен бути універсальним, містити такі діагностичні відомості, які дозволяють батькам обирати різні форми освіти дітей з ООП: інклюзивну чи спеціальну. Тимчасом з чинного «Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів загальної середньої освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти» можна зрозуміти, що спеціальна школа для дітей з порушенням інтелектуального розвитку послуговується висновком психіатра (Про затвердження порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти : наказ МОН № 831, 2018).

Щодо спеціальних шкіл усіх інших профілів у названому документі МОН висновок психіатра про стан інтелекту дитини не згадується.

Очевидно, зарахування дитини з порушенням слуху чи зору у спеціальну школу здійснюється на основі відповідної лікарської довідки. Обов'язковий висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, який подається до спеціальної школи, обмежується, як уже зазначалося, називанням окремих когнітивних труднощів дитини і не бере на себе повноваження визначати стан її інтелектуального розвитку. Тому серед дітей із встановленими сенсорними порушеннями не виявленими можуть залишатися первинні інтелектуальні порушення, які у спеціальній школі передбачають відповідну програму і методи навчання.

Досвід роботи колишньої психолого-медико-педагогічної консультації переконує, що медичні документи містять свій важливий перелік відомостей, але не дають тієї інформації, яка потрібна для психолого-педагогічної роботи з дитиною, у якій психіатр кількома словами констатує порушення інтелектуального розвитку. Зауважимо, що у медичному (у даному випадку психіатричному) і психолого-педагогічному діагнозі використовується та сама назва, проте їх змістове наповнення потрібно розводити. У навчанні і розвитку дитини, пріоритети є на боці психолого-педагогічного діагнозу. Часто у складних, суперечливих випадках саме психолого-педагогічне розгорнуте вивчення інтелектуальної діяльності дитини дозволяє рекомендувати для неї траєкторію освіти і розвитку, яка відповідає її дійсним можливостям. Не випадково виникла потреба ввести поняття функціонального діагнозу (Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я: діти та підлітки, 2018) як суттєве доповнення і поправка до медичного, коли йдеться про соціальне функціонування особи. Отже, висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи повинен брати на себе функцію психолого-педагогічного діагнозу.

У процесі удосконалення названого висновку ІРЦ, на нашу думку, без узагальнень, які об'єднують різні взаємопов'язані ознаки у єдине змістове ціле, не обійтись. Тільки за такого підходу ми не втратимо у процесі діагностичного обстеження особи її індивідуальність.

Треба сказати, що обмеження окремими симптомами та відмова від діагностичних узагальнень призводить до серйозних ускладнень у ідентифікації різних станів, назви яких сьогодні легко змінюються. Тут доречно зауважити, що сьогоднішнє захоплення евфемізмами стосовно дітей з порушеннями психофізичного розвитку дуже ускладнює використання важливих дефініцій у спеціальній психології і педагогіці, що є неприйнятним у вирішенні наукових питань. Усяка зміна назви того чи іншого явища потребує великої обережності, щоб не порушити його відповідності суттєвим ознакам, не внести багатозначності в їх тлумачення і не порушити зв'язку з дослідженнями, які продовжуються під загальноприйнятою попередньою назвою.

Необережна зміна назв уже ускладнила диференціацію ЗПР і розумової відсталості, яка з деяких пір називається порушенням інтелектуального розвитку певного ступеня. А тимчасом інтелектуальні порушення є в обох випадках, але вони якісно різні і по-різному піддаються корекції. Досі психолого-педагогічна діагностика проводила доволі виразну диференціацію інтелектуальних порушень цих двох станів за здатністю до абстрагування і узагальнення і пов'язаною з нею *навчуваністю та зоною найближчого розвитку* (Виготський Л.С., 1935; Обухівська А.Г., 1997) Особливості навчуваності дозволяють диференціювати ЗПР і порушення інтелектуального розвитку різного ступеня, визначати залежність рівня інтелектуального розвитку, зокрема, загальної обізнаності, від факторів соціального середовища, первинність чи вторинність труднощів інтелектуальної діяльності відносно мовленнєвих та сенсорних порушень. Проте цим кардинальним для вітчизняної спеціальної психології і педагогіки поняттям загрожує виключення із вжитку в системі інклюзивної освіти. Залишаються просто «когнітивні труднощі» у визначенні двох суттєво відмінних станів, різниці між якими недовідчений педагог, що працює в інклюзивному класі, не знайде у сьогodнішньому висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи.

Отже, зміст висновку прямо залежить від методологічних засад організації діагностичного обстеження дитини, у процесі якого вдається виокремити ряд системоутворювальних узагальнень із властивими їм суттєвими ознаками. Вони торкаються як пізнавальних функцій, так і емоційно-вольової сфери, рис особистості та факторів, що впливають на їх формування, і теж розглядаються у взаємозв'язку. Винесені у висновок такі результати психолого-педагогічного вивчення дитини дозволять уникнути довгого і безсистемного переліку різних психологічних ознак та виразніше окреслити її індивідуальність, а відповідним рекомендаціям щодо педагогічної роботи з нею надати більшої обґрунтованості.

Підводячи підсумок обговорення психолого-педагогічної діагностики розвитку здобувачів освіти в ІРЦ, доводиться сказати, що це питання залишається сьогodні досить далеким від такого розв'язання, яке можна було б рекомендувати для практики.

По-перше, і це є визначальним, потребує упорядкування тих методологічних засад, на яких будується методика комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи в ІРЦ, визначення її освітніх труднощів і необхідної підтримки в освітньому процесі.

По-друге, справжня індивідуальна модель підтримки особи в освітньому процесі передбачає вивчення багатьох показників у їхньому взаємозв'язку і взаємообумовленості, що дозволяє побачити конкретну індивідуальність з її проблемами і потребами.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7500145>

Калінкіна К.О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНИХ ЧИННИКІВ, ЩО
ВПЛИВАЮТЬ НА САМОТНІСТЬ**
**AGE CHARACTERISTICS OF THE MANIFESTATIONS OF
EMOTIONAL FACTORS AFFECTING LONELINESS**

Чи можливо розглядати самотність під кутом віку? Здається, що молоді непритаманна самотність. Чому? По-перше, вважається, що в молодому віці набагато легше завести нові знайомства. По-друге, людина має достатньо енергії і часу для підтримки зв'язків. І головне, зазвичай, в закладах навчання людина має велике коло спілкування. Але, чи можемо ми сказати, що людина, яку оточують багато людей не може бути самотньою? Нажаль, це не так. Самотність огортає людину при різній кількості взаємовідносин, у будь-якому віці та соціальному становищі. У нашій науковій праці ми приділяємо увагу емоційним факторам впливу на самотність, при цьому, під час дослідження було виявлено взаємозв'язок віку та схильності до самотності.

Мета роботи. Дослідити та порівняти прояв емоційних змінних (емоційні бар'єри страх, тривога) у переживанні самотності в молодому та зрілому віці.

Матеріали та методи. Схильність до самотності та рівень її відчуття діагностувалися за допомогою опитувальника «Діагностика рівня суб'єктивного відчуття самотності» Д. Рассела, М.Фергюсона. Показники за шкалами цього опитувальника зіставлялися з показниками шкал емоційних змінних. Для цього діагностувалися: 1) наявність тривоги, яка може бути пов'язана з мовленням, спілкуванням і впевненістю; використовували опитувальник «Шкала Р. Еріксона для оцінки комунікативних мовних навичок» (адаптований В.А.Калягінін та Л.М.Мацько); 2) наявність емоційних перешкод у встановленні контактів; використовувався опитувальник «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В.В. Бойко; 3) страх виглядати смішним; використовувався опитувальник «Діагностика страху виглядати смішним» (адаптація опитувальника гелотофобії Є.А. Стефаненко, Є.М. Іванова). Тестування здійснювалося в он-лайн режимі з використанням гугл-форм. Обчислювалися коефіцієнти лінійної кореляції r_{xy} К. Пірсона між показниками емоційних чинників, що сприяють появі та розвитку самотності та показниками рівня відчуття самотності. У дослідженні взяли участь 110 осіб віком від 13 до 63 років різних професій. Досліджуванні були поділені на дві групи за віком: 1) молодь від 13 до 24 років – 74 особи; 2) зрілі люди від 25 до 63 років – 36 осіб.

Результати та обговорення. У своїй роботі ми припустили що схильність до самотності має значний емоційний аспект, а саме: вона формується у контексті психоемоційних проблем суб'єкта. До числа таких проблем ми відносимо: 1) наявність емоційних бар'єрів у спілкуванні; 2) тривогу, яка супроводжує мовлення людини, її комунікацію з іншими людьми, а також спроби проявляти впевнену поведінку; 3) гелотофобію (тобто страх виглядати смішним). При цьому, ми приділили увагу віку досліджуваних, адже є гіпотеза про те, що з віком людини проживає самотність з інших причин. Тому досліджуваних було поділено на дві групи за віком. Перша група (I) складається з осіб, вік яких починається з 13 років і досягає 24 років. Друга група (II), складається із дорослих людей, де наймолодшому респонденту 25 років, а найстаршому 63 роки. У ході проведення діагностики суб'єктивного відчуття самотності в першій групі було виявлено 40 осіб, схильних до самотності, в другій групі виявилось 40 осіб. Їхні результати варіювалися від 20 до 49 балів.

Таблиця 1

Порівняльний кореляційний аналіз показників самотності та емоціональних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні у обох груп досліджуваних (N = 110)

Показники емоціональних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні	Рівень відчуття самотності в I групі (13-24)	Рівень відчуття самотності в II групі (25-63)
Невміння керувати емоціями, дозувати їх	0,405**	0,337*
Неадекватний прояв емоцій	0,052	0,162
Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	0,370*	0,230
Домінування негативних емоцій	0,430**	0,561**
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	0,396**	0,285

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,0005$

В I групі досліджуваних виявлено чотири статистично значимі кореляції (див. табл. 1). В II групі виявлено дві таких кореляції. За цими даними можна припустити, що людям складно налагоджувати та

підтримувати зв'язки, якщо вони не вміють керувати емоціями ($r_{xy} = 0,405$; $p < 0,0005$, $r_{xy} = 0,337$; $p < 0,05$). Проява емоційних спалахів також може привести до переривання контактів. Порівняння двох груп показало, що дорослі люди мають більше здатності обмежувати та дозувати емоції, але все одно обидві групи потрапляють в зону ризику опинитися самотніми через перший показник. При цьому, дорослі, більш схильні опинитися під домінуванням негативних емоцій, ніж молодь, але у двох груп це статично значимі кореляції, отже люди, які знаходяться в стані напруги, нервові, мають строгий, злий вигляд, обличчям показують невдоволення, втому, відштовхують оточуючих ($r_{xy} = 0,430$; $p < 0,0005$, $r_{xy} = 0,561$; $p < 0,0005$). Людина, яка має нерозвиненість, негнучкість, невиразність емоцій схильна до ризику бути знехтуваним, але з віком ці процеси можуть бути розвинені та більш не матимуть змоги впливати на вірогідність опинитися самотнім ($r_{xy} = 0,370$; $p < 0,05$, $r_{xy} = 0,2$; $p < 0,05$). Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі у молодих людей може стати перепорою до встановлюванню взаємозв'язки з іншими ($r_{xy} = 0,396$; $p < 0,0005$, $r_{xy} = 0,286$; $p < 0,05$).

Таблиця 2

Порівняльний кореляційний аналіз показників самотності та комунікативних мовленнєвих навичок у обох груп досліджуваних (N = 110)

Показники комунікативних мовленнєвих навичок	Рівень відчуття самотності в I групі (13-24)	Рівень відчуття самотності в II групі (25-63)
Мовлення	0,388*	0,285
Спілкування	0,428**	0,275
Впевненість	0,286*	0,403*

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,0005$

В результаті кореляції показників комунікативних мовленнєвих навичок та самотності (див. табл. 2) стає зрозуміло, що молоду самотню людину наповнює тривога по усім трьом показникам. Найсильніша тривога пов'язана зі спілкуванням, тобто, такої людині складно розмовляти з незнайомцями, групою людей або навіть зі знайомими. Їй складно витримувати контакт очима, дивитися на слухачів, звернутися за допомогою ($r_{xy} = 0,428$; $p < 0,0005$). Також самотня молодь стикається зі тривогою пов'язаною з мовленням ($r_{xy} = 0,388$; $p < 0,05$). Вони переживають через промову, яка не справляє гарного враження. Їм складно підтримати розмову, написати набагато легше ніж говорити, в цілому, їм не подобається, як вони розмовляють та інші також, соромляться їхньої промови. Загальне те, що є між молодими та зрілими це те, що й ті й інші самотні через наявність тривоги пов'язаної з впевненістю, але зрілі більш схильні до цього ($r_{xy} =$

0,286; $p < 0,05$; $r_{xy} = 0,403$; $p < 0,05$). Така людина боїться ставити запитання в групі та відповідати, навіть, коли знає відповідь. Вона нервує коли говорить, не впевнена в своїй промові, їй складно контролювати голос при розмові.

Таблиця 3

Кореляційний аналіз показників самотності та страху виглядати смішним у обох груп досліджуваних (N = 110)

Показники гелотофобії	Рівень відчуття самотності в I групі (13-24)	Рівень відчуття самотності в II групі (25-63)
Соціальне реагування	0,512***	0,428*
Самосприйняття	0,369*	0,460*
Загальний показник	0,483**	0,458*

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,0001$; «***» – $p < 0,00001$;

За оцінкою результатів кореляційного аналізу самотності та гелотофобії (див. табл. 3) можна зробити висновок, що страх бути смішним сильно обмежує людину у можливих контактах, спілкуванні, спільному проведенні з іншими людьми незалежно від віку. Але ми бачимо, що скоріш за все, зріла людина більш переймається через самосприйняття, що заважає їй у спілкуванні. При цьому молоді люди значно сильніше залежні від соціального реагування та їх загальний показник вище, ніж у зрілих людей. Якщо у людини є гелотофобія, то вона не може розглядати посмішку співрозмовника, як щось позитивне, їй здається, що над нею знушаються. Але вони вважають, що мають в собі всі підстави для цього. У них може бути низька самооцінка, вони схильні до негативних переживань, частіше за інших відчувають сором, страх, вину.

Висновки. Зрілих та молодих людей однаково засмучує самотність, але вона має різні емоційні чинники. З віком та розвитком людина перестає уникати спілкування через тривогу комунікативних навичок, при наявності розвинутих емоційних процесах людина має менш проблем з налагоджуванням контактів. Але є ймовірність, що зріла людина з віком втрачає впевненість та більш критично себе сприймає. Загальним чинником самотності у цьому дослідженні виявився страх виглядати смішним. Людина самотня, насамперед від того, що боїться бути осміяною іншими людьми.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501013>

Каменщук Т.Д

*Український науково-методичний центр практичної психології
і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ*

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ З НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ ЗАСАД РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

MAIN ASPECTS OF THE CONTENT OF THE COURSE FROM THE REGULATORY AND LEGAL PRINCIPLES OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Представлена освітньо-професійна навчальна дисципліна «Нормативно-правові та організаційні засади роботи психолога та асистента вчителя», що включена до програми «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія і спрямована на професійну підготовку бакалаврів з психології, включає в себе загальнонаукові, гуманітарні, соціальні та психологічні структурно змістовні компоненти. В ній розкрито особливості засвоєння студентами теоретичних і практичних знань, окреслено коло завдань їхньої професійної діяльності.

Ключові слова: *нормативно-правові документи, практичний психолог, асистент вчителя, інклюзивне навчання.*

Навчальна дисципліна «Нормативно-правові та організаційні засади роботи психолога та асистента вчителя» покликана сформувати теоретичне підґрунтя для засвоєння знань про професійну діяльність фахівця психологічної служби системи освіти та асистента вчителя у студентів за спеціальністю 053 «Психологія».

Розроблена навчальна програма вдало поєднує у собі теоретичні і практичні компоненти та спрямована таким чином, щоб відображати процес підготовки бакалавра психології в єдиному комплексі засвоєння наукових теоретичних знань та практичних навичок. Програма спрямована на формування здатності бакалавра психології вирішувати практичні завдання, які входять до кола професійної діяльності психолога у різних суспільних сферах і установах.

На сучасному етапі ідея інклюзії набула адекватних обрисів і перетворилася на основоположну категорію дидактики. Тому, метою вивчення навчальної дисципліни є підвищення професійної компетентності студентів щодо нормативно-правових та організаційно-методичних засад у роботі психолога та асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання.

Серед основних завдань автором визначено сформувати професійний світогляд і наукові уявлення про сутність інклюзивної освіти на основі аналізу нормативно-правових актів; сформувати уявлення про загальні

тенденції розвитку інклюзивної освіти у світі та в Україні; сформувати практичні навички і уміння визначати оптимальні структурно-організаційні форми здійснення професійної діяльності психолога та асистента вчителя у навчальних закладах з інклюзивною формою навчання; виробити усвідомлення необхідності зростання педагогічної майстерності; сформувати у студентів готовність до застосування отриманих теоретичних знань та практичних навичок у власній професійній діяльності, а також наукових дослідженнях.

Навчальна дисципліна «Нормативно-правові та організаційні засади роботи психолога та асистента вчителя» є складовою комплексу навчальних дисциплін циклу професійної підготовки.

Дисципліна складається з 2-х модулів. У першому модулі розкрито основні принципи міжнародного законодавства щодо забезпечення права на освіту дітей з інвалідністю. Другий модуль включає особливості нормативно-правового забезпечення діяльності психолога та асистента вчителя. До нього входять теми з представлення ієрархічної системи побудови нормативної бази. Акценти зроблено на організаційно-педагогічних умовах роботи психолога в системі освіти, а саме на плануванні діяльності практичного психолога, подано основні форми роботи та відповідні нормативи часу. У програмі передбачено тему із розкриттям умов та принципів реалізації інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Подано порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання фінансової підтримки забезпечення процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Варто підкреслити виняткову значущість юридичних та організаційних засад роботи асистента вчителя в загальноосвітній середній школі. До них належить планування діяльності асистента вчителя, основні напрямки діяльності та реалізації Індивідуальної програми розвитку дитини. Також подано аналіз українського законодавства щодо забезпечення рівного доступу дітям з психофізичними порушеннями до якісної освіти та досвід впровадження інклюзивного навчання у Чехії.

Отже, навчальна програма має достатнє змістовне наповнення, охоплює необхідний обсяг професійної інформації, який повинен опанувати студент включаючи широкий спектр психологічних знань від класичних засад до новітніх прикладних напрямів сучасної психології.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501122>

Кіндякова Т.В.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

**Я-КОНЦЕПЦІЯ У ПЕРЕДУМОВАХ ПОРУШЕНЬ ХАРЧОВОЇ
ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ
SELF-CONCEPT IN THE PREDICTIONS OF EATING DISORDERS IN
ADOLESCENT AGE**

The work unsubscribes the relationship between the variables of the self-concept and the forms of bodily experience. The early researches of scientific psychologists and psychotherapists are considered. Biological and physical changes and most importantly, an eating disorder associated with the violation of the image of one's own body are the core of the phenomenon of self-concept.

Юнацький вік характеризується особливо сприйнятливістю до суспільних стандартів. Зважаючи на те, що саме у цьому віці набуває особливої актуальності потреба знайти своє місце у житті, бути цілеспрямованими, наслідувати певні тенденції, молоді люди легко піддаються наслідуванню стандартам краси, не завжди навіть розуміючи, що вони фізіологічно недосяжні. Не останню роль у цьому грають і соціальні мережі, які транслюють неприродні орієнтири. Юнаки бачать у них акторів, моделей, їх зовнішній вигляд, досягнення, часто асоціюючи зовнішні якості та особисті як одне й теж. Розлади юнацького віку особливо небезпечні тим, що в цьому віці тіло ще не завершило своє формування, а бажання змінити вагу будь-яким чином може стати на заваді не лише нормальному розвитку організму, а й спричинити синдром поліорганної недостатності, що в майбутньому може бути «платформою» для розвитку багатьох хронічних захворювань. У дівчат зазвичай РХП призводить до аменореї, що може стати причиною безпліддя. З кожним роком ця хвороба «молодшає». Вже до шести років приблизно половина дівчаток турбуються, що вони «надто товсті». До 11 років дві з трьох дівчаток висловлюють таке побоювання, до настання перехідного віку практично кожна дівчинка, так чи інакше, намагається контролювати свою вагу. В одному з нещодавніх досліджень за участю 4500 підлітків з'ясувалося, що майже всі вони (92%) намагаються схуднути, а 44% дівчаток виробили нездорові харчові звички. (Абсалямова Л.М., 2017)

Найбільш важливим психологічним процесом юнацького віку є процес становлення самооцінки та стабільного уявлення про себе. З його образом і самооцінкою в більшості випадків пов'язане негативне ставлення до свого тіла, яке, як правило, лежить в основі розладів харчової поведінки. Існують твердження, що є тісний зв'язок між змінними Я-концепцією та формами тілесного досвіду. Тілесний досвід – це дуже широка категорія,

яка охоплює «все, що стосується психологічного зв'язку між людиною і тілом». Одним із найважливіших компонентів тілесного досвіду є образ тіла (body self, physical self), тобто результат свідомого чи несвідомого психічного відображення, певний уявний образ власного тіла.

Згідно з Р. Бернсом (1994), тіло – це видима і відчутна частина нашого "я". «Ми відчуваємо, бачимо та чуємо себе; ми ніколи не можемо відокремити себе від свого тіла; більше, цей невід'ємний елемент нашої особистості постійно виставлений на загальний огляд», – пише він. Розмір і форма тіла впливають на якісну специфіку життя і психіки людини, оскільки вони схильні як до власної оцінки, так і оцінки оточуючих.

Багато дослідників згодні з тим, що уявлення про свою зовнішність є одним із основних компонентів Я-концепції. Ця область досліджень вивчає образ тіла та його зв'язок з Я-концепцією, ґрунтуючись на уявленні про тіло як про власне тіло як образне сховище самості, що має більш-менш певні межі. Друга нитка пов'язана з іншою властивістю тіла: зовнішністю. У цих дослідженнях тіло розглядається, з одного боку, як носій особистісних та соціальних смислів, цінностей тощо, а з іншого – як об'єкт, який має певну форму та розмір. Відповідно акцент робиться або на емоційному ставленні до своєї зовнішності, або на когнітивному компоненті. У першому випадку використовуються такі поняття, як «важливість» та «цінність» тіла, «задоволеність» їм; у другому випадку йдеться про «точність», «переоцінку», «спотворення» сприйняття тіла. Відомо, що існує висока позитивна кореляція між задоволеністю тілом та задоволеністю собою. З погляду Р. Бернса, позитивна оцінка своєї зовнішності у свідомості людей, і навіть у судженнях оточуючих може суттєво вплинути на позитивність загальної Я-концепції. І навпаки, негативна оцінка призводить до значного зниження загальної самооцінки. У центрі уваги – залежність самооцінки від думки оточуючих. Людина – істота соціальна і може уникнути прийняття багатьох соціальних і культурних ролей, і оцінок, що визначаються самими умовами його життя у суспільстві. Він стає об'єктом не лише своїх власних оцінок та суджень, а й оцінок та суджень інших людей, з якими він стикається у процесі соціальної взаємодії. Прагнучи отримати схвалення оточуючих, він має відповідати загальноприйнятим нормам. Було встановлено, що на самооцінку та ступінь особистої самоповаги часто впливають лише певні області тіла.

Розроблена система психологічного захисту знижує суб'єктивну значущість нестачі зовнішності до його трансформації у свідомості до позитивної ознаки зовнішності. І. С. Кон виділяє п'ять варіантів заломлення в «Я» фізичного дефекту:

1) Виправлення дефекту шляхом великих зусиль (деякі пацієнти з ожирінням). (Деякі пацієнти з ожирінням намагаються якось знизити свою вагу);

2) Уникнення усвідомлення неприємної риси (деякі дівчата з надмірною вагою вважають ожиріння пікантним);

3) Погляд весь світ через призму свого нещастя і, як наслідок, іпохондрії;

4) Відповідати поглядам оточуючих;

5) Компенсація недоліків в одній області за рахунок досягнень в іншій.

Ідея цінності своєї зовнішності, як предиктора успішного функціонування суспільстві, одна із основних компонентів самооцінки. Невдоволення фізичним чином «Я», як складовою Я-концепції, входить до десятки головних причин емоційного дискомфорту і хронічного стресу, який, крім усього іншого, може призводити до серйозних розладів харчової поведінки. Вчені наголосили на важливості цілісності та позитивної оцінки уявлень людини про своє тіло для розвитку особистості, психічного здоров'я, суб'єктивного благополуччя, позитивного самосприйняття, впевненості в собі, продуктивної самореалізації та успішної соціальної адаптації (Абсалямова Л.М., 2019).

Фізичний образ «Я» є інтегрованим елементом образу світу у свідомості людини та впливає на його сприйняття соціальної реальності. Зарубіжні дослідники показали, що фізичне порушення може призводити до тривоги, депресії, низької самооцінки та незадоволеності людиною своїм життям. Суб'єктивно сприймається значення тілесного аспекту життя і структурі особистості людини породжує різнобічну діяльність із виявлення та реалізації тілесного потенціалу.

Ідея суспільства про «гнучке», «мінливе тіло» сприяє думці про те, що некрасива, неідеальна постать символізує невдачливу особистість. Тіло починає розглядатися як найважливіший із проєктів «Я», як засіб демонстрації соціальних досягнень і прагнень людини. Формування стійкого ставлення та прийняття свого фізичного «Я», як самим підлітком, так і групою однолітків – умова психічного здоров'я особистості, що розвивається. Узагальнюючи вищесказане, роль зовнішнього вигляду у вибудовуванні відносин у підлітковому колективі, у формуванні самооцінки, цілісного образу «Я» дуже велика. Одноліток грає провідну роль формуванні механізмів пізнання себе та іншого. Відсутність підтримки, критика, несхвалення з боку батьків, друзів, вчителів, близьких знайомих можуть спричинити формування негативного «Я-образу» підлітка. Через зміну ставлення особистості до образу свого тілесного «Я» можна трансформувати ставлення і характеру сприйняття образу себе загалом, і до стратегій і форм своєї поведінки у соціальному оточенні.

Біологічні зміни, які приходять зі статевою зрілістю, призводить до природних змін у формі тіла та пропорціях. Жіноча постать має тенденцію відхилятися від культурного ідеалу, тоді як чоловіча постать наближається щодо нього. Це одна з причин, чому порушення образу власного тіла та

стурбованість своєю зовнішністю більш характерні для жіночого населення і особливо для підліткового віку. Порушення образу власного тіла є стрижневим феноменом у розвитку таких психопатологічних розладів, як дисморфофобія чи порушення харчової поведінки.

Проблема сприйняття власної зовнішності дедалі частіше стає предметом психологічних і медичних досліджень, оскільки ставлення до зовнішності є соціально-психологічним феноменом, що залежить як від особистісних якостей людини, і від моди, характерної соціальної групи, де він проживає. Особливо актуальною проблема зовнішності стає у підлітковому віці. Підліток інтенсивно вибудовує власну Я-концепцію, уявлення про себе та власну ідентичність, важливим компонентом яких є сприйняття та оцінка власної зовнішності. Наслідком негативного сприйняття власної зовнішності у підлітків може стати дисморфофобія – «болюча ідея уявного чи необґрунтовано перебільшеного фізичного недоліку». Надзначимість ваги та форми тіла веде до неадекватно високої значущості цих параметрів для самооцінки та Я-концепції особистості. У той час як більшості людей будують свою самооцінку та Я-концепцію на основі власних успіхів і досягнень у різних сферах життя, самооцінка людей з розладами харчової поведінки залежить в основному або виключно від їхньої ваги та форми тіла, а також від власної здатності контролювати їх. Все це веде до застосування суворої дієти для контролю ваги, яка в свою чергу є тригером, гачком для спуску для формування подальших симптомів розладів харчової поведінки. Таким чином, чим більш значущими для особистості є вага та форма тіла, чим більше вони пов'язані з актуальною самооцінкою і чим більшу роль відіграють у Я-концепції, тим вищий ризик формування розладів харчової поведінки (Elizabeth H. Evans, Martin J. Tovée, Lynda G. Boothroyd, Robert F. Drewett, 2013).

Щодня ми ставимо собі питання про свої сили, перспективи, інтелект і про те, чого ми гідні. Відповіді на ці питання прямо говорять про нашу самооцінку, від якої залежить, чого ми дозволяємо собі добиватися життя.

Для людини з низькою самооцінкою характерний високий рівень тривожності та недостатньо сформований образ «Я». Його Я-концепція виглядає як зведення непорушних правил, які він застосовує до себе та інших. Це можуть бути правила, що стосуються поведінки, відносин з людьми (робити тільки добро, всім допомагати), морально-етичних норм (за жодних обставин не поганословити і не підвищувати голос) і т. д. Коли оточуючі відступають від звичних правил, це викликає бурхливе осуд людини з низькою самооцінкою. Тому що для нього в цей момент руйнується весь світ. Така реакція є своєрідним психологічним захистом, що маскує ненависть чи огиду до людей, здатних порушувати правила, діяти за обставинами, бути гнучкими стосовно ситуації.

У розладі харчової поведінки Я-концепція проявляється таким чином: "я худа, отже я хороша", а якщо "я наберу кілька кілограм, то стану

поганий" і навпаки. Тут є ігнорування деяких почуттів до себе, інших людей. Тоді ви починаєте звертати агресію на своє тіло, а ця агресивність призначалася іншим людям. У такі моменти у нас спрацьовує механізм, який має назву ретрофлексія. Це коли ми агресію на когось зовні, спрямовуємо всередину, на себе, своє тіло. Або можуть бути інші почуття: вина, ненависть, огида, спрямовані зовні, спрямовуємо на себе. І тоді ми стаємо самі собі ненависними, огидними, винними. І все це заради того, щоб не пред'являти свої почуття іншим людям, щоб вони нічого не впізнали.

Відповідно, якщо я додаю кілька кілограм, і стаю сама собі ненависною, то це знову про те, що "я повинна бути іншою", "я – така, яка є – неправильна", "я повинна заслуговувати на любов моїх батьків", "я повинна намагатися", "я повинна бути доброю", "я не повинна жити такою, якою я є" і все інше пов'язане з цією тривогою, з напругою. І тоді виходить для того, щоб підвищити свою самооцінку, необхідно знизити тривогу, знизити напругу, висловлюючи свої почуття назовні. Не страшно, якщо спочатку вони виражаються "неправильно" чи не екологічно. Надалі вдасться робити це "правильно" (Cattanach L.M., Malley R., Rodin J., 1988).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501130>

Ковтун Т.Д., Фоменко К.І.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

**СОЦІАЛЬНА КРЕАТИВНІСТЬ У СИСТЕМІ ЗДІБНОСТЕЙ
СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ
SOCIAL CREATIVITY IN THE SYSTEM OF ABILITIES OF STUDENTS
OF SOCIONOMIC SPECIALTIES**

Social creativity occupies an important place in the system of abilities of socionomic specialists, which causes scientific interest in studying the state and ways of developing social creativity among students of socionomic specialties. The conducted empirical research and correlation analysis made it possible to establish a positive close relationship between communicative and organizational abilities and the development of social creativity. So, paying attention to the development of communicative and organizational abilities, we can also stimulate the development of social creativity.

Keywords: *social creativity, communicative creativity, socionomic specialties.*

Науковий інтерес до феномену соціальної креативності обумовлюється все більшим ускладненням соціальної взаємодії, постійним виникненням нестандартних ситуацій, підвищенням вимог до продуктивності спілкування тощо. Особливо важливим є розвиток соціальної креативності для студентів соціономічних фахів – майбутніх фахівців соціономічного профілю, які працюватимуть у сфері «людина-людина», «людина-соціальна спільнота», та у своїй професійній діяльності потребуватимуть здатності до підтримки всіх типів міжособистісних стосунків та вирішення соціальних проблем. Тобто для них соціальна креативність є невід'ємною складовою професіоналізму, що доводить значимість уваги до питання її розвитку.

Узагальнюючи існуючі визначення соціальної креативності, можемо сказати, що її трактують переважно як значиму якість особистості, яка представлена сукупністю мотиваційних, інтелектуальних (когнітивних), комунікативних, емоційних (розвинена емпатія), екзистенційних параметрів (Ільїних, 2011), які сприяють розумінню й аналізу причин, динаміки різних соціальних ситуацій, творчому, нешаблонному, нестандартному характеру рішень у ситуаціях міжособистісної взаємодії, дозволяють обирати оптимальні стратегії поведінки, генерувати ідеї (Белоусова Р. В., 2004), тощо.

Розвинена соціальна креативність дозволяє вирішувати соціальні завдання нестандартно, створюючи у сфері міжособистісної взаємодії щось нове. Вона переважно притаманна соціально адаптованим особистостям, які в ситуаціях соціальної взаємодії не відчують ситуаційної напруги.

Складовими параметрами соціальної креативності виступає низька тривожність, виражена сила «Я», незалежність; низький рівень агресивності, конфліктності, емпатія, гнучкість поглядів, легкість у спілкуванні, емоційна стійкість, експресивність, схильність до самопрезентації, до маніпулювання, комунікативна компетентність (Саврасов М.В., 2016).

До функцій соціальної креативності відносять: активну адаптацію до умов, що постійно змінюються, та до соціального середовища; ефективну взаємодію з іншими; планування та прогнозування динаміки розвитку міжособистісних подій; розвиток соціальної компетентності; мотиваційна функція; саморозвиток щодо соціальної взаємодії (Попель А.А., 2015).

Нами було проведене емпіричне дослідження та застосовано методику визначення соціальної креативності особистості (А.В. Барташов) та методику діагностики комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2) (В.В. Синявський, Б.О. Федоришин). До складу вибірки увійшли студенти соціономічних фахів бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти.

За результатами кореляційного аналізу ми отримали наступні результати. Комунікативні схильності позитивно корелюють із соціальною креативністю особистості (0,39; $p < 0,05$), отже, чим більше людина прагне до спілкування, встановлення контактів, соціальної взаємодії, чим більш комфортно, впевнено почуває себе під час спілкування, публічних виступів, чим більш природно, невимушено поводить себе у контакті з іншими, чим менша напруга і більша легкість у спілкуванні людини з іншими, тим вищий рівень соціальної креативності вона має та навпаки. Разом з цим, також і організаційні схильності мають значиму позитивну кореляцію з рівнем соціальної креативності (0,50; $p < 0,05$), а значить, чим більш високий рівень організаційних схильностей має людина, тим вищий її рівень соціальної креативності.

Отже, кореляційний аналіз дозволяє зробити такі висновки. Розвиваючи комунікативні та організаторські здібності, ми можемо очікувати і на підвищення рівня соціальної креативності особистості, її спроможності діяти творчо, оригінально, гнучко, генерувати ідеї, робити щось якісно нове, знаходити та запроваджувати у життя принципово нові підходи у вирішенні проблем, поводити себе творчо у процесі соціальної взаємодії, розв'язанні соціальних проблем, бути рішучим і наполегливим, вміти переконувати інших і досягати своєї мети.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501166>

Коломієць Т.Є.

Сумський державний педагогічний університет імені

А.С.Макаренка, м. Суми

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ УСКЛАДНЕНОГО СПІЛКУВАННЯ У
ДОРΟΣЛИХ
CHARACTERISTICS OF MANIFESTATIONS OF COMPLICATED
COMMUNICATION IN ADULT**

The article is devoted to the problem of psychological features of the manifestation of difficult communication in adult. Special attention was paid to the coverage of this problem in the writing of V. Labunskaya, Yu. Mendzherytska, G. Chuyko, T. Kryvko, H. Ulunova. In materials' presented the results of empirical research using the methods of «KOZ-2» by V. Sinyavskiy –B. Fedoryishin, «Diagnostics of self- assessment of anxiety» by Ch. Spielberger – Yu. Khanin, «Diagnostics of assessment of self-control of communication» by M. Snyder, «Emotional response scale» by O. Mehrabian and N. Epstein.

Keywords: *complicated communication; the subject of complicated communication; anxiety, empathy, self-control in communication.*

Спілкування є однією з найважливіших сфер людського життя. Без нього неможливо уявити людське суспільство, адже воно виступає як спосіб інтеграції людей і разом з тим – як спосіб їх розвитку. У спілкуванні засвоюються норми моралі, соціальної поведінки, встановлюються відносини рівності і поваги один до одного. Наслідком ускладнень у спілкуванні є невпевненість у собі, внутрішньоособистісні і міжособистісні конфлікти, емоційна і соціальна ізоляція особистості. Саме тому розробка проблеми ускладненого спілкування у дорослих набуває особливої наукової та практичної актуальності.

Проблема ускладненого спілкування інтенсивно розроблялася у психології протягом останніх 30 років. Увага вчених до цієї проблеми пояснюється складністю феномену ускладненого спілкування, різноманітністю його форм і сфер прояву.

Дослідженням даного феномену займалися Т.А. Аржакаєва, О.О. Бодальов, Г.О. Ковальов, В.М. Куніцина, В.О. Лабунська, Ю.О.Менджеріцька, О.В. Цуканова, Г.В. Чуйко, Г.Є. Улунова. Кожен з названих авторів опирається на ідеї Б.Д. Паригіна (Б.Д. Паригін, 1999) про те, що відправною точкою у формуванні цього феномену виступає наявність у суб'єкта спілкування психологічного бар'єру, який розуміється як стійка особистісна настанова, психологічний настрій особистості, процеси, властивості, стани людини, які консервують прихований емоційно-інтелектуальний потенціал її активності та призводять до збоїв у спілкуванні.

Ю.О. Менджерницька у своїх дослідженнях вказує на те, що серед основних чинників, які впливають на виникнення ускладненого спілкування, є емпатія. На її думку, вона є постійно діючою причиною як виникнення ситуацій ускладненого спілкування, так і виходу з них (Ю. Менджерницька, 1999).

В.О. Лабунська, Ю.О. Менджерницька, О.Д. Бреус у своїх дослідженнях вказують, що низький рівень розвитку комунікативних навичок, відсутність мотивації і бажання спілкуватися, переважання негативно забарвлених емоційних станів, наявність внутрішньоособистісних конфліктів є детермінантами появи ускладненого спілкування (В.О. Лабунська, Ю.О. Менджерницька, О.Д. Бреус, 2001). Людина, яка має такі особливості, виступає суб'єктом ускладненого спілкування. Суб'єкт ускладненого спілкування наділений такими особливостями, які роблять встановлення контакту, скорочення психологічної дистанції, розвиток глибоких міжособистісних відносин і задоволення базових соціальних потреб неможливими, що в свою чергу деформує особистість, руйнує її внутрішній світ та порушує зв'язки із зовнішнім світом.

У вітчизняній психології склалася традиція приділяти особливу увагу суб'єктивним факторам, які є причинами виникнення труднощів у спілкуванні, опису тих станів, які є результатом неналагодженого спілкування або супроводжують збої у комунікації. Перше місце посідає стан напруженості, незадоволеності, тривоги, емоційного неблагополуччя, дискомфорту іт. д.

На думку Г.В. Чуйко і Т.А. Кривко (Г.В. Чуйко і Т.А. Кривко, У.І. Тимошук, 2008), основними причинами неефективності будь-якого реального спілкування є схильності та звички людини застосовувати при взаємодії зі співбесідником принизливо-поступливі (цілеспрямований вплив, орієнтований на розуміння співрозмовника, який містить реакції недоречного приниження своїх почуттів, прагнень та цілей, а також невиправдані вчинки співрозмовнику) та агресивно-захисні (цілеспрямований вплив, орієнтований на досягнення своїх цілей, що здійснюється у формі, яка може принизити відчуття власного достоїнства, ігноруючи потреби та інтереси партнера) форми поведінки як неадекватні замісники розуміючого (цілеспрямований вплив, орієнтований на розуміння співрозмовника і прояв поваги до його особистості у формі неоцінкових реакцій на її висловлювання та емоційні стани) та директивного (цілеспрямований вплив на людину для досягнення своїх цілей, що складається з реакцій, які виражають власні оцінки, погляди, прагнення та цілі) спілкування. Отже, ефективний самоконтроль у спілкуванні є бажаною якістю з метою запобігання ускладнень, як зазначають автори.

Ці дані узгоджуються з дослідженнями Г.Є. Улунової. Авторка стверджує, що чинники виникнення ускладненого спілкування криються у низькому рівні розвитку тих чи інших особистісних якостей, зокрема

чинниками деструктивного різновиду ускладненого спілкування виступають такі особистісні феномени, як егоїзм та конфліктність як сформовані риси особистості, а дефектного – тривожність та емпатія (Г.Є. Улунова, 2006).

Аналіз літератури з даної проблеми дозволяє дійти висновку, що термін «ускладнене спілкування» використовується як у широкому розумінні, що об'єднує такі явища, як труднощі, збої, ускладнення, перешкоди, бар'єри, конфлікти, так і в досить вузькому значенні, яке фіксує незначні труднощі в спілкуванні, котрі долаються партнерами у процесі комунікації і не мають далекосяжних деструктивних наслідків. Одними з найголовніших чинників виникнення ускладненого спілкування особистості є такі особистісні утворення як тривожність, емпатія та самоконтроль у спілкуванні.

Проведене нами дослідження було спрямоване на вивчення психологічних особливостей прояву ускладненого спілкування. Ми припустили, що феномен ускладненого спілкування пов'язаний з такими особистісними утвореннями, як емпатія, тривожність, самоконтроль у спілкуванні.

Експериментальне дослідження психологічних особливостей проявів ускладненого спілкування було проведене з 89 дорослими респондентами м. Сум, працівниками науково-виробничих, юридичних, освітніх та медичних закладів, віком від 25 до 57 років. В якості діагностичного інструментарію виступали: «Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей» В.В.Синявського – Б.А.Федоришина, «Методика діагностики самооцінки тривожності» Ч. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна», «Методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні» М. Снайдера, «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбіана та Н. Епштейна.

З метою виявлення загального рівня ускладненого спілкування у респондентів нами спочатку було здійснено дослідження їх комунікативних здібностей за методикою КОЗ-2 В.В.Синявського – Б.А.Федоришина. Обираючи дану методику, ми спирались на думку В.О.Лабунської про те, що низький рівень розвитку комунікативних навичок є головним чинником ускладненого спілкування (В.О. Лабунська, Ю.О. Менджеріцька, О.Д. Бреус, 2001). За результатами кількісної обробки первинних даних виявилось, що 39% (35) респондентів мають низький рівень ускладненого спілкування, 38% (34) – середній, 23% (20) – високий. Отже, з'ясувалося, що у більшій половині досліджуваних респондентів – 63% (54 досліджуваних) домінують незбалансовані середній та низький рівні сформованості комунікативних навичок, що є свідченням ускладненості спілкування.

На другому етапі нашого емпіричного дослідження нами було здійснено вивчення особливостей взаємозв'язку проявів ускладненого спілкування з такими особистісними феноменами, як емпатія, тривожність, самоконтроль у спілкуванні. З цією метою на цьому етапі емпіричного

дослідження нами було проведено наступні методики: «Діагностика самооцінки тривожності» Ч. Спілбергера- Ю.Л. Ханіна, «Діагностика оцінки самоконтроля у спілкуванні» М. Снайдера», «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбіана та Н. Епштейна.

Проаналізуємо особливості проявів ускладненого спілкування у взаємозв'язку з вказаними особистісними утвореннями. Результати кількісного аналізу наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості проявів ускладненого спілкування у дорослих, N=54

Чинники ускладненого спілкування	Рівень прояву чинників у осіб з середнім і високим рівнем ускладненого спілкування		
	Високий	Середній	Низький
Емпатія	0%	24% (13 осіб)	76% (41 осіб)
Тривожність	78% (42 особи)	18% (10 осіб)	4% (2 особи)
Самоконтроль у спілкуванні	15% (8 осіб)	37% (20 осіб)	48% (26 осіб)

Висновки. За результатами проведеного емпіричного дослідження нами було виявлено наступне:

1) Три четверті досліджуваних дорослих респондентів, у яких виявилось переважання середнього і високого рівнів ускладненого спілкування, мають низький рівень емпатії, четверта частина – середній рівень. Тривожним виявився факт відсутності високого рівня емпатії у зазначеній категорії респондентів.

2) Три четверті дорослих з середнім і високим рівнем ускладненого спілкування мають високий рівень тривожності, п'ята частина – середній. Благополучний низький рівень тривожності складає лише 4%.

3) Половина досліджуваних, у яких виявився переважаючим середній і високий рівень ускладненого спілкування, мають низький рівень самоконтролю у спілкуванні, більш ніж третина – середній, і лише шоста частина – високий рівень.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501170>

Крамченкова В.О., Бовшик О.Л.,

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАТЕРІ ТА
КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SELF-ACTUALIZATION OF
THE MOTHER AND THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF THE
CHILD OF PRIMARY SCHOOL AGE**

The work is devoted to determining the relationships between the components of mothers' self-actualization and the cognitive abilities of their children of primary school age, depending on the level of maternal self-actualization. It was found that the stimulation of the intellectual development of the younger schoolboy in the parent-child interaction differs depending on the level of self-realization of the mother. Under the conditions of a sufficient level of maternal self-realization, her self-actualization has a positive effect on the development of the child's intellectual abilities. With a reduced level of self-realization of the mother, the unrealized desire to reveal one's own capabilities and potentials has a contradictory effect on the cognitive development of her child.

Keywords: *self-actualization, intelligence, cognitive abilities, mother-child dyad, primary school age.*

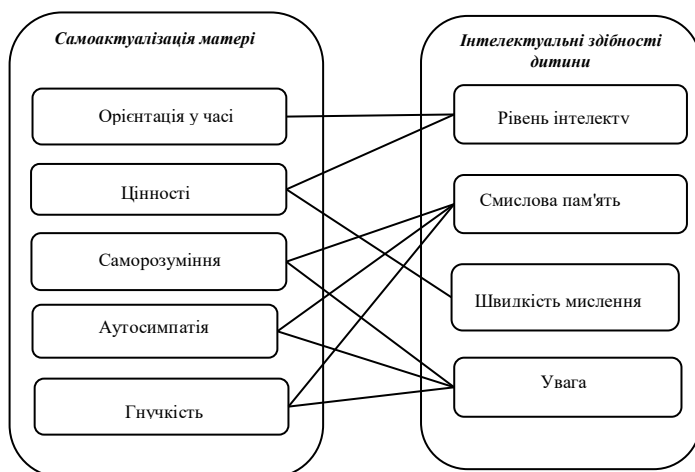
Дослідження інтелекту завжди привертало увагу дослідників. Не втратила своєї актуальності ця проблематика психологічних досліджень і зараз. Високий інтерес до проблеми розвитку інтелекту молодшого школяра обумовлений високими вимогами сучасного суспільства до успішності та гармонійного розвитку особистості. Когнітивний розвиток дитини – рівень і швидкість розумових процесів, розвиток мови і здатність до самонавчання, одне із найголовніших завдань виховання майбутньої особистості. Молодший шкільний вік – період найбільш інтенсивного інтелектуального розвитку дитини. Ключове значення в інтелектуальному розвитку дитини молодшого шкільного віку мають стилі сімейного виховання, спілкування та спільна діяльність членів сім'ї, зокрема матері [2; 5]. Таким чином, рівень самореалізації матері її особистісні потенціали та самоактуалізаційні потреби й їх задоволення мають вплив на інтелектуальний розвиток молодшого школяра через взаємодію в системі «мати-дитина».

Мета – визначити взаємозв'язки складових самоактуалізації матерів та когнітивних здібностей їх дітей молодшого шкільного віку у залежності від рівню материнської самореалізації.

Психодіагностика самоактуалізації матерів проводилася за опитувальником САМОАЛ; когнітивних здібностей їх дітей – за

методиками Культурно-вільний тест на інтелект (CFIT), визначення рівня пам'яті «10 слів», визначення швидкості мислення «Пропущені букви» та визначення перемикачів і розподілу уваги «Простав значки». У дослідженні брали участь 31 діад «мати-дитина». Діти – учні 4-х класів – проживають у подібних соціально-психологічних умовах життя і навчання. Вік матерів – від 32 до 40 років. У дослідженні було здійснено розподіл матерів на дві групи – із достатнім і заниженим рівнем самореалізації – за критерієм самоактуалізації і за критеріями соціальної реалізації (рівень заробітку, важливість кар'єри, ступінь задоволення своїм соціальним становищем).

Результати дослідження взаємозв'язку компонентів самоактуалізації матерів із різним рівнем самореалізації та когнітивних здібностей їх дітей представлено на рисунках 1 та 2.

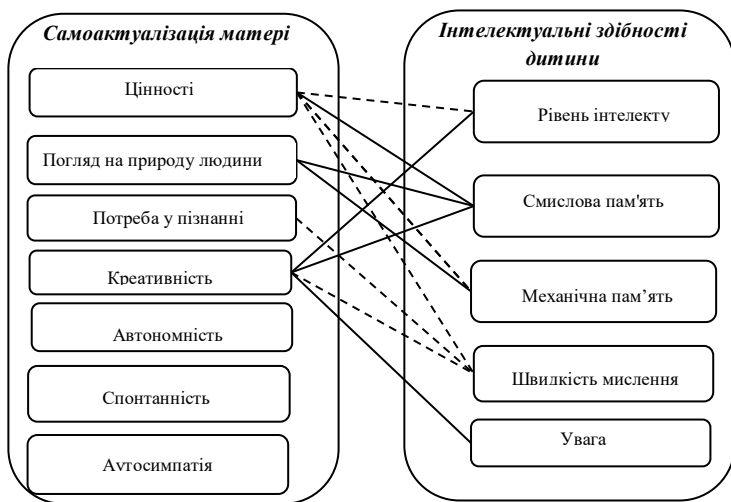


Примітка: – прямий кореляційний зв'язок, ---- зворотній кореляційний зв'язок

Рис.1. Кореляційні зв'язки між показниками самоактуалізації матерів із достатнім рівнем самореалізації та інтелектуальних здібностей їх дітей

У групі діад «мати-дитина» за умов достатнього рівню самореалізації матері (рис.1) показник шкали «Орієнтація у часі» матері корелює із інтелектом дитини (0,361, при $p < 0,05$). Виявилось, що чим більше ці жінки живуть теперішнім, насолоджуються життям сьогодні, тим більший інтелект у їх дітей. Показник шкали «Цінності» матері корелює із інтелектом і швидкістю мислення (0,535 та 0,374, відповідно при $p < 0,05$). Чим більше у матері таких цінностей самоактуалізації, як: добро, цілісність, життєвість, унікальність, самодостатність, справедливість, успіх, гармонійні

відносини, тим більший інтелект дитини і більший показник швидкості його мислення. Показники шкал: «Саморозуміння», «Аутосимпатія» та «Гнучкість» матері корелюють із смисловою пам'яттю (0,423, 0,512 та 0,557, відповідно при $p < 0,05$) і з увагою дитини (0,517; 0,714 та 0,637, відповідно при $p < 0,05$). Чим більше жінка прислуховується до своїх бажань і почуттів, чим більше вона не підміняє особисті оцінки зовнішніми соціальними стандартами, чим більш позитивніше вона відноситься до себе і має адекватну самооцінку, чим більше прагне до самовираження у спілкуванні, тим більше смислова пам'ять у її дитини і тим більше увага.



Примітка: – прямий кореляційний зв'язок, ---- зворотній кореляційний зв'язок

Рис.2. Кореляційні зв'язки між показниками самоактуалізації матерів зі зниженим рівнем самореалізації та інтелектуальних здібностей їх дітей

У групі діад «мати-дитина» за умов зниженого рівню самореалізації матері (рис.2) показник шкали «Цінності» матері негативно корелює із інтелектом дитини (-0,638, при $p < 0,05$). У матерів цієї групи виявилось, що чим більше мати цінує свободу, незалежність, успіх, чим більше прагне до самоактуалізації, тим менше обов'язків щодо виховання дитини вона бере на себе, тим менший інтелект формується у її дитини. Показник шкали «Погляд на природу людини» матері корелює із смисловою і механічною пам'яттю дитини (0,474 та 0,663, відповідно при $p < 0,05$). Виявилось, що чим більше мати довіряє людям і навколишньому світу, чим більше вона вірить у могутність людських можливостей, тим більше щирих і доброзичливих

стосунків вона встановить, тим краще стане пам'ять у її дитини. Показник шкали «Потреба у пізнанні» матері негативно корелює із показником швидкості мислення дитини (-0,460, при $p < 0,05$). Тобто, виявляється для матерів із заниженим рівнем самореалізації, якщо жінка зайнята собою, «самовдосконалюється», постійно прагне пізнавати щось нове, тобто невпинно знаходиться у пошуках нових вражень і занять, то виходить, що повільніше мислить її дитина. Показник шкали «Креативність» матері корелює із увагою дитини (0,367, при $p < 0,05$). Чим більше мати живе творчим, нестандартним життям, тим більш розвинута увага у її дитини. Показник «Автономність» матері негативно корелює із механічною пам'яттю дитини і швидкістю мислення (-0,357 та 0,628, відповідно при $p < 0,05$). Автономність для матерів цієї групи є бажання позбутися соціальних і індивідуальних стереотипів. Слід припустити, що така жінка у вихованні дитини використовує суперечливі вимоги і очікування. Дитина у такій постійній невизначеності шукає стабільних орієнтирів і виявляється нездатною швидко і продуктивно мислити і запам'ятовувати. Показник шкали «Спонтанність» матері корелює із інтелектом (0,411, при $p < 0,05$) і негативно корелює із швидкістю мислення дитини (-0,385, при $p < 0,05$). Виявилось, що чим більше мати проявляє спонтанність у своїй поведінці, чим більше вона дозволяє собі «робити дурниці», тим вищий інтелект має її дитина. Але водночас така материнська нестандартна поведінка формує у її дитини стан напруги і невизначеності і тим повільніше та починає мислити. Показник шкали «Аутосимпатія» матері негативно корелює із механічною пам'яттю дитини (-420, при $p < 0,05$). Для матерів із заниженим рівнем самореалізації виявилось, що чим більше мати приймає себе і позитивніше відноситься, тим менший рівень механічної пам'яті має її дитина.

Таким чином, стимуляція інтелектуального розвитку молодшого школяра у батьківсько-дитячої взаємодії відрізняється у залежності від рівня самореалізації матері. За умов достатнього рівню материнської самореалізації її самоактуалізація позитивно позначається на розвитку інтелектуальних здібностей дитини. При зниженому рівні самореалізації матері нереалізоване прагнення розкриття власних можливостей та потенціалів чинять суперечливий вплив на когнітивний розвиток її дитини.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501176>

Крамченкова В.О., Чепелєва Н.І.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СІМ'Ї ПІСЛЯ НАРОДЖЕННЯ
ДИТИНИ
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY AFTER THE BIRTH
OF A CHILD**

The article examines the issue of distinguishing in the life cycle of the family the period from waiting for a child to its birth as one of the most stressful stages in the dynamics of family relations, analyzes the peculiarities of the impact of the birth of a child on changes in the system of family relations, as an event under the influence of which relations are inevitably rebuilt between spouses, relatives, close family friends, which is sometimes quite painful.

Key words: *birth of a child, family crisis, parenthood, family system, young family*

Аналіз фаз сімейної життєдіяльності (Мушкевич М.І., 2018) показав, що сім'я у своєму розвитку проходить певні стадії, в чомусь аналогічні тим, які в процесі онтогенезу проходить індивід (Дж. Зібак). Як основні ознаки, що визначають стадію розвитку сім'ї, більшість авторів (Е. Дюваль, Дж. Зібак, Ю.С. Альошина) використовують критерій наявності чи відсутності в сім'ї дітей, їх кількість та вік. Однак через те, що сім'я, яка очікує народження дитини, стоїть на порозі серйозних змін і вирішує комплекс нових завдань, у літературі виникла така періодизація життєвого циклу сім'ї, в якій період очікування дитини виділяється в особливий етап (Максимова Н.Ю., 2011).

Початком цієї стадії можна вважати прийняття усвідомленого рішення про батьківство. Прийняття батьківської ролі, тобто рішення стати батьками, є значним кроком у ціннісній орієнтації дорослої людини (Федоренко Р.П., 2007). А становлення батьківської поведінки, пристосування до ролі батька одна із основних напрямів особистісного розвитку дорослої людини.

Батьківство розглядається як інтегральне психологічне утворення особистості, яке у розвиненій формі включає такі категорії, як ціннісні орієнтації батьків (сімейні цінності), батьківські настанови та очікування, батьківські позиції, батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківську відповідальність та стиль сімейного виховання (Холмогорова А.Б., 2005). Зв'язок компонентів між собою здійснюється через взаємообумовлення когнітивної, емоційної та поведінкової складових, які є психологічними формами прояву батьківства.

В той же час, батьківство збагачено великою кількістю суб'єктивних очікувань, особливо у жінок. Фантазії і очікування матері під час вагітності

впливають на її початкові реакції по відношенню до дитини, що народилася. Вагітність є кульмінацією бажань, що зародилися ще в ранньому дитинстві, а також підтверджує ідентифікацію з матір'ю. У період вагітності жінки відрізняються підвищеною увагою до свого внутрішнього світу, переживань. Паралельно з цим знижується значущість подій зовнішнього світу, змінюється сприйняття дійсності, звичного оточення. У деяких випадках виникає відчуття покинутості, самотності, недовіри до оточуючих. Зв'язок вагітної жінки з дитиною часто зумовлює її регресію. Майбутня мама може стати примхливою, вимогливою, надмірно сентиментальною, вразливою у стосунках із чоловіком та іншими членами сім'ї. У зв'язку з цим виникає потреба особливої уваги та турботи з боку чоловіка й родичів.

Народження нового члена сім'ї є кризовою подією, яка дестабілізує сімейну систему і може спричинити низку труднощів. З появою дитини перед подружжям виникає необхідність знову перебудувати взаємини, які стабілізувалися на попередній стадії. Змінюється склад сімейних підсистем, виникають нові аспекти стосунків із родичами. Все це для деяких членів сім'ї є джерелом хворобливих переживань. Це незмінно призводить до переструктурування подружньої підсистеми та нерідко ставить під загрозу існування всієї родини. Факт народження дитини означає перехід діадичних відносин у сім'ї в тріадні: формується трикутник відносин, що включає батьків і дитини. По суті, триангуляція має місце вже в період вагітності, тому що ще ненароджена дитина імпліцитно є у сім'ї. Поняття «трикутник» було вперше введено М. Боуеном і в даний час широко використовується в психології та психотерапії сім'ї. Трикутники – це будь-які взаємини з трьома каналами зв'язку. Існує припущення, що стосунки будь-яких двох учасників трикутника залежать від його третьої сторони. Чим ближче один до одного двоє людей, що входять до трикутника, тим більша дистанція між ними та третім учасником цієї структури. Гармонійна відстань бажана в ідеалі, але не завжди досяжна практично.

Формування трикутників та залучення третього у взаємини призводить до переформатування напруги в початковій діаді. У період після народження дитини на периферії трикутника зазвичай знаходиться батько, а між матір'ю і дитиною утворюються симбіотичні відносини. У цей період батько може відчути себе виключеним із сім'ї, переживати почуття ревності, оскільки мати всю свою увагу звертає на дитину. У відповідь на дистанціювання дружини у чоловіка нерідко виникають почуття «емоційного голоду» і потреба шукати близькість з іншими членами сім'ї, поза сім'єю, або йти у сферу професійних досягнень, ще більше таким чином віддаляючись від сім'ї. У той самий час роль батька дуже важлива для існування діади «мати-дитина». Вона полягає в тому, що він може періодично брати на себе функції об'єкта, що доглядає, дозволяючи матері на якийсь час дистанціюватися від дитини і відпочити від інтенсивних стосунків з нею. Дружина, яка очікує від чоловіка емоційної підтримки та

допомоги з догляду за дитиною та ведення домашнього господарства, не одержуючи бажаного, може почати переживати образи та пред'являти претензії до чоловіка. Результатом, як правило, стає посилення концентрації подружжя на дитині, що провокує нову хвилю дистанціювання чоловіка. Тим самим дитина вже з перших днів життя виступає регулятором психологічної дистанції між батьками. Однак подібні циркулярні процеси можуть призвести до емоційного розриву дисфункції подружньої пари. Звернення подружжя за психологічною допомогою в цей кризовий період, як правило, пов'язане з несприятливим психоемоційним тлом перебігу вагітності та психологічними труднощами, що виникають після народження дитини (Холмогорова А.Б., 2005).

При виявленні ознак післяпологової депресії та розладів у стосунках, доцільною є робота психолога у команді з лікарем та психіатром. При зверненні за психологічною допомогою молодих батьків слід звернути увагу на зміни, що відбуваються в структурі сім'ї (згуртованість, внутрішні та зовнішні межі сім'ї), рольова взаємодія. Психологічна допомога може надаватися за кількома напрямками: виявлення ставлення подружжя до змін у сім'ї; вивчення уявлень подружжя про новий образ сім'ї та свої ролі в ній; корекцію системи очікувань та домагань у подружній парі; підтримку подружжя у прийнятті нових ролей і переструктурування внутрішніх кордонів сім'ї; психологічна допомога сім'ї щодо переструктурування її зовнішніх кордонів.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501184>

Крамченкова В.О., Чокол Х.О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ОСОБЛИВОСТІ СТИЛЮ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТІ У
ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ В
ПЕРВИННОМУ КОЛЕКТИВІ
PECULIARITIES OF THE STYLE OF BEHAVIOR IN CONFLICT
DEPENDING ON INTERPERSONAL RELATIONS IN THE PRIMARY
TEAM**

The work examines the peculiarities of the style of behavior in conflict depending on the social and psychological climate of the primary team as an integral indicator of interpersonal relations. It was shown that, in the organization as a whole, the styles of behavior in the business conflict are presented fairly evenly, which is due to the situational context of the subject of the conflict. It was revealed that the choice of behavior style in a conflict situation is different depending on the characteristics of the socio-psychological climate, as an integral indicator of interpersonal relations of the primary team. Under conditions of a favorable socio-psychological climate, employees in a business conflict mainly implement cooperative styles of cooperation and compromise, and under unfavorable conditions – competitive styles of dominance or adjustment, depending on the predicted outcome of the conflict interaction.

