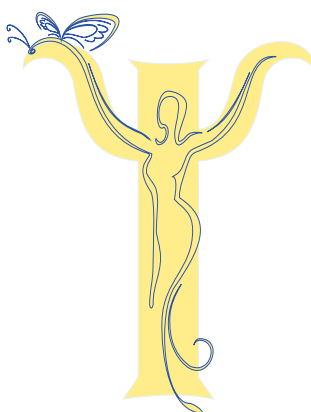


Міністерство освіти і науки України
Хмельницький національний університет
Кафедра психології та педагогіки
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Українська асоціація сімейних психологів
ВГО «Арт-терапевтична асоціація» (відокремлений підрозділ у Хмельницькій області)

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

**Тези доповідей
XI Всеукраїнської науково-практичної конференції**

м. Хмельницький, 27 квітня 2023 року



Хмельницький
2023

УДК 37.015:159.9
ББК 88:8
А 43

Редакційна колегія:

Потапчук Є. М., доктор психологічних наук, професор (*головний редактор*);
Гаврилькевич В. К., кандидат психологічних наук, доцент;
Подкоритова Л. О., кандидат психологічних наук, доцент.

Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців :
тези доповідей XI Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Хмельницький, 27 квітня 2023) / ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), В. К. Гаврилькевич, Л. О. Подкоритова ; М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. психол. та педагог. [та ін.]. – Хмельницький : Кафедра психології та педагогіки ХНУ, 2023. – 140 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників XI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців», яка відбулась 27 квітня 2023 року в м. Хмельницькому на базі Хмельницького національного університету за ініціативи кафедри психології та педагогіки.

Збірник адресований науковцям, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими дослідженнями в галузі психології, педагогіки, соціології.

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за науковий та літературний зміст опублікованих матеріалів несуть їх автори. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

При передруку публікацій посилання на збірник обов'язкове.

Афанасьєва Т. О.

Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Сучасна ситуація в Україні характеризується нестабільністю та невизначеністю у багатьох сферах життєдіяльності. Це пов'язано з політичною ситуацією в країні, яка є нестабільною, економічним розвитком, який є невизначеним, також спостерігаються певні складнощі у збереженні здоров'я та благополуччя населення.

У таких умовах психологи стикаються з більш складними завданнями і вимогами в своїй професійній діяльності. Наприклад, вони повинні бути адаптованими до нових ситуацій, вміти проводити дослідження та вирішувати проблеми в умовах невизначеності, ефективно співпрацювати з іншими фахівцями, а також використовувати творчі підходи до розв'язання проблем.

Тому формування готовності майбутніх психологів до роботи в умовах невизначеності є надзвичайно важливим завданням в Україні. Крім того, зростає потреба в онлайн-консультаціях та дистанційній роботі, що ставить перед психологами нові виклики та вимагає від них розвитку нових навичок. Тому необхідність формування готовності майбутніх психологів до роботи в умовах невизначеності є актуальною та важливою в сучасних умовах.

Основними напрямками формування готовності майбутніх психологів до роботи в умовах невизначеності є: підвищення рівня теоретичної підготовки майбутніх психологів; розвиток професійних навичок та вмінь; розвиток стресостійкості; формування готовності до самостійної роботи та вирішення проблем; розвиток комунікативних навичок та вмінь співпрацювати в команді; розвиток креативності та здатності до інновацій. Розглянемо ці компоненти більш детально.

Основою підготовки майбутніх психологів до роботи в умовах невизначеності є підвищення рівня їх теоретичної підготовки. Важливо, щоб фахівці знали основні теоретичні підходи до роботи з клієнтами в умовах невизначеності, а також були знайомі з особливостями психологічних реакцій у таких ситуаціях.

На основі теоретико-методологічного підґрунтя у майбутніх фахівців необхідно сформувати професійні навички та вміння, які допоможуть ефективно здійснювати професійну діяльність. Майбутні психологи повинні мати можливість практикувати у вирішенні різноманітних практичних задач, що виникають в умовах невизначеності. Це можливо реалізувати за допомогою проведення професійних практик, тренінгів, симуляційних вправ тощо.

Проте, навіть при високому рівні знань, вмінь та навичок але без достатнього рівня розвитку стресостійкості фахівцю неможливо їх ефективно застосувати на практиці. Робота в умовах невизначеності може бути досить стресовою та вимагати від психологів певної емоційної стійкості. Важливо, щоб майбутні фахівці знали, як керувати своїми емоціями та не дозволяти їм проявлятися під час роботи з клієнтами.

Не менш значущим для майбутніх психологів є готовність до самостійної роботи та вирішення проблем. Оскільки уміння працювати самостійно та шукати рішення проблем є дуже важливими для психолога в умовах невизначеності. У таких ситуаціях немає чітких алгоритмів та інструкцій, фахівці повинні бути здатні самостійно аналізувати ситуацію та вирішувати проблеми.

Слід зазначити, що робота психолога в умовах невизначеності може вимагати співпраці з іншими фахівцями та родичами клієнтів. Важливо, щоб майбутні фахівці мали розвинені комунікативні навички та вміли ефективно співпрацювати в команді. Робота в умовах невизначеності може вимагати від психолога нестандартних рішень та підходів. Важливо, щоб майбутні фахівці мали достатній рівень креативності та були здатні до інновацій в своїй роботі.

Таким чином, формування готовності майбутніх психологів до роботи в умовах невизначеності передбачає розвиток їх теоретичних знань, практичних навичок у галузі стресової реакції, конфліктів та ризиків. Важливо також формувати у майбутніх психологів стресостійкість, навички міжособистісної комунікації та роботи в групі.

Для успішної реалізації цих завдань і формування готовності майбутніх психологів до роботи в умовах невизначеності важлива освітня політика та система психологічної освіти в Україні. Для успішного формування готовності майбутніх психологів до роботи в умовах невизначеності, необхідно забезпечити належний рівень освіти, в тому числі, підготовку висококваліфікованих викладачів, які мають достатній рівень професійної підготовки та практичного досвіду у роботі зі складними ситуаціями. Також важливо розвивати співпрацю між університетами та практикуючими психологами, що дозволить студентам отримати додатковий досвід та знання у реальному професійному середовищі.

Барановська Л. В.

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ-МЕТОДИСТІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ АРТОСВІТИ

Метою підготовки кваліфікованих фахівців для закладів дошкільної освіти є формування в них професійної компетентності. В умовах навчання в магістратурі здобувачі вищої освіти із спеціальності 012 «Дошкільна освіта» за другим освітнім рівнем здобувають ступінь магістра освітніх наук, водночас відповідні ОПП дозволяють здобути й професійну кваліфікацію (зокрема в Українському державному університеті програма з управління закладами дошкільної освіти передбачає підготовку вихователя-методиста). Стандартом вищої освіти з цієї спеціальності визначено, що «...об'єктом вивчення та діяльності є організація дошкільної освіти, освітня і психолого-педагогічна інноватики; метою є підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні завдання дошкільної освіти, що потребують досліджень та/або інновацій» [Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Наказ МОН України № 572. 29.04.2020. Київ, 2020. 18 с., с. 6].

Зазначеним вище документом, що регламентує підготовку магістрів для дошкільних закладів освіти (ЗДО), конкретизовано, яким чином має бути зrealізовано компетентнісний підхід до формування зокрема й вихователя-методиста. Він має оволодіти системою компетентностей: інтегральних, загальних і спеціальних. Прослідковується тісний зв'язок змісту компетентностей фахівця з дошкільної освіти із дескрипторами Національної рамки кваліфікацій (НРК). З огляду на необхідність використання інноваційної, дослідницької, творчої складових в освітньому процесі, важливим є зв'язок дескриптора НРК «Здатність організовувати освітній процес у ЗДО з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій» із такими компетентностями магістра дошкільної освіти як: «він має знати та володіти інноваційними методами, формами, засобами організації освітнього процесу; інструментарієм його психолого-педагогічного супроводу; уміти застосовувати здобутки сучасних вітчизняних і зарубіжних науковців, спрямовуючи їх на особистісний розвиток кожної дитини дошкільного віку [Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Наказ МОН України № 572. 29.04.2020. Київ, 2020. 18 с., с. 12].

Артосвіта є саме тією складовою професійної підготовки майбутнього магістра дошкільної освіти, вихователя-методиста, яка сприятиме виробленню в нього умінь вирішувати надскладні завдання, що є реалією українського життя в умовах військового стану, застосовуючи прийоми креативного мислення, методи творчого, оригінального підходу до управління нестандартними ситуаціями; індивідуально і диференційовано допомагаючи кожній дитині, працюючи за принципами: «Не нашкодь!», «Зрозумій!», «Допоможи!», «Сприяй розвитку кожного!».

Навчальний курс «Артосвіта» магістерської підготовки майбутніх вихователів-методистів передбачає формування в них мистецької компоненти професійної компетентності. Вона формується у площині «студент – мистецтво – викладач» у процесі міжособистісної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності. Дослідники проблем артосвіти А. Половіна та І. Кондратець пропонують таку дефініцію поняття «мистецька компетентність вихователя дошкільного закладу освіти»: «Здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері різних видів мистецтва, що формуються під час сприймання творів і видів мистецтва та застосування в освітньому процесі технологій самовираження дитини у мистецьких видах діяльності» [Половіна О., Кондратець І. Артосвіта: навчально-методичний посібник. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2022. 556 с., с. 10].

Сформована мистецька компетентність засвідчує здатність і готовність людини, зокрема й вихователя ДЗО, до взаємодії із зовнішнім світом через призму її індивідуального внутрішнього сприйняття. Водночас цей фахівець має бути готовим до формування в майбутніх суб'єктів дошкільної освіти мистецько-творчої компетентності. З огляду на традиційну структуру компетентності (знання, уміння, досвід їх використання, особистісні і професійно важливі якості людини) та компонентів успішного освітнього процесу (мотивація, зміст освіти, діяльність із застосування знань, ставлення до освітньої діяльності та її учасників); специфіку впливу мистецтва на емоційну сферу особистості, виокремимо *мотиваційну* (особливий інтерес педагога до різних видів мистецтва, прагнення до їх комплексного використання, безпосередня участь у творчій діяльності); *емоційно-інтелектуальну* (є свідченням сформованості емоційного інтелекту, що виявляється в ґрунтовності знань щодо різних видів мистецтва, здатності до широкого використання мистецької термінології; розвиненості творчої уяви та асоціативного мислення; здатності до емоційного відгуку на твори мистецтва та чуттєвого супроводу діяльності з мистецькими об'єктами) і *практичну* (здатність педагога до прояву мистецько-творчої активності як у професійній, так і в громадській сферах, готовність створювати і використовувати нові техніки і методики роботи з артоб'єктами) складові мистецької компетентності вихователя ЗДО. Традиційно для перевірки сформованості цих компонентів можна використати мотиваційний, емоційно-знанцевий і діяльнісний критерії.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців, її окремих складових має методологічну засадовість. Для формування мистецької компетентності значущими є особистісно зорієнтований, аксіологічний, комунікативний, акмеологічний, діяльнісний підходи. Вони зумовлюють доцільність використання особливих, інноваційних технологій у підготовці вихователів-методистів ЗДО: технологій ситуативного, проблемного, евристичного (дослідницького) навчання, імітаційних технологій.

Підготовка магістранта до мистецької діяльності має відбуватись з дотриманням певних принципів, які стануть для нього також методологічно засадовими, коли він у своїй професійній діяльності з дітьми дошкільного віку теж працюватиме в напрямі формування в них мистецько-творчої компетентності. Найбільш вагомими з них є: принцип свободи вибору, принцип відкритості, принцип діяльності, принцип зворотнього зв'язку.

Як узагальнення вважаємо доцільним використати епіграф М. Амосова до своєї книги: «Яким би одноманітним було наше життя, якби ми не були здатними до переживань!». Мистецтво у формуванні особистості дитини дошкільного віку, у підготовці вихователя до професійно-педагогічної мистецької діяльності відіграє важливу роль, оскільки виховує нас не лише як людину розумну, а й людину емоційну, здатну відчувати прекрасне й потворне в мистецтві і крізь призму артоб'єктів відгукуватись на високе й потворне в оточенні та довкіллі. Мистецтво вивисує людину над світом.

Безручук Ю. В.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відповідно до збільшення кількості діагностування у дітей особливих освітніх потреб (далі – ООП) актуалізується питання роботи психолога з їх батьками. Пропорційно цьому збільшується попит на спеціалістів у даній сфері, а їх підготовка потребує більшої уваги.

Згідно з офіційними статистичними даними в ході розвитку інклюзивного навчання у 2022/2023 н. р. кількість школярів з особливими освітніми потребами збільшилась на 1175 осіб і становить 33861 учень. Тоді як у 2021/2022 н. р. ця цифра налічувала 32686 учнів. Ці дані підтверджують, що з ростом кількості дітей з особливими освітніми потребами виростає попит на спеціалістів у роботі як з дітьми, так і з їх батьками (Міністерство освіти і науки України, 2022).

Готовність майбутніх спеціалістів до професійної діяльності це насамперед основне завдання навчання у закладах вищої освіти. На сучасному етапі розвитку науки та суспільства формуються нові вимоги до роботи фахівців, а кожна конкретна професійна сфера визначає власні специфічні системи підготовки професіоналів.

Поняття готовності майбутніх психологів у дослідженнях різних науковців відрізняються. Наприклад, одні розглядають готовність із позиції мотивації, тобто усвідомлення актуальності, цінності та потреби даної діяльності. Д. Супрун виділяє можливість майбутніми спеціалістами виявити та проявити свій потенціал у практичній діяльності, тобто самореалізацію. Інші дослідники під поняттям “готовність” розглядають сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, а саме мотивації, особистісних якостей, інтелектуальних, емоційних та професійних цінностей, що сумісно забезпечують підготовленість майбутніх фахівців до діяльності у даній сфері (Руденок А., 2021).

«Діти з особливими освітніми потребами» – це відносно новий, ще не усталений термін, що підтверджує відмову суспільством від поділення людей на повноцінних та неповноцінних; ухилення від наголошення на невідповідність до норм, недоліки, порушення і навпаки акцентування на їх потреби та відповідальності суспільства за виявлення та реалізацію цих потреб (Подкоритова Л., 2020).

Діти з ООП мають відхилення від фізичного чи психічного розвитку, що зумовлені вродженими або набутими порушеннями. Часто відповідальність за прийняття рішень перекладається на оточуючих – вихователів, вчителів, насамперед на батьків. Такі умови впливають на загальну сімейну атмосферу. Більшість батьків мають виняткове ставлення до дитини з ООП, їх переслідує тривожність, страх за стан та здоров'я дитини (Заболотна Н., 2007).

Від фахівців-психологів, що виконують супровід дітей з особливими освітніми потребами очікують виконання наступних завдань:

1) добірка та створення накопичень діагностичного інструментарію для роботи з різними віковими категоріями дітей та відповідно до певних наявних дефектів розвитку; для діагностування рівня розвитку пізнавальних процесів, індивідуальних особливостей дітей, психолого-педагогічної динаміки розвитку тощо.

2) виявлення дітей, у яких виникають труднощі у спілкуванні з батьками, однолітками, вчителями, у навчанні, у взаємодії з оточуючими; діагностування причин труднощів, що виникли шляхом спостереження та проведення психологічної діагностики;

3) надання дітям з особливими освітніми потребами психологічної допомоги шляхом надання консультацій, психологічної підтримки, психокорекції;

4) здійснення просвітницької роботи, яка сприятиме формуванню толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами;

5) проведення консультацій для батьків, які виховують дітей з ООП (Гуляк І., 2021).

Соціально-психологічна допомога саме батькам, що виховують дітей з особливими освітніми потребами полягає у створенні відповідної психологічної атмосфери для взаємодії батьків із власними дітьми, командою супроводу в закладах освіти, для підвищення їх педагогічної компетенції, розширення знань стосовно своєрідності психофізичного розвитку дітей з ООП, специфіку того, як проходить адаптація та інтеграція дітей у соціумі.

Для успішного виконання завдань соціально-психологічного супроводу батьків необхідно, по-перше, ознайомити їх з дієвими стратегіями, засобами, прийомами взаємодії з дітьми, враховуючи своєрідність розвитку, потенційних можливостей, поведінки дітей.

По-друге, психолог має сприяти освіченості батьків щодо того, які є особливості у розвитку, навчанні та вихованні дитини, у спілкуванні з дитиною протягом її дорослішання, які є шляхи подолання вікових та особистісних криз.

По-третє, спеціаліст має сприяти формуванню адекватної самооцінки батьків, їх реакції на різку, надемоційну, нестабільну поведінку дитини під час виникнення різноманітних криз та інших труднощів.

Проблеми, з якими також стикаються батьки, включають в себе питання у навчанні і вихованні дитини, у розвитку згідно вікових норм, формуванні в дитини поведінки, що відповідає правилам суспільства, у особистісних потребах. Тому психологам необхідно бути готовими до запитань від батьків, у разі потреби надавати допомогу та інтегрувати батьків в освітній процес та корекційно-розвивальну програму.

Фахівці організують такі форми соціально-психологічної допомоги сім'ям: бесіди та консультації, сімейні консультації (психотерапія), індивідуальні заняття з батьками та з дітьми в присутності батьків. Психологи, що працюють у закладах освіти до цього списку додають батьківські години, де вони сумісно з іншими фахівцями, такими як, вчителі, асистенти вчителів, дефектологи, логопеди проводять інформування батьків про освітній процес дітей; організовується робота “служби довіри” адміністрацією та психологом де опрацьовуються персональні та анонімні звернення, побажання та запити від батьків (Коган О., 2021).

Насамперед успішність соціально-психологічної допомоги батькам дітей з ООП передбачає наявність компетентного фахівця, який зможе її надавати. У процесі підготовки психологів здійснюється становлення професійно необхідних компетенцій. За останні роки особливості розвитку та роботи із сім'єю де є діти з особливими освітніми потребами вивчали такі вчені як О. Безпалько, З. Борисенко, Я. Юрків та багато інших. Вони досліджували аспекти, методи, способи, організацію допомоги сім'ям де є діти з особливими освітніми потребами, та безпосередньо самим дітям.

Необхідним чинником у професійному становленні майбутнього фахівця є особистісна готовність до виявлення, аналізування та вирішення питань, які виникають у ході професійної діяльності. Тобто він повинен не тільки орієнтуватися на вже відомі факти, а й бути готовим до відкриття нових особливостей як дітей з особливими освітніми потребами, так і їх батьків. Адже суспільство постійно змінюється, виникають нові обставини, фактори та ситуації, що змушують адаптуватися швидко, якісно та з орієнтацією на результат.

Берегова Н. П., Колба В. Р.

Хмельницький національний університет

ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ЮНАКІВ

На сьогоднішній день прослідковується стійка тенденція до інтенсивного зростання рівня адиктивної поведінки у сучасній молоді, що пов'язане зі зловживанням психоактивних речовин, алкогольною залежністю, тютюнопалінням, інтернет-залежністю, гемблінгом та ін. Масштаби поширення різного роду адикцій ставлять під загрозу фізичне, моральне та психологічне здоров'я людини. Проблема адиктивної поведінки за останні десятиліття набула значної актуальності у всьому світі.

Взаємозв'язок адиктивної поведінки молоді та її здоров'я в сучасній Україні є актуальною і в теоретичному, і в практичному плані проблемою, що потребує постійних досліджень у сфері з'ясування конкретних факторів, які впливають на зниження рівня здоров'я молоді.

На сьогоднішній день залежність від шкідливих звичок набула масового характеру. У більшості країн світу спостерігається значне зростання чисельності людей залежних від тютюнопаління, наркотиків, алкоголю. Зокрема, в Україні вже немає жодного регіону, який би характеризувався відсутньою кількістю наркозалежних.

Особливо тривожним є той факт, що проблема залежності від шкідливих звичок охопила значну кількість сучасної молоді, які по суті становлять майбутнє нації.

Адиктивна поведінка – це одна з форм девіантної поведінки, деструктивної поведінки, з формуванням прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки вживанню різноманітних хімічних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій (Юр'єва Л. Н., 2018).

Адикція (англ. – схильність, пагубна звичка, пристрасть) у загальному розумінні – залежність – це прагнення покласти на когось чи щось з метою отримання задоволення або адаптації, залежність від деяких предметів, речовин чи видів діяльності (Вольнова Л. М., 2016).

Адиктивна поведінка є тісно пов'язаною з явищем психологічної та фізичної залежності особистості. Психологічну залежність можна розглядати як постійну, нав'язливу потребу в зміні свого стану за допомогою певного об'єкта та переживання емоційного дискомфорту за його відсутності. Фізична залежність виникає в особистості внаслідок вживання психотропних хімічних речовин і виявляється у стані фізичного дискомфорту при її відсутності в організмі (абстинентний синдром). У даному випадку, за наявності фізичної залежності, вживання психотропних речовин стає захворюванням (алкоголізм, наркоманія, токсикоманія тощо). Різні форми залежної поведінки мають тенденцію до поєднання чи переходу одна в одну, що доводить спільність механізмів їх функціонування (Максимова Н. Ю., 2002).

В аналізі даної теми важливими є чинники адиктивної поведінки, фактори, що її зумовлюють, а також її мотиваційні детермінанти. Основними чинниками залежної поведінки є:

– моральна незрілість особистості: (негативне ставлення до навчання; відсутність соціально-схвалюваної активності і соціально-значущих установок; вузьке коло і нестійкість інтересів, відсутність захоплень і духовних запитів; невизначеність у питаннях професійної

орієнтації. дефіцит мотивації досягнень; відхід від відповідальних ситуацій і рішень; втрата «перспективи життя»; відсутність бачення шляхів розвитку своєї особистості;

– порушене соціальне мікросередовище: (неповна сім'я; зайнятість батьків; ігнорування батьками; гіперопіка батьками; відсутність братів і сестер (сіблінгової взаємодії); спотворені чи токсичні сімейні стосунки, що призводять до неправильного розуміння і засвоєння соціальних норм; патологічні типи сімейного виховання; легкий неконтрольований доступ до грошей і нерозуміння того, як вони дістаються; алкоголізм чи наркоманія когось з близьких родичів або близьких людей);

– індивідуально-біологічні особливості особистості: (спадкова обтяженість у відношенні психічних захворювань і алкоголізму; важкі соматичні захворювання і нейроінфекції в ранньому віці; органічні ураження мозку; низький рівень розумового розвитку; психологічний інфантилізм);

– індивідуально-психологічні особливості і нервово-психічні аномалії особистості: (низька стійкість до емоційних навантажень; підвищена тривожність, імпульсивність; схильність до ризикованої поведінки; недостатня соціальна адаптація, особливо в складних умовах; високий рівень прояву акцентуації характеру, переважно конформний, гіпертимний, демонстративний, циклотимний, афективний; психопатії) (Бондарчук О. І., 2006).

Ймовірність розвитку адиктивної поведінки вище в осіб, які мають підвищений рівень тривожності, відчувають депресію, перебувають у стресовому стані чи страждають ендогенними захворюваннями й розладами особистості. Зловживання психоактивними речовинами викликає значні зміни ціннісної ієрархії особистості й приводить до особистісної деформації.

Зважаючи на ці аспекти для попередження розвитку адиктивної поведінки важливого значення набуває профілактика шкідливих звичок.

Психопрофілактика шкідливих звичок здійснюється в рамках двох методологічних моделей: інформаційної і поведінкової (Вольнова Л. М., 2016).

Згідно інформаційної моделі, знання негативних наслідків шкідливих звичок стримує від них. Інформування населення про негативні наслідки шкідливих звичок слід здійснювати на різних рівнях: медико-психологічному, правовому, соціальному. Зокрема, на медико-психологічному рівні інформування полягає у розповсюдженні відомостей про шкоду здоров'ю, якої завдають шкідливі звички.

Правовий аспект передбачає інформування про правові наслідки вживання та розповсюдження наркотиків, злочини, що скоюються у стані наркотичного чи алкогольного сп'яніння тощо. Соціальний рівень інформування вимагає активізації суспільних структур, громадської думки щодо профілактики шкідливих звичок.

Поведінкові моделі профілактики концентруються на особистісних і соціальних проблемах людини (об'єкта профілактичного впливу), часто більш значущих для неї, ніж можливі наслідки шкідливої звички.

Профілактику шкідливих звичок необхідно здійснювати з урахуванням вікових особливостей реципієнтів психопрофілактичного впливу.

У юнацькому віці послаблюється емоційна залежність від групи однолітків та на перший план проступають форми поведінки, що виражають індивідуальність. Тому у психопрофілактиці шкідливих звичок перевага надається індивідуальним формам роботи: проведення індивідуальних консультацій з метою усунення психологічних причин, що негативно впливають на життєдіяльність молодої людини; активне соціальне навчання, що включає формування уявлень про ризик, пов'язаний зі шкідливими звичками, засвоєння норм соціально-позитивної поведінки (Максимова Н. Ю., 2002).

Рекомендованими методами психопрофілактичної роботи можуть бути: виклад обґрунтованих наукових даних щодо негативних наслідків шкідливих звичок; методи навчання та переконання; метод корекції ірраціональних уявлень про шкідливі звички; тренінг особистісного росту; лекції; самостійне опрацювання літератури з проблем шкідливих звичок і ін.

З вищесказаного можна зробити висновки, що на тип й особливості формування залежної поведінки впливають індивідуально-типологічні характеристики особистості, соціальні й мікросоціальні умови її життя, особливості виховання, а також форма, тривалість й інтенсивність стресового впливу. З метою попередження формування адиктивної поведінки доцільно здійснювати профілактику в рамках двох методологічних моделей: інформаційної і поведінкової.

ІНТЕГРАЦІЯ МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ РОБОТИ З ОСОБЛИВИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

В умовах створення безпечної системи навчання та виховання молодших школярів в Україні значно активізувався процес врегулювання професійної діяльності вчителів згідно положень Концепції безпеки закладів освіти (2023). Саме педагоги початкової ланки та їхні асистенти працюють у складних зовнішніх обставинах унаслідок військової агресії. Не менш складними є й внутрішні поточні обставини, що пов'язані з загостренням виробничих ситуацій через різні причини погіршення фізичного стану учнів з особливими потребами в школі або при роботі з тяжко хворими дітьми, які набувають освіти в домашньому середовищі.

Звідси постає очевидним, що структура професійної діяльності вчителя в екстремальних умовах набуває суттєвих видозмін у напрямку її значного розширення. Ідеться про вдосконалення у працівників закладів початкової освіти стійких навичок надання домедичної та першої медичної допомоги, уведення мобільних психогігієнічних програм із психо-емоційної підтримки здобувачів освіти та їхніх батьків тощо. Домінантним компонентом професійної діяльності вчителя у такому контексті виступає не лише педагогічний, а й медичний компонент, що закономірно інтегрується з першим. У даному випадку педагог покликаний поєднати як освітні функції, так і такі, що зорієнтовані на здоров'язбереження молодших школярів різних цільових груп. Зокрема, коли йдеться про поодинокі випадки, коли дитина застудилася та продовжує відвідувати школу, так і непередбачені випадки, що пов'язані з дитячими нападами, травматизмом на уроках фізкультури тощо.

Сьогодні в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти значно розширилася система самовдосконалення вчителів у досліджуваному напрямку. В освітні програми та в програми різноманітних альтернативних курсів вводяться такі дисципліни, як дитяча психологія, медична етика, дефектологія, основи гігієни харчування та дієтології, основи педіатрії та першої медичної допомоги, валеологія, основи медичних знань та охорона здоров'я дітей. Доведено (О. В. Безпалько, О. О. Біла), що змістовними аспектами педагогічної діяльності з охорони здоров'я дітей виступають: соціально-педагогічна підтримка та допомога сім'ям із учнями (сприяння формуванню здорового способу життя таких сімей, навчання прийомам профілактики емоційних розладів у родині); оптимізація фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку (втілення альтернативних програм фізичного виховання на основі врахування індивідуальних особливостей і стану здоров'я вихованців; організація активного відпочинку після уроків); гігієнічне та статеве виховання учнів (прищеплення гігієнічних навичок; розширення знань про статевовікові та індивідуальні особливості організму тощо); попередження шкільного та домашнього травматизму дітей на основі прищеплення учням правил безпечної поведінки (вдома, у школі, на вулиці тощо); раціональна організація освітнього процесу у шкільному просторі та домашньому середовищі (адаптація змісту навчання для різних за станом здоров'я дітей; покращення умов домашнього навчання (мікроклімату, обладнання)); своєчасне впровадження алгоритму дій у разі виникнення небезпечних ситуацій, надання першої медичної допомоги здобувачам освіти (Біла О. О., 2013).

Таким чином, сучасні вчителі закладів початкової освіти сьогодні покликані виступити компетентними фахівцями в сфері збереження здоров'я молодших школярів, їхнього систематичного оздоровлення та надання (за необхідністю) першої медичної допомоги.

Біла О. О.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Велегурська Н. П.