Keywords: *conflict in the organization, style of behavior in conflict, interpersonal relations, socio-psychological climate, primary team*

Дослідження конфліктних явищ у сфері ділової взаємодії зберігають свою високу актуальності. В першу чергу це пояснюється тим, що запорукою успішного підприємництва є висока конструктивність ділової взаємодії (Барановська Л.В. Глушаниця Н.В., 2016; Петрінко В.С., 2020). Відомо, що в процесі ділової взаємодії відбувається обмін інформацією, визначаються точки зору і позиції партнерів. Така взаємодія потенційно має підґрунтя для виникнення конфліктної ситуації, яка, у свою чергу, може трансформуватись у відкритий конфлікт (Анцупов А.Я., Шипілов А.Я., 2003; Яхно Т.П., Куревіна І.О., 2012).

У теперішній час, панує точка зору, що конфлікт є рушійною силою розвитку як особистості так і спільноти в цілому. Причини виникнення конфліктів з організаційно-управлінської точки зору пов'язанні з формуванням та функціонуванням колективів, груп. Згадані причини поділяють на наступні види (Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І., 2007): структурно-організаційні; функціонально-організаційні; особистісно-функціональні; ситуативно-управлінські.

В цілому, соціально-психологічний феномен конфлікту, його структурні та динамічні характеристики, досліджується досить активно,

проте висока актуальність цієї проблеми у сучасному світі, що динамічно змінюється вимагає постійного перегляду і оновлення підходів до попередження або вирішення конфлікту. Отже дослідження психологічних характеристик первинного колективу прикладної спрямованості є необхідною умовою розробки як загальних рекомендацій щодо профілактики і подолання конфліктів, так й психотехнологій управління конфліктами у колективі.

Мета роботи – визначити особливості стилю поведінки у конфлікті у залежності від соціально-психологічного клімату первинного колективу як інтегрального показника міжособистісних стосунків.

Емпіричне дослідження міжособистісних взаємин проводилося з урахуванням формальної структури організації, яка регламентує ділові зв'язки, взаємні впливи та спілкування працівників (рис.1).

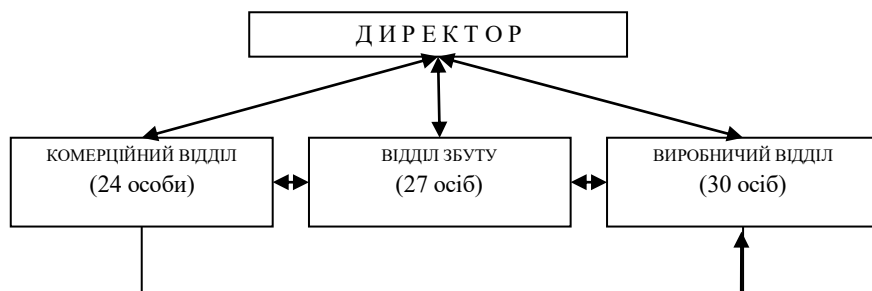


Рис. 1. Формальна структура досліджуваної організації

Відповідно до мети на початку дослідження було визначено характеристику соціально-психологічного клімату у кожному відділі організації за методикою А.Ю. Шалито й О.С. Михалюк. Далі на підставі виявлених найбільш полярних значень за характеристиками клімату було обрано два первинних колективи із більш сприятливим та більш несприятливим мікрокліматом, які було залучено до вивчення стилю поведінки у конфлікті за тестом К.Томаса.

У зв'язку із особливостями формальної структури організації ділове спілкування переважно відбувається у відповідному підрозділі, що й обумовлює формування та розвиток міжособистісних відносин. Згідно з термінологією, що існує в психології, психологічний клімат організації можна визначити, як переважний, відносно стійкий психічний стан колективу, що відображає особливості його життєдіяльності, це якісна сторона міжособистісних відносин, яка сприяє чи перешкоджає продуктивній спільній діяльності членів колективу, всебічному розвитку особистості кожної людини.

Показники соціально-психологічного клімату у досліджуваних відділах представлені на рисунку 2.

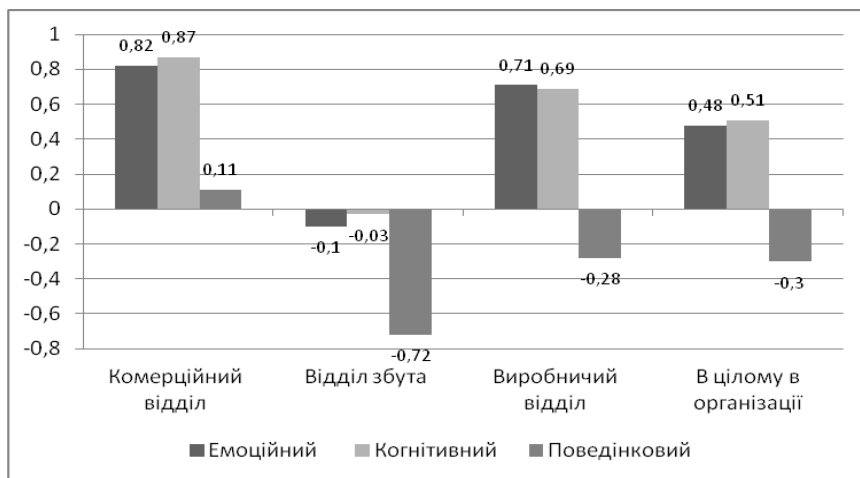


Рис. 1. Показники компонентів соціально-психологічного клімату за відділами

Як показують результати вивчення соціально-психологічного клімату в організації виявлені найбільш полярні значення визначаються за результатами комерційного відділу, де соціально-психологічний клімат сприятливий, та відділу збути, де клімат несприятливий. Співвідношення оцінок трьох компонентів клімату у виробничому відділі дозволяє охарактеризувати його як суперечливий.

Результаті визначення стилю поведінки в конфліктних ситуаціях працівників підприємства наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Розподіл стилів поведінки в конфліктних ситуаціях

Стиль поведінки	Частота домінування стилів поведінки у конфліктній ситуації					
	Комерційний відділ		Відділ збути		В цілому у досліджуваних групах	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Домінування	3	12,50	9	33,33	12	22,92
Співробітництво	9	37,50	1	3,70	10	20,60
Компроміс	8	33,33	4	14,81	12	24,07
Уникнення	3	12,50	5	18,52	8	15,51
Пристосування	1	4,17	8	29,63	9	16,90
Разом	24	100,00	27	100,00	51	100,00

Найбільш використовуваний у колективі в цілому стиль поведінки в конфлікті – стиль компромісу. З невеликим відривом за ним ідуть стиль домінування та співробітництва. При використанні стилю компромісу висока імовірність швидкого розв'язання конфлікту при урахуванні і дотримання інтересів сторін конфлікту. Ті члени колективу, які використають у своєму спілкуванні стиль компромісу оцінюються навколишніми позитивно, що сприяє позитивному соціально-психологічному клімату в колективі. Детальний розгляд переважаючих стилів за досліджуваними відділами показує, що вклад стратегій компромісу та співробітництва у міжособистісні стосунки переважно завдяки результатам співробітників комерційного відділу, а стратегій домінування та пристосування – відділу збуту. Отже, співробітники відділу збуту характеризуються полярними стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях, а саме стратегіями за типом домінування або пристосування, залежно від передбачуваного результату.

Таким чином, в організації в цілому стилі поведінки в діловому конфлікті представлено досить рівномірно, що обумовлено ситуативним контекстом предмету конфлікту. Виявлено, що вибір стилю поведінки у конфліктній ситуації є різним залежно від характеристик соціально-психологічного клімату, як інтегрального показника міжособистісних стосунків первинного колективу. За умов сприятливого соціально-психологічного клімату працівники в діловому конфлікті переважно реалізують кооперативні стилі співробітництва та компромісу, а за умов несприятливого – конкурентні стилі домінування або пристосування у залежності від прогнозованого результату конфліктної взаємодії.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501196>

Куvasва А. М.

Сумський державний педагогічний університет імені

А.С.Макаренка, м. Суми

**СОРОМ'ЯЗЛИВІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН:
СУТНІСТЬ ТА СПОСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ
SHYNESS AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON: ESSENCE AND
MEANS OF ITS OPTIMIZATION**

The article is devoted to the problem of shyness as a psychological phenomenon. Special attention was paid to the coverage of this problem in the writing of A. Adler, K. Izard, F. Zimbardo, R. Herinh, Yu. Prokhorov, T. Shishova. In materials' revealed the essence of shyness and presented the results of theoretical analysis of the work of foreign and domestic psychologists. The work contains recommendations for correction of shyness.

Keywords: *shyness; types and factors of shyness; means of correction of shyness.*

Сучасний ритм життя потребує сміливості, рішучості, мобільності, кардинальності вчинків, вміння у критичних ситуаціях триматись і не впадати у відчай. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, вимушений тотальний перехід на дистанційне навчання призвели до підсилення ролі Інтернет-ресурсу, який дозволяє задовольнити безліч найрізноманітніших потреб, в тому числі – і потребу в спілкуванні. Проте для молоді, яка знайшла себе в комунікації он-лайн, часто буває важко будувати соціальні зв'язки в реальному світі. Можливо, причиною цього є почуття невпевненості та сорому, які зазвичай відсутні в більшості людей під час особистого спілкування віч-на-віч. Тому проблема сором'язливості підростаючого покоління є актуальною для сучасної психологічної науки і практики.

Вивченням сором'язливості займалися А. Адлер, Л. Бласком, С Бродт, Ф. Зімбардо, К. Изард, В.М. Куніцина, Р. Кеттел, П. Пілконіс, Д. Стодольскі та ін. Систематичне вивчення цього феномена розпочалося з 70-х рр. ХХ століття американським психологом Філіпом Зімбардо (Ф. Зімбардо, 1996) та його послідовниками Д. Стодольскі, Л. Бласком, С. Бродтом. Основою їх досліджень стало використання «Стенфордського опитувальника сором'язливості», результати якого показали, що зі 100% опитаних респондентів, які належали до різних соціальних класів та різного віку, лише 17% ніколи не були сором'язливими. Проте, на жаль, і вони відчували боязкість і занепокоєння в специфічних для них соціальних умовах.

В психології сором'язливість трактується як складний, комплексний стан психіки, який проявляється у певній боязкості, відчутті ніяковості, збентеження, скутості, дискомфорту через відсутність здібностей та навичок ефективних соціальних комунікацій, перед котрим відступають усі інші

почуття. Сором'язливі люди мають гірші стосунки з оточенням, їм не вистачає комунікативних і соціальних навичок, через це зазвичай їх самооцінка занижується. Американський психолог К. Ізард (К. Ізард, 1980) виділив *два типи* сором'язливості: 1) соціальну сором'язливість (переживання, пов'язані з із тим, яке враження людина справляє на інших); 2) особистісну сором'язливість (полягає в суб'єктивному відчутті дискомфорту, самому переживанні збентеження).

Ф. Зімбардо та Р. Герінг провели дослідження, спрямоване на виявлення гендерних відмінностей сором'язливості у підлітковому віці (Ф. Зімбардо, Р. Герінг, 2002). Виборкою стали учні 4-х – 6-х класів, серед яких за результатами дослідження виявилось 42% сором'язливих дівчат. Серед підлітків 7-х і 8-х класів сором'язливі дівчата становили вже 54%. Дослідники припускають, що, можливо, такі результати пов'язані з невмінням дівчат реалізувати свої задатки: дитина може бути зовсім не сором'язливою за своєю природою, а, навпаки, володіти невгамовною спрагою лідерства. Але, не вміючи її реалізувати і зіткнувшись з невдачею, вважає за краще уникати контактів. На відміну від дівчат, за припущенням Ф. Зімбардо та Р. Герінга, у юнаків сором'язливість проявляється частіше не в шкільному віці, а під час навчання в коледжі, тобто, коли вони стають студентами.

Р. Кеттел вважав, що сором'язливість – вроджена якість, а тому на неї не можна вплинути. У своєму 16-факторному опитувальнику він запропонував діагностувати її прояви через наявність у респондента надчутливої нервової системи; гострого реагування на будь-яку погрозу; невпевненості у своїй поведінці, силі; стриманості у вираженні почуттів. На відміну від Р. Кеттела, Ю. Прохоров вважав сором'язливість рисою, яка з'являється у людини, та за певних, часто повторюваних моментів закріплюється. Тобто, виникнення стану сором'язливості при його постійному повторенні стає домінантою і обумовлює формування новоутворення, яке веде до закріплення даної властивості (Прохоров Ю., 2007).

Сором'язливість, виходячи з поглядів представників біхевіористичної теорії (Л. Первін, І. Джон, 2010), є реакцією страху на соціальні стимули. Вона формується в ході відсутності соціальних навичок, в першу чергу спілкування. Головна ідея біхевіористів – створення належних виховних умов та середовища – дозволить скоригувати даний феномен. Варто тільки змінити форми спілкування, зробити їх «правильними», і зникне будь-яка скугість.

Цікавим поглядом на явище сором'язливості є думки А. Адлера (А. Адлер, 2015). Засновник індивідуальної психології переконував, що особистість, яка співпрацює з людьми, ніколи не стане невротиком. Самотніми невдахами виявляються ті, хто нездатні до цього. Автор увів поняття «невпевнена поведінка», що зумовлена страхом критики, страхом

сказати «ні», боязкістю контакту, наполягти на своєму, обережністю. Сором'язливі особистості – з «невпевненою поведінкою», вони залежні, несамостійні і пасивні.

На думку Т. Шишової, виникнення сором'язливості пов'язане з певними природними і соціальними чинниками (Т. Шишова, 1997). Природним чинником сором'язливості, на думку авторки, є темперамент, обумовлений типом нервової системи. З 4 типів найбільше схильними до сором'язливості є два: флегматичний та меланхолічний. Дослідниця припускає, що серед цих типів найбільше сором'язливих людей. Авторка зазначає, що центральним моментом соціального чиннику сором'язливості виступає стиль виховання дитини, який безпосередньо впливає на психічний розвиток особистості. Неправильне виховання має декілька основних проявів :

1) *Неприйняття*: між батьками та дитиною відсутній душевний контакт. Духовними потребами дитини батьки не цікавляться та ігнорують їх. Така дитина виростає або агресивною, або несміливою, уразливою.

2) *Гіперопіка*: батьки забагато уваги приділяють виховуванню дитини, програмують кожен її крок. Дитина вимушена хронічно стримувати свої стремління та бажання.

3) *Надмірно турботливий тип виховання*, характерний для відданих сімей. Надмірне піклування про дитину виступає сприятливою підставою для розвитку невпевненості, нерішучості та несміливості в собі.

4) *Дитина-егоцентрик*: дитину переконують, що вона – сенс життя. У такій родині скоріш за все виростає нахаба, а не сором'язлива людина.

У результаті викривленого родинного виховання, як правило, виростають люди з емоційними порушеннями полярних типів – агресивні або сором'язливі.

Виходячи з досліджень Ф.Зімбардо та Р.Герінга (Ф. Зімбардо, 1996; Ф. Зімбардо та Р. Герінг, 2004), робіт Ю. Прохорова (Ю. Прохоров, 2007) та Т. Шишової (Т. Шишова, 1997), корекція сором'язливості можлива через:

- набуття навичок впевненості в собі (внаслідок зниження покірливості, підвищення самооцінки);
- розвитку навичок спілкування;
- розвитку самоконтролю і саморегуляції (завдяки зниженню емоційної збудливості та вмінню розслаблятися у стресових ситуаціях);
- розвитку наполегливості (створення і посилення активної життєвої позиції, набуття уміння ставити перед собою життєві цілі та досягати їх);
- спрямованості на діяльність (замість спрямованості на інших людей, що викликає залежність від них, їхньої думки);
- підсилення настанови на самопізнання і саморозкриття (зокрема в діяльності, до якої у людини є здібності).

Таким чином, сором'язливість як складний психологічний феномен, який є комплексним станом психіки, що проявляється у певній боязкості,

відчутті ніяковості, збентеження, скутості, дискомфорту через відсутність здібностей та навичок ефективних соціальних комунікацій, перед котрим відступають усі інші почуття, є достатньо розповсюдженим явищем, характерним для сучасної молоді. Проведене теоретичне дослідження свідчить, що автори вважають його розробку важливим перспективним науково-практичним напрямком. Дискомфорт, який відчуває сором'язлива людина під час спілкування може мати серйозні невротичні наслідки як для самої людини, так і для соціуму в цілому, якщо говорити про ціле покоління, уражене цією «хворобою». Тому вивчення ефективних способів корекції цього феномену, розробка нових психотехнологій не тільки сприятиме покращенню комунікативних зв'язків сором'язливих людей, а і гармонізації суспільства в цілому.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501200>

Кузікова С.Б.

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми

Злишков В.Л., Лукомська С.О., Котух О.В.

Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук, м. Київ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО
ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ
EDUCATIONAL PROCESS IN WAR ZONE: PSYCHOLOGICAL
FEATURES OF ORGANIZATION**

During war, teachers and children both struggle through immense trauma. In this time of enhanced struggles, it is critical teachers concern themselves with effectively managing classrooms of often-traumatized children who have a right to a quality education. In developing personal resilience theories teachers were able to move out of a paralyzed position that is typical of crisis and the immediate posttraumatic period and move into active coping. Teachers are given an opportunity to explore in a safe and supportive environment their feelings, beliefs, attitudes, and practice, as they relate to coping with traumatic events in the classroom.

Keywords: *traumatic stress, teachers, resilience, war zone, personality.*

Більшість досліджень дітей та їхньої освіти під час і після військового конфлікту проводяться такими гуманітарними організаціями, як Save the Children, ООН і ЮНІСЕФ. Проте рідко подібні дослідження стосуються власне педагогів, їхнього ставлення до навчання дітей під час війни. Очевидно, що нині освіта є ключем до покращення життя всіх людей, але вона далеко не завжди є легкодоступною. Хоча Комітет з прав дитини (CRC, 2008) стверджує, що освіта є правом для всіх дітей, насправді багато дітей у зоні бойових дій не мають доступу до освіти взагалі, або ж її якість суттєво погіршується.

Деякі дослідження наголошували, що основною перешкодою на війні є блокпости, які заважають учням і вчителям приходити до школи. Наприклад, дослідження, опубліковане Save the Children у 2020 році, показало, що дорога до школи ставить учнів і вчителів у ситуацію, коли вони можуть бути викрадені, згвалтовані, покалічені вибуховими пристроями або навіть розстріляні. Відповідно, часто справедливим є рішення сімей не відправляти своїх дітей до школи в зоні бойових дій через страх за їхню безпеку. При цьому вчителі відіграють значну роль в уявленнях учнів про освіту та війну в цілому. D. Brody, N. L. Vaum (2007) припускають, що стійкість дітей безпосередньо пов'язана зі стійкістю їхніх вчителів. Наслідки руйнування шкіл у зоні конфлікту впливають не лише на учнів, але й на вчителів, але завдяки стосункам між ними в зоні бойових дій

і травмам, які вони пережили разом, формується особливий освітній простір, який має потужні ресурси для спільного відновлення, що позитивно позначиться на результатах навчання і ефективності викладання.

Школи мають бути безпечним місцем для дітей, де вони можуть спілкуватися з однолітками, грати та навчатися. Уявляючи типову класну кімнату, можуть з'явитися думки про столи, допоміжні матеріали, технології, розумні дошки, яскраві кольори, плакати та структурований розпорядок дня. У зонах конфлікту вчителі з цього мають мінімум. У Сирії – це те, що залишилося до початку війни, і немає жодної гарантії, що те, що залишилося, все ще стоятиме в класі наступного дня. У разі активізації бойових дій освітні центри закриваються або переміщуються до більш безпечних територій, що, безумовно, негативно позначається на безперервності освіти. Відповідно, залежно від активності бойових дій на конкретній території, кожен навчальний заклад ставить перед собою унікальний набір завдань. Навчання в школах, де поручі йдуть бойові дії, позбавляє дітей (і вчителів!) здатності до ефективного самокерівництва, стабільності, упевненості у найближчих дорослих. Діти не можуть зосередитися на навчанні через високу ймовірність потрапити під обстріл, але водночас часто думають про батьків, які не поруч і теж можуть загинути у будь-який момент, те саме відбувається й з вчителями, які думають про своїх рідних, про відповідальність за учнів та, зрештою, про власну безпеку. Навіть якщо учні та вчителі знаходять вихід із зони військового конфлікту, освітні виклики для них не закінчуються. Навчання студентів у таборах для біженців було описано як «нетривале, яке складається з кількох годин на тиждень» (West Coast AMES, 2002). Педагоги в зоні конфлікту мають застосовувати творчі практики, щоб створити відчуття стабільності в житті учнів, незважаючи на виклики, які постають перед ними.

Вчителі в зоні бойових дій не просто є постачальниками освітніх послуг. Вони служать порадиниками, посередниками, відволікачами, наставниками, тобто перед вчителями, які самі зазнають багатьох особистих травм, постають інтенсивні дуже відповідальні психологічні вимоги (Greaves M., Nabhani M., Bahous R., 2021). Наступний приклад ілюструє цей факт: «Можна зробити висновок, що вчителі не лише пожертвували власним життям, щоб охопити дітей у найвіддаленіших районах, але вони самовіддано виконували свою роль батьків, друзів і товаришів, щоб усунути жахливий вплив війни на життя своїх учнів». Вчителі використовують численні творчі практики, щоб залучити учнів до навчання, мотивувати їх і дати відчуття, що вони в безпеці навіть у найекстремальніших обставинах. Було створено п'ять коротких запитань для вчителів у зоні активних бойових дій, які стосувалися особливостей їх життя у зоні бойових дій, стресорів, які впливають на вчителів у зоні бойових дій, і способів, якими вони залучають і заохочують учнів у класі:

- Як ви опишете свою життєву ситуацію зараз у зоні бойових дій?

- Які основні стресові фактори у вашому повсякденному житті поза школою?
- Як ви описуєте роботу вчителя в зоні бойових дій?
- Як ви заохочуєте учнів до навчання?
- Як ви емоційно підтримуєте своїх учнів?

Учасниками цього дослідження були лише вчителі, а учні / студенти не були опитані. Опитування проводилося за допомогою веб-посилання, яке було надано учасникам. Більшість учасників дослідження повідомили, що до війни вони жили мирним і цікавим життям. Наприклад, «до війни моє життя було досить стабільним, безпечним і комфортним», «у мене не було жодних серйозних проблем», «у мене було щасливе життя», «моя робота вчителя була дуже безпечною, приємною та сповненою ентузіазму щодня ходити до школи та навчати дітей». Ці вчителі ніколи не уявляли, що їм доведеться жити і працювати в умовах бойових дій. Щоденні труднощі, такі як пристосування до безперервного впливу насильницьких інцидентів, бомбардувань, нападів, смертельних респіраторних захворювань і втрати членів сім'ї, друзів і коханих. Відсутність основних ресурсів, таких як питна вода, їжа та засоби першої допомоги, тепер поглинула їхні думки. Інша вчителька розповіла: «Як мати, я повинна займатися домашніми справами. Мені важко впоратися з домашніми проблемами. Я завжди переживаю за безпеку своїх дітей і чоловіка. Окрім того, що я дбаю про свою сім'ю та братів і сестер, я турбуюся про безпеку та добробут своїх учнів. У школі є багато дітей, які втратили сім'ю, були поранені чи травмовані. Це мій обов'язок підтримувати їх. Крім того, дорога до школи та назад вимагає великої мужності. Багато вчителів відчували, що вони та діти є живими мішенями для ворогів». Незважаючи на ці серйозні проблеми, небагатьох вчителів залишили свою роботу. Наприклад, один учитель зазначив: «Мій будинок дуже близько до лінії фронту, дорога зі школи та до школи для мене дуже небезпечна. Кожного дня я ризикую бути вбитим, йдучи до школи». Однак далі він сказав: «Моє бажання виконувати обов'язки вчителя та зустрічатися з учнями додає мені сміливості бути в школі щодня». Це демонструє позитивне ставлення вчителів та відданість чесній роботі не лише як учителя, але й як опікуна кожної дитини під час активної війни.

Вчителі постійно посилювали свої релігійні переконання як на основні джерела для творчості та заохочення учнів до навчання. Вони використовували Коран і релігійні книги як щоденні ресурси в школі, щоб підвищити ентузіазм учнів: «Я заохочую учнів і підтримую їх емоційно, читаючи щоденні молитви, щоб вони могли відчувати спокій. Я отримую власну енергію через Бога, молячись, читаючи Коран і молитви». Так само вчителі наголошували на важливості допомоги один одному відповідно до своїх релігійних переконань. Одна вчителька звернула увагу на свою сім'ю як на безпосереднє джерело стійкості. Вона сказала: «Я емоційно сильна завдяки любові до своєї роботи та сім'ї. По-друге, я вчу учнів читати й

писати, щоб допомогти їм у житті, а головне – догодити нашому Богу». Сприйняття вчителями навчання під час активної війни невіддільне від ролі їхньої релігії та духовності. Вони продовжують відстоювати право дітей на продовження освіти, тому що вірять, що це спосіб служити своїй громаді та виконувати свій обов'язок справжніх мусульман. Один із учителів поділився: «Використовуючи позитивні слова, я змушую учнів відчувати себе коханими та благословенними. Я прошу їх бути сильними навіть у таких складних обставинах. Я також прошу їх взяти за взірць пророка Мухаммеда». Вчителі повідомили, що значною мірою покладаються на свою віру та релігійні переконання, щоб продовжувати виконувати свою роль учителя та заохочувати учнів у школі. Вони використовували читання щоденних молитов, щоб принести дітям відчуття безпеки, любові та співчуття.

Основною стратегією поведінки для більшості вчителів було заохочення учнів у школі, «використовуючи різні способи нагородження та похвали та вшанування кращих учнів», наприклад, «дружні турнірні ігри між ними, подарунки для учнів» тощо. Окрім молитов до Корану, вчителі розповідали дітям історії життя успішних історичних персонажів, щоб надати приклади та заохотити дітей продовжувати наполегливо працювати та ніколи не здаватися. Як зазначив один викладач: «Я завжди розповідаю історії про наших історичних героїв і успішних людей минулого, їхні цілі та досягнення, щоб дати учням змогу бачити в них приклади на все життя».

Класна кімната в зоні активних бойових дій надзвичайно відрізняється від стандартної класної кімнати, відомої на Заході. Щоб захистити дітей і персонал, класну кімнату потрібно розмістити в безпечному середовищі, тобто під землею в підвалі, в горах у печері або в будь-якому темному та недоступному місці. Тому вчителям необхідно адаптуватися до нетрадиційного середовища, зробити його комфортним і безпечним для навчання. Це вимагає креативності та відданості, щоб допомогти дітям залишатися зосередженими та залученими під час навчання. Наприклад, учитель зазначив: «Я використовую будь-які матеріали, включаючи залишки коробок, старий одяг і використані засоби для чищення, щоб навчати дітей різним темам з математики та природничих наук». «Я розмовляю з батьками та друзями, щоб побудувати урок на основі їхніх історій». Тобто дитина сама стає персонажем задачі, твору, героєм уроку чи учасником пригоди.

Щоранку з'являтися в класі в зоні бойових дій є чудовим прикладом мужності, життєстійкості, за допомогою якої вчителі демонструють свою відповідальність перед кожною дитиною та її сім'єю, демонструють їм хоробрість і дають надію.

Кілька досліджень, таких як K. Arar, D. Ögücü, S. Gümüş (2022) дійшли висновку, що спілкування між сім'ями, громадою та школою має важливе значення для привернення уваги до проблем, пов'язаних з війною,

з якими можуть стикатися діти. Це спілкування долає розрив між домашнім життям дітей і шкільним життям. Спільноти мають об'єднатися як єдиний фронт заради дітей через співпрацю. Зіткнувшись із цією проблемою, шкільний персонал, вчителі та директори розробляють стратегії допомоги учням. Це може бути однією з найкращих практик для сімей і шкіл біженців у таборах і країнах біженців.

Потрібно визначити альтернативні маршрути до школи та зі школи, а також шляхи швидкого реагування на небезпеку. Вчителям доводиться створювати запасні плани для навчальних будівель на випадок, якщо щось трапиться з тим приміщенням, у якому вони знаходяться.

Всі вчителі повинні оволодіти навичками першої психологічної допомоги травмованим війною дітям. Коли вчителі не мають попереднього досвіду роботи з травмованими дітьми, і вони стикаються з ситуаціями, опосередкованими травмами, наприклад, бійками, вербальною агресією, якщо їм бракує знань, травматизація дітей може посилитися.

Слід змінити й систему оцінювання дітей. Довоєнна система виявляється неефективною, тобто під час війни важливі не знання, уміння та навички, а вміння захистити, убезпечити себе та своїх близьких, виявити мужність і витривалість. Вчителі в активній зоні бойових дій викладають цінні уроки всім освітянам у всьому світі. Результати цього дослідження показують, що освітяни в усьому світі та міжнародні зацікавлені сторони повинні виділяти ресурси, які будуть спрямовані на освіту в зонах активних воєн.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501210>

Кузнєцов М.А., Кононенко Т.О.

Харківський національний педагогічний університет імені

Г.С. Сковороди, м. Харків

**ПРОЯВ СОЦІАЛЬНОЇ ФРУСТРОВАНОСТІ У ЧОЛОВІКІВ І ЖІНОК
З ВИСОКИМ І НИЗЬКИМ РІВНЯМИ САМООЦІНКИ ЗДОРОВ'Я
MANIFESTATION OF SOCIAL FRUSTRITY IN MEN AND WOMEN
WITH HIGH AND LOW LEVELS OF SELF-ASSESSMENT OF HEALTH**

The dependence of frustration in twenty main social spheres in men and women with high and low levels of self-assessment of health was studied. Between men and women with normal and low self-esteem of health, there are differences in the specifics of experiencing the state of social frustration in the areas of: 1) professional communication; 2) the content of their work; 3) assessment of their housing and living conditions; 4) communication with parents, and 5) leisure activities. In these five areas, with a decrease in self-esteem of health, women show significantly more frustration than men.

Keywords: *self-assessment of health, level of well-being, attitude to health, social frustration, gender differences.*

Від ставлення людини до власного здоров'я залежить те, як саме вона підтримуватиме в себе стан психологічного благополуччя (Кузнєцов М.А., Зотова Л.М., 2017). Під ставленням до свого здоров'я у нашому дослідженні розуміється готовність: 1) створювати внутрішню картину здоров'я за допомогою *когнітивних* процесів (образних і символічних засобів різних рівнів абстракції); 2) знаходити особистісний сенс здоров'я за допомогою його *емоційного* оцінювання на основі провідних мотивів та цінностей особистості; 3) вести здоровий спосіб життя, що виражається у відповідній, – здоров'язберігаючій, – *поведінці*.

Ми вивчали статеві особливості прояву психосоціальних чинників ставлення до здоров'я. У цьому дослідженні під такими чинниками розуміється рівень фрустрації людини у різних сферах соціального життя.

Жінки (n=41) та чоловіки (n=10) заповнювали опитувальник рівня соціальної фрустрованості Васермана – Бойка (Бойко В.В., 2004). У кожного досліджуваного за допомогою опитувальника самооцінки здоров'я A. Ware, C. Wright та M. Snyder (Діагностика здоров'я. Психологический практикум. Под ред. Г.С. Никифорова, 2007) також було встановлено рівень самопочуття (високий або знижений). Досліджуваних із нормальним самопочуттям (тобто з високим рівнем самооцінки здоров'я) виявилось 37 (30 жінок та 7 чоловіків), а зі зниженим – 14 (11 жінок та 3 чоловіків).

Ми прагнули виявити такі сфери фрустрованості, в яких чоловіки і жінки з високою і зниженою самооцінкою здоров'я отримали статистично значущі показники соціальної незадоволеності. Для математико-статистичної обробки результатів використовувався алгоритм

двофакторного дисперсійного аналізу (2-Way ANOVA). В якості двох незалежних змінних виступили стать та рівень самооцінки здоров'я (висока / знижена). Залежна змінна – соціальна фрустрованість.

Під сферами соціальної фрустрованості ми розуміємо ті аспекти відносин між людьми, про які йдеться у 20 пунктах опитувальника Васермана – Бойка. Дані пункти охоплюють майже всі значні варіанти соціальних контактів «середньостатистичної» людини, що живе в умовах сучасної культури. На думку авторів методики та, чи інша ступінь фрустрованості за кожним із цих пунктів робить певний внесок у загальний (сумарний) показник. Для вирішення нашого дослідницького завдання важливий не загальний показник, а парціальні показники, отримані в кожному з 20 пунктів (тобто за кожною із 20 сфер) окремо. Усі 20 показників по черзі оброблялися дисперсійним аналізом. Було виявлено п'ять сфер, у яких чоловіки та жінки різняться на статистично значимому рівні. Вдалося виявити п'ять сфер соціальної фрустрованості, за якими між чоловіками та жінками з нормальною та зниженою самооцінкою здоров'я є значні відмінності.

Рис. 1 ілюструє статеві відмінності щодо такої сфери соціальної фрустрованості, як *взаємини досліджуваного з різними суб'єктами його професійної діяльності* (з пацієнтами, учнями, клієнтами).

У чоловіків залежність незадоволеності у цій соціальній сфері від рівня самооцінки здоров'я виявилася помітно меншою, ніж у жінок ($F = 2,11$; $p < 0,05$). Причому чоловіки з високим рівнем самооцінки здоров'я виявилися навіть більш фрустрованими (2,3 бали), ніж чоловіки зі зниженою самооцінкою здоров'я (2,0 бали).

У жінок цей показник підпорядковується іншій закономірності. Жінки з високим рівнем самооцінки здоров'я демонструють більш високу фрустраційну толерантність у сфері професійних контактів (1,9 бала). Однак вони почуваються значно більш фрустрованими у цій сфері, якщо рівень самооцінки здоров'я у них знижується (2,6).

Подібну картину залежності показників можна спостерігати на рис. 2. Він відбиває статеві відмінності у фрустрованості *змістом своєї роботи взагалі*. У чоловіків рівень самооцінки здоров'я практично ніяк не впливає на ступінь їхньої незадоволеності змістом роботи. У жінок, навпаки, дуже помітно впливає ($F = 2,84$; $p < 0,05$). Жінки з нормальним самопочуттям значно менш фрустровані змістом своєї роботи (1,8 бала), ніж жінки зі зниженою самооцінкою здоров'я (2,8 бала).

Дані рис. 3 свідчать про статеві відмінності у фрустрованості досліджуваних із високою та зниженою самооцінкою здоров'я *житлово-побутовими умовами* ($F = 3,04$; $p < 0,05$).

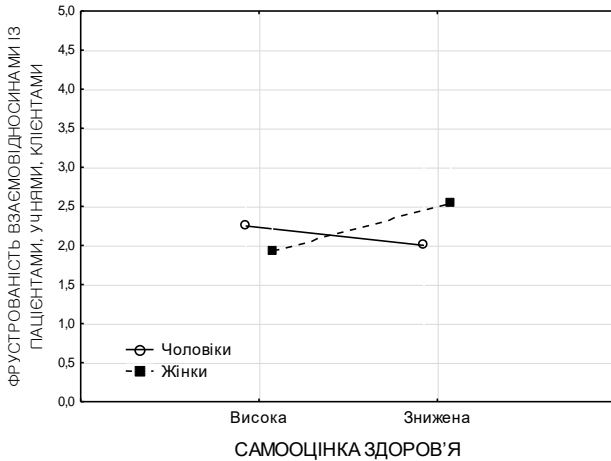


Рис. 1. Статеві особливості фрустрованості із суб'єктами власної професійної діяльності (пацієнтами, учнями, клієнтами) у досліджуваних з високої та зниженої самооцінкою здоров'я.

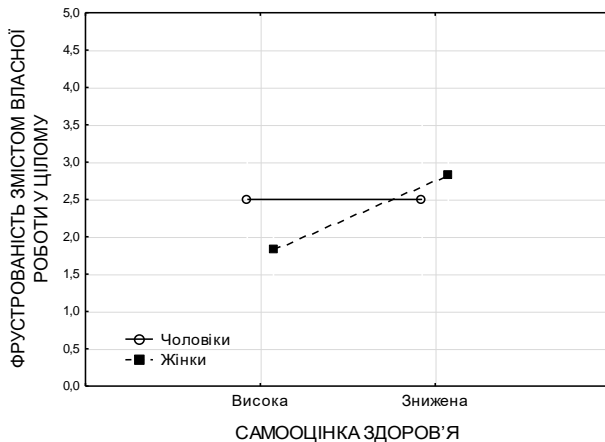


Рис. 2. Статеві особливості фрустрованості змістом власної роботи у досліджуваних з високої та зниженої самооцінкою здоров'я.

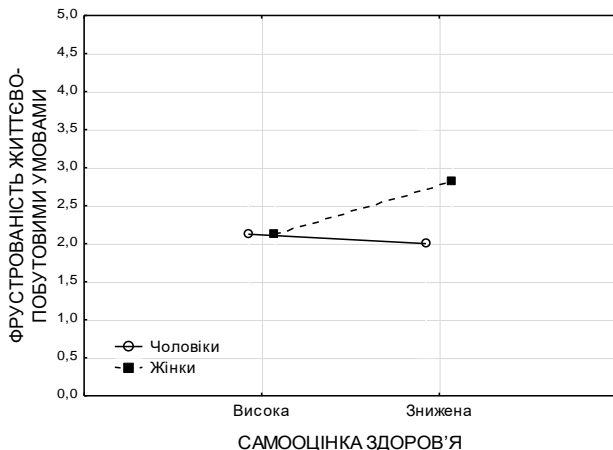


Рис. 3. Статеві особливості фрустрованості життєво-побутовими умовами у досліджуваних з високої та зниженої самооцінкою здоров'я.

Як і перших двох випадках, тут чоловіки продемонстрували незалежність ступеня фрустрованості від рівня самооцінки здоров'я. Чоловіки із нормальним та зниженим самопочуттям не задоволені своїми життєво-побутовими умовами приблизно однаково (відповідно 2,1 та 2,0 балів). Ступінь фрустрованості жінок навпаки значно посилюється зі зниженням у них самооцінки власного здоров'я (відповідно, 2,1 бала у жінок з високим, і 2,8 балів – у жінок зі зниженим рівнем самооцінки здоров'я).

Чоловіки та жінки продемонстрували діаметрально протилежні тенденції в динаміці незадоволеності *взаєминами зі своїми батьками* ($F = 3,79$; $p < 0,05$) (рис. 4).

Так, у жінок зниження самопочуття призводить до суттєвого зростання ступеня фрустрованості *взаєминами з батьками* (від 1,7 до 2,6 балів у середньому на групу досліджуваних). Чоловіки, навпаки, демонструють протилежну тенденцію, яка виглядає дещо парадоксально. У них ступінь незадоволеності *взаєминами з батьками* помітно вищий при високому рівні самооцінки здоров'я (2,2 бала). Але при зниженні самопочуття знижується фрустрованість у *взаєминах з батьками* (1,5 балів).

Ще одна сфера соціальної фрустрованості, у якій виявлено статеві відмінності – *проведення дозвілля* (рис. 5).

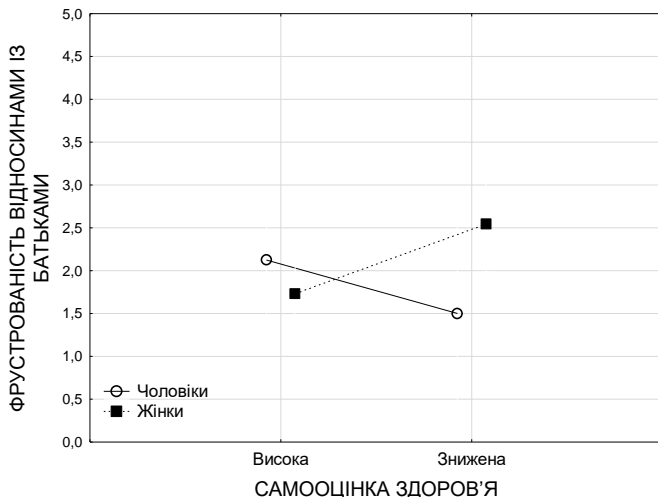


Рис. 4. Статеві особливості фрустрованості відносинами з батьками у досліджуваних з високої та зниженої самооцінкою здоров'я.

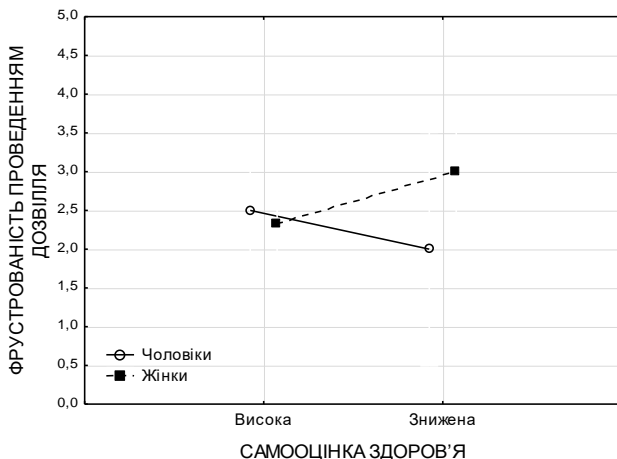


Рис. 5. Статеві особливості фрустрованості проведенням дозвілля у досліджуваних з високої та зниженої самооцінкою здоров'я.

Як чоловіки, так і жінки з високим рівнем самооцінки здоров'я оцінюють рівень своєї незадоволеності проведенням дозвілля приблизно однаково (відповідно, 2,5 балів та 2,4 бали). Однак зниження самопочуття у них призводить до протилежних результатів. Ступінь соціальної

фрустрованості у цій сфері у чоловіків помітно падає (до 2,0 балів у середньому на групу), а у жінок – навпаки, підвищується (3,0 бала в середньому на групу) ($F = 3,54; p < 0, 05$).

Таким чином, нам вдалося виявити такі закономірності.

Між чоловіками та жінками, які мають нормальну та знижену самооцінки здоров'я, існують відмінності у специфіці переживання стану соціальної фрустрованості. Ці відмінності проявляються у наступних п'яти соціальних сферах: 1) взаємовідносини з різними людьми, з якими досліджувані змушені контактувати за своєю професійною діяльністю – учнями, пацієнтами, клієнтами тощо; 2) зміст своєї роботи взагалі; 3) житлово-побутові умови досліджуваних; 4) відносини з батьками; 5) сфера проведення дозвілля.

У цілому, для досліджуваних жіночої статі характерно статистично значуще підвищення рівня соціальної фрустрованості у цих п'яти сферах у разі зниження рівня самооцінки здоров'я. Погане самопочуття у них супроводжується посиленням негативних переживань та незадоволеності результатами діяльності у цих соціальних сферах.

Загальна тенденція, характерна чоловікам – інша. Чоловіки при зниженні самопочуття або не демонструють скільки-небудь помітних змін у своїй соціальній фрустрованості (це стосується сфер взаємин з різними суб'єктами своєї професійної діяльності, змісту своєї роботи та житлово-побутових умов), або демонструють «парадоксальне» зменшення ступеня соціальної фрустрованості (у сферах взаємовідносин зі своїми батьками та проведення дозвілля).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501217>

Кузнєцов О. І., Задоя І. А.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ СПРИЙНЯТТЯ СВОЄЇ
ЗОВНІШНОСТІ ПІДЛІТКАМИ**
**THEORETICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY PERCEPTION OF
THEIR APPEARANCE BY TEENAGERS**

The thesis examines the theoretical foundations of psychological approaches related to the study of body image and the physical self of adolescents. Studies of the psychology of teenagers' perception of their appearance in modern psychological science are mainly presented within the framework of psychological approaches related to the study of body image and the physical self. Body image is studied by most researchers in the context of the psychology of physicality, as well as as an independent psychological phenomenon. The physical self is mostly considered in the context of the ideas of the psychology of self-awareness and self-concept, the issues of the relationship between the attitude to one's own appearance as a component of the physical self and fundamental, basic personal characteristics are resolved.

Keywords: *self-concept of the individual, body image, body schema, self-attitude.*

Актуальність: засоби масової інформації, спрямовані на візуалізацію контенту, популяризують часом надмірні акценти на зовнішності та її презентації в певних образах. Подібна тенденція надмірної та позасуб'єктної оцінки зовнішності людини є типовою й для українського суспільства, що призводить до викривлення образу фізичного Я підлітків та надмірної стурбованості зовнішнім виглядом. Отже, соціальна та психологічна значущість означеної проблеми та необхідність уточнення окремих теоретичних положень психології сприйняття зовнішності підлітками зумовили вибір теми дослідження.

Мета: теоретичне вивчення особливостей сприйняття своєї зовнішності підлітками.

Дослідження ставлення до зовнішності в психологічній науці відбуваються за декількома основними напрямками. Так, науковці Н.М. Даниленко та Г.І. Меднікова доводять, що один з напрямків пов'язаний з уявленнями про те, що тілесні параметри, зовнішній вигляд виступають елементами Я-концепції особистості, що входять в структуру тілесного Я, або фізичного Я, загальноприйнятого чіткого розмежування між якими на сьогодні не існує (Даниленко Н.М., Меднікова Г.І. 2008). Науковці підкреслюють, що уявлення про своє тіло його розміри, форму, привабливість зовнішності слугують важливим джерелом формування уявлення про власне Я, а процес самопізнання, розвиток певного ставлення

до себе починається з усвідомлення людиною свого тілесного, або фізичного Я (Даниленко Н.М., Меднікова Г.І. 2008).

Згідно з поглядів Р. Бернса, Я-концепція – це комплекс уявлень людини про себе. Ці уявлення безпосередньо пов'язані з їхньою оцінкою. Образ Я – це описова складова Я-концепції (Бернс Р. 1986). Автор розглядає фізичне Я як один з аспектів установки особистості на саму себе. На когнітивному рівні тілесний образ Я – це уявлення про своє тіло (образ тіла, схема тіла, зовнішність, статеву приналежність тощо), на емоційному – самооцінка зовнішності, тілесних проявів тощо, на динамічному – поведінка людини у зв'язку з уявленнями про своє тіло і його самооцінкою (Бернс Р., 1986).

Т.Б. Хомуленко визначає під тілесним Я компонент Я-концепції, що забезпечує супровід тілесного функціонування. Тілесне Я складається з когнітивного та емоційно-ціннісного компонентів, що в сукупності забезпечують його регуляторний ефект. Якості, пов'язані зі ставленням до свого тіла, представлені в структурі емоційно-ціннісного компоненту тілесного Я (Хомуленко Т.Б. 2016).

А.А. Налчаджян терміни «образ тіла» та «тілесне Я» використовує у своїх дослідженнях як синоніми, та зауважує, що дана підструктура Я-концепції виступає базисом, на якому розгортається її розвиток. Тілесне Я виконує функцію відділення Я від зовнішнього світу та адаптації особистості до зовнішніх умов (Налчаджян А.А. 2010).

М. Боньєр ввів поняття «схеми тіла» та розуміє під нею певну модель власного тіла, що будується на основі відчуттів що забезпечує просторову орієнтацію та координацію рухів. У психологічних дослідженнях поняття «схема тіла» та «образ тіла» розмежовуються: схема тіла описує стабільне і постійне знання про своє тіло, а образ тіла розглядається як результат свідомого або несвідомого психічного відображення, як певна розумова картина свого тіла (Соколова О.Т. 1989).

Важливим для розуміння зовнішності в аспекті тілесності є уявлення М.М. Бахтіна про внутрішнє й зовнішнє тіло. Автор визначає внутрішнє тіло як «сукупність внутрішніх органічних відчуттів, потреб і бажань об'єднаних навколо внутрішнього центру» (Бахтін М.М. 1989). Зовнішнє тіло, убирає в себе всі експресивні, видимі моменти тіла. Якщо суб'єктивна значимість, цінність внутрішнього тіла переживається безпосередньо у відчуттях і почуттях, цінність зовнішності «не може переживатися як цінність, що охоплює й завершає мене, так переживається вона лише в категорії іншого» (Бахтін М.М. 1989).

О.Б. Станковська вважає, що ставлення до своєї зовнішності повинне будуватися на умінні розуміти себе й своє життя через зовнішню тілесну виразність, а також гармонічно поєднувати її із загальною внутрішньою життєвою спрямованістю (Станковська О.Б. 2011). Отже, ставлення

особистості до власної зовнішності розуміється як значима частина ставлення до себе.

І.М. Левицькою підкреслюється нерозривний зв'язок ставлення до тілесного образу Я та ставлення особистості до власного здоров'я. Здоров'я розглядається авторкою як оптимальна передумова виконання людиною намічених життєвих цілей і завдань, а ставлення до здоров'я – фактор регуляції поведінки (Левицька О.Б. 2019).

С.Р. Пантилеев у структурі самоствалення виділяє дві підсистеми: оцінну та емоційно-ціннісну, які, хоча й відрізняються за семантичним змістом, проте функціонують спільно. Перша визначається як «самоповага», «почуття компетентності», «почуття ефективності»; друга – як «аутосимпатія», «почуття власної гідності», «самоцінність», «самосприйняття». Варто зазначити, що названі підсистеми різняться між собою не тільки змістом, а й зв'язком з особистісними характеристиками, роллю в системі саморегуляції, логікою формування (Пантилеев С.Р. 1991).

Підлітковий вік являє особливий етап в розвитку особистості, її свідомості та самосвідомості. Як зазначає Т.А. Туканьова, саме в цей період виробляється власна незалежна система еталонів самооцінювання, самоствалення й самосвідомості, головну позицію починає займати розвиток фізичного образу Я (Туканьова Т.А. 2006).

Особливе значення у розвитку самосвідомості підлітка має формування власного фізичного образу Я – уявлення про свій тілесний образ, порівняння та оцінювання себе з точки зору еталона «мужності» або «жіночності», це система сприймань, установок, оцінок та уявлень, які встановлюють функції тіла та зовнішній образ. Уявлення про свою зовнішність є чи не найважливішим у свідомості підлітка. На думку Т. А. Нечитайло фізичний образ Я особистості підлітка є складною системою, що виконує певні функції у життєдіяльності особистості підлітка: регулятивна (прояв активності підлітка й спрямована на активацію ціннісної поведінки щодо власної зовнішності, внутрішніх психологічних та фізіологічних ресурсів особистості підлітка); комунікативно-спрямовуюча (передбачає, що фізичний образ Я підлітка визначає його позицію у спілкуванні, надає можливості налагоджувати взаємини з оточуючими); потенціальна (завжди виступає тим потенціалом підлітка, який використовується для подолання проблем, пов'язаних із здоров'ям, надає натхнення та сили працювати над своїм зовнішнім виглядом і використовувати для цього свої можливості) (Нечитайло Т.А. 2010).

Отже, дослідження психології сприйняття своєї зовнішності підлітками в сучасній психологічній науці переважно представлені в межах психологічних підходів, пов'язаних із вивченням образу тіла і фізичного Я. Образ тіла вивчається більшістю дослідників в контексті психології тілесності, а також як самостійний психологічний феномен. Фізичне Я здебільшого розглядається в контексті ідей психології самосвідомості і Я-

концепції, вирішуються питання зв'язку ставлення до власної зовнішності як складової фізичного Я й фундаментальних, базових особистісних характеристик.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501225>

Кузьмінюк Р.К.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІВЧАТ В
ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ
FEATURES OF PSYHOSEXUAL DEVELOPMENT OF GIRLS IN
ADOLSCENCE**

The article examines the development of sexuality of teenage girls aged 12-15 years. With the help of the projective technique of Black Pictures, the peculiarities of the psychosexual development of teenage girls were revealed. In the course of the projective research, 11 parameters were analyzed, of which the highest percentage was found to be the guilt of masturbation and oral eroticism.

Keywords: psychosexual development.

Дослідження сексуальності дівчат підліткового віку в загальнопсихологічному спрямований на поглиблення та поширення поняття «функціонування особистості», важливим компонентом якого є виявлення раніше обмежених й табуованих форм сексуальності та повернення їх до цілісного обсягу функціонування особистості. Сексуальність виявляється не лише самореалізацію сексуальної функції дівчини-підлітка, а включає різні психологічні елементи: фантазії, потяги, емоції, когніції, мотивації тощо, які є сферою вивчення психологічної науки. У цьому контексті особливої актуальності набуває виявлення індивідуально-психологічних параметрів сексуальної реалізації в умовах трансформацій гендерних стереотипів та зміни ролі й місця жінки в нинішньому соціумі.

У нашому дослідженні було використано низку методів: аналіз науково-методичної літератури з проблеми психосексуального розвитку дівчат в підлітковому віці, спостереження. Як діагностичний інструментарій для виявлення особливостей сексуальності дівчат підліткового віку в загальнопсихологічному контексті застосована проєктивна методика «Blacky Pictures» Г. Блума. Зазначена методика розроблена професором університету Мічігану Геральдом С. Блумом як інструмент для дослідження психодинамічних вимірів особистості. «Blacky Pictures» представляє собою серією чорно-білих карток з малюнками в стилі коміксів. Ці картинки дозволяють виявляти стадії психосексуального розвитку, типи діючих захисних механізмів і форми міжособистісних відносин.

Мета і завдання експериментального дослідження – на основі гендерного підходу поглибити психологічні уявлення про структурну організацію й функціонування сексуальності дівчат у підлітковому віці.

У нашому дослідженні було використано низку методів: аналіз науково-методичної літератури з проблеми психосексуального розвитку дівчат в підлітковому віці, спостереження. Як діагностичний інструментарій

для виявлення особливостей сексуальності дівчат підліткового віку в загальнопсихологічному контексті застосована проективна методика «Blacky Pictures» Г. Блума.

Вибірка дослідження: 25 осіб – підлітки жіночої статі (12-15 років). Дану вибірку склали учениці 7-9 класів м. Харкова. Вибір дослідження дівчат-підлітків 12-15-річного віку пов'язаний з тим, що пубертатний період характеризується найбурхливішим періодом в сексуальному розвитку жіночого організму, у ході якого проходить статеве дозрівання жінки, спостерігається формування платонічної, еротичної та початкової фази сексуального потягу – лібідо. Важливим також є те, що для підліткового віку властива поява травми менархе (перший цикл менструації, який з'являється у дівчини в підлітковому віці) у дівчат, після якої відбувається прийняття жіночого гендера, що важливо для формування тілесної ідентичності та чіткого усвідомлення статевої ролі та статур особистості. Для дівчат віком 14-15 років характерне формування більш зрілої сексуальності, це період активного засвоєння гендерних ролей, властивих жінці, що пояснюється вступом дівчат у самостійне соціальне життя і збільшенням рівня саморепрезентацій у суспільстві.

У ході експериментального дослідження за проектною методикою «Blacky Pictures» були проаналізовані одинадцять параметрів психосексуального розвитку дівчат підліткового віку: оральний еротизм, оральний садизм, анальний садизм, едипальна інтенсивність, провина мастурбації, заздрість до пенісу, позитивна ідентифікація, дитячі ревності, відчуття провини, об'єкт любові (анаклітичний, тобто любов до батька), «Я»-ідеальне, які припускають формування орального, анального, фалічного та генітального типів характеру. Аналіз малюнків «Blacky» в дослідницькій групі дівчат-підлітків виявляє особливості актуалізації інфантильної сексуальності.

У ході дослідження з використанням методики «Blacky Pictures» показники свідчать, що серед дівчат 12-15 років більш вираженим показником є провина мастурбації 84,9% та оральний еротизм 75,6%.

Для статевого відчуття важливою є мастурбація, яка надає дівчині автономію, та зумовлює закінчення симбіотичних догенітальних зв'язків, що призводить до більш зрілого вибору об'єктів. Проте провина мастурбації перекидає цей шлях до об'єкта, оскільки, ще є міцними догенітальні зв'язки, які не допускають сексуальне задоволення.

Виразність орального еротизму пов'язана з первинною прихильністю до своєї матері, як об'єкту любові. Орієнтація на оральний еротизм пояснює залежність підліткової поведінки, нездатність про себе піклуватися і встановлювати зрілі стосунки з оточуючими.

У дівчат з показником провини мастурбації відзначається менший рівень проінформованості о психосексуальному розвитку, ніж у дівчат, що знаходяться на рівні орального еротизму.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501227>

Куліш О. О., Єльчанинова Т.М.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ЗАКЛАДУ З
ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ
FEATURES OF THE STRUCTURE OF INTELLIGENCE OF STUDENTS
OF AN INSTITUTION WITH IN-DEPTH STUDY OF FOREIGN
LANGUAGES**

The aim of the work is to investigate the peculiarities of the intelligence of teenage students who study in institutions with in-depth study of foreign languages.

***Keywords:** intellectual development, mental abilities, thinking style, learning foreign languages.*

Об'єктом вивчення є інтелектуальна сфера особистості.

Предмет вивчення: особливості інтелектуальної сфери учнів підліткового віку, які навчаються в закладах з поглибленим вивченням іноземних мов.

У відповідності до мети було висунуто наступні **задачі** дослідження:

- 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми, визначити сучасні тенденції до розуміння понять «розумовий розвиток», «інтелект»;
- 2) дослідити рівень загальних розумових здібностей, стилю та особливостей мислення як складових інтелектуального розвитку підлітків;
- 3) дослідити рівень академічної успішності як показник лінгвістичних здібностей;
- 4) визначити особливості інтелектуального розвитку учнів закладу з поглибленим вивченням іноземних мов та порівняти його з показниками учнів інших закладів.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні **методи**:

- теоретичні методи: аналіз, узагальнення, систематизація теоретичних даних;
- експериментальні методи: спостереження, опитування, тестування.

Під керівництвом кандидата психологічних наук, доцента Єльчанинної Т.М. проведено дослідження розумових здібностей підлітків. В дослідженні застосовано наступні психодіагностичні методики: методика визначення загальних розумових здібностей (за Р. Вандерлік); методика визначення стилю мислення (А. Харрісона та Р. Бремсона); тест «Встановлення закономірностей»; методика «Значення слів»; Тест на визначення обсягу словника.

В ході теоретичного аналізу було встановлено, що на інтелект має вплив спадковість і розвиток. Американські вчені під керівництвом лікаря

Шантель Прат виявили, що природні здібності до вивчення іноземних мов обумовлюються активністю альфа і бета-хвиль у ділянках мозку, відповідальних за мовлення. Це природна властивість. Можливо, відкривши можливість підсилувати активність мозку, можна полегшити засвоєння іноземних мов.

Розвивати інтелект можна напружуючи мозок на здійснення нового досвіду. Навчання мов – одне з найбільших навантажень на мозок. Процес навчання мови локалізується в лівій півкулі головного мозку – перисильвії. Передня частина цієї області (центр Брока) відповідає за граматику і синтаксис. Задня частина області перисильвії (центр Верніке) відповідає за звучання слів та їхнє розуміння. Директор інституту з психолінгвістики Макса Планка Вільям Левельт визначив, що існує три системи, задіяні в процесі запам'ятовування і вживання слів у щоденній мові. Лексична, синтаксична та фонетична системи. Лексична система відповідає за значення слова, активується, коли ми хочемо щось сказати. Суть, зміст слова відчувається іншими органами чуття. Далі синтаксична система буде відшукувати відповідну форму до нашого змісту, вибираючи словоформу використовуваної мови. І далі вмикається третя система – фонетична, яка відтворює звуки відповідно значенню. Народжується слово. Всі три системи взаємопов'язані, але знаходяться в різних частинах мозку. Тому, вивчаючи мову, іде нарощування нейронної мережі, розширюється площа сірої та білої речовини, збільшується об'єм мозку.

При вивченні іноземної мови мозок починає трудитися над розпізнаванням нових звуків, не властивих рідній мові. Слух стає тоншим, більш музикальним.

Джудіт Кролл, професор із Пенсільванії, в своїх роботах описує численні експерименти, які підтверджують, що діти, які володіють двома мовами, мають кращу пам'ять, краще рахують усно, можуть зосереджувати увагу і на суті важливого явища, і на його деталях. Мова впливає на процес пізнання і мислення, допомагає побачити всі явища з різних боків, під різним кутом зору. Таке уміння дарує здатність тримати в увазі декілька завдань одночасно, легше перемикається з одного завдання на інше, краще пристосовуватися до несподіваних змін в навколишньому просторі, чітко розпізнавати принципи взаємодії між людьми в незнайомому колективі.

Вчені прийшли до висновку, що для мозку краще оволодіти декількома мовами посередньо, ніж однією досконало.

Еллен Бялісток, професор Торонтського університету, дійшла висновку, що багатомовність уповільнює старіння мозку.

Таким чином, сучасні науковці доводять таку користь для інтелекту від вивчення іноземних мов: збільшення мозку, розвинена пам'ять, покращення музичних здібностей, легша адаптація до змінних обставин, здатність до критичного мислення, вміння концентрувати і фокусувати увагу, уповільнює старіння.

Результати експериментального вивчення інтелекту підтвердили гіпотезу, що рівень інтелекту учнів закладів з поглибленим вивченням іноземних мов вищий в порівнянні з учнями загальноосвітніх закладів.

Якщо на спадковість складно впливати, вважаю можливим і бажаним розвиток інтелекту за допомогою спеціальних психолого-педагогічних корекційно-розвивальних і навчальних програм, які сприяють розвитку розумових здібностей, наприклад, вивчення іноземних мов.

В ході теоретичного аналізу було також встановлено, що на розвиток інтелекту мають вплив сім'я, оточення, рівень домагань, зацікавленість в опануванні знаннями. Сучасна педагогічна наука розробляє різні способи для розвитку пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови. Для цього застосовують проблемний виклад знань, використання дидактичних, ділових, рольових ігор, виконання учнями самостійних завдань. Чим молодший вік, тим цікавіші мають бути уроки. Найкраще те, що максимально розвиває самостійність дитини, збуджує її фантазію. Викладання має бути захоплюючим. Кожне заняття повинно мати пізнавальний характер, захоплювати своїм змістом і способом викладу.

На першому етапі нами було визначено рівень розумового розвитку. Прошу звернути увагу на слайд. Було визначено, що підлітки групи 1, які навчаються в закладі з поглибленим вивченням іноземних мов, мають значну перевагу за показником розумового розвитку над іншими, які навчаються в звичайних ЗОШ. Також виявлено, що в них краще розвинута вербальна складова інтелекту, а в групі 2 – невербальна.