Фараонівський опорний заклад загальної середньої освіти

Петропалівської сільської ради Білгород-Дністровського району (Одеська область)

ДО ПИТАННЯ ПРО СТРАТЕГІЮ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ З МОЛОДШИМ ШКОЛЯРЕМ У КРИТИЧНІЙ СИТУАЦІЇ ЙОГО САМОТНОСТІ

Проблема формування вільної особистості як суб'єкта самозбереження сьогодні є достатньо актуальною у зв'язку з значним підвищенням критичних ситуацій у час турбулентності та невизначеності.

Слід зауважити, що у кризових ситуаціях самотності сьогодні найчастіше перебувають не лише підлітки, а й учні молодшого шкільного віку з вираженими проявами акцентуацій характеру. Стисло презентуємо поведінкові особливості дітей із різними типами акцентуацій.

Школярів із гіпотимним типом відрізняє від інших дітей наявність постійно зниженого настрою та слабка активність. Вони завжди сумовиті, загальмовані, занурені у власні переживання, можуть викликати і роздратування на їхню адресу з боку інших однолітків. Проте за зовнішнім відчуженням і похмурістю ховаються чуйні, гуманні, постійно готові до самопожертви діти.

Дистимний тип (від лат. *dis* – означає «поділ», «відділення», «заперечення» та *thymos* – душа, відчуття, настрої) є властивим для молодших школярів, у яких превалює зниження настрою, зосередженість на похмурі, сюрреалістичні, сумні та негативні сторони життєвих явищ.

Діти сензитивного типу мають високий рівень чутливості до всього того, що викликає у них радість, а також і до того, що їх може засмутити або налякати. Вони сором'язливі та боязкі у присутності сторонніх людей, а тому не люблять великих компаній або спільнот. Такі учні більш відкриті та товариські лише у давно їм знайомому середовищі.

Школярі з циклоїдним типом поведінки відрізняються від інших учнів через наявний у них підвищений рівень дратівливості. Вони схильні до апатії, важко переживають навіть незначні неприємності. Хоча ці діти на зауваження і реагують сміливо, настрої у них домінує нестійкий. А саме, він час від часу змінюється у бік пригнічення з інтервалами в 2-3 тижні.

Учні з ознаками поведінки шизоїдного типу переважно замкнуті, слабо або взагалі не тягнуться до однолітків і вважають за доцільне більше часу проводити наодинці з собою. Слід також урахувати, що їм набагато приємніше знаходитися в компанії дорослих людей. Вони люблять фантазувати. Водночас результати таких дитячих фантазій є не дуже зрозумілі оточуючим.

Отже, саме такі групи школярів, про які йшлося вище, найбільш гостро відчувають кризові ситуації самотності. Вони вимагають особливої як психологічної, так і соціально-педагогічної допомоги та підтримки у гострий період переживання кризи. Їхні критичні ситуації можна розглядати не тільки як важкий і відповідальний період у житті, а й як своєрідний глухий кут, що робить подальше їхнє життя безнадійним.

Цілком зрозуміло, що саме різноманітні стресові ситуації викликають і підсилюють у молодших школярів різні кризові стани. Представимо їх перелік: гострі ситуативні кризи; кризи перехідного періоду (або зміни росту); кризи, що викликані через катастрофи або нещасні випадки чи хвороби.

Слід підкреслити, що в ситуації кризи при спробі оволодіння стресовим станом, особистість переживає як фізичне, так і психічне навантаження. Емоційна напруга та стреси можуть привести або до оволодіння новою інформацією щодо продуктивного розв'язання ситуації, або до зриву і погіршення будь-яких життєвих функцій. І хоча деякі ситуації потенційно можуть бути стресовими для всіх школярів, у той самий час вони трансформуються в гострі кризи саме для тих дітей, які відрізняються надзвичайною чутливістю.

Отже, кризовою ми називаємо ситуацію, у якій школяр стикається з перешкодами на шляху реалізації життєво важливих цілей та не може впоратися з ними за допомогою звичних для нього засобів. Розрізняють два типи кризових ситуацій: ситуації, що обумовлені змінами у природному життєвому циклі; ситуації, обумовлені травмуючими подіями в дитячому житті.

Так, у житті молодшого школяра (або його сім'ї) часто-густо виникають періоди посилення внутрішнього та зовнішнього стресу, що порушує нормальний життєвий цикл і звичний баланс із довкіллям. Ці ситуації звичайно викликаються через будь-які травмуючі події, які

можуть бути виражені через зовнішній удар, або через внутрішню напругу, які з часом все більше посилюються. Подія може бути катастрофічною (одиночною) або повторюватися декілька разів (ідеться про серію невеликих невдач).

У цілому, зовнішній вплив травмуючої події сприймається суб'єктом у формі характерного порушення балансу в житті особистості, коли людина ставиться в уразливе положення. Таке положення відбивається у посиленні внутрішнього градусу напруги та турботи.

Отже, кризова ситуація не є ні хворобою, ні патологією. Вона віддзеркалює реальну боротьбу школяра з виникаючим стресом. Така ситуація також може бути пов'язана з раніше недозволеними (частково дозволеними) конфліктами або породжуватися в результаті неадекватної реакції шкільної спільноти на вчинки школяра.

Не компетентне втручання педагогів або інших дорослих у таку ситуацію може припускати дозвіл наявних і подальших справжніх труднощів, штучне подолання колишніх конфліктів або дозвіл на зв'язок між колишнім і нинішнім стресом, насильство над собою, задушення емоцій, пасивно-захисні вибачення тощо.

Педагогам слід пам'ятати, що кризові ситуації є різноманітними, як і людське життя в цілому. Основні види криз, які учень не в змозі пройти самостійно, можуть бути такими: кризи розвитку, кризи відносин, кризи стану душі, кризи втрат, кризи значення життя, психічні кризи.

У спробі знову досягти рівноваги та гармонії, людина закономірно проходить кілька стадій після травмуючих ситуацій. Ці стадії і є базовими для моделювання фахівцями соціономічної сфери (вчителями, психологами, асистентами вчителів та іншими) конструктивної стратегії спільного виходу з дитиною із кризи.

Ідеться про інтеграцію трьох стадій:

– перша (початкова) стадія як самостійне задіяння наявних (із минулого життєвого досвіду) методів розв'язання проблем;

– друга стадія – це спільна мобілізація раніше невикористаних резервних методів подолання кризи;

– третя, перспективна стадія – постійне відновлення способів розв'язання виходу з кризи.

Отже, кризову ситуацію можна здолати за допомогою професійного втручання в неї з боку дитячих психологів, учителів початкової школи, батьків учнів, соціальних працівників і шкільних психологів.

Біла О. О.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Гребінник О. А.

Орлівський заклад загальної середньої освіти

Ренійської міської ради (Одеська область)

ОРГАНІЗАЦІЯ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ З ВИПУСКНИКАМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ

Соціальне життя молодших школярів сільської місцевості вивчали Л. С. Волинець, А. Г. Зінченко та інші. Як засвідчують учені, у вільний від навчання та сільськогосподарської праці час, учні присвячують відпочинку, спілкуванню, заняттям улюбленими справами тощо. Тобто вони налаштовані на зміну й урізноманітнення своєї діяльності. При цьому, якщо йдеться про старшокласників, то для них цінним є вільний час лише тоді, коли вибір активної діяльності ґрунтується на добровільності, жвавому інтересі, комфорті у виховному просторі тощо.

До основних причин залучення учнів у шкільне волонтерство слід віднести: можливість надати допомогу незахищеним мешканцям у сільській місцевості (людям похилого віку, пенсіонерам, людям із особливими потребами, молодшим школярам та іншим); пошук нових друзів; розширення кола спілкування з ровесниками; накопичення нових знань, умінь і навичок, перспективних у майбутній професії; особистісні амбіції (наприклад, бажання самоствердитися серед ровесників, батьків, вчителів, мешканців сільської громади); самоорганізація власного дозвілля. Участь школярів у волонтерській діяльності позитивно впливає на динаміку успішності їхнього навчання, усвідомлення власного вибору професії; зміцнення самодисципліни та навичок саморефлексії.

Під час проходження студентами магістратури педагогічної практики у початковій школі, продуктивним напрямком щодо їхньої виховної діяльності може стати демократична взаємодія майбутніх педагогів із старшокласниками-волонтерами. Ідеться про спільне залучення студентів і школярів до таких аспектів роботи:

– соціальне волонтерство (посильна допомога літнім людям, ветеранам праці (розповсюдження преси, ліків, збирання та передача одягу / продуктів, допомога на присадибній ділянці та у вирішенні побутових проблем тощо); надання посильної допомоги фахівцям сільської лікарні та пошти тощо);

– освітнє волонтерство, що поєднує організацію профілактичних заходів і змістовного дозвілля для дошкільників, учнів сільської школи, дітей із особливостями в розвитку (ідеться про такі волонтерські заходи, як проведення свят і ігор з вихованцями сільського дитячого садочка, початкової та середньої школи; організація роботи позакласних гуртків для учнів школи; відвідування дітей з особливими потребами та надання їм освітнього супроводу у домашніх умовах; організація добровільних лекторських груп із попередження негативних явищ у молодіжному середовищі тощо);

– екологічне волонтерство, що передбачає проведення екологічних і краєзнавчих акцій, тематичних зборів і екологічних конкурсів для волонтерських загонів тощо;

– правове волонтерство, що віддзеркалюється у громадських об'єднаннях добровольців, які реалізують низку змістовно-цінних заходів із попередження правопорушень серед учнівської молоді, підтримки порятунку в школі; допомоги педагогам у систематизації відомостей про дитячу спільноту села; популяризації інформації про права дітей і молоді; виявлення та з'ясування скарг учнів про причини та наслідки порушення їхніх прав.

Науково-теоретичний аналіз праць О. О. Білої, О. В. Киричука довів, що процес соціальної адаптації випускників початкової школи до нових умов навчання у середній школі може бути пов'язаний із низкою труднощів, а саме: перехід від співробітництва з одним-двома вчителями до співпраці з кількома педагогами, маючими різні підходи та стилі, що відмінні від тих, до яких учні раніше були більше наближені (як наслідок, дітям складно вступити у контакт з новими вчителями, бо вони ще не відчують емоційної близькості з ними; бояться їх тощо); неузгодженість або полярність вимог з боку різних учителів; відсутність диференційованого підходу у цих вимогах до п'ятикласників й інших учнів основної школи, завищення цих вимог (як наслідок, терміново може погіршитися успішність учнів, їхня навчальна мотивація); підвищення ступеня залежності п'ятикласників від учителя-класовода, який, у свою чергу, не може знаходитися з ними протягом усього навчального дня, як їхній перший вчитель (як наслідок, виникає термінове порушення шкільної дисципліни через невміння розпорядитися «несподіваною свободою» (запізнюються, бігають, б'ються тощо); наявність почуття групової самотності («ми в середній школі непотрібні так, як були потрібні першій вчительці»), що викликає термінове бажання учнів повернути звичну ситуацію опіки й залежності від першої вчительки (як наслідок, часті відвідування класної кімнати початкової школи); зміна позиції «старшого» (четверокласника) у початковій школі на «наймолодшого» (п'ятикласника) у середній, що викликає в учнів невдоволення цим статусом і, відповідно, бажання стверджувати себе «старшими» хоча б через опіку над першокласниками (як наслідок, повернення у початкову школу для взаємодії з першокласниками, інтерес до їхніх книжок та ігор тощо); не виправдання сподівань важких учнів початкової школи на краще шкільне життя у середній (як наслідок, нові розчарування, погіршення дисципліни та навчальної успішності тощо); труднощі через індивідуальні особливості учнів (темперамент, характер, наявність акцентуацій характеру, гендерні особливості (як наслідок, значні навантаження на емоційний стан і фізичне здоров'я дітей)); термінові порушення у п'ятикласників емоційно-вольової сфери (як наслідок, наявність полярної поведінки, а саме тривожність, боязкість в одних учнів і надмірна галасливість (непосидючість) в інших; зниження працездатності, пам'яті та погіршення сну або апетиту в окремих учнів (це зникає на 2-3 тижні, але у деяких період адаптації триває й 2-3 місяці)); труднощі адаптації п'ятикласників у новому колективі при зміні школи (Біла О. О., 2012).

Спільне залучення студентів і старшокласників до реалізації розробленого нами волонтерського проекту «П'ятикласна турбота» відбувалося на основі впровадження програми тренінг-курсу для потенційних волонтерів «Допомога та підтримка нових п'ятикласників». У таку програму ми включили методичні рекомендації О. Г. Коблік і Н. Г. Гиси щодо відбору змісту семи занять («Я – волонтер!», «Хто такий п'ятикласник?», «Перша допомога п'ятикласникам», «Друга допомога п'ятикласникам», «Разом вирішуємо шкільні невдачі», «Іроленд для п'ятикласників»,

«Заохочення п'ятикласників до благодійності». Ми використали такі методи, форми та засоби роботи з потенційними шкільними волонтерами: рольові ігри, дискусії; вирішення проблемних ситуацій; малюнок арт-терапія; моделювання взірців поведінки (для зняття шкільної тривожності, розширення репертуару поведінки тощо); обговорення шкільних історій тощо.

Зазначений вище методичний ресурс дозволив зміцнити волонтерський загін в умовах сільської школи, розвинути у старшокласників-волонтерів уміння і навички з ігрової діяльності, проведення пізнавальних вікторин, конкурсів, концертів тощо.

Отже, процес професійного навчання студентів магістратури у вищих закладах освіти набуває практичної значущості та цінності, якщо відбувається активне їх залучення до благодійної проєктної діяльності на базі початкових шкіл у сільській місцевості.

Бурковська Г. А.

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

АРТТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИ РОБОТИ З ТРАВМОЮ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність. В останній рік українські психологи та психотерапевти отримали такі професійні виклики, які навіть не могли собі уявити. Суспільство зіштовхнулося з такими випробуваннями та соціальними потрясіннями, яких не було в досвіді незалежності нашої країни: воєнні дії, внутрішні переселенці, криза економічної системи, яка призвела до зростання безробіття, зниження матеріальної забезпеченості населення та інших соціальних проблем. За таких обставин те, що відбувається в нашій країні, зачіпає кожного її громадянина, і кожен відчув не лише єдність із іншими, а й загрозу цій єдності. Інтерес до арт-терапії проявляли представники фактично всіх напрямків психотерапії (гештальту, когнітивно-біхевіорального, екзистенційно-гуманістичного та ін.), а також представники різних наукових шкіл. Так, дослідниками арт-терапії, її теоретичних і методологічних основ є: М. Андерсен-Уорен, І. Бірюкова, О. Будза, О. Вознесенська, Ю. Гундертайло, Е. Келліш, О. Копитін, А. Лоуен, Р. Мартін, Л. Мова, Н. Роджерс, К. Росс, О. Скар, М. Сидоркіна, Г. М. Ферс, Г. Хульбут, В. Маслова і багато інших.

Метою статті є визначення можливостей арттерапії в роботі із психічною травмою дорослих в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Події, що призводять до психічних травм, можна охарактеризувати як екстремальні, небуденні (це загроза життю, здоров'ю, страх понівечення тощо); вони справляють дуже потужний негативний вплив на психіку і вимагають від людини екстраординарних зусиль задля подолання їхніх наслідків та виживання. Серед подій можуть бути такі, що загрожують фізичному існуванню людини, і такі, що спричиняють порушення Їго, особистісних меж, міжособистісних стосунків.

Серед категорій клієнтів, які найбільшою мірою потребують психологічної допомоги в умовах війни:

- вимушені переселенці (і ті, хто мешкав в зоні бойових дій, і ті, хто покинув свої домівки через військові дії в регіоні);
- учасники бойових дій, люди з івалідністю, поранені;
- громадські активісти та волонтери, що відчувають наслідки емоційного вигорання.

У роботі з вимушеними переселенцями нашими колегами вже відпрацьовано багато успішних стратегій, вони здебільшого включені до життя громад, які їх прийняли. Водночас, учасник бойових дій, що звик вирішувати свої проблеми в інший спосіб ніж є прийнятним в цивілізованому суспільстві, може створювати багато проблем для своєї сім'ї, близьких, друзів, і всіх тих, кого він зустріне в мирному житті. Якщо волонтер покине своє «місце служби» через психосоматичне захворювання або просто небажання бачити людей, як наслідки емоційного вигорання, це вплине на стан багатьох людей, які від нього залежать або ж працюють разом з ним (Вознесенська О. Л., 2015).

Отже, актуальними проблемами психологічної та психотерапевтичної допомоги населенню є:

- подолання наслідків психотравмуючих подій;
- діагностика та психотерапія ПТСР;
- заходи з реабілітації постраждалих, адаптації в нових соціальнопсихологічних умовах.

Ці проблеми вирішуються через реалізацію наступних завдань в роботі з будь-якої категорією тих, хто потребує допомоги, за допомогою стратегії психотерапевтичної допомоги в роботі з травмою передбачає:

- усвідомлення неможливості подальшого ігнорування травми;
- пошук та створення ресурсів – тілесних і пов'язаних з досвідом, стосунками, правом на прохання про допомогу.

Важливо виявити, усвідомити та зробити своїм надбанням нові ресурси, можливості та здібності. Без залучення ресурсів робота з травмою стає неможливою; звернення до травматичних ситуацій задля відновлення безперервності подій із фокусуванням уваги на ресурсі та «конусі» зцілення, на тілесних, образних, емоційних складових сприймання травматичного досвіду; вивільнення від сильних почуттів, що супроводжували отримання травматичного досвіду, – гніву, сорому, жаху тощо, а відтак їх усвідомлення та диференціація; вивільнення тілесної енергії, повернення «до тіла»; прийняття ресурсів виживання, задіяних у травматичному досвіді; переосмислення травматичних подій та прийняття себе «нового» – себе, що пережив травматичний досвід; побудова нових когнітивних та поведінкових патернів, виявлення, усвідомлення та опанування нових ресурсів, можливостей та здібностей.

Впровадженню цієї стратегії повністю відповідає методологія арттерапії як методу допомоги особистості, в тому числі соціально-психологічної. Ми визначаємо арттерапію через поняття «зцілення»: арттерапія – це спосіб зцілення за допомогою творчого самовираження, де «зцілення» – це досягнення клієнтом цілісності.

Часто арттерапія перетворюється з потужного психотерапевтичного методу на розваги, дозвілля. В той же час фахівці когнітивно-поведінкового підходу в психотерапії, клієнт-центрованої терапії використовують методи арт-терапії – малюють, ліплять з пластиліну чи глини, але не називають це арт-терапією, адже повністю не розуміють особливості застосування творчості в реабілітаційному процесі та психологічній допомозі особистості (Подкоритова Л. О., 2018).

Тому коротко визначимо переваги застосування арттерапії з метою психосоціального відновлення особистості для учасників бойових дій, вимушених переселенців, громадських активістів, що перебувають в стані емоційного вигорання.

1. Арттерапія завжди надає ресурс, тому що апелює до творчої складової психіки, відбувається пошук можливостей самозцілення, залучення внутрішніх ресурсів людини.

2. Арттерапія як засіб невербального спілкування є цінною для тих, кому важко описати словами свої переживання (відомо, що травма закарбовується на рівнях тілесних і емоційних переживань та образів уяви). Творча діяльність створює умови для зближення людей, розуміння одне одного через сприймання створених образів, співпереживання. Арттерапевтична методологія передбачає безумовне прийняття клієнта у будь-яких його проявах.

3. У науковій та психотерапевтичній літературі ми знаходимо чимало прикладів використання арттерапії у роботі з психічними травмами, цей метод стає ефективним способом їх подолання. Крім того, арттерапію використовують з клієнтами, що страждають на ПТСР, з комбатантами, які мають функціональні проблеми (Вознесенська О. Л., 2015).

Досвід роботи з клієнтами, що зазнали травми, доводить, що арт-терапія в цих випадках чи не єдиний спосіб допомоги особистості. Адже будь-яка травма відображається на тілесному, образному й емоційному рівнях, а арттерапія на відміну від багатьох інших методів допомоги особистості дає змогу працювати одночасно на всіх трьох рівнях. Арттерапія надає ресурс, творчість стає запорукою відновлення психіки людини, метафора, що використовується в роботі, допомагає в пошуку шляхів подолання травми та побудові нових патернів і стратегій поведінки, тобто реалізується підхід до роботи з травмою як до посттравматичного зростання особистості (Маслова В. М., 2015).

Можемо зауважити, що арттерапія як засіб зцілення особистості є ресурсним методом, дозволяє працювати з образом «Я» особистості, розвивати діапазон комунікативних моделей поведінки, створювати нові моделі та стратегії життя, будувати нові життєві смисли через створення власних творчих продуктів.

Отже, досвід арттерапевтичної практики впродовж майже 20 років, досвід використання арттерапії з постраждалими від психотравмуючих подій, досвід реабілітаційних заходів для волонтерів, що потерпають від емоційного вигорання, та демобілізованих з зони бойових дій доводить дієвість арттерапії як метода подолання психічної травми та психосоціального відновлення особистості. Можемо зауважити, що арттерапія як засіб зцілення особистості є ресурсним методом, дозволяє працювати з образом Я особистості, розвивати діапазон

комунікативних моделей поведінки, створювати нові моделі та стратегії життя, будувати нові життєві смисли через створення власних творчих продуктів (Подкоритова Л. О., 2018).

Висновок. Таким чином, арттерапія є ефективним методом допомоги людині, яка зазнала психічної травми. До переваг використання арттерапії в роботі з такими клієнтами можна зарахувати її ресурсність, використання мови символів, задіяння тіла людини у творчій роботі, можливість створення атмосфери емоційної близькості та розуміння і прийняття в арттерапевтичному просторі через створені образи. Арттерапія дає змогу відновити ресурси особистості та створити нові; працювати одночасно з тілесними, образними, емоційними складовими сприйняття травматичного досвіду; вивільнити та усвідомити сильні почуття, пов'язані з травматичними подіями; переосмислити ці події та вибудувати нові, продуктивні життєві стратегії, що сприятимуть посттравматичному розвитку особистості (Вознесенська О. Л., 2015).

Варгата О. В., Кур'ята Ж. В.

Хмельницький національний університет

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА НАВИЧКА «SOFT SKILLS» МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасне інформаційне суспільство висуває нові вимоги до підготовки фахівців психологічної сфери. Однією із цих вимог є підготовка таких фахівців у сфері психології, які можуть приймати критичні рішення, знаходити свій шлях у новому оточенні і достатньо швидко встановлювати нові стосунки в реальності. Сучасні фахівці все частіше стикаються на практиці з тим, що стає недостатньо лише фахових знань та умінь. Адже для успішної кар'єри необхідними є не лише фахові знання та вміння, але й універсальні навички «soft skills» (Михайлова Н., 2020).

У даному контексті критичне мислення є важливою навичкою «soft skills» майбутніх психологів. Критично мислячий психолог має бути спроможним аналізувати, інтерпретувати та оцінювати інформацію, тобто мати здібність сприймати та розпізнавати різні факти, думки та робити з цього власний обґрунтований висновок з розумінням того, що дана інформація буде мати вплив без якихось власних упереджень. Саме цією важливою навичкою «soft skills» і має володіти майбутній психолог. Майбутні фахівці мають володіти вміннями критично оцінювати дослідження, задля ефективної взаємодії з клієнтами. Крім того, майбутній психолог має розуміти психічний стан клієнтів та аналізувати мотиви їх поведінки. Критичне мислення розпочинається з отримання інформації, її усвідомлення, аналізу, синтезу, що завершується ефективним прийняттям рішення.

Дослідники Е. Беррелл, Д. Уолдек та Р. Легgett зазначають, що критичне мислення – це не просто поле для галочки в аркуші завдань: це життєва навичка, яка допомагає молодим психологам справді розуміти й інтерпретувати навколишній світ. Критичне мислення є об'єктивним і вимагає від молодих психологів дослідження та оцінки інформації для формування правильного судження. Це суть аргументів, що ґрунтуються та формуються на доказах, є важливим у психологічній діяльності. Тому необхідно, щоб майбутні психологи ефективно розвивали цю навичку (Беррелл Е., Уолдек Д., Легgett Р., 2022).

Д. Маккей розглядає критичне мислення як процес ґрунтовного та регулярного аналізу проблемного питання для пошуку способів його вирішення. Це означає отримання декількох можливих варіантів відповідей, їх логічна оцінка, порівняння їх між собою, що сприятиме ефективному прийняттю рішення (Маккей Д., 2019).

Таким чином, проаналізувавши вищеозначене критичне мислення концентрується на процесі пошуку рішення, яке дозволить вирішення проблемного питання. Важливо зазначити, що критичне мислення приносить користь не лише у вирішенні проблемних питань, але й сприяє для кращого усвідомлення інформації, пошуку похибок в логічній аргументації, формуванню переконливих міркувань та ухваленню вірних рішень, що є важливою навичкою «soft skills» для майбутніх психологів.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Психічне здоров'я особистості психолога в теперішньому середовищі відіграє важливу роль та виступає чи не найважливішою складовою високого рівня якості життя. Високий рівень психічного здоров'я особистості психолога є важливим чинником його активності, творчості, продуктивності, стабільності, що сприяє його особистісному та професійному зростанню. Головним завданням сучасної вищої системи освіти є формування здорової особистості та створення безпечних умов для її розвитку й самореалізації. Тому, необхідним є впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітній процес вищої школи, що спрямовані на покращення рівня фізичного та психічного здоров'я особистості майбутнього психолога.

Здійснивши аналіз провідних досліджень з проблеми здоров'язберігаючих технологій, варто зауважити, що дані технології об'єднують у собі усі напрями діяльності закладів з підготовки психологів щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я майбутніх фахівців. Здоров'язберігаючі технології – це ті технології, що створюють безпечне середовище для перебування, навчання та праці майбутніх психологів, а також ті, що вирішують завдання раціональної організації освітнього та виховного процесу, з дотриманням принципів навчання, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог (Люленко С., 2021).

Г. Хавелко стверджує, що поняття «технологія» несе в собі, перш за все, системний метод формування та застосування знань з врахуванням технологічних та особистісних ресурсів, їх взаємовплив, що має на меті поліпшення форм освіти. Науковець зазначає, що здоров'язберігаюча технологія не може бути виявлена як конкретна освітня педагогічна технологія. Однак, разом з цим, здоров'язберігаючі технології об'єднують в собі усі напрями роботи з формування, збереження та зміцнення здоров'я майбутніх фахівців. Дослідник вважає, що під поняттям «здоров'язберігаючі освітні технології» варто розуміти всі педагогічні технології, які не несуть шкоди здоров'ю особистості. Якщо дані технології пов'язати з вирішенням лише здоров'яохоронного завдання, то до них будуть відноситись і педагогічні проблеми, методи й технології, які не шкодять безпосередньо чи опосередковано психічному та фізичному здоров'ю майбутніх психологів та учасників освітнього процесу, а також, які забезпечують безпечні умови діяльності. Метою здоров'язберігаючих освітніх технологій з позиції автора є формування необхідних знань, вмінь та навичок здорового способу життя, навчання майбутніх фахівців використовувати набуті знання у буденному житті (Хавелко Г., 2019).

С. Демидась звертає увагу на важливе судження, що в основу здоров'язберігаючого освітнього процесу покладено компетентнісний підхід, що є системоутворюючим фактором розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців та формування позитивного ставлення до здоров'я власного й оточуючих. Науковець впевнений, що знання, уміння, навички, здібності, цінності, спосіб діяльності, тобто усе, що сприяє особистому розвитку й професійному успіху, розкриває поняття «компетентність». Зауважимо, що формувати дану збережувальну компетентність допомагає емоційний комфорт особистості. Саме валеологічне супроводження освітнього процесу, на думку вітчизняного дослідника, сприяє формуванню та розвитку таких компетентностей, як: соціальна, життєтворча, інформаційна, здоров'язберігаюча (Демидась С., 2021).

Вважаємо, що саме дані компетенції сприятимуть збереженню здоров'я особистості майбутнього психолога, підтримуючи здорове її функціонування та розвиватимуть у професійному плані.

Здоров'язберігаючі освітні технології загалом поділяють на три групи, а саме:

- організаційно-педагогічні, що визначають структуру освітнього процесу, які допомагають запобігти станам перевтомлення, гіподинамії тощо;
- психолого-педагогічні, що пов'язані з безпосередньою роботою наставників, які застосовують дані технології;
- навчально-виховні програми з формування культури здоров'я, привиття навичок здорового способу життя, профілактики шкідливих звичок та захворювань, заходи, робота з близьким оточенням (Демидась С., 2021).

Ю. Палічук, П. Слобожанінов та О. Ківерник зазначають, що культура здоров'я майбутнього фахівця роботи з людьми є багатограним утворенням заснованим на набутих знаннях, уміннях і практичних діях із збереження власного здоров'я шляхом опанування здоров'язберігаючої компетентності. На думку науковців основними компонентами структури культури здоров'я майбутнього психолога визначено наступні: фізичний, психофізіологічний, духовно-моральний, соціальний, інтелектуальний та інформаційний. Дослідники впевнені, що саме комплексне використання методів здоров'язберігаючих технологій сприятиме активізації особистісних внутрішніх сил майбутніх фахівців і допоможе застосувати дієві засоби на шляху формування культури здоров'я (Палічук Ю., Слобожанінов П., Ківерник О., 2020).

Таким чином, саме освітній процес, що базується на використанні сукупності методів як складників здоров'язберігаючих технологій у закладах підготовки фахівців, має спрямовуватись на формування культури здоров'я особистості. Вважаємо, що здоров'язбереження не можна обмежувати лише уявленнями про загартування чи зміцнення фізичного здоров'я майбутніх фахівців, тому що важливий внесок у здорове функціонування людини надає психічне, духовне та соціальне здоров'я, збереження якого є життєво необхідним.

О. Пилипишин зауважив, що важливим є впровадження здоров'язберігаючих технологій та створення у закладах з підготовки майбутніх психологів особливої комфортної атмосфери, яка б відкрила позитивний простір для особистісного зростання в інтелектуальній, духовній та соціальній сферах. Науковець вважає, що однією з базових складових успіху в збереженні та зміцненні здоров'я особистості майбутнього фахівця є їх позитивний психологічний та емоційний настрій. Даний настрій залежить від самопочуття під час освітнього процесу, від клімату близького кола оточення тощо. Важливо зазначити, що від організації освітнього середовища залежить психічний та духовний світ майбутніх психологів, їх мотивація самовдосконалюватися, розвиватись та вести здоровий спосіб життя (Пилипишин О., 2015).

Таким чином, здоров'язберігаючі технології є важливою умовою збереження психічного здоров'я особистості майбутнього психолога, адже їх впровадження в освітній процес вищої школи надасть змогу покращувати внутрішні стани, якості, компетенції та загалом формуватиме здорову особистість.

Василенко О. М., Гнатюк Н. М.

Хмельницький національний університет

СТУДЕНТСЬКА ГРУПА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У процесі підготовки майбутнього фахівця, у тому числі й психолога, важливу роль відіграє його соціально-психологічна компетентність як здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин. У її формуванні значну роль відіграє не лише зміст освіти, але й освітнє середовище закладу вищої освіти, зокрема, студентське середовище, яке чинить соціалізуючу і виховну дію на молоду особистість. Розвиток соціально-психологічної компетентності майбутнього психолога посилює вимоги до його комунікативної поведінки, підвищує його комунікативну, перцептивну та інтерактивну компетентність, узалежнює успіх діяльності від власних знань, умінь і навичок. В свою чергу, недостатня розвиненість соціально-психологічної компетентності у студентів-психологів призводить до появи непорозумінь та одностороннього сприйняття інших людей, психологічних бар'єрів у спілкуванні з представниками протилежної статі, конфліктів тощо.

Науковці вважають, що у 17-19 років молода особистість активно будує власний духовний простір, взаємодіє з іншими, що може породжувати конфлікти та викликати неадекватні реакції з боку оточуючих. Стосунки, що виникають в академічній студентській групі, стимулюють розвиток самооцінки та саморегуляції студентів, оскільки вони формують їх потребу не тільки правильно розуміти вимоги оточуючих та конкретної ситуації, а й оцінити власні можливості, реалізувати їх в певних діях та визначити результати своєї діяльності (Буренніков Ю., Хом'юк І., 2007).

Л. Подоляк та В. Юрченко вважають, що студентська група є первинною, реальною, малою групою, офіційно створеною у закладі вищої освіти, що зумовлюється потребами управління.

В студентській групі розвиваються як універсальні компетенції майбутніх фахівців, так і професійні, необхідні конкретному спеціалісту (Подоляк Л., Юрченко В., 2006).

Студентська група, до якої потрапив на першому курсі здобувач вищої освіти, поступово проходить певні етапи свого розвитку за рахунок динамічних процесів, які відбуваються в ній: диференціації та інтеграції, структуризації, становлення лідерів, формування і зміни міжособистісних взаємин тощо. Всі ці групові процеси чинять сильний вплив як на успішність спільної діяльності групи, так і на особистість кожного здобувача, розвиток його професійно важливих якостей, успішність навчання. Тому характер розвитку особистості здобувача, набуття ним професійних компетенцій значною мірою залежить від рівня розвитку групи, до якої він належить. При чому, чим вищий рівень розвитку групи, тим сильніший її вплив на окремого здобувача (Лозова О., 2014).

Важливим є й психологічний клімат, який панує в академічній студентській групі. Саме цей клімат відображає якісну сторону міжособистісних стосунків, стан групового настрою. Клімат групи може сприяти або перешкоджати навчанню, спільній діяльності, розвитку професійно важливих якостей здобувачів вищої освіти. Для успішного формування професійних компетенцій у групі має бути сприятливий психологічний клімат, без протиріч і конфліктів (Лозова О., 2014).

Як вважають Л. Подоляк та В. Юрченко, неформальні взаємини формуються та проявляються у всій своїй повноті та глибині в академічній студентській групі, що пояснюється сенситивністю юнацького віку до інтимно-особистісних стосунків, бурхливим розвитком емоційно-насиченого спілкування. При цьому, тривалість спільного проведення часу в колі своїх одногрупників найдовша саме в студентському віці (Подоляк Л., Юрченко В., 2006).

Для розвитку соціально-психологічної компетентності майбутнього фахівця важливим є психологічний статус його в студентській групі, що пов'язаний з його навчальною активністю, ставленням до навчання, науково-дослідної і громадської роботи тощо. Дуже добре групові стосунки налагоджені серед тих здобувачів вищої освіти, які включені в щоденне життя групи: регулярно відвідують заняття, добре навчаються, займаються громадською роботою, мають друзів і активно спілкуються з одногрупниками. Ці здобувачі мають статус у групі від середнього і вище. А ті здобувачі вищої освіти, які пропускають заняття, не беруть участі у групових заходах, не є достатньо включеними в життя групи, мають низький груповий статус (Лозова О., 2014).

Велике значення на розвиток стосунків студентському середовищі має лідер, від якого залежить доля студентської групи, її згуртованість, успішність у навчанні, участь в житті закладу вищої освіти. Лідер в групі є активним суб'єктом освітнього процесу, адже він має зв'язок з керівництвом, надає студентам достовірну інформацію, пропонує шляхи вирішення проблем, контролює процес виконання прийнятих рішень.

Лідерство, з одного боку є соціальною основою, на якій формується група, а з іншого – студентська група є платформою для формування лідерського потенціалу. Для самих лідерів знайомство з соціально-психологічними механізмами регулювання спільного життя й діяльності в групі є хорошою школою для підготовки до успішної роботи з керівництва колективом у майбутньому (Лозова О., 2014).

С. Пільова вважає, що сучасний лідер в студентському середовищі повинен володіти такими *якостями*, як:

- уміння працювати в команді та адаптуватися до змін у ній;
- мати розвинені комунікативні здібності;
- володіти здатністю впливати на інших студентів у досягненні визначеної мети, роблячи їх не «підлеглими», а співвиконавцями.

Таким чином лідер покликаний здійснювати регуляцію міжособистісних відносин у групі в умовах мікросередовища (Пільова С., 2008).

Л. Подоляк та В. Юрченко виділяють основні *механізми*, що діють в студентській групі, в якій навчаються майбутні психологи:

– *професійна мотивація, розвиток і зміцнення* групи, що є найважливішим механізмом професіоналізації майбутнього фахівця з психології. На розвиток цієї мотивації впливає взаємодія з однокурсниками і здобувачами вищої освіти старших курсів, захоплених своєю майбутньою професією: спільні бесіди, дискусії, групові обговорення актуальних психологічних питань тощо;

– *стереотипізація*, що відображає образ психолога в масовій свідомості – фахівця, який сприяє вирішенню індивідуальних психологічних проблем. В групі цей образ-стереотип обговорюється, поступово наповнюється більш глибоким змістом, стає професійним орієнтиром – зразком;

– професійна ідентифікація, яка може бути з групою та з іншою людиною. При цьому цим іншим може виступати викладач, практикуючий психолог, науковець, які досягли високих результатів в діяльності, а також авторитетні студенти-одногрупники, студенти старших курсів, лідери. У майбутнього психолога формується певний рольовий стереотип як зразок, який він наслідує, здійснюючи підготовку до професійної діяльності (Подоляк Л., Юрченко В., 2006).

Отже, розгляд особливостей впливу студентської групи на процес формування соціально-психологічної компетентності майбутніх психологів дозволяє стверджувати, що група вищого рівня розвитку з високою згуртованістю, сприятливим психологічним кліматом є не лише моделлю професійного спілкування, але й створює умови для успішного формування у майбутніх психологів необхідних компетенцій як структурних компонентів соціально-психологічної компетентності фахівця. Викладачі та куратори студентських груп мають спрямовувати розвиток цих груп до такого високого рівня. Цьому сприятиме використання активних методів навчання, що є провідним чинником розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців.

Васильєва О. А.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

В останні десятиліття відбувається розвиток гуманістичних тенденцій у житті суспільства, що визначає нові орієнтири сучасної вищої освіти. Формування людської особистості як найвищої цінності держави обумовлює потребу в зміні пріоритетів в освіті. Вирішення цієї проблеми передбачає реалізацію особистісно орієнтованого підходу. Центральним фактором ефективності освітнього середовища вищої школи постає особистість майбутнього практичного психолога як самостійна цінність. Утвердження зазначеної парадигми освіти зумовлює необхідність якісного оновлення системи професійної підготовки практичних психологів шляхом переорієнтації когнітивної сфери навчання на особистісно орієнтовану.

Отже, питання особистісного розвитку студента і формування його готовності до майбутньої професійної діяльності, зокрема, стають провідними в теорії і практиці вдосконалення функціонування сучасного закладу вищої освіти. Особлива увага при цьому зосереджується на активності студента у процесі власного професійного становлення. Такий підхід значно посилює роль професійного розвитку майбутніх психологів.

Теоретичні основи процесу становлення людини-професіонала як наукового феномену закладені в роботах провідних представників психологічної науки, як К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, О. Бодальов, Е. Зеєр, Б. Ломов, А. Маслоу, М. Нечаєв, В. Петровський, важливість особистісного зростання майбутніх практичних психологів підкреслюється в працях Г. Абрамової, І. Бондаренко, І. Дубровіної, М. Пов'якель, А. Фурмана та ін. Аналіз літератури з окресленої проблеми свідчить, що розвиток особистості розглядається як фактор її саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації (Зеєр Е, 2020).

Узагальнення досліджень психологів із зазначеної проблеми дозволяє виокремити наступні її соціально-психологічні особливості, зокрема: саморозвиток і самореалізація виступають базовими характеристиками спрямованості становлення особистості: для себе (саморозвиток) і для себе через інших (самореалізація). Самореалізація наповнює майбутнє сенсом, що виступає дієвим фактором розвитку суб'єкта діяльності (Деркач А., Сайко Е., 2010). В дослідженнях В. А. Петровського виокремлено рівень можливостей – самоактуалізацію й рівень досягнення бажаного – самореалізацію (Петровський В., 2009).

Цікавим, на нашу думку є висновок про те, що серед механізмів саморозвитку і самореалізації особистості провідне місце належить рефлексії (Абульханова-Славская К., 1991, Цукерман Г., 1995). За визначенням дослідників рефлексія дозволяє людині вийти за межі власного життя і прогнозувати майбутнє. Отже, в наукових джерелах зафіксовано, що самореалізація – це реалізація особистістю власних можливостей завдяки зусиллям і взаємодії з іншими людьми.

В зарубіжній психології представниками гуманістичної психології напрацьовані підходи до розкриття проблем саморозвитку і самоактуалізації. Так А. Адлер, А. Маслоу, Ж. Ньюттен, К. Роджерс аналізують поняття детермінації, самодетермінації активності, які обумовлюють самореалізацію.

Провідне значення в підготовці майбутнього фахівця належить суб'єкту професійної діяльності, освіченому і практично підготовленому фахівцю, який володіє сучасними способами сприйняття і передачі інформації. У зв'язку з цим вища школа орієнтується на підготовку майбутнього фахівця з акцентом на розвиток теоретичного мислення, комунікативних, креативних і рефлексивних здібностей, професійно важливих якостей особистості. Аналіз наукових фондів із цього питання дозволяє стверджувати не тільки про необхідність формування психологічної компетентності, а й розвиток рефлексії життєдіяльності, формування аутокомпетентності, умінь саморегуляції психічних станів. Активна життєствердна позиція майбутнього практичного психолога постає фактором саморозвитку в соціально-професійних видах діяльності, зокрема, в розвиваючих психіку формах навчання.

У світлі нових вимог провідне значення в освітньому середовищі вищої школі відводиться концепції професійного розвитку особистості, основними концептуальними положеннями якої, на думку Е. Зеєра, постають:

- професійний розвиток – це мета і цінність професійної культури;
- професійний розвиток визначається природно обумовленими, біологічними, психофізіологічними, соціальними факторами, індивідуально-психологічними властивостями індивіда, а також випадковими подіями;
- професійний розвиток – відкритий, нелінійний, гетерохронний процес;
- індивідуальний професійний розвиток має свої межі;
- соціально-професійний розвиток супроводжується подоланням зовнішніх і внутрішніх психологічних бар'єрів, а також конфліктуючих реальностей (Зеєр Е., Симанюк Е., 2020).

Слід відзначити, що проблема особистісно-професійного розвитку включає основне протиріччя професіонала-суб'єкта – між вимогами до професійної діяльності, які проявляються в чіткому алгоритмі її виконання, і творчими, оригінальними результатами діяльності по саморозвитку і самовдосконаленню (Васильєва О., 2020). На думку Є. Клімова, ці протиріччя детермінують розвиток особистості і необхідність її самореалізації, що обумовлено наявністю дестабілізуючих ситуацій і психічним відображенням цих ситуацій, асиметричним впливом суб'єктів, рефлексією ситуації, самовизначенням, варіативністю результату (Клімов Є., 2001).

Отже, у формуванні самореалізації як вищої сходинки професійного розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів у закладі вищої освіти, виокремимо наступні шляхи її забезпечення, зокрема:

- доповнення традиційних задач навчання: не тільки формування знань і компетенцій, але розвиток когнітивних здібностей, системного мислення, соціального й емоційного інтелекту, здібностей до групової співпраці, взаємодії;
- відмова від нормативних, регламентованих форм навчання й перехід до проектно-орієнтованих форм онлайн-навчання;
- використання сучасних (цифрових) освітніх технологій: кейсів, симуляторів, і т. п., орієнтованих на мотивацію саморозвитку, самоактуалізації в системі підготовки майбутніх психологів.

Таким чином, розвиток особистісного потенціалу майбутніх психологів в системі вищої освіти передбачає не просто навчання новим способам діяльності, а перетворення мотиваційної, інтелектуальної, афективної і поведінкової структур майбутнього фахівця, реалізації власної особистісно розвиваючої стратегії. Професійний розвиток психолога повинен стати метою системи підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів. Професійний розвиток невіддільний від особистісного, в основі якого – принцип саморозвитку, обумовлюючий здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного вдосконалення. Серед причин ускладнень професійного саморозвитку психологів важливе місце займають психологічні бар'єри, які утруднюють формування професійної спрямованості.

Вознесенська О. Л.,
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
ВГО «Арт-терапевтична асоціація»

Луценко О. В.,
Київський міський будинок учителя, Спеціалізована школа № 114 м. Києва

ОСОБЛИВОСТІ АРТТЕРАПІЇ ДІТЕЙ В ЧАСИ ВІЙНИ

Всі українці зараз живуть в особливій реальності, зіштовхнулися з багатьма викликами, на які мають давати щоденну відповідь. Не кожен дорослий був готовий для цього. А найбільше страждають діти: вони не мають досвіду подолання негараздів, у них недостатньо особистісних ресурсів для цього. І саме творчість може допомогти дитині впоратися з наслідками пережитих подій. Творчість обумовлює вміння вирішувати нові завдання, орієнтуватися в нових умовах, долати різноманітні труднощі, творчість пробуджує та стимулює розвиток інтересів, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, знаходженням чогось невідомого раніше. Творчість є спробою виходу за межі вже наявних знань, подолання власних меж. В умовах війни арттерапія є найбільш адекватним методом допомоги особистості. І особливо це стосується допомоги дітям, як найбільш уразливої категорії клієнтів. Дитина – це особистість, яка переживає пору свого дитинства. І в умовах війни вона потребує допомоги у розвитку.

Етапами арттерапевтичного процесу дітей в умовах війни є:

- **стабілізація** через підтримку, надання ресурсів і створення контейнеруючого (утримуючого) середовища і атмосфери безпеки, що дозволяє розвиток емоційної регуляції дитини;
- **опрацювання травмивного досвіду** на основі використання різних засобів самопрояву і вираження травмивного досвіду;
- **особистісного відновлення**, яке передбачає ревізію травмивного досвіду, корекцію самооцінки, побудову планів на майбутнє тощо.

Арттерапія на етапі стабілізації емоційного стану дитини має певні особливості і пов'язана з відновленням почуття безпеки і довіри, які досягаються через надання та пошук ресурсів і роботу з ритмами, навчання емоційної саморегуляції. Неможливо подолати психічну травму без накопичення ресурсів. **Лише після відновлення ресурсів можна переходити до роботи з травмою.**

Досвід переживання ресурсних станів має кожна людина, і цей досвід зберігається як зміст її пам'яті на рівні тіла. Завдання арттерапевта – пробудити ресурсні переживання та використати їх в роботі з травмою. Під час терапії задіються ресурси минулого досвіду і нові як результат процесу саморегуляції через відчуття та усвідомлення тіла.

Діти потребують навчання технікам **заземлення** для попередження ретравматизації, **саморегуляції** психоемоційного та психофізіологічного стану.

На початковому етапі роботи з травмованою дитиною важливим є створення «ресурсного місця», до якого вона може звернутися в будь-який момент.

Ритми також не менш важливі для стабілізації емоційного стану дитини. Тут в поміч можуть бути як ритми природи – розклад дня, зміна пір року, так і ритми, створені арттерапевтом для допомоги в опануванні емоцій дитиною: регулярність зустрічей, повторювальна структура арттерапевтичних сесій, малювання фрактальних візерунків (наприклад, мандал-розмальовок), ритмічні «руханки» для заземлення, центрування, контейнерування тощо. Взаємодія з деякими матеріалами для творчості сприяє опануванню дитиною своїх емоцій – глина, тверді, графічні матеріали.

Загальними особливостями арттерапії **на етапі опрацювання травмивного досвіду**, спрямованої на зцілення, є:

- заохочення висловлення почуттів, пов'язаних із травмою;
- корекція негативних настанов стосовно себе та інших;
- нормалізація та зменшення стигматизації та ізоляції;
- розвиток стратегій подолання емоційних та фізіологічних реакцій, які виникли внаслідок травмивної події та викликають дискомфорт.

В арттерапії дітям, які пережили травму, важливо:

- відчувати, що вони не самі у своєму страху і горі;
- мати можливість чути історії та бачити реакції однолітків, які були також травмовані внаслідок травмивних подій;

- мати можливість висловити свої почуття природним для них чином. Дітям не завжди вдається точно висловити свої думки та почуття вербально. За допомогою образотворчої діяльності їм зробити це простіше;

- знати, що їхня реакція на те, що відбувається, є абсолютно відповідним наслідком того, через що вони пройшли.

Арттерапія на етапі особистісного відновлення заснована на **спонтанній творчості та імпровізації**: важливо надати дитині свободу у виборі матеріалів, вправ, стилів, жанрів, право експериментувати; підтримувати нею пошук власних шляхів самовираження, розкутість.

Цей етап націлений на зміцнення самооцінки дитини, побудові містка до майбутнього через мрії, постановку цілей, побудову планів.

Декілька слів щодо особливостей застосування певних матеріалів на різних етапах допомоги дитині в процесі зцілення від травми:

I етап – стабілізації – пластичні матеріали для ліплення (зв'язок з реальністю – заземлення, дрібна моторика), тверді образотворчі матеріали (контроль), тілесні вправи з ритмами.

II етап – опрацювання травмивного досвіду – можна поступово пропонувати фарби, варто бути дуже обережними з вибором метафор (не нав'язувати метафори! Фокус – на вільне фантазування).

III етап – особистісне відновлення – будь-які матеріали, фарби, техніки з застосуванням неконтрольованих матеріалів – акварель по-мокрому, ебру тощо.

I не можна оминати теми застережень щодо застосування арттерапії в роботі з дітьми, адже нав'язування метафор може призвести до ретравматизації дитини. Те, що гарно працює в мирний час, може бути травмивним під час війни.

Ніколи не можна пропонувати дитині малювати війну чи травмивну подію.

Кожен, хто застосовує арттерапію, має нести відповідальність за те, що він пропонує.

З великою обережністю треба використовувати метафори, які стосуються страшних **природних явищ** нестримної сили, з якими сама дитина – автор малюнка не зможе впоратися; під час роботи з темою **«домівки»**; застосування відомої методики **«Безпечне місце»** потребує переформулювання інструкції через те, що безпечних місць в Україні зараз немає. Травмивними можуть виявитися зображення всього, що нагадує **зброю**. Заборонені символи та образи, які містять нагадування тілесних ушкоджень, поранень (розрізи, розломи, розчленування живих істот, тортури тощо). Маємо застерегти від застосування образів деяких **тварин** – черепахи та равлики, котики, психики та інші домашні тварини.

Отже, арттерапія в часи війни має певні особливості застосування. Те, що психологи звикли використовувати в мирні часи, може бути травмивним для дітей війни. Сьогодні, як ніколи, гострим є питання навчання арттерапевтів. Адже недосвідчений фахівець без додаткової освіти в арттерапії може, скоріше, нашкодити ніж допомогти дитині.

Тим, хто хоче детальніше вивчати питання застосування арттерапії, ми пропонуємо ознайомитися з виданнями ВГО «Арт-терапевтична асоціація»:

– Арттерапія дітей у часи війни: методичний посібник / за заг. ред. О. Вознесенської, О. Луценко, М. Перун. Київ: ВГО «Арт-терапевтична асоціація», 2023. Електронна книга: ISBN 978-617-549-206-2;

– Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми: практичний посібник. Видання друге: випр. та доповн. Київ: Золоті ворота, 2016. 198 с.;

– Вознесенська О. Л. Можливості арт-терапії в подоланні психічної травми. *Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій*: зб. статей / Ін-т соціальної та політичної психології НАПН України; Представництво Польської академії наук у м. Києві; Соціально-психологічний методичний реабілітаційний центр. Київ: Міленіум, 2015. С. 98-110.

– Вознесенська О. Л. Ресурси арт-терапії на допомогу вимушеним переселенцям: практичний посібник. Київ: Human Rights Foundation, 2015. 50 с.

– Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Творча взаємодія з дитиною: методичні рекомендації. Київ: Міленіум, 2009. 66 с.

– Енциклопедичний словник з арт-терапії / О. Л. Вознесенська, О. М. Скар, О. А. Бреусенко-Кузнецов, О. О. Деркач, Л. В. Мова та ін.; за заг. наук. ред. О. Л. Вознесенської, О. М. Скар. Київ: Видавець ФОП Назаренко Т. В., 2017. 312 с.

Волошин В. М.

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

АВТОРСЬКА ТЕХНІКА «ДОЛОНЬКА ТУРБОТИ ПРО СЕБЕ» В РОБОТІ З ПРОФІЛАКТИКИ ВИГОРЯННЯ

З поняттям вигоряння знайома більшість спеціалістів зі сфери психічного здоров'я. Є низка визначень терміну вигоряння. У своїй роботі ми опираємось на визначення, яке зазначене в Міжнародному класифікаторі захворювань.

Вигоряння включено до 11-го перегляду Міжнародної класифікації захворювань (МКЗ-11), як професійне явище.

Вигоряння не класифікується як медичний стан.

«Вигоряння – це *синдром*, який концептуально розуміється як результат хронічного стресу на робочому місці, з яким не вдалося успішно впоратись. Він характеризується трьома вимірами:

- відчуття виснаження або виснаження енергії;
- підвищена ментальна віддаленість від своєї роботи чи почуття негативізму, цинізму, які пов'язані з професійною діяльністю;
- зниження професійної ефективності.

Вигоряння стосується *конкретно явищ у професійному контексті*, і їх не слід застосовувати для опису досвіду в інших сферах життя.

Вигоряння буває різним, на різних рівнях.

Різновиди вигоряння

Індивідуальне вигоряння спричинене надмірним негативізмом, неврозом та перфекціонізмом. Іншими словами, коли ви ставите надзвичайно високі стандарти до себе або вірите в те, що нічого не робите.

Міжособистісне вигоряння спричинене складними стосунками з іншими на роботі чи вдома. Наприклад, агресивний або непривітний начальник, колега по роботі можуть посилити стрес, який ви вже відчуваєте на роботі, до **вигоряння**.

Організаційне вигоряння спричинене поганою організацією, екстремальними вимогами і нереальними термінами, через які ви відчуваєте втрату контролю та те, що вашій роботі загрожує небезпека.

Є низка інструментарію для роботи з профілактикою вигоряння. Одним з напрямків цієї роботи є **формування розміреного способу життя**. До нього відноситься:

Зниження рівня напруги (саморегуляція, масажі, ванни, сауна, прогулянка тощо);

Вироблення захоплень і інтересів поза роботою.

Для імплементації цього в життя можливо використовувати розроблену нами техніку «Долонька турботи про себе».

Мета застосування методики: профілактика синдрому професійного емоційного вигоряння.

Тривалість: 15-20 хв.

Обладнання: Аркуш А4, кулькова ручка, олівці.

Адресна група: Люди, у яких є ризик розвитку синдрому професійного емоційного вигоряння

Форма роботи: групова, індивідуальна, парна.

Зміст методики:

На аркуші А4 потрібно обвести свою долоню. Кожен палець відповідає за день робочого тижня: великий – понеділок, вказівний – вівторок, середній – середа, підмізний – четвер, мізинець п'ятниця. На кожному пальці написати один крок турботи про себе на кожен день тижня. На самій долоні – вихідні дні – два кроки турботи про себе. Долоньку розмістити на видному місці.

Запитання для обговорення вправи:

1. Чи було складно виконати вправу?
2. Які почуття у вас виникали під час виконання вправи?
3. Які думки у вас виникали під час виконання вправи?

ПРОБЛЕМА ФАБІНГУ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

На сучасному етапі Інтернет забезпечує безліч людських можливостей, полегшує їх життя, роботу, навчання, спілкування, розвиток. Завдяки йому люди можуть цілодобово спілкуватися з рідними і близькими, будувати особисте життя, працювати, навчатися, розвиватися, займатися улюбленою справою, відпочивати, знайти нове та цікаве, змінювати своє життя тощо. Цей перелік можна продовжувати ще досить довго, але варто звернути увагу на інший – негативний аспект Інтернету. Він може викликати залежність. У сучасному суспільстві це питання піднімається досить часто, багато науковців стверджують, що Інтернет-залежність – хвороба сучасності, що призводить до прагнення особистості безперервно знаходитися в мережі та неспроможністю контролювати при цьому свої емоції та почуття.

Айвен Голдерг першим використав це поняття у 1994 році. Дослідник прирівнював цю проблему до рівня алкоголізму та наркоманії (Мудрик А., 2015). Він стверджував, що ці залежності пов'язані з стресом і неспроможністю людини до самоконтролю. А на даний момент термін набирає все більшої актуальності, адже технології все більше розвиваються.

Психологи визначили, що основними причинами цієї залежності є втілення нереалізованих потреб (знайти «справжнє» кохання, завести «цікаві знайомства» тощо) і неспроможність, або невміння особистості створювати стосунки в реальному житті, також, можуть бути проблеми самооцінки.

У сучасних дослідженнях починає зустрічатися нове поняття Інтернет-залежності – фабінг. Це поняття вперше зустрічається у 2012 році в Університеті Сіднея і трактується, як “постійне відволікання людини від живого спілкування на смартфон”. З того часу багато вчених гостро піднімали це питання, адже все більше поширюється поведінка, коли людина не звертає уваги на співрозмовника, постійно занурюючись в телефон, таке зустрічається, як в транспорті, ресторанах, чергах, так і на пішохідних вулицях, парках, місцях відпочинку. Сучасне суспільство все більше починає віддавати перевагу віртуальному спілкуванню. Психологи пояснювали, що це виникає тому, що у віртуальному середовищі людина не бачить свого співрозмовника і це ніби надає своєрідну свободу у спілкуванні. Адже безліч людей ніяковіють, коли перед ними знаходиться людина, яка дивиться прямо у вічі під час розмови і дуже важко у той момент знайти спільну тему, підтримати розмову.

Явище фабінгу дослідники розкривають, як результат надмірної віртуалізації сучасної особистості. Це своєрідне відчуження людей від реального життя і входження їх у мережеву реальність, де людина не має змоги стверджувати себе, а навпаки, заперечує, не розвивається фізично і духовно, а виснажує всі свої резерви, вдаючись до розваг, що відмежують її від реальності. Але сучасний світ вимагає від особистості раціонального поєднання віртуального світу та реального, доповнюючи їх, а не змінювати реальність на оцифровану вигадку (Кот Н., 2022).