На другому етапі виявлено відмінності між стилями мислення в досліджуваних групах підлітків. Більшість дослідників схильні розуміти стилі мислення як «відкриту систему інтелектуальних стратегій, прийомів, навичок і операцій, до якої особистість схильна в силу своїх індивідуальних особливостей». Прошу увагу на слайд. Встановлено, що підлітки першої групи здебільшого виявляють ідеалістичний стиль мислення. Вони схильні до інтуїтивних оцінок і не обтяжують себе детальним аналізом ситуацій/проблем з опорою на безліч фактів і формальну логіку. Вони виказують підвищений інтерес до мети діяльності, потреб, мотивів і цінностей. І зрозуміло, що вони вміють добре формулювати цілі, як свої, так і для інших. Мислення ідеалістів можна також назвати «рецептивним», таким, що легко, без внутрішнього стриму/опору сприймає найрізноманітнішу інформацію. Щоб задовольнити їхні запити, потрібна висока якість роботи.

Представникам другої групи притаманний реалістичний стиль мислення. Відзначимо, що «реалісти» це перш за все глибокі «емпірики», а не «теоретики». Для них «реальним» є тільки те, що можна безпосередньо відчувати.

На наступному кроці нами було досліджено уміння встановлювати закономірності. Теоретичний аналіз показав, що таке уміння є необхідним

для вивчення мов. Прошу увагу на слайд. Нами встановлена перевага у розвитку цього показника в групі 1. Ці підлітки володіють кращою увагою, вміють аналізувати і порівнювати різні параметри, легше встановлюють асоціативні зв'язки, здатні перемикатися з одного способу розумової дії на інший, краще виявляють тотожності і розбіжності.

Невід'ємною складовою інтелекту є розвиток творчого мислення. Нами встановлено, що на фоні цілковитого переважання низького рівня розвитку творчого мислення у досліджуваних підлітків, все ж кращі його результати в першій групі. Можемо стверджувати, що учні групи з поглибленим вивченням іноземних мов легше застосовують образні вирази, частіше користуються омонімами. Це збагачує мову і робить життя яскравішим.

За розвитком показника «словниковий запас» теж переважає група підлітків, які поглиблено вивчають іноземні мови.

Для статистичної перевірки гіпотези було застосовано U-критерій Манна-Уїтні. Встановлено статистично значущі відмінності у досліджуваних групах між рівнями вербального інтелекту і словникового запасу.

Отже, нами підтверджене припущення про якісну відмінність інтелекту підлітків, які навчаються у закладах з поглибленим вивченням іноземних мов, від тих, які навчаються в загальноосвітніх закладах. Припускаємо, що це пов'язано з різною методичною організацією навчання.

Потребує подальшої розробки наступне наше припущення про те, що учні з вищим рівнем інтелекту більш здібні до вивчення іноземних мов. В рамках цього дослідження нам не надали для аналізу інформацію про академічну успішність.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501234>

Ландар Е.С.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

ВПЛИВ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ФАКТОРІВ НА СПРИЙНЯТТЯ СВОЄЇ ЗОВНІШНОСТІ У ЧОЛОВІКІВ ТА ЖІНОК

THE INFLUENCE OF SOCIOCULTURAL FACTORS ON THE PERCEPTION OF ONE'S APPEARANCE IN MEN AND WOMEN

The writing of this work is devoted to the importance of the influence of sociocultural factors on the perception of their appearance in men and women; for theoretical validity, the works of foreign and domestic sciences were considered. The paper describes the results of foreign studies of the perception of one's body and appearance in men and women.

Key words: *appearance, body image, appearance, men, women.*

За останні 100 років образ фізичного «Я» (схема тіла, сприйняття свого тіла та зовнішності) розглядається в психології все частіше як взаємозв'язок безлічі компонентів, що впливають на становлення особистості. У більшості робіт зарубіжних та вітчизняних авторів описуються такі фактори сприйняття свого тіла зовнішності: когнітивний, афективний та поведінковий.

Неможливо заперечувати вплив соціуму на розвиток людської особистості та створення певних психологічних патернів у його свідомості. В своїх роботах П.Шильдер описував концепцію «образу тіла» як когнітивну складову нашої свідомості, а й як результат зовнішніх чинників (взаємодії з іншими людьми і співіснування із нею лише у культурному середовищі). Людина народжується і проводить все своє життя у постійній взаємодії з іншими людьми. Цей процес починається ще у дитинстві завдяки через виховання батьками. Крюгер описував, як візуальна репрезентація впливає на фізичний розвиток дитини. Немовля починає «віддзеркалювати» рухи дорослих і переймати їх поведінкові настанови. Чарльз Кулі виклав теорію «дзеркального Я», в якій описав, як людина переймає та «віддзеркалює» соціальні оцінки та реакції на нього. Проте ступінь важливості чужих оцінок залежить від первинності і вторинності соціальних груп у житті цього суб'єкта.

Зовнішність людини – це зовнішня репрезентація внутрішнього самовідчуття. У. Джейм включав у фізичний компонент Я-концепції як тіло людини, так і її речі, особисті твори, її близьких людей. Р.Бернс описував 4 фактори, які впливають на сприйняття свого тіла та зовнішності: суб'єктивна, емоційна та суспільна оцінки, а також «Ідеальне Я».

У суспільстві дедалі більше сприймають привабливість як соціально важливий компонент для самодостатності та успішності особистості. Таке уявлення про красу впливає на самосвідомість людини, що виявляється у

підвищенні значущості свого зовнішнього вигляду. У разі невідповідності із соціальними нормами (вага, зріст, форми тіла, риси обличчя, одяг), ставлення до цього індивіда в суспільстві буде негативним через його відмінність. Індивід сприйматиме цю оцінку залежно від своїх особистісних характеристик. Особа, яка прагне соціального схвалення, почуватиметься пригнічено, це прямо позначатиметься на її самооцінці

У роботах Е.Т. Хігінса описувалося «Ідеальне Я» та «Реальне Я». У разі невідповідності з «Ідеальним Я» формується негативна самооцінка людини. І навпаки, при досягненні мети образу «Ідеального Я» самооцінка людини набуває позитивного характеру. "Ідеальне Я" формується в процесі соціалізації, коли людина спостерігає і переймає суспільно прийнятні норми поведінки, а в даному випадку – суспільні стандарти краси.

Такі гендерні установки як «жіночність» і «мужність» є у багатьох культурах. Кеш зазначав, що чоловічі стандарти краси поступово стають такими ж важкодосяжними, як і в жінок. Але формування самооцінки чоловіків впливає переважно їх м'язова маса, тоді як самооцінка жінок залежить переважно від їх ваги. У своїх дослідженнях Хайнберг і Томпсон (1995) з'ясували, що сприйняття свого тіла у жінок більшою мірою, ніж у чоловіків, залежить від їхньої ваги (що більша вага – тим нижча самооцінка). Автори стверджують, що така різниця стала можлива через те, як ЗМІ по-різному зображують чоловіків та жінок у рекламі. У той час як чоловіки зображені здебільшого у звичайній і нормальній вазі, жінки зображуються неприродно худими. Крім цього, однією з основних цінностей жінки вважається її зовнішність, тоді як основною цінністю чоловіків є їхня особистість. Через таку соціальну настанову жінки більше залежні від свого зовнішнього вигляду, боячись не відповідати суспільним стандартам краси.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501637>

Лисенко Л.М., Прус Ю.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАДОВОЛЕНOSTІ
ПОДРУЖНІМИ СТОСУНКАМИ У ЖІНОК
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SATISFACTION WITH MARITAL
RELATIONS IN WOMEN**

The writing of this article is devoted to the problem of researching the factors affecting the feeling of satisfaction with marital relations in women. The main works on this issue are considered. The results of the study of marital satisfaction among women are presented. The parameters of communication, their connection with the characteristics of love and sympathy, as well as their influence on the degree of satisfaction with marital relations were considered as factors.

Keywords: *relationship satisfaction factors, marital relationship, length of marital relationship, love, sympathy, family, family communication.*

Актуальність дослідження. Наразі інститут сім'ї перебуває у стані серйозних соціокультурних та економічних трансформацій, на жаль, не завжди позитивних. Особливого значення в цьому контексті набуває вивчення проблеми впливу різних форма благополуччя на особливості функціонування сімей, а також задоволеність шлюбом. Соціально – економічні фактори обумовлюють нове положення жінки у сучасному суспільстві, які включають специфіку сімейної спрямованості жінки, що впливає на зміну сучасної сімейної системи, та на формування уявлення сучасної жінки про чинники сімейного благополуччя. Актуальність даної теми зберігається і для конкретної людини, так як сім'я є певним середовищем впливу на особистість.

Наукова актуальність даної теми обумовлена необхідністю проведення сучасних досліджень з питань розвитку сімейних стосунків, задля подальшого укріплення інституту сім'ї.

Мета. Теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження факторів, які впливають на задоволеність подружніми стосунками у жінок.

Аналіз досліджень. У дослідженні феномену задоволеності шлюбом у вітчизняній і зарубіжній психології останніх трьох десятиліть, науковці виявили численні чинники, які підтвердили багатогранність цього поняття. Розглядом цих чинників займалися такі вчені: Ю.С. Альошина, І.Ю. Борисов, С.І. Голод, Т.А. Гурко, А.Н. Обозова, В.А. Сисенко, А.В. Шавлов та інші.

Феномен благополуччя також вивчали багато дослідників: К, Ріфф, К. Кіз, Н. Бредберн, П. Фесенко, А. Вороніна, та інші.

За визначенням Г.І. Герасимович, сімейні стосунки – зв'язки між членами сім'ї, які проявляються через характер і способи особистісної взаємодії, через вплив членів сім'ї один на одного при спільній діяльності та спілкуванні.

Є.П. Ільїн визначає задоволеність як стійке довгострокове позитивне емоційне ставлення до чогось, що виникає в результаті неодноразового випробуваного задоволення в якійсь сфері життя і діяльності і висловлюване у формі судження.

К. Роджерс вважав, що постійність взаємовідносин між чоловіком і жінкою збережеться в тій мірі, в якій ці взаємини задовольняють емоційні, психологічні, інтелектуальні та фізичні потреби партнерів.

Представники рольової теорії (Т. Парсонс, Р. Бейлз, Б. Харбер, Р. Орт) зазначають, що в родині постає задача вибору засобів рольових взаємодій. Кожен з членів сім'ї виконує певні функції, що обумовлені позицією особистості, яку вона займає у сімейних відносинах, тобто приймає на себе певну роль.

Спілкування між подружжям лежить в основі сімейного благополуччя. Є.В. Новікова виділяє відвертість, інтимність, довіру один до одного, високий рівень взаємної симпатії, конструктивність, гнучкість, рефлексивність, демократичний характер розподілу ролей у сім'ї.

Однією зі спроб систематизувати отримані в різних дослідженнях фактори задоволеності шлюбом можна назвати виділені Т.А Гурко чотири групи факторів: соціально – демографічні та економічні характеристики сім'ї, характеристики поза сімейної сфери життєдіяльності подружжя, переконання і поведінка подружжя в основних сферах сімейної життєдіяльності, характеристика подружніх відносин.

Виявлено, що благополуччя – позитивний потенціал особистості, основними характеристиками якого є життя в достатку, спокої, добробуті та щасті. Можемо припустити, що саме різні форми благополуччя є тим конструктивами які впливають на продуктивність шлюбу, задоволеність або незадоволеність ним.

Організація емпіричного дослідження.

В ході проведення дослідження було опитано 57 жінок, які перебувають у подружніх стосунках. Вік жінок від 28 до 61 року. За національністю українки.

На початковому етапі було зібрано базову інформацію.

Так ми отримали наступні дані:

Відношення до дітей:

80,6 % – мають дітей

11,3 % – ще не мають, але планують

8,1 % – не планують мати дітей

Умови проживання:

80,3 % – мають окреме житло

19,7 % – проживають з батьками або іншими членами сім'ї.

Рівень доходу сім'ї:

87,1 % – середній рівень доходу

8,1 % – низький рівень доходу

4,8 % – високий рівень доходу

Усі жінки мають різний стаж подружніх стосунків. Так, за стажем подружніх стосунків жінок було розділено на 3 категорії:

1. 1,5 – 7 років (24 %)

2. 8 – 15 років (44 %)

3. 15 і більше (32%)

За віком жінки були розділені на 2 категорії:

1. 28 – 39 років (63 %)

2. 40 років і більше (37%)

Збір первинних даних дав нам початкове бачення критерії вибірки.

На наступному етапі ми проводимо аналіз результатів методологічної роботи.

На первинному етапі були проаналізовані результати за показниками задоволеності шлюбом. За методикою «Тест – опитувальник задоволеності шлюбом» (В. В. Столін, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко)

Було виявлено, що низький рівень задоволеності подружніми стосунками має 16% жінок, помірний рівень має 20 % жінок, високий рівень має 34 % жінок і дуже високий 30 % жінок.

За результатами дослідження можемо зазначити, що більша частина досліджуваних жінок мають високий і дуже високий рівень задоволеності стосунками. Якщо розглядати критерій задоволеності за показниками сформованих вікових груп, то бачимо, що показники приблизно однакові по обом групам. Так, категорія жінок у віці 28 – 39 років має такі показники: низький рівень задоволеності – 14%, помірний – 20%, високий – 40% і дуже високий – 26%. Категорія жінок у віці 40 років і більше мають такі показники: низький рівень – 19%, помірний рівень має 19%, високий рівень мають 24% жінок і дуже високий показали 38% жінок.

Наступний критерій за яким було розглянуто рівень задоволеності ПС – це стаж подружніх стосунків. Так було виділено 3 підгрупи. Перша підгрупа зі стажем ПС 1,5 – 7 років показали наступні результати: низький рівень задоволеності мають 14%, помірний рівень у 22 %, високий рівень показали 21 % жінок і дуже високий рівень задоволеності має 43 % жінок. Друга підгрупа зі стажем ПС 8 – 15 років показала наступні результати: низький рівень задоволеності у 17 % жінок, помірний рівень задоволеності у 17%, високий рівень задоволеності має 41 % жінок і дуже високий рівень задоволеності показали 25 % жінок. І третя підгрупа зі стажем ПС від 15 років показала такі результати: низький рівень має 11% жінок, помірний рівень задоволеності у 22% жінок, високий рівень показали 39 % жінок і дуже високий рівень у 28% жінок. На основі таких показників бачимо, що

більше за все низький рівень задоволеності проявлено у жінок зі стажем стосунків 8 – 15 років, а менше за все низький показник у жінок зі стажем ПС більше 15 років. Однак дані показники мають зовсім несуттєві відмінності. Помірний рівень задоволеності виражено у приблизно однакових діапазонах по всім трьом підгрупам. Теж саме можемо відзначити у відношенні високого і дуже високого рівня задоволеності, які мають однаково високі показники по всім трьом групам. Однак, слід сказати, що найбільший відсоток за критерієм «дуже високий рівень» має група зі стажем стосунків 1,5 – 7 років. Це може бути обумовлене продовженням романтичного періоду подружжя, відсутністю великої навантаженості побутовими питаннями, доглядом за немовлям.

За результатами дослідження відслідковується тенденція, що задоволеність стосунками присутня на всіх стадіях сімейного життя.

Слід відзначити, що у нашій вибірці, такі критерії, як вік, стаж подружнього життя, рівень доходу сім'ї, умови проживання хоча і мають певний вплив на загальний рівень задоволеності подружніми стосунками, однак цей вплив не є суттєвим.

Вираженість різних рівнів задоволеності у жінок з різним віковим показником та різним стажем стосунків говорить про сформованість або не сформованість у цих відносинах певних критеріїв, які впливають тим чи іншим чином на благополуччя і задоволеність стосунками.

Враховуючи те, що переважна кількість опитуваних має достатньо високий показник задоволеності подружніми стосунками, тобто оцінюють свій шлюб високо та проявляють повагу до партнерів, ми можемо припустити, що це свідчить про узгодженість установок подружніх пар, схожість духовних орієнтирів, відповідність характерів.

Дослідження показало, що задоволення ПС має прямий зв'язок з загальною атмосферою у сім'ї, яка забезпечується рядом критеріїв. Це і диференціація обов'язків у сім'ї і міжособистісна атмосфера між подружжям і загальний емоційний фон та ряд окремих особистих характерних рис.

Висновки: У статті було досліджено специфіку ролі різних форм благополуччя в задоволеності подружніми стосунками у жінок.

Благополуччя – фактор, який знижує прояв негативних переживань, тривожності, створює позитивні відносини між подружжям, формує відчуття довіри, можливість активно спілкуватись і одержувати від цього позитивні емоції, задовольняти потребу в емоційному теплі та бути в цілому задоволеним подружніми стосунками.

Отже вивчення критеріїв задоволеності стосунками в сучасних сім'ях, з точки зору жінок, надають можливість побачити рушії фактори побудови благополучних сімей. А також вказують напрям, в якому необхідно будувати профілактичні та корекційні програми, що спрямовані на поліпшення сімейного благополуччя.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7501679>

Лисенко Л.М, Сердюк О.О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL COMPETENCE IN YOUTH PERSONS

This publication is devoted to the problem of developing emotional competence in boys and girls. An analysis of the concept was carried out and the structure of emotional competences was determined. The results and analysis of the results of the study of the leading emotional direction in boys and girls are presented. Prospects for further study of the problem of the development of emotional competence in youth are determined.

Keywords: *emotional competence, empathy, emotional regulation of behavior, youth.*

На сучасному етапі розвитку суспільства, у зв'язку з напруженим ритмом життя та частими стресами постає потреба в розвитку уміння регуляції емоційних станів. Виразною ознакою впродовж останніх десятиліть стала тенденція до розкриття нових механізмів регуляції емоцій. Саме здатність до усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей, уміння керувати емоційними станами і розкриває поняття емоційної компетентності.

Характеризуючи структуру емоційних компетентностей, ми базувалися на елементах, які запропонував Д. Гоулман для опису структурних компонентів емоційного інтелекту. До яких включено як емоційні здібності так і вольові якості та характеристики самосвідомості так соціальні вміння та навички (Гоулман Д. 2007).

Розкриваючи сутність емоційної компетентності можна зазначити, що її складовими є група таких здібностей, як когнітивні здібності (ідентифікація емоцій, усвідомлення емоцій, їх аналіз та встановлення зв'язків між ними); емоційні здібності (регуляція емоцій, здатність підтримувати позитивний модус емоцій); адаптаційні здібності, які мають прояв в управлінні емоціями в стресових ситуаціях, самомотивації, яка проявляється у здатності викликати та підтримувати емоції, які спонукають до діяльності; та соціальні здібності, що проявляють в емпатії та здатностях до управління емоціями інших людей.

Проблема регуляції емоцій є важливою у будь-якому віці, а особливо у підлітковому та юнацькому, тому що саме емоційні негаразди є причиною проблемної поведінки. Розвиток даних здатностей особливо є актуальним у юнацькому віці, на етапі досягнення емоційної зрілості.

Як зазначає у своїх роботах М.А. Кузнецов, що саме у юнацькому віці є необхідність до пізнання внутрішнього світу так і навколишнього середовища, що пов'язано з пошуком сенсу життя. Оскільки, саме цей віковий період є сенситивним до становлення та розвитку життєвого шляху, тому чим більше буде позитивних емоцій у житті, більше емоційних вражень тим краще юнаки та дівчата зможуть подолати труднощі дорослого життя (Кузнецов М.А, Шаповалова В.С., 2017).

Для вивчення провідних чинників виникнення позитивних емоцій у юнаків та дівчат було проведено психодіагностичну методику Б.І. Додонова «Визначення загальної емоційної спрямованості особистості». Базуючись на інформаційній теорії емоцій, можна зазначити, що задоволення потреб людини призводить до прояву позитивних емоцій. Саме прагнення до задоволення певних потреб та певних типів переживань автор і назвав загальною емоційною спрямованістю та запропонував методику для вивчення цієї особистісної особливості.

За результатами даної методики визначаємо домінуючі потреби та тип загальної емоційної спрямованості: альтруїстичний, комунікативний, праксичний, гностичний, романтичний, пугнічний, естетичний, глоричний, акизитивний та гедоністичний типи.

Учасниками нашого дослідження були юнаки а дівчата віком від 18 до 23 років у загальній кількості 40 чоловік, 15 юнаків та 35 дівчат. Аналіз результатів за даною методикою показав, що у 35 % досліджуваних визначено праксичний тип емоційної спрямованості. Для даного типу в якості найбільш цінного емоційного компоненту діяльності виступає прагнення до мети, а також задоволення від процесу її досягнення та значущих здобутків на життєвому шляху. Для таких людей характерним є відчуття напруженості, захопленості діяльністю та отримання бажаних результатів. На другій позиції після домінуючої є комунікативний тип емоційної спрямованості у 30 % учасників дослідження. Для даного типу важливими та цінними є емоції які виникають під час спілкування, а саме радості, захоплення, здивування. Для таких людей важливим є позитивний контакт з оточенням, бажання ділитися думками та переживаннями з іншими людьми. Менш вираженою є схильність до глоричного (у 15 % досліджуваних) та гедоністичного (у 12 % учасників дослідження) типів загальної емоційної спрямованості. Для глоричного типу приємними є ситуації, коли інші люди проявляють до них захоплення, говорять компліменти. Для гедоністичного типу емоційної спрямованості, характерними є переживання, які не пов'язані з діяльністю продуктивною, а в більший мірі мають відношення до задоволення фізіологічних потреб. Інші типи загальної емоційної спрямованості були виражені в меншій мірі прояву в учасників нашого дослідження, серед них пугнічний та романтичний типи.

Надаючи інтерпретацію отриманим результатам дослідження слід зазначити, що для більшості досліджуваних притаманне прагнення до самовдосконалення та «самоактуалізації», усвідомлення цінності продуктивної діяльності у різних сферах життя, що і надає людині натхнення та є джерелом позитивних емоцій. Саме в юнацькому віці є важливим побудова цілей та визначення шляхів їх реалізації. Також важливим для юнаків і дівчат є емоції, які вони отримують в результаті спілкування з ровесниками, що є важливим не тільки для обміну інформацією але і для емоційного задоволення.

Визначивши домінуючі потреби та загальну емоційну спрямованість особистості перспективами подальшого вивчення є встановлення їх взаємозв'язку з показниками емоційної зрілості, які включають вміння правильно та адекватно передавати у спілкуванні свій емоційний стан, регулювати власні реакції відповідно до ситуації та розуміти емоційний стан інших людей і здатність співчувати, співпереживати, розуміти причину поведінки інших людей та використовувати зазначені здатності як засіб регуляції відносин у спілкуванні.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502289>

Литвинова Ю.О., Поденко А.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

КОНФЛІКТОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПІДЛІТКІВ CONFLICTOLOGY CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS

The work determines the relevance of identifying individual and psychological manifestations of conflict in adolescence. In the process of experimental research, indicators of the level of personality conflict, behavioral strategies in a conflict situation, types of character accentuations, the level of aggression and private self-esteem of teenagers are studied, and connections between indicators are established.

Keywords: *conflict behavior, adolescence, character accentuations, adolescent aggressiveness, self-esteem of adolescents.*

Головне місце серед визначення соціально-психологічних причин міжособистісних конфліктів виділяється індивідуальним рисам особистості, які визначають характер конфліктної взаємодії, її результати та наслідки. Саме тому вивчення особливостей конфліктологічних характеристик має важливе значення для аналізу та формування особистісних якостей, створення системи знань про особистість.

Однією з важливих проблем суспільства й сучасної школи є проблемна (конфліктна) поведінка підлітків. В цьому віці відбувається загострення відносин з батьками та вчителями, що призводить до виникнення конфліктів.

Конфліктні відносини підлітків суттєво впливають на формування рис характеру, нових ціннісних орієнтирів, індивідуальних та групових інтересів, комунікативних здібностей, а їх вирішення становить нову форму розвитку особистості, зміну особистісних структур та формування нових відносин з оточенням.

Питаннями дослідження підліткової конфліктності займалися такі вчені, як Божович Л.І., Славіна Л.С., Волков Б.С., Ващенко І.В. Баярд Р.Т., Воробйова Л.І., Драгунова Т.В., Занков Л.В., Кочетов О.І. та ряд інших вчених.

Особливо важливим, на наш погляд, постає завдання дослідити особливості конфліктологічних характеристик підлітків, визначити впливові фактори з подальшою метою формування якостей конфліктостійкості («специфічний прояв психологічної стійкості, який розглядається як здатність людини адекватно і конструктивно вирішувати проблеми соціальної взаємодії») засобами активних методів навчання.

Актуальність означеної проблематики, потреба пошуку ефективних педагогічних стратегій задля покращення виховного процесу, обумовила вибір напрямку дослідження.

Мета: виявлення індивідуально-психологічних проявів конфліктності в підлітковому віці.

Дослідження проводилося в онлайн форматі на базі 8-х класів Харківської ЗОШ з віковою категорією учнів – 13-14 років.

В роботі були використані наступні **методи:** теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, бесіда, спостереження, тестування за методиками методики “Оцінка рівня конфліктності особистості”; тест Томаса «Визначення типу поведінки (стратегії) в конфліктній ситуації»; опитувальник “Типи акцентуації характеру в підлітковому віці” Леонгарда-Шмішека; опитувальник Басса-Дарки «Діагностика стану агресії в підлітків»; «Дослідження рівня приватної самооцінки» (методика Будассі); математична обробка даних.

За результатами аналізу отриманих даних можна зробити наступні висновки:

У багатьох підлітків нашої вибірки був виявлений високий рівень конфліктності, що склало 50% від загальної кількості досліджуваних. Відповідно середній – 38% вибірки, низький – 12%.

За результатами діагностики стратегій поведінки в конфлікті (тест К.Н.Томаса) було виявлено, що провідними стратегіями в нашій виборці є суперництво (27%), співробітництво (23%) та компроміс (21%).

Аналіз співвідношення високого рівня конфліктності зі стратегіями поведінки дає змогу визначити, що стиль суперництва характерний для 55% осіб. Суперництво можна розуміти як засіб добиватися задоволення власних інтересів за рахунок інших, що саме по собі може призвести до конфліктів. Можна відмітити, що багатьом підліткам, схильним до конфліктної поведінки, властива демонстративність. Обираючи такий тип поведінки, як суперництво, вони намагаються продемонструвати свою перевагу над опонентом.

Такі стратегії як співробітництво та компроміс використовують по 18% вибірки підлітків, що демонструють високий рівень конфліктності. Стратегію пристосування визначають для себе 9% осіб.

За результатами вивчення особливостей характеру серед дітей нашої вибірки було виявлено переважання гіпертимної акцентуації (32%), далі за ступенем прояву розподілились емотивна (23%) та екзальтована (16%).

Порівнюючи показники методик, можна відмітити, що до групи з виразом гіпертимної акцентуації увійшли підлітки з високими та середніми показниками конфліктності. Підлітки з екзальтованим та емотивним типом акцентуації характеру мають здебільшого середній рівень конфліктності. Тобто найбільш вираженим типам акцентуацій нашої вибірки характерний підвищений рівень конфліктності. Загострення окремих рис ускладнює взаємодію з оточуючими, змушує більш агресивно відстоювати свою позицію, що поряд з підлітковими особливостями створює особливі, досить складні умови розвитку особистості підлітка. Однак, слід відмітити, що

загострення рис характеру має мінливий характер і це відкриває перспективи для подальшого вивчення конфліктності особистості.

За методикою дослідження рівню приватної самооцінки було отримано наступний розподіл показників: у більшості досліджуваних спостерігається високий адекватний (27%) та завищений рівні самооцінки (27%), занижений рівень (23%) та адекватний рівень (23%).

Серед групи підлітків з високими проявами конфліктності спостерігається тенденція до завищеної самооцінки у 36%, висока адекватна самооцінка у 32% вибірки. Досить велика кількість підлітків даної групи має занижену самооцінку – 23%. Адекватна самооцінка спостерігається лише у 9% досліджуваних даної групи. Тобто, можна визначити, що для підлітків з високим рівнем конфліктності властиві крайні прояви самооцінки.

За методикою діагностики агресивності серед досліджуваних було встановлено наступний розподіл показників: середній рівень агресії діагностовано у 50%, високий рівень агресії – 31%, низький рівень – 19% досліджуваних.

У групі підлітків з високим рівнем конфліктності більша кількість підлітків має високий рівень агресії – 55%. Відзначимо, що у високоагресивних суб'єктів майже усі конфліктні якості виражені сильніше (значно сильніше, ніж у низькоагресивних). Найбільший вклад у агресивну поведінку вносять запальність, образливість, мстивість. Саме такі суб'єкти, яким характерні такі якості, можуть сприяти переростанню конфліктної ситуації у конфлікт.

Виявлений в ході дослідження зв'язок між високим рівнем конфліктності, типами поведінки у конфліктній ситуації та рівнями агресії за результатами математико-статистичного аналізу не виявився статистично значущим ($p > 0,05$), тобто результати не мають стійкого статистичного зв'язку, або притаманні нашій вибірці досліджуваних. Однак, отримані дані не можна ігнорувати в практичній роботі з дітьми підліткового віку, як вирішального періоду в становленні особистості. Головне у роботі з підлітками – створити для них такі умови життя, де будуть демонструватись приклади привітних відносин між людьми, будуть відсутні негативні приклади агресивної поведінки.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502293>

Луценко Ю.А.

*Український науково-методичний центр практичної психології
і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ*

**ДИНАМІЧНА БЕЗПЕКА ЯК СКЛАДОВА БЕЗПЕЧНОГО ПРОСТОРУ
В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ
DYNAMIC SECURITY AS A COMPONENT OF A SAFE SPACE IN AN
EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF WAR**

The concept of security in relation to the education system or a separate educational institution is relatively new and scientifically undeveloped in Ukraine. Before the beginning of the Russian aggression in 2014, the concept of security was considered exclusively from the point of view of the compliance with safety techniques at the workplace and in the educational process. Architectural security also reflects only one component of security. In our research, we assume that the creation and maintenance of a safe environment in an educational institution is possible only with the implementation of three components: static, dynamic and procedural security.

Ключові слова: безпека, статична безпека, динамічна безпека, безпечний простір.

З початку широкомасштабного вторгнення Росії в Україну поняття безпеки стало одним з ключових для організації життя окремої людини, установи, закладу, організації та суспільства в цілому. Це пов'язано з ризиком захоплення нових територій, перебування певних частин України під тимчасовою окупацією, загрозою ракетних обстрілів навіть найвіддаленіших регіонів країни. У такому контексті безпека розглядається як сукупність певних умов, що дозволяють зберегти життя і здоров'я людини. Насправді у такому випадку ми розглядаємо лише одну із складових вказаного поняття – статичну безпеку. У своєму дослідженні ми виходимо за межі загальноприйнятого розуміння безпеки та визначаємо її як комплексне поняття, що складається з трьох рівнозначних складових: статичної, динамічної та процесуальної безпеки.

Проведений аналіз літературних джерел вказує на наявність певних досліджень в Україні щодо визначення поняття безпеки та його складових.

В узагальненому вигляді Заплатинський В.М. визначає безпеку як такі умови, в яких перебуває складна система, коли дія зовнішніх факторів і внутрішніх чинників не призводить до процесів, що вважаються негативними по відношенню до даної складної системи у відповідності до наявних, на даному етапі, потреб, знань та уявлень (Заплатинський В.М., 2012).

Окремі дослідження поняття безпеки стосуються таких сфер, як система виконання покарань (Автухов К.А., Богатирьов І.Г., Дука О.А.,

Коваленко Д.А., Христинч І.П. Яковець І.С. та ін.). Дослідники пенітенціарної сфери визначають безпеку кримінально-виконавчої системи як сформований на основі юридичних норм і в результаті управлінської діяльності певний стан правовідносин, що виникають під час виконання кримінальних покарань. Це забезпечує недоторканність життя і здоров'я працівників, засуджених, інших громадян, діяльність яких стосується цих установ, їх нормальну працю і відпочинок, а також структурну цілісність і нормальне функціонування установ кримінально-виконавчої системи, у тому числі їх окремих підрозділів.

діяльністю установ виконання покарань, поліції, ДСНС, військових і рідше з діяльністю комунальних органів влади, громад, в тому числі і закладів освіти. Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що для системи освіти України поняття безпеки залишається новим і штучно звужується до наявності укриття чи бомбосховища, що не відповідає сучасному стану наукового дослідження та порушує принцип комплексності вказаного поняття.

Впровадження ключової реформи Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа» передбачає створення безпечного освітнього середовища. При цьому визначаються наступні складники безпечного освітнього простору: екологічний (передбачає захищеність особистості від негативного впливу екологічних факторів та проектується на дотримання санітарно-гігієнічних, техніко-експлуатаційних умов, ефективність нормативно-правового забезпечення безпечних умов освітнього процесу), психологічний (визначається дієвими механізмами попередження та нівелювання негативного впливу психотравмуючих ситуацій на фізичне і психічне здоров'я особистості (конфлікти між педагогами, учнями, батьками; проблеми адаптації в освітньому середовищі; атмосфера конкуренції між однолітками) та інформаційний (ускладнені механізми контролю якості інформації та її доступності для дітей; надходження в освітній простір великого обсягу недостовірної інформації, сумнівного, агресивного змісту, яка може сприяти виникненню насильства, булінгу, кібербулінгу тощо).

У нашому розумінні безпека в закладі освіти є комплексним поняттям що включає статичну (заходи з фізичної безпеки: вогнегасники, запасні виходи, бомбосховища чи укриття тощо), динамічну (відносини між учнями, вчителями і дітьми, адміністрації з учнями, вчителями та батьками, психологічний мікроклімат, атмосфера що сприяє розвитку та ін.) та процесуальну (навчання учнів і вчителів, розробка стандартів безпеки, проведення аналізу та оцінки стану безпеки в закладі освіти).

Автори посібника із динамічної безпеки (Лаура Кікас, Жан-Філіп Купманш, Генрік Ліндерборг та Уле Стагеберг) вказують, що передумовою впровадження динамічної безпеки є спеціально організоване навчання, що спрямоване на формування нового мислення та культури. На їх думку

налагодження динамічної безпеки є процесуальним явищем і потребує залученості всіх учасників життєдіяльності закладу чи установи. Для того, щоб впровадити практики динамічної безпеки, необхідно, щоб вони стали частиною культури та щоб їх просували всі суб'єкти всередині організації. Незважаючи на те, що головна відповідальність за розвиток та зміни лежить на уповноваженому органі та керівництві організації, історія показує, що культурні зміни відбуваються лише тоді, коли люди беруть відповідальність за зміни на себе. Для цього потрібно, щоб організація та персонал побачили переваги змін. Цей процес може бути непростим – особливо, якщо організація застрягла в старих традиціях. Останнє твердження співвідносне з системою освіти України, оскільки питаннями безпеки традиційно займалися зовнішні органи і служби: пожежна безпека, САНЕПІД станції, архітектура та ін. Слід підкреслити ще раз, що у такому розумінні безпека розглядається виключно як сукупність фізичних (архітектура) та процесуальних (розробка та дотримання інструкцій) показників.

Ми виходимо з припущення, що впровадження безпечного простору в закладу освіти вимагає спеціально організованого навчання всіх учасників НВП. Емпірично доведена доцільність залучення батьків та старшокласників до процесу обговорення та відпрацювання критеріїв динамічної безпеки. Динамічна безпека впливає як на окремого представника закладу освіти, так і на організацію життєдіяльності закладу/установи в цілому. Цікавим є приклад з Грузії, коли за допомогою міжнародних донорів було відкрито нову, сучасну бібліотеку в закладі відбування покарання. Бібліотека була визнана як «місце тиші, поваги та рівності». Через певний час працівники установи почали відмічати покращення загального клімату, зниження кількості конфліктів, покращення комунікації між засудженими та працівниками і всередині угруповань засуджених. Цей приклад розкриває особливості динамічної безпеки як процесуального явища.

В умовах закладу освіти динамічна безпека впроваджується через проведення міні-обговорень (наприклад 15 хвилин під час наради при директорові чи педагогічної ради) та спеціально організованих тренінгах із застосуванням сократичної бесіди. Під час таких заходів представники адміністрації, вчителі, персонал психологічної служби, батьки та старшокласники відпрацьовують критерії динамічної безпеки, умови їх дотримання, час від часу проводять аналіз та вносять відповідні зміни в модель безпеки. Слід підкреслити, що динамічна безпека являє собою певний тип стосунків, особливості комунікації, мікроклімат, рівень задоволеності від перебування в закладі освіти – тобто філософсько-ціннісну основу закладу.

Роль адміністрації в процесі розробки критеріїв та показників динамічної безпеки не є визначальною. Директор та його заступники є рівноцінними партнерами та учасниками обговорення та мають враховувати

всі пропозиції без критики та оцінки. Така робота суперечить встановленій практиці: «керівництву видніше» і потребує зміни цінностей, філософії та визнання у якості експертів всіх учасників процесу.

Таким чином, поняття динамічної безпеки потребує подальшого дослідження та розробки відносно системи освіти України. Крім того, потребує розробки методика впровадження динамічної безпеки, створення «дорожніх карт», пілотування інструментів роботи з педагогами, учнями та батьками щодо впровадження моделі динамічної безпеки в закладі освіти.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502301>

Малихіна О. Є., Меднікова Г. І.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА МОВНОЇ
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
FEATURES OF THE MOTIVATION COMPONENT OF LANGUAGE
PERSONALITY OF FUTURE TEACHERS**

The article analyzes the essence of the concept of «lingual personality» and approaches to its study. The main directions of the study of the future teacher's lingual personality are determined. The peculiarities of the motivational component of the lingual personality of bachelor's and master's students of higher education are investigated.

Keywords: *lingual personality, cognitive component, emotional component, motivational component, future teachers.*

У сучасних умовах реформування системи освіти підвищується значущість професії вчителя, що пов'язана з впливом на особистісний розвиток учнів, наголошує на його компетентності у галузі мовленнєвого спілкування. Педагог крім професійних знань, вмінь і навичок, академічних здібностей та особистісних якостей має володіти ще й професійним мовленням і мовою професії, що обумовлюють гнучкість і зрозумілість їхньої мовленнєвої поведінки, мовленнєву творчість у ситуаціях взаємодії з учнями, батьками, вчителями. Даний підхід актуалізує й проблему дослідження мовної особистості педагога, зокрема на етапі її професійного становлення в студентському віці.

Поняття мовної особистості відносно нещодавно увійшло в науковий обіг і має міждисциплінарний характер. Аналіз наукових досліджень дозволяє виокремити три основні підходи до вивчення мовної особистості: лінгвістичний, філософський і психологічний. У психологічній науці поняття мовної особистості стало предметом досліджень Л. Засекіної, В. Красних, О. Леонтьєва, О. Лавриненко та інших. Під мовною особистістю в психології розуміють «сукупність пізнавальних, емоційних і мотиваційних властивостей, що забезпечують мовну компетенцію людини як носія певного національно-культурного простору», виходячи з якого в структурі мовної особистості виокремлюються три складові: когнітивний, емоційний і мотиваційний компоненти. При чому когнітивний представлений такими складовими, як: мовна здатність, мовні здібності, мовні знання, мовні стратегії, мовна компетентність і мовна картина; емоційний компонент виражається у ставленні людини до мовної реальності; мотиваційний компонент представлений цілями, мотивами, настановами й інтенціональностями суб'єкта (Засекіна Л., 2007).

Мовна особистість студентів стала предметом досліджень І. Гаценко, Т. Гриценко, І. Дроздової, Л. Засєкіної, Г. Калмикова, О. Лавриненка, В. Микитенко, В. Руденко, З. Столяр, Х. Щепанської та інших. В їх дослідженнях не лише визначено специфіку становлення мовної особистості студентів у контексті професійного становлення фахівця, а й проаналізовано особливості сформованості її структурних компонентів.

Так, характеризуючи когнітивний компонент мовної особистості дослідники Т. Гриценко, В. Руденко зазначають, що відмітною особливістю мовлення студентів є активне використання студентського жаргону – номінацій, пов'язаних з освітнім процесом, проживанням у гуртожитку, що виконують емоційну та комунікативну функції у спілкуванні, маркують і демонструють належність до певної соціальної групи. У репертуарі подібного сленгу наявні слова загальні для всіх студентів і достатньо багато жаргонізмів, що вживаються лише в межах конкретного закладу вищої освіти. Також мовну особистість студента вирізняє вживання іноземних слів, що часто запозичуються з електронного дискурсу: спостерігається контамінація реальної та віртуальної комунікації, вплив інтернет-лексики на повсякденну мову.

Емоційний компонент мовної особистості студентів став предметом цілої низки зарубіжних досліджень, в яких розглянуто роль інтроверсії-екстраверсії у мовленнєвій діяльності студентів. Так, у дослідженні Г. Кіану встановлено, що поза комунікативних методів навчання і комунікативного середовища екстраверсія не є фактором, який полегшує засвоєння студентами другої мови (Кіану Г., 1997).

Цілісне психологічне дослідження мовної особистості студентів проведено О. Лавриненко, в якому виділено рівні сформованості структурних компонентів мовної особистості студентів, вивчення функціонального співвідношення між якими у структурі мовної особистості дозволило автору виокремити чотири мовних профілі та надати їх психологічну характеристику (Лавриненко О., 2010).

До проблеми вивчення мовної особистості майбутніх педагогів зверталися Н. Ашиток, О. Данилюк, Я. Климова, С. Луців, Г. Палиця, М. Пентиліук, О. Прокопова, О. Семенов, Л. Сугейко, які більшою мірою досліджують її у контексті становлення фахівця-філолога.

Пріоритетом фахової підготовки, на думку О. Семенова, має бути опановування рідної мови як засобу соціального, культурного та історичного розвитку, що передбачає не лише глибоке засвоєння суто лінгвістичних знань і вмінь, а й мовно-комунікативної компетентності (Семенов О., 2007).

Мовленнєво-комунікативну компетентність майбутнього педагога О. Прокопова розглядає як важливу складову професійного становлення фахівця. Результати її дослідження констатують незадовільний рівень сформованості даної компетентності в майбутніх вчителів, що виявляється в

таких особливостях: студенти довго шукають потрібне слово в комунікативній ситуації, вагаються вступити в діалог з одногрупниками під час заняття, обмежуючись доповненнями або зверненням до викладача під час занять. До серйозних недоліків мовленнєвої поведінки майбутніх вчителів-філологів вона відносить: невміння презентувати зв'язний текст, спонтанно включатися до розмови й підтримувати її, уникання ситуацій, що потребують публічного виступу через власні страхи (Прокопова О., 2010).

Багатьох дослідників об'єднує твердження щодо домінувальної ролі мотиваційного компонента в структурі мовної особистості вчителя і водночас недостатнього розвитку комунікативних умінь студентів педагогічних закладів для здійснення професійної діяльності (Ашиток Н., 2015).

З метою дослідження особливостей сформованості мотиваційного компонента мовної особистості студентів педагогічного закладу вищої освіти нами було проведено експериментальне дослідження, в якому взяли участь здобувачі ХНПУ імені Г. С. Сковороди першого (бакалаврського) рівня вищої освіти віком 18-19 років – 27 осіб і другого (магістерського) рівня, віком 20-25 років – 50 осіб.

Для дослідження особливостей сформованості мотиваційного компонента мовної особистості майбутніх педагогів використано методики: 1) «Вивчення рівня комунікативного контролю» (М. Шнайдера) з метою вивчення рівня комунікативного контролю особистості як здатності контролювати себе в процесі спілкування, усвідомлювати власну комунікативну поведінку, її результати; 2) «Комунікативні вміння» (Л. Міхельсона), спрямовану на визначення загальних комунікативних настанов студентів у спілкуванні та якості основних комунікативних умінь.

Результати дослідження особливостей сформованості мотиваційного компонента мовної особистості в майбутніх педагогів, що проводилося за показниками рівня комунікативного контролю й компетентності у спілкуванні, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Кількісні показники сформованості мотиваційного компонента мовної особистості майбутніх педагогів

Показники сформованості мотиваційного компонента	Група 1 бакалаври (n=27)	Група 2 магістри (n=50)	Критерій t Ст'юдента	p
Рівень комунікативного контролю	4,96	5,20	-,513	,610
Рівень компетентності у спілкуванні	16,37	19	-2,551	0,013

Вивчення отриманих даних показує статистично значущі відмінності за показником сформованості рівня компетентності у спілкуванні між досліджуваними першої та другої груп на рівні ($p \leq 0,05$).

За методикою «Вивчення рівня комунікативного контролю» було встановлено три рівні розвитку в студентів комунікативного контролю, розподіл за якими показаний на рис 1. При чому високий рівень характеризується вмінням студентів постійно стежити за собою, керувати вираженням своїх емоцій, легко входити в будь-яку роль, а також складнощами у безпосередності самовираження, розгубленням у непередбачуваній ситуації; середній рівень притаманний студентам, які виявляють щирість під час спілкування, але водночас стримані у своїх емоційних проявах, у поведінці зважають на оточення, вміють співвідносити свої реакції з їх поведінкою; низький рівень комунікативного контролю виявляється у високій імпульсивності спілкування, розкутості, низькій залежності поведінки від ситуації спілкування, невідмінням співвідносити її з поведінкою інших людей. Слід зазначити, що середній рівень комунікативного контролю розглядається як оптимальний для діяльності вчителя (Брюховецька О., 2019).

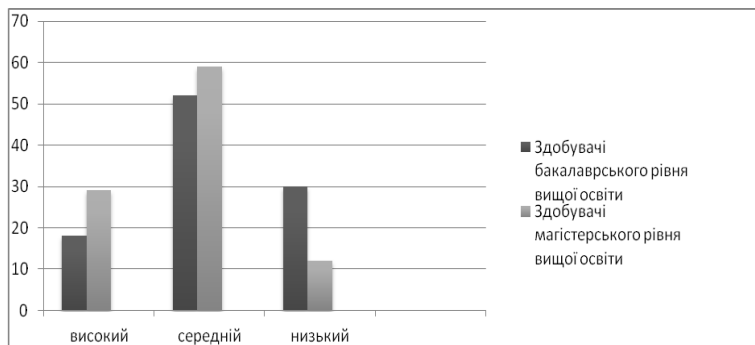


Рис. 1 Рівні розвитку комунікативного контролю у здобувачів бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти (%)

За методикою «Комунікативні вміння» встановлено п'ять рівнів сформованості компетентного стилю спілкування в майбутніх педагогів, а саме: високий, вище за середній, середній, нижче за середній, низький, розподіл за якими представлено на рис. 2.

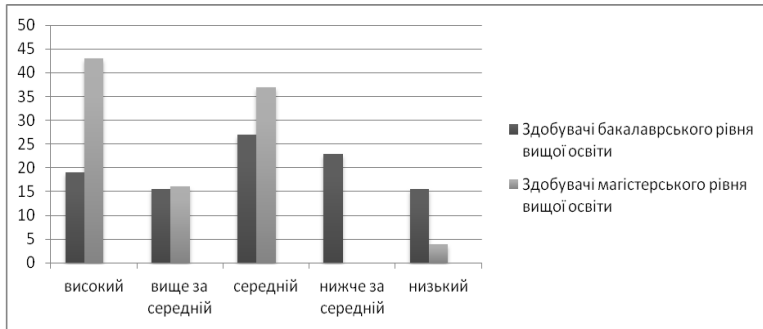


Рис. 2 Рівні сформованості компетентного стилю в спілкуванні у здобувачів бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти (%)

Зазначимо, що для компетентного, впевненого, партнерського стилю спілкування притаманне адекватне реагування на поведінку інших згідно з ситуацією, вміння легко налагоджувати контакти з різними людьми, виражати позитивні почуття й оцінки стосовно них, звертатися за допомогою та підтримкою, здійснювати їх самому, відмовляти за потреби, здійснювати самоконтроль під час виникнення конфліктних ситуацій. Якісний аналіз даних показує, що для всіх груп досліджуваних не притаманний агресивний стиль спілкування, що передбачає ігнорування інших людей, орієнтацію на досягнення власних цілей, незалежно від того, які наслідки будуть мати його дії для інших і виявляється у критиці, перериванні партнера, неприйнятті чужих аргументів, погрозах тощо. Домінування компетентного стилю спілкування в досліджуваних обох груп спостерігається у ситуаціях, що вимагають реагування на ситуації схвалення, позитивні висловлювання співрозмовника, а також у ситуаціях, що потребують прояву емпатії.

Отже, проведене експериментальне дослідження дозволяє зробити висновки щодо сформованості мотиваційного компонента мовної особистості студентів педагогічного вишу, що здобувають освіту на бакалаврському та магістерському рівнях:

- немає значущих відмінностей у сформованості мотиваційного компонента за показником комунікативного контролю між досліджуваними обох груп, при чому середній рівень – оптимальний – встановлений у 52 % здобувачів бакалаврського рівня і 59 % студентів магістерського рівня;

- спостерігаються відмінності у сформованості мотиваційного компонента за показником рівня компетентності під час комунікативної взаємодії між досліджуваними обох груп: високий і вище за середній рівні мають близько 35 % здобувачів першого рівня і 59 % – другого рівня.

Отримані результати емпіричного дослідження дозволяють визначити перспективні шляхи щодо розвитку мотиваційного компонента мовної особистості майбутніх педагогів.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502305>

Меднікова Г.І., Маслянцева Л.Ю.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ ЖІНОК ЗРІЛОГО ВІКУ
ATTITUDE OF THE MATURE WOMEN TO THEIR OWN
APPEARANCE**

The theses represent the results of the research directed to determination of the particular features of the mature women's attitude to their own appearance. It has been stated the women satisfied with their appearance in comparison with unsatisfied ones are characterized by less anxiety about their appearance, less significant motivation for its improving, more expressive orientation to inner beauty standards, more positive self-estimation of face, body, reflected appearance, correspondence of appearance to age and status.

Keywords: *attitude to appearance, satisfaction with appearance, mature women.*

У сучасному суспільстві активно постулюються ідеї впливу зовнішності на успішність і самореалізацію особистості, транслюються часом нереалістичні вимоги до зовнішності, що обумовлює зростання уваги людей до власної зовнішності, збільшення відсотка людей, які не задоволені власним зовнішнім виглядом. Останніми десятиріччями ставлення особистості до власної зовнішності в психологічній науці все частіше розглядається як самостійний феномен. Дослідниками вивчаються гендерні особливості ставлення до зовнішності, соціально-психологічні та особистісні детермінанти задоволеності та незадоволеності зовнішністю представників різних вікових груп (Вовчук Р.Ю., 2011; Даниленко Н.М., Шевченко Н.Ф., 2021; Gillen M., Lefkowitz E., 2012). Але слід зазначити, що дослідження ставлення до зовнішності значно більшою мірою представлені в зарубіжній, ніж у вітчизняній психології. Практично відсутні дослідження ставлення до зовнішності у віковому періоді зрілості, хоча науковцями в якості основного об'єктивного чинника незадоволеності зовнішністю у цьому віці виділяється поява певних більш або менш виражених ознак старіння (Rumsey N., Narcourt D., 2005; Zebrowitz L.A., Montepare J.M., 2008).

Мета проведеного нами дослідження полягала у визначенні особливостей ставлення до власної зовнішності задоволених і незадоволених нею жінок зрілого віку.

Для дослідження ставлення до зовнішності використовувалися такі методики: «Ставлення до свого зовнішнього вигляду: задоволеність і стурбованість» Капітанової О.В., «Оцінно-змістовна інтерпретація свого зовнішнього вигляду» Лабунської В.О., Белугіної О.В.), «Вплив образу тіла на якість життя» і «Ситуативна незадоволеність образом тіла» Кеша Т. в

адаптації Баранської Л.Т., Татаурової С.С.). При математико-статистичній обробці даних використано U-критерій Манна-Уїтні.

У дослідженні брали участь 87 жінок віком 35-45 років. У відповідності до вікової періодизації затвердженою на Міжнародному симпозіумі з вікової періодизації, всі досліджувані жінки за віком відповідають другому періоду зрілого віку (35-60 років).

За допомогою шкали «Задоволеність зовнішнім виглядом» методики Капітанової О.В. «Ставлення до свого зовнішнього вигляду: задоволеність, стурбованість» були сформовані дві групи жінок. До першої групи увійшли 55 досліджуваних жінок, що характеризуються високим і вище середнього рівнем задоволеності власною зовнішністю (63,22% вибірки). До другої групи увійшли 32 досліджувані жінки, що характеризуються низьким і нижче середнього рівнем задоволеності власною зовнішністю (36,78% вибірки).

Порівняння показників ставлення до зовнішності за групами жінок із різним рівнем задоволеності нею показало суттєві відмінності між групами за всіма показниками характеристик ставлення до зовнішності. Визначено, що задоволені зовнішністю жінки порівняно з незадоволеними відрізняються: меншою стурбованістю власним зовнішнім виглядом ($p < 0,001$); менш виразним прагненням до удосконалювання зовнішності ($p < 0,001$); меншою залежністю самооцінки від задоволеності зовнішністю ($p < 0,001$); більш виразною здатністю до керування не зовнішньо нав'язаними, а внутрішніми стандартами краси, не випробовуючи при цьому внутрішнього дискомфорту ($p < 0,034$); більш позитивним ставленням до власної зовнішності в різноманітних життєвих ситуаціях, особливо тих, які можуть викликати оцінне ставлення до зовнішнього вигляду в цілому або окремих його складових, наприклад, зважування, заняття сексом, спілкування із зовнішньо привабливими людьми тощо ($p < 0,001$).

Порівняння показників самооцінки компонентів і характеристик зовнішності, отриманих за групами жінок зрілого віку з різним рівнем задоволеності нею показало наявність статистично значущих відмінностей за всіма показниками окрім самооцінки оформлення зовнішності та самооцінки виразної поведінки. За групою задоволених зовнішністю жінок порівняно з групою незадоволених більш високими виявилися самооцінки обличчя ($p < 0,001$), тіла ($p < 0,001$), відображеної зовнішності ($p < 0,001$), відповідності зовнішності віку ($p < 0,001$) і статусу ($p < 0,020$).

Відсутність відмінностей між групами у показниках самооцінки оформлення зовнішності та виразної поведінки можна пояснити тим, що дані самооцінки у незадоволених зовнішністю жінок виконують певну компенсаторну функцію, стабілізуючи самооцінку в цілому на тлі більш низьких показників інших компонентів зовнішності. Такого висновку дійшла Даниленко Н.М., отримавши подібні результати при вивченні особливостей ставлення до зовнішності дівчат юнацького віку (Даниленко

Н.М., 2020). Даний висновок підтверджується результатами аналізу висоти самооцінок окремих компонентів і характеристик зовнішності за кожною з досліджуваних груп жінок. Так за групою незадоволених зовнішністю жінок найвищими виявились самооцінки оформлення власної зовнішності (7,67), власної виразної поведінки (7,62), відповідності зовнішності статусу (7,56). Нижчими за них виявились самооцінки відповідності зовнішності віку (5,75), обличчя (5,75) і відображеної зовнішності (5,64). Найнижчою виявилася за цією групою жінок самооцінка тіла (5,42). Водночас за групою задоволених зовнішністю жінок найвищими виявились самооцінки відповідності зовнішності віку (8,62) і статусу (8,44). Нижчими за них виявились самооцінки обличчя (8,21) та тіла (8,18). Ще нижче оцінюють задоволені зовнішністю жінки зрілого віку оформлення власної зовнішності (7,69) власну виразну поведінку (7,45). Найнижчим виявився за цією групою жінок показник самооцінки відображеної зовнішності (6,97).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502314>

Михайлова А.К., Поденко А.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ В
ПЕРІОД КРИЗИ ТРИДЦЯТИ РОКІВ
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY MATURITY
DURING THE CRISIS PERIOD OF THIRTY YEARS**

The work determines the relevance of the research of the characteristics of personal maturity during the thirty-year crisis period. In the process of experimental research, the components of personal maturity are revealed and a connection with indicators of self-actualization of the individual is established; psychological features are determined depending on the nature of residence is established the thirty-year crisis period.

Keywords: *personal maturity, crises of age development, period of maturity, crisis of thirty years.*

Важливим та цікавим з наукової точки зору постає проблема дослідження різних аспектів розвитку людей зрілого віку. Вивчення особливостей проходження криз, процесів самопізнання та самовдосконалення, досвіду конфліктних вирішень в різних сферах життя, в тому числі і внутрішньо особистісних, особливості побудови життєвої стратегії та питання пошуку сенсу життя становлять практичний інтерес досліджень у людей зрілого віку.

За різних класифікацій та понятійних характеристик виділяється поняття «особистісна зрілість», котра постає найбільш складною характеристикою особистості. Особистісна зрілість постає як перехід до самодетермінації і має прояв у здатності індивіда жити через своє «Я», тобто через свій життєвий вибір і відповідальність за нього. Ця риса є головною в характеристиці творчого самостійного суб'єкта. «Стан особистісної зрілості не з'являється в людини несподівано й одразу. Не тільки від природної схильності, генетичного досвіду, але і від прожитого життя в більшій мірі залежить, з яким запасом фізичної міцності підійде людина до ступеня зрілості, які ціннісні орієнтації і відносини складуть ядро її особистості, і які здібності, а також які потенційні складові професійної компетентності будуть характеризувати її як суб'єкта діяльності, коли вона стає дорослою» (Кулагіна І.Ю., 2001).

Одним з кризових періодів на шляху набуття особистісної зрілості постає криза тридцяти років. Доволі часто її називають кризою сутності життя. На етапі переходу від молодості до зрілості відбувається зміна уявлень про власне життя, аналізуються досягнення та невдачі вже пройденого періоду, зіставляються часові характеристики та плани, порівнюються актуальне та бажане. Все це може призводити до відчуття

особистої недосконалості, переоцінки цінностей та життєвих уявлень. «Людина раптом усвідомлює, що, по суті, стоїть перед тим же завданням, що і на етапі початку молодості, а саме – пошуку, самовизначення в нових обставинах життя, з урахуванням реальних можливостей (у тому числі обмежень, що не помічала раніше). Ця криза виявляє себе у відчутті необхідності «щось робити» і свідчить про те, що людина переходить на нову вікову ступінь – вік дорослості» (Поліванова К.Н., 2009).

Дослідженням проблематики особистісної зрілості та вивченням кризи «сенсу життя» займалися М.І.Алексеева, М.Й. Боришевський, Л.Ф. Бурлачук, І.С. Кон, Г.С. Костюк, І.Ю. Кулагина, О.М.Леонтьєв, С.Д. Максименко, К.М. Муздибаєв, В.В.Рибалко, К.Роджерс, А.В. Толстих, Е. Фромм, В. Франкл та інші дослідники.

Практичні дослідження з даної проблематики є актуальними і сьогодні, що і обумовило вибір напрямку дослідження.

Мета: визначити характеристики особистісної зрілості в період кризи тридцяти років.

Вибірку склали 29 осіб віком від 28 до 33 років, серед них 16 чоловіків та 13 жінок.

Було використано наступні **методи:** теоретичний аналіз; опитування (бесіда); спостереження; тестування за допомогою тесту-опитувальника особистісної зрілості та методики самоактуалізації Шострома (САТ); методи математичної статистики.

За результатами емпіричного дослідження високі показники за шкалами тесту-опитувальника особистісної зрілості та шкалами методики самоактуалізації Шострома отримали 10,3 % досліджуваних. Дані результати підтвердженні результатами бесіди. Певна кількість досліджуваних нашої вибірки (17,2%) отримали більшість високих показників за результатами тестування, що також підтверджено результатами бесіди. Для даної групи досліджуваних характерний конструктивний характер проживання періоду кризи 30 років, що характеризується такими психологічними особливостями зрілої людини, як спрямованістю діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагненням до максимально повної самореалізації, самостійністю, ініціативністю, прагненням до лідерства, досягненням високих результатів своєї діяльності, впевненістю у своїх можливостях, задоволенням власними здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, уміннями, навичками, а також адекватною самооцінкою, високою вимогливістю до себе, браком самовдоволення, скромністю, повагою до людей, патріотизмом, зацікавленістю явищам громадсько-політичного життя, потребою в спілкуванні, колективізмом, розумінням відносності сенсу життя, переважанням раціонального над емоційним, емоційною врівноваженістю, розсудливістю (на протигагу імпульсивності), доброзичливістю, емпатією, умінням слухати, потребою в духовній близькості з іншими. Також до

психологічних особливостей зрілості відносять такі особистісні якості, як позитивне самоставлення, високий рівень самоактуалізації, позитивне сприйняття часової перспективи, високий ступінь пізнавальної потреби і креативності; високий рівень змістовних життєвих орієнтацій (яка передбачає наявність високого життєвого інтересу, відчуття результативності життя, задоволеність самореалізацією, емоційну насиченість життя, цілеспрямованість).

Деструктивний характер проживання періоду кризи 30 років характерний для 7% досліджуваних. Для них властиві такі якості, як нестабільність, безвідповідальність стосовно себе та інших, несамостійність, занижена самооцінка, емоційна нестабільність, негативна тимчасова перспектива, негативне самоставлення, з яскраво вираженою внутрішньою конфліктністю і самозвинуваченням, відсутність інтересу в житті, оцінка себе як нерезультативного, розмитість життєвих цілей, переживання нікчемності свого буття, втрата орієнтації в професійній сфері, сімейних відносинах, у громадському житті, негативний настрій на свій вік, незадоволеність своєю зовнішністю, фізичними даними, своїм здоров'ям, минуле оцінюється як світле, позитивне, сьогодення – як негативний, майбутнє – все в тумані, невідоме і страшне. Ці результати підтвержені результатами бесіди.

Проведений в роботі аналіз психологічних особливостей зрілості особистості може становити основу для подальшої консультаційної та корекційної роботи особистісного розвитку особистості.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502326>

Нестеренко М.О., Линнік В.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**РИГІДНІСТЬ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ
RIGIDITY IN THE PERSONALITY STRUCTURE OF FUTURE
PSYCHOLOGISTS**

Theoretical approaches to understanding the essence of mental rigidity are analyzed in theses. It is outlined that it is considered either as a characteristic of an individual, or as a universal characteristic of all mental activity. It is described that the indicator of mental rigidity is the continuum "rigidity/flexibility". The main attention is paid to the relationship of rigidity with personality traits, the acquisition of professional instructions, and stress. It is indicated that rigidity reduces adaptation potential, causes professional deformation and leads to mental disorders.

Keywords: rigidity, mental rigidity, flexibility, personality, psychologists

В умовах мінливого сьогодення зростають вимоги до особистості та діяльності професіонала. Відповідно на перший план виходять питання, пов'язані з готовністю спеціаліста адекватно сприймати та реагувати на нову реальність, вимоги соціального, професійного середовища, діяти по-новому. У психологічних дослідженнях детермінант соціально-професійної успішності людини дедалі частіше звертається увага на психічну ригідність, яка проявляється як неготовність до змін програми дій в умовах перебудови. Особливу актуальність набуває ця проблема в різних видах професійній діяльності типу «людина-людина», до яких відноситься і практична психологія.