Фабінг значно впливає на рівень комунікабельності та негативно відображається на стосунках. Але це лише основні проблеми, що виникають разом з даним явищем.

Отже, фабінг проявляє себе у сфері спілкування. Ця форма залежності виникає на підґрунті проблем у спілкуванні. Адже брак комунікативних навичок та компетентності змушує людей змінювати реальне спілкування та взаємодію на віртуальну, що спричиняє знецінення та заміну емоційного боку комунікації, а також дистанціювання суб'єктів спілкування один від одного.

Багато вчених піднімали саме питання проблеми впливу такого виду Інтернет-залежності на особистість. До прикладу, М. І. Дрепа визначив основні психологічні властивості особистості, якій властива Інтернет-залежність:

– емоційна та волюва сфери – високий рівень тривожності, агресивності, ворожості, схильність до депресії, а також занижена сила волі, низька стресостійкість, проблеми самооцінки і впевненості;

– комунікативна сфера – схильність до ізолюваності, самотності, підвищення конфліктності;

– мотиваційна сфера – потреба уникнення невдач (Камінська О., 2016).

Здійснений аналіз психологічних особливостей Інтернет-залежної особистості Х. Турецькою свідчить, що люди, яким притаманний такий вид залежності виокремлюються низьким рівнем «Я-концепції». Здебільшого вони не усвідомлюють свого стану, не розуміють себе

і всього, що з ними відбувається, а через відхід з реального світу у віртуальний вони уникають проблем реальності, стикаються з труднощами у спілкуванні, мають дуже напружені взаємостосунки з оточуючими (Камінська О., 2016).

Здебільшого фабінг може викликати дезадаптованість, невпевненість у собі, самотність, закритість від інших, люди переживають внутрішній конфлікт наодинці, лише в віртуальному середовищі вони можуть бути впевненими, почуватися комфортно, задовольняти потребу у самоповазі та підвищенні особистої самооцінки. Через зміну середовища людина ніби тікає від реальності, їй легше знаходитися там, у віртуальності, через екран. Але ця втеча не відображає реальну, справжню людину, вона лише створює свій образ, ніби одягає маску, робить так, як їй зручно і комфортно.

О. Якушина у своїх напрацюваннях висвітлювала причини потреби постійно перебувати в мережі Інтернет. Вона стверджувала, що людину приваблюють в Інтернеті саме можливості користування тією інформацією, яка їм необхідна та цікава, а не тією, що їм нав'язує соціум. Рівень довіри особистості до Інтернет-інформації достатньо високий, адже вона відрізняється своєю багатоманітністю. Дехто з користувачів мережі отримує задоволення від розміщення інформації про себе для інших, отримання відгуків, вподобань тощо. Тобто потреби знаходження у віртуальному середовищі у всіх різні, і кожен шукає для себе те, що йому актуально.

Фабінг дуже негативно впливає на особистість, її пізнавальну сферу, а також на фізіологію. Це порушення викликає порушення соціальної та психологічної адаптації особистості у соціумі. На фізіології це відображається у формі проблем з опорно-руховим апаратом, часті захворювання, проблеми з зором, часті головні болі тощо. В подальшому всі проблеми у комплексі можуть призвести до складніших порушень, боротьба з якими вже буде лише під наглядом спеціалістів.

Нездатність особистості відмовитися від мережі, вчасно її покинути, з постійними нав'язливими мотивами та бажаннями знаходитися там відсторонюють людину від різноманітності та багатогранності живого спілкування. На фоні цього можуть поширюватися поведінкові проблеми, проблеми з емоційною та вольовою сферою особисті.

Гаврилькевич В. К.

Хмельницький національний університет

ВПРАВИ ДЛЯ ПЛАНУВАННЯ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

В сучасній українській мові слово «самовдосконалення» означає удосконалення самого себе (моральне і т. ін.), своєї фахової майстерності тощо. Ця діяльність полягає в тому, щоб робити себе досконалішим, кращим, збагачувати свої знання, поліпшувати своє уміння, підвищувати свою майстерність у чомусь і т. ін. [Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005, с. 1287, 1498].

Самовдосконалення ми уявляємо як підпорядкування властивостей свого характеру, своїх знань, умінь, майстерності певним правилам, що відповідають довільно обраним ідеалам, тобто ідеальним образам себе як особистості, як фахівця тощо. Виходячи із такого уявлення, самовдосконалення ми розглядаємо як один із різновидів саморегуляції людини, а саме як регуляцію своїх властивостей і здатностей.

Самовдосконалення є діяльністю людини, важливою і для професійного, і для особистісного розвитку. Будь яка діяльність для ефективного її здійснення потребує попереднього чіткого планування. Таке планування дозволяє впорядкувати дії, обрати найбільш оптимальний шлях досягнення обраної мети та зекономити час і власні енергетичні ресурси.

В рамках навчальної дисципліни «Психологія саморегуляції», яку викладаємо з 2011 року на кафедрі психології та педагогіки Хмельницького національного університету для здобувачів вищої освіти, для практичного заняття за темою «Основи самовдосконалення» ми розробили вправи, якими хочемо поділитись із науково-педагогічною спільнотою.

Мета цієї публікації – представлення опису розроблених нами вправ для тренування здатності планувати конкретні дії для самовдосконалення свого характеру і для вироблення корисних звичок.

Вправа 1. Самоаналіз і планування самовдосконалення власного характеру*. Ця вправа призначена для поглиблення усвідомлення людиною гарних якостей і непривабливих властивостей свого характеру, а також їхніх взаємозв'язків, та тренування здатності планувати конкретні дії для самовдосконалення власного характеру.

Для виконання цієї вправи можна скористатись інструкцією, поданою нижче.

Інструкція щодо виконання вправи:

1) запишіть у зошиті для практичних робіт перелік гарних якостей свого характеру, якими ви можете пишатися;

2) запишіть у зошиті для практичних робіт перелік властивостей свого характеру, які вам не подобаються;

3) поміркуйте і напишіть про те, як записані вами властивості вашого характеру пов'язані одна з одною, з якими розумовими, емоційними, поведінковими звичками вони пов'язані;

4) виберіть із переліку властивостей свого характеру, які вам не подобаються, 2-3 властивості, які, на вашу думку, варто подолати перш за все;

5) біля кожної небажаної властивості свого характеру, які ви хочете подолати перш за все, напишіть відповідну бажану якість характеру, на яку можна перетворити небажану властивість;

6) подумайте і напишіть про те, на які гарні якості свого характеру і сильні боки своєї особистості ви можете спиратися, щоб подолати небажані властивості свого характеру, замінивши їх на бажані якості;

7) складіть письмовий перелік конкретних дій, які Ви можете регулярно робити, щоб подолати обрані 2-3 небажані властивості свого характеру, замінивши їх бажаними.

За бажанням можна поділитись своїми враженнями від цієї вправи з одногрупниками під час практичного заняття.

Вправа 2. Складання плану дій для вироблення корисної звички. Ця вправа базується на методиці WOOP, яку розробив Gabriele Oettingen. Про цю методику ми дізналися з дистанційного навчального курсу «The Science of Well-Being» професорки Laurie Santos Єльського університету (м. Нью-Гейвен, штат Коннектикут, США), представленому на платформі дистанційної освіти Coursera (URL: <https://www.coursera.org/learn/the-science-of-well-being>).

Назва методики WOOP утворена першими літерами англійських слів Wish (бажання), Outcome (результати), Obstacle (перешкоди) і Plan (план), якими позначаються такі чотири кроки:

1) поміркуйте про ваше бажання;

2) уявіть найкращі результати від реалізації цього бажання;

3) подумайте про потенційні перешкоди;

4) складіть план дій подолання перешкод, якщо вони виникнуть, і реалізації бажання.

Взявши ці чотири кроки за основу, ми їх трохи більше деталізували і ще додали два кроки, присвячені усвідомленню наявних внутрішніх і зовнішніх ресурсів, які можуть допомогти у виробленні корисної звички.

Інструкція щодо виконання вправи:

1) запишіть у зошиті для практичних робіт корисну звичку, яку ви хочете у себе виробити;

2) чітко уявіть собі і запишіть, які корисні наслідки в різних сферах вашого життя ви матимете в майбутньому, якщо виробите у себе цю корисну звичку;

3) подумайте і напишіть про те, на які гарні якості свого характеру і сильні боки своєї особистості ви можете спиратися, щоб виробити у себе бажану корисну звичку;

4) подумайте і напишіть про те, які зовнішні чинники і обставини ви можете залучити собі на допомогу, щоб виробити у себе бажану корисну звичку;

5) поміркуйте і напишіть перелік чинників і обставин свого внутрішнього світу, які можуть стати для вас перешкодою на шляху вироблення бажаної корисної звички;

6) поміркуйте і напишіть перелік зовнішніх чинників і обставин, які можуть стати для вас перешкодою на шляху вироблення бажаної корисної звички;

7) до кожної записаної вами перешкоди обдумайте і запишіть конкретні розумові, емоційні та поведінкові дії, які ви можете зробити для її подолання, коли з цією перешкодою зустрінетесь у своєму житті.

* Літературний письмовий твір наукового характеру «Вправа «Самоаналіз і планування самовдосконалення власного характеру»: а. с. 112190 Україна / В. К. Гаврилькевич. Дата реєстрації авторського права 01.03.2022. Заявка № с202201424 від 21.02.2022 ; опубліковано 31.03.2022, Бюл. № 70. С. 7.

За бажанням можна поділитись своїми враженнями від цієї вправи з одногрупниками під час аудиторного заняття.

За нашими спостереженнями, здобувачі вищої освіти, які навчаються за спеціальністю «Психологія», успішно виконують описані вище вправи.

Представлені у цій публікації вправи можуть бути використані під час практичних і тренінгових занять, спрямованих на здобуття навиків планування самовдосконалення.

Головій А. С., Подкоритова Л. О.

Хмельницький національний університет

РОЗВИТОК САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблему самооцінки вивчали досить багато вчених і по цей час у сучасній психології дана проблема вважається однією з найбільш важливих. Особливо значущим є вивчення самооцінки у підлітковому віці, адже саме у цей період найбільш інтенсивно формується та активно розвивається свідомість та самосвідомість. На формування рівня самооцінки впливає багато факторів: стиль виховання, стосунки з однолітками та вчителями і багато іншого. Події в країні, які відбуваються останні роки, а саме: COVID-19, дистанційне навчання, війна, зміни в системі освіти також мали великий вплив на формування самооцінки підлітків. Від рівня власної оцінки своїх достоїнств і недоліків багато в чому залежить і те місце в суспільстві, яке ми займаємо, і впевненість в своїх силах, і ступінь соціальної активності, ставлення до власних успіхів та невдач.

Одним із методів, які допоможуть вплинути на формування адекватної самооцінки є арт-терапія. Арт-терапія – це один із методів психотерапії, в основі якого лежить мистецтво та творчість. В арт-терапевтичному просторі людина виявляє свої почуття, але й усвідомлює їх, дізнається щось нове про себе, розвивається інтелектуально та емоційно. Крім того творча діяльність допомагає зняти напруження, сприяє підвищенню самооцінки, впевненості у власних силах, і загалом розвиває творчі здібності. Саме тому арт-терапія є ідеальним інструментом для формування адекватної самооцінки.

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих результатів. В психологічних словниках «самооцінка» має визначення як оцінка особистості самої себе, своїх можливостей, місця серед інших. Від самооцінки залежать взаємовідносини з оточуючими, вимогливість до себе, емоційне самопочуття, розвиток творчих здібностей, ставлення до успіху. Вивчення самооцінки в психології дозволяє прогнозувати її вплив на рівні пізнавальної активності та домагань. Розходження між рівнем домагань та реальними результатами призводить до неправильної оцінки власних можливостей та здібностей. Самооцінка може бути і засобом самоствердження. Різними на думку науковців є критерії самооцінки. Оцінювання здійснюється при порівнянні рівня домагань і реальних результатів, а також при порівнянні себе з іншими. Виступаючи ядром особистості, самооцінка регулює поведінку людини (Гірчук О. В., 2008).

Самооцінка характеризується за такими параметрами: по-перше, за рівнем вона може бути висока, середня та низька; по-друге, за співвідношенням з реальними успіхами самооцінка може бути адекватною та неадекватною; по-третє, якщо дивитися з боку особливостей будови, то вона поділяється на конфліктну та безконфліктну.

Залежно від характеру самооцінки у людини складається або адекватне відношення до себе, або неадекватне. У останньому випадку людина постійно стикається з невдачею, вона часто вступає в конфлікти з оточуючими, порушується гармонія розвитку її особистості. Характер самооцінки визначає формування тих або інших якостей особистості (наприклад, адекватна самооцінка сприяє формуванню впевненості у собі, самокритиці, наполегливості, вимогливості; неадекватна – невпевненості або надмірній самовпевненості, некритичності) (Меднікова Г. І., 2012).

Отже, формування самооцінки – характерна риса особистості підлітка. Особливості самооцінки впливають на всі сторони його життя: емоційне самопочуття і взаємини з оточуючими, розвиток творчих здібностей, і успіхи в навчанні. За низької самооцінки підліток недооцінює свої можливості і прагне до виконання тільки найпростіших завдань, що заважає його самоствердженню. Чим вищий ступінь самоприйняття, тим більше підліток вірить у свої власні можливості, успішне завершення починань і тим більших успіхів у підсумку досягає. Однак неадекватно завищена

самооцінка також може служити джерелом особистісних проблем. Крім того, самооцінка виступає показником можливих психологічних проблем окремих учнів і взаємин у колективі. Оскільки для підлітка переважно референтною групою є шкільний колектив, проблеми в навчальній діяльності найчастіше виникають саме через невідповідний статус особи в групі в сукупності (а також через або внаслідок) з неадекватною самооцінкою (Долинська Л. В., 2009).

Як один із засобів, які допоможуть сформувати самооцінку підлітків ми виділили арттерапію. Арттерапія – це терапія творчістю. На сьогоднішній день арт-терапія є засобом вільного самовираження, вільного самопрояву й самопізнання. Підліток в арт-терапевтичному процесі отримує цінний досвід позитивних змін. Поступово відбувається поглиблене самопізнання, самоприйняття, гармонізація розвитку, особистісне зростання. Це потенційний шлях до самовизначення, самореалізації, самоактуалізації особистості. Також однією із переваг арттерапії у роботі з підлітками є те, що за допомогою творчої діяльності їм легше виразити свої почуття, проблеми та переживання аніж виразити їх вербально.

У дослідженні взяло участь 30 осіб Ліцею с. Вербка, а саме учні 8-х класів. За методикою «Шкала самооцінки» виявлено у 70 % учнів середній рівень самооцінки, у 17 % учнів – високий, та у 13 % учнів – низький. Виходячи з цього, можна сказати, що 30 % дітей мають завищену та занижену самооцінку. За результатами опитувальника загальної самооцінки підлітка (Г. М. Казанцева) виявлено у 67 % учнів середній рівень самооцінки, у 20 % учнів – високий, та у 13 % учнів – низький. Виходячи з цього, можна сказати, що 33 % дітей мають завищену та занижену самооцінку. За результатами опитувальника «Самооцінка особистості» виявлено у 73 % учнів адекватна самооцінка, у 17 % учнів – завищена, та у 10 % учнів – занижена. Виходячи з цього, можна сказати, що 27 % дітей мають завищену та занижену самооцінку.

Висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Результати нашого дослідження показали, що значна частина підлітків мають завищену або занижену самооцінку. Так як одним із ефективних засобів для розвитку адекватної самооцінки ми визначили арттерапію, перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є розробка рекомендацій, які міститимуть техніки та вправи з елементами арттерапії, які сприятимуть розвитку самооцінки підлітків і допоможуть пізнати та прийняти себе.

Гомонюк О. М., Дженджик І. О.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти йде пошук найбільш ефективних засобів, форм і методів розвитку пізнавальної сфери та пізнавальних інтересів дошкільників. Так, Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» в розділі «Пізнавальний розвиток» розглядає динаміку розвитку пізнавальної активності й інтересу як однієї з важливих форм цього особистісного утворення упродовж дошкільного дитинства. Програма пропонує розгляд вікових можливостей кожного періоду дитини у сфері пізнавального розвитку.

Проблема розвитку пізнавальної сфери дітей знайшла відображення у державних документах про дошкільну освіту. Зокрема, новий Державний стандарт дошкільної освіти України визначає як складову змісту Базового компонента дошкільної освіти освітню лінію «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», акцентуючи увагу на необхідності формування в дітей уміння планувати свою пізнавальну діяльність, знаходити нове в знайомому та знайоме в новому, радіти зі своїх відкриттів, виявляти інтерес до дослідництва, експериментування з новим матеріалом.

Особливості пізнавальної сфери були предметом вивчення багатьох науковців у галузі загальної психології, зокрема: І. Беха, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Максименка, Н. Менчинської, Л. Рубінштейна та багатьох інших.

Дошкільний вік – це період посиленого розвитку дитини, в якому починається інтенсивна взаємодія з оточуючим світом. Як змінюється навколишня дійсність, так само змінюється і дитина.

У процесі психічного розвитку дитини та в його результатах існують типологічні й індивідуальні відмінності. Вони виявляються у функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах та здібностях дітей.

В процесі розвитку складається неповторна індивідуальна особистість. Пізнавальна активність є соціально значущою складовою якістю особистості й починає формуватися в дошкільному віці в різних видах діяльності. Тому одним із важливих напрямів в роботі психолога з дітьми, зокрема, дошкільного віку є розвиток їхньої пізнавальної сфери. Недарма В. Сухомлинський писав: «Як без азбуки людина не може читати, так без пізнавального розвитку, без гнучкої, живої думки неможливе розумове виховання» (Сухомлинський В. О., 1977).

Завдяки пізнавальним психічним процесам дитина одержує знання про навколишній світ і про себе, засвоює нову інформацію, запам'ятовує, розв'язує певні завдання. Пізнавальні здібності та пізнавальний інтерес являють собою важливий фактор навчання й у той же час є життєво необхідним чинником становлення особистості. Коли всі пізнавальні процеси достатньо розвинені, тоді ми говоримо про повноцінний розвиток пізнавальної сфери дитини, зокрема, дошкільного віку.

Поняття «пізнавальна сфера дітей дошкільного віку» досліджували такі науковці, як: Л. Виготський, О. Леонт'єв, Д. Рубінштейн, С. Максименко та ін.

Пізнавальні процеси мають велике значення для дитини-дошкільника ще і тому, що міра сформованості і розвитку цих процесів значною мірою визначає успішність в подальшій навчальній діяльності (Красіна Т., 2021).

Пізнавальна активність дошкільника – це прагнення до повноцінного та розширеного пізнання об'єктів навколишнього світу.

Саме пізнавальна активність дошкільника зароджує його первинні уявлення про світ та його устрій, закони його функціонування. Пізнавальна активність розвивається за рахунок роботи пізнавальної сфери, яка включає до свого складу такі елементи:

- 1) пізнавальні процеси – увага, пам'ять, уяву, мислення;
- 2) інформаційні дані – це відомості про те, як влаштований цей світ, історія його розвитку та досвід життєдіяльності попередніх поколінь, знання та навички діяльності, що передаються дитині під час виховання;

- 3) ставлення до світу – власні відчуття провини та емоції, що відчуваються дитиною під час взаємодії з різними об'єктами навколишнього простору, його процесами і явищами, вироблення сталого ставлення до них (Фоменко Л., 2018).

Навчальна діяльність є особливою формою учіння, що характеризується спрямованістю на досвід, цілеспрямованою організацією дорослим, що має структуру, а її пізнавальна, навчальна спрямованість передбачає використання в якості чинника розвитку особистості, як фактор формування пізнавальної активності, дітей дошкільного віку за рахунок змісту та використання специфічних методів, способів організації взаємодії між вихователем і вихованцями.

Оптимальною є така організація діяльності дошкільників, за якої вони можуть розв'язувати поставлені завдання різними способами, кожен із яких є правильним і заслуговує схвалення. За таких умов дитина має сама обрати спосіб розв'язування й оцінити зроблене як вдале або ні. Оскільки така ситуація для дітей, невпевнених у собі, незвична або навіть небажана, тривожна, дорослим слід підбадьорити дитину, висловити впевненість у її можливостях, підтримати її старання, підкреслити, що вона може обрати найзручніший, найцікавіший для себе спосіб. Зробити це дошкільникові нелегко, бо доведеться звільнитися від звички чекати вказівок дорослого, від страху перед помилкою.

Актуальність проблеми розвитку пізнавальної сфери старших дошкільників зумовили вибір теми нашого дослідження

Метою констатувального етапу дослідження було вивчити особливості розвитку пізнавальної сфери старших дошкільників, а саме вивчити рівень пам'яті, уваги, мислення, емоційно-вольової сфери.

Для реалізації мети та поставлених задач було підібрано наступні методики для діагностики дітей:

- 1) методика «Запам'ятай малюнки»;
- 2) методика «Знайди та викресли»;
- 3) методика «Четвертий зайвий»;
- 4) методика «Керна-Йерасика».

Під час проведення діагностики враховувалися індивідуальні можливості кожної дитини, а також було застосовано особистісно-орієнтований підхід, тобто враховувалися особливості розвитку на даному віковому етапі кожної дитини.

Було одержано такі результати, про які сказано далі.

Низький рівень розвитку пізнавальної сфери був виявлений у 20,8 % дітей. У цієї категорії дітей недостатній рівень знань про оточуючий світ, вони не відрізняються особливою допитливістю та не проявляють інтерес до одержання нових знань. Пам'ять, увага, мислення знаходяться на низькому рівні. Діти не прагнуть спілкуватися з однолітками, не прагнуть досягати високих результатів в своїх діяльності. Під час занять вони поводять себе пасивно та байдуже. Практично ніколи ці діти не розпочинають виконувати завдання без нагадування, підказки, їм важко включитися в роботу. Пізнавальна діяльність пов'язана для них з негативними емоціями, викликає нудьгу.

Середній рівень розвитку пізнавальної сфери – 46,4 % дітей. Вони мають помірні знання про оточуючий світ, їм поки що важко оперувати цими знаннями для розв'язання різних завдань, цікавість проявляється тільки до ігрової діяльності, але не до навчальної. Діти легко включаються в нові види діяльності, проте в ситуації невдачі чи появи труднощів вони швидко втрачають інтерес. Діти не прагнуть займати позиції лідера. Під час самостійної діяльності вони періодично захоплюються роботою, яку виконують, проте працюють, в основному, одноманітно. Знаючи правильну відповідь, такі діти не говорять її з власної ініціативи.

Високий рівень розвитку пізнавальної сфери – 32,8 % дітей. Вони мають достатній запас знань про оточуючий світ, вміють оперувати цими знаннями для розв'язання різноманітних задач, їх рівень мисленнєвої діяльності забезпечує засвоєння нових знань, діти мають достатній словниковий запас, сформовані сенсорні навички, стійку увагу та високий рівень пам'яті. Їм притаманне бажання з'ясувати будову та призначення предмета, вони із задоволенням відгукуються на пропозицію відшукати інший варіант для вирішення того чи іншого завдання. Діти прагнуть бути першими, займати позиції лідера, виконувати самостійно завдання.

Для того, щоб побачити загальний стан особливостей розвитку пізнавальної сфери старших дошкільників, результати дослідження за всіма методиками представлено на рисунку 1:

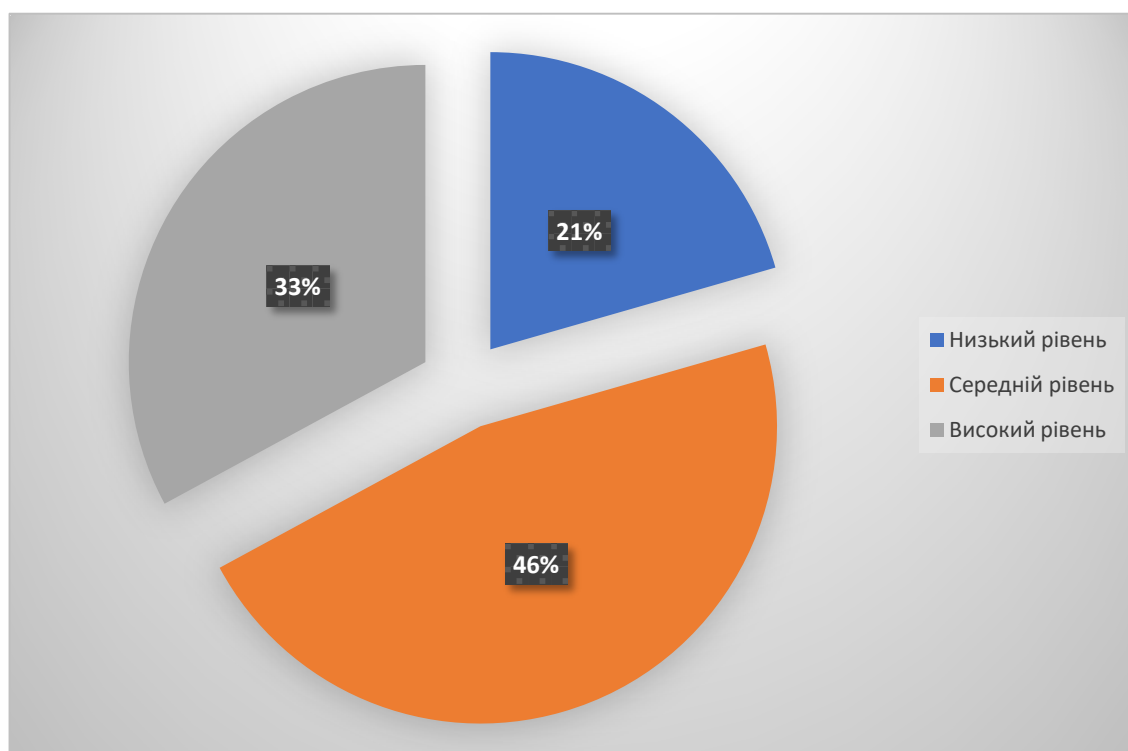


Рисунок 1 – Загальні результати дослідження

Отже, одержані результати свідчать про те, що багаточисельною групою продіагностованих дітей стали діти із середнім рівнем пізнавальної сфери. Також була виявлена група дітей з низькими показниками. Саме тому доречним буде запровадити систематичну розвивальну роботу з метою підвищення та покращення показників, для того, щоб на кінець навчального року та перед вступом до першого класу старші дошкільники мали високий рівень розвитку пізнавальної сфери та були готовими до засвоєння нової позиції – школяра.

З метою розвитку пізнавальних здібностей, навичок навчання, сприяння формування пізнавальної сфери дітей старшого дошкільного віку, формуванню їх адекватної самооцінки на основі реальних досягнень було створено корекційно-розвивальну програму, яка складалася з 10 занять та передбачала проведення 2 занять на тиждень тривалість 30-35 годин.

Повторні результати діагностики продемонстрували, що багаточисельної групою продіагностованих дітей після проведеної корекційно-розвиткової програми стали діти із високим рівнем пізнавальної сфери. Це свідчить про те, що цілеспрямована та систематична робота сприяє розвитку пізнавальної сфери дітей дошкільного віку. Також було виявлено незначну групу дітей з низькими та середніми показниками. Це можна пояснити індивідуальними особливостями цих дітей та потребою в продовженні корекційно-розвивальних занять з ними.

Джулай А. І.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ МАЙБУТНІМ ПСИХОЛОГАМ ЩОДО САМОСТІЙНОГО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Професія практичного психолога вимагає від спеціаліста не лише глибоких знань психологічних дисциплін й загальної ерудованості, а й високого рівня емоційного інтелекту, який здатен допомогти краще розуміти власне емоційне життя, відчувати емоційні потреби інших людей та ефективно керувати ними. Тому для повноцінного професійного успіху варто усебічно розвивати досліджуване особистісне утворення. З цієї метою далі пропонуються методичні рекомендації для майбутніх практичних психологів щодо їхньої самостійної діяльності, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту.

По-перше, необхідно завжди пам'ятати, що усі емоції мають позитивну мету: допомогти перебувати у безпеці, встановлювати і підтримувати взаємостосунки з оточуючими, займатись творчою діяльністю. Нагадуйте собі, що, хоча різні емоції можуть сприйматись як приємні (радість, надія, щастя тощо) або неприємні (відраза, ревності, смуток тощо), усі вони є корисними. Розмірковуйте над тим, якою може бути мета відчуття Вами провини, образи або будь-якої іншої неприємної емоції. Дайте відповідь на запитання: «До якої корисної дії ці емоції можуть мене спонукати?». Не дозволяйте собі сконцентруватись на власній негативній реакції у відповідь на виникнення емоцій чи почуттів, що спричиняють деякий дискомфорт, або зовсім ігнорувати їх.

Здатність до емоційної фасилітації може забезпечити упорядкування думок, а відтак і поведінки, посилення та розширення мислення, що дозволить набути новий досвід. Пам'ятайте, що будь-яка емоція складається із трьох взаємопов'язаних аспектів: думки, фізичного відчуття і поведінки. У випадку, коли Ви відчуватимете сильну емоцію (збентеження, розчарування, гнів тощо) умовно розділіть її на складові та визначте, на що саме зараз Ви можете вплинути.

Вчіться максимально влучно підбирати визначення тих чи інших емоцій. Порахуйте скільки назв емоцій та почуттів ви змогли згадати. Перевірте у словнику, чи збігається Ваше визначення з наведеним там. Регулярно поповнюйте свій словниковий запас, враховуючи іншомовні назви емоцій.

Завжди беріть відповідальність за власні емоції, оскільки це не лише не спричинить негативного впливу на взаємостосунки з оточуючими, особливо у конфліктних ситуація, а й дозволить Вам відчувати їх своєю власністю, а отже й самостійно ними розпоряджатися. Для цього використовуйте Я-висловлювання. Наприклад, замість «Ти образив мене» кажіть «Я відчуваюсь ображеним».

Чітко сформулюйте для себе власні емоційні потреби та визначте способи, які зможуть їх задовільнити без допомоги сторонніх осіб. Це дозволить Вам почуватись більш самобутнім і незалежним. Також не забувайте прямо питати про емоційні потреби інших, а також ступінь їхнього задоволення.

Застосуйте критичне мислення щодо установок, які у Вас існують щодо відчуття та вияву певних емоцій. Наприклад, «Плакати у присутності інших людей соромно», «Добрі люди не виявляють агресію» тощо. Порозмірковуйте над тим, чи відчуваєте Ви весь спектр емоцій або деякі з них повністю ігноруйте. Нагадайте собі, що усі емоції корисні, вони наповнюють наш внутрішній світ кольорами та дають можливість сприймати зовнішній світ більш повноцінно.

Відстежуйте власні емоційні тригери, а саме особливі ситуації або переживання, які автоматично провокують надмірну емоційну реакцію, щоб позбавитись непередбачуваних поведінкових виявів. Для цього одразу після сильного емоційного реагування спробуйте визначити його причину, контекст ситуації (вдома, підвищена тривожність, алкогольне сп'яніння тощо), запишіть їх, щоб у майбутньому бути більш підготованими і мати можливість краще керувати власним емоційним станом та відповідною поведінкою.

Пам'ятайте, що коли Ви припиняєте говорити і замовкаєте, комунікація з Вашого боку не закінчується, а співрозмовник продовжує отримувати певну інформацію завдяки аналізу Ваших невербальних емоційних і поведінкових виявів. Від Вашої міміки, жестикуляції та положення тіла залежить емоційний комфорт партнера по спілкуванню, тому слідкуйте, щоб Ваш вираз обличчя і сказане не суперечили один одному і, в свою чергу, не викликали у співрозмовника недовіри або занепокоєння.

Звертайте більше уваги на невербальні вияви емоцій. Для того, щоб точніше їх інтерпретувати, враховуйте кожен контекст ситуації та не один окремих жест або позу, а певну їх комбінацію. Для ефективного відпрацювання розшифрування засобів несловесної взаємодії, вимкніть звук під час перегляду фільму або серіалу та спостерігаючи за виразами обличчя персонажів, їх жестами, спробуйте здогадатись у якому емоційному стані вони перебувають, що відчують. Дайте відповідь на питання: «За якими ознаками Ви зробили такий висновок?».

Однією з важливих умов розвитку емоційного інтелекту є вміння позитивно мислити. Це не означає, що усі події у житті необхідно сприймати виключно у яскравому сяйві, адже це завадить врахувати весь спектр емоцій та почуттів, проте для запобігання застрягання у вирі негативних думок та підтримки мотивації до саморозвитку варто навчитись всюди шукати можливості для покращення ситуації. Для реалізації зазначеного можна спробувати після кожної негативної думки додавати «але» і вказувати шлях для подолання проблеми або пошуку інших перспектив. Наприклад: «На дорозі знову затори і я спізнююсь на роботу, але в мене з'явився час для того, щоб у навушниках продовжити аудіоуроки іноземної мови, знання якої можуть допомогти мені отримати підвищення».

Надзвичайно важливо вміти вибудовувати власні емоційні кордони, встановлення яких одночасно передбачає взяття відповідальності за власні емоції та вчинки, а також запобігає тому, щоб Ви почувалися відповідальними за почуття інших. Вдало побудовані гнучкі емоційні кордони позбавляють від невинуватого реальними вчинками почуття провини, нав'язливої потреби робити оточуючих задоволеними і щасливими, не дозволяють перетворитись на жертву різноманітних емоційних маніпуляцій. Необхідно усвідомити, у яких саме ситуаціях Ви відчуваєте, що Ваші емоційні кордони стають слабшими. Наприклад, коли партнер по спілкуванню починає підвищувати гучність голосу, плакати тощо. Нагадайте собі про здатність інших людей самостійно осмислювати та переживати власні емоції та почуття, а також брати відповідальність за їхній вияв. У випадку, коли помічаєте, що занадто сильно починаєте залежати від емоційного стану співрозмовника, можете навмисно звернути власну увагу на себе шляхом здійснення будь-якого впливу на власне тіло: напружити певний м'яз, вщипнути себе тощо.

Для практичного психолога чи найголовнішим показником розвинутого емоційного інтелекту є здатність до активного слухання, що передбачає не лише розуміння почутої інформації, а й емоційних переживань співрозмовника, які пов'язані зі сказаним. Для практикування цих навичок, вчіться під час діалогу періодично перепитувати партнера по спілкуванню щодо того, чи правильно Ви зрозуміли його слова та почуття. Це допоможе не втрачати важливих інформативних моментів бесіди та продемонструє Вашу щире зацікавленість у переживаннях співрозмовника, глибоке розуміння і співпереживання, що дозволить йому ще більш відкрито виявляти власні почуття і будувати з Вами міцні взаємостосунки. Візьміть собі за звичку задавати відкриті питання щодо емоційного стану партнера по комунікації, а також вчасно давайте йому зворотній зв'язок, особливо у випадках, коли Ви помітили, що слова та емоції не відповідають один одному. Таким чином Ви допоможете співрозмовнику помітити непомітні йому внутрішні конфлікти та суперечності.

Розвинена емпатія означає не лише розуміння емоцій іншої людини завдяки тому, що зараз Ви відчуваєте те саме або наявність схожого емоційного досвіду у минулому, а готовність визнавати важливість почуттів оточуючих, навіть якщо Ви їх не розумієте. Намагайтесь завжди виявляти щирість та вказувати на те, що не уявляєте повною мірою глибину переживань партнера по спілкуванню, однак хочете допомогти йому почуватись краще. У багатьох випадках краще за будь-які слова може бути щира посмішка, обережний дотик чи інше невербальне підтвердження

Вашого співчуття. Якщо людина розлючена або розчарована варто надати їй можливість висловитись та не перебивати.

Таким чином, для усебічного розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів їм необхідно бути теоретично обізнаними щодо різноманітних емоцій та їхніх поведінкових виявів, уважними до власних емоційних переживань, вміти їх правильно визначати та не ігнорувати. Також їм важливо навчитись здійснювати цілеспрямований вплив на власні емоції, а саме: зменшувати негативний вплив неприємних почуттів та активізувати емоційні стани, які сприяють продуктивній і творчій діяльності. Майбутнім психологам варто звертати увагу на емоційні вияви оточуючих, їхні словесні та невербальні індикатори, контекст ситуації у цілому. Дуже важливо навчитись вчасно та коректно задавати питання щодо особливостей емоційних переживань партнерів по спілкуванню, у толерантній формі надавати їм зворотній зв'язок. Найголовніше, що необхідно завжди пам'ятати майбутнім психологам, що емоційний інтелект – це динамічне утворення, тому його розвиток має відбуватись на регулярній основі.

Захарченко А. Б., Сургунд Н. А.
Хмельницький національний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Проблема соціального інтелекту (*social intelligence*) розглядається дослідниками протягом вже тривалого часу. Але внаслідок складності проблематики інтелектуальної сфери та надзвичайної важливості соціальних взаємодій в сучасному суспільстві, дана тематика є актуальною для продовження наукових пошуків і нині.

Відомий американський психолог Е. Торндайк (E. Thorndike) сформулював у 1920 році одне з перших визначень соціального інтелекту як здатність розуміти інших людей, добиватися успіхів у міжособистісних взаємодіях, поводити себе мудро щодо інших та у відповідності до ситуації, що склалася. Структура соціального інтелекту за Е. Торндайком також передбачала наявність вміння керувати іншими людьми. Таким чином, природа соціального інтелекту з самого початку його досліджень визначалась на підході до нього як до складного психологічного конструкту, що поєднує особистісні (інтелект) та соціальні (взаємодія) характеристики.

Протягом усього часу проблема соціального інтелекту привертала увагу багатьох дослідників, які на основі різних підходів вивчали та визначали поняття соціального інтелекту наступним чином: J. Wedeck – як здатність критично і правильно оцінювати почуття та настрої інших людей, а також мотивацію їх вчинків; T. Hunt – як здатність мати справу з оточуючими людьми, як здатність уживатися з іншими; R. Strang – як комплекс знань про людей, як вміння на основі цих знань бути з іншими; Ф. Вернон (P. E. Vernon) – як загалом вміння людини ладити з іншими людьми, як вміння розуміти настрої оточуючих та їх особистісні риси; О. Конт – як здатність побачити себе очима інших людей та за рахунок цього знання вміти входити в їхнє становище, як вміння ефективно взаємодіяти в соціумі; Г. Олпорт (G. Allport) – як здатність людини пристосовуватись до постійних змін умов взаємодій в світі людей, як здатність добре розбиратися в людях; Р. Стернберг – як вміння ставити себе на місце іншого, правильно та критично оцінювати почуття та риси оточуючих людей тощо.

Зважаючи на важливу роль соціального інтелекту для функціонування людини як соціальної істоти, Г. Олпорт загалом характеризував соціальний інтелект людини як «соціальний дар», що сприяє налагодженню спілкування в соціумі, а Д. Векслер – загалом як пристосованість індивіда до людського буття, до взаємодії між членами людського суспільства.

Практика вивчення проблематики інтелектуальної сфери дозволила багатьом дослідникам розглядати соціальний інтелект загалом як невід'ємну складову розвитку людини на основі різних підходів: Д. Векслер: соціальний інтелект є тією частиною загального інтелекту людини, який проявляється в соціальній сфері; Р. Стернберг – соціальний інтелект є одним із різновидів практичного інтелекту; Е. Торндайк, Дж. Гілфорд вважали, що соціальний інтелект не є частиною загального інтелекту людини та не є пов'язаним із ним.

У моделях інтелекту різних дослідників соціальний інтелект розглядається на основі наступних моделей:

– Модель структури інтелекту Дж. Гілфорда – у трьохфакторній моделі інтелекту соціальний інтелект розглядається як інтелектуальні здатності людини пізнання в соціальній

сфері, які обумовлюються характеристиками особливостей процесів даного пізнання (зміст пізнавальної інформації, операції по обробці інформації, результати обробки інформації). Таким чином, соціальний інтелект розглядається як одиниця, що хоч і не залежить від загального інтелектуального розвитку, але є пов'язаною з пізнанням інформації про поведінку людини;

– Модель структури інтелекту Г. Айзенка – соціальний інтелект розглядається в якості найбільш загальної сфери розвитку інтелекту людини, яка охоплює та містить як основу елементи біологічного інтелекту (нейрологічна, фізіологічна, біохімічна, гормональна основа поведінки людини) та психометричного інтелекту (існуючі результати вирішення інтелектуальних задач). Соціальний інтелект визначається як прояв соціально-корисної адаптації людини в соціумі та включає в якості базових складових інтелектуальні здібності людини до вирішення задач, міркувань, пам'ять, навченість, вироблення стратегій, пристосування до навколишнього середовища;

– Соціальний інтелект в структурі множинних інтелектів Г. Гарднера на основі міжособистісного інтелекту (здатність розуміти почуття, наміри, мотиви інших людей) та внутрішньоособистісного інтелекту (як здатності людини розуміти себе, свої можливості, мотиви, емоції) та ін.

Важливе значення у вивченні соціального інтелекту має підтвержене багатьма дослідниками положення Дж. Гілфорда про те, розуміння своєї поведінки та поведінки інших людей в значній мірі має невербальний характер. Дане положення визначає те, що все більше місце у вивченні соціального інтелекту стали займати дослідження, що базуються на поведінкових, невербальних способах оцінки соціального інтелекту. Тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда вже давно реалізує дану концепцію на практиці, а на сучасному етапі досліджень даний підхід також представлено такими концепціями соціального інтелекту, як соціальної інтуїції Ф. Чапін (1967), на основі тесту соціальної інтерпретації Д. Арчер і Р. Акерта (1980) та ін.

До них також відноситься концепція С. Космітського і О. П. Джон (1993), де сім факторів соціального інтелекту були скомпоновані в двох самостійних групах когнітивних та поведінкових елементів. До когнітивних елементів соціального інтелекту авторами були віднесені: оцінка перспективи, розуміння людей, знання спеціальних правил, відкритість у відносинах до оточуючих. Елементами поведінковими були визначені здатність мати справу з людьми, соціальна пристосованість, теплота в міжособистісних стосунках. Така структура складових характеризує підхід, що соціальний інтелект є тією сферою, де взаємодіють когнітивні та афективні фактори.

Продовженням підходу щодо невербальності природи соціального інтелекту є концепція К. Джонс і Дж. Дей (1997), в якій розглядається взаємозв'язок між такими двома вагомими факторами соціального інтелекту як «кристалізовані соціальні знання» (декларативні знання та знання на основі досвіду щодо добре знайомих соціальних подій) та «соціально-когнітивна гнучкість» (здатність застосовувати соціальні знання при вирішенні невідомих проблем). Дане положення свідчить про можливості розвитку соціального інтелекту кожної людини в межах об'єктивно заданого соціокультурного простору, в якому є сформованими певний комплекс норм соціальної взаємодії та соціальної поведінки людини.

Узагальнюючи, зауважимо, що уявлення про природу соціального інтелекту розкрито в межах різних підходів вітчизняних та зарубіжних вчених: поведінковий (Г. Айзенк, Г. Олпорт, Е. Торндайк та ін); когнітивно-вербального (Дж. Гілфорд, Н. Каліна, Н. Кудрявцева, М. Саллівен); комунікативного (М. Амінов, М. Молоканова, А. Южанінова); комунікативно-особистісного (В. Куніцина, М. Кубишкіна, О. Лобанов); операціонального (Н. Кудрявцева); структурно-динамічного (Д. Люсін, Д. Ушаков); інтегративного (К. Космітський, О. Джон); системного (В. Мерлін, В. Панок, Н. Чепелева, Г. Любочкіна) та інших.

Отже, можемо зробити висновки, що дослідження соціального інтелекту є актуальною психологічною проблемою, яка продовжує привертати увагу багатьох дослідників в умовах посилення комунікацій в процесі розвитку сучасного суспільства.

ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ

На сьогодні, когнітивно-поведінкова терапія є одним з провідних, сучасних, науково обґрунтованих методів психологічної допомоги, зокрема, у подолання негативних емоційних станів підлітків. Застосування технік когнітивно-поведінкової терапії допомагає підліткам змінити власні негативні думки та переконання, розвивати конструктивну поведінку та емоційну регуляцію, а також надає засоби ефективної взаємодії з іншими людьми. Важливо також пам'ятати, що кожен підліток є унікальною особистістю, тому засоби можуть бути різними і повинні бути індивідуально підібрані.

Проблема вивчення емоційних станів підлітків різнобічно представлена в українських та зарубіжних дослідженнях (М. Й. Боришевський, Б. О. Вяткін, В. О. Ганзен, Л. Г. Дика, Е. П. Ільїн, М. Д. Левітов, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, М. П. Наєнко, Т. А. Немчин, І. І. Чеснокова тощо).

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) – це метод психотерапії, який фокусується на взаємозв'язку між думками, емоціями та поведінкою людини. Основна ідея КПТ полягає в тому, що думки, переконання та поведінка взаємодіють між собою, і визначають особливості протікання емоційних станів особистості. Тому, змінюючи думки та переконання, можна впливати на емоційні стани та поведінкове реагування (Бек Дж., 1990).

Основні принципи КПТ у роботі з негативними емоційними станами підлітків включають:

1. Встановлення конкретних цілей: за допомогою засобів КПТ підлітки встановлюють конкретні цілі, які вони хочуть досягти, наприклад, покращення настрою, зменшення тривоги або покращення самооцінки.

2. Вивчення впливу власних думок та переконань: за допомогою технік КПТ підлітки навчаються розпізнавати та аналізувати свої думки та переконання, що впливають на їхні емоції та поведінку.

3. Формування нових думок та переконань: підлітки навчаються замінювати негативні думки та переконання на конструктивні та більш збалансовані.

4. Вивчення емоційної регуляції: за допомогою технік КПТ підлітки навчаються регулювати свої емоції та зменшувати рівень тривоги.

5. Розвиток конструктивної поведінки: підлітки навчаються конструктивно реагувати у емоційно-напружених ситуаціях, що сприяє покращенню їх емоційних станів (Вестбрук Д., Кеннерлі Г., Кірк Дж., 2014).

Засоби КПТ можна включати як у індивідуальну роботу з психологом, так і у групову роботу, де підлітки можуть взаємодіяти з іншими, ділитися своїм досвідом та отримувати підтримку від однолітків. Групова робота також допомагає підліткам підвищити самооцінку та соціальну впевненість.

Негативні емоційні стани підлітків можуть проявлятися по-різному, але можна виокремити деякі загальні ознаки:

1. Роздратованість: підлітки можуть швидко ставати роздратованими і злісними, особливо у ситуації стресу або під час взаємодії з іншими людьми.

2. Відчуття страху: підлітки можуть мати страх перед невідомими речами, ситуаціями та змінами.

3. Апатія: підлітки можуть ставати байдужими до багатьох речей, які раніше їм були цікаві.

4. Агресія: деякі підлітки можуть виражати своє незадоволення та роздратування через агресивну поведінку, таку як бійки, злочинність або бунтівництво.

5. Низька самооцінка: підлітки можуть відчувати, що вони не досягають своїх цілей та їхні досягнення не є достатньо важливими або значущими.

6. Стрес: підлітки можуть відчувати стрес від шкільних навчальних вимог, відносин з ровесниками або батьками, тисків зовнішніх умов і схильність до перфекціонізму.

З метою емпіричного дослідження негативних емоційних станів підлітків було використано «Тест-опитувальник агресивності» Л. Г. Почебут, за допомогою якого можливо виявити наступні форми прояву агресивної поведінки та оцінити такі показники як: фізична агресія (використання фізичної сили проти іншої людини); вербальна агресія (вираження негативних почуттів як форму, так і через словесні відповіді); предметна агресія (вираження

агресії на навколишніх предметах), емоційна агресія (у людини під час спілкування виникає емоційне відчуження, почуття підозри, ворожості по відношенню до іншої людини) та аутоагресія (спрямування агресії на самого себе при відсутності механізмів захисту «Я», відчутті беззахисності по відношенню до агресивного середовища), та методику «Особистісна шкала прояву тривоги» Дж. Тейлор, що дає можливість визначити рівень тривожності у досліджуваних.

В дослідженні взяли участь 30 учнів 10 класу навчально-виховного комплексу № 2 міста Хмельницького, серед яких 16 дівчат – 53,3 % та 14 хлопців – 46,6 %.

За результатами дослідження було визначено, що серед учнів 10 класу за «Тестом-опитувальником агресивності» 57 % підлітків мають вербальну агресію на високому рівні, що свідчить про намагання прояву агресії у вираженні негативних почуттів через словесні відповіді, а також про недостатню розвиненість їх соціальної та емоційної зрілості, у 27 % підлітків вербальна агресія виражена на середньому рівні, що може свідчити про соціальний тиск та стрес, недостатню соціальну оцінку, переважання неформальних норм серед підлітків і у 17 % підлітків вербальна агресія проявляється на низькому рівні, що свідчить про те, що підлітки мають добре розвинені навички комунікації, які допомагають їм у взаєминах з ровесниками та дорослими.

За шкалою фізичної агресії було виявлено, що у 27 % підлітків фізична агресія розвинута на високому рівні, що свідчить про те, що підліток схильний фізично виражати агресію і може задіювати грубу фізичну силу, у 30 % – фізична агресія виражена на середньому рівні і у 43 % – фізична агресія виявлена на низькому рівні.

За шкалою предметної агресії у 20 % підлітків предметна агресія проявлена на високому рівні, у 30 % – на середньому рівні, такий показник можна пояснити страхом бути соціально неприйнятним, якщо прояв власної агресії спричинить шкоду життю та здоров'ю іншої людини і 50 % підлітків мають низький рівень предметної агресії, що свідчить про те, що підлітки мають здоровий рівень самоконтролю та вміють розв'язувати конфлікти мирним шляхом.

За шкалою емоційної агресії було виявлено, що 23 % підлітків емоційно агресивні, у 27 % – емоційна агресія проявлена на середньому рівні і у 50 % підлітків емоційна агресія виражена на низькому рівні, що свідчить про те, що у підлітків немає характерного емоційного відчуження при спілкуванні з іншими людьми, супроводжуване підозрілістю, ворожістю, неприязню або недобррозичливістю по відношенню до них.

За шкалою аутоагресії було виявлено, що у 27 % підлітків самоагресія діагностована на високому рівні, що свідчить про відсутність миру та злагоди з собою, відсутність або ослабленість механізмів психологічного захисту, беззахисність в агресивному середовищі; 23 % підлітків характеризуються середнім рівнем аутоагресії та 50 % – низьким рівнем самоагресії.

Проаналізувавши результати дослідження було виявлено, що дівчата більш схильні до застосування вербальної агресії – 59 % опитаних використовують лайку та словесні образи, серед хлопців таких 42 %. Також було виявлено, що підлітки, які мають проблеми з агресією, розпізнають набагато більше сигналів як недобррозичливі, і навіть нейтральні ситуації вони часто розглядають як ворожі по відношенню до себе зі сторони оточуючих (Kendell F., 2002).

Отже, за результатами «Теста-опитувальника агресивності» Л. Г. Почебут було виявлено, що підлітки більш схильні до прояву вербальної агресії і менш за все до предметної агресії, що свідчить про те, що словесно образити людей їм легше аніж виявити агресію на сторонніх предметах.

Ефективними засобами КПТ у подоланні агресивної поведінки підлітків можна визначити конструктивний коупінг при фізичному збудженні, коупінг при когнітивному збудженні, оцінка результатів коупінгу та складання плану на майбутнє (Novaco, 2000). У цих випадках так само ефективно застосування рольових ігор, наприклад, під час прикладного навчання учасники тренуються застосовувати техніки самоконтролю у складних ситуаціях, спочатку в уяві, потім у рольовій грі, а пізніше *in vivo*.

За результатами проведеної методики «Особистісна шкала прояву тривоги» Дж. Тейлора було визначено, що у 25 % підлітків високий рівень тривожності, який може виникати через емоційний дисбаланс: підлітки з високим рівнем тривожності можуть легко збуджуватися, роздратовуватися та переживати емоційні вибухи; соціальні проблеми: тривога може виникати через проблеми у стосунках з ровесниками, батьками, вчителями та іншими людьми; стрес: надмірний стрес може призвести до розвитку тривожності у підлітків, особливо якщо вони його відчують під час занять у школі, іспитів, виконання домашніх завдань та інших подібних ситуацій; невизначеність: невизначеність щодо майбутнього, вибір професії, навчання, може також спричиняти тривогу; фізичні проблеми: тривога може виникати на тлі різноманітних

фізичних проблем, таких як хронічний біль, хвороби. У 41 % підлітків рівень тривожності виражений на середньому рівні, тобто тривожність більшості підлітків, які приймали участь у дослідженні, можна назвати адекватною, «корисною» та такою, що допомагає вирішувати складні завдання і у 34 % підлітків тривожність виявлена на низькому рівні.

КПТ є ефективною при тривожності, тому що спрямована на виявлення тригерів занепокоєння, формулювання характерних для тривожності автоматичних думок в провокуючих ситуаціях і на побудову альтернативного погляду на ці ситуації. КПТ базується на класичних роботах А. Елліса щодо формули АВС, де А – активуюча подія, В – оцінка події, переконання щодо неї та С – наслідки у вигляді емоцій та поведінки (Ellis A., 2005). Вважається, що причиною тривожності є ірраціональні переконання, які формуються внаслідок когнітивних помилок (викривлень), ці переконання лежать в основі й патологічної тривоги. Основна робота з підлітком базується на ідентифікації цих дисфункціональних переконань та заміна їх на раціональні, таким чином інтенсивність тривоги знижується (Norton W. W., 1999).

Отже, в результаті проведеного дослідження негативних емоційних станів підлітків високий рівень агресивності переважає у формі вербальної агресії, яка є характерною більше ніж для половини підлітків; наступною є фізична агресія, аутоагресія та емоційна агресія, що використовуються третинною опитаних і предметна агресія є найменш застосованою серед підлітків, що свідчить ослаблені механізми психологічного захисту, емоційне відчуження при спілкуванні та схильність до вираження агресії словесними образами та фізичною силою. Високий рівень тривоги проявляється у чверті підлітків, що сприяє їх швидкому збудженню та роздратованню у емоційно-напружених ситуаціях. Для подолання агресивності та тривожності підлітків ефективними техніками КПТ є психоедукація, сократівські запитання, техніки дистанціювання, тестування думок та тренінг асертивності.

Кабашнюк В. О.

Хмельницький національний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ З ПЕРШОЇ ДОМЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ МІННО-ВИБУХОВИХ ТРАВМАХ

24 лютого 2022 року повномасштабним вторгненням російських військ розпочався новий етап російсько-української війни. Внаслідок цієї війни, у період з 24 лютого 2022 року по 15 лютого 2023 року ООН зафіксувала в Україні 8006 загиблих та 13287 поранених цивільних осіб. Мінно-вибухові ураження є домінуючим видом травми для цивільного населення.

Мінно-вибухова травма – це сполучена травма, яка виникає внаслідок імпульсної дії комплексу уражаючих факторів вибуху мінного боєприпасу, яка характеризується взаємопов'язаним и взаємнообтяжуючим впливом, як глибоких і значних пошкоджень тканин, так і розвитком загального контузійно-коммоційного синдрому.

Фактори, які вражають при мінно-вибухових ураженнях:

- ударна хвиля;
- висока температура і полум'я;
- уламки та частки вибухового пристрою і вторинні пошкоджуючі снаряди;
- механотравма – забій тіла при ударі об землю та інші тверді тіла;
- баротравма – коливання атмосферного тиску;
- токсична дія газоподібних продуктів вибуху;
- акустична травма.

При мінно-вибухових ураженнях виникає три зони змін у травмованих тканинах:

- зона відриву, розчавлювання і відсепаровки тканин (незворотні зміни);
- зона контузії (вогнищеві незворотні процеси);
- зона комозії (структурні зміни судин і нервових стовбурів) та із значним поліморфізмом анатомічних пошкоджень;

– у 50 % потерпілих спостерігаються пошкодження органів грудної клітки, у тому числі у 40 % – гемоторакс та пневмоторакс або забій серця;

- пошкодження очей, кісток черепа;
- пошкодження органів черевної порожнини тощо.

За оцінками фахівців, причиною 80 % летальних випадків була недосконалість надання домедичної допомоги постраждалим на місці події (Тарасюк Ю. і співавт., 2020).

З метою поширення знань та практик з надання термінової домедичної допомоги серед більшої частини населення з лютого 2022 року були організовані курси з першої домедичної допомоги при мінно-вибухових травмах на базі кафедри фізичної терапії, ерготерапії ХНУ. За основу був взятий протокол базової підтримки життя – BLS (Basic Life Support, розроблений Американською Асоціацією Серця разом з Європейською Радою Реанімації. Він загально прийнятий у більшості країн світу. Міжнародними дослідженнями доведено – виконання рекомендацій протоколу підвищує виживання потерпілих до 75 % (BLS, 2017).

Курси включають чотириденні заняття в групах з максимальною кількістю слухачів до 20 осіб за такою програмою:

Перший день. Зупинка артеріальної кровотечі.

1. Алгоритм надання домедичної допомоги на місці події.
2. Надання стабільної пози.
3. Артеріальна кровотеча, ознаки.
4. Алгоритм зупинки артеріальної кровотечі.
5. Правила накладання джгута.
6. Оволодіння навичками роботи:
 - а) з джгутом Есмарха;
 - б) з турнікетом САТ;
 - в) з підручними засобами.
7. Розповсюджені помилки.
8. Перша допомога при ампутаціях кінцівки.

Другий день. Відновлення прохідності дихальних шляхів і СЛР.

1. Ознаки клінічної смерті.
2. Ранні ознаки біологічної смерті.
3. Відновлення прохідності дихальних шляхів.
4. Серцево-легенева реанімація (СЛР) дорослим і дітям (2 і 1 рятувальник).
5. Прийоми Геймліха дорослим і дітям.
6. Опрацювання методів СЛР і прийомів Геймліха.

Третій день. Перша допомога при пневмотораксі та інших ранах.