Значна увага у дослідженнях проблеми професійної придатності практичного психолога приділяється як професійній компетентності фахівця, так і його особистості. При цьому вказується, що «...надзвичайно важливу роль відіграють саме особистісні якості фахівця, які безпосередньо впливають на якість психологічної допомоги іншим людям (Приходько Ю.О., 2017). Багато дослідників серед значущих для психолога особистісних якостей виокремлюють ригідність, оскільки надання психологічної допомоги вимагає від спеціаліста гнучкості при необхідності пошуку альтернатив, здатності використовувати різні варіанти рішень проблем клієнта. Зокрема, В.М. Карандашова звертає увагу на гнучкість поведінки, відкритість професіонала (за Марценюк М.О., 2014). Н.В. Чепелева та Н.І. Пов'якель включають у когнітивну підструктуру моделі особистості практичного психолога гнучкість і динамічність мислення, пластичність (Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І., 1998). Г.В. Залевський говорить про несумісність ригідності особистості та вимог

професії практичний психолог (Залевський Г.В., 2004). А.С. Айві, Б.М. Айві визначають в якості психологічних причин професійних помилок психологів ригідність, яка присутня в структурі особистості (за Васьківською С.В., 2011).

До проблеми психічної ригідності особистості зверталися такі науковці, як: С.В. Аносенкова, Є.О. Балабушка, З.О. Кіреєва, М.О. Нестеренко, Н.І. Пов'якель, Л.В. П'янківська, А. Адлер, Е.В. Галажинський, В.Г. Залевський, Р. Кеттелл, К. Роджерс, З. Фрейд та ін. У працях цих авторів розглядалися різні аспекти проблеми психічної ригідності. Проте сьогодні спостерігається відсутність єдиного розуміння й чітко сформульованого трактування поняття «психічної ригідності». Так, ригідність, з одного боку, розуміється як інтегральна характеристика особистості, її найважливіший компонент, який визначає схильність людини до фіксованих форм поведінки та відображає труднощі коректування поведінки у відповідності з об'єктивними вимогами ситуації. З іншого боку, психічна ригідність розглядається як явище загальносистемного порядку, як універсальна характеристика всієї психічної діяльності, що є мірою самоорганізації та відкритості психічної системи в світ, рівнем її стійкості (Нестеренко М.О., 2006; П'янківська Л.В., 2020). Континуум «ригідність/флексібільність» стає показником цієї якості, тенденцій до змін і збереження, а відкритість системи стає гарантом її стійкості (Галажинський Е.В., 2011). Деякі науковці протиставляють ригідності флексібільність, яку поділяють на адаптивну, що виявляється у швидкій зміні установок за необхідності та на спонтанну, яка виражається у різноманітності ідей у неструктурованій діяльності (Псядло Е.М., 2007).

Аналіз сучасних визначень психічної ригідності дозволив визначити Д.С. Шаріповій, що вона «у сучасній літературі визначається альтернативно: як характеристика особистості або поведінки; як характеристика окремих областей особистості; як формально-динамічна або змістовна характеристика особистості та поведінки; як характеристика нормальної або патологічно зміненої особистості (Шаріпова Д.С., 2014). Існуюча різноманітність понять викликає труднощі при вивченні даного феномену.

У цілій низці досліджень розкриті психофізіологічні та нейробіологічні механізми ригідності як стереотипні форми реагування, взаємозв'язок ригідності з соціальною, шкільною адаптацією, до умов мирного життя (Балабушка Є.О., 2018; Залевський Г.В., 2004; Галанжинський Е.В., 2011), із набуттям професійних настанов (Акімова М.А., 2007), із сприйняттям часу (Аносенкова С.В., Кіреєва З.О., 2019), із негативними психічними станами у межах норми та при патологічних станах (Думброва О., 2019; Китаєва О.А., 2013). Показана специфіка вікової динаміки та статевих проявів ригідності (Залевський Г.В., 2004). У значно меншій мірі знайшли своє відображення в дослідженнях питання ролі

ригідності у структурі особистості людей, які знаходяться на стадіях оволодіння професією, зокрема практичною психологією. Актуальність і недостатня розробленість проблеми вимагають проведення дослідження виявлення ролі ригідності в структурі особистості майбутнього психолога задля глибшого розуміння проблеми психічної ригідності та її ролі у професійної діяльності типу «людина-людина», до якої відноситься й професія практичного психолога.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502332>

Носатенко Я.І., Меднікова Г.І.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**МОТИВАЦІЯ ПАЛІННЯ ТА ВІДМОВИ ВІД НЬОГО ТЮТЮНОВИХ
АДИКТІВ ЗРІЛОГО ВІКУ
MOTIVATION OF SMOKING AND SMOKING CESSATION OF THE
MATURE AGE NICOTINE ADDICTS**

The theses present the results of the research directed to determination of the particular features of motivation of smoking and smoking cessation of the different age smokers with different levels of smoking addictions. It has been stated that for the people under investigation with a high, average and low levels of nicotine addiction the leading motives of smoking cessation are relaxation and support. The high addiction level is performed by individuals with smoking cessation external motivation.

Keywords: *nicotine addiction, smoking motives, smoking cessation motivation, mature age.*

Розповсюдженість тютюнової залежності у всіх країнах світу набула стійкого характеру глобальної епідемії, що позначається на поширенні серед населення різних країн серцево-судинних захворювань, захворювань органів дихання, травлення, онкологічної патології. За результатами Національного репрезентативного опитування домогосподарств, проведеного в Україні в лютому 2000 року, визначено, що на момент опитування 57% чоловіків і 10% жінок є курцями, а ще 21 % чоловіків і 7% жінок палили у минулому. Також виявилось, що порівняно з попередніми поколіннями збільшилася частка жінок, що курять, і зменшився середній вік, коли опитувані вперше почали курити. Фактори, пов'язані з курінням, включають молодий вік, проживання в місті (у жінок), матеріальні труднощі, зокрема безробіття (Gilmore A.B., McKee M., Telishevsk M., Rose R., 2001).

Мета проведеного нами дослідження полягала у визначенні особливостей мотивації паління та відмови від нього у курців зрілого віку з різним рівнем тютюнової залежності.

У дослідженні використовувалися методика оцінки ступеня нікотинової залежності Фагерстрема К., методика діагностики мотивів паління Хорна Д., «Опитувальник мотивації відмови від паління» Крамченкової В.О. та Фоменко К.І. При математико-статистичній обробці даних використано U-критерій Манна-Уїтні та критерій хі-квадрат Пірсона.

У дослідженні брали участь 96 осіб віком від 35 до 45 років, що відповідає за віковою періодизацією, прийнятою на Міжнародному симпозіумі з вікової періодизації, другому періоду зрілого віку. За результатами використання методики Фагестрома низький рівень

залежності визначений у 26 досліджуваних (27,08% вибірки, середній рівень у 48 досліджуваних (50% вибірки), високий рівень у 22 досліджуваних (22,98% вибірки).

Встановлено, що для досліджуваних із високим, середнім і низьким рівнями залежності від нікотину провідними є такі мотиви відмови від паління, як розслаблення і підтримка. Підтримка виявилася домінуючим мотивом паління для досліджуваних із середнім рівнем залежності від нікотину, а розслаблення виявилось домінуючим мотивом паління для досліджуваних із низьким рівнем залежності від нікотину. Водночас за групою досліджуваних із високим рівнем нікотинової залежності мотиви розслаблення і підтримки займають друге та третє місце в ієрархії мотивів паління, а перше місце посідає такий мотив паління як спрага. Отже, їх паління найбільш обумовлено фізичною прив'язаністю до нікотину.

Виходячи з кількості отриманих за кожною шкалою балів, можна зазначити, що досліджувані з високим рівнем залежності палять через фізичну залежність від нікотину (12,52 балів за шкалою «Спрага») і через отримання задоволення від паління (11,22 балів за шкалою «Розслаблення»). Нехарактерним для них є паління як гра (8,21 балів).

Досліджувані з середнім рівнем залежності палять через те, що паління допомагає їм стримувати негативні емоції, знизити емоційну напругу, зосереджуватися (13,21 балів за шкалою «Підтримка»). Нехарактерним для них є паління як рефлекс (6,15 балів).

Досліджувані з низьким рівнем залежності палять через отримання задоволення від паління (11,15 балів за шкалою «Розслаблення»). Нехарактерним для них є паління через фізичну залежність (4,18 балів за шкалою «Спрага») і куріння як рефлекс (3,66 балів).

Статистично значущі відмінності між групами досліджуваних зрілого віку з різним рівнем нікотинової залежності визначені за такими мотивами паління, як стимуляція ($p < 0,001$), підтримка ($p < 0,001$), спрага ($p < 0,001$), рефлекс ($p < 0,001$). Найвищі показники за мотивами стимуляції, спраги і рефлексу визначені за групою досліджуваних із високим рівнем нікотинової залежності, а найвищий показник за мотивом підтримки визначено за групою досліджуваних із середнім рівнем нікотинової залежності.

Виявлено, що серед досліджуваних зрілого віку з високим рівнем нікотинової залежності суттєво переважають ($p < 0,05$) особи з екстернальною мотивацією відмови від паління, що характеризує поведінку, яка регулюється соціальними винагородами або загрозою покарання. Досліджувані з даною мотивацією за цією групою складають 50%. У 27,27% досліджуваних даної групи визначено інтроєктовану домінуючу мотивацію відмови від паління. При такій мотивації відмова від паління здійснюється під впливом почуття сорому та провини, що пов'язані з внутрішніми причинами, що мають контролюючу міжособистісну природу. Менша кількість досліджуваних даної групи характеризується наявністю

автономної мотивації відмови від паління (13,64%), що відображає наявність усвідомленого бажання кинути курити через відповідальне ставлення до стану свого здоров'я. А найменша кількість представників даної групи взагалі немотивовані на відмову від паління (9,09%).

Серед досліджуваних зрілого віку з низьким рівнем нікотинової залежності суттєво переважають ($p < 0,05$) особи, що немотивовані на відмову від паління (50% від загальної кількості досліджуваних даної групи). У 19,24% досліджуваних даної групи визначено автономну домінуючу мотивацію відмови від паління. Найменш представлені за даною групою досліджувані з екстернальною та інтроєктованою мотивацією (по 15,38% від загальної кількості досліджуваних даної групи).

Серед досліджуваних зрілого віку із середнім рівнем нікотинової залежності не визначено статистично значущого переважання певної мотивації відмови від паління. Однакова кількість досліджуваних даної групи характеризуються домінуванням автономної та екстернальної мотивації відмови від паління (по 25% від загальної кількості досліджуваних даної групи). Незначно більша кількість досліджуваних даної групи (29,17%) немотивовані на відмову від паління. У 20,83% досліджуваних із середнім рівнем нікотинової залежності визначено домінування інтроєктованої мотивації відмови від паління.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502341>

Обухівська А.Г.

*Український науково-методичний центр практичної психології
і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук
України, м. Київ*

**ТЕХНОЛОГІЇ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
TECHNOLOGIES FOR RAISING THE PROFESSIONAL COMPETENCE
OF PEDAGOGICAL WORKERS IN INCLUSIVE EDUCATION**

Theses disclose one of the ways to improve the qualifications of pedagogical workers of correspondence and distance education. The content of this type of training is the implementation of innovative developments aimed at the formation of knowledge, abilities and practical skills of specialists to carry out educational activities with children with special educational needs.

Keywords: *advanced training, professional competence, pedagogical workers, implementation of innovative pedagogical technologies, correspondence and distance learning program.*

Одним із серйозних викликів започаткованої в Україні освітньої реформи є завдання забезпечення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) якісною освітою в інклюзивному середовищі. Вирішення такого завдання цілком залежить від фахової компетентності педагогічних працівників.

Інклюзивне навчання, як новітня форма здобуття освіти дітьми з ООП, потребує інноваційних підходів у побудові педагогічного процесу, орієнтованого на реалізацію індивідуальних можливостей розвитку кожної дитини та формування її компетентностей, які стануть підґрунтям для формування навичок практичної життєдіяльності та соціально-трудової самореалізації.

Проте, як переконують проведені нами опитування, саме в цій сфері – інклюзивного навчання, працює значна кількість педагогічних працівників, які не мають спеціальної освіти або мають обмежений досвід роботи з названою категорією дітей, а тому часто недостатньо обізнані з їхніми проблемами.

Між тим належна індивідуалізація навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку можлива тільки на основі поглибленої діагностики особливостей їхнього розвитку, виявлення актуальних і потенційних можливостей розвитку дитини, оцінки її освітніх труднощів і потреб для врахування в освітній діяльності.

Законодавчо завдання вивчення дітей з ООП покладено на фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, провідним напрямком роботи яких є комплексна оцінка розвитку дитини, та педагогічних працівників як членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини в закладі освіти, де

вона є здобувачем освіти. Це ставить серйозні фахові вимоги до педагогічних кадрів, які мають володіти відповідними компетентностями, тобто знаннями, уміннями, практичними навичками і технологіями психолого-педагогічного супроводу освітньої діяльності таких дітей та підтримки їхніх батьків.

У рамках провадження наукової діяльності за темами наукового дослідження протягом останніх років (2018-2022) науковими співробітниками УНМЦ практичної психології і соціальної роботи створені психолого-педагогічні інноваційні розробки / технології для практичного застосування в освітній діяльності педагогічних працівників.

Назви таких інновацій: «Психолого-педагогічний супровід батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, в інклюзивно-ресурсному центрі і закладі освіти»; «Психологічний супровід дітей з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги (ГРДУ) у закладі освіти і інклюзивно-ресурсному центрі (ІРЦ)»; «Збереження психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами (дошкільного віку) в умовах роботи в інклюзивно-ресурсного центру і закладі освіти»; «Технологія вивчення розвитку дитини молодшого дошкільного віку методом навчально-діагностичного експерименту»; «Технологія комплексної оцінки мовленнєвого розвитку дитини з тяжкими порушеннями мовлення» (Обухівська А.Г., Ілляшенко Т.Д., Жук Т.В., Каменчук Т.Д., Якимчук Г.В., 2019, 2020).

Для здійснення експериментальної роботи, апробації та впровадження названих інноваційних розробок в освітню практику на основі Договорів про співпрацю створені експериментальні майданчики. Основні локації їх: інклюзивно-ресурсні центри, обласні методично-ресурсні центри, навчально-методичні центри психологічної служби системи освіти.

Діяльності експериментальних майданчиків реалізується у таких аспектах: а) перевірка продуктивності наукових розробок лабораторії в освітній практиці фахівців та отримання зворотної інформації для їх вдосконалення; б) підвищення професійної компетентності педагогічних працівників освіти на робочому місці; в) впровадження розроблених технологій в освітню практику педагогічних фахівців.

З метою підвищення успішності провадження названих аспектів експериментальної роботи нами розроблена інноваційна Програма заочно-дистанційного навчання «Методичне забезпечення освітньої діяльності педагогічних кадрів в умовах інклюзії».

Зміст цієї Програми спрямований на: а) формування знань, умінь та практичних навичок фахівців для здійснення освітньої діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами; б) оволодіння технологіями психолого-педагогічного супроводу освітньої діяльності дітей з ООП та підтримки їхніх батьків.

У кризових ситуаціях, в умовах карантинних обмежень, воєнного стану такий шлях підвищення кваліфікації є достатньо ефективним, а почасти – єдино можливим. Заочно-дистанційне навчання передбачає навчання за програмою підвищення кваліфікації у таких формах: участь у вебінарах, онлайн-нарадах, консультаціях, семінарах, зустрічах в онлайн-режимі на платформі Google-Meet тощо.

Основними видами роботи за такою програмою є: індивідуальне консультування, ознайомлення фахівців з інноваційними розробками відповідно до напрямків діяльності, самостійне опрацювання науково-теоретичних джерел, вибір та застосування (апробація) наукових розробок у власній освітній діяльності на робочому місці фахівця.

Програма передбачає обсяг (**тривалість**) навчання: 150 годин / 5 кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС).

Цільовою аудиторією для навчання є педагогічні працівники (практичні психологи, асистенти, вчителі-логопеди, корекційні педагоги, дефектологи, реабілітологи).

У процесі навчання за запропонованою програмою підвищення кваліфікації передбачене формування ряду компетентностей, що набуватимуться або вдосконалюватимуться, а саме:

– **загальні компетентності:** здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій; здатність до розвитку особистісного потенціалу, самореалізації, здатність знаходити нові творчі підходи до вирішення професійних завдань в освітньому середовищі;

– **фахові компетентності:**

✓ володіння методиками вивчення індивідуальних особливостей розвитку дітей та здатність їх врахування у визначенні освітніх потреб;

✓ сформованість фахових знань (метою, змістом, етапами), практичних навичок, методичних прийомів, способів дій фахівців у межах технологій (програм, процедур) роботи з дітьми, їхніми батьками, командної взаємодії з колегами;

✓ ознайомлення з просвітницькими програмами роботи з батьками вихованців.

Оволодіння розробленими технологіями учасниками експериментальної роботи закладає передумови для системної роботи з батьками дітей, поширення ефективних прийомів і методів діагностичної і корекційно-розвиткової роботи на всеукраїнський рівень.

Програма заочно-дистанційного навчання «Методичне забезпечення освітньої діяльності педагогічних кадрів в умовах інклюзії» (за видом освітньої послуги «онлайн-навчання»), затверджена Вченою ради УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, Протокол № 6 від 10.09.2020 року.

Як Програма підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників вона розроблена відповідно до сучасної державної освітньої політики, Концепції Нової української школи та стратегії реформування освіти в Україні, провідних напрямків наукової діяльності.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502339>

Ольховська С.Ф.

Сумський державний педагогічний університет імені

А.С.Макаренка, м. Суми

**САМООЦІНКА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА АДАПТОВАНОСТІ У
ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ
SELF-ESTEEM AS AN IMPORTANT COMPONENT OF
ADAPTABILITY IN ADOLESCENT AGE**

The article analyzes the concept of adaptability in adolescent age. In this work we established that influence of the characteristics of teenagers' self-esteem on their adaptability in the class team, the indicator of which is their social and psychological status in the class. Researchers of this issue found that the more critical a teenager is of himself and the higher his self-esteem, his sociometric status is higher and positive and vice versa. It was also found that adolescent with low self-esteem had statistically significantly lower activity quality indicators in emotional situations than adolescents with high self-esteem. And the performance time was longer, which explained by their poorer adaptability. We came to the conclusion that the use of effective psychotechnologies will positively affect the sociometric status of teenagers, reduce emotional tension, which will positively affect the success of activities and adaptability in the team as a whole.

Keywords: *psychological adaptability; self-esteem; adolescent age.*

Вивчення адаптаційних процесів сучасної молоді виступає значущим напрямком сучасних досліджень. Проведений аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних вчених виявив, що більшість з них в якості основного критерію успішності процесу адаптації розглядають успішність у навчально-професійному становленні. Наприклад, Т.В. Бурлакова, яка розробила модель індивідуалізації професійної підготовки молоді, підвищення академічної успішності розглядає як оцінку успішності застосовуваних методів навчання (Бурлакова Т.В., 2008). Але такий підхід швидше оцінює адаптацію до процесу навчання, а не до соціуму і його вимог. Оскільки на сьогоднішньому етапі розвитку суспільства більшого значення набуває саме особистісний розвиток людини, її здатність до самореалізації у складних мінливих умовах, то розглядаючи процес адаптації, необхідно приділяти особливу увагу тому, наскільки успішні процеси самореалізації, саморегуляції, самоактуалізації і амовдосконалення особистості в підлітковому та юнацькому віці (Селезньова О.В., 2011).

Підлітковий вік – це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. На межі молодшого шкільного віку і підліткового відбувається криза самооцінки. Помічено різкий зріст незадоволеності собою. Було встановлено, що в підлітковий період

формується уміння оцінювати себе не тільки через вимоги авторитетних дорослих, а й через власні вимоги.

До кінця підліткового періоду самооцінка може стати значним регулятором поведінки індивіда, покращуючи або погіршуючи його адаптованість до умов середовища. У молодших підлітків іще зберігається орієнтація на якості, які проявляються в навчальній діяльності, але основним критерієм оцінки себе та іншого стають морально-психологічні особливості особистості, що проявляються у взаєминах з іншими.

Дослідники стверджують, що самооцінка є достатньо пізнім утворенням, вони одноставні в описах особливостей самооцінки підлітків, відзначаючи її ситуативність, нестійкість, схильність до зовнішніх дій. Відома тенденція підлітків до гуртування і своєрідна, часто жорстка, внутрішньо групова статусна диференціація, притаманна не тільки неформальним групам, а й шкільному класу як малій групі, що робить необхідним розглянути взаємозв'язок самооцінки підлітка з його соціально-психологічним статусом, який, безперечно виступає важливою умовою успішної адаптації у класному колективі. Дані ряду досліджень зарубіжних і вітчизняних психологів вказують на наявність взаємозв'язків соціометричного статусу, які позитивно корелюють з рівневою характеристикою самооцінки підлітків.

Так, Я. Л. Коломінський (Я. Коломінський, 2010) встановив ряд цікавих закономірностей соціальної перцепції у підлітків:

- тенденція до завищеної самооцінки соціометричного статусу у низькостатусних учнів і до заниженої у високостатусних;
- егоцентричне нівелювання – тенденція приписувати іншим членам групи статус або рівний своєму, або більш низький;
- ретроспективна оптимізація – тенденція більш сприятливо оцінювати свій статус в колишніх групах.

Дослідження цього автора підтверджують вплив особливостей самооцінки підлітків на їх адаптованість у класному колективі, показником якої виступає їх соціально-психологічний статус у класі: чим критичніше до себе підліток і чим вище його самооцінка, тим вище його позитивний соціометричний статус (Я. Коломінський, 2010). І далі, чим більш завищеною є самооцінка підлітка і чим вище його рівень домагань, тим нижче позитивний соціометричний статус або вище негативний статус у класному колективі, що є проявом дезадаптованості такого учня у класі. Залежно від поведінкових особливостей підлітків, що проявляються по відношенню до групи, також відзначено, що підлітки, схильні до внутрішнього конформізму, часто потрапляють у групу «знехтувані», схильні до нонконформізму потрапляють до групи «відторгнені». Зовнішні конформісти і підлітки з адекватною та високою самооцінкою є достатньо адаптованими у шкільному колективі, оскільки мають статус «прийнятих». Причину цього Я. Л. Коломінський вбачає у зростанні критичності

підлітків до себе. Отже, відсутність адекватного усвідомлення підлітком свого становища в колективі нерідко виступає однією з головних причин зниження його адаптивності до колективу, що може проявлятися як у формі аутоагресії, виникнення депресивно-суїцидальних тенденцій (підлітки з заниженою самооцінкою), так і виникнення конфліктних ситуацій, конфронтацій, булінгу. Відхилення в адекватності усвідомлення підлітком свого становища в колективі як у бік переоцінки, так і в бік недооцінки, може призвести до небажаних результатів щодо його адаптованості до шкільної групи: якщо, наприклад, учень переоцінює своє становище, то він, як правило, негативно ставиться до товаришів, вони ж віддячують йому тим самим, виявляючи зневагу до нього, недооцінка ж призводить до виникнення невпевненості, відчуженості у підлітка, відсутності бачення себе як значущого члена шкільного класу. В обох випадках неадекватна самооцінка негативно впливає на статус підлітка і його адаптованість у шкільному колективі.

Представляє також інтерес питання взаємозв'язку адаптованості та самооцінки у підлітків. Дослідження Е. Носенко (Носенко Е., 2004; 2012) були спрямовані на виявлення особливостей взаємозв'язку емоційного інтелекту з такими особистісними утвореннями, як психологічне благополуччя, позитивна самооцінка, вибір адекватних стратегій психологічного копію. Цікавим в її дослідженні виявився аналіз механізму зв'язку самооцінки підлітка з адаптацією і успішністю його навчання (Носенко Е., 2004). Дослідниця не обмежилася загальною тезою про вплив самооцінки на зниження ефективності діяльності підлітка з низькою самооцінкою за рахунок меншої його впевненості у своїх силах. Авторка припустила, що в основі механізму впливу самооцінки на ефективність інтелектуальної діяльності дитини лежать емоційні переживання, що супроводжують діяльність підлітка.

Результати її досліджень показали, що рівень самооцінки підлітків істотно впливає як на якісні показники ефективності інтелектуальної діяльності, так і на час її виконання, якщо в ситуації присутні емоційні чинники (наприклад, стрес неуспіху). У підлітків з низькою самооцінкою показники якості діяльності в емоціогенних ситуаціях були нижчими на статистично значущому рівні, ніж у підлітків з високою самооцінкою, а час виконання діяльності – більшим. Цю тенденцію Е. Носенко пояснює гіршою адаптацією підлітків з низькою самооцінкою до емоціогенних ситуацій, що і призводить до виникнення емоційної напруженості, негативно позначається на якісних характеристиках часу виконання діяльності (Носенко Е., 2012).

Отже, самооцінка як центральне утворення особистості в значній мірі визначає соціальну адаптацію, виступає регульовальником поведінки і діяльності. Підлітковий період – це період інтенсивного формування самооцінки. Згідно з даними науковців-психологів, на підлітковий вік доводиться самий суперечливий, конфліктний етап розвитку самооцінки.

Самооцінка молодших підлітків суперечлива, недостатньо цілісна, тому й у їхній поведінці може виникнути чимало невмотивованих учинків, які знижують їх адаптованість у колективі однолітків. Поступове збільшення адекватності самооцінки в підлітковому віці шляхом цілеспрямованої психопрофлактичної роботи шляхом використання ефективних психотехнологій позитивно вплине на соціометричний статус підлітків, знизить емоційну напруженість, що позитивно позначиться на успішності виконання діяльності і адаптованості у колективі в цілому.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502359>

Онїка К.С., Меднікова Г.І.

*Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ FEATURES OF THE SELF-ESTEEM OF MODERN STUDENTS

The results of the study of self-esteem of modern students are given in theses. Combinations of high overall with high and average partial self-esteem, low overall with low and high partial self-esteem were the most common among students. Compensatory variants of self-esteem (high and low partial self-esteem against the background of low overall self-esteem) are identified in almost a third of modern students.

Key words: self-esteem, general self-esteem, partial self-esteem, students.

Самооцінка – відносно стійке стрижнєве особистісне утворення, компонент структури свідомості. У змістовному плані самооцінка являє собою своєрідний комплекс оцінних критеріїв, що співвідносяться з еталоном і ідеалом і складаються в процесі придбання життєвого досвіду, як результат реалізації можливостей, на основі самоефективності, очікувань соціального середовища, змісту провідної діяльності, місця, займаного людиною в системі міжособистісних відносин. Самооцінка підвищується в процесі ефективної навчальної й професійної діяльності при успішному вирішенні різноманітних завдань і знижується в ситуації неуспіху. Самооцінка розвивається і функціонує в єдності з ціннісними орієнтаціями особистості, тому що переживання успіху або неуспіху, що лежить в основі її компонентів залежить від ступеня значимості того, до чого прагне людина – від її ідеалів і ціннісних орієнтацій.

Адекватна висока стійка самооцінка впливає на розвиток особистості, виступає внутрішньою умовою самоактуалізації та саморегуляції. Виходячи з того, що самооцінка розвивається і функціонує у двох формах: загальній і частковій (Erstein S., Mruk C., Бутузова Л.П., 2019; Каламаж Р.В., 2009; Малихіна О.А., 2021; Меднікова Г.І., 2002; Олійник О.О., 2018; Попелюшко Р.П., 2008; Столярчук О.А., 2012 та інші), актуальним видається вивчення сполучень цих форм самооцінки у сучасних студентів.

Мета дослідження: визначити особливості самооцінки сучасних студентів.

Дослідження проводилося в два етапи. На першому етапі визначався рівень самооцінки студентів у двох формах (загальній і частковій). На другому етапі визначалися варіанти сполучень цих форм самооцінки у випробовуваних студентського віку.

У ході дослідження нами були використані методика Дембо-Рубінштейн для дослідження часткової самооцінки, методика Колірний тест ставлень» О.М. Еткінда для дослідження загальної самооцінки. Проведенню

основного дослідження передував попередній відбір випробовуваних, внаслідок якого були виділені групи студентів із високою, середньою і низькою частковою самооцінкою, у кожній групі по 20 випробовуваних.

Визначено, що найчастіше серед студентів зустрічаються такі варіанти сполучень висотних характеристик загальної і часткової самооцінки: висока загальна і середня часткова (у 23,33% від всього числа випробовуваних студентів), висока загальна і висока часткова (у 16,7%), низька загальна і висока часткова (у 13,33%), низька загальна й низька часткова самооцінка (у 15,56%). Найбільш рідкі поєднання середньої загальної з високою частковою самооцінкою і низької загальної з середньою частковою самооцінкою (в обох випадках по 3,33%). Отже, найбільш представленими серед студентів є сполучення високої загальної з високою і середньою частковою самооцінкою, низької загальної з низькою і високою частковою самооцінкою.

Розвиток низької загальної та низької часткової самооцінки пов'язують з низькою результативністю суб'єкта у значущих сферах життєдіяльності і великою кількістю негативних оцінок, одержуваних від оточуючих. Отже, низька самооцінка є результатом тривалого накопичення досвіду невдач, негативних реакцій, засуджень і нехтувань із боку оточуючих. Водночас якщо людина може не помічати свої явні невдачі і зберігати повагу до себе, це означає, що її переживання пригнічуються. Людина з низьким рівнем власної гідності може не тільки не помічати своїх слабкостей, але іноді формує ідеалізовану Я-концепцію. Свідома самооцінка і рівень власної гідності людини можуть бути прямо протилежними. Свідомі самооцінки у цьому випадку покликані виправдати компенсаторні реакції на глибоко укорінене почуття неповноцінності. Сильні емоційні реакції, що є по суті захисними, виникають при загрозі свідомій самооцінці людини. Тобто захищається власне уявлення про самого себе, а основні зусилля спрямовуються не на самопізнання, а на самозахист (Шибутані Т., 1999).

Л.С. Виготський висловлював думку, що завищена самооцінка може виступати показником низького рівня розвитку особистості, якому притаманний афективний характер самооцінювання. Крім того завищена самооцінка може виступати фіктивною компенсацією труднощів, з якими стикається людина, відповіддю на низьку оцінку з боку середовища. Така фіктивна компенсація виникає на тлі почуття малоцінності. Поряд з фіктивною компенсацією Л.С. Виготський описує реальну компенсацію та змішаний тип компенсації. Реальна компенсація виникає у відповідь на більш-менш реально враховані труднощі. Змішаний тип характеризується тим, що людина випинає свої недоліки, прикривається своєю слабкістю. Ця компенсація, з одного боку, реальна, бо людина за допомогою її добивається певного зиску, з іншого боку, фіктивна бо таким чином людина не позбавляється труднощів, а навпаки підсилює їх (Виготський Л.С., 1983).

Отже, фіктивна та змішана компенсація у вигляді завищеної та заниженої самооцінки, що розвивається на тлі низької загальної самооцінки, виступаючи захисним механізмом особистості, визначена майже у третини сучасних студентів.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502365>

Остапчук А.В.

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса

**ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЮДЕЙ З
РІЗНИМИ ТИПАМИ ПРИХИЛЬНОСТІ
INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF
PEOPLE WITH DIFFERENT TYPES OF ATTACHMENT**

Кожного дня особистість стикається з різними людьми та має з ними контактувати. Успішність соціальної взаємодії найчастіше залежить від умінь особистості використовувати свої особливості. Особливості роботи емоційної сфери мають певний вплив на успішність спілкування. Коли індивідуальність вміє урегулювати, демонструвати та розуміти свої емоційні стани та інших – її можна назвати емоційно зрілою.

Особливості праці психічних функцій закладені не тільки на біологічному рівні, але ще і значний вплив на їх роботу має середовище, в якому виховується людина. Перший об'єкт з яким стикається людина – це її мати, яка забезпечує індивіду середовище, в якому та буде розвиватися. Кожна мати має певний стиль виховання та свої особливості поведінки, в залежності від них формується тип прихильності, які впливають на характер сприйняття стосунків з оточуючими та світом майбутньої особистості. Саме тип прихильності формує особливості сприйняття, емоцій та поведінки людини.

Дослідження, яке було проведено нами було спрямовано на з'ясування особливостей взаємозв'язків емоційної зрілості з різними типами прихильності. У дослідженні ми спиралися на особливості емоційної сфери особистостей в залежності від їх типу прив'язаності та їх сприйняття певних ситуацій в яких може опинитися кожна людина.

Ключові слова: *емоційна зрілість, прихильність, надійна прихильність, амбівалентна прихильність, уникаюча прихильність, неорганізаційна прихильність.*

Keywords: *emotional maturity, attachment, secure attachment, ambivalent attachment, avoidant attachment, non-organizational attachment.*

Emotional maturity is the ability of an individual to skillfully manipulate internal states, establish them, understand them, and transmit them to the outside as harmoniously and efficiently as possible.

The main components of emotional maturity are:

- Regulation of emotions;*
- Expression in the expression of emotions;*
- Empathy. The ability of an individual to understand his emotions and reflect them in the surrounding environment.*

Emotional connections with a loved one are the basis of attachment. The quality of attachment affects a person's emotional state and his regulatory abilities. The type of attachment is formed in childhood. Affection is an exchange of comfort, emotional warmth, and pleasure. The founder of the theory, J. Bowie, was a representative of the psychoanalytic approach and held the position that childhood experiences directly affect the formation of a personality in adulthood and its social relationships. According to him, attachment is a stable psychological connection between individuals, the type of which is formed in early childhood. Scientist E. Ainsworth continued J. Bowie's research and identified the following types of attachment:

- **Reliable attachment.** The personality is not afraid to express various emotions openly, it can freely talk about them and emphasize what it feels at this very moment. A person who is securely attached to the object of affection feels free to be overwhelmed by emotions.

- **Avoidant attachment.** Such an individual cannot demonstrate his emotions openly, as he feels the fear of being turned away. Avoiding individuals suppress their emotions and try not to show a desire to be in a relationship. Most often, people with an avoidant type feel discomfort from positive emotions, such as joy and happiness. In their opinion, these emotions are not effective.

- **Ambivalent attachment.** An ambivalent personality hyperbolizes his emotions to attract the attention of others. Most often, negative emotions are an exaggeration. A person with this type of attachment can be more attractive to others than a person with a secure attachment, due to the self-disclosure of the inner world.

Later, scientists M. Main and J. Solomon singled out another type of attachment – disorganized. Such a person has a low level of emotional intelligence, has difficulties in understanding his emotions and the emotions of others. They will show features of rigid behavior, not tolerant of uncertainty. Most often, they cannot express their position and do so thanks to other people's opinions. They really long for deep and healthy romantic kisses, but they don't know how to build them.

In order to empirically and practically work out the problem of individual psychological characteristics of emotional maturity in persons with different types of attachment, a psychological study was planned and conducted using an Internet survey, which was conducted in Google forms. 50 people aged 18 to 30 took part in the study. Correlation analysis was performed using SPSS for Windows version 16.0.

The purpose of the study: to reveal the individual and psychological characteristics of people with different types of attachment.

For the study, the following was used: "Questionnaire of attachment to close people" N.V. Sabelnikova, D.V. Kashirsky, "Experience of close relationships" K. Brennan and R.K. Fraley, M. Atkinson's Emotional Maturity Scale, "Diagnostics of the Emotional Maturity of the Personality" O.Ya.

Chebykina, "Self-evaluation of the generalized type of preference" ("RQ") by K. Bartholomii and L. Horovyts (adaptation by T.V. Kazantseva), M. Rosenberg's self-esteem scale.

The obtained results are shown in the tables:

Table 1

The results of the correlational analysis of emotional maturity and types of attachment according to the methods "Diagnostics of emotional maturity of the individual" O.Ya. Chebykina and "Self-Assessment of the Generalized Type of Preference" ("RQ") by K. Bartholomii and L. Horovyts (adaptation by T.V. Kazantseva).

	IEk	Eek	IC	EC	Iem	Eem
Type A	—	—	0,349*	—	—	—
Type B	—	—	—	—	—	—
Type C	-0,280*	-0,398**	0,343*	—	-0,331*	—
Type D	—	—	—	—	—	—

Notes: type A – superficial predilection, type B – ambivalent predilection, type C – unique predilection, type D – disorganized predilection, Iek – expression of expressiveness in children, Eek – to convey mood to a partner in spiESlkuvanny, IC – regulation regulation of the behavior of others, Iem – in the mind of understanding the emotions of becoming a lonely middle man, Eem – 2.

Type A ($r=0.019$; $p<0.05$), type B ($r=0.026$; $p<0.05$) and type D ($r=-0.278$; $p<0.05$) are not correlated with one s showing emotional maturity Iek. Type C has a low correlation ($r=-0.280$; $p<0.05$).

Type A ($r=0.081$; $p<0.05$), type B ($r=0.054$; $p<0.05$) and type D ($r=-0.261$; $p<0.05$) do not correlate with Eek, also Type C ($r=0.398$; $p<0.01$) may have a high level of correlation with Eek. Having offended the showcases of expressiveness for this method, they showed a correlation with a unique whimsicality. It is worth mentioning the importance of such special features to transmit your emotions. The demonstration of singing emotional states is not typical for people with a unique whimsicality, but after we take them away there is a correlation link, it is necessary to follow the chain of nutrition in more detail.

Type A ($r=0.349$; $p<0.05$) and type C ($r=0.343$; $p<0.05$) may have a low correlation with IC. It is worth mentioning about the peculiarities of the superior predilection and the unique ability to regulate one's own abilities for the necessary type B ($r=-0.068$; $p<0.05$) and type D ($r=0.019$; $p<0.05$) I can't correlate. Type A ($r=0.004$; $p<0.05$), type B ($r=0.066$; $p<0.05$) and type D ($r=-0.215$; $p<0.05$) do not correlate with Iem, type C ($r=-0.331$; $p<0.05$) may have a low level of negative correlation, which can tell us about the peculiarities of the psyche of a person with a unique type of attachment and burn us about those about whom we are one of the pokaznikiv, the lower type.

No one type of flimsiness according to the method "Self-assessment of a generalized type of similarity" does not have a correlation with the indicator Eem

(type A ($r=0.090$; $p<0.05$), type B ($r=-0.109$; $p<0.05$), type C ($r=0.087$; $p<0.05$) and type D ($r=-0.081$; $p<0.05$)).

Table 2

The results of the correlation analysis of the methods “Self-assessment of a generalized type of likeness” (“RQ”) by K. Barfolomiy and L. Horowitz (adaptation by T.V. Kazantseva) and “An aptitude tester for loved ones” by N.V. Sabelnikova, D.V. Kashirsky.

	U1	A1
Type A	–	–
Type B	–	–
Type C	0,344*	-0,405**
Type D	0,383**	–

Note: type A – superficial predilection, type B – ambivalent predilection, type C – unique predilection, type D – disorganized predilection, U1 – uniqueness, A1 – anxiety about the method of Predilection for loved ones "

According to the results of the analysis of the type of sickness and uniqueness and anxiety, it was revealed: type A (unique: $r=-0.064$; $p<0.05$, anxiety: $r=-0.196$; $p<0.05$) and type B (unique $r=0.062$; $p<0.05$, variable: $r=0.271$; $p<0.05$) does not show the same correlation with indications, also the indicator has a high positive correlation with type C ($r=-0.344$; $p<0.05$,) and D ($r=0.383$; $p<0.01$), and a highly negative correlation with type C anxiety ($r=-0.405$; $p<0.01$).

The peculiarity with a uniquely unorganized pretense can lead to weakness to ignore, unique social situations. For such people, social interaction is an important process, which borrows a lot of resources. Negative correlation gives us the ability to understand why there is one ostentatious person below, and yet another, because of which it is possible to grow visnovkas, why more raven is more unsettled, the lower rhine type shows unique pretentiousness, chi navpaki.

Table 3

The results of the correlation analysis of emotional maturity and types of agreeableness according to the method "Self-assessment of the generalized type of similarity" ("RQ") by K. Bartholomew and L. Horowitz (adaptation by T.V. Kazantseva) and M. Atkinson's Emotional Maturity Scale

Type of attachment	EZ
Type A	-0,398**
Type B	–
Type C	–
Type D	–

Note: type A – superficial predilection, type B – ambivalent predilection, type C – unique predilection, type D – disorganized predilection, EZ – emotional maturity.

Type A (reliable attachment) according to the method "Self-assessment of the generalized type of preference" has a high level of negative correlation ($r=-0.398$; $p<0.01$) with emotional maturity. The results of the indicator of reliable commitment have a negative correlation with the indicator of emotional maturity, this can demonstrate to us that when one of the indicators is at a high level, the other has a low level, thus it can be concluded that reliable commitment is not accompanied by one hundred percent emotional maturity according to the results this technique.

Type B (ambivalent attachment) has no correlation with emotional maturity ($r=0.108$; $p<0.05$), type C (avoidant attachment) has no correlation ($r=-0.266$; $p<0.05$), type D (disorganized attachment) has no correlation ($r=-0.085$; $p<0.05$).

Table 4

The results of the correlation analysis of the methods "Self-assessment of the generalized type of preference" ("RQ") by K. Bartholomii and L. Horovyts (adaptation by T.V. Kazantseva) and "Experience of close relationships" by K. Brennan and R.K. Fraley

Тип прихильності	Y2	C2
Type A	–	–
Type B	–	–
Type C	-0,417**	-0,408**
Type D	0,363*	–

Note: type A – secure attachment, type B – ambivalent attachment, type C – avoidant attachment, type D – disorganized attachment, y2 – avoidance, C2 – anxiety.

Type C commitment (y_2 $r=-0.417$; $p<0.01$). has a high level of negative correlation with the avoidance index, this may indicate that a person with an avoidant type of attachment tends to avoid certain social situations. Also, type C (b_2 $r=-0.408$; $p<0.01$) correlates with anxiety, which may indicate the anxiety of people with this type of attachment, they feel helpless in social situations. Type D (y_2 $r=-0.363$; $p<0.05$) has a slight correlation with the avoidance indicator, this may indicate the tendency of individuals with disorganized attachment to avoid certain circumstances. Type A (avoidance: $r=-0.014$; $p<0.05$, anxiety: $r=-0.157$; $p<0.05$) and type B (avoidance: $r=0.072$; $p<0.05$, anxiety: $r=0.263$; $p<0.05$) have no correlation with any of the indicators.

Table 5

The results of the correlation analysis of the methods "Self-assessment of the generalized type of preference" ("RQ") by K. Bartholomii and L. Horovyts (adaptation by T. V. Kazantseva) and the self-esteem scale by M. Rosenberg.

Type of attachment	Selfrespect
Type A	0,287*
Type B	–

Type C	0,335
Type D	–

Note: type A – secure attachment, type B – ambivalent attachment, type C – avoidant attachment, type D – disorganized attachment.

Type A ($r=0.287$; $p<0.05$) and type C ($r=0.335$; $p<0.05$) have a low level of positive correlation with the self-esteem indicator. This shows the self-esteem of people with secure attachment and avoidant attachment. Type B ($r=-0.191$; $p<0.05$) and type D ($r=-0.130$; $p<0.05$) have no correlation. A person who has reliable attachment has self-respect, personal boundaries, the ability to defend his opinion and rights. Also, the correlation between avoidance and self-esteem makes it possible to assume strong boundaries of people with this type of attachment, about their stability and self-confidence in personal strengths.

After conducting and analyzing the data obtained during the study, it is possible to draw the following conclusions that emotional maturity has a rather strong relationship with attachment types. According to the results of the empirical study, it was found that a significant number of indicators have a negative correlation, which indicates the interdependence of emotional maturity factors with the type of attachment and their individual psychological characteristics.

Each attachment type was found to correlate differently with avoidance and anxiety scores. Each individual has peculiarities of mental functioning, but the research traces a certain dependence of the perception of social situations and relationships and the type of attachment.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502369>

Панасть Н.В., Крамченкова В.О.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

**ВАРІАТИВНІСТЬ АКЦЕНТУЙОВАНИХ РИС В ОСІБ З ХІМІЧНОЮ
ЗАЛЕЖНІСТЮ**
**VARIABILITY OF ACCENTED TRAITS IN PERSONS WITH
CHEMICAL DEPENDENCE**

***Description.** This work examines the issue of accentuation of character traits, which is currently studied in various scientific approaches: socio-psychological, pedagogical, medical, legal etc. The topic is relevant in a social sense, probably the exacerbation of certain character traits causes a tendency to destructive behavior, which is expressed by addiction to psychoactive substances and disruption of interaction with the surrounding medium. The article presents the results of an empirical study of accentuation of character traits in persons with alcohol and drug addiction. The features of accentuated features in persons with dependence on chemical substances were analyzed.*

***Key words:** accentuation of character traits, destructive behavior, chemical dependence, interaction with the surrounding medium, psychoactive substances.*

Мета: визначити типологічні профілі характеру осіб з хімічною залежністю.

Аналіз останніх публікацій. Науковим дослідженням проблематики акцентуації та розмежування цього поняття як крайніх варіантів норми від поняття «психопатії» почали займатися з середини ХХ століття О. Кольберг, Е. Фромм, А. Шострем. Наукове визнання однієї з перших типологій особистостей отримав термін «акцентуйована особистість» німецького психіатра і психолога, професора Берлінського університету Karl Leonhard в 1964р (Карл Леонгард) (Leonhard K., 1964). Психіатри Wirnicke (Верніке), Kleist (Клейст), Beckmann Н.(Н.Бекман) розглядали феномен психогічного циклоїдного синдрому («The Cycloid Psychoses»). В розумінні Л. І. Співак акцентуації – це «нервово-психічна нестійкість». В. М. Бехтерев говорить про «переміжні стани між психопатією і нормальним станом», П. Б. Ганушкін – про «латентну психопатію», О. В. Кербіков – про «передпсихопатію».

К. Леонгард акцентуацією характеру називає надмірно виражені індивідуальні особистісні риси, які мають можливість переходити в патологічний стан під впливом несприятливих факторів (Leonhard K., 1964).

А. Є. Личко на основі робіт К. Леонгарда і класифікації психопатій П. Ганушкіна розвинув наступну концепцію: акцентуації характеру – це крайні варіанти його норми, при яких окремі риси характеру надмірно посилені, внаслідок чого виявляється вибіркова вразливість щодо певного

роду психогенних впливів, можливо при підвищеній стійкості до інших (Столяренко О., 2020).

Акцентуації рис характеру формуються в суспільних умовах життя, під впливом соціальної напрямку зацікавлення, особливістю контактів у колективі, але, за дослідженнями, визначальними є своєрідні природні індивідуальні особливості, що, властиво, і створюють ґрунт для виникнення акцентуацій. До сьогодні не існує однозначної думки в науці відносно впливу акцентуацій характеру на формування різних форм залежностей, зокрема від психоактивних речовин. Науковці І.М. Ревякіна, Л. Кольберг одногласно заявляють про негативний вплив акцентуацій на цей процес та вважають їх одним з основних факторів розвитку залежності, та дезадаптації (Ревякіна І. М., 2015р).

Протилежної позиції дотримується Ю. Гіппенрейтер, наголошуючи, що дезадаптація при акцентуованих рисах не наступає, або не є довготривалою (Дружилов С.А., 2013).

В наукових працях С.І Подмазін, Ю Гільбух відзначають, акцентуації рис характеру – це природне явище і, що деякі акцентуовані риси допомагають більш успішній адаптації в суспільстві та самореалізації (Подмазін С.І.,1994).

Н. Павлик припускає, що період вираженості акцентуацій являє собою своєрідну «точку біфуркації» на етапі характерологічного розвитку особистості, який визначає вектор подальшого розвитку (Павлик Н.В., 2015).

Істотним фактором впливу на формування різних форм залежності психологічні дослідження виявляють наявність конкретного типу акцентуацій. Такі типи як застрягаючий, дистимний, циклоїдний мають суттєвий негативний вплив на формування особистості та можливий розвиток адикцій як форми компенсації дисфункцій.

В психологічній літературі акцентуації характеру визначаються як дисгармонійність розвитку особистості, що виявляються в окремих рисах та зумовлюють підвищену уразливість особистості стосовно певних дій, ускладнюючи її адаптацію до повсякденних ситуацій. У своїй теорії П. Ганнушкін вважає виникнення акцентуацій можуть випереджувати біологічні та соціально-психологічні причини.

Біологічні:

- вплив спадковості (алкоголізм або наркоманія батьків);
- органічне ушкодження центральної нервової системи (інфікування головного мозку, черепно-мозкові травми);
- «пубертатна криза».

Соціально-психологічні:

- вади сімейного виховання (вплив сімейного середовища на формування особистості);
- психічна травма.

З акцентуаціями характеру, як вважає вчений, пов'язані психологічні особливості саморегуляції діяльності особистості: індивідуальні відмінності будуть проявлятися в тому, як людина планує, програмує досягнення мети діяльності, враховує зовнішні та внутрішні умови, оцінює результати і коригує активність для досягнення суб'єктивно прийнятних результатів.

Деякі акцентуації мають тенденцію переходити в патологічну форму – розлади особистості – при сприятливих факторах, серед яких потрібно відзначити зовнішні психотравмуючі обставини і біологічні чинники (Максимова Н.Ю., 2014).

Акцентуації в більшості типів в підлітковому віці є сильніше вираженими, що не перешкоджає соціальній адаптації. До завершення підліткового періоду прояви акцентуацій можуть згладитися або бути компенсованими та не проявлятися. На основі психологічних спостережень фахівці підтверджують закріплення акцентуацій в юнацькому віці і їх перехід при несприятливих факторах у патологічну форму – розлади особистості. Особи з вираженими акцентуйованими рисами входять у групу підвищеного ризику щодо певних згубних впливів антисоціальних груп (Запужляк О.З., 2004).

К. Леонгард запропонував десять типів акцентуацій та класифікував їх на дві групи: акцентуації рис характеру (демонстративний, педантичний, збудливий, застрягаючий) або темпераменту (тривожний, екзальтований, гіпертимний, циклотимний, емоційний, дистимний).

В емпіричному дослідженні для визначення домінуючих особистісних рис характеру було сформовано вибірку узалежнених осіб від психоактивних речовин віком від 18 до 63 років. Дослідження проводилось на базі реабілітаційного центру «Назарет» для людей з хімічною та поведінковою залежністю.

За даними кластерного аналізу (рис.1) середніх значень бачимо, що перший кластер, зображений синім кольором визначає 34 %, (табл. 1) що становить 12 осіб за циклотимно-екзальтованим профілем. За своєю структурою циклотимна і екзальтована акцентуації дещо схожі за типом реагування на фруструючі обставини, провідною ознакою, яких є схильність до невмотивованих різких змін настрою протягом короткого часового інтервалу – від підвищеного-оптимістичного до знижено-песимістичного, від захоплення до відчаю. Дослідниця Н. Максимова припускає, що узалежнення від алкоголізму чи наркотиків може розвинути в осіб з циклоїдним набором рис характеру. В залежності від фази (гіпертимна чи депресивна) вдаються до алкоголю, психостимуляторів, або транквілізаторів, в залежності від спаду чи підняття настрою (Максимова Н.Ю., 2014)

Оскільки циклотимний та екзальтований типи акцентуацій близькі, то гіпотетично можливі подібні схильності. В даному випадку – узалежнення від ПАР.

Таблиця 1
Кількісні показники характерних акцентуацій вибірки з
хімічною залежністю

Кластер	1	2	3
	Циклотимно-екзальтований	Гіпертимний	Емоційно-екзальтований
кількість осіб, %	34	34	31
кількість осіб	12	12	11

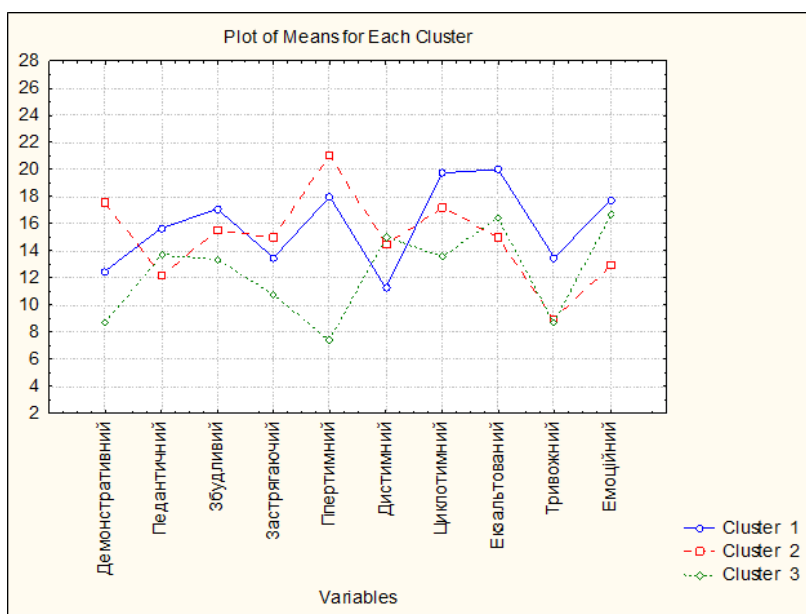


Рис.1 – кластерний аналіз k-середніх значень акцентуацій в осіб з хімічною залежністю

Другому кластеру, зображеному червоним, також відведено 34% з гіпертимною акцентуаційністю даної групи респондентів. Особистість гіпертимного типу акцентуації мають властивість підвищеного фону настрою, визначаються надмірною товариськістю, прагнуть лідерства, не прихильники дисципліни.

Враховуючи домінуючі потреби гіпертимних осіб в гострих відчуттях та великої кількості друзів, таким особи можуть потрапляти в «адиктивні компанії» в яких головною метою існування є об'єкт залежності. Оскільки

схильність до залежності є універсальною особливістю кожної людини, то потреба в психоактивних речовинах особи, яка розпочала адиктивний шлях поволі посилюється до неконтрольованого стану. Значимість екзистенційного, людського спілкування, переростає в дистанціювання від реальних відносин в наростаючу ізоляції (Ю.В Железнякова., 2016).

Н. Максимова опираючись на твердження А. Личко, вважає, що гіпертимні особистості легко починають зловживати алкоголем, наркотиками. Вживання психоактивних речовин приваблює їх, як можливість «відірватися від рутинності», тяга за новими яскравими відчуттями, застереження про шкоду для здоров'я підсилюють бажання гіпертимів випробувати на собі дію психоактивних речовин, оскільки їх приваблює ризик. (Максимова Н.Ю., 2014).

Третьому кластеру, що зображений на графіку зеленим, виражено 31%. Особи з характерними рисами для емоційно-екзальтованого типу визначаються чутливістю з глибокими реакціями тонких емоцій, помірна відстороненість у взаємовідносинах. Поєднання надмірної емоційності та чутливості з вразливістю до стресових факторів може формувати захисну реакцію на фруструючу реальність.

Таким чином, за результатами дослідження кластерного аналізу к-середніх значень в осіб з алкогольною та наркотичною залежністю виявлено виражені циклотимно-екзальтовані, гіпертимні та емоційно-екзальтовані якості особистості, що в свою чергу за вище згаданими дослідженнями науковців можемо припускати про особистісну схильність та несформованість психологічного захисту від зловживання хімічних речовин осіб даної вибірки. Проблема акцентуацій особистості є багатовекторна та вимагає ще подальшого дослідження та індивідуального підходу.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502374>

Панок В.Г.

Український НМЦ практичної психології
і соціальної роботи НАПН України, Київ
<https://orcid.org/0000-0003-1421-0554>

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ:
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE TEACHER'S ACTIVITIES:
STATEMENT OF THE PROBLEM**

***Анотація.** Унікальність організації і методичного забезпечення психологічної служби у системі освіти України створює непересічні можливості для здійснення психологічного супроводу професійної діяльності вчителя в сучасній школі.*

Основною метою дослідження було визначення найбільш проблемних аспектів професійної позиції вчителя сучасної школи та розробку на цій основі напрямів психологічного супроводу його професійної діяльності.

Проаналізовано результати власних досліджень професійного вигорання педагогів, статистичні дані про динаміку кадрового забезпечення педагогами закладів освіти за останні роки, особливості актуальної життєвої ситуації педагогів в умовах війни, подолання пандемії COVID-19 та реформування освітньої галузі. Визначено найбільш вагомі негативні соціальні фактори, які впливають на стан вчителів. Охарактеризовано екзистенційні та психоемоційні стани і настрої педагогів.

Визначено можливості психологічної служби системи освіти з надання психологічної допомоги та здійснення психологічного супроводу професійної діяльності педагогів, їхньої соціально-психологічної адаптації до нових несприятливих умов. Обґрунтовано необхідність розробки нових методологічних і методичних підходів в галузі прикладної психології освіти.

***Ключові слова.** Вчитель, психологічні проблеми, актуальна життєва ситуація, психологічний супровід, психологічна служба, освіта, нові підходи.*

***Abstract.** The uniqueness of the organization and methodical support of the psychological service in the education system of Ukraine creates unique opportunities for psychological support of the teacher's professional activity in a modern school.*

The main goal of the study was to determine the most problematic aspects of the professional position of a modern school teacher and to develop, on this basis, areas of psychological support for his professional activity.

The results of our own research on professional burnout of teachers, statistical data on the dynamics of staffing by teachers in educational institutions in recent years, the peculiarities of the current life situation of teachers in the conditions of war, overcoming the COVID-19 pandemic and reforming the education sector were analyzed. The most significant negative social factors affecting the state of teachers have been identified. The existential and psychoemotional states and moods of teachers are characterized.

The possibilities of the psychological service of the education system for providing psychological assistance and providing psychological support for the professional activity of teachers, their social and psychological adaptation to new adverse conditions have been identified. The need to develop new methodological and methodical approaches in the field of applied psychology of education is substantiated.

Keywords. *Teacher, psychological problems, actual life situation, psychological support, psychological service, education, new approaches.*

Актуальність. У цій роботі хотілося б звернути увагу в першу чергу не на саму роботу вчителя і її результати, не на досягнення сучасної педагогічної практики як суспільно важливої діяльності, а на особистість вчителя, його внутрішній світ, його ставлення до професії, його мотивацію, його життєві плани, його ставлення до інших учасників освітнього процесу, в решті решт – до самого себе і свого місця у цій професії.

Думка про те, що педагог є головною фігурою в школі дуже довго побутувала у вітчизняній, та й не тільки у вітчизняній, педагогіці. Численні реформи освітньої галузі традиційно декларували вивищення, значення педагогічної праці та особистості педагога. Але останні десятиліття помітні суттєві зміни у ставленні громадськості до постаті педагога і його місця в суспільстві.

Вподовж численних реформувань освітньої галузі у нашій країні головна увага приділялась вдосконаленню методик викладання окремих дисциплін, управління освітою, інформатизації освітнього процесу, реалізації Концепції нової української школи і т.п. Дійшло до того, що педагог (Педагог у розумінні просвітителів і гуманістів XIX-XX століть) поступово перетворився у «надавача освітніх послуг». Тепер, виявляється, вчитель не бере участь у формуванні особистості молодої людини, розвитку її здібностей, творенні майбутнього суспільства, а разом з представниками інших професій (лікарями, перукарями та ін..) надає послуги. Це свідчить, на нашу думку, не тільки про знецінення змісту і результатів педагогічної праці, а й про власне приниження самої особистості педагога. Більше того, риторика про піднесення професії педагога фактично залишилась незмінною, а практика – нормативні документи, інструкції і, головне – реальний стан, соціальна роль педагога, суттєво змінилась. Фактично роль вчителя тепер розуміється як «той, хто

може передати знання, навчити, підготувати до іспитів, якщо до нього по це звернуться», усе звелось ледь не до обслуговуючого персоналу, гувернантки, репетитора. Мабуть, у процесі практичної реалізації ідей і принципів «саморозвитку особистості учня в освітньому процесі», «самодетермінації поведінки особистості», «вільного вибору учнем власної освітньої траєкторії» і т.п. сталися суттєві перебільшення. І головна причина цьому, окрім «політичного шуму» про гуманізм і постмодерн, – елементарне незнання закономірностей психічного розвитку дитини у період її шкільництва.

В результаті, маємо цілком прогнозовані явища: знецінення у суспільній відомості професії вчителя, втрата авторитету вчителя в очах учнів, батьків, широких кіл громадськості, відтік учительських кадрів з професії, збільшення випадків репетиторства і формального виконання своїх безпосередніх професійних обов'язків, збільшення відсотку учнів, що здобувають неформальну освіту або здобувають її у приватних чи закордонних закладах освіти та ін..

Зараз настає час глибоких і всебічних досліджень психології вчительства – особистості вчителя, професійно-психологічних вимог до здійснення ним своїх професійних функцій, психологічного забезпечення методик освітньої діяльності, соціально-психологічної компетентності вчителя, розробки методів і технологій відновлення стресостійкості та емоційної стабільності.

Унікальність організації і методичного забезпечення психологічної служби у системі освіти України створює непересічні можливості для здійснення психологічного супроводу професійної діяльності вчителя в сучасній школі.

Отже, основною метою нашого дослідження було визначення найбільш проблемних аспектів професійної позиції вчителя сучасної школи та розробку на цій основі основних напрямів психологічного супроводу його професійної діяльності.

Огляд проблеми. Довший час, практично від самого її заснування, основна увага працівників психологічної служби була спрямована на учнів, як головних бенефіціарів освітньої діяльності, що цілком природньо. Разом з тим, поза увагою психологів увесь час були педагоги, педагогічні працівники, які, фактично, й забезпечують реалізацію мети і головних завдань освіти молоді в сучасній школі.

Для здійснення ефективного психологічного супроводу діяльності педагога необхідно, перед усім, з'ясувати особливості його професійної діяльності в сучасних умовах та ідентифікувати основні психологічні проблеми та несприятливі фактори соціального середовища, які ускладнюють цей процес та зменшують його ефективність.

Основним методологічним засновком теоретичного аналізу стану сучасного вчительства для нас може бути категорія життєвої ситуації.