1. Правила накладання бинтових пов'язок.
2. Оволодіння навичками накладання бинтових пов'язок.
3. Виявлення ознак пневмотораксу та інших поранень грудної клітки.
4. Алгоритм першої допомоги при пневмотораксі та проникаючих пораненнях грудної клітки.
5. Вторинний огляд потерпілого.
6. Алгоритм першої допомоги при пораненнях.
7. Перша допомоги при травмах:
 - а) голови (ока, носова кровотеча, кровотеча з вуха, носу тощо);
 - б) шиї;
 - в) живота.

TERROR (лат. «страх», «жах») позначає первинний стрес, який переживають безпосередні учасники жахливих подій при артобстрілах, терактах. Цей термін часто вживають зі словом «шок». Тому не випадково при мінно-вибухових ураженнях майже завжди розвиваються гострі психічні розлади.

Четвертий день. Перша допомога при опіках та гострих психічних розладах.

1. Термічні опіки. Перша допомога.
2. Опіки білим фосфором. Перша допомога.
3. Боротьба з охолодженням.
4. Гострі реакції на стрес:
 - а) ступор, перша допомога;
 - б) панічні атаки, перша допомога;
 - в) лють, напад агресії, перша допомога;
 - г) напад плачу, перша допомога;
 - д) істеричний напад, перша допомога.

5. Методи психічної самопомоги:

- а) дихальні вправи («Квадрат»);
- б) «Заземлення»;
- в) «Безпечне місце»;
- г) список «надійних» людей;
- д) керування стресом (Кабашнюк В., 2017).

6. Сеанс біосугестивної терапії (Стражний О., 2019).

Спочатку на заняттях викладається теоретична частина, а потім відбувається оволодіння практичними навичками з надання першої домедичної допомоги в роботах парами, «сам собі» та на тренажерах. Робота кожного курсанта контролюється викладачем, одразу виправляються помилки.

Лише за минулий рік на курсах навчалися близько 140 осіб. Серед них і працівники культури, волонтери, студенти і викладачі університету, соціальні працівники міста та психологи. Була дана позитивна оцінка курсантами організації та проведенню навчання з першої домедичної допомоги при мінно-вибухових травмах, а саме тематиці, теоретичному та практичному наповненню занять.

Висновки:

1. Розроблені заняття з першої домедичної допомоги при мінно-вибухових травмах пройшли 14-місячні випробування і позитивно себе зарекомендували серед курсантів, можуть бути корисними для організації подібних курсів для цивільного населення під час війни.

2. Виконання практичних завдань під час навчання сприяють не тільки закріпленню теоретичних знань, а й умінню працювати самостійно, розуміти принципи та методику надання першої домедичної допомоги при мінно-вибухових травмах.

Карпова Д. С., Венцеславська Т. І.

Хмельницький національний університет

ПРІОРИТЕТИ РОЗЛУЧЕНИХ ЛЮДЕЙ ПРИ ВИБОРІ ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА

Як свідчить практика, формування будь-якої шлюбної пари має свої закономірності. Взаємне сприйняття партнерів залежить від оптимального сполучення ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів, мотивів, потреб, характерів, темпераментів, темпу і ритму психофізіологічних реакцій та сексуальної поведінки. Це на думку дослідників є шлюбним потенціалом особистості. Оптимальне сполучення таких потенціалів відображає міжособистісну сумісність шлюбної пари (Потапчук Є., 2020).

У своєму дослідженні ми звернули увагу на закономірності формування шлюбної пари розлученими людьми. Проведений аналіз наукової психологічної літератури дозволив з'ясувати, що проблема повторного шлюбу є важливою та актуальною в сучасному суспільстві (Проскурняк О., 2018, Федоренко Р., 2021).

Нами визначалися пріоритетні ознаки, на які звертають розлучені люди при виборі шлюбного партнера. За основу ми взяли методику «Психологічна діагностика шлюбного потенціалу та міжособистісної сумісності з партнером» (ДШПО) (автор Є. Потапчук). При психологічній діагностиці дошлюбних стосунків розлучених людей важливо розуміти та розрізнити можливі проблемні питання: пошук та вибір шлюбного партнера, прогнозування майбутніх шлюбних стосунків. Нашим респондентам (142 розлучені особи, з яких – 88 жінок та 54 чоловіка) ми запропонували обрати найбільш значущі ознаки, на які вони орієнтуються у виборі нового шлюбного партнера. Список налічував 125 позицій, що відображають ознаки фізичної привабливості, інтелектуально-світоглядної, морально-психологічної, інтимно-сексуальної, матеріально-фінансової та господарсько – побутової привабливості.

З'ясувалося, що за ознаками фізичної привабливості людини (зовнішні форми, пропорції, запах тіла) 79,6 % розлучених жінок більше орієнтуються на привабливість мовлення (грамотність, відсутність дефектів, міміка), стан фізичного здоров'я (відсутність хронічних захворювань), привабливість погляду (добрий, твердий, чаруючий), привабливість запаху. Водночас, серед чоловіків 90,7 % більше звертають увагу на привабливість ваги, грудей, фігури, погляду. Доречно зазначити, що подружжя досить часто може ставати заручниками критерію

фізичної привабливості, свідомо чи підсвідомо порівнюючи свого теперішнього шлюбного партнера з колишнім.

За ознаками інтелектуально-світоглядної привабливості (вияви інтелектуальних здібностей, життєвих цінностей та прагнень) 77,3 % жінок обрали такі важливі ознаки на їх думку, здатність бути джерелом раціональних ідей, здатність делікатно критикувати думки чи поведінку партнера, здатність мудро вирішувати проблемні життєві ситуації, здатність розуміти свої обов'язки в сім'ї. Понад 74,7 % розлучених чоловіків у виборі шлюбної партнерки орієнтуються на здатність бути гарним вихователем дітей, здатність надихати, бути мотиватором сімейних досягнень, здатність викликати бажання бути разом.

За ознаками морально-психологічної привабливості 74 % жінок обрали активність, відповідальність, довірливість, надійність, самостійність, турботливість, цілеспрямованість і чуйність. Щодо чоловіків, то більшість з них надала перевагу відповідальності, довірливості, емпатійності, надійності, ніжності, оптимізму, поступливості, стриманості та чуйності. Як бачимо, і чоловіки, і жінки бажають у новому шлюбі мати партнера, на якого завжди можна покластися і якому завжди можна довіряти.

За ознаками інтимно-сексуальної привабливості більшість учасниць дослідження 68,2 % визначили, що орієнтуються на такі важливі для них ознаки: володіння мистецтвом сексу, здатність задовільнити сексуальні потреби партнера, знання ерогенних зон, стійкість до підвищеної втоми під час сексу. Щодо чоловіків, то більшість зазначених респондентів 79,3 % орієнтуються на відсутність сексуальної байдужості, здатність задовільнити сексуальні потреби, креативність в інтимно-сексуальному спілкуванні, сексуальний потяг.

За ознаками матеріально-фінансової та господарсько-побутової привабливості 65,8 % жінок вбачають важливими такі ознаки: здатність наповнювати сімейний бюджет, раціонально планувати (економити) сімейний бюджет, жити без кредитів та фінансових боргів, підтримувати у справному стані домашнє господарство. Натомість 64,9 % чоловіків вважають такі важливі ознаки, які б вони хотіли бачити у своїй майбутній партнерці: здатність доглядати за дітьми, організовувати сімейний побут, підтримувати чистоту і порядок, створювати домашній затишок, готувати смачні страви.

Як бачимо пріоритети розлучених людей при виборі нового шлюбного партнера мають свої особливості. Так розлучені жінки надають перевагу чоловікам з ознаками активності, відповідальності, довірливості, надійності, самостійності, турботливості, цілеспрямованості, а також звертають увагу на привабливість мовлення, стан фізичного здоров'я, здатність бути джерелом раціональних ідей, делікатно критикувати думки та поведінку партнера, здатність мудро вирішувати проблемні життєві ситуації, розуміти свої обов'язки в сім'ї, здатність наповнювати сімейний бюджет, раціонально планувати (економити) сімейний бюджет, жити без кредитів та фінансових боргів, підтримувати у справному стані домашнє господарство. Щодо розлучених чоловіків, то вони при виборі нової шлюбної партнерки звертають увагу на привабливість ваги, грудей, фігури, погляду, на здатність бути гарним вихователем дітей, вміння організовувати сімейний побут, підтримувати чистоту, створювати сімейний затишок, готувати смачні страви, надихати, бути мотиватором сімейних досягнень, викликати бажання бути разом. Вбачають такі важливі риси сім'янина, як відповідальність, довірливість, емпатійність, надійність, ніжність, оптимізм, поступливість, стриманість. Щодо інтимно-сексуальної сфери то чоловікам важливо, аби їх майбутня партнерка була здатна задовільнити сексуальні потреби, була креативна в інтимно-сексуальному спілкуванні.

За результатами емпіричного дослідження визначено найбільш значущі ознаки на які звертають увагу розлучені люди при виборі нового шлюбного партнера. Ми з'ясували, що для жінок важливо, щоб новий шлюбний партнер був активним, відповідальним, надійним, самостійним, турботливим, цілеспрямованим, а також вмів вирішувати різноманітні життєві труднощі, наповнювати сімейний бюджет, підтримувати у справному стані домашнє господарство. Для розлучених чоловіків важливо, аби їх нова партнерка була гарним вихователем дітей, вміла створювати сімейний затишок, готувати смачні страви, була відповідальною, емпатійною, ніжною, поступливою та стриманою.

Щодо перспективи подальших розробок цієї теми, то вважаємо, що потребують дослідження шляхи та методи формування психологічної готовності розлучених людей до вступу у новий шлюб.

ДІАГНОСТИКА ТРИВОЖНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ ПРОЄКТИВНОЇ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Практично усі люди в своєму житті мали справу з негативними станами. Особливо в наш нелегкий час, тобто, під час війни. Одним з таких негативних станів є стан тривоги. Тривога – це неприємний емоційний стан, що характеризується очікуванням несприятливого розвитку подій, наявністю поганих передчуттів, страху, напруги і хвилювання. На відміну від причин страху, причини тривоги зазвичай не усвідомлюються, але вона попереджує участь людини в потенційно шкідливій поведінці, чи стимулює його до дій з підвищення ймовірності благополучного закінчення подій. Тривога дуже часто проявляється в людей, які хворіють невротами (Герасименко І., 2016).

На жаль, поглянувши на людину ми не можемо точно сказати чи тривожиться вона прямо зараз, чи перебувала в стані тривоги. Перевірити людину на наявність тривожності це необхідність, тому що цей стан, наповнений переживаннями може видозмінитись у більш серйозні і нашкодити її здоров'ю.

Проективні методи дослідження можуть допомогти виявити деякі ознаки тривожності, такі як:

1. Збудженість: Висока рівень тривоги може призводити до збудження, що може бути помічено в проективних тестах, наприклад, в нервовому руху або швидкості виконання завдань.

2. Оборонні механізми: Люди можуть використовувати оборонні механізми, щоб захистити себе від тривоги. Проективні тести можуть допомогти виявити такі механізми, такі як проєкція (перенесення власних проблем на інших людей), раціоналізація (обґрунтування своїх дій), регресія (повернення до більш простих способів мислення), інтроверсія (зосередження на своїх внутрішніх станах) та інші.

3. Стрессова реакція: в проективних методиках «Дім, дерево, людина» можна виявити ознаки стресу та пост-стрессового стану, ПТСР у вигляді специфічних зображень руйнування і пошкоджень, а також в методиці «Людина під дощем» виявити ознаки пережитих стресів у вигляді ознак емоційного збіднення, нездатності відчувати емоції, знесилення, емоційне вигорання, роздратування, агресивних та аутоагресивних реакцій.

4. Негативний настрій: Люди, які мають високий рівень тривоги, можуть відчувати сумний або негативний настрій. Проективні тести можуть виявити ознаки депресії або пригнічення, які можуть бути пов'язані з тривоною.

5. Самооцінка: Люди, які мають високий рівень тривоги, можуть мати низьку самооцінку. Проективні тести можуть допомогти виявити такі ознаки, як самокритика або негативне ставлення до себе (Глушенко О. І., 2010).

Тривожність може бути діагностована методами проективної психології, такими як Тест рисунка людини, Тест плям Роршаха, Тест Апперцепції Тематичний (ТАТ) та інші. Проективна діагностика заснована на ідеї того, що людина, навіть несвідомо, проєктує свої внутрішні стани на зовнішні об'єкти, такі як малюнки або історії (Кочарян А., 2013).

У тесті рисунка людини, де пропонується намалювати людину, може бути діагностовано за ознаками на малюнку, такими як: розмір голови та частин тіла, наявність деталей, фон малюнка тощо. Наприклад, часто ті, хто має тривожність, можуть намалювати людину з непропорційно великою головою, що може вказувати на надмірну зосередженість на своїх думках та почуттях.

У тесті Роршаха, психолог демонструє десять абстрактних плям на картках, а потім запитує людину, що вона бачить в цих плямах. Відповіді можуть допомогти отримати інформацію про підсвідомі проєкції людини та її емоційний стан. Наприклад, люди з тривожністю можуть бачити більше загрозливих або страшних образів в плямах, домінують негативні настрої та депресивні думки у реакціях персонажів, що вказує на їх особисті тривожні думки та переживання. За допомогою тесту Люшера можна визначити емоційний стан, домінуючі потреби та певні аспекти тривожності, такі як непевність, страх та (Бойко Ю. І., 2012).

Тест Татта: у цьому тесті людина дивиться на карти з абстрактними фігурами і повинна розповісти, що вона в них бачить. Цей тест може допомогти виявити тривожність шляхом аналізу ступеня складності та незвичності інтерпретацій фігур.

Тест Мачовера: цей тест полягає в тому, що людина доводить речі, що відносяться до них, до одного з трьох типів: люди, тварини або речі. Тест може допомогти виявити тривожність, якщо людина розглядає тільки речі та не вдається до ідентифікації з іншими людьми або тваринами.

Тест тематичної аперцепції: цей тест вимагає від учасника розповісти історію, яка описується на зображенні. Ці зображення можуть бути незавершеними, що дозволяє учаснику додати свої думки та ідеї. За допомогою тесту тематичного аперцепції можна виявити симптоми тривожності, такі як заборонені фантазії та страх перед певними ситуаціями.

Тест Келлі: цей тест полягає у запитанні учаснику відповісти на певні запитання, що стосуються його переживань та думок у певних ситуаціях. Він вимагає від учасника виявити його особистість, уподобання та реакції на різні стресові ситуації (Корнєєва Л., 2011).

Хоча методи проєктивної діагностики можуть бути корисними для виявлення деяких аспектів тривожності, не можна обмежуватись лише цими методами. Існує кілька причин, чому це так.

1. Обмежена точність: Незважаючи на те, що проєктивні тести можуть допомогти виявити деякі прояви тривожності, точність таких тестів не завжди є надійною. Це може бути пов'язано з тим, що вони базуються на відповідях учасника на неструктуровані стимули, що можуть бути суб'єктивними та відчуватися неясно.

2. Недостатня інформація: Проєктивні тести можуть не надати достатньо інформації про причини тривоги або контекст, у якому вона виникла. Інші методи дослідження, такі як інтерв'ю, можуть допомогти збільшити розуміння причин та контексту тривоги.

3. Потреба в комплексному дослідженні: Тривога може мати різні прояви та причини, і, щоб зрозуміти її повністю, може бути потрібно використовувати декілька різних методів дослідження та включати більше контекстуальної інформації.

Таким чином, хоча проєктивна діагностика може бути корисною для дослідження деяких аспектів тривожності, вона не може бути єдиним джерелом інформації. Необхідно використовувати комплексний підхід та поєднувати різні методи дослідження для досягнення найбільш повної картини.

Висновки. Отже, за допомогою проєктивних методик психодіагностики можна успішно виявляти ознаки тривожності у людини, що дозволяє отримати більш повну картину її психічного стану. Проєктивні методи діагностики дозволяють отримати інформацію про емоційний стан, ставлення до світу, конфліктність, прагнення та потреби, які можуть бути прихованими від свідомого сприйняття. Проте, необхідно пам'ятати, що результати дослідження не можуть бути єдиним і достатнім джерелом інформації для прийняття рішень щодо психологічної корекції або психотерапії. Діагностика тривожності повинна проводитись комплексно, з використанням різноманітних методів, включаючи не тільки проєктивні. Також необхідно пам'ятати, що будь-яка методика має свої обмеження та може бути помилковою, тому важливо використовувати кілька різних методик для отримання достовірної та об'єктивної інформації.

Коваль К. Ю.

Рівненський державний гуманітарний університет

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ТА НАВЧАННЯ БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ У ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Основний розділ. Пріоритетність сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківських прав стало основою організації нового соціального інституту – дитячого будинку сімейного типу. Це є форма сімейної опіки, що базується на створенні сім'ї за бажанням подружжя, або окремої особи, яка не перебуває в шлюбі для забезпечення сімейним вихованням не менше як п'яти дітей-сиріт і дітей, що позбавлені батьківського піклування. Розроблено нормативно-правове підґрунтя, що базується на статтях Сімейного кодексу України, Положенні про дитячий будинок сімейного типу (Постанова Кабінету Міністрів України за № 564 від 26 квітня 2002 р.) тощо. Такий підхід можна розглядати як делегування державою батькам-вихователям права на виховання дітей без батьківського піклування, тому налагоджена система забезпечення державою відповідних для цього умов.

Соціально-педагогічні умови реалізуються у формі супроводження фахівцями центрів соціальних служб. Враховуючи основну виховну мету дитячих будинків сімейного типу необхідним є надання соціально-педагогічних послуг. На сьогодні соціальний супровід, як модель

цілеспрямованої комплексної допомоги особи або сім'ї, набула широкого впровадження як підготовка та навчання батьків-вихователів для налагодження стосунків з дітьми-сиротами та дітьми, що позбавлені батьківських прав та їх виховання. Так, соціальний супровід дитячого будинку сімейного типу є обов'язковою умовою функціонування таких сімей, які виховують прийомних дітей, закріплений на законодавчому рівні (Капська А. Й., Пеша І. В., 2012).

Створення дитячого будинку сімейного типу вимагає підготовки батьків-вихователів, налаштованість на самі процеси виховання дітей без батьківського піклування. Тому необхідною умовою є проходження педагогічної підготовки кандидатів на виконання ролі батьків-вихователів, розроблення методик і соціально-педагогічних умов утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківських прав. Ті кандидати, що не пройшли курс навчання, не мають права ставати батьками-вихователями. Крім того діючі батьки-вихователі для підвищення свого виховного потенціалу мають проходити навчання один раз на два роки у відповідності до програми, затвердженої наказом Міністерства соціальної політики.

Навчання для кандидатів у батьки-вихователі здійснюється відповідно до Постанов Кабінету Міністрів: № 866 від 24.09.2008 р., № 905 від 08.10.2008 р., № 465 від 04.07.2017 р., № 893 від 20.08.2021 р. (<https://zakon.rada.gov.ua/>). Метою таких навчань є формування компетентностей з питань виховання та догляду за дітьми-сиротами та дітьми, що позбавлені батьківського піклування, забезпечення їх прав та інтересів. Крім того проводяться бесіди з кандидатами щодо їх усвідомленого рішення створення дитячого будинку сімейного типу, висвітлюються організаційні моменти. Обов'язковим є ознайомлення батьків-вихователів з нормативно-правовими документами щодо створення даної форми опіки, а також що стосується їх обов'язків та прав. Педагогічною складовою навчань у кандидати батьків-вихователів є вивчення закономірностей розвитку дітей різних вікових груп, особливостей їх психічного стану. Вивчаються методи та форми виховання, створення сімейного середовища, безпечних умов та позитивних стосунків між батьками та дітьми. Визначаються методики проходження адаптації дітей-сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування у дитячому будинку сімейного типу та подальшої соціалізації під впливом нових умов. Головним завданням навчань у кандидати батьків-вихователів є сприяння до правильності у виборі виховних завдань та цілей, створенні соціально-педагогічного та сімейного середовища, що сприятиме моральній підтримці дітей, налагодженні комунікативної системи відносин між членами сім'ї, створення атмосфери довіри, поваги і захищеності та опиратиметься на приклад та авторитет батьків. Тому саме головне на даному етапі – це опанування педагогічних вмінь та навичок для успішної організації дитячого будинку сімейного типу, здібностей щодо організації багатодітної родини. будинку сімейного типу є поєднання особистого і професійного життя батьків-вихователів. Дитячий будинок сімейного типу є поєднанням професійної та особистої складової щодо реалізації виховання дітей-сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування. Під професійною складовою ми розглядаємо використання необхідних педагогічних методів і засобів для реалізації виховання. Під особистим маємо на увазі організацію сімейного середовища.

Формами організації підготовки батьків-вихователів є лекції спеціалістів по конкретним аспектам. Для цього залучаються соціальні працівники, педагоги, психологи, уповноважені щодо захисту прав людини, працівники ювенальних служб та правоохоронних органів.

Навчання з підвищення виховного потенціалу батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу реалізовується відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України № 107 від 06.02.2006 р. (<https://zakon.rada.gov.ua/>). Організовується теоретичне навчання, тренінги, семінари, форуми, заходи, круглі столи, присвячені конкретним питанням та проблемам, що стосуються виховання дітей-сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування. Дане навчання враховує необхідність співробітництва батьків та спеціалістів, містить різні методи та інтерактивні технології, відповідає потребам та запитам батьків-вихователів, базується на використанні індивідуального підходу та в подальшому самоосвіті. Напрямами даного навчання є вивчення вікових та поведінкових особливостей дітей, основ адаптації та соціалізації, створення сприятливих умов для розвитку особистості. Для успішної реалізації методів навчання батьки-вихователі повинні бути проінформовані про минуле життя дітей-сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування, розуміти їхню ідентичність, емоційно-вольову та мотиваційну сферу, для чого їм краще буде в дитячому будинку сімейного типу, ніж у іншому місці. Це в свою чергу дасть змогу сформулювати прихильність та хороші стосунки в сім'ї. Саме сімейне виховання є рушійною силою соціалізації дитини, у якій формуються життєві цінності на прикладі відносин батьків-вихователів, організації родинних традицій, здорового способу життя, поваги, любові,

щасливих моментів тощо. Підвищення рівня компетентностей батьків-вихователів, посилення їхнього виховного потенціалу сприятиме повноцінному та гармонійному розвитку дітей, встановленню взаємних позитивних стосунків та налагодженню комунікативних зв'язків. Це в свою чергу дасть змогу проаналізувати причини поведінки дітей, їхні емоції та запобігти проявам девіантної поведінки. Завданням батьків-вихователів є навчити дитину розуміти і називати свої емоції та проявляти їх прийнятним способом. Зазвичай дітям-вихованцям притаманні негативні емоції (смуток, злість, образи), для балансу емоцій їм необхідно переживати більше позитивних відчуттів, що дасть змогу активувати їхню діяльність. Батьківський потенціал, гарантії безпеки, догляд, стимулювання до діяльності, стабільність сформує прихильність вихованців, виникнення довіри до людини, що турбується про них. Підготовка до позитивного виховання дітей-сиріт та дітей без батьківського піклування є соціально-педагогічним спрямуванням навчання батьків-вихователів, які зможуть виховати гармонійно-розвинених особистостей.

Крім теоретичних аспектів навчання батьків-вихователів, практичну і дієву частину даного процесу організують за допомогою вправ, мозкових штурмів, обговорень ситуацій, дискусій, роботах в групах, індивідуальної роботи тощо.

Висновки. Організація соціально-педагогічних і психологічних умов для підготовки та навчання батьків-вихователів є важливою складовою для створення будинків сімейного типу та належного виховання дітей-сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування. Порівнюючи з іншими формами опіки, зазначимо, що дитячий будинок сімейного типу базується на природності процесу виховання в середовищі родини, налаштуванні емоційного контакту між дітьми та батьками-вихователями. Застосовування комплексного підходу до виховання та індивідуального підходу до кожного вихованця сприяє побудові комфортних і взаємозацікавлених стосунків у родині.

Ковальчук І. В., Кобилянський В. А.
Чернівецький національний університет

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Розвиток сучасної освіти зумовлений новаціями, які спрямовані на створення максимально комфортного для учасників взаємодії освітнього простору. На необхідності впровадження в освітній процес класичного університету інновацій підкреслено в доповіді ЮНЕСКО «Програма сталого розвитку на період після 2015 року» (цит. за Якимовою Л., 2010), законі України «Про освіту» (ред. 2023), Законі України «Про вищу освіту» (ред. 2023). За висновками документів, на вищу освіту покладаються завдання головного елементу в прогресі та інноваціях, здобутках громадянського суспільства. Новаціями цього процесу є формування змісту освіти, методів і форм навчання, керівництва освітою, виховання особистості, удосконалення наукової роботи. Спрямування реформ визначають сучасні принципи освіти: демократизації, гуманізації, інтенсифікації, національної спрямованості, інтеграції, валеологізації, відкритості, інноваційності (Паламарчук В., 2006). Сучасні освітні технології базуються на використанні активних прийомів навчання, реалізації принципу зв'язку навчання з життям, орієнтації на компетентнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід. Цього вимагають потреби українського життя та міжнародні вимоги до підготовки фахівця в умовах класичного університету. Використання освітніх технологій, за міркуваннями К. Бондаревої, О. Козлової зумовлена: потребою впровадження в педагогіку системно-діяльного підходу; доцільністю оптимальної взаємодії викладача й учня; забезпеченням комфортних умов для освітнього процесу, особистісно-орієнтованим підходом до учня як до суб'єкта освітнього процесу; використанням ефективних вербальних засобів навчання; мотивованістю учасників освітньої взаємодії (Бондарева К., Козлова О., 2001).

Український науковець Г. Васянович підкреслює, що використання педагогічних технологій має відповідати гуманістичному й антропологічному підходам (Васянович Г., 2010). Важливо також при використанні технологій дотримуватися авторського бачення методики викладання технології, творчого підходу викладачів, що дає змогу теоретичну схему перетворити на живу педагогічну ситуацію; врахування умов освітнього процесу в класичному університеті; забезпечення неперервного пізнавального розвитку учасників освітнього процесу в ЗВО.

Підґрунтя сучасних досліджень технологічного підходу в освіті закладено роботами Я. Коменського, А. Дістервеґа, Й. Песталоцці, Р. Штейнера та ін. Серед досліджень проблеми ХХ століття імпонують роботи А. Беляєва, І. Беха, Н. Бібік, В. Беспалько, Г. Васяновича, І. Дичківської, І. Зязюна, М. Кларіна, В. Лозової, Н. Ничкало, О. Пехоти, М. Ярмаченка, В. Ю. Стрельнікова, І. Г. Брітченка. Науковцями визначено суть технологічного підходу в освіті, схарактеризовано основні технології, розкрито проблеми технологічного підходу в освіті.

Поділяємо думку Г. Селевка, який вважає що педагогічна технологія може існувати на трьох рівнях: на загальнопедагогічному (відображає цілісний освітній процес в класичному університеті); на предметно-методичному (використання педагогічної технології як окремої методики); на локальному (передбачає використання педагогічної технології для розв'язання окремих завдань освіти) (Селевко Г., 2018).

Відповідно до окреслених рівнів С. Вдович, О. Палка розмежовують поняття: «освітня технологія», «педагогічна технологія», «навчальна технологія». Для цих видів технології характерними, за визначеннями І. Нікішиної, є: побудова цілі освіти на основі результатів діагностичного вивчення, проектованість, економічність, діяльність за алгоритмом, цілісність, керованість, візуалізація (Вдович С., Палка О., 2013).

Серед сучасних інноваційних технологій навчання, що використовуються в умовах класичного університету доцільно виділити такі: нетрадиційні лекції, дискусії, інтерв'ю, «круглі столи за участю стекголтерів», прес-коференції, «мозкова атака», аналіз конкретних ситуацій, ділові та бліц-ігри.

Сучасні технології також вирізняються за різноманітними способами взаємодії між учасниками освітнього процесу в класичному університеті. Це технології самостійної роботи, технології роботи в статичних та змінних парах, обговорення проблем у міні групах. Популярності набули особистісно-орієнтовані технології. Вони спрямовані на розвиток індивідуального потенціалу здобувачів вищої освіти. При використанні цих технологій роль викладача зводиться до створення траєкторії особистісного розвитку кожного студента. Методологічною основою особистісно-орієнтованої технології є індивідуалізація і диференціація освітнього процесу в навчальних групах. Стимулюють мотивацію здобувачів вищої освіти до навчання рейтингові технології, що мають за призначення забезпечення умов змагання або конкуренції освітньому процесі. Посилюють інтерес студентів до вивчення навчального курсу, участі у виховних заходах ігрові технології. Серед яких добре зарекомендували себе пізнавальні, імітаційні ігри, тренінги. Ігрові технології передбачають наявність сценарію, розробку ігрової моделі взаємодії, можливість використання альтернативних рішень, переважання позитивних емоцій та мотивації студентів. Для тих студентів, що навчаються на високому рівні навчальних домагань імпонуватимуть проблемні технології. Вони вирізняються взаємодією викладача й здобувачів вищої освіти на основі системи проблемних ситуацій. І, звичайно, доцільно згадати модульну технологію навчання в класичному університеті. В основі цієї технології лежить підготовка студентів на основі модульної програми з навчального курсу. В ідеалі вона орієнтована на створення умов для отримання освіти кожним студентом у характерному для його індивідуального розвитку темпі та ритмі. Впровадження інформаційних технологій дозволило впровадити в освітній процес класичного університету технології програмованого навчання. Цей вид технологій реалізується творчими викладачами у різних варіаціях: освітні сайти, технології використання електронних посібників, використання відео– та кіно– технологій. В умовах освіти в класичному університеті мають місце авторські технології творчих викладачів. Цей освітній продукт сприяє урізноманітненню освітнього процесу в ЗВО та забезпечує самореалізацію як викладача так і студента у навчальній та виховній діяльності, сприяє виявленню та розвитку талановитих студентів.

Ефективність використання освітніх технологій у процесі підготовки здобувачів вищої освіти в класичному університеті зумовлена: наявністю позитивної мотивації учасників освітньої взаємодії; станом соціально-психологічного клімату в освітньому колективі, соціальною затребуваністю професії; рівнем професійної підготовки та педагогічної майстерності викладачів класичного університету; наявністю програми освітньої роботи; врахуванням та розвитком індивідуальних здібностей студентів, їхньої обдарованості; використанням сучасних освітніх технологій; педагогічно доцільною модернізацією системи управління використанням сучасних освітніх технологій в умовах класичного університету (Пехота О., 2003).

Отже, освітні технології зумовлюють оновлення мети, змісту, методів, форм навчання, способів управління освітнім процесом у ЗВО відповідно до сучасних вимог та соціальних запитів. Запровадження новацій в освітній процес класичного університету слугує шляхом для вирішення

актуальних освітніх проблем конкретного ЗВО. Сучасні новації з використання технологій полягають у розробці та впровадженні в освітній процес лекцій та семінарів, індивідуальної роботи, завдань за вибором студента, вправ з розвитку креативності, проблемних задач, творчих дослідницьких завдань в основі яких лежить технологічний підхід. Такий підхід передбачає обов'язкове отримання результату за конкретних умов, що значно покращить якість освіти в класичному університеті та вплине на конкурентність як закладу вищої освіти так і конкретного викладача.

Козловська Л. В.

Хмельницький національний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ СІМ'ЄЮ РЕПРОДУКТИВНОЇ ФУНКЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сім'я – це соціальна інституція, яка відіграє важливу роль у формуванні та розвитку індивіда, а також в утриманні та підтримці суспільства в цілому. За результатами огляду наукової літератури з'ясовано, що сім'я повинна виконувати певні функції, а саме: репродуктивну, економічну, соціальну, виховну, господарсько-побутову, рекреативну, статеву, психотерапевтичну, статеву, медичну та розважальну функції (Федоренко Р. П., 2015; Столярчук О. А., 2015). Хоча на даний момент немає загальноприйнятої класифікації сімейних функцій, вчені акцентують увагу на їхній взаємозалежності і взаємодоповнюваності. Ці функції можуть по-різному поєднуватися у кожній сім'ї в залежності від культурних, соціальних та індивідуальних показників. Однією з основних функцій сім'ї є репродуктивна, яка дозволяє забезпечувати продовження роду, давати життя новому поколінню, виховання їх відповідно до культурних та соціальних норм, а також покращувати демографічну ситуацію в країні. Варто зазначити, що репродуктивна функція сім'ї передбачає не лише народження дітей, а й планування сімейного життя, врахування можливостей та потреб сім'ї, забезпечення матеріального благополуччя, розвитку дитини та підтримки її потреб протягом життя. Зарубіжні автори концентрують увагу на когнітивних та поведінкових аспектах підготовки до батьківства, описують уявлення про можливі зміни, які передбачають набуття батьківської ролі, прийняття відповідальності за життя та здоров'я нової людини, зміна соціального статусу сім'ї (Behringer, Reiner, Spangler, 2011; Harwood, McLean, Durkin, 2007).

Готовність шлюбних партнерів до реалізації репродуктивної функції може бути дуже індивідуальною і залежати від багатьох чинників, таких як вік, емоційна стійкість, фінансові можливості, стан здоров'я, освіта, культурні переконання та підтримка соціального середовища. За свідченням іноземних дослідників, подружжя має зрозуміти, що народження дитини спричинить значні зміни в їхньому житті та мають бути готовими до того, що їхня повсякденність зміниться, зокрема бути готовими: до відповідальності за життя і добробут своєї майбутньої дитини (фізичне та емоційне здоров'я, освіта та виховання); до зміни фінансових можливостей (витрати на їжу, одяг, медичне обслуговування, освіту тощо); до знаходження компромісів, пристосування до потреб та ритму життя дитини (зміна графіку роботи, розвиток нових навичок та здібностей, планування відпусток та розваг); до комунікацій та співпраці (подружжя повинно вміти взаємодіяти співпрацювати, щоб вирішувати питання, пов'язані з дитиною, ділитися інформацією про свої потреби та очікування) (Klaus Evertz, Ludwig Janus, Rupert Linder, 2021). Подружжю важливо прийняти та зрозуміти те, що з народженням дитини їхня життєва ситуація зміниться, але вони разом мають пристосуватися та бути готовими, до цих змін (Помиткіна Л. В., 2010). Адже, неготовність подружжя та відсутність партнерської взаємодії можуть бути причинами виникнення проблем пов'язаних з народженням дитини. Крім того, проблема народжуваності може бути пов'язана з конфліктом між чинниками стабілізації сім'ї та вимогами до утримання дітей через деформацію стосунків між подружжям. Таким чином, за відсутності будь-якого з перерахованих вище чинників, пари можуть відкласти зачаття дитини до тих пір, поки вони не будуть готові. Водночас, важливо також звернути увагу на психологічну готовність подружжя при плануванні народження дитини, оскільки вони мають спільну мету мати дитину, відчують глибокі почуття любові, поваги та розуміння одне до одного, що допомагає їм підтримувати стійку та здорову сімейну динаміку. Якщо ж один із партнерів не відчуває

психологічної готовності до зачаття дитини і не може обговорити цю проблему зі своїм партнером шляхом досягнення консенсусу, то у разі потреби можна звернутися до психолога.

Робота психолога з подружжям, які бажають мати дітей, включає багато аспектів, які допомагають їм усвідомлено та відповідально підійти до створення сім'ї. Один з основних аспектів такої роботи з такими парами – це допомога щодо визначення бажаного часу народження дитини. Психолог може проводити індивідуальні консультації з обома партнерами, а також спільні зустрічі, де вони мають змогу обговорити свої очікування та бажання щодо створення родини.

Загалом, завдання психолога полягає в допомозі парам зрозуміти, як зміниться їхнє життя після народження дитини. Він може сприяти осмисленню можливих складнощів, які виникають під час виховання дітей, та надати поради, щодо їх запобігання у майбутньому. Крім того, у деяких випадках з подружжям доречно провести тренінг з комунікації, де вони навчаться спілкуватися між собою, вирішувати конфліктні ситуації та разом планувати майбутнє. Психолог допомагає парам зрозуміти, як впливатиме на їхні взаємини народження дитини. Він може розповісти про те, як змінюється динаміка взаємин між партнерами, якщо вони стають батьками. У загальному, робота психолога з парами, що планують народження дитини, має на меті допомогти їм зробити свідомий та відповідальний вибір, а також навчити їх ефективно спілкуватися та планувати майбутнє разом. Тому, як бачимо готовність шлюбних партнерів до ретельного планування реалізації репродуктивної функції залежить від багатьох чинників і є індивідуальною для кожної пари, яка бажає забезпечити максимальну комфортність та безпеку для майбутньої дитини та сім'ї в цілому. Зважаючи на сказане вище, перспективою подальшого дослідження визначеної теми є розробка практичних рекомендацій подружжю щодо взаємної підтримки в процесі реалізації репродуктивної функції.

Козлюк А. В., Тафінцева С. І.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

РОЗВИТОК ЗОРУ У ДИТИНИ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО 1 РОКУ

Актуальність. Розвиток зору у дитини до року є дуже важливим етапом її життя. Протягом перших місяців життя дитина починає сприймати світ навколо себе, розпізнавати обличчя батьків та інших людей, реагувати на світло і тінь, інтенсивно розвивається зір.

Очі дитини народжуються зі здатністю бачити, але їх зорова система потребує розвитку і тренування. Перші місяці життя дитини є найважливішим періодом для розвитку зору. Протягом цього періоду мозок дитини навчається розпізнавати та інтерпретувати зорові сигнали, що надходять з очей (Мухина В., 1985).

Дослідження показують, що недостатній розвиток зору може вплинути на розвиток розумових здібностей та навіть привести до погіршення здоров'я в цілому. Тому важливо забезпечити дитині належний розвиток зору в перші місяці життя, щоб забезпечити її здоров'я і добре самопочуття в майбутньому.

Виклад основного матеріалу. Зір дитини починає розвиватися ще до народження, як і інші органи. Саме від батьків та їх звичок залежить правильне формування зорового апарату та його розвиток в подальшому.

Новонароджений

Відразу після народження, дитина здатна розрізняти лише відтінки чорного та білого кольорів. Нервові клітини сітківки та зорових центрів мозку ще не остаточно сформовані. Також у цей час ще не розвинена здатність до фокусування очей на близько розташованому предметі, тому може здаватися, що малюк дивиться ніби «крізь» предмети.

Проте, вже через кілька днів після народження, діти здатні відрізнити обличчя матері від обличчя сторонньої людини.

В перші дні після народження зір дитини характеризується виявленням безумовних рефлексів: реакцією зіниць на світло й спрямуванням погляду до джерела світла. Реагувати на яскраве світло малюк починає задовго до народження – на 28 тижні вагітності мами. Хоча в перші дні життя чутливість до світла вже присутня, розвинута вона поки ще недостатньо й лише по досягненні 6 місяців на 2/3 відповідає «дорослому» рівню.

1 місяць життя

Очі дитини на першому місяці життя не надто чутливі до світла. Насправді, кількість світла, яка потрібна немовляті, щоб взагалі помітити, що світло є (поріг світлочутливості) у 50 разів більша, ніж у дорослої людини. Тому можна спокійно залишити світло в дитячій – це ніяк не завадить вашому малюкові відпочивати, але вам стане легше спостерігати за ним під час сну. Здатність розрізняти кольори у немовлят з'являється досить швидко. Вже через тиждень після народження вони можуть розрізняти червоний, помаранчевий, жовтий і зелений. Трохи більше часу потрібно на те, щоб почати розрізняти синій та фіолетовий (Нікаленко В., 2010).

Вже через тиждень після народження дитина здатна затримувати погляд на джерелах світла. Поле зору в цьому віці залишається гранично вузьким, тому дитина бачить, як кажуть, не далі свого носа. Відхилення предмету більш ніж на 30° від центру видимості позбавляє його будь-яких шансів бути поміченим.

Однак вже до кінця першого місяця відмічається прогрес: малюк може пильно вдивлятися в обличчя нахиленого над ним дорослого чи стежити поглядом за повільним переміщенням яскравого предмета на відстані від 25 см.

Для розвитку зорових функцій в цьому віці найкраще підійде така вправа:

Розгойдуємо іграшку

Можна розмістити барвисту іграшку на відстані 60-70 см й, коли малюк зверне на неї увагу, почати розгойдувати її з приблизною амплітудою 6 см.

2-3 місяць життя

На другому та третьому місяці життя зір дитини продовжує активно розвиватися. Гострота зору підвищується, очі періодично перестають косити і з'являється здатність фокусування на близьких предметах. Також впевненіше фокусує погляд на яскравих іграшках протягом декількох секунд та із задоволенням розглядає обличчя рідної людини, яка до нього наблизилась. В перші півроку життя дитини найпривабливішими для неї залишаються об'єкти овальної форми, що повторюють обриси людського обличчя.

В кольорах явна перевага на боці контрастних кольорів. Наприклад, дитину може зацікавити великий чорно-білий геометричний візерунок на одязі мами.

Малюк вже добре стежить за об'єктом, що рухається, і починає тягтися до предметів, які бачить. Також розширюється їхнє поле зору, дитина може переводити погляд з одного предмета на інший не повертаючи голови.

У цей час слід частіше змінювати розташування ліжечка дитини в кімнаті, або іграшок, які його оточують, щоб він міг отримати уявлення про різні форми предметів. У той час, поки малюк не спить, викладайте його на живіт частіше, заохочуйте його повзати, кладайте йому в ручку іграшки (Бауер Т., 1989).

Він вже може недовго утримувати в руці легке брязкальце та з цікавістю його розглядати. Знайомі іграшки, як і поява близьких людей, викликають в нього неспілку радість, яка супроводжується широкою посмішкою.

Крихітна дитина поки ще не здатна правильно оцінювати відстань, тому вона простягає руку, щоб взяти предмет, що знаходиться на відстані.

В цьому віці можна ще більше ускладнювати рухи іграшки під час гри, змінюючи не тільки місце розташування, але й швидкість переміщення.

4-6 місяць життя

Тепер малюк здатен пильно стежити за рухомими предметами й частково запам'ятовувати траєкторію їх руху. Втративши іграшку з поля зору, він повертається поглядом до точки, де бачив її востаннє.

Зростає цікавість до яскравих кольорів. Якщо раніше перевага надавалась чорно-білій гамі, то зараз карапуза притягують соковиті, насичені відтінки.

Досягнення цього періоду – оволодіння мистецтвом хапати предмети однією рукою. Обравши собі ціль, маля впевнено тягнеться до неї. Схоже, дитина в неймовірному захваті від того, щоб може робити будь-що з річчю, яка потрапила до її рук – оглянути, вкусити, перекласти в іншу долоньку. Тепер татові й мамі слід бути обережнішими й не залишати поруч з маленьким дослідником речей, яких йому поки що не бажано торкатись. А для ігор в цьому віці саме час придбати кубики (Заброцький М., 2003).

Ще одне відкриття в цьому віці: дитинка помічає своє й мамине відображення в дзеркалі та із захватом розглядає їх.

Близько шостого місяця малюк здатен розрізняти дрібні деталі предметів. Він може переводити погляд з одного предмету до іншого, що розташований на відстані, а потім повертатись до першого, не втрачаючи його з поля зору.

На наближення предмета малюк відтепер реагує кліпанням. Віднині дитині вдається між декількома іграшками поглядом виокремити свою улюблену та сфокусувати погляд на предметі, який знаходиться на відстані 7-8 см від її обличчя.

7-12 місяців життя

Головна особливість цього періоду – прояв здатності помічати найменші предмети оточення та деталі довколишніх предметів. Малюк може витратити декілька хвилин, намагаючись вхопити пальчиками крихітну ниточку, що пристала до одягу, чи маленьку квіточку, зображену на маминій сукні.

Саме час почати ігри з сипучими матеріалами й намистинами, які розвивають одночасно дрібку моторику й гостроту зору.

Будьте обачними й не залишайте дитину гратись з дрібними предметами наодинці, щоб уникнути їх проковтування чи потрапляння до дихальних шляхів та слухових проходів. Навіть шматочки їжі інколи можуть становити небезпеку, опинившись у невідповідному місці.

До восьмого місяця малюк опановує здатність сприймати предмет не тільки цілком, але й частинами. Він вже здатен досить довго спостерігати за об'єктом, що рухається й починає активно його шукати, коли той зникає з поля зору.

Малюк уважно приглядається до виразу обличчя дорослого й копіює його. Саме в цей час особливо яскраво проявляється здатність відрізняти «своїх» людей від «чужих» (Максименко Д., 2002).

Взагалі це вік, коли ваша дитина вже досить рухлива. Їй краще вдається оцінити віддаленість предметів, краще виходить захоплювати та кидати речі. Для розвитку зору дитини в цей період запропонуйте їй іграшки, які можна розібрати на деталі та зібрати назад, сортуйте іграшки за формою та кольором, катайте один одному невеликий м'яч.

Комар Т. В., Апухтіна В. О.

Хмельницький національний університет

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я У МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ

Питання здоров'я та здоров'язбереження є актуальним у всьому світі багато століть, і наразі це питання досі залишається відкритим. В останні роки фізичне, психічне та духовне самопочуття особистості постає як важливий чинник повноцінності людини, її життєвого розвитку й рівня життя. Тому формування в молодого покоління тенденції до самозбереження здоров'я є запорукою їх успіху на життєвому шляху, покращення якості всіх життєвих сфер, адже людина зі здоровим тілом та психікою прагне та досягає більшого.

Здоров'я молоді – це головна проблема сучасного і майбутнього будь-якої країни. Юнаки та дівчата є одним з найважливіших репродуктивних, інтелектуальних, економічних, соціальних і культурних резервів держави. Саме вони є основою для утворення нових трудових ресурсів, комплектування збройних сил країни. Важливу роль відіграє формування в молодого покоління правильного, цілісного світогляду, поглядів на майбутнє та життєвих цінностей, що мають вагомое значення в становленні їх як особистостей, та підготовка до виховання своїх дітей (Литвиненко О., 2012).

Поняття «здоров'я» вважається наскрізною категорією, адже поширене в багатьох галузях науки, в яких певним чином досліджуються особливості існування та діяльності людини, а також певні аспекти функціонування її організму (медицина, філософія, біологія, соціологія, педагогіка, валеологія, психологія). Відповідно до статуту ВООЗ, здоров'я розглядається як не лише відсутність хвороби як такої або різних фізичних вад, а стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя (Преамбула до Конституції Всесвітньої організації охорони здоров'я, 1946).

Здоров'я відноситься до історично неминущих понять, що нерозривно пов'язано з поняттям самозбереження, тобто почуттям відповідальності за своє здоров'я, властивим усьому

живому. Однак ще досі існує занадто вузьке трактування цього терміну, тобто відсутність хвороб, що уподібнюється бажаному, але недосяжному ідеалу.

Своє бачення поняття «здоров'язбереження» висловлює М. Співак, зазначаючи, що здоров'язбереження слід розуміти як процес спрямований на зміцнення і збереження здоров'я, що здатен перетворювати емоційно-психологічну, фізичну та інтелектуальну сфери людини, а також формувати сприйняття стану свого здоров'я і здоров'я інших як найвищої цінності, загальне усвідомлення особистої відповідальності людини за власне здоров'я (Співак М. В., 2016).

Дослідник А. Полулях, у свою чергу, акцентує, що процес самозбереження, який частково схожий зі здоров'язбереженням відрізняється тим, що це здатність до збереження і збільшення життєвих сил людини, а також поліпшення можливостей, властивостей і здібностей свого організму (Близнюкова О. М., 2010).

Інстинкт самозбереження людини розглядається як один з найбільш яскраво виражених захисних механізмів людського тіла. Для того щоб усвідомити його значення, необхідно розуміти яким чином він здатен захистити людину. Я. Гошовський виділяє такі інстинкти самозбереження людини (Лазорко О. В., 2015):

– біологічно неусвідомлюваний – проявляється у формі неусвідомлених актів поведінки; вони спрямовані на уникнення опосередкованої або безпосередньої небезпеки для життя; втеча від страшного звіра і від інших загрозливих дій, момент коли «ноги самі несуть», є його проявом; неусвідомлюване уникнення людиною предметів або явищ, які можуть заподіяти біль, говорить про те ж бажання залишитися в живих;

– біологічно усвідомлюваний – проявляється у вигляді прихованого міркування користі чи безпеки; зазвичай небезпека усвідомлюється і людина під контролем свого розуму намагається знайти вихід з ситуації, яка загрожує її життю.

Здоровий спосіб життя – це розумне, та правильне використання людиною свого життєвого потенціалу, що охоплює фізичне, духовне і соціальне здоров'я. Взаємозалежність цих понять виступає не сумою, а твором їх результату. Жодне з них не може функціонувати окремо на належному рівні, адже якщо будь-який з трьох його компонентів дорівнюватиме нулю, то й загальний показник дорівнюватиме нулю (Баканова А. Ф., 2011).

Методологічним ядром, що визначає спрямованість людини до формування здорового способу життя є триєдиний підхід (Романишина О. В., 2016). Він поєднує в собі три категорії, що характеризуються своїми певними особливостями: діяльнісний, циклічний і системний підходи до формування потреби у веденні здорового способу життя.

Діяльнісний підхід характеризується сприянням тому, щоб навчити людину, дати їй ту інформацію, яка знадобиться їй у процесі становлення, розвитку та життєдіяльності особистості, а також формуванні її цілісного уявлення про важливість дотримання норм самозбереження, її морального і духовного самовдосконалення.

Циклічний підхід – це передача інформації, усвідомлення значущості здорового способу життя для людини та використання отриманих знань за циклічною схемою, що полягає в реальному аналізі попередньо сформованої інформації, повернення на кожному циклі до її повторення та подальшого засвоєння на вищому рівні.

Системний підхід дає можливість розглядати у вигляді взаємопов'язаного цілого всі зв'язки, елементи, функції і проблеми реалізації здорового способу життя.

Здоровий спосіб життя неможливий без суб'єктивного чинника, тобто сформованості у людини уявлення про раціональне та об'єктивне ставлення до здоров'я, сприйняття його як однієї з найважливіших життєвих цінностей, а також правильне ставлення до самого себе та до оточення. Це пов'язано з основними принципами людини, які і визначають її життєдіяльність, керують нею у повсякденному житті, які пріоритети вона формує, як вона організовує свою діяльність. Кожному індивідууму корисно знати анатоми-фізіологічні особливості свого організму, основи гігієни праці, побуту, відпочинку та взаємин між людьми, притаманних кожній віковій групі з урахуванням статі, і вміння їх адаптувати до себе з урахуванням типу своєї нервової системи, для того, щоб навчитися правильно вести здоровий спосіб життя (Полушкін П. М., 2015).

Формування мотивації – це одна з основних умов забезпечення високої результативності будь-якої справи. Мотивація до самозбереження здоров'я – це комплекс установок, спрямованих на покращення рівня здоров'я особистості, завдяки її власним бажанням та прагненням.

Існує два види мотивації, що відрізняються типом впливу, за допомогою якого вона формується, не зважаючи на те, що кожна може бути як усвідомленою, так і неусвідомленою (Прокопенко О. В., 2006):

– екстринсивна – формується завдяки зовнішнім умовам та обставинам, за допомогою стимулів, що посилюють прагнення людини до виконання певного виду діяльності;

– інтринсивна – утворюється за рахунок внутрішніх диспозицій: мотивів, потреб, установок, інтересів, прагнень, бажань.

При цьому мотивація все одно завжди є внутрішньо обумовленою, тобто базується на внутрішній мотивації, однак залежить від зовнішніх впливів (Прокопенко О. В., 2006).

Для формування мотивації до самозбереження здоров'я, необхідно закріпити фундамент, який полягає спочатку у вивченні основ ведення здорового способу життя, обов'язковою умовою є системність і його сприяння гармонійному розвитку психофізичних здібностей особистості. Воно не просто приводить до періодичного спрямування на усвідомлення здорового способу життя як колективної цінності, але й досліджує обізнаність молоді в даному питанні, формує свідомість і культуру здорового способу життя, і на основі отриманих результатів методик визначається програма навчання молоді здоровому способу життя (Оржеховська В. М., 2005).

Оптимальний рівень мотивації часто є визначальним чинником організації діяльності, а особливо на її початковому та завершальному етапі, тобто ймовірності досягнення успіху. Даний показник залежить від багатьох особливостей. Діяльність формується завдяки дії не одного, а декількох мотивів. Чим більше мотивів детермінують діяльність, тим вищим стає загальний рівень мотивації особистості (Маслоу А., 2004).

Одну з провідних ролей з формування позитивної мотивації на самозбереження здоров'я у молоді відіграють суб'єкти спільної діяльності, що можуть впливати на думку суспільства, тобто формувати загальноприйняті норми, зокрема (Міністерство освіти і науки України, 2004):

– управління (відділи) освіти і науки, охорони здоров'я обласних (міських, районних) державних адміністрацій;

– науково-дослідні інститути АПН України та АМН України, навчальні заклади різних типів та рівнів акредитації, відповідні медичні установи, обласні інститути післядипломної педагогічної освіти; дитячі та молодіжні громадські організації, благодійні фонди, соціальні служби для молоді;

– засоби масової інформації.

Ми можемо розглядати відсутність стійкої позитивної мотивації як одну з головних причин втрати прагнення до самовдосконалення й бажання опікуватися своїм здоров'ям – самозбереження. Адже відповідно до тієї ієрархії потреб, яка сформована у сучасної молоді, піклування про стан власного здоров'я, як духовного, психічного, так і фізичного, соматичного, знаходиться не на домінуючому місці. Основною причиною такого явища вважається низька культура суспільства, що обумовлює відсутність установки на пріоритетність здоров'я в системі людських цінностей. Відповідно, формування здорового способу життя – це передусім проблема, яку треба починати вирішувати з виховання мотивації, оскільки вона виступає власне утворюючим фактором поведінки особистості.

Таким чином, формування в людини позитивної мотивації до самозбереження базується на поєднанні різних складових елементів. Для становлення потреби у здоровому способі життя особистість має в першу чергу сформувати в собі ті психічні якості, що стануть спонукальними компонентами зміни її свідомості, тобто здатність самостійно вивчати, досліджувати та критично аналізувати інформацію, яка допоможе встановити правильні пріоритети щодо збереження свого власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

Отже, утворення стійкого прагнення до самозбереження, культури здоров'я, здорового способу життя як провідної потреби, підвищення їх виховних можливостей, неможливе без повноцінного функціонування мотиваційної сфери, що формує прагнення особистості бути здоровою. Мотивація на здоровий спосіб життя – це система ціннісних орієнтацій, внутрішніх спонукань до збереження, відновлення і зміцнення здоров'я.

КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ПСИХОЛОГА

Психологічна допомога стає все більш популярною, і професійний психолог має бути готовим до ефективного спілкування з клієнтами. Комунікативні здібності є однією з найважливіших якостей психолога, оскільки це допомагає побудувати довірчі відносини з клієнтом, зрозуміти його потреби та проблеми, а також допомогти у вирішенні цих проблем. Дослідження комунікативних здібностей психолога дозволяє визначити, наскільки ефективно він може спілкуватися з різними клієнтами, які мають різний стиль сприйняття і реагування на інформацію. Вивчення цих здібностей також допомагає виявити недоліки у спілкуванні психолога з клієнтами та розробити програму підвищення рівня комунікативної компетентності.

Комунікативні здібності є складною ієрархічною системою, яка, з одного боку, включена до загальної структури здібностей людини, з іншого боку, – виступає як частина структури особистості.

Термін «комунікативні здібності» більшою мірою є здобуттям ХХ століття. У вивченні комунікативних здібностей існує велика різноманітність теоретичних та експериментальних підходів. В результаті поняття «комунікативні здібності» носить неоднозначний характер і має безліч тлумачень.

В науковій літературі для визначення здатності людини ефективно спілкуватися з іншими людьми використовують поняття «комунікативна компетентність» та «комунікативні здібності».

Комунікативна компетентність – це більш широке поняття, яке охоплює комплекс знань, вмінь та навичок, необхідних для ефективною комунікації. Це комплексна якість, що охоплює всі аспекти комунікації, включаючи мовленнєві та немовленнєві форми спілкування, здатність виразно та точно висловлювати свої думки, вміння слухати та розуміти співрозмовника, здатність вести діалог та вирішувати конфлікти, а також знання соціокультурного контексту комунікації. Комунікативна компетентність – це складна інтегральна характеристика, яка включає як здібності, так і знання.

Комунікативні здібності – це здатність людини ефективно використовувати свої знання та навички для спілкування з іншими людьми, здатність до мовлення, слухання, розуміння мови тіла, а також вміння створювати та підтримувати позитивні взаємини з іншими людьми. Комунікативні здібності, з свого боку, є складовою частиною комунікативної компетентності. Це психологічні особливості людини, що визначають її здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Комунікативні здібності можна розглядати як певні натуральні здібності людини, що включають здатність розуміти і використовувати різні засоби комунікації, такі як мова, міміка, жести, тощо. Зокрема, до комунікативних здібностей можна віднести здатність до емпатії, уваги до інших людей, вміння переконливо аргументувати свої думки та ідеї, вміння приймати правильні рішення в складних комунікативних ситуаціях.

Таким чином, комунікативна компетентність є більш широким поняттям, яке включає в себе різноманітні знання та навички, необхідні для ефективною комунікації, тоді як комунікативні здібності – це більш конкретні здібності, які дають змогу застосовувати ці знання та навички у практичній діяльності.

У зарубіжній психології певний внесок у розвиток уявлень про комунікативні здібності зробили прихильники таких напрямів, як психоаналіз (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер), біхевіоризм (Р. Кеттелл, Л. Терстоун, Ч. Спірмен), гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс), гештальтпсихологія (М. Вертгеймер, Ст. Келер, К. Коффка, Ф. Перлз). Так, А. Адлер комунікативні здібності трактує як вроджену сукупність індивідуальних властивостей, що визначають спосіб, силу та якість компенсації людиною своїх недоліків, що лежать в основі обраної життєвої мети та життєвого стилю та виявляються в результаті взаємодії людини з іншими людьми.