Категорія життєвої ситуації особистості була обґрунтована нами у попередніх роботах і має, на нашу думку, значний пізнавальний потенціал [3-6]. Життєва ситуація особистості – це сукупність соціальних, індивідуально-психологічних, соціально-економічних, демографічних, навіть географічних факторів, що обумовлюють актуальну життєву проблематику особистості, її життєвий шлях та життєві перспективи. Вважаємо цілком продуктивним застосування категорії життєвої ситуації особистості до розуміння психологічних особливостей професійної діяльності сучасного вчителя як основи організації психологічного супроводу його професійної діяльності. Отже, розглянемо особливості життєвої ситуації сучасного педагога та найбільш актуальні проблеми, що в ній виникають.

Передусім необхідно звернути увагу на стан вчительства в цілому, як великої професійної групи.

Агресія росії проти України, окупація українських територій, знищення великої кількості міст і селищ, вбивства мирного населення, безпринципна російська пропаганда, руйнація інфраструктури нашої держави включно з закладами освіти – усе це кардинальним чином вплинуло й на наше вчительство. Педагоги, як і увесь український народ, стали на захист Батьківщини, зголосилися до Збройних сил і Територіальної оборони, інших силових структур. У лавах Збройних сил воюють приблизно 900 освітян з усієї України. З них 513 є педагогами, а 377 ще здобувають освіту. Такі дані озвучив міністр освіти і науки Сергій Шкарлет [1]. (<http://life.pravda.com.ua/society/2022/06/20/249192/>) Українська правда 20.06.22 Заява Міністра).

В Офісі генпрокурора зазначають, що унаслідок щоденних бомбардувань та обстрілів українських міст і сіл збройними силами РФ пошкоджені 1508 закладів освіти, 102 з них зруйновано повністю. І цифри ці, нажаль, продовжують збільшуватися. Велика кількість закладів освіти зараз перетворились на притулки для біженців, бомбосховища, пункти розподілу гуманітарної допомоги. Ті педагоги, що не пішли воювати, зараз працюють в різного роду гуманітарних місіях, притулках, шпиталях в якості волонтерів. Разом з цією роботою вони намагаються налагодити освітній процес на неокупованих територіях часто поєднуючи дистанційні і очні форми навчання, надаючи не тільки освіту дітям, але й беручи на себе функцію надання психологічної допомоги постраждалим.

Значна кількість педагогічних працівників була змушена покинути свої міста і села і переїхати в інші регіони країни або за кордон, поповнюючи таким чином велику армію вимушених переселенців. «У нас на сьогодні 22 тис. вчителів, які виїхали за межі території України. Мушу вам сказати, що чотири місяці тому таких вчителів було понад 30 тис.», – сказав очільник Міністерства освіти і науки України [7] Сергій Шкарлет в ефірі національного телемарафону 12.07.2022

(<https://vsviti.com.ua/news/139596>).

Евакуація тягне за собою втрату звичних соціальних контактів і звичного соціального середовища, руйнацію або втрату родинних зв'язків, втрату роботи і звичного місця проживання, необхідність налагоджувати побут у незручних, іноді – несприятливих умовах, серед незнайомих людей. Часто головним семантичним конструктом, що характеризує внутрішній стан біженців є поняття «виживання» або «переживання».

Отже, психоемоційна нестабільність, тривога, посттравматичні стресові розлади, сум, депресія, апатія, іноді – немотивована агресія, панічні напади, зниження когнітивних функцій, негативні спогади та ін. є, нажаль, доволі розповсюдженими явищами і в учительському середовищі також. Мабуть, зайве говорити, що відновлення професійних навичок і професійної діяльності при такому психоемоційному стані є вкрай тяжким для особистості вчителя. Вчитель сьогодні як ніколи потребує психологічної підтримки і соціально-психологічної реабілітації, психологічного супроводу своєї професійної діяльності.

Необхідно зазначити, що і до початку широкомасштабної фази російської агресії українське учительство не знаходилося в комфортних умовах. Тут варто згадати пандемію COVID-19, яка докорінно змінила умови професійної діяльності вчителя, ба більше – життєдіяльності в цілому. Раптовий, непередбачуваний перехід до дистанційних форм освітньої діяльності або навчання в умовах жорстких санітарних обмежень зумовили руйнацію усього методичного інструментарію вчителя, який накопичувався і вдосконалювався роками. Водночас вчителі змушені були відмовитись від більшості методик викладання і виховання та швидко, іноді без кваліфікованої і системної допомоги, опанувувати методики роботи у віртуальному просторі.

Змінився увесь життєвий уклад вчителя. Тепер для багатьох робочим місцем стала домівка, а не школа чи інший заклад освіти. Звичкі роками, впродовж усього професійного життя, спілкуватися з учнями і колегами особисто (як кажуть зараз – офлайн) вчителі тепер змушені опанувувати навички онлайн спілкування яке, з точки зору соціальної психології значно відрізняється і супроводжується багатьма фрустраційними ризиками.

За даними наших досліджень, які були проведені у 2020-2021 роках, лише третина педагогів вважають себе компетентними в галузі дистанційного навчання та мають, на їхню думку, необхідні для цього компетенції. Ще третина – зазначили, що переживають значні труднощі і ускладнення у здійсненні освітньої діяльності за допомогою інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ). Суттєво також відмітити, як зазначають самі вчителі, що учні у багатьох випадках, значно краще за них володіють засобами ІКТ. І це, у свою чергу, здійснює суттєвий негативний вплив на авторитет вчителя перед учнями та батьківською громадськістю, обумовлює зниження самооцінки вчителя як професіонала.

Стан вчительства й у доковідний період не можна назвати благополучним. Сукупність численних проблем: зниження соціального статусу і авторитету в очах громадськості, низький рівень заробітної плати, недостатня методична підтримка, часта зміна методик викладання, несприятливі побутові умови та ін. обумовили негативні настрої, агресію, невдоволеність умовами праці у педагогічному середовищі, що врешті рещт не могло не відбитися на якості освітнього процесу і його результатах.

Ще у 2018-2019 роках група науковців нашого Центру під керівництвом автора провела дослідження рівнів професійного вигорання педагогів за методикою В. Бойка. Було опитано 150 педагогічних працівників з різних освітніх закладів однієї з областей (див. Табл.1).

Табл. 1. Сформованість симптомів професійного вигорання за «Методикою професійного вигорання В. Бойка» (N=150)

№ з/п	Симптоми професійного вигорання	Симптом не сформований (%)	Симптом на стадії формування (%)	Симптом сформований (%)
1	<i>Переживання психотравмуючих обставин</i>	53	19	29
2	<i>Незадоволеність собою</i>	74	22	4
3	<i>«Загнаність у кут»</i>	77	15	7
4	<i>Тривога і депресія</i>	53	21	27
5	<i>Неадекватне вибіркове емоційне реагування</i>	18	23	59
6	<i>Емоційно-моральна дезорієнтація</i>	34	35	31
7	<i>Розширення сфери економії емоцій</i>	39	30	31
8	<i>Редукція професійних обов'язків</i>	27	25	48
9	<i>Емоційний дефіцит</i>	59	27	14
10	<i>Емоційне відчуження</i>	57	31	12
11	<i>Особистісне відчуження (деперсоналізація)</i>	65	20	15
12	<i>Психосоматичні та психовегетативні порушення</i>	49	19	31

Ось тільки деякі з показників симптоматики професійного вигорання педагогів на стадії «симптом сформований повністю»: «переживання психотравмуючих обставин» – 29% від усіх опитаних; «тривога і депресія» – 27%; «неадекватне вибіркове емоційне реагування» – 59%; «емоційно-моральна дезорієнтація» – 31%; «розширення сфери економії емоцій» –

31%; «редукція професійних обов'язків» – 48%; «психосоматичні та психовегетативні порушення» – 31%.

При усій приблизності наведених нами даних, тенденції, на наш погляд простежуються доволі чітко: близько третини педагогічного складу закладів освіти знаходяться у стані повністю сформованого професійного вигорання. Очевидно, питання: «Як у такому психоемоційному стані можливо ефективно виконувати свої професійні функції, спілкуватись з колегами і учнями?» залишається риторичним.

Одержані результати корелюють із даними офіційної статистики (Освіта в Україні: виклики і перспективи. МОН, Інститут освітньої аналітики. 2020 mon.gov.ua). «За даними Держстату, за останні шість років щодо динаміки кількості педагогічних працівників, які викладають окремі предмети в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), спостерігається стабільно негативна тенденція»[с. 45]. У 2014/2015 навчальному році кількість вчителів-предметників складала 291525, а у 2019/2020 році вже 272824. Отже, кількість вчителів скоротилась на 18701. А це, не багато не мало, 3117 щорічно. Тобто в кожній шостій школі нашої країни щорічно кількість педагогів зменшується на одного вчителя-предметника. Природно постає питання про якість надання освітніх послуг. Зменшуються обсяги позакласної роботи, кількість гуртків і спортивних секцій.

Постає питання: за рахунок якої категорії педагогічних працівників відбулося це скорочення? Відповідь знаходимо у наступному графіку (с.46 цитованого видання).

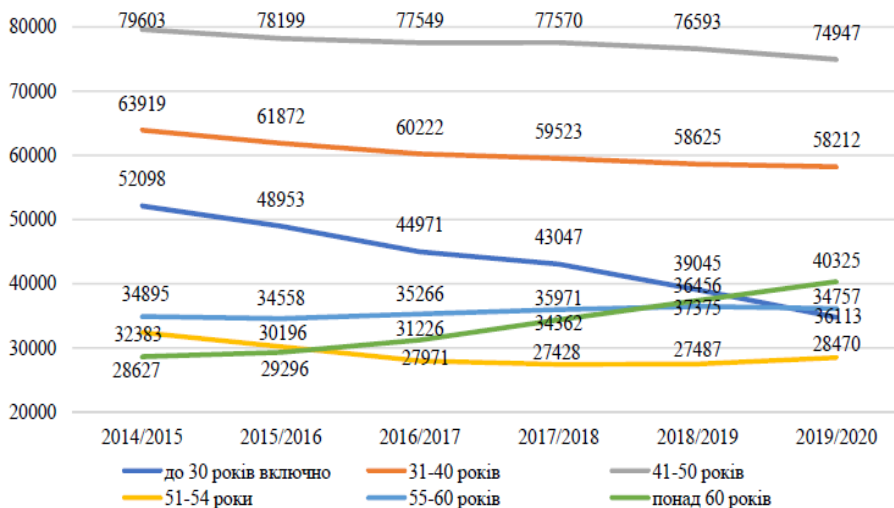


Рис. 1. Динаміка кількості педагогічних працівників, які викладають окремі предмети у ЗЗСО, за віком у 2014–2020 рр., осіб. (Побудовано за даними Державної служби статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>).

Як видно з малюнку, аналітиками було виокремлено кілька вікових категорій вчителів-предметників: до 30 років, 31-40 років, 41-50 років, 51-54 років, 55-60 років і понад 60 років. Отже, розглянемо динаміку кількісних показників по означених вікових категоріях.

Кількість педагогів, що викладають окремі предмети, віком від 41 до 50 років за аналізований період зменшилась на 4656 осіб, 776 на рік. Проте, вона залишається найчисельнішою у ЗЗСО – 74947 осіб.

Кількість вчителів-предметників віком 31-40 років зменшилась на 5707 осіб, 951 на рік.

Кількість вчителів цієї ж категорії віком 55-60 років практично не змінилась – зменшилась на 138 осіб.

Контингент вчителів віком 51-54 зменшився на 3913 осіб.

Катастрофічне зменшення чисельності показала вікова група «до 30 років включно» – на 15985 осіб!

Тільки одна вікова група педагогів-предметників «зламала» негативні тенденції інших вікових груп і показала помітне зростання. Це вікова група – «понад 60 років». За аналізований шестирічний період кількість представників цієї групи вчительства зросла на 11698 осіб! Це третя за чисельністю (!) вікова група вчителів у сучасній українській школі. Вона налічує, за офіційними даними 40 325 осіб!

Зауважимо ще раз: кількість педагогів, що викладають окремі предмети, і є молодшими за 30 років, за шість років зменшилась майже на 16 тисяч. Це більше як 2600 на рік! Це означає, що молоді педагоги-професіонали вимушені покидати свою професію і шукати заробітки в інших професійних сферах. А це люди, які набули сучасну педагогічну освіту, подекуди володіють іноземними мовами, досконало володіють засобами ІКТ, та навчені новим методикам викладання, мають вищий рівень психологічної культури. Вони є ближчими до учнів у культурному контексті, краще розуміють сучасні тенденції у молодіжному середовищі, молодіжній субкультурі.

Натомість заклади освіти змушені запрошувати на роботу або залишати на роботі пенсіонерів щоб хоч якось забезпечити викладання основних предметів. Зазвичай така категорія педагогів менше схильна підвищувати свій фаховий рівень та оволодівати новими компетенціями, які потрібні сьогодні сучасному вчителю. Отже, педагогічний склад багатьох закладів освіти помітно старішає. Якість освітнього процесу не підвищується. Школа сприймається учнями як щось застаріле, архаїчне. Соціальна дистанція між школою і учнем поступово збільшується.

Проаналізувавши ці та інші чинники життєвої ситуації сучасного вчителя маємо зробити однозначний висновок про необхідність і гостру потребу в забезпеченні психологічного супроводу професійної діяльності педагогів фахівцями психологічної служби системи освіти, а, можливо, й не

тільки ними.

Враховуючи можливості психологічної служби, стан її розвитку та рівень методичного забезпечення можемо виокремити найбільш пріоритетні напрями діяльності практичних психологів і соціальних педагогів закладів освіти з забезпечення психологічного супроводу педагогічних працівників у цих складних умовах.

У першу чергу необхідно звернути увагу на необхідність розгортання масової психологічної просвіти серед педагогічних працівників. (Ми свідомо не застосовуємо тут термін «психоедукація», оскільки у перекладі на українську він означає – «психологічна освіта». Як нам відомо, освіта передбачає системний, послідовний і вичерпний виклад і засвоєння навчального предмету з наступним контролем засвоєння знань. Просвіта ж, у свою чергу, передбачає ознайомлення з основами, основними положеннями, окремими темами і розділами предмету, формування позитивного ставлення і зацікавленості в ньому та не передбачає контролю знань і, тим більше, оцінювання набутих знань).

Отже, просвіта має бути спрямована на ознайомлення педагогів з віковими та індивідуально-психологічними особливостями учнів; специфікою їх психоемоційного стану в умовах війни та особливостями поведінки у посттравматичній життєвій ситуації; особливостями перебігу когнітивних процесів та навчальної мотивації; стосунків з найближчим соціальним оточенням; особливостям поведінки в ситуації конфлікту.

Важливою складовою психологічної просвіти є опанування вчителем методами побудови й розвитку демократичних засад міжособистісної взаємодії між учасниками освітнього процесу, запровадження основ відновного підходу у спілкуванні з колегами.

У цих складних умовах життєвої ситуації необхідно надати педагогам основи знань про їх власні можливості, про специфіку педагогічної праці, про ті психологічні бар'єри і спротив, які можуть виникнути при опануванні нових методів викладання, застосування ІКТ в освітній діяльності, здійсненні різних форм дистанційної освіти.

Психологічна профілактика. Працівникам психологічної служби необхідно у першу чергу звернути увагу на специфіку емоційного стану педагога. Для цього можливо проведення психологічних обстежень, застосовуючи класичний психодіагностичний інструментарій – тести, опитувальники, структуровані інтерв'ю, спостереження. На основі цих даних необхідно організувати різноманітні форми навчання – тренінги відновлення емоційної рівноваги, емоційної саморегуляції, навчання вправам самовідновлення, методам збереження психічного здоров'я, профілактики емоційного вигорання, відновлення емоційної стабільності, підвищення резильєнтності, особистісної і професійної рефлексії.

Соціально-психологічна реабілітація. Вона, у першу чергу, має бути спрямована на відновлення втрачених або порушених внаслідок війни та

евакуації соціальних зв'язків, практики ділового і міжособистісного спілкування у найближчому соціальному середовищі, зменшенню рівня конфліктів та непорозумінь з колегами, учнями та їх батьками, формуванню життєстійкості і стресостійкості, допомога у створенні позитивної життєвої перспективи та побудови подальших життєвих і творчих планів.

Значній кількості педагогічних працівників знадобиться й проведення заходів з індивідуально-психологічної реабілітації. Це пов'язано з тим, що у найближчий час, а можливо вже й зараз, ми будемо спостерігати картину посттравматичних стресових розладів (ПТСР). Ці розлади потребують кваліфікованого і систематичного втручання (терапії). Зазначимо, що найважливішим показником результативності соціально-психологічної та індивідуально-психологічної реабілітації вчителів є відновлення їхньої соціальної компетентності і здатності виконувати у повному обсязі свої професійні функції, переживання ними творчої наснаги, життєвого оптимізму, цілеспрямованості, прагнення професійного самовдосконалення та професійних досягнень.

Психологічне практикування, основні напрями якого були представлені вище, має ґрунтуватись на надійній базі – результатах сучасних науково-психологічних досліджень професійної діяльності вчителя і його особистості та основах сучасної психодидактики – психологізації методик і методів освітньої діяльності.

Фундаментальні психологічні дослідження особистості вчителя і перебігу його професійної діяльності, скільки нам відомо, не проводились у нашій країні років з п'ятдесят. Тим більше, що останні 10-20 років ситуація в освіті змінилась докорінно. Бурхливий розвиток інформаційних технологій корінним чином змінив професійну позицію вчителя, поставив його перед необхідністю шукати своє місце серед численних інформаційних і навчальних програм, застосунків, пристроїв. Сьогодні вчитель вже не є головним джерелом навчальної інформації, знань. Отже, професійна позиція вчителя сучасної української школи, його місце в сучасній інформаційній культурі потребують глибокого науково-психологічного вивчення. Зараз на часі перегляд пріоритетів наукових досліджень у педагогічній психології.

Окремий предмет досліджень психологів, який сьогодні потребує відродження – психодидактика. Ще з часів А. Дістервега було зрозуміло, що зміст, форми і методи навчальної діяльності, яку здійснює вчитель, мають бути співмірними індивідуально-психологічним особливостям учня. Цей напрямок досліджень розвивався багатьма видатними педагогами, психологами і методологами. Зокрема й Г. Костюком, І. Зязюном, В. Кременем і С. Максименком. Останніми роками цей напрямок розвивається у межах методології дитиноцентризму.

Сьогодні психологам важливо активізувати прикладні дослідження у цьому напрямі. Особливо з огляду на бурхливе зростання різноманітних форм дистанційного навчання, запровадження ІКТ в освітній

процес, інформатизації усіх сфер суспільного життя. Класична класно-урочна форма навчальної діяльності докорінно змінюється, можна сказати – вона поступається іншим формам, що ґрунтуються на, фактично, необмеженому доступі кожної людини, у тому числі й учня, до будь-якої інформації. Що змінює не тільки роль і місце вчителя в освітньому процесі, а й вимагає докорінної перебудови класичних методів і методик дидактики.

В освіті зараз, на нашу думку, відбувається «фазовий перехід» від класичних форм і методів здійснення освітньої діяльності до побудови нових, що ґрунтуються на застосуванні інформаційних технологій. Сьогодні саме останні задають методологічні підвалини для нової дидактики.

Підсумовуючи, нагадаємо відому фразу Л. Виготського про те, що «принцип практики тисне на психологію», спонукаючи її до нових досліджень і розробки нової методології психологічного практикування, до пошуку нових і вдосконалення вже відомих шляхів запровадження досягнень психології у педагогічну практику.

Висновки. Проведене дослідження стану вчительства та можливостей психологічного супроводу професійної діяльності педагогів дозволяє нам зробити низку попередніх висновків.

По-перше, слід визнати, що статус вчителя і освіти в цілому у нашому суспільстві зазнав значних змін останніми роками. Вчитель замість «творця майбутнього» і носителя сучасної культурної парадигми та наративів сучасної науки поступово перетворився у «надавача освітніх послуг», що помітно понизило його авторитет в суспільстві та власну самооцінку.

Застосування методології аналізу актуальної життєвої ситуації особистості дозволило виокремити найбільш суттєві негативні фактори, які обумовлюють велику кількість психологічних проблем, які переживають зараз вчителі.

Передусім – це фактори, породжені війною: втрата звичних соціальних зв'язків, переселення в інші регіони країни чи за кордон, вимушена необхідність адаптації на новому місці проживання та до нового соціального оточення, необхідність докорінної перебудови своєї професійної діяльності, іноді – зміна професії, глибокі емоційні переживання, психічна травматизація, усвідомлення необхідності фізичного виживання.

Перелічені вище фактори об'єднуються і підсилюються з негативними факторами пандемії COVID-19: страхи за власне здоров'я і здоров'я близьких, соціальна депривація, зміна звичного розкладу життя і трудової діяльності, різке і несподіване запровадження дистанційних і мішаних форм освітньої діяльності.

Третя група факторів – це реформування освітньої діяльності, яке висунуло нові вимоги як до змісту, так і до форм організації і здійснення навчання, необхідність опанування новими методиками викладання,

контролю знань, стилю спілкування з учнями та їх батьками, залучення до навчання дітей з особливими освітніми потребами, побудови нових взаємин у педагогічному колективі.

Можна сказати, що ускладнення, проблеми і навіть трагедії у роботі вчителя останніми роками наростали усе більше і більше ніби випробовуючи його психоемоційну стійкість. Витримують, звісно, не всі. Звідси – широкий спектр психоемоційних і фізичних розладів.

Звідси, ще один висновок: ефективний психологічний супровід професійної діяльності вчителя потребує суттєвої зміни акцентів науково-психологічних досліджень з постановкою в центр уваги особистості вчителя та соціально-психологічних умов його професійної діяльності; широке розгортання досліджень у галузі психодидактики для розробки нового методичного інструментарію викладання основних навчальних дисциплін на основі вимог інформаційного суспільства і застосування ІКТ-технологій; вдосконалення існуючих і розробки нових методів і технологій психологічного практикування для працівників психологічної служби з надання психологічної допомоги, психологічної підтримки і психологічного супроводу професійної діяльності вчителя в умовах народження нової педагогіки.

Маємо усвідомлювати: педагогіка і психологія вже не будуть такими, як були до війни, вони будуть іншими.

Список першоджерел

1. Заява Міністра освіти і науки України (Українська правда 20.06.22)
<http://life.pravda.com.ua/society/2022/06/20/249192/>

2. Освіта в Україні: виклики і перспективи. МОН, Інститут освітньої аналітики. 2020 mon.gov.ua

3. Основи практичної психології: Підручник для студентів ВЗО / Н.Чепелева, Т.Титаренко та ін.; Керівник авт. кол-ву В.Г. Панок. – К.: Либідь, 2006. – 536 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728890>

4. **Панок В.Г. Психологія життєвого шляху особистості : Монографія / В.Г. Панок, Г.В. Рудь. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 280 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724267>**

5. Панок В.Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку : Монографія / В. Г. Панок. – Чернівці : Технодрук, 2010. – 486 с.

6. Панок В.Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми : монографія / В.Г. Панок. – Київ : Ніка-Центр, 2017. – 188 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707672>

7. Шкарлет Сергій. Національний телемарафон 12.07.2022
<https://vsviti.com.ua/news/139596>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502404>

Панок І.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ЦІНІСНО-СМИСЛОВА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ЧИННИК
ЖИТТЕВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА
VALUE-MEANING SELF-REGULATION AS A FACTOR OF LIFE
SELF-DETERMINATION OF THE STUDENT'S PERSONALITY**

Життєве самовизначення особистості студента характеризується особливостями постановки життєвих завдань, узгодженістю життєвої перспективи, кар'єрними орієнтаціями та готовністю до життєвих змін. Ціннісно-сміслова регуляція при цьому зумовлена сукупністю термінальних та інструментальних цінностей, смисложиттєвих орієнтацій, екзистенційної сповненості життя та саморегуляцією провідної діяльності, пов'язаною із вольовими якостями особистості.

Для поглибленого вивчення даної проблематики методики емпіричного дослідження спеціально підбиралися так, щоб:

- всебічно охарактеризувати структуру життєвого самовизначення;
- вивчити психологічну специфіку його детермінант – ціннісно-сміслову регуляцію студентів;
- дослідити роль життєвого самовизначення студентів у формуванні їх психологічного благополуччя.

Дослідницькі процедури мали комплексний характер. Різноманіття та взаємодоповнюючий характер методів, які відповідали меті та завданням дослідження, використання методів математичної статистики були призначені для забезпечення наукової обґрунтованості та достовірності результатів, статистичної перевірки висунутих гіпотез.

Ціннісний блок емпіричного дослідження був представлений такими методиками:

- Опитувальник «Морфологічний тест життєвих цінностей» (МТЖЦ) (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина);
- Методика "Ціннісні орієнтації" розроблена Мілтоном Рокичем.

Смисловий блок емпіричного дослідження представлений такими методиками:

- Методика діагностики смислових життєвих орієнтацій (Джеймс Крамб і Леонард Махолік, адаптація Д.О. Леонтьєва);
- Шкала екзистенції (А. Ленгле, К. Орглер, С.В. Кривцова).

Регулятивний блок досліджувався за допомогою наступних методик:

- Методика діагностики саморегуляції навчальної діяльності школярів «Стиль саморегуляції навчальної діяльності – ССУД-М-2011»;

● Опитувальник «Орієнтація на дію або стан» Ю. Куля в адаптації І.А. Васильєва, С.А. Шапкіна, О.В. Мітіної, Д.О. Леонтєва;

● Опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла) (адаптований М.В. Яцок).

Блок дослідження особливостей життєвого самовизначення досліджувався за допомогою наступних методик:

● Методика «Якоря кар'єри» (Е. Шейн, переклад та адаптація В.О. Чикер, В.Е. Вінокурова);

● Опитувальник губристичної мотивації (автор – К.І. Фоменко);

● Опитувальник «Узгодженість життєвої перспективи» (автор – Білодід В.М);

● Методики PCRS (Personal change readiness survey), адаптація Н.А. Бажанова и Г.Л. Бардієр;

● Опитувальник «Життєві завдання особистості» (розробка колективу лабораторії соціальної психології особистості ІСПП НАПН України під керівництвом Т.М. Титаренко).

Для діагностики психічного благополуччя застосовано методику «The scales of psychological well-being», розроблену К. Ріфф, адаптовану і валідизовану Т.Д. Шевеленковою і Т.П. Фесенко.

У результаті типологічного аналізу двох змінних, отриманих у результаті факторизації ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності, – цінностей соціальної активності та цінностей особистого життя, – було отримано п'ять типологічних профілів:

1) **баланс цінностей**, рівномірно представлений співвідношенням цінностей соціальної активності та особистого життя, високо виражені термінальні цінності здоров'я, цікавої роботи та впевненості у собі, виражений контроль за дією під час планування;

2) **професійні цінності**, в якому домінують цінності соціальної активності, високо виражені термінальні цінності розвитку та здоров'я, інструментальні цінності вихованості та чесності, внутрішня та ідентифікована регуляція навчально-професійної діяльності;

3) **сімейні цінності**, в якому домінують цінності особистого життя, домінують термінальні цінності кохання і здоров'я, інструментальні цінності чесності, самоконтролю та життєрадісності;

4) **ціннісний конфлікт**, в якому обидва фактори виражені сильно і якому відповідають термінальні цінності кохання, матеріально забезпеченого життя, щасливого сімейного життя та розвитку, а також інструментальні цінності вихованості та відповідальності, високий контроль за дією під час невдачі;

5) **ціннісний вакуум**, в якому обидва фактори виражені слабо і домінують термінальні цінності здоров'я, друзів і кохання, а також інструментальні цінності чесності та відповідальності, висока інтроєктована регуляція навчально-професійної діяльності.

Життєве самовизначення студентів має свою специфіку в залежності від ціннісно-смыслових регуляторів їх життєдіяльності. Студенти типологічного профілю *«Бланас цінностей»* мають достатньо високий рівень узгодженості життєвої перспективи, високий рівень позитивного ставлення до майбутнього, сформованість стратегій у постановці життєвих завдань, їх висока цілісність, гнучкість та активність у цілепокладанні, низька пристрасність, високий оптимізм, адаптивність та впевненість як характеристик готовності до життєвих змін, кар'єрні орієнтації на професійну компетентність, автономію, стабільність роботи, виклик, підприємництво.

Студенти типологічного профілю *«Ціннісний конфлікт»* характеризуються найнижчим рівнем сміливості у структурі готовності до життєвих змін, високою диференціацією життєвих завдань та вмінням будувати стратегії життєдіяльності, гнучкістю у постановці життєвих завдань, найнижчим рівнем автономії у кар'єрних орієнтаціях.

Студенти типологічного профілю *«Професійні цінності»* виявляють найвищий рівень стратегійності та гнучкості у постановці життєвих завдань, а ресурсність цих завдань умовжливлюється у них за умови високої цілеспрямованості життєдіяльності. Ці студенти також характеризуються здатністю до структуризації життєвих завдань, позитивним ставленням до майбутнього, суб'єктивною активністю та гнучкістю у постановці життєвих завдань. Їм властива адаптивність як характеристика готовності до змін у житті, високе прагнення до досконалості у діяльності, а серед кар'єрних орієнтацій найбільш виражені орієнтації на професійну компетентність, менеджмент, служіння та підприємництво.

Студенти типологічного профілю *«Сімейні цінності»* виявляють найнижчий рівень стратегійності та гнучкості у постановці життєвих завдань, найвищий рівень прагнення до переваги, високу адаптивність у готовності до життєвих змін, утім низьку активність у постановці життєвих завдань, найнижчий рівень кар'єрних орієнтацій на професійну компетентність та служіння.

Студенти типологічного профілю *«Ціннісний вакуум»* мають найнижчий рівень ресурсності життєвих завдань, негативне ставлення до майбутнього, низькі показники прагнення до досконалості, низьку кмітливість, гнучкість та впевненість у готовності до життєвих змін, низьку здатність до структуривання часу, стійкості та активності у постановці життєвих завдань, найнижчі показники кар'єрних орієнтацій на менеджмент, служіння, виклик, інтеграцію стилів життя, підприємництво.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502423>

Пилипенко К.О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЮ ТА ДЕПРЕСІЄЮ У
СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ**
**THE RELATIONSHIP BETWEEN LOCUS OF CONTROL AND
DEPRESSION OF UNIVERSITY STUDENTS**

This article shows the relationship between locus of control and depression among university students from different countries, and whether internality or externality influences the development of depression among students.

Keywords: *locus of control, depression, internality, externality.*

Більшість розладів психічного здоров'я вперше виникають у студентів віком від 18 до 24 років. Ці проблеми можуть бути спровоковані чи посилені різними стресорами у студентському житті. Особливо зараз в умовах військових дій.

Для студентів університетське життя може бути напруженим через потенційні фактори стресу, такі як необхідність пристосовуватися до нового середовища, відсутність знайомства та підтримки батьківського дому, необхідність жити в умовах обмеженого бюджету, необхідність виконувати завдання в обмежені терміни, можлива міграція через військові дії або страх, який виникає в умовах війни.

У той час як для одних студентів труднощі університетського життя можуть бути можливістю для особистісного зростання, для інших ці проблеми можуть викликати проблеми з психічним здоров'ям, такі як депресія (Hetolang LT, Amone-P'Olak K., 2017).

Чи сприяє університетське життя розвитку депресії у студентів, залежить від різних генетичних, нейробіологічних та психосоціальних факторів, але також може залежати від переконань студентів у тому, що вони мало чи зовсім не контролюють події, що відбуваються у їхньому житті.

Такі переконання називаються локусом контролю.

Локус контролю – поняття у психології, характеризує властивість особистості приписувати свої успіхи чи невдачі лише внутрішнім чи зовнішнім чинникам. Поняття запроваджено соціальним психологом Джуліаном Роттером у 1954 році.

Схильність приписувати результати діяльності зовнішнім факторам називається зовнішнім локусом контролю (екстернальністю).

Схильність приписувати результати діяльності внутрішніх чинників називається внутрішнім локусом контролю (інтернальністю).

Внутрішніми чинниками тут є властивості особистості індивіда: свої зусилля, власні позитивні та негативні якості, наявність чи відсутність

необхідних знань, умінь та навичок тощо.

Теорія локусу контролю допомагає хоча б якоюсь мірою пояснити, чому одні студенти здатні успішно адаптуватися до вимог університетського життя, а інші стають схильні до депресії (Майєрс Д., 2011).

Зіткнувшись із труднощами, учні, які значною мірою вірять, що вони контролюють події у своєму житті, відчуватимуть спонукання до активної діяльності.

Учні, які вважають, що в них мало контролю і що контроль належить впливовим людям чи нагоді, швидше за все, зазнають емоційного стресу і стануть пасивними у своїй поведінці.

Звісно ж, що віра в те, що людина мало або зовсім не контролює події, що відбуваються в її житті, впливає на людину так само, як і фактична відсутність контролю.

Тобто викликає почуття безпорадності, пасивності, втрати інтересу та почуття безнадійності, все це може зробити людину вразливою у розвиток депресії (Seligman MEP, 1975).

Також, зв'язок між локусом контролю та депресією був підтверджений та розширений у роботі Янга та Клама. У цьому дослідженні було продемонстровано, як дитячий стрес, викликаний образами, нестабільність у сім'ї або загальна негативна обстановка у ній створюють низьку самооцінку, екстернальність, а також є причиною сильних депресій та суїцидальних тенденцій у дорослому житті (Yang, B., & Clum, G., 2000).

Також деякі дослідження встановили зв'язок між локусом контролю та депресією. Джордан Петерсон передбачив, що люди з внутрішнім локусом контролю з більшою ймовірністю матимуть більш високий рівень депресії, бо депресивні люди схильні звинувачувати себе у невдачах (Peterson C., 1979). Попри такий прогноз, дослідження незмінно показують, що зовнішній локус контролю, а чи не внутрішній локус контролю, позитивно пов'язані з депресією.

Дослідження зі студентками коледжів в Індії показало, що депресія негативно пов'язана з внутрішнім локусом контролю, тоді як вона позитивно пов'язана із переконаннями студентів у тому, що впливові люди та нагода будуть керувати подіями (Jaswal S, Dewan A., 1997).

Так само дослідження зі студентами бакалаврату в Йорданії встановило негативний зв'язок між депресією та внутрішнім локусом контролю.

Тоді як віра у те, що події контролюватимуться випадковістю, була позитивно пов'язана з депресією (Zawawi J.A, Hamaideh S. H., 2009).

Південноафриканське дослідження за участю місцевих та іноземних аспірантів показало, що високі рівні зовнішнього локусу контролю пов'язані з низьким рівнем загального благополуччя (April K. A, Dharani B, Peters K.,

2012).

Результати показують, що учні із внутрішнім локусом контролю менш схильні до депресії, тоді як учні із зовнішнім локусом контролю частіше виявляють депресивні симптоми.

Депресія негативно впливає на успіхи учнів у навчанні, майбутню роботу, майбутні відносини та їх щастя в житті.

Варто розглядати локус контролю серед одної із значних змінних при розгляді депресії як проблеми психічного здоров'я серед студентів вищих навчальних заходів..

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502433>

Підчасов Є.В., Зеленська К.Р.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИКОРИСТАННЯ НЕНОРМАТИВНОЇ
ЛЕКСИКИ ЮНАКАМИ
PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE USE OF NON-NORMATIVE
VOCABULARY BY YOUNG PEOPLE**

The article examines the psychological and social aspects of the use of profanity in the youth environment. A synthesis of various scientific approaches to this problem has been carried out. The analysis of the spread of profanity and the main reasons for its use was carried out. The main consequences of the use of profanity during the adaptation period are analyzed.

Keywords: *profanity, slander, young people, society, speech culture, personality socialization*

Вивчення психологічних проблем юнаків у тому числі й проблеми їхньої комунікативної компетентності, є актуальним завданням. Воно, як і раніше, перебуває у центрі уваги психологів, педагогів, соціальних працівників, які особливу увагу приділяють цій групі як такій, що активно впливається в соціум. Адаптація в соціумі передбачає активну комунікацію між різними соціальними та віковими групами як формально так і ні. І саме тут постає проблема використання такого звичного у підлітковому віці сленгу, на який споглядали як на гру, тепер це починає викликати ускладнення у спілкуванні. Особливої гостроти це набуває якщо комунікація супроводжується ненормативною лексикою, яка виходить навіть за рамки соціально припустимого спілкування.

На особливості вживання ненормативної лексики юнаками найбільш істотно впливають такі соціальні чинники, як сім'я та її склад, соціальні групи в які входить юнак, особливості навчання і виховання тощо. На ранніх етапах психічного розвитку механізмом соціалізації є наслідування, а тому часто юнак копіює, відображає особливості життя близьких йому людей у всіх її проявах як соціально схвалюваних, так і негативних. Показово, що засвоєння соціального досвіду, де важливу роль відіграє наслідування поведінки значимих йому інших людей, зумовлює і прийняття їх цінностей, установок, норм поведінки. Якщо у юнака неблагополучне середовище, він наданий самому собі або інтегрований в нього, то незабаром він «вбирає» всі недоліки такого середовища. Джерело цих недоліків – дефіцит реальних людських цінностей, яке називають порізнному: аморальність, цинізм, соціальна занедбаність (Панова Н.Ю., 2004). Ненормативна лексика використовується серед ровесників, як сленг, для самоствердження, через бажання влитися в колектив і прагнення здаватися дорослішими. Юнаки, як і підлітки, копіюють манеру поведінки старших,

таким чином, долучаючись до світу дорослих, відчуваючи себе впевненіше і думаючи, що так можна змусити себе поважати, або навіть боятися. На думку А. Нефьодова «діти не народжуються поганими, але стають такими, якщо перед очима щодня негативний приклад. Вони нічого не забувають, і це залишає глибокий слід у душі. Пізнавальна сфера цих дітей відзначається неорганізованістю. Через невміння керувати своєю увагою вони стають імпульсивними». Середовище неблагополучної сім'ї травмує психіку дитини та визначає якісно іншу стадію її вікової еволюції. Сім'я – це перший стійкий колектив у житті дитини, і саме там відбувається формування його особистості. Позиція дитини визначається бажанням бути схожим на батьків. Саме від того, яка сім'я, які батьки, їхні стосунки між собою та ставлення до дитини, залежить те, якою буде людина в результаті формування за таких умов. Якщо з раннього віку дитина бачить конфлікти батьків, чує лайку, то, безумовно, вона починає усвідомлювати – це природна норма спілкування людей. Тому у спілкуванні зі своїми однолітками юнаки використовують ненормативну лексику, іноді навіть не замислюючись, що означає те чи інше вираз. Саме таким чином підліток намагається здаватися дорослішим, сильнішим, намагається самоствердитися в житті (Панова Н.Ю., 2005).

Михайлин В.Ю. доктор філософських наук, кандидат філологічних наук теоретично довів, що ненормативна лексика, в тому числі матерна, ідентична індоєвропейським словесним формулам і заклинанням, що використовуються в стародавніх таємних, частіше чоловічих союзах. Члени військових чоловічих товариств, молоді воїни, проходили ініціацію, в момент якої в юнака вселявся звірячий дух, що викликається силою магічних заклинань. Посвята молоді у воїнів полягала у засвоєнні юнаками типових вовчих рис, вовчої поведінки, «вовчої мови», нецензурної, що свідчить про давні корені лексики що виходить за рамки соціально-прийнятної. Знаючи історію її походження, ми повинні розуміти, що вона – пробуджує звірячий дух, руйнує душевно-духовну суть людини.

Але, в той же час, Михайлин В.Ю. стверджував, що «людина, яка звично і часто використовує ненормативну лексику, має відхилення в галузі психологічного здоров'я і процес її подальшої деградації продовжується». Доказом цього є дослідження доктора біологічних наук, академіка інституту квантової генетики П.П. Гаряєва про вплив лихослів'я на здоров'я людини. Вплив лайки на людину рівносильний радіаційному опроміненню в 10-40 тис. рентген. При цьому відбувається руйнівний для організму та психіки процес: рвуться ланцюжки ДНК, розпадаються хромосоми. Вчені зафіксували: лайливе слово викликає мутагенний ефект, аналогічний радіаційному опроміненню. Спираючись на численні дослідження вчених були виведені характеристики негативного впливу лайки на життєдіяльність людини. Виявлені особливості такі: знижує рівень інтелекту; негативно впливає на оточуючих; заразливий; руйнує біополе людини; від нього важко

відучитися; руйнує свідомість, світовідчуття; збіднює мову, збіднює словник та мислення; веде до деградації людини; породжує всюдозволеність у вчинках; робить психіку байдужою, позбавленою совісті та сорому; підвищує агресію, робить людину злою, некерованою; призводить до гормональних розладів; спотворює структуру ДНК; призводить до мутації, безплідності.

Таким чином, вживання ненормативної лексики пов'язане, передусім, з емоційним станом людини: більше половини юнаків вживають нецензурні висловлювання саме оскільки «не можуть висловити свої емоції інакше кажучи». Що ж до використання ненормативної лексики для образи іншого, майже кожен десятий використовує ненормативну лексику з цією метою. Лише невелика частина юнаків стверджує, що використання нецензурних виразів – результат впливу їхнього найближчого оточення. У багатьох вживання ненормативної лексики є звичкою. Узагальнюючи проблему використання молоддю нецензурної лексики, слід відзначити, що лихослів'я в їхньому середовищі вживається понадміру і недостатньо усвідомлено. При цьому ненормативна лексика втрачає своє первісне значення і використовується, переважно, в якості зв'язки слів, мови, слів паразитів. Перераховані факти дозволяють зробити висновок, що ненормативна лексика, є певною мірою звичкою або проявом виховання, та/або агресивності і призводить до серйозних проблем в комунікативній сфері в період соціалізації особистості.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502440>

Підчасов Є.В., Костенко Н.М.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СТРУКТУРІ ОСВІТЬОГО
ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**
**DISTANCE EDUCATION IN THE STRUCTURE OF THE
EDUCATIONAL PROCESS OF THE MODERN SCHOOL**

The article examines the issue of using modern information technologies, including distance learning, in the educational process, which makes it possible to implement educational programs regardless of the location of the participants of the educational process. The main problems and advantages of distance learning, prospects of impact on the student's personality in the process of its implementation are highlighted.

Keywords: distance learning, information and communication technologies, education system, educational technologies, interactive learning environment.

На даний час важливим і перспективним напрямком розвитку системи освіти є широке впровадження методів дистанційного навчання на основі використання сучасних педагогічних, перспективних інформаційних і телекомунікаційних технологій. Поєднання традиційної шкільної освіти, класно-урочної системи, ІКТ та технологій дистанційного навчання – це нова педагогічна задача вчителя. Для дистанційного навчання характерні всі властиві навчального процесу і компоненти системи навчання: мета, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання, система контролю і оцінка результатів.

Дистанційне навчання – сучасна технологія, пов'язана з використанням комп'ютера як інструменту навчання і мережі Інтернет як освітнього середовища, яка забезпечує оптимальне (в сенсі педагогічної ефективності) управління процесом навчання. Дистанційне навчання для школярів – це можливість не тільки поглибити свої знання, а й отримати навички сучасної інформаційно-комунікативної культури. Ключовою перевагою такого виду навчання є можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії в залежності від можливостей і здібностей учня з використанням дистанційних освітніх технологій. Дистанційні освітні технології – це сукупність методів, форм і засобів взаємодії з учнями в процесі самостійного, але контрольованого освоєння певного масиву знань (Полат Є.С., 2006).

Є.С. Полат дає наступне визначення поняттю «дистанційне навчання»: «Дистанційне навчання – це система навчання, заснована на взаємодії вчителя і учнів, учнів між собою на відстані, що відображає всі властиві навчального процесу компоненти (цілі, зміст, організаційні форми,

засоби навчання) специфічними засобами ІКТ та Інтернет-технологій (Полат Є.С., 2006).

До основних рис дистанційного навчання можна віднести:

- Детальне планування діяльності учня (постановка завдань, цілей, розробка навчальних матеріалів).
- Інтерактивність (між учнем і викладачем, між учнем і навчальним матеріалом, групове навчання).
- Мотивація (організація самостійної пізнавальної діяльності)
- Модульна структура дистанційного навчання (учень має чітко усвідомлювати своє просування від модуля до модуля).

Необхідність у дистанційному методі навчання обумовлена різними факторами, серед яких можна назвати:

- Надання учням можливості вивчати той чи інший предмет шкільної програми, який не є для них профільним.
- Необхідність в дистанційній формі навчання для школярів в період епідемій, стихійних лих, коли немає можливості або небезпечно відвідувати школу.
- Можливість для учнів ліквідувати прогалини в знаннях або навпаки поглибити свої знання.
- Потреба в інтерактивній взаємодії учнів і викладачів.
- Робота з дітьми з особливими потребами або тими, хто часто хворіє.
- Виконання проєктів і дослідних робіт.
- Робота з обдарованими дітьми (індивідуальні додаткові завдання підвищеного рівня).

Тобто, дистанційна освіта має суттєві переваги перед традиційними формами навчання. Вона вирішує психологічні проблеми учня, знімає часові та просторові обмеження, проблеми віддаленості від кваліфікованих навчальних закладів, допомагає вчитися людям які мають особливі освітні потреби, неординарні особливості, розширює комунікативну сферу учнів і педагогів (Ковшов А.Н., 2001).

Переваги дистанційного навчання:

- Більш висока адаптивність до рівня базової підготовки та здібностей учнів, здоров'я, місця проживання тощо, і відповідно, кращі можливості для підвищення якості навчання.
- Підвищення якості освітнього процесу за рахунок орієнтації на використання автоматизованих навчальних і тестувальних систем, завдань для самоконтролю.
- Оперативне оновлення методичного забезпечення навчального процесу, бо зміст методичних матеріалів на електронних носіях легше підтримувати в актуальному стані.
- Доступність для учнів "перехресної" інформації, оскільки у них з'являється можливість, використовуючи комп'ютерні мережі, звертатися до альтернативних її джерел.

- Можливість планувати свій час і навчальну траєкторію.

Недоліки дистанційного навчання:

- До істотних недоліків системи дистанційного навчання відноситься висока вартість побудови системи дистанційного навчання. На початковому етапі створення системи, великі витрати на створення системи дистанційного навчання, самих курсів дистанційного навчання і купівлю технічного забезпечення. Один із шляхів вирішення цієї проблеми це пошук або створення і використання існуючих відео і аудіо файлів, використання методів поступового розвитку дистанційних курсів.

- Для нього необхідна висока самодисципліна, а результат залежить від самостійної роботи учня.

- Необхідний постійний доступ до Інтернету.

- Не всі викладачі є активними розвиненими користувачами дистанційних технологій.

Дистанційне навчання передбачає такі якостей особистості як відповідальність, вміння планувати час, самостійність при виконанні робіт – але це передбачає високий рівень «дорослості». Тому батьки обов'язково повинні брати участь у процесі навчання як вихователі, організатори, зразок для копіювання школярем особистісних якостей. Причому участь цих дорослих не вимагає технічних, професійних знань, умінь. Вони повинні проявляти глибоку зацікавленість в діяльності дитини, говорити з ним про її заняття, спонукати не пропускати навчальний час, не опускати руки перед труднощами, радіти її успіхам.

Таким чином, введення дистанційних освітніх технологій в навчальний процес призводить до появи нових можливостей для реалізації проблемно-пошукової та проектної діяльності учнів, стимулює розвиток самостійності в організації діяльності. Учні здобувають не тільки нові інформаційні компетенції, необхідні кожному професіоналу для успішного функціонування в будь-якій діяльності в сучасному світі, але і поповнюють перелік навичок і компетенцій, що відносяться до соціально значущих, визначальних подальшу успішність людини в усіх сферах її життєдіяльності. Впровадження дистанційного навчання в сучасну освітню систему є однією з необхідних умов досягнення сучасної якості загальної освіти.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502459>

Підчасов Є.В., Роменська Т.В.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

THE FORMATION OF A TEENAGE PERSONALITY IN MODERN SOCIETY

The article examines the problem of adolescent personality formation in the conditions of modern society, as well as in the educational environment. The provisions on the role of the social environment in human development, on the influence of the existing socio-cultural situation on the formation of the identity of a modern teenager are also analyzed. The role of society in the formation of identity during the period of adulthood is emphasized, the insufficient role of the educational environment as a subsystem of the general socio-cultural situation in the development and formation of the adolescent's personality is noted.

Key words: teenager, personality, sociocultural situation, personality formation, educational environment

Проблема виховання та розвитку особистості підлітків на сучасному етапі актуальна, як ніколи: продовжуються кардинальні зміни в країні та суспільстві; старі цінності критикуються, а нові ще не сформувалися, при цьому електоральна цінність молоді останніми роками різко зросла – у ХХІ столітті саме сьогоднішні підлітки братимуть участь у обранні органів державної влади та згодом визначатимуть політику, економіку та соціальні ініціативи.

У кожному історичному епоху розроблялися свої специфічні погляди та підходи до виховання, що відображають ідеологію та політику існуючого суспільства, залежно від його ладу, чи то рабовласницького, феодального чи сучасного. З середніх віків до ХХ сторіччя найбільший внесок у дослідження проблеми виховання зокрема внесли такі визначні педагоги, як Я.А. Коменський (1592-1670), С. Полоцький (1629-1680), Дж. Локк (1632-1704), Ж-Ж. Руссо (1712-1778), І.Г. Песталоцці (1746–1827), І.Ф. Гербарт (1776-1841), К.Д. Ушинський (1824-1870), П.Ф. Лесгафт (1837-1909), В.П. Вахтерів (1853-1924) та інші. На даний час «під вихованням слід розуміти цілеспрямований та свідомо здійснюваний педагогічний процес організації та стимулювання різноманітної діяльності сформованої особистості з оволодіння суспільним досвідом: знаннями, практичними вміннями та навичками, способами творчої діяльності, соціальними та духовними стосунками» (Мудрик А.В., 2006). Але це лише сучасне визначення виховання як наукового поняття. Насправді в нашому суспільстві підходи до виховання порівняно з попередніми епохами майже не змінилися, а за деякими параметрами, наприклад нормативності поведінки, як зазначає у

своєму дослідженні Л.В. Щеголева, навіть погіршилися (Щеголева Л.В., 2011).

У зв'язку з цим проблему можна сформулювати наступним чином: завжди актуальним є питання – яким чином змістовно та методично підвищити ефективність виховання особистості підлітка, сприяти засвоєнню ним законів соціального простору та нормативної поведінки, розвинути саморефлексію, тим самим реалізуючи їх особистісний потенціал відповідно до досягнення суспільно-корисних цілей.

В даний час проблеми виховання підлітків розробляються багатьма науковими школами, в усіх соціально орієнтованих галузях, та є центральними для педагогічної та психологічної практики. Вирішення цієї проблематики бачимо у створенні проекту виховання особистості сучасного підлітка в основі цього проекту лежить організаційно-змістовна модель формування особистості.

Вихідною основою моделі формування особистості підлітка є розуміння необхідності врахування зовнішніх умов та внутрішньої позиції людини, що виникає у процесі самого розвитку.

Організаційно-змістовна модель формування особистості підлітка будується на основі базових національних цінностей українського суспільства, таких, як патріотизм, соціальна солідарність, громадянськість, сім'я, праця та творчість, наука, мистецтво, природа, людство, забезпечення готовності учнів до проектування післяшкільного освітньо-професійного шляху; збереження та зміцнення фізичного, психологічного та соціального здоров'я учнів; формування шанобливого та відповідального ставлення до створення сім'ї; формування екологічного мислення, культури та поведінки учнів (Жуїна А.І., 2016).

Сучасне суспільство пропонує підлітку велику кількість виборів різних референтних груп, в тому числі тих, що базуються на інтернет-просторі, де пропонується великий обсяг різнобічної інформації. Школа ж частково втратила свою референтність для сучасного підлітка, як з вікового погляду так і соціального. Педагог вже не є для дитини носієм ексклюзивного знання, оскільки дитину оточує велика кількість легкодоступної інформації. Прискорений темп життя та відсутність ідеологічного центру у суспільстві призводить до відчуженості людей один від одного, що не може не відбиватися на молоді. Зміна форм проведення дозвілля спричинила посилення розриву між поколіннями. Сьогоднішня молодь розвивається наче сама по собі, дорослий не здатний наздогнати швидкозмінні інтереси підлітка, що створює перешкоди для продуктивного впливу старших. Відсутність спадкоємності та передачі культурних цінностей від покоління до покоління ускладнює формування стійких цілей у підлітка. Навколо сучасної дитини відсутнє чітке та ясне уявлення про ідеали. Сучасна школа також не дає дитині необхідних для гармонійного

розвитку орієнтирів, цінностей та ідеалів, так як є прямим відображенням соціокультурної ситуації у суспільстві.

Таким чином, проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми виховання молоді в умовах сучасного суспільства сьогодні показав, що, на жаль, освіта поки що не стала цінністю суспільства. Здійснення розвитку особистості у підлітковому віці може відбуватися через систему спеціально організованих умов: робота з підлітками для підвищення у них соціальної компетентності та формування громадянської позиції; формування ціннісного ставлення до себе; створення нового типу розвиваючого середовища, що сприяє особистісному зростанню; розвиток соціальних навичок поведінки та установок на самостійне вирішення соціальних проблемних ситуацій (Жуїна О.І., 2016). Необхідно враховувати такі психолого-педагогічні підстави: підліткова та юнацька сензитивність до соціальних феноменів; готовність до змін, потреба у тілесних та духовних досягненнях як характеристиці підліткового та юнацького віку; психологічні та соціальні тенденції дорослішання у різних сферах життєдіяльності; потреба у визнанні, характерна особистості на всіх вікових етапах; потреба підлітка до саморозвитку. Реалізація поставленої мети та завдань неможлива без організації психолого-педагогічного супроводу процесу формування особистості підлітка, у якому провідну роль відіграє діяльність психолого-педагогічної служби освітнього закладу.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502463>

Підчасов Є.В., Філімонова В.В.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

**РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ
ГІМНАСТИКОЮ «ЦИГУН»
DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS
OF PRACTICING "QIGONG" GYMNASTICS**

It is shown that the subjects have a more developed side of emotional intelligence, which is responsible for managing their emotions and controlling expression. Thanks to this ability, intrapersonal intelligence also increased statistically significantly. The subjects improved their assessment of their ability to manage and control emotions. Thus, practicing "qigong" health gymnastics contributes to increasing the level of emotional intelligence of women. First of all, this happened due to the intrapersonal component of emotional intelligence – improving the understanding and management of one's emotions.

Keywords: *emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence, health gymnastics "qigong", women*

Проблематика, пов'язана з вивченням емоційного інтелекту знаходить своє відображення в тематиці наукових досліджень з проблем психології особистості, зокрема у контексті значущості емоційного інтелекту як провідної детермінанти успіху життєдіяльності. Концепція емоційного інтелекту з'явилася в психологічній науці в кінці ХХ століття завдяки роботам П. Саловей, Дж. Майер та Д. Карузо (Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., 1993; 1994; 1997; 2003), які розглядали емоційний інтелект як сукупність ментальних здібностей до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей. На думку Л.П. Журавльової (2009) досліджень цієї проблематики обумовлена вивченням зв'язку ментального та афективного в структурі психічної діяльності, а також вивченням емоційних здібностей. За моделлю Р. Бар-Она (1997), емоційний інтелект визначається як сукупність найрізноманітніших здібностей, які забезпечують можливість успішно діяти в будь-яких ситуаціях.

Сучасні психологічні дослідження емоційного інтелекту спрямовані на вивчення загальних закономірностей емоційного інтелекту як стресозахисного фактору, що сприяє успішній самореалізації особистості у житті (Носенко Е.Л., Коврига Н. В., 2003). Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту виступає важливим фактором особистісної детермінанти успіху життєдіяльності, інтенсивності та частоти переживання стресових впливів у різних ситуаціях життєдіяльності.

Оздоровча гімнастика «цигун» є важливим елементом східної народної медицини й розглядається як один із засобів досягнення внутрішнього, природного стану спокою, подолання напруги та відновлення

психічної гармонії, оскільки тільки тоді можливе дійсне, неспотворене сприйняття навколишнього світу і злиття з розумом в єдине ціле (Огністий А.В., 2009; Мельник В.Л. та ін., 2014). Таким чином, дослідження перспектив застосування оздоровчої системи «цигун» у розвитку емоційного інтелекту виявляється актуальним у сучасних умовах.

В емпіричному дослідженні взяли участь 20 жінок віком від 40 до 60 років, які регулярно займаються оздоровчою гімнастикою «цигун» та бази Kulturverein Raduga E.V., м. Штраубинг, Німеччина. Дослідження проводилося з використанням опитувальника емоційного інтелекту «ЕmIn» (Люсін Д.В., 2004). за схемою лонгитюда в продовж дев'яти місяців – психодіагностичні зрізи проводились 4 рази: 1 зріз – набір у групу; 2 зріз – після 1 місяця занять; 3 зріз – після 6 місяців занять; 4 зріз – після 9 місяців занять.

Середні значення показників емоційного інтелекту представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Динаміка показників емоційного інтелекту

Шкали	Середні значення показників емоційного інтелекту по контрольних зрізах в балах (M±δ)			
	0 міс. (N=20)	1 міс. (N=20)	6 міс. (N=20)	9 міс. (N=20)
MP	23,60±5,08	23,75±4,83	23,95±4,32	24,20±4,23
МК	18,80±5,76	19,00±5,63	19,20±5,62	19,20±3,00
BP	18,40±5,27	18,50±5,23	18,60±4,42	18,65±4,00
BK	13,10±2,77	13,25±2,81	13,65±2,83	13,65±2,66
BE	10,90±2,92	11,00±2,99	11,65±3,34	11,70±3,21
MEI	42,55±10,49	42,60±10,58	42,85±10,24	43,40±7,15
BEI	42,40±10,87	42,75±11,28	43,90±10,35	44,00±9,75
PE	42,00±10,19	42,10±10,12	42,55±8,68	42,85±8,15
KE	42,80±14,35	43,25±11,32	44,50±11,67	44,55±8,67

Примітка: тут і далі MP – розуміння чужих емоцій, МК – керування чужими емоціями, BP- розуміння своїх емоцій, BK – керування своїми емоціями, BE – контроль експресії, MEI – міжособистісний емоційний інтелект, BEI – внутрішньо особистісний емоційний інтелект, PE – розуміння емоцій (своїх та чужих), KE – керування емоціями (своїми та чужими);

Результати аналізу вірогідності відмінностей отриманих даних наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Вірогідність відмінності показників емоційного інтелекту

Шкали	Значення P					
	0 міс.- 1 міс.	0 міс.- 6 міс.	0 міс.- 9 міс.	1 міс.- 6 міс.	1 міс.- 9 міс.	6 міс.- 9 міс.
MP	0,59	0,29	0,12	0,57	0,25	0,43

МК	0,16	<0,01	0,59	0,10	0,78	1,00
ВР	0,54	0,53	0,59	0,77	0,77	0,86
ВК	0,27	<0,01	<0,01	<0,01	0,03	1,00
ВЕ	0,54	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	0,71
МЕІ	0,88	0,54	0,38	0,57	0,39	0,56
ВЕІ	0,22	<0,01	<0,01	<0,01	0,04	0,82
РЕ	0,54	0,29	0,18	0,39	0,26	0,09
КЕ	0,06	<0,01	0,02	<0,01	0,09	0,95

Статистично значимі зміни показників зафіксовані по шкалі ВК (керування своїми емоціями), ВЕ (контроль експресії), також по шкалі ВЕІ (внутрішньо особистісний інтелект – розуміння і керування своїми емоціями), і по шкалі КЕ (керування своїми та чужими емоціями). Статистично значимі зміни відбулися в показниках за шкалою МК (керування чужими емоціями), але ця зміна була тимчасовою в період з одного до шести місяців занять, після шостого до дев'ятого місяця цей показник знову зменшився до статистично не значимої величини. Це значить, що стійких змін у досліджуваних в площині керування чужими емоціями не відбулося. Статистичний аналіз здобутих даних виявив, що у досліджуваних більше розвинулася та сторона емоційного інтелекту яка відповідає за керування своїми емоціями, контроль експресії. Завдяки цій здібності статистично значимо зріс і внутрішньо особистісний інтелект (ВЕІ). Проведений аналіз даних дозволяє сказати, що у досліджуваних достовірно змінилась самооцінка своєї здібності до керування та контролю своїх емоцій.

Таким чином, на підставі результатів дослідження можна стверджувати, що заняття оздоровчою гімнастикою «цигун» сприяє підвищенню рівня емоційного інтелекту жінок, в першу чергу, за рахунок його внутрішньо особистісної складової – покращення розуміння і керування власними емоціями.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502470>

Покусаєва О.О., Поденко А.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ЕМОЦІЙНІ ЧИННИКИ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО
КОНФЛІКТУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**
**EMOTIONAL FACTORS OF INTERNAL PERSONAL CONFLICT IN
YOUTH**

The work summarizes scientific views on the problem of intrapersonal conflict. In the process of experimental research, the peculiarities of the emotional level of the course of internal conflict are determined in younger youth.

Keywords: intrapersonal conflict, youth, internal contradiction, personal meaning.

Поняття внутрішньособистісного конфлікту є складним явищем, яке важко піддається класифікації в класичній психологічній науці і вивчення цього явища залишається на сьогоднішній час відкритим. Внутрішньособистісні проблеми постають ресурсною основою, рушійною силою розвитку особистості на різних вікових етапах її становлення.

Небувалої гостроти внутрішній конфлікт набуває в юнацькому віці, – віці вибору свого майбутнього життєвого та професійного шляху. Нерозв'язаність внутрішніх протиріч може призводити до конфлікту в індивідуальній свідомості особистості і за випадків його приглушення призводить до кризи переживання доцільності власного існування.

Проблематикою внутрішньособистісних конфліктів займалися К.А. Абульханова-Славська (класифікація протиріч за критерієм суб'єктивності-об'єктивності); А. Адлер (проблема комплексу меншовартості та принципи компенсування та зверхкомпенсування); Л.С. Виготський (опис видів та розвитку внутрішніх конфліктів); К. Левін (концепція трьох типів ситуацій, що утворюють конфлікт); О.М. Леонтьєв (узагальнення теоретичних положень про внутрішній конфлікт); З. Фрейд (концепція структури особистості та захисні механізми); Е. Фром (проблема внутрішнього конфлікту в аспекті «екзистенційної дихотомії», соціальні аспекти конфліктів); К. Хорні (вчення про невротичну тривожність); К. Юнг (проблема комплексів особистості) та інші дослідники.

Мета роботи – вивчення емоційних компонентів внутрішньособистісного конфлікту в юнацькому віці.

Внутрішній конфлікт (або внутрішньособистісний) розуміється як протиставлення різних тенденцій у самій особистості, тобто відбувається внутрішня боротьба мотивів у самій людині, зіткнення двох несумісних бажань, протилежних тенденцій, тощо.

Джерелом внутрішнього конфлікту і порушень взаєморозуміння виявляється власний характер або певний тип особистості, який характеризується замкнутістю, постійним почуттям невдоволення, тощо.

Затяжний внутрішньоособистісний конфлікт, який довго не розв'язується, створює значну внутрішню напругу, забирає багато сил, пригнічує (хоча й не виключає) здатність до самостійного прийняття рішень, змінює саму особистість. Але якщо він не досягає такого стану, він може бути навіть корисним для людини, іноді необхідним для психічного, духовного змужніння та загартування психіки. Адже саме протиріччя є рушійною силою розвитку особистості і внутрішні протиріччя не є винятком у цьому ряду.

Для внутрішньоособистісного конфлікту характерним є протиріччя між найбільш важливими тенденціями особистості. При цьому обов'язково страждає самооцінка, а це, в свою чергу, приводить до переживання емоційного неблагополуччя. Самостійне розв'язання свого внутрішнього конфлікту є доступним небагатьом дорослим, адже це важко навіть для зрілої особистості, тим більше малодоступним воно є для юнаків, особистість яких ще знаходиться "на роздоріжжі" шляхів розвитку. Тому так важливо сьогодні вивчати запропоновану тему.

Дослідницькою базою була загальноосвітня школа м.Харкова, вибірку зіставили учні 11 класів середнім віком – 16 років.

Для вивчення наявності і ступеня виразності внутрішнього протиріччя на емоційному, неусвідомлюваному рівні, був використаний тест колірних відносин. М. Люшера. Для виявлення певних (непрямих) ознак емоційного рівня внутрішньої протиріччя використовувалась «шкала особистісної тривожності» Дж. Тейлор у модифікації Т.А. Немчина.

Серед нашої вибірки досліджуваних було визначено невелику кількість юнаків, котрі мають внутрішні конфлікти, які проявляються через емоційні переживання. Можна припустити, що дані досліджуванні усвідомлюють власні внутрішні протиріччя і прагнуть приховати їх від оточуючих, що є розповсюдженим явищем юнацької вікової категорії.

Емпіричні дослідження емоційних чинників внутрішньоособистісних конфліктів були призначені, насамперед, для складання програм індивідуальної психокорекційної роботи та рекомендацій з юнаками, котрі страждають від гіпертривожності, невротичності, тощо.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502486>

Полянська Ю.М.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME IN MEDICAL WORKERS

Theses present modern theoretical approaches to the syndrome of emotional burnout as a form of professional deformation of medical workers. Attention is focused on the factors of the development of the syndrome of professional burnout.

Keywords: emotional burnout, components of emotional burnout, medical workers.

Останнім часом проблема емоційного вигорання медичних працівників стає дедалі актуальнішою через швидкі зміни, що відбуваються в суспільстві, що супроводжується збільшенням психологічних, фізичних, професійних перевантажень медиків у професійної діяльності. Важливим показником впливу професійного стресу на медпрацівників є сформовані фази синдрому емоційного вигорання, що позначаються на якості їхнього життя, сприяють виникненню нестабільних психоемоційних станів, психосоматичних розладів. Все це знижує успішність професійної діяльності медичних працівників і, відповідно, зазначається на ставленні до хворих і своєї діяльності, створює ризики для їх пацієнтів.

Вперше описав «емоційне вигорання» американський психолог Х. Фрейденберг. Пізніше К. Масlach назвав цей стан фізичним і емоційним вигоранням, який включає розвиток негативної самооцінки, негативне ставлення до роботи і втрату розуміння і співчуття стосовно клієнтів (за Кужель І.Р., 2010). Сучасний дослідник В.В. Бойко вважає емоційне вигорання формою професійної деформації особистості. Для науковця синдром емоційного вигорання є механізмом захисту з повним або частковим виключенням емоцій у відповідь на психотравмуючі події (Бойко В.В., 1996). Українські психологи Л.М. Карамушка та Т.В. Зайчикова дотримуються думки, що синдром «професійного вигорання» – це психічний стан здорових людей, що знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги (Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В., 2006). Отже, «емоційне вигорання» розуміють як стан фізичного, емоційного та розумового виснаження, що згідно з сучасними даними виявляється в професіях соціальної сфери (Драга Т.М., Малюк О.П., Криницька І.Я., 2017).

До факторів ризику, що викликають синдром емоційного вигорання у медичних працівників відносять особливості професійної діяльності та індивідуальні особливості працівників (Юр'єва Л.Н., 2004). Л.Н. Юр'єва до

індивідуальних факторів відносять: вік, стать, рівень освіти, сімейний стан, стаж роботи, особистісні особливості (витривалість, локус контролю, стиль опору, самооцінка, нейротизм, екстраверсія). До організаційних факторів – умови праці, робочі перевантаження, тривалість робочого дня, зміст праці, кількість пацієнтів, складність їх проблем, глибина контакту з пацієнтами, участь у прийнятті рішень, зворотний зв'язок.

На відміну від Л.Ю. Юр'євої А.В. Балахов виділяє три типи чинників виникнення синдрому емоційного вигорання у медпрацівників: 1) соціальний чинник; 2) особистісний чинник (формується синдром у професіоналів для яких діяльність значима, свідомо, які реалізують модус служіння); 3) чинник середовища (місце роботи – умови роботи, колеги у колективі).

В.В. Косарев, С.А. Бабанов стверджують, що виникнення синдрому емоційного вигорання тісно пов'язано зі схильністю до емоційної ригідності, інтенсивною інтеріоризацією обставин професійної діяльності, слабкою мотивацією емоційної віддачі в професійній діяльності, наявністю моральних дефектів і дезорієнтацією особистості (Косарев В.В., Бабанов С.А., 2011).

В основі синдрому емоційного вигорання – три основні складові: емоційне виснаження – зникає гострота почуттів, з'являються безсилля, роздратування щодо колег, спустошеність, падає інтерес до роботи. Спочатку ці почуття можна контролювати, потім це стає робити складніше. Можливий емоційний вибух, при цьому жертвою може стати людина, яка очікувала допомоги; деперсоналізація – супроводжується безчуттєвим ставленням до себе, до пацієнтів тощо. Контакти стають формальними. Формується ошадливість власних потреб. Людина прагне дистанціюватися від всього, що її оточує; редукція професійних досягнень – емоційне виснаження, виражене падіння енергетичного тону й ослаблення нервової системи, що виражається в емоційному дефіциті, емоційній і особистісній відчуженості, психосоматичних і психовегетативних порушеннях. Знижується самооцінка, з'являється бажання залишити роботу. На перших двох фазах індивід може відновитися, але на третій – виникають незворотні фізичні та психологічні зміни (Кужель І.Р., 2010; ТузЛ.Г., 2015).

Низка досліджень показує, що перебіг вигорання різний. У когось фіксуються декілька симптомів, у когось – всі відомі.

Описані різні моделі вигорання. Однофакторна модель А.М. Пайнса та Е. Аронсона, автори якої вважають, що вигорання – це стан фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перенавантажених ситуаціях. Під вигоранням розуміється лише виснаження. Двофакторна модель, крім виснаження, враховує деперсоналізацію (Д. Дирендонк, В. Шауфелі, Х. Сіксма). Трифакторна модель пов'язує вигорання з емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією особистих досягнень (К. Маслач, С. Джексон).

У своїх дослідженнях емоційного вигорання у медпрацівників Т.В. Панасенко, Є.М. Азарко виявили, що краще захищені від синдрому емоційного вигорання творчі особистості, оптимісти, задоволені якістю життя і результатом своєї діяльності (Панасенко Т.В., Азарко Є.М., 2021).

Виявлені особливості синдрому емоційного вигорання для різних професійних груп медичних працівників (лікарі загальної практики, психологи, психіатри). У трьох групах відмічається протидія стресу, активізація механізмів захисту, які не завжди є адаптаційними. Встановлено індивідуальну схильність до негативних впливів синдрому емоційного вигорання. Менш схильні до вигорання особистості з високим рівнем самоповаги, адекватною самооцінкою, з високим рівнем активності. Більш схильні до емоційного вигорання медпрацівники імпульсивні, з високим рівнем тривоги, невпевнені у собі (Князева Н.О., Соболева Є.В., Андріїв М.К., 2014).

У медичних працівників зі сформованим синдромом емоційного вигорання можуть переважати виражені невротичні прояви астенічного типу зі значними психосоматичними порушеннями. Має місце підвищений рівень психотизації, що створює передумови для імпульсивної поведінки (Знанецька О.М., 2013).

Здійснювалися дослідження зв'язку синдрому емоційного вигорання і таких особливостей, як стать, вік. Виявлено, що вік не впливає на розвиток синдрому. Гендер дещо визначає прояви синдрому: для чоловіків більш властива ступінь деперсоналізації, а для жінок – емоційна виснаженість.

Отже, синдром емоційного вигорання – це психологічна відповідь організму на психотравмуючі події. Це механізм захисту з повним або частковим виключенням емоцій у відповідь на психотравмуючі події. При цьому змінюється рівень вираженості й емоційне забарвлення. Вираженість характеризується рівнем сформованості фаз «напруга», «резистенція», «виснаження».

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502496>

Попущалова А.А., Поденко А.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИК
ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ADOLESCENTS AS A FACTOR
OF EFFECTIVE COMMUNICATION**

The work determines the relevance of the study of communicative competence in adolescence in order to form means of developing effective communication. In the process of experimental research, expert and rating assessments of the communicative competence of teenagers, the ability to empathize, features of personal orientation are revealed; relationships between indicators are established.

Key words: communicative competence, adolescence, orientation in communication, level of empathy, styles of relationships.

Спілкування – це багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, що породжується потребами сумісної діяльності; процес цілеспрямованої передачі суспільно-історичного досвіду, організація формування знань, вмінь та навичок. У масштабах життєдіяльності людини спілкування, тобто взаємодія з іншими людьми, є, по-перше, головною умовою виживання, по-друге, забезпечує реалізацію функцій навчання, виховання, розвитку особистості.

Здатність до ефективного спілкування в сучасній психології називають комунікативною компетентністю. Під комунікативною компетентністю взагалі розуміють здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Комунікативна компетентність – заснована на знаннях і чуттєвому досвіді, передбачає орієнтованість в ситуаціях спілкування, схильність до соціально-психологічного навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкуванню.

Труднощі спілкування підлітків, що проявляються у взаєминах з учителем, однолітками, батьками, мають такі ознаки: переважання егоїстичних тенденцій, надмірна критичність до себе та навколишніх, конфліктність, неадекватні тенденції на статус і роль у групі та ін. Всі ці труднощі у спілкуванні підлітків зумовлюються: несформованістю навичок спілкування (замкнутість, мала ерудиція, низька культура мови та ін.), неприйняттям позиції і вимог дорослих, відсутністю поваги й визнання авторитетів, наявністю яскраво виражених тенденцій до демонстративності та оригінальності, а також низькою комунікативною компетентністю.

Різними аспектами вивчення комунікативної компетентності підлітків займалися такі вчені: Андреева Г.М., Артем'єва Г.М., Божович Л. І., Драгунова Т.В., Знам'янська С.В., Кравченко І.П., Кузьменко І.В.,

Петровська Л.А., Ельконін Д.Б. та інші.

Означена проблематика комунікативної компетентності в підлітковому віці є актуальною для визначення умов та засобів розвитку ефективного спілкування підлітків.

Мета роботи: виявити особливості зв'язку між окремими компонентами комунікативної компетентності в підлітковому віці.

Дослідження проводилися з учнями 9-х класів приватної авторської школи м. Харкова. В дослідженні приймали участь 38 учнів, серед них 20 дівчат та 18 хлопців, середній вік 14-15 років.

Для вирішення цих завдань ми використовували такі *методи та методики*: спостереження, бесіда, метод експертної оцінки при проведенні дискусії; груповий рейтинг оцінки комунікативної компетентності, референтометрія; опитувальник для діагностики здатності до емпатії (А. Мехрабієн, Н. Епштейн); вивчення особистісної спрямованості (орієнтаційна анкета), якісний аналіз та методи математичної обробки.

За результатами практичного дослідження можна зробити наступні висновки:

За методом експертного оцінювання були отримані наступні результати: серед досліджуваних високий прояв комунікативної компетентності мають лише 20% учнів, 37% учнів мають середній рівень прояву якостей, 43% мають низький рівень комунікативних вмінь. Даний розподіл дозволяє нам зробити припущення про низький рівень навичок ефективного спілкування, що в цілому є характерною особливістю підліткового періоду.

За показниками спрямованості особистості серед нашої вибірки більшість учнів мають спрямованість на себе 73%, спрямованість на справу притаманна учням, які склали 17%, і лише 10% досліджуваних продемонстрували спрямованість на спілкування. Отже, у підлітків нашої вибірки переважає егоцентрованість, спрямованість на себе, що в свою чергу звужує поле контакту у спілкуванні, робить його більш директивним і менш контактним у плані розуміння співрозмовника.

Вивчення емпатійних здібностей встановило, що високий рівень здатності до емпатії мають 22% досліджуваних; середній – 44%, низький – 26%, дуже низький – 8%.

За показниками самоконтролю в спілкуванні. переважаючим є середній рівень самоконтролю в спілкуванні, на 2 місці знаходиться вибірка з високими показниками, на останньому – низький рівень самоконтролю в спілкуванні. Перевага середнього рівню самоконтролю може бути обумовлена віковими особливостями підлітків і дає певні елементи ефективного настроювання на співрозмовника.

Співставляючи між собою показники рейтингу групової оцінки комунікативної компетентності і показники рівня емпатії кожного досліджуваного було отримано зворотній статистично значущий зв'язок.

Пояснюючи даний зв'язок можна припустити вираз певної «холодності» емоційної сфери, яка може спостерігатися в авторитетній особистості для підлітка.

Виводячи середній бал комунікативної компетентності за показниками рейтингу і співставляючи зі спрямованістю особистості було визначено, що у досліджуваних зі спрямованістю на себе комунікативна компетентність нижче (середній бал 9,98), ніж у тих, у кого виражена спрямованість на спілкування (12,02). Таких результат можна пояснити тим, що підлітки потребують подібної віддачі від партнера, що і самі виражають. Саме за цією причиною підлітки оцінюють нижче комунікативну компетентність у тих, у кого спрямованість на себе.

За показниками експертної оцінки також було встановлено, що у тих в кого виражена спрямованість на партнера зі спілкування, комунікативна компетентність вища (13,07), ніж у тих підлітків, в кого виражена спрямованість на себе (12,1).

Було визначено статистично значущий зв'язок між показниками емпатії, самоконтролю в спілкуванні і спрямованості особистості на партнера ($p = 0,05$). При спрямованості особистості на справу ми спостерігаємо, що між проявом емпатії та самоконтролем спілкування є тенденція до прямого зв'язку. Тобто при високих та середніх показниках емпатії також високі та середні дані за показниками самоконтролю. При спрямованості особистості на себе не спостерігається достовірного взаємозв'язку між здатністю до емпатії та самоконтролем особистості.

Отримані показники практичного дослідження та зв'язки між окремими компонентами характеризують недостатній рівень розвитку комунікативної компетентності підлітків і визначають важливість розвивальної роботи, що складе перспективу подальшої роботи.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502554>

Пухно С.В., Стрельцова А.В.

Сумський Державний педагогічний університет імені

А.С.Макаренка, м. Суми

**ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО
ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF THE
PSYCHOLOGICAL READINESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS TO
PERFORM PROFESSIONAL ACTIVITIES**

The article presents a theoretical analysis of the research of the concept of emotional intelligence as a component of the psychological readiness of students of a higher education institution – future practical psychologists to carry out tasks of professional activity. The components of structures of the personality psychological readiness for professional activity as a component of the psychological competence of future psychologists, namely the motivational-value, cognitive-cognitive, operational component, have been defined and presented. The results of the research can be used in the process of professional training of future psychologists in institutions of higher education.

Keywords: psychological competence, motivational-value, cognitive-cognitive, operational component of psychological readiness, emotional intelligence.

Вагомою складовою професійного становлення майбутніх практичних психологів є формування психологічної компетентності, як складової системи спеціальних компетентностей, що полягає в набутті знань в галузі психології, виробленні вмій використовувати їх на практиці під час розв'язання складних завдань професійної діяльності. Психологічна компетентність неможлива без розвитку саморефлексії, побудованої на можливостях самопізнання. Також, важливою складовою професійної компетентності є формування психологічної готовності до здійснення професійної діяльності. Підготовка практичних психологів вимагає особливого зосередження на процесі розвитку їх емоційної сфери, зокрема, так званого, емоційного інтелекту, вмій управляти власною емоційно-вольовою сферою.

Емоційна сфера особистості характеризується широким спектром відображення відношення людини до значимих об'єктів, явищ, подій дійсності у формі певних складних переживань. Відповідно до викликів сьогодення, виникають різні за модальністю емоції особистості і з кожним роком кількість їх різновидів зростає в зв'язку з ускладненням життєвих ситуацій. Окремої уваги дослідників потребує розробка структури емоційних умій фахівця і, відповідно до цього, – дослідження такого психологічного феномену, як емоційний інтелект, як своєрідна єдність

афективних та інтелектуальних процесів.

Дослідження феномену емоційний інтелект знайшло своє відображення в працях Ковриги Н.В. (2008), Лелюх-Степанчук О.О. (2018), Максьом К.В. (2018), Могилястої С.М. (2020), Москаленко В.В. (2019), Носенко Е.Л. (2008), Пилипенко О.М. (2015) та ін. Поняття емоційного інтелекту як особливого типу інтелекту, пов'язаного з переробкою емоційної інформації, визначено в дослідженнях Дж. Мейером і П. Селовеї (1990). Запропонована ними модель містить когнітивні здібності й уміння і полягає в можливостях аналізу власних емоцій та емоцій інших людей, використання емоцій для підвищення ефективності інтелектуальної діяльності, розуміння значення емоцій, можливостей управляти ними. Згідно наукових пошуків Ірини Матійків (2021), зокрема аналізу дослідження Д. Люсіна (2004), під поняттям емоційний інтелект розуміється здатність до розуміння як власних емоцій, так і емоцій інших людей (містить такі компоненти, як ідентифікацію, усвідомлення причин і наслідків переживання людиною тієї чи іншої емоції) і управління ними (контроль інтенсивності проходження, зовнішнього вираження емоцій, вміння викликати певні емоції). Згідно теоретичним конструктами І. Матійків, побудованим на аналізі інформації сучасних дослідників щодо визначеної проблеми, змістовою характеристикою емоційного інтелекту фахівця є сукупність здібностей і вмінь розуміти і управляти як власними емоціями, так і емоціями інших людей.

Емоційні властивості та специфіка реагування на інтенсивність зовнішніх подразників залежать від індивідуально-психологічних та характерологічних особливостей особистості, зокрема, особливостей типу вищої нервової діяльності, властивостей темпераменту, загального стану нервової системи, особливостей ціннісно-мотиваційної і емоційно-вольової сфери. З точки зору сучасних дослідників, управління емоціями – це вміння, що розвиваються в процесі навчання, і, відповідно, в процесі соціалізації людина може навчитися контролювати емоційні прояви, набути вмінь та навичок управляти власними емоційними реакціями, досягати емоційної рівноваги, контролювати емоції під час прийняття рішень та міжособистісної взаємодії.

Вважаємо, що для опанування емоційними вміннями необхідним є формування психологічної готовності до управління емоціями. Професійна готовність студента розглядається як його інтегративна особистісна якість – передумова ефективності діяльності після завершення навчання, що допомагає фахівцю успішно виконувати професійну діяльність в складних умовах, а саме, – вирішувати проблемні ситуації, зберігати самоконтроль, швидко реагувати і адаптуватися в нових умовах. Суттєвий компонент професійної готовності – психологічна готовність, яка характеризується сформованістю певних рис характеру, розгорнутою мотивацією до виконання професійної діяльності, розвинутим емоційним інтелектом.

Психологічна готовність фахівця розглядається як стан концентрації можливостей особистості, що передує певним діям; як психічний стан мобілізації всіх психофізіологічних систем, які забезпечують ефективне виконання певних дій; як внутрішнє налаштування на певну поведінку у процесі виконання професійної діяльності, з іншого, як наявність певних психологічних якостей, володіння знаннями, 6 уміннями і навичками, що сприяють досягненням у майбутній професійній діяльності.

До структура психологічної готовності особистості до усвідомленого емоційного реагування відносяться наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний – прагнення опанувати емоційними уміннями; сукупність стійких усвідомлених мотивів, що забезпечують ефективність управління емоційними реакціями; пізнавально-когнітивний компонент пов'язаний з процесами обробки емоційної інформації; передбачає наявність знань, необхідних майбутньому фахівцю для усвідомленого управління емоційними реакціями; операційний – володіння базовими уміннями та навичками, прийомами, техніками щодо управління емоційною сферою.

Відповідно, сучасний практичний психолог повинен, передусім усвідомлювати власні емоції та почуття, їх ідентифікувати, аналізувати, розуміти причини виникнення і можливі наслідки їх проявів. Психологічна компетентність практичного психолога полягає в уміннях керувати власними емоційними реакціями, а саме – приймати на себе відповідальність за їх прояви; володіти прийомами позитивного налаштування та збереження стабільного позитивного настрою; толерантно виявляти власні емоції та почуття; відновлювати емоційну рівновагу; володіти навичками вольового самоконтролю; розуміти невербальні засоби спілкування; володіти прийомами психофізіологічної саморегуляції; виявляти високий рівень емоційної стійкості та саморегуляції в стресових ситуаціях. До складових психологічної компетентності практичного психолога відноситься розуміння проявів емоцій інших людей, причин їх виникнення та їх розпізнавання; володіння здатністю «ставити» себе на місце іншої людини; надавати емоційну підтримку. Психологічна компетентність практичного психолога полягає в можливостях управляти емоційною атмосферою процесів комунікації – в уміннях налагоджування і підтримки сприятливої емоційної атмосфери взаємодії; володіти прийомами активного слухання; емоційно розумно сприймати критику; зменшувати (нейтралізувати) емоційну напругу контакту; конструктивно вирішувати емоційно напружені ситуації, конфлікти, долати бар'єри у спілкуванні; коректно ставитись до поглядів, що відрізняються від власних; толерантно сприймати помилкові судження; володіти навичками асертивної поведінки; конструктивно відстоювати особистісні кордони.

Розвиток складових емоційного інтелекту та готовності до виконання професійної діяльності, які є взаємопов'язаними компонентами, здійснюється у процесі навчання студентів – майбутніх практичних психологів в закладі вищої освіти та виконання ними завдань різних видів практики.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502558>

Радченко Н. Г., Лисенко Л.М.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ОСІБ ЮНАЦЬКОГО
ВІКУ
CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN YOUTH
PERSONS**

This publication is devoted to the problem of studying emotional intelligence in boys and girls. The definition of the concept of emotional intelligence in foreign and domestic psychology is considered. The results of the study of emotional intelligence in the group of young subjects are presented. The level of manifestation of emotional awareness, empathy, self-motivation, ability to manage emotions is determined.

Keywords: emotional intelligence, empathy, emotional regulation of behavior, youth.

Однією з ознак сучасної тенденції розвитку суспільства є вимога до розуміння і контролю емоцій, налагодження ефективної комунікації між людьми. Оволодіння такими здатностями дозволяє людині успішно реалізуватися у професійній сфері так і в міжособистісній взаємодії, приймати раціональні рішення та бути адаптивним. Об'єднання інтелектуальної та емоційної сфер в єдину парадигму розкривають такий концепт як емоційний інтелект, а саме групу ментальних здібностей, які дозволяють усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей. Дані компоненти емоційного інтелекту впливають не тільки на взаємини з оточуючими, але й на психологічне здоров'я самого індивіда. Відомо, що заборона на вираження емоцій призводить до неможливості їхньої психологічної переробки та сприяє появі психосоматичних розладів. Актуальність дослідження емоційного інтелекту в юнацькому віці безсумнівна, оскільки саме на цьому етапі життя є необхідними навички до емоційної регуляції поведінки, емпатії та кращого усвідомлення власного Я.

Д. Гоулман визначає чотири основні складові емоційного інтелекту: самосвідомість (self-awareness), самоконтроль (self-management), емпатія (empathy) і навички відносин (relationship skills). Людина, яка має високий рівень EQ (емоційного інтелекту) приємна у спілкуванні, намагається уникати конфліктних ситуацій, самодостатня і незалежна, реалістично оцінює свої здібності. Згідно з визначенням Д. Гоулмана, емоційний інтелект – це комплекс навиків і здібностей в області розуміння, розпізнавання своїх і чужих почуттів та емоцій, а також в області контролю чи управління своїми переживаннями і почуттями інших людей (Гоулман Д., 2008).

Прихильник змішаної моделі Р. Бар-Он визначає емоційний інтелект як всі некогнітивні здібності, знання і компетентності, які дають людині можливість успішно вирішувати будь-які життєві ситуації. Таким чином, вчений Р. Бар-Он виділяє п'ять підтипів емоційного інтелекту: 1) внутрішньоособовий інтелект – здатність розуміти себе і управляти собою; 2) міжособовий інтелект – здатність взаємодіяти і ладити з іншими; 3) адаптація – здатність бути гнучким і реалістичним; 4) управління стресом; 5) загальний настрій – здатність підтримувати реалістичну позитивну установку і бути задоволеним життям, приносити задоволення собі та іншим, а, також, з ентузіазмом і радістю віддаватися ряду захоплень. Запропонована модель об'єднує знання і навички, які визначають як розумові здібності так і те, що може бути охарактеризоване як особливості особистості (Бар-Он Р., 1997).

П. Селовей і Дж. Мейер виокремили чотири структурні елементи емоційного інтелекту: емоції, як ресурс для підвищення розумової діяльності, розуміння емоцій, управління емоціями, розпізнавання емоцій (Селовей П., Мейер Дж., 1990).

В Україні вивчення емоційного інтелекту набуло значного поступу в зв'язку з дослідженнями В.В. Зарицької, Н.В. Ковриги, Е.Л. Носенко, П.Я. Чебикіна та ін. Специфічний теоретико-методологічний підхід до вивчення емоційного інтелекту розроблено Е.Л. Носенко. Емоційний інтелект розглядається у контексті єдності зовнішнього і внутрішнього щодо детермінації (визначення) психічного. Так, якщо розмежувати «внутрішнє» і «зовнішнє» у феномені емоційного інтелекту, то, на думку Е.Л. Носенко, можна говорити про його інтелектуальну складову як про внутрішнє, а про емоційну, як про зовнішнє. Уявлення людини про адекватність тієї чи іншої форми поведінки, що саме визначає вибір конкретної форми поведінки з декількох можливих альтернатив, можна вважати внутрішньою в емоційному інтелекті, а самі характеристики протікання емоційної поведінки (зміст, кількісні та якісні характеристики) зовнішньою. Емоційний інтелект не тільки відображає певний аспект внутрішнього світу людини, але й породжує конкретні форми розумної зовнішньої поведінки (Носенко Е.Л., 2012).

Метою нашого дослідження було визначення рівня розвитку емоційного інтелекту юнаків та дівчат 18 – 20 річного віку. У дослідженні взяли участь 40 чоловік, з них 10 хлопців та 30 дівчат. Для визначення рівня емоційного інтелекту у юнаків та дівчат нами було застосовано методику оцінки «емоційного інтелекту» Н. Холла. Методика спрямована на вивчення здатності розуміти міжособистісні стосунки, що репрезентуються в емоціях, та здатності до управління емоційною сферою. Опитувальник складається з 30 тверджень та містить 5 шкал: емоційна обізнаність, усвідомлення і розуміння своїх емоцій; управління власними емоціями; самомотивація,

емоційна регуляція; емпатія; розпізнавання емоцій (вміння ідентифікувати емоційні стани інших людей).

У більшості досліджуваних (45 %) визначено низький рівень емоційної обізнаності, тобто їм складно управляти та розпізнавати своїх емоцій. У 37,5 % визначено середній рівень емоційної обізнаності, що свідчить про певну міру нездатності до об'єктивного оцінювання емоційних проявів. Ще менше учасників дослідження (17,5 %) мають високий рівень емоційної обізнаності, тобто вони здатні спостерігати зміну своїх переживань, аналізувати як негативні, так і позитивні емоції, розуміти джерело їх виникнення.

Високий відсоток досліджуваних (82,5%) мають низький рівень здатності до управління своїми емоціями, що може проявлятися у «застряганні» на негативних емоціях, недостатньому емоційному самоконтролі. У 17,5 % середній рівень емоційної регуляції, що проявляється у здатності підтримувати бажані емоції та стримувати небажані.

У 52,5 % досліджуваних середній рівень самомотивації, що проявляється у здатності бачити мотиви інших людей, що робить їх практично невразливими для маніпуляторів. У 47,5 % низький рівень самомотивації, тобто такі досліджувані мають схильність відчувати труднощі при необхідності входити в стан спокою, готовності, зосередженості, відкидати негативні переживання, викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, діяти відповідно до запитів життя.

Досить значна кількість досліджуваних, а саме 60 % мають середній рівень здатності до емпатії. У 22,5% досліджуваних високий рівень здатності до емпатії. Це характеризує їх як здатних до розуміння іншої людини, глибокий такт, прагнення будувати відносини на принципах взаємної довіри і альтруїзму. Найменший відсоток досліджуваних (17,5 %) мають низький рівень емпатії. Даний рівень характеризується байдужістю до переживань і думок інших. Таких людей більше цікавлять свої власні думки і почуття.

Здатність розпізнавати емоції інших людей на середньому рівні виражена у 57,5 %. У даних досліджуваних спостерігається тенденція до адекватності реагування на настрої, спонукання і бажання інших людей. Помірно виражене уміння впливати на емоційний стан оточуючих, заспокоювати їх, покращувати їх настрій. У 27,5 % досліджуваних низький рівень розпізнавання емоцій інших людей. Здатність до розпізнавання емоцій інших людей виражена у 15 % досліджуваних. Вони можуть оцінити міру зацікавленості людей в тому, що вони говорять і уміють заразити людей власними ідеями.

У 60 % досліджуваних визначено низькі показники емоційного інтелекту, середній рівень відзначено у 40 %, така категорія досліджуваних проявляє здатність до усвідомлення власних емоцій та їх регуляції.

Як висновок, можна зазначити, що емоційний інтелект визначається як здатність людини до усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями як власними, так і інших людей, що формуються протягом життя людини у спілкуванні та професійній діяльності. Проведене дослідження доводить, що є необхідною подальша робота в напрямку розвитку емоційного інтелекту.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502561>

Саврасов М.В., Мартинова К.Д., Фащевський Я.О.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро

**СОЦІАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ОСОБИСТІСНО-
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ
SOCIAL SKILLS AS A PREREQUISITE FOR THE PERSONAL AND
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE SPECIALIST**

Social abilities should be understood as individual psychological features of a person that directly contribute to the efficiency and effectiveness of conscious social activity and are a necessary condition for successful social functioning of a person. The success of acquiring social knowledge, the formation of social skills, and the development of social skills directly and directly depends on social abilities. We can note the system-forming nature of social abilities in the structure of psychological requirements for effective professional functioning for a number of modern spheres of human professional activity (teachers, psychologists, managers, politicians, art critics, PR specialists, etc.)

Keywords: future specialist, social skills, personal and professional development, factors, structure.

Процес розгляду соціальних здібностей як наукового явища у сучасній психологічній науці за своєю специфікою передбачає врахування їх специфічного характеру, оскільки з одного боку вони виступають важливою характеристикою психічного функціонування людини як соціальної істоти, а з іншого боку описують певний клас індивідуально-психічних властивостей людини, що обумовлюють успішність оволодіння нею певними видами свідомої психічної активності, тобто діяльності, що є соціальною за самою своєю природою та має яскраво виражений суспільний характер.

Отже, з необхідністю ми зупинимося на стислому аналізі системоутворюючого поняття соціальності (як інтегрального поняття, що описує специфіку соціального функціонування, соціальної адаптації та соціальної інтеграції сучасної людини) у загальнонауковому та психологічному контексті та аналізі поняття здібностей та специфіки їх розгортання на тлі соціальної активності людини.

На сучасному етапі стрімких соціальних перетворень неможливо не помітити значні зміни всіх сфер життєдіяльності суспільства. Таке поняття як «соціальність» дуже швидко набуло популярності та зайняло передову позицію у семантизації міжособистісних взаємовідносинах. Термін «соціальність» має переважно французьке походження та асоціюється у змістовому та філологічному аспекті із загальножиттєвістю, громадянськістю, взаєминами та обов'язки цивільного побуту тощо (Даль, 2017). Розглядаючи соціальність як властивість комунікації між людьми,

варто її концептуалізувати як взаємообумовленість життя людей життями один одного, процесами і результатами спільної та індивідуальної діяльності, так вважав (Кемеров, 2013). Виходячи із теоретико-методологічних позицій суміжних із психологією наук, наприклад соціальної педагогіки, соціальність прагнуть уявляти в якості інтегрованого результату соціального виховання, здатністю людини до взаємодії із соціальним світом. Трактуючи зміст дефініції соціального виховання як джерела становлення та розвитку соціальності людини в процесі її дорослішання, науковці намагаються конкретизувати свою думку тим, що структурно-функціональному складі соціальності наявні такі системоутворюючі риси як милосердя і співчуття, а також потреби і здатності до проявів таких рис у повсякденному житті та соціально-професійному функціонуванні (Нікітін, 2000).

Обов'язковою умовою налагодження позитивних та результативних взаємин між учасниками соціального контакту виступає докладання значних особистісних зусиль. Особливе значення при цьому відіграє соціальна спрямованість особистості, соціальна орієнтація особистості, що стає першоджерелом подальшого розвитку на їх основі соціальних здібностей (Осадча, 2010). Підведення під поняття соціального змісту фундаментальних основ психологічної теорії здібностей відкриває фактично необмежені можливості для їх подальшої семантизації, модернізації їх феноменології, методології, проте вимагає від дослідника послідовних та виважених кроків в цьому напрямку.

В сучасній психології існує досить багато підходів до проблеми здібностей. Їх вивчали такі відомі науковці, як Б. Г. Ананьєв, В. М. Дружинін, В. А. Кругецький, В. М. Лейтес, С. Д. Максименко, В. М. М'ясищев, Б. М. Теплов, Л. І. Уманський, В. Д. Шадріков, і багато інших. Науковці розглядали широкий спектр проблем, що стосуються питань сутності, структури та розвитку здібностей, як сукупності властивостей особистості, які є умовами успішного здійснення певного роду діяльності, та при цьому не зводяться до наявних в індивіда знань, умінь, навичок. Їх характерологічними рисами є швидкість, глибина і міцність оволодіння способами і прийомами деякої діяльності і є внутрішніми психічними регуляторами, які зумовлюють можливість їх придбання (Маркін, 2015).

Основою розвитку здібностей є різноманітні за своєю природою, структурою та функціями психофізичні функції і психічні процеси, що дозволяє визначити їх в подальшому як складні синтетичні утворення, яке включають в себе цілий ряд даних, без яких людина не була б здатна до якої-небудь конкретної діяльності, і властивості, які лише в процесі певним чином організованої діяльності формуються та вдосконалюються (Рубінштейн, 1989). Опису основних закономірностей, механізмів та психологічної структури здібностей присвячено значну кількість праць

науковців, представників у закордонній так і вітчизняній психології. Дослідники, які займалися методології проблемами здібностей, розглядали в першу чергу сутність і структуру психологічного дослідження здібностей, вплив спадковості і факторів соціального середовища, їх співвідношення, особистісні особливості, взаємозв'язок загальних і спеціальних здібностей, складні відносини здібностей і видів діяльності.

Аналізуючи існуючі дефініції соціальності та здібностей у сучасній психологічній науці, спираючись на досвід наших попередників у дослідженнях проблематики соціальних здібностей людини у різних сферах її особистісно-професійного функціонування, ми будемо в контексті нашого дослідження надалі розуміти під соціальними здібностями індивідуально-психологічні особливості людини, що безпосередньо сприяють ефективності та результативності свідомої соціальної активності та є необхідною умовою успішного соціального функціонування людини; до того ж вважаємо, що від соціальних здібностей прямо та безпосередньо залежить успішність набуття соціальних знань, формування соціальних навичок та розвиток соціальних вмінь. Не розглядаючи контекст суспільного та особистісного функціонування людини, де соціальні здібності відіграють важливу екзистенційну роль, можемо відмітити їх системоутворюючий характер у структурі психологічних вимог до ефективного професійного функціонування для цілої низки сучасних сфер професійної діяльності людини (зокрема педагогі, психологи, управлінці різних рівнів, спеціалісти соціальної сфери, політики, мистецтвознавці, фахівці з PR тощо). Далі ми коротко зупинимось на аналізі основних особливостей соціальних здібностей, їх структурі, логіки їх розвитку тощо.

Соціальні здібності розглядаються як вищий рівень розвитку здібностей людини (в процесі її тривалої та складної соціалізації), такими її індивідуально-психологічними особливостями, що виявляються в діяльності і є умовою успішного її виконання, що відображають можливості особистості у взаємодії із соціальним середовищем. Соціальні здібності визначають швидкість, глибину, легкість та міцність процесу оволодіння соціальними знаннями, вміннями і навичками. Соціальне середовище, як середовище первинної соціалізації людини, активно формує соціальні здібності як динамічну структуру у процесі організованої спільної діяльності (Торохтій, 2015).

Доречно говорити, що соціальні здібності, які розвиваються на основі задатків, обумовлюються, але не зумовлюються ними. Задатками людини до соціальних здібностей можуть бути особливості розвитку мови, її комунікативні функції, особливим чином розвиненість органів слуху, зовнішні фізіологічні дані людини, які розташовують оточуючих до спілкування з ним. До структури соціальних здібностей, як гетерономного утворення, поряд із соціально-аналітичними властивостями, провідні науковці включають соціальну чутливість

(емоційний інтелект), здатністю до домінування у спільноті або впливу на інших (проекція розвинутих соціально-адаптивних та соціально-креативних властивостей), психологічної зрілості як свідчення наявності розвинутих просоціальних інтенцій і внутрішніх регулятивних властивостей особистості входить також креативність у соціальній сфері (Власова, 2018).

Міркуючи по аналогії з В.М. Дружиніним, який класифікував загальні здібності людини як інтелект, креативність та навчуваність, враховуючи те, що соціальні здібності в певному розумінні теж можна віднести до загальних здібностей, ми прагнемо класифікувати соціальні здібності наступним чином – соціальний інтелект, соціальна креативність та соціальна навчуваність. Детальним аналізом структурно-функціональних та змістовно-методологічних особливостей даних складових соціальних здібностей майбутніх фахівців будуть присвячені наші наступні наукові пошуки.

Підводячи підсумки, ми можемо сказати, що соціальні здібності мають дуже складну і багатогранну структуру. Вони відповідають вимогам соціально значимої діяльності, змінюються під впливом соціального виховання, відповідні соціальним нормам. Саме соціальні здібності є для майбутніх фахівців тим фундаментом, який згодом допомагає їм успішно оволодіти певними знаннями і взаємодіяти з соціумом. До них відносяться здібність працювати гуртом, здатність до управління конфліктами, лідерські якості. Отже формування соціальних здібностей, особливо у майбутніх фахівців в галузі педагогіки, психології, соціальних комунікацій, суспільних відносин виступає як передумова їх соціалізації в системі взаємин із оточуючими, яка функціонує і розвивається завдяки різноманітним чинникам соціальної діяльності.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7503132>

Саврасов М.В., О कोरोков Р.С., Сізов Д.Ю.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро

**СТИСЛИЙ АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ
ОСОБЛИВОСТЕЙ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ
CONCISE ANALYSIS OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL
FEATURES OF THE MORAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION
OF MILITARY SERVICEMEN OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE**

The moral and psychological aspect in armed confrontations has always been of special importance and was one of the main ones for the state and its armed forces at different levels and in units with different characteristics of combat work. The moral and psychological qualities of a military serviceman are a set of interconnected and mutually conditioned moral, military-professional, psychological (psychophysiological) qualities necessary for the successful performance by personnel of their duties in peacetime and wartime. It is they who determine the effective combat coordination of servicemen of the Armed Forces of Ukraine in various conditions of service.

Keywords: military personnel, moral and psychological development, features of service, adaptation, component.

Сучасні умови війни створюють для військовослужбовців надмірні фізичні та психологічні навантаження, які тривалим впливом на людину викликають різноманітні негативні прояви в поведінці та діяльності, зокрема відчуття душевного дискомфорту, негативні психічні стани, граничні нервово-психічні розлади. В результаті цього виникає проблема психічного здоров'я особистості особистості.

Стрімка зміна оперативних і тактичних умов у ході проведення бойових дій потребують від військовослужбовців швидких та рішучих вчинків при виконанні поставлених завдань командирами всіх рівнів, що має спонукати їх усвідомлювати рівень відповідальності за управління особовим складом та прийняття рішень. Крім того, різнобічна й тривала дія несприятливих соціальних, психологічних, економічних та інших чинників зумовлює виникнення в людини високої нервово-психічної напруги.

Постійне створення належних умов проходження служби, які наближають українську армію до військових стандартів передових країн світу прямо пропорційне ступеню різного роду навантажень на військові підрозділи та окремо на кожного військовослужбовця, незалежно від того, які він виконує бойові задачі. Тобто, отримуючи можливість стабільного фінансового становища та можливість кар'єрного зростання і самореалізації військовий частково обмежується в інших сферах життєдіяльності. Проте, в процесі професійної адаптації до умов військової служби людина знаходить

можливість для постійного професійного розвитку та самовдосконалення, що забезпечує у подальшому високий рівень продуктивності професійної діяльності і зниження впливу фактору стресу через страх прийняття не виважених рішень чи провалу виконання поставлених завдань через свою некомпетентність.

Шляхом до швидкого введення в стрій та бойового злагодження особового складу є всебічна і кваліфікована підготовка до виконання поставлених завдань, в результаті якої здійснюється перебудова мислення суб'єкта в якості військовослужбовця. Адже умови військової професійної діяльності мають, крім загальних для діяльності більшості людей, ряд специфічних (професійних) особливостей, пов'язаних з впливом чисельних та різноманітних стресфакторів, які здатні зумовлювати психологічну дезорієнтацію на полі бою. Все це може породжувати у військовослужбовця, крім фізіологічних змін, що приводять до соматичних захворювань, ще й різні психічні розлади.

Можна припустити, що процес початкової адаптації є основним рушієм до подальшого морально-психологічного становлення військовослужбовця, що має ряд суттєвих особливостей, до того ж даному процесу притаманна певна динаміка. В результаті успішної моральної та психологічної адаптації військовослужбовець в подальшому стає більш ефективним не тільки в процесі навчання і оволодінні військовими науками, а й при веденні бойових дій, в тому числі у складі ланок, загонів, підрозділів та інших видів регулярних збройних формувань. Одну з ключових ролей в професійній та соціальній адаптації відіграє систематичне і планове застосування всіх складових морально-психологічного забезпечення службової діяльності.

Для розв'язання дослідницької проблеми планується використання комплексу методів, вибір та поєднання яких зумовлено предметом, метою та завданнями дослідження: теоретико-методологічний аналіз, систематизація та узагальнення психологічних даних за проблемою дослідження, емпіричне дослідження з використанням методів математичної статистики, подальша психологічна інтерпретація виявлених явищ, їх особливостей, та психологічних закономірностей, що лежать в їх основі.

Напрямами дослідження морально-психологічної адаптації військовослужбовців мають бути:

- визначення наукових підходів дослідження морально-психологічного становлення військовослужбовців у процесі адаптації до військової служби;

- виявлення особливостей морально-психологічного функціонування військовослужбовців в різних умовах та на різних етапах несення військової служби;

- встановлення емпіричним шляхом провідних чинників динаміки морально-психологічного становлення військовослужбовців у процесі адаптації до військової служби, опис та інтерпретація суттєвих психологічних особливостей даного процесу;

- розробка та впровадження програми оптимізації морально-психологічної адаптації військовослужбовців до умов несення служби, в тому числі в умовах бойових дій;

- визначення впливу запропонованої програми на ефективність адаптації військовослужбовців до несення служби у різних умовах.

Основні директивні документи передбачають, що служба в збройних силах та в інших військових та спеціальних формуваннях відноситься без перебільшення до такого виду діяльності, де діяльність людини в має місце в особливих умовах. Відомо, що будь які воєнні дії як то повномасштабна війна чи інший збройний внутрішній конфлікт або бойові дії на території інших держав з метою вирішення завдань забезпечення обороноздатності держави вимагають від суспільства в цілому та людини, як військової так і цивільної, мобілізації і великого напруження фізичного та духовного потенціалів і разом з тим виявляють її морально-психологічних особливості, характеризуючи їх як з кількісної, так і якісної точки зору, як на структурному, так і на функціональному рівнях тощо.

Формування морально-психологічного потенціалу та патріотичної налаштованості посідає ключове місце в збройних протистояннях, навіть коли домінування супротивника в живій силі та наявність сучасного озброєння поступається незламності духу та прагненню до перемоги. По суті, якщо протиставити одна одній дві однаково озброєні армії, що будуть різнорозмірні за своєю чисельністю, то перемогу здобуватиме стане та, моральний дух воїнів якої буде сильніший. Саме тому морально-психологічний аспект в збройних протистояннях завжди мав особливе значення та був одним із головних для держави та її збройних сил на різних рівнях та у різних за характеристиками бойової роботи підрозділах.

Намагання управляти людським розумом або хоча б знайти методи чи механізми впливу на свідомість людини завжди були актуальними при виникненні збройних протистоянь або активних фазах до бойових дій. наразі вже стало класикою коли перед широкомасштабними вторгненнями проводяться активні психологічні операції проти діючих режимів з метою дестабілізації ситуації в країні. Тобто, в першому ешелоні в наступ ідуть кібервійська разом з військами сил інформаційно-психологічних операцій. Відповідно до вищевикладеного, морально-психологічне забезпечення діяльності військ (сил) набуває своєї значимості як один із видів всебічного бойового забезпечення Збройних Сил України.

Одним із ключових понять в контексті морально-психологічного забезпечення військовослужбовців та особового складу є їх морально-психологічний стан. У різних джерелах морально-психологічний стан

тракується по-різному, проте в цілому під цим розуміють розуміють такий психічний стан, що обумовлений впливом ряду факторів, є досить стійким і в той же час обмежений певним терміном, характеризується змобілізованістю та налаштованістю свідомості й психіки особового складу, психології військових колективів на вирішення поставлених бойових та навчально-бойових завдань (Стасюк, 2012).

До того ж, важливу роль у контексті дослідження морально-психологічної адаптації військовослужбовця відіграють морально-бойові якості, розглядувані як цілісну інтегральну сукупність (моральних, військово-професійних, психологічних (психофізіологічних) тощо) рис або компонентів ціннісно-мотиваційних, військово-професійних та психофізіологічних якостей, які визначають рівень сформованості морально-психологічного стану особового складу та визначатимуть поведінку особового складу у певних умовах обстановки (Стасюк, 2012). Тобто, морально-бойові якості – це комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених моральних, військово-професійних, психологічних (психофізіологічних) якостей, необхідних для успішного виконання особовим складом своїх обов'язків у мирний та військовий час.

Отже, для військовослужбовця важливу роль відіграють морально-бойові якості особистості, саме вони утворюють основу морально-психологічного стану особового складу та визначають поведінку військовослужбовців в бойових умовах. Для того щоб розібратись з напрямками співпраці та бойового злагодження підпорядкованого особового складу в різних умовах несення служби, треба спочатку визначитися з його морально-бойовими якостями, які умовно поділяються моральні, військово-професійні та психологічні (психофізіологічні). Подальший деталізований розгляд, опис та психологічна інтерпретація кожної із груп загальних та спеціальних якостей, що визначають морально-психологічне становлення військовослужбовця Збройних Сил України, стане метою наших подальших теоретичних, методичних та емпіричних пошуків та розробок.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502569>

Саврасов М.В., Ропицький В.І., Волянюк В.О.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро

**СУБ'ЄКТ ТА ЙОГО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У
ЗАКОРДОННИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ
THE SUBJECT AND ITS EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL
ACTIVITIES IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH ABROAD**

Educational and professional activity should be considered as an activity of the subject aimed at interaction with the surrounding environment, with the aim of satisfying one's own educational (motivated, meaningful, emotionally positive acquisition of knowledge, abilities and skills) and professional needs (acquiring professionally necessary qualities, characteristics, norms, values, a sense of self-realization and self-actualization in this profession, a thirst for professional development and self-improvement). This complex, multi-stage process requires constant, specially developed and carefully organized monitoring and control by the management of the educational institution, a psychologist, etc.

Keywords: educational and professional activity, subject, abilities, experience, factors.

Стратегія розвитку освіти будь-якої розвиненої держави на законодавчому рівні, шаблі галузевих стандартів вищої освіти, освітніх програм окремих спеціальностей та вищих навчальних закладів передбачає постійний інтелектуальний, духовний, культурний розвиток майбутнього фахівця, розкриття потенціалу його особистості та його професійне та творче самовдосконалення. Модернізація змісту та методів вищої освіти спрямована на формування таких якостей суб'єкта освітнього процесу, як активність, самостійність, цілісність, системність, послідовність, ініціативність, відповідальність та креативність, які в подальшому повинні уможливити успішне особистісно-професійне становлення людини та професіонала, її особистісну самореалізацію в сучасних глобальних соціально-економічних умовах та суспільно-політичних умовах існування людини та суспільства.

Соціально-економічні реалії розвиненої держави, що є повноцінним членом світового співтовариства, вимагають від членів суспільства вміння та навичок проявляти себе у різних сферах життєдіяльності, досягаючи при цьому високих результатів. Сучасне студентство, як передовий прошарок у складі певної нації або фундації, знаходиться в авангарді суспільного життя, а отже змушене поєднувати навчання із певною професійною діяльністю. Якщо фах навчання та трудової діяльності співпадають, доречно вести мову про навчально-професійну діяльність. Якщо ще десятиліття тому навчально-професійна діяльність виступала певною теоретико-методологічною

абстракцією, то зараз вона стала повсякденням для тисяч українських студентів, незалежно від спеціальності, географічної локації та інших особливостей. При чому, заради досягнення певних успіхів в процесі навчально-професійної діяльності вони мають виступати суб'єктами як навчальної, так і професійної діяльності, тобто демонструвати високу активність, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність та креативність.

Аналізуючи філософські підвалини постмодернізму та їх значення у подальшому розвитку прикладної психотерапії, А. Vlatner зазначає, що суб'єктивний досвід, як один з параметрів існування та поноцінного функціонування суб'єкта виступає в якості загальнонаукового та методологічного критерію істинності; оскільки абсолютна істинність вбачається недосяжною, мрійливою та відірваною від реальності, суб'єкт починає вбачати головну цінність свого буття у творчості.

Здійснений Л. Муєрс ґрунтовний аналіз робіт яскравих представників символічного інтеракціонізму (Ч. Кулі, Дж. Мід) свідчить про визнання ними виняткового значення інтерпретованого суб'єктом зворотнього зв'язку, що отримується ним в процесі спілкування з оточуючими, в якості основного джерела знань щодо власного «Я», що призводить до поступового формування на базі певної соціальної ідеї або системи ідей, що фігурують у комунікаційному процесі індивіда, соціальної самості, як переосмисленої, переструктурованої своєї власної системи поглядів на самого себе в очах оточуючої соціальної дійсності; в такому розрізі категорія «суб'єкт» редагується та навіть редукується до суми психічних реакцій людини на вчинки або висловлення інших людей.

З точки зору видного представника когнітивної психології Дж. Келлі факти та події людського життя формують людський досвід, який, інтегруючись у свідомість людини, формує певну систему знань та їх суб'єктивних інтерпретацій. Автор підкреслює, що свої, власні когнітивні інтерпретації внутрішнього світу переживань та зовнішнього світу практичних подій знаменує собою особистісну концепцію «Я» людини та оточуючого світу, впливаючи при цьому на прояви людини як суб'єкта, яка одночасно керує своїми семантичним конструкціями, що орієнтовані на майбутнє, певним чином прогножуючи його події. Аналізуючи роль активності, як свідомого та самостійного прояву особистості, та рушійної сили її розвитку, Ф.Франселла та Д. Баністер цитуючи роботи В.М. М'ясищева відмічають, що «...розвиток особистості, у якому би напрямі він не йшов, це не те, що з особистістю трапляється, особистість – це суб'єкт власного розвитку».

Як стверджує Р. Нагге, суб'єкту властивий певний вияв свободи, незалежності, спроможність ухилитися від впливу соціального оточення, в тому числі свобода вибору поведінкових паттернів, вибірковість між певними стимулами рівноцінної привабливості, ігнорування відволікаючих

та спокушаючих стимулів та спроможність проявляти гнучкість, надаючи перевагу керівним поведінковим принципам, взагалі, на думку автора, «...людина є досконалим суб'єктом по відношенню до певної категорії дій, якщо є тенденція діяти, і тенденція утримуватися від дій в її владі».

Для постнекласичної парадигми, на думку К. Уілбера, властиве розуміння того, що суб'єкт формує уявлення про оточуючий світ користуючись скоріше не фактами об'єктивної реальності в їх первинному стані, а спираючись на власний досвід, власну «історію», перебіг світоглядів, їх динаміку, що в кінцевому підсумку сприяє трансформації характеристик світу як такого.

З точки зору видатного представника структуралізму М. Фуко понятійним еквівалентом суб'єкту у термінах, типових для структуралізму, є «...змінна та складна функція дискурсу». Аналізуючи філософський зміст та походження суб'єкту у більш пізніх працях М. Фуко, О.М. Ільїн відмічав, що для структуралізму типовим було розуміння суб'єкту як певного втілення фіксованої ідеологічної позиції, що фактично нав'язується йому суспільством, тобто виступає як безвільна та предикативна істота, і лише пізніше починається поступовий відхід від даної позиції на користь наділення суб'єкта певною автономією, тобто мала місце певна редукція постмодерністського нігілізму у його традиційному розумінні. Зауважимо, що на сучасному етапі розвитку психологічного знання під суб'єктом доречно розуміти людину, що знаходиться на вищому рівні діяльності, спілкування, зберігаючи при цьому цілісність та автономність, якій властиве постійне прагнення до саморозвитку протягом життя, в різних сферах діяльності, в тому числі у ході навчально-професійної діяльності. Основними критеріями людини як суб'єкта виступають здатність до створення нових об'єктів матеріальної та нематеріальної культури; спроможність до усвідомленого, та самостійного цілеутворення; володіння достатнім арсеналом вмінь, прийомів, засобів та інструментів діяльності; наявність прагнення до самовизначення; спроможність проявляти розвинену рефлексію в якості необхідного поведінкового та діяльнісного регулятора; вмотивована здатність людини до діяльнісної та поведінкової інтеграції; поєднання здібностей та прагнення до прогнозування, антиципації наслідків власної поведінки.

У своєму дослідженні К. Штарке виділяє низку чинників оволодіння майбутньою професійною діяльністю, а саме: ставлення до навчання, відношення до майбутньої професії, співвідношення між уявленнями про процес навчання та реаліями, особиста комунікабельність та вміння встановлювати продуктивні контакти з оточуючими, системність навчальної активності, робота студента над індивідуальним стилем майбутньої професійної діяльності, самостійність у оволодінні профільними спеціальними навчальними дисциплінами.

Цілком природно, що цей складний, багатоступеневий процес вимагає постійного спеціально розробленого та ретельно організованого моніторингу та контролю, з використанням зокрема психолого-діагностичного інструментарію з метою визначення структури та рівня розвитку особистісно-професійних якостей фахівця.

Навчально-професійну діяльність варто розглядати як активність суб'єкта, що спрямована на взаємодію із оточуючим середовищем, з метою задоволення власних освітніх (вмотивоване, осмислене, емоційно позитивне оволодіння знаннями, вміннями та навичками) та професійних потреб (набуття професійно необхідних якостей, характеристик, норм, цінностей, відчуття самореалізації та самоактуалізації саме в даній професії, жага професійного розвитку та самовдосконалення).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502577>

Сембрак А.А.

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса*

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ В
ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ
FEATURES OF PSYCHOLOGICAL SECURITY FORMATION IN
ADOLESCENCE**

Due to the rapid changes in the information and social environment, the modern teenager resorts to many different forms of influence on his personality, and more often – negative. Adolescence is considered to be one of the most sensitive periods of human life, so the environment at this time can act destructively on the personality: to influence its vital activity, physical and mental health, to develop an aggressive form of behavior and to serve as a loss of moral and value attitudes. Therefore, now the issue of the formation of psychological security of adolescents and its mechanisms occupies a rather significant place in domestic and foreign science. The article analyzes the concept of psychological security and its structure, considers the features of personality formation during adolescence. The purpose of the work was to study the peculiarities of the formation of psychological security of the adolescent personality (on the example of a group of adolescents aged 13-14 years). Specific methods were used in the study: the Dembo-Rubinstein self-esteem diagnostic method, the method "Psychological safety of the educational environment of the school" (I.A. Bayeva), the method "Motivation of success and avoidance of failure (A.A. Rean)", "Methods of diagnosing the level of development of reflexivity (A.V. Karpova)". The results indicate that 25% of the respondents have low self-esteem, 45% have adequate self-esteem, and the remaining 30% consider their level of self-esteem to be overestimated. It was also found that 32% of adolescents feel insecure in the school environment, 48% of the sample feel more protected than insecure, while only 20% of respondents feel completely protected. Of the sample of adolescents aged 13-14, the majority of respondents (56%) tend to occupy an intermediate place between the positions of "motivation to succeed" and "avoidance of failure", while the desire to succeed is observed in 32% of the respondents, and the remaining 12% of the sample follow a cautious model of behavior. It is demonstrated that most of the respondents of the survey have a low level of reflexivity (76%), the last 24% have an average level of reflexivity, while none of the sample has a high level of reflexivity. There is a significant relationship between the level of psychological security and adequate self-esteem, striving for success, reflexivity.

Keywords: security, psychological security, adolescence, personal sphere, information environment.

Проблема формування психологічної безпеки у сучасних підлітків актуалізується у зв'язку з тим, що, крім реального середовища, у їх житті існує віртуальне, причому рівень залученості дітей в Інтернет-простір постійно зростає, адже соціальні мережі є невід'ємною частиною соціальної взаємодії сучасного підлітка.

Вважається, що через певні особливості свого розвитку (фізіологічні та психологічні), саме підлітковий вік є найбільш сензитивним до деструктивних форм поведінки. У цей період ще вразлива психіка підлітка чутливо реагує на побачене або почуте, що може бути небезпечним для його фізичного чи психічного стану. Для забезпечення більш повного розкриття особистості підлітка навколо нього треба створити безпечну ситуацію, яка здатна задовольнити й розвинути потреби дитини, зберегти та підвищити його самооцінку, захистити психологічне здоров'я. Тому вивчення проблеми психологічної безпеки та її забезпечення в наші дні має підвищену значущість.

Проблемою психологічної безпеки займалися вітчизняні та зарубіжні науковці, такі як Р.В. Агузумцян, І.А. Баєва, Г.В. Грачов, О.Ю. Зотова, М.А.Котик, Е.Б. Мурадян, В.П. Пилипенко, А. Edmondson, Т. Leahy, А.Т. Lee, С. Willing та ін.

Через системний підхід сучасної психологічної науки, психологічну безпеку можна визначити як інтегративну психологічну властивість особистості, що окреслює рівень задоволеності її фундаментальної потреби в безпеці, а також таку, яка визначається за інтенсивністю переживання стану психологічного благополуччя або неблагополуччя (Приходько І.І., 2010).

О.Ю. Зотова допускає, що середовище є тим чинником психологічної безпеки особистості, який її визначає. Особистісна безпека носить тут соціально-психологічний характер, тому що діє і проявляється у сфері соціальних відносин людини, в системі міжособистісної взаємодії та спілкуванні, утворює єдине системну формування – соціально-психологічну безпеку особистості.

В.Ф. Пилипенко у своїх роботах розкриває, що безпека особистості визначається як «формування комплексу правових і моральних норм, суспільних інститутів та організацій, які дозволяють їй зростати і реалізовувати ті здібності і потреби, які є соціально значущими, не почувуючи при цьому протидії суспільства і держави» (Пилипенко В.Ф., 2005).

Структура психології безпеки, на думку І.А. Баєвої (Баєва І.А., 2003), містить у собі два основних аспекти: психологічну безпеку особи і психологічну безпеку середовища. «В соціальному аспекті психологічна безпека визначається як такий стан середовища, який є вільним від проявів насильства у процесі взаємодії людей, допомагає задовольнити основні потреби у особистісно-довірчій комунікації, що засновує референтну

значимість середовища, і у наслідку забезпечує психологічну захищеність її членів» (Басва І.А., 2003).

Одним із перших науковців, дослідження якого були спрямовані на психологічні аспекти безпеки особистості в умовах розвитку інформаційного середовища на людину та суспільство є Г.В. Грачов. Він вважає, що наразі достатньо обґрунтованого переліку загроз інформаційно-психологічній безпеці людини немає. Таке положення справ, на його думку, пов'язано з незвичністю даного питання. Автор розглядає небезпеку як дію певних факторів, які є деструктивними щодо якоїсь системи (Грачов Г.В., 2003, с. 46). Джерелами загрози для людини у своїх роботах вищезначений автор вважає державу (її владу та управління, структури), суспільство (організації різного типу, рухи, партії), різноманітні соціальні групи та окремі особистості.

Опрацювавши праці Ш.Бюллер, А. Джерсілда, Е. Еріксона, Д.Б. Ельконіна, Н.С. Лукіна, Ж. Піаже, Е. Шпрінгера про періодизацію життя людини, ми можемо сказати, що соціалізація особистості в підлітковому віці здійснюється у трьох напрямках: спілкуванні, самосвідомості та діяльності. Вони, у свою чергу, окреслюються певними віковими межами – від 12 до 16 років (7-11 клас школи). У напрямку спілкування можна виявити збільшення кола спілкування, поширення його змісту, розвиток здатності до спілкування. У напрямку самосвідомості виявляється формування власного «Я» як суб'єкта діяльності зі сталою самооцінкою, підліток розуміє свою соціальну приналежність та роль. Рефлексія виявляється основним механізмом розвитку самосвідомості підлітка. Поширення видів діяльності та їх осмислення формують собою складову соціалізації у сфері діяльності особистості.

Метою статті є дослідження особливостей формування психологічної безпеки особистості підлітка (на прикладі групи підлітків 13-14 років). Для досягнення мети було поставлено такі завдання: 1) теоретично визначити сутність поняття психологічної безпеки, її структури; 2) емпірично дослідити особливості прояву психологічної безпеки у підлітків 13-14 років в сучасних умовах розвитку інформаційного середовища.

В ході дослідження були використані наступні емпіричні методи – бесіда, аналіз продуктів діяльності, спостереження та конкретні методики – методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейна, методика «Психологічна безпека освітнього середовища школи» (І.А. Басвої), методика «Мотивація успіху та уникання невдачі (А.А. Реана)», «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (А.В. Карпова)».

Дослідження проводилось на базі УДЦ «Молода гвардія», в якому брало участь 25 підлітків 13-14 років.

Виявлено, що після проведення методики діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн, результати опинилися наступними: 25% з вибірки

підлітків 13-14 років мають занижену самооцінку, 45% – адекватну, а от інші 30% зіставляють свій рівень самооцінки із завищеним.

Результати, отримані у ході проведення методики «Психологічна безпека освітнього середовища школи» (І.А. Баєвої), розподілилися таким чином: 32% підлітків почувають себе незахищеними у шкільному оточенні, 48% з вибірки почуваються більш захищеними, ніж незахищеними, у той час, як лише 20% респондентів почувають себе цілковито захищено.

Встановлено за результатами методики «Мотивація успіху та уникання невдачі (А.А. Реана)» наступні результати: більшість респондентів вибірки (56%) схильні займати проміжне місце між позиціями «мотивацією до успіху» та «уникнення невдач», в той час як прагнення до успіху спостерігається у 32% досліджуваних. Інші 12% вибірки наслідують обережну модель поведінки.

Узагальнено, що результати, здобуті після проведення методики «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (А.В. Карпова)», носять такий характер: більшості респондентів опитування властивий низький рівень рефлексивності (76%), останні 24 % мають середній рівень рефлексивності, в той час як жодна особистість із вибірки не має високого рівня рефлексивності.

Проведений нами кореляційний аналіз для пошуку взаємозв'язків окремих показників особистості підлітків та рівня психологічної безпеки їх середовища (за критерієм Спірмена) продемонстрував додатний значущий зв'язок між рівнем психологічної безпеки та адекватної самооцінки ($r=0,50$ при $p=0,05$), прагнення до успіху ($r=0,53$ при $p=0,05$), рефлексивності ($r=0,55$ при $p=0,05$). Такий результат свідчить про те, що від високого рівня наявних показників і буде сформована психологічна безпека підлітків. Адекватна самооцінка, мотивація до успіху, рефлексивність – фактори психологічної безпеки особистості підлітка.

Отже, ми можемо зробити наступні висновки:

1) психологічну безпеку розглядають як таку властивість особистості, що об'єднує у собі декілька складових, а саме: висвітлює рівень задоволеності фундаментальної потреби людини у безпеці (неприсутність загроз), а ще ту, яку можна визначити за силою переживання стану психологічного благополуччя або неблагополуччя в конкретних життєвих обставинах. Структура ж психологічної безпеки окреслюється двома компонентами: психологічною безпекою особистості та психологічною безпекою її середовища;

2) встановлено, що психологічна безпека підлітка формується під впливом показників адекватної самооцінки особистості та прагнень до успіху, про що свідчать отримані результати кореляційного аналізу. Треба зазначити, що на рівень психологічної безпеки також впливають показники рефлексивності та безпеки оточуючого (освітнього) середовища.

Якщо спробувати визначити перспективи подальшого вивчення обраної проблеми, то можна зазначити, що глибше розуміння механізмів захисту та забезпечення психологічної безпеки підлітків у сучасному інформаційному просторі значно полегшить існування самого підлітка в суспільстві. А вивчення засобів захисту свого цілісного бар'єру безпеки застережуть його від можливого негативного інформаційного впливу.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502579>

Сердюк Р.Л.

Сумський державний педагогічний університет імені
А.С.Макаренка, м. Суми

**КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В
ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА СПОСОБИ ЇЇ ОПТИМІЗАЦІЇ
COMMUNICATIVE TOLERANCE OF PERSONALITY IN AN
INCLUSIVE ENVIRONMENT AND WAYS OF ITS OPTIMIZATION**

The article examines communicative tolerance in the conditions of inclusive education. The work analyzes the components' of communicative tolerance and its structure. The meaning of communicative tolerance is studied. The importance of communicative tolerance and methods to increase it are studied.

Keywords: communicative tolerance, inclusion, inclusive education.

Пріоритетними завданнями навчання й виховання учнів в умовах інклюзії є створення найбільш сприятливого освітнього простору відповідно до потреб дітей із психічними та фізичними порушеннями згідно вимог сучасної системи освіти.

Комунікативна толерантність виступає особистісною характеристикою людини, що дозволяє конструктивно вибудовувати міжособистісні стосунки та взаємодію з учасниками освітнього процесу, є одним із показників його професійної компетентності. У психологічній науці комунікативна толерантність розглядається як багатовимірна характеристика, яка має складну структуру, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти. Рівень розвитку комунікативної толерантності як риси особистості є показником психічного здоров'я та внутрішньої гармонії або, навпаки, дисгармонії особистості.

Л. Луценко (Л. Луценко, 2017) визначає комунікативну толерантність у дослідженнях як якість особистості, що виявляється у терпимості, безконфліктності, а також стійкості, довірливості та здатності спокійно та без роздратування приймати індивідуальні особливості інших людей.

Комунікативна толерантність у дослідженнях Л. Виготського (Виготський Л.В., 2019) розглядається як якість особистості, що виявляється у терпимості, безконфліктності, а також стійкості, довірливості та здатності спокійно та без роздратування приймати індивідуальні особливості інших людей

На думку В. Бойка (Бойко В.В. 1996), комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до людей, що показує ступінь переносимості нею неприємних чи неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей та вчинків партнерів щодо взаємодії.

Комунікативна толерантність особистості, виходячи з поглядів В.

Бойка, виявляється у здатності до встановлення партнерських відносин з усіма учасниками освітнього процесу, побудови діалогу, уміння запобігати та конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, розуміти думку, позицію співрозмовника;

- комунікативна толерантність показує, як особистість переносить суб'єктивно небажані, неприйнятні їй індивідуальні особливості інших, негативні якості, засуджувані вчинки, звички;

- комунікативна толерантність особистості проявляється у здатності до емпатії, самоконтролю, витримки та інтелектуальної гнучкості.

Комунікативна толерантність є показником психічного здоров'я особистості, її внутрішньої гармонії чи дисгармонії, характеризує здатність до самоконтролю та самокорекції власної поведінки.

В. Бойко (Бойко В.В. 1996) вважає, що комунікативна толерантність особистості представлена такими складовими та їх підструктурами, як:

1. Ціннісно-орієнтаційна, представлена основними світоглядними переконаннями конкретної особистості, життєвими потребами, задумами й захопленнями.

2. Інтелектуальна, репрезентована особистісними зразками, стилями та типами розумової діяльності, здатністю особистості аналізувати та добирати найбільш оптимальні способи вияву толерантної поведінки.

3. Естетична, що представлена особливостями сприймання людиною красивого й потворного, духовного й душевного, комічного або трагічного.

4. Сенсорна або чуттєва, яку представляють особливості сприймання людиною навколишнього світу через зорові, слухові, нюхові аналізатори (Бойко В.В. 1996).

Н. Асташова виділяє такі складові комунікативної толерантності, як: когнітивна, емоційна, діяльнісна. Дано їм коротку характеристику, згідно поглядів авторки.

1. Когнітивна складова КТ передбачає наявність у особистості знань і уявлень про толерантність як про умову толерантної комунікації, здатність її співвідносити із нормами моралі. Ця складова відображає особливості розвитку розумових процесів особистості у контексті із проблемою: здатність особистості сприймати проблеми, аналізувати її, пропонувати ефективні рішення проблеми.

2. Емоційна складова є показником певного рівня ставлення особистості до об'єктів комунікативної толерантності, вміння виявляти співчуття, співпереживання, розуміння цим об'єктам; наявність позитивних та внутрішніх мотивів до вияву КТ.

3. Діяльнісна складова представлена здатністю особистості виявляти соціально схвалену поведінку, прийняту у соціумі. Її основою є комунікативні знання, вміння, співпраця та визнання (Асташова Н.А., 2002)

В. Бойко (Бойко В.В., 1996) та Г. Тарасова (Тарасова Г.В., 2015) виділяють такі рівні прояву комунікативної толерантності:

➤ Високий рівень: проявляється у відношенні до людей загалом. Властивості характеру, моральні принципи, рівень психоемоційного стану людини впливають на комунікативну толерантність.

Людина, яка має високий рівень комунікативної толерантності, досить врівноважена, передбачувана у своїх відносинах до партнерів і сумісна з дуже різними людьми. В цьому випадку комунікативна толерантність особистості проявляється у таких якостях особистості як емоційна врівноваженість, здатність встановлювати діалог з різними людьми, здатність створювати та підтримувати психологічно комфортну атмосферу для спільної діяльності та досягнення спільної мети.

➤ Середній рівень: ситуативна комунікативна толерантність, яка проявляється у певний момент часу до конкретної людини.

➤ Низький рівень комунікативної толерантності характеризується негативним проявом до партнера зі спілкування у висловлюваннях на кшталт: «Ця людина мене дратує», «Його поведінка обурлива» тощо. Цей тип комунікативної толерантності також проявляється по відношенню до певного типу людей з урахуванням їхньої національності та соціального становища. У цьому випадку наявність комунікативної толерантності розкривається у таких якостях як здатність до емпатії, самоконтролю, витримки та інтелектуальної гнучкості.

Як зазначає Дж. Блейз, (Дж. Блейз, 2019) через відсутність певного рівня компетентності, а також –через дефіцит спілкування та взаємодії із дитиною з певними вадами (опорно-рухового апарату, зору, слуху та ін.), або навіть досвіду щодо сприйняття образу дитини із вадами, така дитина викликає у свідомості не лише учнів, але й педагогів певну відразу, бажання відсторонитися від міжособистісної взаємодії з нею. На думку великої кількості вчених, у свідомості індивідів фізичні недоліки пов'язані з можливими психологічними проблемами індивіда, його моральними і фізичними стражданнями і можливими психічними відхиленнями як наслідками травми. Безліч людей ставляться до таких осіб відсторонено, вважаючи, що вони нижчі, гірші та ін.

Саме тому комунікативна толерантність як характеристика особистості є дуже важливою, оскільки від неї залежить ефективність міжособистісної взаємодії між комунікантами та успішність особистості загалом.

Підвищення комунікативної толерантності у нашому дослідженні буде здійснюватися у нашому дослідженні шляхом здійснення цілеспрямованого психологічного впливу на такі сфери:

1. Оптимізація когнітивної складової: оптимізація базового рівня знань, формування у досліджуваних уявлення і розуміння сутності інклюзивного навчання, володіння знаннями про психологічні закономірності і ознаки особистісного розвитку осіб з інвалідністю через використання занять, позаурочної роботи, бесід, лекцій, проєктів, під час

спільних обговорень, аналізу ситуацій морального вибору, дебатів, дискусій, прийомів роботи із притчами, загадками, кросвордами тощо.

2. Підсилення ціннісно-мотиваційної складової, що передбачає підвищення рівня позитивної мотивації учнів та інтересу до взаємодії у інклюзивному середовищі (через ділові ігри, групову, командну взаємодію із учнями із ООП), а також стимулювання інтересу старшокласників до волонтерської діяльності.

3. Оптимізація практичної (діяльнісної) складової, яка передбачає вдосконалення вмінь та навичок підлітків у питанні міжособистісної взаємодії із людьми із особливими потребами, а також надання їм діяльної допомоги у формі благодійності (волонтерство).

Таким чином, підвищення комунікативної толерантності можливе за умов здійснення цілеспрямованого психологічного впливу на усі її компоненти. Наша програма підсилення комунікативної толерантності включає наступні організаційні етапи: початковий, основний, завершальний, а також містить такі змістовні блоки: мотиваційний, перцептивний, комунікативний, інтерактивний і рефлексивний.

Мотиваційний блок присвячений підсиленню мотивації до успіху та актуалізації мотивів толерантної поведінки у підлітків.

Перцептивний блок відповідає за формування знань щодо емоційного стану особистості, механізму керування емоціями, саморегуляції емоційними станами. Комунікативний блок спрямований на формування обізнаності щодо сутності комунікативної толерантності та інтолерантності і негативних явищ, з ними пов'язаних (неприйняття, булінг, стигматизація).

Інтерактивний блок присвячений відпрацюванню стратегій поведінки під час взаємодії у інклюзивному освітньому середовищі, оволодіння ефективними стратегіями міжособистісної взаємодії та стратегіями поведінки в конфліктних ситуаціях.

Рефлексивний блок відповідає за усвідомлення і актуалізацію настанови до використання набутих під час роботи за програмою знань і навичок у подальшому житті.

Реалізація програми оптимізації комунікативної толерантності підлітків в умовах інклюзивного освітнього середовища передбачає використання різних методичних прийомів та психотехнологій, зокрема: міні-лекції (повідомлення систематизованої інформації), групові дискусії з проблемних питань, психологічні ігри (рольові, сюжетні, ділові), мозковий штурм, елементи арт-терапії, психологічної самодіагностики, психогімнастики.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502581>

Скрипник Н.Г.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНОЮ
УСПІШНІСТЮ АДАПТАЦІЇ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В
УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**
**PSYCHOLOGICAL PARTICULAR FEATURES OF THE STUDENTS
WITH DIFFERENT SUCCESS OF ADAPTATION TO DISTANCE
LEARNING IN THE MARTIAL LAW CONDITIONS**

The theses represent the results of the empirical research directed to determination of the psychological particular features of the students with different level of adaptation to distance learning in the military law conditions. The groups of students with high and low level of adaptation have been compared working self-esteem, level of demands, behavior self-regulation, self-actualization, subjective control, verbal experience and ability identify determinations.

Keywords: adaptation to distance learning in the martial law conditions, psychological particular features, students.

Зміни у всіх сферах життя українського суспільства через початок бойових дій та введення на території України воєнного стану торкнулися і сфери вищої освіти. Дистанційне навчання, яке активно застосовувалося в країні під час пандемії, в умовах воєнного стану ускладнюється тим, що частина студентів перебуває на прифронтових і окупованих територіях, за кордоном, у студентів та викладачів різні можливості доступу до мережі Інтернет, виникають проблеми з приєднанням до відеоконференцій в певний час тощо. Отже, питання організації дистанційного навчання та адаптації до нього під час воєнного стану в Україні ще більш загострилися.

Мета нашого дослідження полягала у визначенні психологічних особливостей студентів із різним рівнем адаптованості до дистанційного навчання в умовах воєнного стану.

У дослідженні брали участь студенти ХНПУ імені Г.С. Сковороди, розділені на дві групи відповідно до результатів, отриманих при визначенні рівня адаптації до навчання у ЗВО з використанням методики «Адаптованість студентів у виші» Дубовицької Т.Д. та Крилової А.В. До першої групи увійшли студенти з високими показниками адаптованості до навчальної діяльності (32 студенти), до другої групи – студенти з низькими показниками адаптованості до навчальної діяльності (40 студентів).

Збір первинних даних здійснювався із використанням методики дослідження самооцінки Будассі О.А., «Моторної проби» Шварцландера для вивчення рівня домагань, опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» Моросанової В.І., «Самоактуалізаційного тесту»

(САТ) в адаптації Альошиної Ю.С., Гозмана Л.Я., Загики М.В., Кроз М.В., опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Ротгера в адаптації Бажина Є.Ф., Голинкиної Е.А., Еткінда О.М., теста інтелекту Векслера (словарний субтест, спрямований на вимірювання вербального досвіду та вміння визначати поняття). Математико-статистична обробка даних було використано U-критерій Манна-Вітні для підрахунку відмінностей середніх арифметичних значень по двох вибірках та критерій ϕ^* -кутове перетворення Фішера для визначення значущості відмінностей у наявності певного ефекту у двох вибірках досліджуваних.

Порівняння результатів, отриманих за обома групами студентів, показало, що студенти з високою адаптованістю до навчальної діяльності в умовах дистанційного навчання порівняно зі студентами з низькою адаптованістю характеризуються більш високою та адекватною самооцінкою ($p < 0,05$). У 59,38% студентів із високою адаптованістю до дистанційного навчання визначено адекватний середній рівень домагань. Низький рівень домагань визначений у 18,75% представників цієї групи, високий – у 15,63%, а неадекватний завищений і занижений рівень домагань визначений у 3,12% кожний. Серед студентів із низькою адаптованістю до дистанційного навчання в умовах воєнного стану також на статистично значущому рівні переважає адекватний середній рівень домагань, визначений у 40% представників цієї групи досліджуваних. Крім того за даною групою визначено 22,5% студентів із високим рівнем домагань, 20% із низьким рівнем домагань, 10% із неадекватним завищеним і 7,5% із неадекватним заниженим рівнем домагань. Отже, неадекватні домагання більш характерні для студентів із низькою адаптованістю до дистанційного навчання в умовах воєнного стану.

Студенти з високою адаптованістю до дистанційного навчання в умовах воєнного стану характеризуються вищими порівняно зі студентами з низькою адаптованістю показниками саморегуляції поведінки за такими параметрами, як планування ($p < 0,01$), моделювання ($p < 0,05$), оцінювання результатів ($p < 0,001$), самостійність ($p < 0,01$), а також за загальним рівнем саморегуляції ($p < 0,01$).

Також студенти з високою адаптованістю до дистанційного навчання в умовах воєнного часу відрізняються від студентів із низькою адаптованістю більш розвинутою здатністю до визначення понять і ширшим словарним запасом ($p < 0,05$).

За групою студентів із високою адаптованістю до навчальної діяльності в умовах дистанційного навчання визначено більш високі показники інтернальності в області досягнень ($p < 0,01$) і невдач ($p < 0,05$), а також інтернальності в області виробничих відносин ($p < 0,01$). Водночас студенти з високою адаптованістю до навчальної діяльності в умовах дистанційного навчання проявляють меншу інтернальність щодо власного здоров'я порівняно зі студентами з низьким рівнем адаптованості ($p < 0,05$).

Студенти з високою адаптованістю до дистанційного навчання в умовах воєнного стану характеризуються більш високими показниками таких параметрів самоактуалізації, як компетентність у часі ($p < 0,05$), спонтанність ($p < 0,05$), самоповага ($p < 0,01$), синергія ($p < 0,05$), пізнавальні потреби ($p < 0,01$) порівняно зі студентами з низькою адаптованістю до дистанційного навчання. Отже, при більшій адаптованості до умов дистанційного навчання студенти відрізняються здатністю жити теперішнім, спонтанно виражати свої почуття та реалізувати нерозрахований наперед спосіб поведінки, цінувати свої достоїнства, цілісно сприймати світ і людей у взаємозв'язку протилежностей, а також більш виразним прагненням до набуття знань.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502587>

Сорокіна А.О.

Горлівський інститут іноземних мов, м. Дніпро

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА
ПРОФЕСІЙНУ СПРЯМОВАНІСТЬ ВИПУСКНИКІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
FEATURES OF PROFESSIONAL ORIENTATION WORK AND ITS
INFLUENCE ON THE PROFESSIONAL DIRECTION OF GRADUATES
OF COMPREHENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The paper examines the peculiarities of career guidance work and its influence on the professional direction of graduates of general educational institutions. The issue of professional orientation is considered as one of the important factors influencing the mental health of the graduate personality. Information is provided regarding research on career guidance work, psychological factors affecting the readiness to choose a future profession.

Keywords: *graduates, professional direction, career guidance, psychological health, factors, profession.*

У сучасному суспільстві випускники загальноосвітніх навчальних закладів можуть успішно реалізувати свої соціально – професійні орієнтації за сприяння інститутів системи освіти. Такі заклади не лише здатні транслювати випускникам обсяг знань і передати спеціальні уміння, а й здатні формувати життєві орієнтації, установи та трудові навички, зокрема це стосується вибору майбутньої професії, професійну підготовку. Отже, головною особливістю сучасної системи освіти є організація роботи з учнівською молоддю стосовно усвідомленого професійного самовизначення.

Професійна робота з учнями – це не лише один із головних аспектів виховної роботи, що спрямована на підготовку учнів до свідомого вибору професії, визначення свого місця у суспільстві, але й один з важливих факторів психологічного здоров'я особистості випускників. У закладах освіти професійна робота організовується з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів (вихованців), їхніх нахилів, інтересів, задатків та готовності до певних видів діяльності й рівня сформованості учнівського колективу.

Важливим аспектом є той факт, що постає необхідність до активного залучення до цієї роботи шкільних практикуючих психологів, соціальних педагогів, оскільки система професійної освіти має включати профосвіту, профконсультацію, профдіагностику та інші спеціальні заходи, вже починаючи з 5 – 6 класів загальноосвітньої школи (Побірченко Н., 2007).

Професійне самовизначення підлітків відбувається, як правило, у кілька етапів. Перший етап передбачає ігровий підхід, під час якої учень перебирає на себе різні професійні ролі й «програє» окремі елементи

поведінки, пов'язаної з ними. Другий передбачає розвиток підліткової фантазії, коли підліток бачить себе в мріях представників тієї або іншої професії. Третій етап, що охоплює весь підлітковий період, – попередній вибір професії.

Для успішної реалізації корекційної програми слід застосувати конкретні кроки, а саме:

- перший крок полягає у тому, що психолог-профконсультант допомагає визначити особистісні якості, нахили і здібності, накопичити якомога більше інформації про професії та, в результаті глибокого самоаналізу, здійснити вибір професії;

- другий крок – це «реальні проби», надання можливостей, у спеціально організованих умовах на заняттях, що ілюструють професії, отримати реальні відчуття від «професійних» успіхів власного трудового досвіду, що сприятиме реалістичному самосприйняттю та набуттю корисних знань та навичок, розкриттю і розвитку здібностей;

- третій крок полягає у реалізації активних корекційно-розвивальних заходів, які будуть сприяти усвідомленню життєвих цілей, внутрішніх мотивів вибору професії, а також формувати образ себе як представника своєї майбутньої спеціальності, формувати необхідні особистісні якості, компетенції тощо (Безруких, М. М., 2009).

Реалізація цих кроків сприятиме наданню максимально повної, об'єктивної, адекватної інформації про зміст та сутність обраної професії, її можливості стосовно розкриття особистісного потенціалу людини та її потреб.

Доведено, що існує прямий зв'язок між критеріями професійної готовності самоосвітою, самопізнанням, самореалізацією (блоками стратегій професій самовизначення). Так, наприклад, при самопізнанні себе у випускника проявляється мотиваційно-потребовий критерій формування готовності до професійного самовизначення, а також в цьому поєднанні проявляються певні показники ефективності (Москалик Г., 2008).

Головне в профорієнтації – це її психологічний супровід, який поєднує в собі різні форми і методи професійної діагностики і різні професійні консультації.

Отже, психологічний зміст професійного самовизначення полягає не просто у виборі конкретної професії, а в знаходженні особистісних основ цього вибору, що суб'єктивно переживається як пошук покликання, що відповідає потребі зрозуміти себе та відшукати сенс свого життя.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502590>

Токар К.О., Кузнєцов М.А.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**САМООЦІНКА ТА РІВЕНЬ ДОМАГАНЬ ЯК ЧИННИКИ
СПРИЙНЯТТЯ ЛЮДСЬКИХ ВЧИНКІВ
SELF-ESTEEM AND LEVEL OF DEMAND AS FACTORS OF
PERCEPTION OF HUMAN ACTIONS**

The hypothesis about the manifestation of self-esteem and the level of claims on the perception of human actions is being tested. The deeds were illustrated in five short stories. They were evaluated using scaling. The parameters for evaluating actions were identified, for which there are significant differences between subjects with low and high self-esteem, with low and high levels of claims.

Keywords: self-assessment, level of claims, perception of a person's act, factors of perception of people's actions.

В даний час у всьому світі вчені включаються в розробку комплексу проблем, що становлять психологію пізнання людьми один одного. Досліджуються загальні особливості формування образу іншої людини і поняття про її особу, з'ясовується значення статі, віку, професії і приналежності людини до тієї чи іншої соціальної спільності. Виявляються типові помилки, які допускає людина, оцінюючи оточуючих її людей, простежуються зв'язки між самопізнанням і відображенням інших осіб (Е. Аронсон, 1999).

Об'єктом нашого дослідження було сприйняття людської поведінки, а **предметом** – сприйняття та оцінювання людських вчинків через призму самооцінки. **Метою** дослідження є визначення впливу самооцінки і рівня домагань на оцінювання суб'єктом людських вчинків.

У процесі дослідження вирішувались **завдання**: 1) діагностики само оцінок і рівня домагань досліджуваних і 2) виявлення взаємозв'язків між показниками само оцінок та рівня домагань особистості та показниками сприйняття і оцінювання людських вчинків.

Перевірялася наступна **гіпотеза**: самооцінка і рівень домагань впливають на сприйняття людиною людських вчинків.

Були використані **методики**:

- для вивчення самооцінки та рівня домагань – методика Дембо-Рубінштейн у модифікації Прихожан;

- для вивчення особливостей сприйняття вчинків – шкалування за Семантичним Диференціалом п'ятьох коротких оповідей, які ілюструють різні людські вчинки.; об'єктами сприйняття та оцінювання були п'ять коротких життєвих історій; вони були схожі на притчі, що ілюструють різні варіанти вчинків людей за різних обставин; діючі герої історій – люди

різного віку, статі, представники різних епох і навіть міфічні істоти (наприклад, дракон); у кожній історії можна виділити моральний аспект вчинків героїв; проте кожна історія допускала багатозначність того, що відбувається; на читання однієї історії йшло в середньому не більше однієї хвилини; в інструкції вказувалося, що необхідно уважно читати кожную історію, вдуматися в зміст опису та оцінити вчинок головного героя за допомогою шкал семантичного диференціалу.

Було досліджено 55 студентів ХНПУ імені Г.С. Сковороди (41 жінка та 14 чоловіків) у віці від 18 до 25 років.

Результати та їх обговорення. Об'єктами сприйняття та оцінювання були п'ять коротких життєвих історій. Вони були схожі на притчі, що ілюструють різні варіанти вчинків людей за різних обставин. Діючі особи історій – люди різного віку, статі, представники різних епох і навіть міфічні істоти (наприклад, дракон). У кожній історії можна виділити моральний аспект вчинків героїв. Проте кожна історія допускала багатозначність того, що відбувається. На читання однієї історії йшло в середньому не більше однієї хвилини. В інструкції вказувалося, що необхідно уважно читати кожную історію, вдуматися в зміст опису та оцінити вчинок головного героя за допомогою шкал семантичного диференціалу.

Значний вплив на сприйняття іншої людини надає самооцінка суб'єкта сприймання. Кожна людина співвідносить інформацію про іншу людину з уявлення про саму себе. Тому було виявлено зв'язок між оцінюванням себе (Я реальне) за методикою Дембо-Рубінштейн та сприйняттям людських вчинків. Досліджувані, які високо оцінюють своє реальне здоров'я ($r=0,31$) і високо оцінюють свій реальний характер ($r = 0,28$), оцінюють вчинок №1, як більш різкий, також як більш організований ($r = 0,28$) і раціональний ($r = 0,36$). Відповідно, досліджувані які низько оцінюють своє реальне здоров'я, свій реальний характер, сприймають вчинок №1 (вчинок двох докторів, які лікували уявні хвороби у пенсіонерів), як більш імпульсивний, і як більш афективний, можливо тому що бачать загрозу для свого здоров'я, перебільшують негативний вплив такого роду вчинку на здоров'я пенсіонерів, і приміряючи цю ситуацію на себе бачать загрозу і для свого здоров'я, яке і так низько оцінюють. Також більш раціональним вважають вчинок №1, досліджувані, які низько оцінили свій реальний авторитет ($r = -0,28$). Досліджувані, які високо оцінюють свій реальний авторитет, вважають вчинок №1 більш винятковим (при $r = 0,33$). Ті досліджувані, які нижче оцінюють свою зовнішність, бачать вчинок №1 більш витонченим ($r = -0,29$).

Досліджувані, що оцінили свій реальний авторитет низько, оцінюють вчинок № 2 (вчинок хлопця інваліда, який одного разу вийшов з палаючого будинку, а потім впав і більше не вставав), як більш млявий, і більш грубий. Хоча досліджувані, які оцінили свій реальний авторитет високо, сприймають цей же вчинок, як більш темпераментний ($r = 0,34$), як більш

мудрий ($r = 0,25$). Суб'єкти, які високо оцінюють реальну упевненість в собі ($r = 0,31$) і високо оцінюють своє реальне уміння багато робити руками ($r = 0,26$), сприймають вчинок №2, як більш далекоглядний. Досліджувані, які низько оцінили своє реальне уміння багато робити руками, сприймають вчинок №2 більше по величині ($r = -0,34$). Досліджувані, які високо оцінюють свою зовнішність, сприймають вчинок № 2, як більш закономірний ($r = 0,27$). Досліджувані, що оцінили високо свій реальний розум, сприймають вчинок № 2, як більш витончений ($r=0,32$) і як більш мудрий ($r = 0,26$). Досліджувані які низько оцінюють свій реальний розум, сприймають вчинок №2, як більш грубий, і як більш дурний. Спрацьовує механізм захисту – проекція, людина наділяє тими якостями вчинки інших людей, які несвідомо знаходить в собі, сприймає людей, перш за все через власне сприйняття себе.

Досліджувані, що оцінили високо свій реальний розум ($r = 0,29$), реальний авторитет ($r = 0,40$), своє реальне уміння багато робити руками ($r = 0,30$), реальну упевненість в собі ($r = 0,31$), сприймають вчинок №3 (вчинок хлопчика, який залишив офіціантці двадцять п'ять центів чайових), як більш темпераментний. Відповідно досліджувані, які оцінили низько свій реальний розум, реальний авторитет, своє реальне уміння багато робити руками, реальну упевненість в собі, сприймають вчинок №3 як більш млявий. Досліджувані, що оцінили високо своє реальне здоров'я ($r = 0,28$), реальний розум ($r = 0,27$), реальний авторитет ($r = 0,35$), реальну зовнішність ($r = 0,34$) реальну упевненість ($r = 0,25$), сприймають вчинок № 3, як більш швидкий. Досліджувані, які високо оцінюють свій реальний розум, сприймають вчинок № 3 більше за величиною ($r = 0,26$) і як більш мудрий ($r = 0,31$). Відповідно, досліджувані, які низько оцінили свій реальний розум, сприймають вчинок № 3, як більш дурний, і менше за величиною. Досліджувані, що оцінили низько свій реальний розум, сприймають вчинок № 3, як більш можливий ($r = -0,32$).

Досліджувані, які низько оцінили свій характер, вважають вчинок № 3, як більш новаторський ($r = -0,25$). Досліджувані, які високо оцінили своє реальне уміння багато робити руками, вважають вчинок №3 більш мудрим ($r = 0,25$). Ті досліджувані, які високо оцінили свою зовнішність, сприймають вчинок №3 більш витонченим ($r = 0,29$). Досліджувані, які високо оцінили свою реальну упевненість в собі, сприймають вчинок № 3, як більш самостійний ($r = 0,29$). Відповідно, досліджувані які оцінили низько своє реальне уміння багато робити руками, свою реальну зовнішність, свою реальну упевненість в собі, сприймають вчинок №3, як більш грубий, залежний і дурний. З вище сказаного можна побачити, що простежується тісний зв'язок між сприйняттям суб'єктом людських вчинків і оцінюванням себе високо, або низько за кількома параметрами.

Досліджувані, які високо оцінюють свій реальний розум, сприймають вчинок № 4 (вчинок брата, який витягнув з ями Щастя і пішов геть), як

більш миролюбний ($r = 0,26$). Цікаво, що досліджувані, низько оцінюють свій реальний розум, відповідно сприймають вчинок № 4, як більш агресивний. Досліджувані, що оцінюють високо свій реальний розум ($r = 0,34$), реальний авторитет ($r = 0,43$), реальну зовнішність ($r = 0,33$), реальну упевненість ($r = 0,40$), сприймають вчинок № 4, як більш темпераментний. Досліджувані, які низько оцінюють у себе вище перераховані якості, сприймають вчинок № 4, як більш млявий.

Досліджувані, які високо оцінюють свій реальний характер, сприймають вчинок № 5 (вчинок лицаря, який дві доби боровся з драконом, що сиділи біля озера), як більш швидкий ($r = 0,28$), як новаторський ($r = 0,25$) і вважають, що вчинок за величиною більше ($r = 0,36$). Досліджувані, які високо оцінюють своє реальне уміння багато робити руками, сприймають вчинок № 5, як більш мудрий ($r = 0,26$). Відповідно, ті досліджувані які низько оцінили свій реальний характер, реальне уміння багато робити руками, сприймають вчинок № 5, як більш повільний, менше за розміром, і більш консервативний. Досліджувані, які високо оцінюють свій реальний авторитет ($r = 0,48$), своє реальне уміння багато робити руками ($r = 0,34$), високо оцінили свою реальну зовнішність ($r = 0,36$) і реальну упевненість в собі ($r = 0,26$), сприймають вчинок № 5, як більш винятковий. Відповідно, досліджувані які низько оцінюють свій реальний авторитет, своє реальне уміння багато робити руками, низько оцінили свою реальну зовнішність, і реальну упевненість в собі, сприймають вчинок № 5, як більш типовий. Таким чином, досліджувані, які високо оцінюють себе за такими параметрами як: здоров'я, розум і здібності, характер, авторитет, уміння багато робити своїми руками, зовнішність, впевненість в собі, оцінюють людські вчинки більш позитивно, це пов'язано з тим, що люди приймають себе, позитивно ставляться до себе, і це ставлення до себе переноситься на ставлення і оцінювання людських вчинків.

У нашому дослідженні виявлено зв'язок між оцінюванням своїх домагань (Я «ідеальне») за методикою Дембо-Рубінштейн та сприйняттям людських вчинків.

Досліджувані, які низько оцінюють ідеальний авторитет, сприймають вчинок № 1 (вчинок двох докторів, які лікували уявні хвороби у пенсіонерів), як більш темпераментний ($r = 0,25$). Досліджувані, які низько оцінюють ідеальне здоров'я, сприймають вчинок № 1, як менш новаторський ($r = -0,36$). Відповідно, досліджувані які високо оцінюють ідеальний авторитет, і високо оцінили своє ідеальне здоров'я, сприймають вчинок № 1, як більш млявий і консервативний.

Досліджувані, які високо оцінюють ідеальний характер ($r = 0,27$), оцінюють високо ідеальну зовнішність ($r = 0,26$), сприймають вчинок № 2 (вчинок хлопця інваліда, який одного разу вийшов з палаючого будинку, а потім впав і більше не вставав), як більш закономірний. Досліджувані, які низько оцінюють ідеальний авторитет, сприймають вчинок № 2 менше за

величиною ($r = -0,26$). Досліджувані, які високо оцінюють ідеальний авторитет ($r = 0,25$) і високо оцінюють ідеальне вміння багато робити своїми руками ($r = 0,26$), сприймають вчинок № 2, як більш мудрий. Досліджувані, які високо оцінюють ідеальний характер, сприймають вчинок №2, як більш організований ($r = 0,33$). Досліджувані, які високо оцінюють ідеальне здоров'я, сприймають вчинок №2, як більш можливий ($r = 0,30$). Досліджувані, які високо оцінюють своє ідеальне вміння багато робити своїми руками ($r = 0,38$), сприймають вчинок № 2, як більш винятковий.

Досліджувані, які високо оцінюють ідеальний характер ($r=0,26$) і високо оцінюють свою ідеальну зовнішність ($r = 0,27$), сприймають вчинок № 3 (вчинок хлопчика, який залишив чайові офіціантці), як більш організований.

Досліджувані, які високо оцінюють ідеальний характер ($r = 0,32$), високо оцінюють ідеальний авторитет ($r = 0,25$), високо оцінюють свою ідеальну зовнішність ($r = 0,35$), сприймають вчинок № 4 (вчинок брата, який витягнув з ями Щастя і пішов геть), як більш темпераментний. Досліджувані, які низько оцінюють ідеальне вміння багато робити своїми руками, сприймають вчинок №4, як менш закономірний ($r = -0,26$) і як менш можливий ($r = -0,30$). Досліджувані, які високо оцінюють ідеальне здоров'я, сприймають вчинок № 4, як більш витончений ($r = 0,30$)

Досліджувані, які низько оцінюють ідеальне вміння багато робити своїми руками, сприймають вчинок № 5 (вчинок лицаря, який дві доби боровся з драконом, що сиділи біля озера), як більш закономірний ($r = -0,34$). Досліджувані, які високо оцінюють ідеальне вміння багато робити своїми руками, сприймають вчинок № 5, як більш новаторський ($r = 0,43$). Досліджувані, які високо оцінюють ідеальне здоров'я ($r = 0,36$), високо оцінюють ідеальний авторитет ($r = 0,36$), високо оцінюють ідеальне вміння багато робити своїми руками ($r = 0,51$), високо оцінюють ідеальну впевненість ($r = 0,27$), сприймають вчинок № 5, як більш винятковий. В основі рівня домагань лежить така оцінка своїх можливостей, прагнення до досягнення цілей того рівня складності, на яку людина бажає, мріє бути здатною. Дивлячись на результати, зазначені вище, можна стверджувати, що не тільки самооцінка людини, але і рівень домагань впливає на оцінювання людських вчинків.

Висновки. Існує досить багато параметрів оцінювання людських вчинків за якими досліджувані із високою та низькою самооцінкою, високим та низьким рівнем домагань суттєво розрізняються. Система самооцінок та рівень домагань проявляються як внутрішньоособистісні чинники сприйняття, тлумачення та розуміння вчинків оточуючих людей.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502594>

Усик Д.Б.

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ
PSYHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-
DETERMINATION IN YOUNG ADULT**

Professional self-determination is a process of conscious decision-making regarding future professional activity, which is based on the self-awareness of the subject of the relevant activity, the correlation of one's abilities, aspirations and opportunities with the requirements of the profession. The effectiveness of the professional self-determination of an individual depends on the success of acquiring an identity, an adequate awareness of one's own self-concept, an active life position of the subject.

Keywords: professional self-determination, empathy, motivation, social needs, motive of professional choice.

Вперше перед людиною постає необхідність професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці, коли суспільство ставить перед юнацтвом задачу здійснити реальний вибір професійної діяльності. Проте задача професійного самовизначення не може бути успішно вирішена без вирішення задач особистісного та життєвого самовизначення, включаючи покладання життєвих цілей та проектування себе в майбутнє, тобто юнак вже починає дивитися на сьогодні з позиції майбутнього, що багато в чому визначає його вибір професійної діяльності (Мельник О.В., 2008).

Розглядаючи професійне самовизначення ми розуміємо наступне:

1. Професійне самовизначення – це процес свідомого прийняття рішення відносно майбутньої професійної діяльності, який базується на усвідомленні себе суб'єктом відповідної діяльності, співвідношенні своїх здібностей, прагнень та можливостей з вимогами професії.

2. Самовизначення, як особистісне, так і професійне, – характерна риса юнацтва. Вибір професії впорядковує і приводить в систему супідрядності всі його різноманітні мотиваційні тенденції, що йдуть як від його безпосередніх інтересів, так і від інших різноманітних мотивів, породжуваних ситуацією вибору.

3. Ефективність професійного самовизначення особистості залежить від успіху набуття ідентичності, адекватного усвідомлення власної Я-концепції, активної життєвої позиції суб'єкту.

4. Аналіз проблеми професійного самовизначення дає змогу виділити його структурні елементи, якими є: цілепокладання, ідентичність, система цінностей, мотивація та життєва позиція.

Завдання нашого психологічного дослідження:

- Виявити динаміку розвитку емпатійності в ранньому юнацькому віці.

- Визначити психологічні особливості професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці та простежити їх динаміку.

- Виявити взаємозв'язок між рівнем розвитку емпатійності та відповідними компонентами структури професійного самовизначення.

Програма експериментального дослідження психологічних особливостей професійного самовизначення будувалась у відповідності до розуміння цього явища як процесу свідомого вибору професійної діяльності. В основі цього процесу лежить усвідомлення особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності та відповідної системи соціальних відносин.

У дослідженні прийняли участь 120 учнів 10-11 класів та студентів 1-го курсу. Дослідження проводилось на базі Липоводолинської спеціалізованої школи (сmt. Липова Долина Сумської області), на базі Комунальної установи Сумської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 15 ім. Д.Турбіна м. Суми та серед студентів I курсу навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Вивчаючи рівні розвитку емпатійності за допомогою тесту А.Мехрабіана та Н.Епштейна (Холковська І.Л., 2012), ми виявили, що в цілому юнацтву характерний високий та середній рівні емпатійності. Крайні її варіанти мають місце лише у незначній кількості юнаків та дівчат. Про високий рівень морального розвитку юнацтва говорити досить важко, оскільки лише для 6% юнаків та дівчат характерний високий рівень емпатійності. Такий низький відсоток високоемпатійного юнацтва свідчить про те, що сучасна молода людина починає деградувати в плані моральних якостей, зокрема гуманного ставлення до інших. Її емпатійність характеризується значним ступенем вибірковості. Скоріше проявом співчуття, співпереживання, внутрішнього моделювання допомагаючої поведінки, ніж реальною допомогою. Результати дослідження свідчать про те, що перехід суспільства від колективізму до індивідуалізму призводить не лише до того, що людина стає більш незалежною, індивідуальною і т.д., але й більш егоїстичною. Вона занурюється у власне життя, власні проблеми і її мало хвилює життя оточуючих. Дослідження показало, що в більшості випадків сучасного юнака дратує неспроможність людини стримувати свої почуття, забуваючи при цьому, по-перше, той факт, що прояв почуттів допомагає їй звільнитися від негативних емоцій, по-друге, можливо, ці почуття і виходять на зовні саме тому, що людина не спроможна справитись зі своїми проблемами та внутрішніми конфліктами.

Таблиця 1.

Динаміка емпатійності в ранньому юнацькому віці (в %)

Рівень емпатійності	10 кл.	11 кл.	1 курс	Σ
Високий	4, 1	5, 8	8, 1	6
Середній	48, 9	58, 1	60, 3	55, 8
Низький	44, 5	34, 8	30, 2	36, 5
Дуже низький	2, 5	1, 3	1, 4	1, 7

Як видно з таблиці, з віком емпатійність юнацтва зростає. Це пов'язано з розвитком інтелекту, моральної та мотиваційної сфери особистості. Виходячи з результатів дослідження, можна стверджувати, що сучасне юнацтво схильне до альтруїстичної мотивації. Проте незначна частка високоемпатійного юнацтва свідчить про те, що реакцією молодшої людини на дистрес іншого є часто не дійова поведінка, а лише співчуття, тобто емпатійна реакція на неблагополуччя іншої людини замикається на рівні внутрішнього (емоційного) реагування (співчуття чи співпереживання) і не знаходить свого зовнішнього дієвого виразу.

З метою дослідження мотивів вибору професійної діяльності в ранньому юнацькому віці ми використовували анкету щодо встановлення мотивів професійного самовизначення старшокласників (Робота з класом: діагностика, прогнозування, планування / [упоряд. М. К. Голубенко], 2011). Було виявлено значущість ряду факторів при виборі професії та встановлено їх ієрархію. Цікаві результати отримані при аналізі динаміки мотивів вибору професії учнями 10 та 11 класів. Так, якщо в 10 класі перше місце посідають такі мотиваційні фактори як «цікава робота» (37%) та «можливість самореалізуватись» (38%), то вже в 11 класі вони поступаються таким факторам як «висока заробітна платня» (53%) та «престиж професії» (47%), тобто матеріальний фактор стає домінуючим.

Мотиви обраної професії можуть свідчити про життєві цінності та пріоритети особистості, але не зводяться до них, оскільки в ранньому юнацькому віці відбувається переосмислення життєвих цінностей, їх усвідомлення, формування більш стійкої системи ціннісних орієнтацій. Саме тому і спостерігаються різкі зміни в мотивах вибору професії між учнями 10, 11 класів та студентами першого курсу, оскільки юнацтво знаходиться в процесі набуття власної ідентичності, у пошуку власного стилю життя

Результати дослідження встановлення мотивів професійного самовизначення старшокласників представлено в таблиці 2.

Таблиця 2.

Ієрархія мотивів професійного вибору старшокласників (в %)

№	Мотив	10 кл.	11 кл.	Σ10-11	1 курс
1.	Висока заробітна платня	34	53	43	14
2.	Цікава робота	37	43	40	26
3.	Престиж	31	47	39	20
4.	Можливість самореалізації	38	40	39	28
5.	Підвищення рівня знань, вмінь	32	34	33	31
6.	Принести користь людям	26	20	22	25
7.	Прагнення до слави	14	2	8	5,4

Результати дослідження показали, що відбувається значний стрибок у розвитку самосвідомості при переході старшокласників до навчання у вищих

навчальних закладах. Юнацтво починає орієнтуватися на задоволення вищих рівнів потреб особистості. Зовнішні мотиви поступаються внутрішнім. Так, якщо «висока заробітна платня» посідала перше місце в системі ієрархії мотивів старшокласників, то у першокурсників вона займає останнє місце, поступаючись «можливості самореалізації».

Порівняльний аналіз динаміки розвитку мотиваційної сфери юнацтва (таблиця 3) показав, що з віком у низькоемпатійних старшокласників збільшується значення мотиву самореалізації, тоді як у середньоемпатійних зменшується. Напевно, це пояснюється тим, що середньоемпатійна людина, переосмислюючи цінності в даний віковий період, починає розуміти, що в сучасному суспільстві ствердитись, самореалізуватись гуманним шляхом дуже важко.

Таблиця 3.

Динаміка розвитку мотивів професійного вибору юнацтва та їх взаємозв'язок з емпатією (в %)

№	Мотив	10 кл.		11 кл.		1 курс	
		СО*	НО**	СО*	НО**	СО*	НО**
1.	Престиж	33	29	58	37	23	17
2.	Висока заробітна платня	27	51	45	48	14	17
3.	Можливість самореалізації	44	31	35	55	30	26
4.	Принести користь людям	25	20	35	11	28	17
5.	Підвищення рівня знань, вмінь	30	20	35	26	39	17
6.	Цікава робота	44	40	38	44	20	43
7.	Прагнення до слави	19	17	0	7	7	4,3

Примітка: *СО – середньоемпатійна особистість; **НО – низькоемпатійна особистість

Оскільки їй притаманна спрямованість на інших та альтруїстичні форми поведінки, вона просто не може використовувати інших для задоволення власних потреб та для досягнення власних цілей. Слід зазначити, що для високоемпатійної особистості не відбувається повне нівелювання даного мотиву, він лише перестає бути самоціллю. Особистість усвідомлює, що повністю самореалізуватись можливо лише через захопленість певним видом діяльності. Так, наприклад, збільшується значення мотиву бути корисним. Оскільки високо- та середньоемпатійній людині притаманна спрямованість на інших, то саме в діяльності з іншими та для інших вона зможе в найбільшій мірі самореалізуватись та саморозкритись.

Оскільки частка високоемпатійних юнаків з усієї вибірки склала 6%, було встановлено ієрархію мотивів високоемпатійної особистості в цілому, перше місце в якій посіло «принесення користі іншим», і це очевидно, оскільки

альтруїстична спрямованість є невід'ємною характеристикою високоемпатійної людини, а сама дієва емпатія – вищою формою альтруїзму.

Результати виявлення динаміки мотиваційно-потребової сфери юнацтва подані в таблиці 4.

Таблиця 4.

Динаміка мотиваційно-потребової сфери юнацтва

№	Потреба	10 кл.*	11 кл.*	1 курс*
1.	Соціальні потреби	24, 7	21, 1	24
2.	Потреба в безпеці	27	24, 5	27
3.	Потреба в самовираженні	22	20, 7	23
4.	Матеріальні потреби	20	20, 9	18
5.	Потреба у визнанні	24, 8	24, 7	23, 8

Примітка: * – максимально можлива кількість балів по кожній групі потреб становить 42

При визначенні ієрархії потреб особистості для досить значної частини юнацтва найголовнішими потребами виявились потреба в безпеці, потреба у визнанні та соціальні потреби. Переважання потреб в безпеці у сучасної молоді пояснюється соціальною ситуацією розвитку юнаків та дівчат, оскільки старшокласники повинні визначитись ким вони є зараз, проектувати себе в майбутнє.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502600>

Фоменко К.І., Ковтун Е. Є.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТУ «ДІМ»
PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF THE CONCEPT "HOME"**

The problem in question is still little studied and therefore requires more thorough research. The purpose of the work is to consider the psycholinguistic features of the concept "Home". The analysis used an associative experiment. With the help of this method, the expansion of the concept of "Home" in the minds of Ukrainians was revealed.

Keywords: associative experiment, concept, "Home".

У наш час у сучасній науці розгляд концептів походить з позицій когнітивної лінгвістики, філософії мови та семантики, лінгвокультурології, лінгвокраїнознавства та міжкультурної комунікації. Дослідження концептів необхідне для кращого порозуміння як між представниками однієї лінгвокультурної спільноти, так і представниками різних мов та національно-культурних спільнот [1].

Аналіз наукових праць, присвячених концепту «дім», виявляє, що вчені констатують такі феномени:

а) розширення значення слова «дім» у складі українських фразеологічних одиниць до поняття батьківщини, рідних витоків та місця проживання батьків у результаті набуття коннотативних значень. Розширення значення відбувається за рахунок метонімізації при градаційній актуалізації цього дому (територія – населений пункт – країна – батьківщина);

б) модель українського дому ієрархічна: має місце розширення моделі від дому індивіда до дому соціуму;

в) кількість українськомовних прислів'їв зі словом дім в 1,8 рази перевищує кількість англійськомовних прислів'їв з вербальною реалізацією концепту HOME; в українській мовній свідомості виявлено загальні закони просторової комунікації людини і виділено замкнуту модель «СІМ'Я – ДІМ – СІМ'Я»;

д) у свідомості українців відбувається злиття поняття «англійський дім» з комфортом, благополуччям, сім'єю, тоді як поняття «український дім» розпливчато подано у відповідях опитувачів;

У центрі ядра концепту ДІМ знаходяться асоціації: будинок, сім'я, тепло. Для українців характерні асоціації, пов'язані із землеробством та садівництвом, що говорить про більшу відданість українців до роботи із землею [2].

В ході аналізу результатів асоціативного експерименту виявлено, що виключно у наших співвітчизників серед асоціатив є не лише собаки та кішки, але й інші тварини;

Також, зіставлення виявлених іншими дослідниками особливостей концептів НОМЕ/HOUSE та ДІМ у розумінні англomовних та україномовних людей з результатами експерименту показує, що:

а) у мовній свідомості українців відбувається розширення поняття ДІМ до поняття БАТЬКІВЩИНА. В англійській мовній культурі відбувається звуження концепту НОМЕ до останньої межі внутрішнього світу людини;

б) у свідомості американців має місце поділ понять будинок та сім'я: у людини у США практично завжди є місце проживання, але не завжди є сім'я;

в) всі автори проаналізованих робіт відзначають характерне для американських, британських і українських жителів асоціювання понять house/будинок із будинком, будовою, home/будинок – із сім'єю.

Список використаних джерел

1. Бесянін В.П. Психолінгвістика: підручник. Миколаїв. 2019. 301 с.
2. Попова З.Д. Мова та національна свідомість: навч. посіб. Київ: Знання. 2017. 246 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502604>

Фоменко К.І., Савостіна П.О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ У ПРОФЕСІЇ ПСИХОЛОГА THE ROLE OF SOCIAL CREATIVITY IN THE PROFESSION OF A PSYCHOLOGIST

Theses include research on social creativity as a significant component in the professional activity of psychologists. The concept of social creativity and its basic components are defined. Social creativity is defined as a complex multicomponent phenomenon, in which the personality traits are in particular correlation with some characteristics of ones cognitive need and cognitive activity. The views of foreign and Ukrainian scientists based on their research are also revealed.

Нині більшість дослідників дотримується думки існування різних видів творчості, мають свою специфіку. Існують різні критерії їх класифікації. Одні автори пропонують диференціювати в залежності від конкретних видів діяльності, у яких виявляються неабиякі здібності людини. Відповідно до цього виділяються математичні, музичні, наукові, технічні, літературні, винахідницькі, художні здібності. Інші дослідники пропонують аналізувати творчі здібності у ширшому значенні, коли вони не пов'язані з конкретними видами діяльності. Найчастіше така класифікація зустрічається у літературі, пов'язаної з проблемою обдарованості.

Незважаючи на наявність у літературі теорій та класифікації творчих здібностей, більшість досліджень сконцентровано на вивченні інтелектуальної креативності, внаслідок чого отримані дані необґрунтовано поширюються, крім предметної сфери, та інші сфери людської активності. У зв'язку з цим питання прояву творчості в міжособистісній взаємодії, яка безперечно має свою специфіку, залишаються відкритими. На недостатню розробленість цієї проблеми вказує також і той факт, що в сучасній психології творчості відсутня єдиний термін, що означає соціальний різновид креативності.

У рамках зарубіжної психології більшість робіт присвячена дослідженням соціального інтелекту (Дж. Гілфорд, Р. Стернберг), рідше – комунікативної компетентності, соціальної обдарованості (С. Грейс, Р. Томассоні).

На жаль, фундаментальних досліджень, присвячених вивченню соціальної креативності, украй мало. Велика значущість цієї проблеми та недостатня кількість досліджень дозволили нам визначити цю тему як актуальну та потребує подальшого вивчення. У даній роботі ми пропонуємо розглянути поняття та уточнити структуру соціальної креативності.

Розглянувши існуючі емпіричні дослідження з цієї проблеми, ми визначаємо соціальну креативність як комплексну якість особистості, що дозволяє розуміти та аналізувати причини та динаміку різних соціальних ситуацій, а також приймати ефективні творчі, нестандартні рішення у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Метою нашого дослідження є виявлення особистісних корелятивів соціальної креативності. Відповідно до принципу системності, будь-яке психологічне явище доцільно розглядати в комплексі з іншими психологічними властивостями. Отже, внаслідок аналізу існуючих концепцій психологічна структура соціальної креативності було доповнено. На наш погляд, до неї входять:

- мотиваційні параметри: творча позиція, прагнення до самовдосконалення, особистісного зростання, самоактуалізації, прагнення до творчого характеру взаємодії;

- когнітивні параметри: вербальна оригінальність як нестандартність використання вербальних засобів, мови, що виявляється у пошуку нових мовних конструкцій у повсякденних комунікативних ситуаціях;

- комунікативні параметри: вербальна сенситивність як здатність використовувати мовні засоби адекватно ситуації спілкування та сприймати інформацію без смислових спотворень; невербальна сенситивність як здатність адекватно використовувати у спілкуванні різні види невербальної комунікації; поведінкова сенситивність, що виявляється у здатності адекватно інтерпретувати поведінку інших людей, а також використовувати різні поведінкові стилі у взаємодії з іншими людьми відповідно до соціальної ситуації;

- емоційні параметри: продуктивна взаємодія, неможлива без здатності зрозуміти та відчути емоційний стан партнера; емпатія як важливий компонент у структурі, оскільки супроводжує процес спілкування та сприяє підтримці емоційного фону в умовах прояву соціальної творчості;

- екзистенційні параметри: автентичність особистості, наявність мети у житті, свідомість, відчуття тимчасової перспективи.

Різні за своєю природою перетворення, які охопили майже всі сфери сучасного суспільства, конкретизують вимоги до творчих можливостей фахівців, що безпосередньо працюють із окремими людьми та соціальними спільнотами. До фахівця, який претендує на посаду практичного психолога, висувається низка жорстких вимог, яка є багатокомпонентною та структурованою. Це вимоги як до професійної компетентності фахівця, так і до його особистості. У сучасному науковому психологічному просторі інтенсифікація досліджень креативності призвела до виділення та дослідження окремих її видів, зокрема соціальної креативності. Саме вона привертає нашу увагу, оскільки психологічна професія передбачає безліч вимог, які мають соціальну природу та можуть безпосередньо впливати на подальшу професійну діяльність. Крім того, складно уявити професійно розвинену особистість в інноваційній діяльності без наявності у неї

творчого потенціалу, а новаторську діяльність майбутнього психолога – без високорозвиненої соціальної креативності.

Концепція креативності Дж. Гілфорда в історико-психологічному сенсі була однією із перших, та креативність розглядалася автором як універсальна пізнавальна творча здібність (Антонова Н.О., 2009). Завдяки Гілфорду вперше починається розгляд чинників, характеристик та параметрів креативності, як-от: швидкість (кількість ідей, що виникають протягом певної одиниці часу); гнучкість (здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу); оригінальність мислення (здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих); допитливість (підвищена чутливість до проблем, що не викликають інтересу в інших); іррелевантність (логічна незалежність реакцій від стимулів). С.Д. Максименко розглядає креативність як один з принципів побудови генетико-моделюючого методу дослідження особистості та зазначає, що «...креативність є глибинною, первісною і абсолютною природною ознакою особистості – це є вища форма активності, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ» (Максименко С.Д., 2000). Отже, розвинена цілісна особистість може повноцінно функціонувати та повинна мати значний креативний потенціал у всьому розмаїтті його видів, форм, рівнів, засобів та механізмів. Останніми десятиліттями психологи застосовують до соціальної креативності комплексний підхід, коли функціональну структуру розглядають через взаємодію складників творчої особистості (когнітивних і особистісних), а також через взаємозв'язок особистості і його оточення протягом усього процесу творчої діяльності.

У роботах Є.Л. Яковлевої описана трикомпонентна структура соціальної креативності, а саме: пізнавальна система (розвинені соціальний інтелект і соціальна компетентність; розвинене соціальне мислення: проблематизація, трансформація та імплікація соціальних ситуацій; синергічність та інтуїція; дивергентні характеристики соціального мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність, розвинена уява, створення образів неіснуючих моделей соціального світу, його оригінальних комбінацій і форм; особистісні підстави поведінкового компонента соціальної креативності (надситуативна активність, вихід за межі соціальної ситуації, активне соціальне пізнання, пошук нового досвіду взаємодії з соціальною реальністю; трансгресивні дії, що розширюють і перетворюють соціальний простір особистості, неригідність в поведінці і незалежність від соціальних норм і стереотипів); особистісні підстави афективного компонента соціальної креативності (спонукальна система, соціальний інтерес, почуття цікавого), що спонукає до соціальної активності, творче ставлення до простору соціальних явищ, дивергентне відчуття і гнучке емоційне ставлення до соціального світу (Яковлева Є. Л., 2015).

На думку А.Є. Ільїних, структура соціальної креативності

складається з таких компонентів:

- мотиваційний параметр (творча позиція особистості, її прагнення до самовдосконалення, особистісного зростання);
- когнітивний параметр (вербальна оригінальність та її нестандартне застосування у спілкуванні, особливості словникового запасу, пошук нових мовних зворотів у повсякденній комунікації);
- комунікативний параметр (різні види сензитивності (вербальна, невербальна і поведінкова), що дозволяють адекватно інтерпретувати поведінку інших людей, а також використовувати різні поведінкові стилі у взаємодії з іншими людьми);
- емоційний параметр (продуктивна взаємодія з людьми, прагнення зрозуміти і відчувати емоційний стан партнера; емпатія як структурний компонент супроводжує міжособистісну взаємодію, що сприяє підтримці оптимального емоційного фону в умовах соціальної творчості);
- екзистенційний параметр (автентичність особистості, наявність у неї життєвих цілей, свідомості життя і відчуття тимчасових перспектив) (Льбіних А.Є., 2015)

Соціальна креативність проявляється в нестандартному вирішенні особистістю соціальних завдань, дозволяє створювати щось нове у сфері міжособистісної взаємодії і властива здебільшого соціально адаптованим особам, які не відчують ситуаційної напруги в соціальній взаємодії (Гончаренко С.У., 2011). Соціальна креативність особистості характеризується багатоскладовою взаємозалежністю та підставами різних рівнів.

Соціальна креативність – багатовимірна, складна структура, що має такі аспекти: комунікативно-особистісний потенціал; характеристики самосвідомості; соціальні перцепції, мислення, уяву і уявлення, здатність до моделювання соціальних явищ, розуміння людей та їхніх рушійних мотивів.

На думку М.В. Саврасова, структура соціальної креативності виступає багатофакторним гетерономним утворенням особистісної природи, а в її структурі більш вагомо проявляються чинники низького рівню особистісної тривожності, вираженої сили «Я», гнучкості поглядів, схильність до незалежності; низького рівню агресивності, розвиненої емпатії, легкість у спілкуванні, схильність до самопрезентації, низька конфліктність, емоційна стійкість у спілкуванні, схильність до маніпулювання, експресивність, комунікативна компетентність (Сварасов М. В., 2010).

Під час ретельного аналізу теоретичних та емпіричних досліджень з проблематики навчально-особистісного функціонування майбутнього психолога в процесі професійної підготовки нами виділені наведені нижче досягнуті нашими попередниками результати та концептуальні положення. О.М. Ігнатович зазначає, що в якості психологічного механізму даного процесу доцільно розглядати процес взаємодії мотиву самоактуалізації,

локалізації суб'єктивного контролю в інтернальній зоні, адекватної самооцінки інтелекту та креативності. Психологічними критеріями наявності здатності до творчої самодіяльності у студентів дослідництва вбачає високі рівні розвитку та ступінь сполучення внутрішньої потреби студентів у творчій самодіяльності (самоактуалізації), опредмечування і розпредмечування досвіду творчої самодіяльності (інтелектуальних функцій, креативності, суб'єктивного контролю, самооцінки й фізичної кондиції) (Ігнатович О.М., 2009).

Н.М. Макаренко виділяє такі психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів: мотиваційно-особистісні (особистісна креативність, внутрішня мотивація, рівень самооцінки, комунікативні, емпатичні професійно важливі якості) та когнітивно-операційні (інтелектуальний рівень, стиль мислення, компетентність у розв'язанні професійних задач), а також середовище навчального закладу як зовнішній чинник. Дослідниця зазначає, що підвищення рівня професійних і загальних знань, компетентності, знайомства з новітніми креативними технологіями, набуття практичних навичок діяльності, використання евристичних прийомів, зняття остраху критики виказаних нестандартних думок, виникнення надситуативної активності під час вирішення проблем, наближених до реальних умов, є важливою психолого-педагогічною умовою розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів (Макаренко Н.М., 2019).

Л.В. Мова, узагальнюючи теоретичні відомості щодо психологічних особливостей особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки, зазначає, що важливим складником процесу фахової підготовки майбутніх психологів є забезпечення їх особистісної самореалізації, що характеризується такими критеріями: низький рівень особистісної тривожності; низький рівень агресивності; виражена сила «Я»; гнучкість поглядів; розвинута емпатія; високий рівень креативності; впевненість у собі; емоційна стійкість; самостійність (незалежність суджень) (Мова Л.В., 2007).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502608>

Чміль О.С., Мотрук Т.О

Сумський державний педагогічний університет імені

А.С.Макаренка, м.Суми

ДО ПИТАНЬ ПРО МОТИВАЦІЮ ТА СЕНС НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

TO QUESTIONS ABOUT THE MOTIVATION AND MEANING OF STUDY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

At the present stage of development of Ukrainian society, the study of the motivation of student youth, in the conditions of war and hostilities, endless political, educational, and social reforms, with the transformation of the spiritual and moral guidelines of society, seems not only relevant and useful but also extremely necessary to give an idea of the essence of psychological, social, cultural, historical and political processes and phenomena occurring in Ukrainian society in the present and future. Motivation is of particular interest to teachers-psychologists because of the decisive role it plays in learning. However, the specific type of motivation studied in the conditions of education is qualitatively different from the more general forms of motivation studied by psychologists in other areas.

Keywords: motivation, typology of motivations for educational activity, meaning of studying at a university, optimization of motivation.

Мета: Визначити проблему мотивації студентів на основі вивчення теоретичних та емпіричних аспектів в галузі обраної проблематики.

Сенс навчання у закладах вищої освіти у період юнацького віку характеризується виразною індивідуальною активністю, чіткішою орієнтацією на майбутнє, на відміну від підліткового віку.

Навчальна мотивація – це опосередкований внутрішніми та зовнішніми факторами процес спонукання до навчання з метою досягнення навчальних цілей.

Як правило, мотивація концептуалізується як внутрішня та зовнішня. Класично ці категорії вважаються окремими. Сьогодні ці поняття з меншою ймовірністю будуть використовуватися як окремі категорії, а скоріше як два ідеальні типи:

- зовнішні мотиви – це ті, які формуються за умов впливу зовнішнього середовища або примусу (наприклад, страх отримати погану оцінку на уроці, або гроші чи хороші оцінки)

- внутрішні (позитивні), які мають за основу внутрішні спонуки самої особистості, які виникають без дії зовнішніх чинників. Виникає, коли люди внутрішньо мотивовані щось робити, тому що це або приносить їм задоволення, або вони вважають це важливим, або вважають, що те, чого вони навчаються, має велике значення.

Розуміння мотивів діяльності та уявлення про механізми їхнього утворення мають дуже важливе значення для студента, як для суб'єкта діяльності, і для наукового розуміння психологічного змісту даних процесів.

Мотивація в освіті може мати кілька ефектів на те, як учні навчаються і як поведуться стосовно предмету. Вона може:

1. Спрямувати поведінку на певні цілі
2. Приводити до збільшення зусиль та енергії
3. Збільшувати ініціацію та наполегливість у діяльності
4. Поліпшити когнітивну обробку
5. Привести до підвищення продуктивності.

Для вивчення особливостей навчальної мотивації та сенсу навчання студентів у закладах вищої освіти були використані такі методики, як: «Спрямованість на успіх» (Т. Елерс), «Мотивація успіху та страх невдачі» (А. Реан). Для проведення дослідження було створено електронну форму опитування з використанням Google форм. До дослідження були залучені студенти перших курсів.

Вибірка складала 40 осіб, які увійшли до складу експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп

На даному етапі отримано наступні результати:

Результати студентів за методикою Т. Елерса «Спрямованість на успіх» розподілилися так (рис.1).

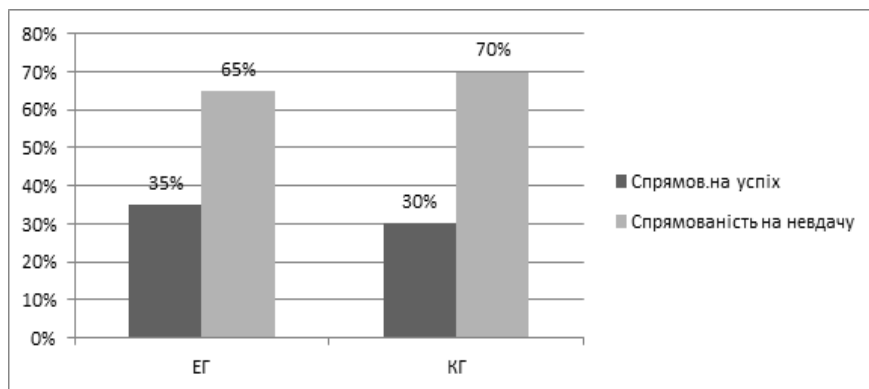


Рис.1.

За методикою А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі» результати груп були розподілені таким чином (рис.2.).

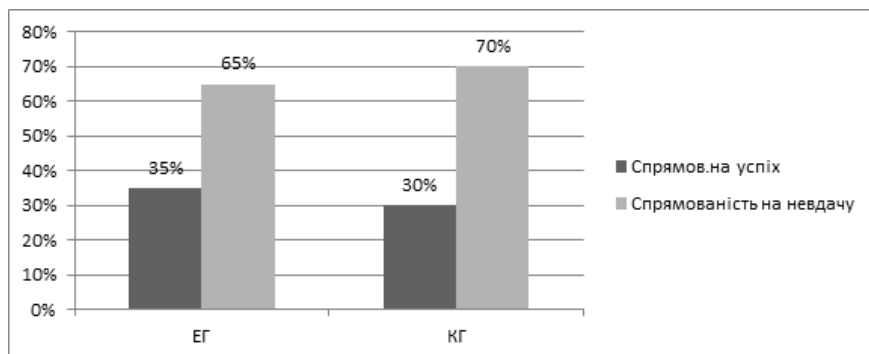


Рис.2.

З огляду на недостатню вмотивованість студентів із обох груп на успіх у навчальній діяльності були розроблені рекомендації щодо оптимізації цього процесу. До однієї з найефективніших форм оптимізації мотивації досягнення у юнацького віку належить тренінг.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене дослідження є підставою для висновків про те, що:

- мотивація – це спонукання особистості до діяльності. Мотивація (мотиви) буває як позитивними (внутрішні), так і негативними (зовнішніми, егоїстичного спрямування);

- мотиви, які детермінують процес навчання особистості, можуть мати як внутрішнє, так і зовнішнє спрямування. Адже внутрішні мотиви виходять із позитивних особистих спонук самої особистості. Зовнішні зумовлені впливом обставин або людей (батьків, родичів тощо).

- із метою вивчення умотивованості студентів на успіх чи невдачу у навчальній діяльності, нами були використані такі методики, як: «Спрямованість на успіх» (Т. Елерс), «Мотивація успіху та страх невдачі» (А. Реан)

-із метою оптимізації мотивації досягнення у студентському віці як сенсу навчання у закладах вищої освіти, доцільно застосовувати соціально-психологічні тренінги, спрямовані на формування уявлень юнаків про власні здібності та можливості, на вияв провідного типу мотивації.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502610>

Шандрук С.К.,

Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ «КРЕАТИВНИЙ
ПОТЕНЦІАЛ»
THEORETICAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON "CREATIVE
POTENTIAL"**

The paper presents the results of theoretical analysis of the phenomenon of creative potential, reveals the impact of its components on the psychological well-being of the individual.

As a result of conceptualization of the phenomenon of creative potential of the individual revealed its basic components, represented by figurative and verbal creativity, which allow to solve creative tasks of any content in any subject field, regardless of the specific activities of the subject; socio-psychological components represented by the creative environment in which creative activity is realized, communicative and social creativity, which enable the creative nature of communication and interaction in the group; regulatory components of creative potential, represented by motivation of creativity as an interest in creative activity, willingness to take risks as a tendency to solve complex problems and search for thrills, metacreativity as a regulatory mechanism of creative activity.

Keywords: creative potential, psychological well-being, need for self-actualization, need for self-development, value of creativity, life-creating abilities, motivation of creativity, readiness for risk, goal creativity, social and communicative creativity, figurative and verbal creativity.

Категорія «потенціал» (від латинського *potencia* – можливість, сила) охоплює всі педагогічні концепції сучасної освіти. У теорії й методиці професійної освіти визначені наступні види потенціалу: аксіологічний, виховний, інтелектуальний та інші, що підтверджує актуальність розвитку даної категорії. У наукових працях закордонних і вітчизняних дослідників поняття «потенціал» визначається неоднозначно, зокрема як: «засоби, запаси, джерела, які є в наявності і можуть бути мобілізовані для досягнення певної мети або розв'язання певної задачі» (Федонін, 2004: 7), «узагальнена, збірна характеристика ресурсів, прив'язана до місця й часу» (Абалкин, 1981: 214), можливість, яка «втілюючись у дійсності, вдосконалюється, залишаючись вірогідною можливістю» (Келле, 2001:13), вважають, що «потенціал – джерела, можливості, засоби, паси, які можуть бути приведеними в дію, використані для вирішення якоїсь задачі, досягнення певної цілі, можливості окремої особи, суспільства, держави, підприємства в певній галузі» (Хомяков, Бакум, 2007: 11).

Креативний потенціал особистості може розглядається як інтегративна якість особистості, що відображає сукупність творчих сил; визначає готовність і можливість до творчої самореалізації й саморозвитку,

до втілення нових, оригінальних ідей; забезпечує ефективну взаємодію особистості з іншими людьми й продуктивність її діяльності у будь-якій галузі виробництва (Петрушрва, 2014).

Термін «творчий потенціал» у психології й педагогіці трактується як:

- «динамічна інтегративна якість особистості, що є передумовою й результатом творчої діяльності та визначає спрямованість, готовність і здатність особистості до самореалізації й саморозвитку» (Каракулін, 2007: 7);

- «цілісний комплекс діяльних здатностей й інших особистісних якостей, необхідних для активної й компетентної участі в діяльності з накопичення наявного соціального досвіду» (Савельєв, Мкртчян, Транєв, 2010: 312);

- «особистісна інтегративна риса характеру, що виражається у ставленні (позиції, установці, спрямованості) людини до творчості» (Матюшкін, 2003);

- «характерна риса індивіда, що визначає міру його можливостей у творчому самодійсненні й самореалізації» (Копосова, 1994: 11);

- «система особистісних характеристик, «сутнісних сил» людини, її здатностей, знань, умінь, переконань, схильностей, які є умовою її актуалізації до самореалізації та саморозвитку у творчості (Устинова, 2000: 25);

Л. Дорфман (2005) розуміє поняття креативного потенціалу як певну можливість, яка трактується як вірогідність виникнення «креативних подій». Автор наголошує на тому, що про креативний потенціал особистості можна судити щонайменше в трьох рідних відносинах. По-перше, маються на увазі певні відношення між креативним потенціалом особистості та креативною поведінкою (і його продуктами). Креативну поведінку можна прогнозувати за оцінкою креативного потенціалу особистості. По-друге, йдеться про певні відносини між креативним потенціалом особистості та її передумовами, до яких відносяться механізми, умови, чинники, які можуть бути предикторами креативного потенціалу особистості. По-третє, маються на увазі певні відносини між креативним потенціалом особистості та креативними особливостями особистості. За креативним потенціалом особистості можна передбачати становлення креативних особливостей особистості. Креативний потенціал – це можливе, а креативна особливість – це те, що відбулося. Креативним потенціалом може бути певний загальний фактор, що сприяє розгортанню та становленню креативних особливостей особистості (Дорфман, 2005).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502616>

Шандрук С.К., Лунченко Н.С.

*Український науково-методичний центр практичної психології
і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ*

**БУЛІНГ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ**
**BULLYING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: RESULTS OF
EMPIRICAL RESEARCH**

Based on the empirical study's well-founded criteria and indicators, the authors surveyed students and teaching staff from 10 general secondary schools in different Ukraine regions.

The study results showed that the causes and forms of violence in the educational establishment are extremely complex and varied, not isolated from one another. Therefore, research into the phenomenon of violence in the educational environment and the causes that give rise to it must be comprehensive.

Based on the results obtained, it is established that psychological prophylaxis, as a special type of activity of a psychological service worker, should be aimed at preserving, strengthening, and developing all participants' mental health in the educational process.

Keywords: violence, conflict, secondary school, students, teachers, questionnaires, results.

Бійки і тілесні ушкодження, які стали наслідками конфліктів, на думку опитаних учнів, зустрічаються доволі часто. В середньому – 52,5% від опитаних заявили про наявність такого виду насильства у спілкуванні в системі «учень –учень». Коливання значень показника від 30,6% до 66,7%. Тобто, від третини до двох третин опитаних учнів вирішують конфлікти за допомогою фізичної сили. Заперечили настання таких наслідків 26,1% опитаних. Не змогли дати відповідь 21,4%. Іншими словами – розв'язання конфліктів із застосуванням фізичної сили між учнями є звичайною практикою і застосовується в половині всіх відомих випадків.

Образи і приниження. Про такі наслідки конфліктів вказали в середньому 67,3% опитаних (від 51% до 81,5%). Заперечили в середньому 17,6% по вибірці (від 8,8% до 32,5%). Не змогли дати відповідь – 15,2% (від 6% до 21,7%). Отже, образи є звичайною та найбільш розповсюдженою формою насильницького розв'язання конфліктів між опитаними учнями.

Ізоляція (ігнорування) окремих учнів/учениць. Як результат конфлікту цей вид поведінки не такий «популярний» серед опитаних. Всього 30,8% вдаються до такого засобу (від 13,8 до 40,4%). 38,5% респондентів взагалі заперечили таку форму взаємин, а третина – 30,8% не змогли дати відповідь. Слід відзначити, що ігнорування, порівняно із

бійкою, відноситься до більш «інтелектуального» виду насильства. Цей вид насильства називають ще психологічним чи емоційним.

Цькування – це більш активний вид психологічного насильства. Він виявився у 43,9% опитаних (від 15% до 54,5%). Заперечили наявність цього виду насильства у закладі освіти 30,7% учнів, що безперечно викликає сумніви у правдивості їх відповідей. Не змогли дати відповідь – 25,4%, що можна розглядати як приховування реальної картини. Такі відповіді дають підстави думати, що рівень цькування у досліджуваних школах є помітно вищим. Можна передбачати, що він доходить до двох третин учнів.

Про перехід до іншого закладу освіти як результат конфлікту заявили 48,2% опитаних (від 10% до 73%). Заперечили існування такого явища у їхньому закладі освіти 30,1%. Не змогли дати відповідь 21,7%.

Отже, найбільш поширеними формами насильства в учнівському середовищі у досліджуваних закладах освіти є: бійки (від 30,6% до 66,7%); образи і приниження (від 51% до 81,5%); перехід до іншого освітнього закладу як наслідок насильства у колективі (від 10% до 73%); цькування (від 15% до 54,5%); ізоляція (бойкот) (від 13,8% до 40,4%).

Загальний рівень насильства між учасниками освітнього процесу (учнями) в закладах загальної середньої освіти необхідно визнати доволі високим. При цьому й самі учні і педагоги однакові щодо високого рівня насильства. Найбільш розповсюдженими формами насильства в учнівському середовищі є образи і приниження, цькування, бійки та тілесні ушкодження.

Несподівано високою за кількістю виявилась така форма уникання від насильства і булінгу як перехід учасників насильства (зазвичай жертви) до іншого закладу освіти. У цьому випадку можна стверджувати, що:

- у закладах освіти, які взяли участь в дослідженні, не налагоджена робота з профілактики насильства серед учнів та їх батьків;
- відсутня системна робота з розв'язання міжособистісних конфліктів мирним шляхом із залученням батьків, педагогів, працівників психологічної служби, поліції, громадськості;
- високий рівень толерантності до насильницького способу розв'язання конфліктів у всіх учасників освітнього процесу.

Помітні розбіжності в оцінках рівнів різних видів насильства між вчителями і учнями. У більшості шкіл, які взяли участь в опитуванні, існують помітні проблеми в комунікації між педагогічним і учнівським колективами. Іншими словами – існують суттєві бар'єри у спілкуванні учнів і вчителів, рівень довіри між названими категоріями учасників освітнього процесу слід визнати доволі низьким, рівень конфліктності (готовності до застосування непродуктивних форм розв'язання конфлікту) доволі високим. Відмічено також наявність у невеликої групи педагогічних працівників побоювань щодо виявлення до них агресії з боку учнів.

Наявність кризових явищ у взаєминах між учнями, між учнями і вчителями, як основними учасниками освітнього процесу, невміння продуктивно розв'язувати конфлікти є, на наш погляд, свідченням нагальної необхідності підвищення психологічної культури всіх учасників освітнього процесу, перегляду змісту програм підвищення кваліфікації вчителів, практичних психологів і соціальних педагогів, запровадження новітніх технологій у підготовці майбутніх педагогічних працівників у закладах вищої освіти.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502623>

Шандрук С.К., Саврасов М.В., Ябурова О.В.

*Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль
Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний
педагогічний університет», м. Дніпро*

**АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА ЗА КОРДОНОМ (ЗА
МАТЕРІАЛАМИ ОНЛАЙН-АНКЕТУВАННЯ)**

**ANALYSIS OF THE FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL ADAPTATION OF UKRAINIAN STUDENTS ABROAD
(FOR ONLINE QUESTIONNAIRE MATERIALS)**

In the structure of socio-psychological-pedagogical adaptation of Ukrainian students to foreign cultural and educational conditions, language-speech, information-communicative, value-cultural, emotional-empathic, organizational-methodical and content-didactic aspects are distinguished. Ukrainian students demonstrate a high and above-average level of development of language-speech, information-communicative, value-cultural, emotional-empathetic component of adaptation, which creates proper prerequisites for their further European integration.

Keywords: Ukrainian students, adaptation, abroad, level, structure.

Внаслідок збройної агресії рф проти України вітчизняне студентство у певній його частині було вимушене покинути рідну країну та активно адаптуватися до нових соціальних, освітніх та культурних реалій життя та навчання за кордоном, що вимагало певного рівня психологічної готовності до такого виду активності. У безпосередньому синхронному онлайн-контакті із нашими респондентами, тими самими студентами, яким довелося покинути власну країну, власний виш, нами були узагальнені основні психологічні, культурні, соціальні та освітні аспекти процесу адаптації до нових умов життя, спілкування та навчання, та розроблений спеціальний онлайн-опитувальник, використання якого показало наступні результати.

Що стосується загальної інформації щодо респондентів, які взяли участь у опитуванні із використанням запропонованої нами методики, то у ньому в цілому та на окремих етапах прийняли участь більше 100 осіб, 92 % з яких що досягли двадцятирічного віку, 75 % респондентів жіночої статі; 25 % є студентами другого року навчання, 25 % є студентами третього року навчання, 42 % є студентами четвертого року навчання та 8 % навчаються у магістратурі. Наші респонденти є майбутніми вчителями іноземної мови, майбутніми економістами та менеджерами, майбутніми вчителями математики, майбутні менеджери, майбутніми вихователями ДНЗ тощо.

Переважає більшість наших респондентів, 66,7 %, вказує на неспівпадіння (або неповне співпадіння) спеціальності, за якою вони навчаються за кордоном із тією, яку вони опановували в Україні, лише для

33,3 % спеціальність навчання в Україні та за її межами співпадають. Це може свідчити про недовільно узгодженість навчальних планів та програм підготовки фахівців у нашій країні та за кордоном, що свого часу гальмувалося певними бюрократичними процедурами. Що стосується рівня засвоєння навчальних дисциплін у нових умовах навчання, 10 % опитуваних відчують дуже значні ускладнення при їх засвоєнні, 20 % опитуваних відчують значні ускладнення, 40 % опитуваних відчують ускладнення середнього рівня у процесі навчальної роботи, 30 % опитуваних стикаються із незначними ускладненнями у процесі навчання, і серед опитуваних відсутні ті студенти, які б навчалися за кордоном без жодних ускладнень.

Про вкрай незручну для них форму навчання у європейських вишах свідчать 11,1 % респондентів, доволі незручну форму навчання 33,3 % опитуваних, про прийнятний рівень зручності нової форми навчання заявляють 22,2 % опитуваних, про зручність нової форми навчання свідчать 11,1 % респондентів та про високий рівень зручності нової форми навчання заявили 22,2 % опитуваних. Що стосується ролі організаційної складової на рівні куратор-студент, то її вкрай незначну роль в умовах європейського вишу відмічають 55,6 % респондентів, певний її вплив на інтеграцію в освітній процес вказують 22,2 % опитуваних, її значну роль підкреслюють 11,1 % опитуваних, про дуже значну роль організаційної складової кажуть 11,1 % респондентів. Значна частина респондентів (44,4 %) відмітили незручність або високу незручність для них форми навчання у європейських вишах.

Про високий рівень незрозумілості для них мови спілкування за кордоном свідчать 8,3 % респондентів, значний рівень незрозумілості іноземної мови як засобу спілкування кажуть 41,7 % опитуваних, середній рівень прийнятності іноземної мови свідчать 33,3 % опитуваних, високий рівень розуміння іноземної мови відмічають лише 16,7 % респондентів, та, нарешті, зовсім відсутні опитувані, які зазначають високий рівень володіння мовою спілкування за кордоном. Констатуємо, що переважаюча частина наших опитуваних (86,7 %) відзначає середній, високий або дуже високий рівень розуміння іноземної мови як засобу спілкування.

Дуже низький рівень власної поінформованості про культурні особливості країни перебування підкреслили 8,3 % респондентів, низький рівень такої поінформованості засвідчили 33,3 % опитуваних, середній рівень такої поінформованості відмічають 16,7 % опитуваних, про високий рівень поінформованості розповіли 41,7 % респондентів, відсутні опитувані, що кажуть про дуже високий рівень власної поінформованості про культурні особливості країни перебування. Переважають опитувані (58,4 %), що відмітили середній або високий рівень власної поінформованості про культурні особливості країни перебування.

У ситуації навчальної взаємодії про дуже високий рівень складності у встановленні контактів із представниками іншої культури висловилися 9,1

% респондентів, високий рівень такої складності підкреслили 27,3 % опитуваних, середній рівень власної спроможності встановлювати контакти із представниками іншої культури у навчальній взаємодії підкреслили 36,4 % опитуваних, про високий рівень такої спроможності розповіли 27,3 % респондентів, відсутні опитувані, що кажуть про дуже високий рівень легкості у встановленні контактів із представниками іншої культури у ситуації навчальної взаємодії. Як бачимо, переважна більшість респондентів (63,7 %), відмітили середній або високий рівень спроможності встановлювати контакти із представниками іншої культури у навчальній взаємодії.

Дуже нечасто з позитивними емоційними проявами з боку іноземців стикалися 8,3 % респондентів, нечасто стикалися з такими проявами 8,3 % опитуваних, середній рівень частоти таких проявів з боку іноземців підкреслили 33,3 % опитуваних, високий рівень частоти подібних проявів відмітили 33,3 % респондентів, дуже високий рівень частоти позитивних емоційних проявів з боку іноземців зазначили 16,7 % опитуваних. Кількість опитуваних студентів, що підкреслили високий або дуже високий рівень позитивних емоційних проявів з боку іноземців (50 %), значно переважає над кількістю тих, що зазначають дуже низький або низький рівень таких проявів (16,7 %).

Про дуже низьку ефективність встановлення безпосереднього емоційного контакту з іноземцями заявили 16,7 % респондентів, низьку ефективність встановлення таких контактів засвідчили 25 % опитуваних, середній рівень ефективності встановлення емоційного контакту відмітили 33,3 % опитуваних, високий рівень ефективності встановлення таких контактів підкреслили 16,7 % респондентів, дуже високий рівень ефективності встановлення безпосередніх емоційних контактів з іноземцями засвідчили 8,3 % опитуваних. Спостерігаємо певне переважання кількості респондентів, що відмітили низьку або вкрай низьку ефективність встановлення безпосереднього емоційного контакту з іноземцями (41,7 %), у порівнянні з кількістю респондентів що заявили про високий або дуже високий рівень такої здатності (25 %).

Про дуже низьку здатність до уникнення комунікативних бар'єрів у спілкуванні з іноземцями кажуть 8,3 % респондентів, низьку здатність до уникнення комунікативних бар'єрів підкреслили 33,3 % опитуваних, середній рівень такої здатності засвідчили 41,7 % опитуваних, про високий рівень такої здатності розповіли 16,7 % респондентів, відсутні опитувані, що кажуть про дуже високий рівень здатності до уникнення комунікативних бар'єрів у спілкуванні з іноземцями. Як бачимо, 41,6 % опитуваних вважають свою здатність уникати комунікативних бар'єрів у спілкуванні із іноземцями низькою або вкрай низькою, що викликає певне занепокоєння загальним рівнем комунікативної гнучкості сучасного українського студентства.

Дуже низький рівень комфорту навколишнього культурно-освітнього середовища засвідчили 8,3 % респондентів, низький рівень такого комфорту відзначили 25 % опитуваних, середній рівень даного комфорту відмітили 25 % опитуваних, про високий рівень комфорту навколишнього культурно-освітнього середовища розповіли 25 % респондентів, дуже високий рівень подібного комфорту відзначили 16,7 % опитуваних. Як можемо спостерігати, переважна більшість опитуваних, а саме 66,7 % вважають закордонне культурно-освітнього середовища скоріше комфортним, доволі комфортним, або дуже комфортним.

Підводячи підсумки проведеного дослідження, можемо зазначити, що: 1) у структурі соціо-психолого-педагогічної адаптації українського студентства до іноземних культурно-освітніх умов на теоретичному та прикладному рівнях варто виділити мовно-мовленнєвий, інформаційно-комунікативний, ціннісно-культурологічний, емоційно-емпатійний, організаційний-методичний та змістовно-дидактичний аспекти; 2) вітчизняне студентство демонструє високий та вище середнього рівень розвитку мовно-мовленнєвого, інформаційно-комунікативного, ціннісно-культурологічного, емоційно-емпатійного компоненту адаптації, що створює належні передумови для подальшої їх інтеграції до європейського культурно освітнього простору; 3) натомість, рівень розвитку організаційний-методичного та змістовно-дидактичного компонентів знаходячись на рівні нижче середнього, викликає серйозні занепокоєння, оскільки ускладнює процес навчання та подальшого професійного становлення українського студентства у нових умовах.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7502628>

Шевченко О. О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛЬНОГО ТА НЕВЕРБАЛЬНОГО ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКІВ FEATURES OF VERBAL AND NON-VERBAL CREATIVE THINKING IN ADOLESCENTS

На основі аналізу психологічних досліджень визначається, що складовими творчого потенціалу є задатки, схильності, інтереси, креативність, емоційний компонент, технічність та майстерність при виконанні діяльності. На розвиток творчого мислення у підлітків впливає перебування самосвідомості, вольової та емоційної сфери. Багато психологів відзначають важливу роль навчальної діяльності у його формуванні. За допомогою методики П. Торренса «Закінчи малюнок» нами було визначено показники творчого мислення: легкість, гнучкість та оригінальність. Отримані дані за середніми значеннями показників вербального і невербального мислення у підлітків різних класів мають певні відмінності, що є свідченням нерівномірного розвитку. Рівень розвитку творчих здібностей у підлітків може бути суттєво підвищений шляхом впровадження програми корекційно-розвивальних занять, що передбачають комплексне формування творчого мислення.

Ключові слова: творче мислення, креативність, творчий потенціал, підлітковий вік, дивергентне мислення.

Based on the analysis of psychological research, it is determined that the components of creative potential are predispositions, inclinations, interests, creativity, emotional component, technicality and skill in performing activities. The development of creative thinking among teenagers is influenced by the restructuring of self-awareness, volitional and emotional spheres. Many psychologists note the important role of educational activity in its formation.

With the help of P. Torrens' "Finish the picture" method, we determined the indicators of creative thinking: lightness, flexibility and originality. The obtained data on the average values of indicators of verbal and non-verbal thinking among teenagers of different classes have certain differences, which is evidence of uneven development. The level of development of creative abilities among teenagers can be significantly increased by implementing a program of corrective and developmental classes that involve the complex formation of divergent thinking.

Keywords: creative thinking, creativity, creative potential, adolescence, divergent thinking.

Творче мислення є важливим для розвитку здатностей приймати рішення, регулювати емоції, створювати нові ідеї, які необхідні для

сучасного інформаційного суспільства та функціонування повноцінної особистості.

Саме тому метою нашого дослідження постало вивчення особливостей творчого мислення у підлітків та пошук шляхів його розвитку.

Аналіз робіт багатьох дослідників дозволяє визначити такі складові у системі творчого потенціалу: задатки, схильності, що мають прояв у вибірковості, уподобаннях, інтересах, спрямованості особистості, динаміці психічних процесів. Багато в чому це визначається частотою та спрямованістю інтересів, допитливістю, прагненням до створення нового, вирішення складних проблемних ситуацій, швидким засвоєнням нової інформації. У мисленневих процесах це супроводжується створенням асоціацій, постійним порівнянням, формуванням еталонів до подальшого відбору інформації, проявом загального інтелекту, розумінням інформації, швидкістю оцінок та способів вирішення проблемних завдань, виконанням адекватних дій.

Щодо емоційної складової творчого потенціалу, сюди відноситься емоційна забарвленість пізнавальних процесів, прояв емоційного ставлення, вплив емоцій та почуттів на процес суб'єктивної оцінки, а також швидкість у прийнятті рішень, системності у роботі, креативності, що проявляється у вміннях комбінувати, реконструювати, віднаходити аналогії, використовувати раціональні засоби та економне використання часу (Волобуєва Т.Б., 2005).

Прояв творчого потенціалу в діяльності має місце при оволодінні знаннями, уміннями, навичками, технічністю та майстерністю при виконанні роботи, здібністю до побудови особистих тактик і стратегій під час вирішення складних та нових проблемних ситуацій, пошук вирішення проблемних нестандартних ситуацій.

Розвиток творчих здібностей у підлітковому віці визначається такими чинниками: внутрішніми, а саме віковими та індивідуально-психологічними особливостями особистості, акцентуаціями характеру, самооцінкою, спрямованістю особистості, статевими відмінностями та особливостями типу нервової системи; зовнішніми, які визначаються системою сімейного виховання, впливом системи освіти та спілкуванням з ровесниками.

У перехідний період від дитинства до дорослості творчість може стати універсальною та природною формою самовираження особистості підлітка. На основі психологічних наукових досліджень є дані про безмежні креативні можливості даного вікового етапу, тому проблемним є створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу підлітків (Калюжна Ю.І., Яновська Т.А., 2014).

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що на розвиток творчого мислення впливає перебудова самосвідомості, вольової та емоційної сфери. Творче пізнання для підлітків стає значущим та підкріплюється позитивними емоціями (Пономарьов Я. О., 2019).

Досліджуючи проблему творчого мислення у підлітків багато психологів відзначають важливу роль навчальної діяльності для його формування. Оскільки, спеціальні мисленнєві операції та дії вимагають спеціально організованого навчання, що вимагає і зміни змісту навчання. Забезпечення високого рівня розвитку творчого мислення потребує підвищення значущості мотивів, виконання спеціальних завдань, інструкцій, оцінок, які сприяють формуванню структури та механізмів саморегуляції творчого мислення. Саме мотивація є новоутворенням навчально-пізнавальної діяльності учнів та спрямована на оволодіння продуктивним мисленням, яке можна в подальшому використовувати для творчого перетворення дійсності та удосконалення навчальної діяльності.

За допомогою методики П. Торренса «Закінчи малюнок», яка включає субтест 1 «Використання предметів (варіанти вживання)» та субтест 2 «Закінчити малюнок», нами було визначено показники творчого мислення: легкість (швидкість), кількісний показник, що відображає здатність до генерації значної кількості образів, ідей, асоціацій; гнучкість, що виражає здатність до продукування різноманітних ідей, застосування різних стратегій вирішення проблемних ситуацій; оригінальність, як показник здатності до генерування нових ідей, які відрізняються від очевидних, звичних, нормативних.

За показниками легкості (швидкості) було визначено у 59,0 % високий рівень здатності до генерації значної кількості ідей, образів, асоціацій. У 39,0% учнів переважають середні показники рівня швидкості генерування ідей. У 2,0 % низькі показники, що свідчить, можливо, про тимчасові труднощі у швидкості продукування нових образів та ідей.

За показниками гнучкості, високі показники продукування різноманітних ідей визначено у 16,0 % учасників дослідження. У 81,0 % показники на середньому рівні у прояві здатностей до застосування різних стратегій вирішення проблемних ситуацій та потребують розвитку зазначені якості у 3,0% досліджуваних.

За результатами проведення методики «Закінчи малюнок» у 56,7% учнів проявляється середній рівень прояву оригінальності; у 20,0% – низький рівень, 23,3% учнів високий рівень оригінальності. У більшості малюнків наших учасників дослідження відсутні оригінальні зображення, переважаючим є незначне доповнення заданих елементів, схематичність зображення. У 23,3 % можна відзначити оригінальні зображення та їх деталізацію.

Отримані дані за середніми значеннями показників вербального і невербального мислення у підлітків різних класів мають певні відмінності, що є свідченням нерівномірного розвитку. Середні показники оригінальності вербального мислення семикласників є дещо вищим, ніж у шестикласників, та певне зниження відбувається у восьмикласників.

Можна відзначити вищі показники середнього значення показника гнучкості невербального мислення у семикласників та дещо нижчі у восьмикласників, що обґрунтовується віковими особливостями розвитку творчого мислення, а саме зниженням зацікавленості творчістю та частішим використанням стереотипних підходів. Визначаючи рівень вербального та невербального творчого мислення слід зазначити, що у підлітків зазначені компоненти розвиваються нерівномірно, відзначаються певні підйоми у 6 – 7 класах та певний спад в 8 класах. Показники невербального творчого мислення знаходяться на нижчому рівні, порівняно з показниками вербального творчого мислення.

Фактори, що сприяють розвитку творчого мислення: це сензитивність до проблеми, вміння визначити суперечності та включити їх в активну інтелектуальну діяльність; розвиток швидкості мисленнєвої діяльності та її економічності; розвиток критичного мислення, за рахунок участі в дискусіях, вирішення завдань на логічні розмірковування. Розвиток гнучкості мислення, що проявляється руйнуванні стереотипів та шаблонів.

Можна зробити висновок, що рівень розвитку творчих здібностей у підлітків може бути суттєво підвищений шляхом впровадження програми корекційно-розвивальних занять, що передбачають комплексне формування творчого мислення.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Dr Mike Wells – PhD, CPsychol British Academy Research Fellow- Psychology, Department of Applied Psychology, Cardiff School of Sport and Health Sciences, Cardiff Metropolitan University

Dr Catherine Heidi Seage – PhD, CPsychol, FHEA, Programme Director, MSc Health Psychology, Principal Lecturer in Health Psychology, Department of Applied Psychology, Cardiff School of Sport and Health Sciences, Cardiff Metropolitan University

Абрамкіна Марія Вікторівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Абсаямова Лариса Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Аксьонов Юрій Олександрович – магістрант кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Ануфрієв Євген Михайлович – магістрант кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Архарова Тетяна Володимирівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Астахова Наталія Олександрівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Балинська Марина В'ячеславівна – магістр психології, практичний психолог, Комунальний заклад «Харківська гімназія № 13 Харківської міської ради Харківської області», м. Харків

Баскакова Майя Володимирівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Безкорвайний Сергій Петрович – магістр психології, здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Білоцерківська Олександра Михайлівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Бовшик Ольга Леонідівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Большакова Анастасія Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології і педагогіки Харківської державної академії культури, м. Харків

Бондаренко Дар'я Олегівна – студентка факультету психології, Національний аерокосмічний університет імені М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», м. Харків

Бубир Інна Сергіївна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Бублик Марина Володимирівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Вертель Антон Вікторович – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології, заступник директора з наукової роботи Навчально-наукового інституту педагогіки і психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

- Ветрова Наталія Володимирівна** – аспірантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Волос Олена Іллівна** – аспірантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Волошина Олена Миколаївна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Воляннюк Вадим Олегович** – аспірант кафедри загальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро
- Ворожбіт-Горбатюк Вікторія Вікторівна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Галушко Світлана Миколаївна** – аспірантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Ганзуля Анна Олегівна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Гога Наталія Павлівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціології та гуманітарних дисциплін, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія», м. Харків
- Гоголь Денис Михайлович** – аспірант кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків
- Грицук Оксана Вікторівна** – докторант кафедри психології ХНПУ імені Г.С.Сковороди, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Горлівський інститут іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро
- Грицук Юрій Валерійович** – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри загальної інженерної підготовки, Донбаська національна академія будівництва і архітектури, м. Івано-Франківськ
- Дворніченко Лариса Леонідівна** – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми
- Дейкун Маргарита Володимирівна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Євдокимова Наталя Олексіївна** – доктор психологічних наук, професор, декан соціономічного факультету, Приватний заклад вищої освіти «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика», м. Миколаїв
- Сльчанінова Тетяна Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Єрмак Катерина Сергіївна** – студентка, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, м. Одеса
- Єрмакова Наталія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми
- Єфімова Тетяна Юріївна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

- Загородня Надія Григорівна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Задоя Інна Адамівна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Залозний Дмитро Володимирович** – студент, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми
- Запорожець Юлія Олександрівна** – аспірантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Зеленська Єлизавета Вікторівна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Зеленська Катерина Романівна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Злишков Валерій Лаврентійович** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ
- Ілляшенко Тамара Дмитрівна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, м. Київ
- Калашик Юліана Андріївна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Калінікіна Карина Олександрівна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Каменчук Тетяна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України, м. Київ
- Карєєва Ольга Сергіївна** – студентка, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Кислова Ірина Сергіївна** – аспірантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Кіндякова Тетяна Володимирівна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Книш Анастасія Євгенівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент
- Ковальчук Ірина Ігорівна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Ковтун Еріка Євгенівна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Ковтун Тамара Дмитрівна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Коломієць Тетяна Євгенівна** – магістрантка кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми
- Коломійцев Г.А.** – аспірант кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Кононенко Тетяна Олександрівна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
- Костенко Наталія Миколаївна** – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Котух Олена Вікторівна – молодший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ

Крамченкова Віра Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Красіна Ганна Валеріївна – PhD, викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків

Куваєва Анна Миколаївна – магістрантка Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми

Кузівка Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Кузнецов Олексій Ігоревич – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Кузнєцов Марат Амірович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Кузьмінок Рита Костянтинівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Куліш Олена Олексіївна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Кухарева Єлизавета Сергіївна – студентка Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми

Ландар Єліна Сергіївна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Линнік Володимир Васильович – магістрант кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Лисенко Людмила Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Литвинова Юлія Олександрівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Лукова Світлана Володимирівна – магістр психології, здобувачка вищої освіти ступеня доктора філософії, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Лукомська Світлана Олексіївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ

Лунченко Надія Вікторівна – науковий співробітник, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України, м. Київ

Луценко Юрій Анатолійович – науковий співробітник, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України, м. Київ

Малихіна Олена Євгенівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Мартинова Карина Дмитрівна – аспірантка кафедри загальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро

Маслянцева Ліна Юрївна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Меднікова Ганна Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Михайлова Анастасія Костянтинівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Мотрук Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Найчук Вікторія Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Вінницького соціально-економічного інституту Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», докторант кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Нестеренко Маргарита Олексіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Нікітіна Оксана Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки та мовної підготовки, Харківський національний університет міського господарства імені О.М.Бекетова

Носатенко Янічка Ігорівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Обухівська Антоніна Григорівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка лабораторії психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

Окороков Руслан Степанович – аспірант кафедри загальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро

Ольховська Світлана Федорівна – магістрантка Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, м. Суми

Онїка Ксенія Сергіївна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Остапчук А.В. – Южноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, м. Одеса

Панасть Наталія Володимирівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Панок Віталій Григорович – доктор психологічних наук, професор, директор Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України, член-кореспондент НАПН України, м. Київ

Панок Ірина Віталіївна – незалежна дослідниця, пошукувачка, магістр психології, Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, м. Харків

Пасько Катерина Миколаївна – кандидат філософських наук, доцент кафедри

психології, доцент, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Пилипенко Катерина Олександрівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Підбуцька Ніна Вікторівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені академіка І.А.Зязюна, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків

Підчасов Євген Вікторович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Поденко Антон Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Покусасва Ольга Олександрівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Полянська Юлія Миколаївна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Пономарьова Валерія Валеріївна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Попущалова Анастасія Андріївна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Прус Юлія Вадимівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Пухно Світлана Валеріївна – доцент кафедри психології Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, м. Суми

Радченко Наталія Геннадіївна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Роменська Тетяна Віталіївна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Ропицький Володимир Ігорович – аспірант кафедри загальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро

Савостіна Поліна Олександрівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Саврасов Микола Володимирович – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро; провідний науковий співробітник, Українського навчально-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України, м. Київ

Саута Сергій Леонідович – магістр психології, здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Сембрак Анна Анатоліївна – здобувачка вищої освіти, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського, м. Одеса

Сердюк Оксана Олександрівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Сердюк Роман Леонідович – бакалавр психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Сізов Дмитро Юрійович – аспірант кафедри загальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро

Скрипник Надія Григорівна – викладач кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Сопітько Ірина Олександрівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Сорокіна Анастасія Олександрівна – бакалавр психології, Горлівський інститут іноземних мов, м. Дніпро

Стрельцова Антоніна Вікторівна – студентка Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, м. Суми

Сулова Наталя Миколаївна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Тимчук Тетяна Олексіївна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Токар Каріна Олександрівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Усик Дмитро Борисович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Фащевський Ярополк Олегович – аспірант кафедри загальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро

Філімонова Вікторія Володимирівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Фоменко Карина Ігорівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Хомуленко Тамара Борисівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Цемма Людмила Юрївна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Чепеленко Юлія Іванівна – бакалавр психології, психолог, вихователь, Новоселівський ліцей Нововодолазької селищної ради Харківської області, магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Чепелєва Надія Ігорівна – здобувачка вищої освіти ступеня доктора філософії, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Чміль Олександр Сергійович – магістрант кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Чокол Христина Олександрівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Чорна Ольга Вікторівна – здобувачка вищої освіти ступеня доктора філософії, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Шандрук Сергій Костянтинович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету

Шевченко Оксана Олександрівна – магістрантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Щербак Тетяна Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми

Ябурова Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії і практики початкової освіти, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро

Янов Руслан Ігорович – магістрант кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

ІНФОРМАЦІЯ ПРО ВСТУП ДО ХНПУ ІМЕНІ Г.С.СКОВОРОДИ

ЗАПРОШУЄМО АБИТУРІЄНТІВ НА НАВЧАННЯ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ПСИХОЛОГІЯ»

Кафедра психології є випускаючою кафедрою факультету соціальних і поведінкових наук ХНПУ імені Г.С. Сковороди і забезпечує підготовку фахівців зі спеціальності «Психологія».

Бакалавр Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки
 Спеціальність: 053 Психологія
 Кваліфікація – Психолог

Можливості з працевлаштування: Психолог. Фахівець з найму робочої сили. Організатор з персоналу. Помічник керівника виробничого підрозділу. Інспектор з соціальної допомоги. Фахівець з вирішення конфліктів (побутова сфера). Лаборант (освіта).

Магістр Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки.
 Спеціальність: 053 Психологія.
 Кваліфікація – Психолог, викладач закладу вищої освіти

Можливості з працевлаштування: Викладач вищого навчального закладу. Науковий співробітник (психологія). Психолог. Консультант центральної психолого-медико-педагогічної консультації та ін.

Викладання психологічних дисциплін на кафедрі забезпечують 15 членів професорсько-викладацького складу: 6 – докторів психологічних наук; 9 – кандидатів психологічних наук; 1 – викладач.

Професорсько-викладацьким складом кафедри викладається понад 70 навчальних дисциплін та спецкурсів.

Викладачі кафедри керують виробничими практиками, курсовими, науковими роботами студентів.

Практика. Студенти спеціальності «Психологія» починаючи з 3 курсу отримують практичну підготовку в рамках виробничої практики на підприємствах. Здобувачі вищої освіти магістерського рівня проходять виробничу практику на підприємствах та науково-дослідну практику.

Студенти і наука. Традиційно професорсько-викладацьким складом кафедри за допомогою магістрів організовується та проводиться «Студентський науковий дебют» для студентів 1 курсу, студентська олімпіада з психології, засідання студентського науково-практичного психологічного гуртка.

Студентське самоврядування. Студенти спеціальності «Психологія» приймають активну участь у роботі Студентської Ради факультету, є членами стипендіальної комісії.

Кафедра і наука. На кафедрі працює аспірантура та докторантура зі спеціальності 053 Психологія.

Викладачі кафедри активно беруть участь у профільних науково-практичних конференціях та друкують свої наукові доробки у збірках наукових праць, профільних журналах. На базі кафедри видається збірник наукових праць «Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія», який включено у перелік наукових фахових видань України, затверджений наказом МОН України.

Кафедрою, на базі ХНПУ імені Г.С. Сковороди та при підтримці інших вузів України та громадських організацій, систематично проводяться Міжнародні науково-практичні конференції. Науковий досвід втілюється у монографіях, навчально-методичних посібниках, методичних рекомендаціях для студентів.

Кафедра психології: 61166, м. Харків, вул. Чернишевська, 60, к. 5
+38(057)702 66 15

e-mail: kaf-practical-psychogy@hnpu.edu.ua; kpp.khnpu@gmail.com

Факультет соціальних і поведінкових наук:

61166, м. Харків, пров. Чернишевська, 60
+38 (057) 701-04-64 (денна та заочна форма навчання)

e-mail: faculty-psychology-sociology@hnpu.edu.ua

Адреса приймальної комісії:

61168, м. Харків, вул. Валентинівська, 2, к. 110, корпус «А»,
+38 (0572) 68 14 34; +38 (095) 250 85 30, **e-mail: priimalna@hnpu.edu.ua**

**Консультаційний центр для школярів
(підготовка до ЗНО, творчих конкурсів):**

61168, м. Харків, вул. Валентинівська, 2, к. 402, корпус «Б»,
+38 (0572) 67 66 04, +380984091055, +380997091055

Офіційний сайт ХНПУ імені Г.С. Сковороди **http://hnpu.edu.ua**

Інформаційно-пошукова система «Конкурс» – **http://vstup.info**

Український центр оцінювання якості освіти – **http://testportal.gov.ua**

Електронний вступ (електронний кабінет вступника) –
http://ez.osvitavsim.org.ua.

Електронні сервіси з інформацією про перебіг вступної кампанії (подані заяви, рейтинг): **http://vstup.edbo.gov.ua; https://vstup.osvita.ua.**

**ІНФОРМАЦІЯ ПРО ВСТУП ДО АСПІРАНТУРИ ТА ДОКТОРАНТУРИ ХНПУ ІМЕНІ
Г.С.СКОВОРОДИ**

*До уваги магістрів, спеціалістів, науковців та всіх
хто цікавиться науковими дослідженнями,
має власні ідеї та напрацювання!*

Першим «дорослим» кроком молодого науковця переважно стає аспірантура. При Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди працює одна з найбільших в Україні і найбільша у Східній Україні аспірантура. Аспірантура і докторантура наразі ліцензовані за 10-ма спеціальностями (педагогіка, професійна освіта, фізична культура та спорт, історія та археологія, філософія, філологія, політологія, психологія, право, біологія).

Спеціальність 053 Психологія відкрито на базі найстарішої кафедри психології на теренах сучасної України, яка була заснована у 1933 році О.М. Леонтьєвим, у сучасності гідно підтримує наукову спадщину провідних вітчизняних науковців, і є флагманом новітніх підходів та розробок. Сучасна кафедра психології факультету соціальних і поведінкових наук ХНПУ імені Г.С. Сковороди це колектив провідних науковців та викладачів, які забезпечують не тільки керівництво науковими роботами аспірантів і докторантів, а й викладання професійних навчальних дисциплін в рамках науково-освітньої програми за спеціальністю. Кафедра має докторську раду з захисту дисертацій та наукову збірку, яка входить до переліку фахових видань України. Провідними галузями тематики дисертаційних робіт є педагогічна та вікова психологія, але загалом теми дисертаційних робіт виходять далеко за рамки даних напрямків. Все це дає змогу забезпечити максимальну якість підготовки науковців та їх наукових робіт.

Прийом заяв на вступ до аспірантури здійснюється з **1 червня по 20 серпня** кожного року. На сайті університету у розділі «Аспірантура» подано вичерпну інформацію про правила вступу (доступ за посиланням <http://nauka.hnpu.edu.ua/вступ/>). Також Ви завжди можете звернутися за роз'ясненням питань, що виникли, як безпосередньої до відділу аспірантури і докторантури, який знаходиться за адресою: **м. Харків вул. Алчевських, 29, к. 103, к.т. (057) 700-35-21**, так і на кафедру психології, яка знаходиться за адресою: **пров. Фанінський, 3-В, к. 205, к.т. (057) 702-66-15**.

Якщо Вашою мрією є стати провідним науковцем України, Ви маєте власні ідеї, що відображають новітні підходи в галузі психології, запрошуємо Вас до аспірантури і докторантури за спеціальністю 053 Психологія.

Навчання в аспірантурі – це унікальна можливість отримати якісну освіту, а в перспективі цікаву наукову роботу, офіційно науково оформити власний добуток у галузі психології!

**ІНФОРМАЦІЯ ПРО УМОВИ ПРИЙНЯТТЯ НАУКОВИХ СТАТЕЙ ДО ВІСНИКА
ХНПУ ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ. СЕРІЯ: ПСИХОЛОГІЯ**



Про нас:

Рік заснування: 1998

Галузь та проблематика: Психологія розвитку, навчання, виховання; психологія когнітивної, емоційно-вольовій, мотиваційної сфер особистості; психологія груп; психологія різних видів діяльності (навчання, праці, гри) та спілкування; психологія здоров'я; практична психологія; психологія сім'ї; психокорекція та психотерапія.

Постановою Президії ДАК України № 1-05/4 від 14.10.2009 р. (перереєстрація наказ МОН України №1643 від 28.12.2019 р.) збірник внесено до категорії Б Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Спеціальність ДАК: психологічні науки.

ISSN 2312-1599 (Print), ISSN 2312-9387 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ № 15547-4019 ПР від 13.07.2009 р.

Електронну версію журналу включено до **Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського**

Збірник зареєстровано в міжнародних каталогах періодичних видань та базах даних: **Ulrichsweb Global Serials Directory, OCLC WorldCat, Open Academic Journals Index (OAJI), Research Bible, Index Copernicus, Google Scholar, ERIH PLUS, BASE (Bielefeld Academic search Engine), Open AIRE.**

Періодичність виходу журналу: 2 рази на рік.

Мова видання: українська, російська, англійська.

Номери та статті з 2019 р. мають **DOI від CrossRef**

Засновник: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Головний редактор: *Хомуленко Т.Б.*, доктор психологічних наук, професор кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

З докладнішою інформацією про Вісник та архівом статей можна познайомитись за посиланням

<http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/index>

ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ

1. Статті, підготовлені без урахування вимог, не розглядаються.
2. Статті мають відображати оригінальні раніше не опубліковані матеріали теоретико-методологічних та емпіричних досліджень, які на даний час не були подані для розгляду в інші видання.
3. В один випуск журналу приймається не більше однієї статті від одного автора **англійською** мовою та мовами **оригіналу** (українською, російською, словацькою, чеською, польською). Стаття мовою оригіналу буде відправлена на рецензування, видається стаття англійською мовою.
4. Рубрики журналу:
 - 1) «**Теорія, методологія та історія психології**» (кількість публікацій у цьому розділі обмежена);
 - 2) «**Експериментальні та прикладні дослідження**»;
 - 3) «**Сучасні психотехнології**».

Наразі приймаються переважно такі статті, що мають емпіричну частину. Суто теоретичні роботи друкуватимуться в обмеженій кількості та за умови, якщо вони мають суттєву наукову актуальність. Також важливим є те, щоб дослідження були цікавими та зрозумілими не тільки вітчизняним, але й іноземним науковцям (особливо в аспекті того, що вони друкуватимуться англійською).

5. У статті мають бути посилання на іншомовні джерела (мінімум 20%).

6. Допускаються посилання на попередні чи одночасні видання авторів (авторів), засновані на тій самій або тісно пов'язаній тематиці дослідження.

7. Переклад засобами онлайн-сервісів (типу Google Translate, Yandex переводчик, PROMT тощо) є неприпустимим.

8. Обсяг статті: від 0,5 (без урахування списків літератури та резюме) до 1 друкованого аркуша (20-40 тис. знаків).

9. Представляючи статтю для публікації, автор (автори) таким чином:

- висловлює згоду на розміщення повного її тексту в мережі Інтернет;
- погоджується з рекомендаціями Всесвітньої асоціації медичних редакторів і стандартів COPE за принципами етики наукових публікацій.

10. Передача матеріалів статті. Відправка на електронну пошту редакції Вісника: skovoroda.psychology.kh@gmail.com.

Отже, до редакції подаються:

- a) текст статті (Назва файлу: Прізвище першого автора_Стаття);
- б) інформація про авторів українською, російською (або словацькою, чеською чи польською) та англійською мовою (Назва файлу: Прізвище першого автора_Інформація про авторів):
 - рубрика журналу,
 - назва статті,
 - ПІБ автора повністю,
 - інформація про автора (вчене звання; науковий ступінь; назва та адреса організації, в якій працює автор; коротка біографічна довідка, яка містить перелік статей *Web of Science* та *Scopus*, акаунт в *Google Академії* та

Research Gate),

- електронна пошта кожного з авторів,
- контактні телефони авторів,
- інформація про фінансування дослідження, що висвітлюється у статті у разі такого. Автори вказують джерела фінансування дослідження, яке висвітлюється в статті. Якщо немає джерел фінансування, автори погоджуються на таке твердження: «Автори не мають фінансування для звітування»,
- форма про конфлікт інтересів.

З положенням про конфлікт інтересів ознайомлений;

Я підтверджую, що подана стаття не була раніше опублікованою в інших збірниках і журналах, у тому числі іншими мовами;

Я заявляю про відсутність конфлікту інтересів/ Я заявляю про наступний потенційний конфлікт інтересів:

.....

Відповідальний автор:

ПІБ повністю _____ Підпис _____

Співавтори:

ПІБ повністю _____ Підпис _____

ПІБ повністю _____ Підпис _____

Дата _____

Структура статті

1. Номер УДК та orcid автора (авторів). Звертаємо увагу на те, що orcid авторів має бути активним (із зазначенням повного імені українською і англійською мовами, місця роботи, основних публікацій автора тощо). Код вказується таким чином: <http://orcid.org/0000-0001-2345-6789>.

2. Ім'я (повністю), по батькові (скорочено, ініціал), прізвище, інформація про автора: вчене звання, науковий ступінь, назва та адреса організації, в якій працює автор, інформація про особистий внесок кожного співавтора у рукопис. Ми пропонуємо наступні позначення про внесок кожного автора:

- А – дизайн дослідження;
- В – збір даних;
- С – статистичний аналіз;
- Д – підготовка рукопису;
- Е – збір коштів (якщо передбачено).

3. Електронна адреса автора (ів).

4. Назва статті (ВЕРХНІЙ РЕГІСТР, по центру). **Важливо!** Назва роботи може містити не більше 10 слів, має розкривати сутність проблеми та бути цікавою широкому загалу науковців. Слід уникати скорочень.

5. Резюме і ключові слова (курсив) мовою статті з такими обов'язковими елементами: *актуальність проблеми, мета, методи* (методи, методики, обсяг вибірки) та *результати дослідження* (1800 знаків та 5-10 ключових слів).

6. Текст статті, де присутні такі необхідні елементи:

Вступ / Introduction

- постановка проблеми, її актуальність для теорії і практики.

Мета / Aim

• Мета статті має відповідати предмету вивчення і відповідати її назві. За необхідністю автор може вказувати завдання дослідження, реалізація яких спрямована на досягнення мети дослідження. Завдання мають бути направлені на узагальнення даних, спрямованих на формулювання гіпотези або концепції, або певної моделі, розробку та виділення методів, а також умов проведення дослідження.

Методи дослідження / Methodology of Research

• Методи дослідження передбачають опис їх основного змісту, характеристик і показників, які вони фіксують, та одиниць вимірювання. **Увага!** Сюди також входить інформація щодо організації дослідження, якісних та кількісних характеристик вибірки тощо. Якщо Ви досліджуєте, наприклад, рівні сформованості певного психологічного явища, обов'язково тут необхідно подати їхню характеристику. Цей пункт має містити ВИЧЕРПНУ інформацію щодо процедури організації та проведення Вашого дослідження.

Результати / Results

• Виклад основного матеріалу **дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Теоретичний аналіз не повинен обмежуватися посиланнями на авторів, які вивчали порушене питання. Він повинен містити стисле узагальнення отриманих ними даних із виділенням напрямків, тенденцій, підходів до пізнання проблеми. **Не допускається перерахування прізвищ науковців!** Опис емпіричних результатів повинен містити конкретні дані, що підтверджують статистичну достовірність отриманих результатів. Останні можуть бути представлені у вигляді таблиць, графіків, діаграм з подальшою інтерпретацією.

Обговорення / Discussion

• По завершенні описання вирішених завдань бажано провести порівняльний аналіз отриманих даних з результатами інших дослідників, що вивчали це питання (з'ясувати, чи проведене Вами дослідження підтверджує або спростовує гіпотези інших науковців). **Увага!** Обов'язково мають бути посилання на дослідження, результати яких Ви порівнюєте зі своїми власними.

Висновки (Висновки і перспективи дослідження) / Conclusions (Conclusions and future implications)

• Висновки з дослідження, які стисло висвітлюють сутність отриманих результатів згідно з поставленими у роботі завданнями. **Важливо!** У висновках не повинно бути даних, яких немає у змісті статті!

• За бажанням автора у статті вказуються перспективи дослідження, поданого в актуальній статті.

Література / References

До статті подається література мовою **оригіналу і в романському**

алфавіті в АРА стилі. Імена, прізвища транслітеруються, назви статей та решта інформації перекладаються англійською. При транслітерації слід дотримуватись вимог постанови Кабінету Міністрів України «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» від 27 січня 2010 р. №55.

Для транслітерації з української мови можна скористатися сервісом <http://ukrlit.org/transliteratsiia> та з російської – <http://ru.translit.net/?account=mvd>.

Додатки (у разі необхідності): Додаток А, Додаток Б тощо.

Технічні вимоги до оформлення статті:

Формат – А 4

Поля – 2 см (нижнє) x 2 см (верхнє), 3 см (ліве) x 1,5 см (праве)

Абзац – 1,25 см

Міжрядковий інтервал – 1,5 см

Шрифт – Times New Roman

Кегль – 14.

Примітка. У тексті слід використовувати символи за зразком: лапки типу «...», дефіс (-), тире (–), апостроф (').

Процес рецензування статей складається з таких етапів:

1. Розгляд статті одним із членів редакційної колегії (single-blind review – рецензент знає автора, але автор не знає рецензента).

2. Після цього стаття надсилається на розгляд незалежному експертові у відповідній галузі знань. Тут використовується двостороннє «сліпе» рецензування (double-blind – ні автор, ні рецензент не знають один одного).

На підставі проведеного рецензування автор може отримати одну з таких відповідей: а) статтю прийнято до друку, б) рекомендовано відредагувати статтю, в) автору відмовлено в публікації статті.

Приклад оформлення статті:

UDC 159.94

<http://orcid.org/0000-0003-2511-6803>

<http://orcid.org/0000-0002-5951-2196>

<http://orcid.org/0000-0001-5319-1996>

SPORT SELF-REGULATION IN SUCCESSFUL SPORT ACTIVITY

Tamara B. Khomulenko, ^{1AD}, Karyna I. Fomenko ^{1ABCDE},

Nina V. Pidbutska ^{2ABDE}

E-mail: 1 – xxx@ukr.net

2 – yy@gmail.com

3 – zzz@ukr.net

¹ H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

29, Alchevskyyh Str., Kharkiv, Ukraine,

² National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»,

2, Kyrpychova str., Kharkiv, Ukraine.

Abstract

Keywords:

Introduction.

Methodology of research.

Results.

Discussion.

Conclusions.

References

Додаток 1

Бібліографічний опис за стандартом APA:

Книга

Last Name, F. (Year Published). Book Title. Publisher City: Publisher Name.

Brown, D. (2004). The Da Vinci code. New York: Scholastic [in English].

Журнал

Last Name, F. (Year Published). Article Title. Journal name, Volume number, Page Numbers.

Smith, J. (2009). Studies in pop rocks and Coke. Weird Science, 12, 78-93 [in English].

Сайт

Last Name, First. «Page Title.» Website Title. Retrieved Date Accessed, from Web Address

Smith, J. (2009, January 21). Obama inaugurated as President. CNN.com.

Retrieved February 1, 2009, from

http://www.cnn.com/POLITICS/01/21/obama_inaugurated/index.html [in English].

Адреса редакції: 61002 м. Харків, вул. Чернишевська, 60.

Телефон: (057) 702 66 15

E-mail: skovoroda.psychology.kh@gmail.com

Наукове видання

ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ
(каталог психотехнологій; тези доповідей)

Збірник наукових праць за матеріалами
VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною
участю
(українською мовою)

27-29 жовтня 2022 року

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів наданих авторами публікацій з правками редколегії. Відповідальність за зміст матеріалів, достовірність викладених фактів та академічну доброчесність несуть автори публікацій

Відповідальний за випуск – Т.Б. Хомуленко
Комп'ютерна верстка – Ю.І. Чепеленко, Т.М. Єльчанінова
Коректор – Т.М. Єльчанінова
Дизайн обкладинки – Т.М. Єльчанінова

Підписано до друку 11.11.2022. Формат 60x84 1/16.
Гарнітура «Таймс». Умов. друк. арк. 21,8
(електронне видання)

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29.