Р. Кеттелл, Л. Терстоун, Ч. Спірмен у вивченні проблеми комунікативних здібностей, досліджують можливості їх вимірювання, оцінки та розвитку в процесі навчання відзначають зв'язок здібностей з біологічними та когнітивними процесами. Згідно з поглядами А. Маслоу та К. Роджерса, людина від природи наділена тенденцією до зростання, розвитку, самореалізації. Комунікативні можливості вони розглядають через проблему самоактуалізації, тобто. через

прагнення людини до більш повного виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей. Виявляючи активність, людина розкриває себе. Поняття «комунікативні здібності» використовується ними при характеристиці особистості, що самоактуалізується. Як інший приклад розуміння комунікативних здібностей можна навести концепцію Г. Міллера та М. Кнапа, які розглядають комунікативні здібності у термінах процесу особистісного контролю. У своїх поглядах вони в основному виходять з того, що міжособистісна поведінка є кінцевим продуктом (результатом) міжособистісного спілкування.

Аналіз зарубіжних досліджень показав, що комунікативні здібності є самостійним предметом вивчення, та їх наявність і важливість для життя людини чітко простежується у багатьох роботах. У цілому комунікативні здібності у зарубіжній психології розуміються як основа пристосування людини до життя з іншими людьми.

Зв'язок між комунікативними здібностями психологів та їх професійною діяльністю досліджували багато вітчизняних науковців, зокрема: В. Лісова, О. Рибалко, О. Дрозд, М. Іщенко, О. Макарова, І. Покотило, Н. Данилевич, Т. Кравцова, Б. Першина, М. Коломієць, О. Кісельова, Ю. Кравець та інші.

Так, В. Лісова зазначає, що взаємодія з клієнтом є центральним аспектом професійної діяльності психолога, тому комунікативна компетентність є необхідною умовою його успішної роботи. Вона описує компоненти комунікативної компетентності, такі як мовленнєва, соціальна та стратегічна компетенції, а також невербальна поведінка. Автор аналізує вплив комунікативної компетентності на професійну діяльність психолога, зокрема на здатність до розуміння потреб та проблем клієнта, побудову довірчих відносин, виявлення невербальних сигналів та побудову ефективного діалогу, зазначає необхідність розвитку комунікативної компетентності під час професійної підготовки майбутніх психологів. Психологічна допомога та консультування потребують високої рівня комунікативної компетентності психолога, оскільки ці процеси передбачають встановлення довірчих взаємин з клієнтом, емпатію та вміння чітко та доступно пояснювати складні психологічні концепції (Лісова В., 2015).

Дослідженню впливу комунікативних здібностей психологів на їх професійну діяльність також присвячені праці О. Рибалко, який зазначає, що комунікативні здібності є необхідною складовою професійної компетентності психолога, оскільки успіх професійної діяльності психолога залежить від його вміння ефективно спілкуватися з клієнтами та колегами, психолог повинен мати розвинені комунікативні здібності, такі як вміння слухати, спілкуватися без зайвої агресії та конфлікту, виявляти емпатію, користуватися мовою тіла та мовою спілкування. Дослідження автора проводилось на основі анкетування психологів, які працювали в різних сферах психологічної допомоги. Результати дослідження показали, що високий рівень комунікативних здібностей психолога позитивно впливає на його професійну діяльність та взаємини з клієнтами та колегами. Автор також зазначає, що недостатньою розвиненістю комунікативних здібностей може стати перешкодою для успішної професійної діяльності психолога. О. Рибалко доводить, що комунікативні здібності є однією з ключових складових професійної компетентності психолога, адже вони дозволяють взаємодіяти з клієнтами, створювати довірливі відносини та ефективно вирішувати проблеми. На розвиток комунікативних здібностей психологів впливає не тільки сама спеціальність, але і індивідуальні особливості особистості. Автором було доведено, що успішна професійна діяльність психолога залежить не тільки від наявності комунікативних здібностей, а й від їх розвитку та підтримки (Рибалко О., 2018).

О. Дрозд та М. Іщенко розглядають комунікативні здібності як складову професійної компетентності психолога і стверджують, що ефективна комунікація з клієнтами є важливою частиною професійної підготовки психолога. Автори визначили актуальність проблеми в контексті сучасних вимог до професійного розвитку психологів, зокрема, до їх комунікативних здібностей. Результати дослідження показали, що майбутні психологи не завжди володіють необхідними комунікативними навичками, такими як вміння слухати, вміння знаходити спільну мову зі співрозмовником, уміння використовувати вербальну та невербальну комунікацію. Автори статті рекомендують використовувати для розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів метод тренінгу, а також проводити діагностику комунікативних навичок на різних етапах професійної підготовки. Зокрема, вони пропонують проводити психологічний тренінг для майбутніх психологів, під час якого студенти зможуть навчитися ефективній комунікації з різними типами клієнтів. Також автори зазначають, що важливо враховувати індивідуальні особливості

кожного студента та розробляти індивідуальні плани розвитку комунікативних здібностей (Дрозд О., Іщенко М., 2019).

О. Макарова в своїй статті зазначає, що комунікативні здібності є важливим аспектом професійної компетентності психолога і вони є необхідними для ефективної комунікації з клієнтами, тому, в рамках професійної підготовки психологів має бути розвинуто не тільки їхні фахові знання, але й комунікативні вміння та навички. Авторка наголошує, що професійна діяльність психолога передбачає вміння ефективно спілкуватись з різними людьми та групами. Комунікація з клієнтами – це основний інструмент роботи психолога, тому необхідно мати не тільки знання, але і вміння спілкуватись з ними на різних рівнях. На думку автора, комунікативні здібності студентів є різними на різних етапах професійної підготовки, але зазвичай з часом покращуються. Відсутність ефективної комунікації може призвести до неправильної діагностики, помилкових рішень та низької ефективності терапевтичних процесів (Макарова О., 2020).

Дослідження Ю. Шевченко спрямоване на вивчення особливостей формування комунікативної компетентності майбутніх психологів у процесі навчання. Автор зазначала, що формування комунікативної компетентності має бути однією з основних цілей підготовки психологів, оскільки ця якість є ключовою у професійній діяльності. На рівень розвитку комунікативної компетентності студентів-психологів, на думку Ю. Шевченко, впливають такі фактори, як індивідуальні особливості студентів, методи навчання та взаємодії з викладачами (Шевченко Ю., 2019).

Таким чином, аналіз досліджень зарубіжних та українських науковців демонструє, що комунікативні здібності є важливою складовою професійної компетентності психолога. Вони необхідні для успішної взаємодії з клієнтами та іншими фахівцями, розв'язання конфліктних ситуацій, забезпечення ефективності професійної діяльності та досягнення поставлених цілей. Важливо зазначити, що комунікативні здібності можуть бути розвинені шляхом практики та навчання. Тому у процесі підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності необхідно приділяти увагу розвитку їх комунікативних навичок та вмінь. Наприклад, це може бути досягнуто за допомогою спеціальних тренінгів з комунікації, рольових ігор, тренування в умінні ефективно спілкуватися з клієнтами.

Кулешова О. В., Заєць Г. А.

Хмельницький національний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Проблема впливу сімейного виховання на формування особистості є досить актуальною, оскільки сім'я є першим і найважливішим соціальним середовищем, в якому дитина формує свої цінності, навички та риси характеру. Як правило, батьки є головними призначеними вихователями своїх дітей, тому їхня поведінка, ставлення до життя, родинних цінностей та інших аспектів має велике значення для формування психологічного комфорту дитини, її соціальної адаптації та розвитку особистості. Невірно обрана тактика виховання, недостатня увага, недбалість батьків можуть призвести до виникнення різноманітних проблем у поведінці дітей, таких як агресивність, ізоляваність, невпевненість у собі тощо.

Родина є основним середовищем, в якому дитина проводить перші роки життя і отримує основні життєві установки та цінності. Саме у сім'ї дитина формує свій світогляд, розуміння своєї ролі в суспільстві, ставлення до інших людей та до самої себе. Отже, важливо розуміти, як саме сімейне виховання впливає на формування особистості та які чинники можуть бути корисними або шкідливими для дитини. Дослідження показують, що сімейне виховання впливає на формування різних аспектів особистості, таких як самооцінка, емоційна стійкість, соціальна компетентність, поведінкові навички тощо. Наприклад, діти, які виховуються в сім'ях з високим рівнем підтримки та доброзичливості, зазвичай виростають з більш позитивною самооцінкою та мають кращі стосунки з іншими людьми. З іншого боку, діти, які виховуються в сім'ях з низьким рівнем емоційної підтримки, можуть вирости з менш розвиненими соціальними навичками та бути більш нахабними та агресивними у стосунках з іншими людьми. Дослідження впливу сімейного виховання на формування особистості є важливим, оскільки дає можливість розуміти, як саме сім'я може позитивно або негативно впливати на формування особистості та які фактори можуть сприяти здоровому розвитку дитини.

Проблемою впливу батьківського стилю виховання на формування особистості дитини займалися Е. Ейдемільер, В. Юстицький, Д. Бомрінд, Г. Крайг, Л. Виготський, О. Бондаренко, В. Мухіна та інші. Е. Еріксон розробив теорію психосоціального розвитку, в якій особливу увагу приділяє ролі сім'ї в формуванні особистості. Д. Баумрінд проводила дослідження різних стилів сімейного виховання та їх вплив на розвиток дитини, саме їй належить визначення трьох основних стилів батьківського виховання: авторитарний, демократичний та безучасний. У. Бронфенбренер, автор теорії екологічного розвитку людини, звертає увагу на роль родинного оточення в формуванні особистості. Дж. Боулбі проводив дослідження про взаємодію дитини з матір'ю та важливість емоційного зв'язку для формування здорової особистості. Є. Мень, автор праць про роль родинного середовища в розвитку дитини, досліджувала вплив різних чинників сімейного виховання на формування соціальних навичок, емоційної стійкості та самооцінки у дітей.

С. Литвинова виділяє такі аспекти сімейного виховання, як особливості батьківської поведінки та її вплив на розвиток дитини, взаємодію батьків з дітьми у процесі виховання, а також роль і значення сімейного середовища в формуванні особистості дитини. Автор аналізує основні принципи виховання дітей в сім'ї, в тому числі питання взаємодії батьків з дітьми, відповідальності батьків за виховання дітей, позитивної та негативної батьківської поведінки, відзначає важливість дотримання правил виховання, а також роль батьків у формуванні моральних цінностей та соціальних навичок у дітей, вплив сімейного середовища на розвиток особистості дитини, зокрема, відносини між батьками та їх взаємовідносини, які впливають на психологічний стан дитини. Сімейне середовище впливає на формування індивідуальних особливостей дитини, а також на формування її ставлення до навколишнього світу (Литвинова С., 2015).

Л. Степаненко в своїй статті аналізує взаємозв'язок між сімейним вихованням та формуванням особистісного потенціалу дитини, основні соціально-психологічні чинники, що впливають на розвиток особистісного потенціалу дитини у контексті сімейного виховання. Автор розглядає важливість формування особистісного потенціалу дитини у процесі сімейного виховання для подальшого життєвого успіху та щастя. Досліджується вплив батьківського стилю виховання на розвиток особистості дитини, а також роль різних соціально-психологічних чинників, таких як ставлення батьків до дитини, якість сімейних взаємин, емоційна атмосфера в сім'ї, вплив батьківської поведінки, методів виховання, рівня комунікації в сім'ї, взаємовідносин між батьками, клімату в сім'ї, морально-етичних орієнтацій батьків, а також культурно-історичного середовища, в якому знаходиться дитина. В статті автор також наголошує на тому, що формування особистісного потенціалу дитини в сім'ї залежить від взаємодії усіх цих чинників (Степаненко Л., 2016).

Інший український науковець, І. Лисенко досліджувала вплив сімейного виховання на соціально-психологічне здоров'я дитини, на такі його складові як соціальна адаптація, самооцінка, емоційна стабільність, саморегуляція, самопізнання тощо. Автор наголошує на важливості позитивного сімейного середовища для формування здорової соціально-психологічної сфери дитини. Наприклад, дослідження показали, що діти, які виростають у родинях зі стабільними сімейними відносинами, мають більшу емоційну стабільність та менше виявляють агресивну поведінку. Основними принципами сімейного виховання, які сприяють формуванню соціально-психологічного здоров'я дитини, на думку автора, є позитивне спілкування в родині, розуміння та підтримка дитини, а також на розвиток її соціальних навичок та компетентностей (Лисенко І., 2018).

І. Бех зазначає, що сімейне виховання є основною умовою формування особистості дитини, адже саме в сім'ї здійснюється найбільш інтенсивний та тривалий контакт батьків із дітьми. Автор виділяє такі аспекти сімейного виховання, як його роль у формуванні соціальних навичок, розвиток моральних цінностей та виховання самостійності дитини. В сучасному світі сімейне виховання є під загрозою через швидкий темп життя та розвитку технологій, тому особливого значення набувають родинні традиції, які сприяють формуванню особистісних якостей дитини. Соціально-психологічні аспекти сімейного виховання, на думку науковця, визначаються впливом статусу та ролі батьків на формування особистості дитини. Успішне сімейне виховання залежить від позитивних стосунків між батьками та відповідального підходу до виховання дітей (Бех І., 2015).

У статті «Особливості взаємодії батьків із дітьми на підлітковому віці» І. Заєць, Л. Туз та О. Конопелько розглядають особливості взаємодії батьків з дітьми у підлітковому віці. Зокрема, вони визначають такі особливості: зміна взаємин між батьками та дітьми на підлітковому віці (на цьому етапі розвитку дитини відбувається розвиток самостійності та формування особистісної

ідентичності, що може призводити до конфліктів між батьками та дітьми), збільшення впливу рівнів соціалізації на дитину (у підлітковому віці вплив однолітків та оточуючого середовища на дитину стає сильнішим, ніж вплив батьків); зменшення впливу авторитету батьків на дитину (діти стають менш залежними від батьків та більш самостійними); нестабільність емоційної сфери підлітків, що призводить до конфліктів з батьками та впливає на якість взаємин між ними; необхідність батьків у розвитку нових форм взаємодії з дітьми, які б відповідали їх потребам у самостійності та формуванні особистості. Батьки, які активно взаємодіють зі своїми дітьми в підлітковому віці, мають більш позитивне ставлення до себе та до своїх дітей, а також допомагають формувати у дітей позитивну самооцінку. Крім того, такі батьки сприяють розвитку емоційної стійкості у дітей та формуванню у них позитивного відношення до світу (Заєць І., Туз Л., Конопелько О., 2017).

Т. Яковенко та О. Кононенко розглядають роль сімейного виховання у формуванні особистості та соціально-психологічні особливості цього процесу. Автори досліджують різноманітні аспекти сімейного виховання, зокрема взаємодію батьків та дітей, відповідальність батьків за виховання, дитячі права та ін. Автори стверджують, що сімейне виховання є важливим елементом формування особистості та має великий вплив на її подальший розвиток. Зокрема, батьки повинні вміти підтримувати емоційний контакт з дітьми, створювати комфортну атмосферу для взаємодії та надавати дітям достатньо свободи та самостійності для розвитку їхніх особистих якостей. Крім того, автори вказують на необхідність відповідального ставлення батьків до своїх обов'язків у вихованні дітей та визначення меж їхньої свободи та прав дитини (Яковенко Т., Кононенко О., 2016).

Сімейне виховання відіграє важливу роль у формуванні особистості людини і має великий вплив на її соціально-психологічний розвиток. Особливості сімейного виховання можуть бути різними в залежності від культурних, соціальних та інших факторів. Загальні соціально-психологічні особливості сімейного виховання включають наступні: роль батьків (батьки виступають як головні вихователі дітей і відіграють важливу роль у формуванні їхніх цінностей, поглядів та поведінки); стиль виховання (стиль виховання включає такі аспекти, як дисципліна, підтримка, контроль і відкритість, які можуть відрізнятися в залежності від культурних та соціальних факторів); рольові стереотипи (у більшості культур існують певні стереотипи щодо ролей батьків і дітей, наприклад, у деяких культурах батьки більше підтримують дітей, тоді як у інших – контролюють їхню поведінку); культурний контекст (сімейне виховання впливає на те, як діти сприймають культурні норми і цінності, які відрізняються в залежності від регіону, національності, віросповідання тощо); ступінь емоційної підтримки та теплоти (ступінь теплоти та любові, що проявляють батьки до дітей, рівень емоційної підтримки та визнання успіхів дітей); передача цінностей (сім'я передає дітям певні цінності, які відображають її культурні та релігійні переконання, вони пов'язані з такими аспектами, як родинні звичаї, стосунки з іншими людьми, відношення в сім'ї); взаємодія між батьками та дітьми (наскільки батьки відкриті до комунікації та спілкування з ними, як вони реагують на емоції своїх дітей); індивідуальні риси батьків та дітей (такі, як психологічна стійкість, темперамент, ставлення до виховання, соціальний статус, емпатія та здатність до самоконтролю, впливають на стиль виховання); рольові стереотипи (визначають традиційні очікування, що стосуються поведінки та соціальної ролі чоловіка та жінки в сім'ї, які впливають на розподіл обов'язків, стиль виховання та комунікацію в сім'ї); структура сім'ї (розмір, склад, стиль взаємодії між батьками та дітьми, роль батьків у вихованні тощо); гендерні ролі та очікування (гендерні ролі впливають на виховання дітей, які очікування щодо поведінки та досягнень мають батьки щодо своїх синів та дочок).

Таким чином, сімейне виховання є однією з найважливіших складових формування особистості дитини, яка визначається взаємодією батьків з дитиною та сприяє розвитку її соціально-психологічних компетентностей. Сімейне виховання включає в себе різноманітні аспекти, включаючи педагогічні, емоційні, моральні, соціальні та інші аспекти, які повинні бути взаємодією батьків та дітей. Соціально-психологічні особливості сімейного виховання включають в себе різноманітні чинники, такі як родинні традиції, стиль батьківства, рольові взаємодії, стосунки між членами родини, емоційна клімат у родині та інші. Сімейне виховання повинно бути зорієнтоване на підтримку та розвиток позитивної соціальної ідентичності дитини, розвиток її самоповаги та самооцінки, формування моральних цінностей, соціальних навичок та інших важливих компетентностей. Відповідальність за сімейне виховання лежить на батьках, які повинні дотримуватись певних принципів, включаючи розуміння потреб дитини, дотримання правил та границь, розвиток емоційної інтелігенції та інших соціально-психологічних навичок.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Самореалізація педагога стає все більш важливою в сучасному світі, де освіта відіграє важливу роль у соціальному, економічному та культурному розвитку суспільства. Залежно від того, наскільки педагог здатен до самореалізації, від його професійної майстерності та особистісних якостей залежить ефективність його роботи та якість надання освітніх послуг. Сучасний світ дуже швидко змінюється, і це потребує від педагогів постійного професійного розвитку та адаптації до нових вимог і стандартів. Самореалізація педагога є важливим фактором успіху в цьому процесі. У сучасному світі в освітній галузі зростає конкуренція між закладами освіти та педагогами і тому, щоб зберегти свою позицію та здобути перевагу над конкурентами, педагоги повинні постійно розвиватися та самореалізовуватися. Зростає значення виховання особистості, оскільки сучасна освіта має не лише передавати знання та навички, але й виховувати особистість, розвивати її творчі та лідерські здібності. Це ставить перед педагогами завдання не тільки добре викладати матеріал, але й самим бути успішними та самореалізованими людьми. Крім того, низький рівень самореалізації може впливати на психологічний стан педагога, його емоційний стан, здоров'я та ефективність роботи, тому самореалізація може допомогти педагогам розвивати свої творчі та інтелектуальні здібності, збільшувати енергетичний потенціал та знижувати ризик вигорання. Крім того, з огляду на швидко змінюючийся світ, зростає потреба у педагогах, які здатні до саморозвитку, використовують сучасні підходи до викладання та відповідають вимогам сьогодення. Інакше кажучи, самореалізація педагога є необхідною для того, щоб педагог міг ефективно виконувати свою професійну діяльність у сучасних умовах та досягати успіху в своїй професії.

Тема самореалізації педагога є предметом досліджень багатьох науковців з різних галузей науки, таких як психологія, педагогіка, соціологія, філософія та інші. Серед зарубіжних науковців, які вивчали проблему самореалізації педагога, найбільш відомими є: А. Маслоу (розробив теорію ієрархії потреб, де самореалізація є найвищим рівнем потреб людини); К. Роджерс (вивчав процеси самореалізації та саморозвитку у людей); Дж. Келлі (розробив теорію особистісного конструкту, в якій звертається увага на важливість самореалізації для розвитку особистості); В. Франкл (досліджував питання життєвого сенсу та самореалізації в умовах складних життєвих обставин); Дж. Дьюї (вважав, що головна мета педагогіки полягає у розвитку особистості, тобто в процесі самореалізації); Д. Макклелланд (вивчав мотивацію та потреби людини, включаючи потребу в самореалізації); А. Бандура (розробив теорію саморегуляції та самоефективності, де він акцентує увагу на важливості самореалізації для досягнення успіху у різних сферах життя. Також вивченню проблеми самореалізації педагога присвячені дослідження таких науковців, як М. Ібука, К. Бенсон, К. Гомес, Т. Гульд, Р. Оестеррейхер та інші.

Проблема самореалізації особистості широко представлена в працях українських психологів-науковців, зокрема: Є. Гончаров (вивчає питання самореалізації педагогічного працівника в контексті розвитку його професійної компетентності); Л. Левін (досліджував процеси самоактуалізації і самореалізації особистості); В. Лисак (працювала над проблемою самореалізації підлітків); М. Радченко (досліджувала психологічні фактори, що впливають на самореалізацію особистості); І. Губря, яка вивчала роль професійного самовдосконалення у процесі самореалізації особистості; Н. Бойко (вивчала фактори, що впливають на самореалізацію особистості в різних сферах життя, зокрема в професійній діяльності).

Професійна самореалізація педагога залежить від багатьох факторів, які включають не лише фахові знання, а й психологічні чинники:

1) **Мотивація.** Для досягнення професійної самореалізації педагога важливо мати внутрішню мотивацію, яка стимулює до пошуку нових знань та навичок, самовдосконалення та розвитку професійної кар'єри. Якщо педагог має внутрішню мотивацію, він буде більш зацікавлений у вдосконаленні своєї професійної майстерності та досягненні своїх особистісних цілей. Внутрішня мотивація передбачає бажання досягти успіху в своїй професійній діяльності з метою задоволення власних потреб та цінностей. Якщо педагог знає, що його робота важлива та він може допомогти учням розвиватися та досягати успіху, це може стати основою для мотивації. Крім того, мотивація може допомогти педагогу працювати над власним професійним розвитком.

Якщо педагог має мету покращити свою професійну майстерність, він буде шукати можливості для вдосконалення, такі як участь у семінарах та тренінгах або читання спеціалізованої літератури (Денисенко Д., 2017).

2) **Самооцінка.** Педагог повинен мати реалістичне уявлення про свої сильні та слабкі сторони, щоб знати, над чим потрібно працювати, та бути відкритим до вивчення нових методів та підходів. Якщо педагог має позитивну самооцінку, то це може допомогти йому вірити у власні сили та здатності, що сприяє розвитку професійних навичок та досягненню цілей. Позитивна самооцінка допомагає педагогу бути впевненим в собі, відкриватися до нових ідей та можливостей, брати на себе відповідальність та виконувати різноманітні завдання. Крім того, позитивна самооцінка може стати стимулом для педагога навчатися і розвиватися, оскільки він вірить у свої можливості досягти успіху. Негативна самооцінка, навпаки, може знизити мотивацію педагога до самореалізації та виконання професійних завдань. Якщо педагог не вірить у свої здібності та вважає себе не компетентним, він може уникати від ризиків, не брати на себе відповідальності та не намагатися розвиватися. Педагог повинен розвивати свою позитивну самооцінку, щоб бути впевненим у власних здібностях та готовим до нових викликів (Голуб Т., Любомирська І., 2021).

3) **Емоційний інтелект.** Це вміння розуміти і керувати своїми власними емоціями та емоціями інших людей. Педагог, який має розвинений емоційний інтелект, здатен ефективно спілкуватися з учнями та колегами, керувати емоціями відвідувачів і тим самим створювати сприятливу атмосферу навчання та співпраці. Дослідження показують, що педагоги з високим рівнем емоційного інтелекту мають більш успішні взаємини зі своїми учнями та колегами, краще розуміють потреби та емоційний стан учнів, здатні більш ефективно вирішувати конфлікти в класі, а також володіють більш високим рівнем самореалізації. Зважаючи на це, важливо для педагога розвивати свій емоційний інтелект, що може включати розуміння своїх власних емоцій, вміння керувати ними, співчуття до інших людей, емпатію, вміння вирішувати конфлікти та інші соціальні навички. Розвиток емоційного інтелекту може сприяти не тільки успішності педагога в професійній діяльності, але й його загальному розвитку як особистості (Кардаш Р., Кардаш Н., 2019).

4) **Толерантність.** Це вміння поважати, приймати та розуміти інших людей, їхні погляди та переконання, незалежно від їхньої національності, релігії, статі, віку та інших ознак. Педагог повинен бути толерантним та відкритим до різних ідей, думок та переконань, щоб забезпечити різноманітність та культурну різноманітність у класі. Педагог з високим рівнем толерантності відкритіший до нових ідей, відкритіший до спілкування з різними людьми, більш толерантний до різних культурних та соціальних різниць, що може підвищувати його професійну компетентність та самореалізацію. Для педагога важливо розвивати свою толерантність, що може включати розуміння та прийняття різноманітності, вміння спілкуватися з різними людьми, розвиток емпатії та розуміння культурних та інших різниць. Розвиток толерантності може допомогти педагогу не тільки у професійній діяльності, але й у загальному розвитку як особистості, підвищенні самопізнання та розуміння своїх власних цінностей та переконань (Ковальчук І., 2017).

5) **Саморегуляція.** Саморегуляція означає здатність педагога контролювати свої емоції та поведінку, регулювати свої дії і приймати рішення, що базуються на розумінні потреб учнів, вимог професійного стандарту та принципів етики. Педагог повинен мати здатність контролювати свої емоції та поведінку, щоб створювати сприятливі умови для навчання та взаємодії з учнями та колегами. Саморегуляція є важливим фактором професійної самореалізації педагога, оскільки допомагає педагогу зосередитися на своїх цілях і завданнях, здійснювати критичний аналіз своєї роботи та вдосконалювати свої професійні навички. Це допомагає педагогу досягати своїх професійних цілей, розвиватися як фахівець і підтримувати високу якість своєї роботи. Саморегуляція також допомагає педагогу уникати стресу, який може виникнути в процесі роботи з учнями або колегами, а також допомагає в управлінні власним часом і енергією, що дає можливість педагогу зберігати ефективність та продуктивність у своїй роботі (Завгородня О., 2017).

6) **Креативність.** Креативність можна визначити як здатність педагога до знаходження нестандартних рішень та підходів у навчальному процесі. Це означає, що педагог може розвивати нові методики навчання, створювати цікаві та інноваційні уроки, використовувати творчі завдання, які сприяють розвитку критичного мислення та творчого потенціалу учнів. Педагог повинен мати здатність думати творчо та знаходити нестандартні рішення для вирішення проблем, що виникають у процесі навчання. Креативність є важливим фактором професійної самореалізації

педагога, оскільки допомагає розвивати нові ідеї та підходи до навчання, підвищувати якість освіти та забезпечувати ефективний процес навчання, розробляти нові методи навчання, підвищувати якість освіти та забезпечувати ефективний процес навчання. Крім того, креативний підхід до навчання дозволяє педагогу залучати учнів до активної участі у навчальному процесі, створюючи сприятливу атмосферу для співпраці та обміну ідеями, що допомагає розвивати в учнів самостійність та ініціативність, як важливі навички для їх подальшого успіху (Козловська І., 2018).

7) **Відповідальність.** Відповідальність це здатність педагога приймати рішення та нести відповідальність за свої дії в навчальному процесі. Педагог повинен бути відповідальним за свою роботу та виконувати свої професійні обов'язки з високою якістю, має нести відповідальність за свої рішення та дії, бути готовим до виконання завдань в найкращий спосіб та до вирішення проблем, що виникають у процесі роботи. Педагог, який бере на себе відповідальність за якість навчання та результати своєї роботи, має більше шансів на успіх в своїй професійній діяльності. Такі педагоги більш вимогливі до себе, постійно вдосконалюють свої навички та знання, а також стежать за своїм професійним розвитком, здатні підтримувати дисципліну та порядок в класі, що є важливим для ефективного навчання, створюють довіру та повагу від учнів, батьків та колег. Відповідальний педагог здатен досягти високих результатів та створити сприятливі умови для навчання своїх учнів (Мельник О., 2017).

8) **Самостійність.** Педагог повинен мати здатність самостійно приймати рішення та виконувати завдання, а також бути готовим до виконання своїх обов'язків без постійної наглядової підтримки. Педагог, який має розвинену самостійність, може бути більш ефективним у своїй професійній діяльності, він здатен самостійно формулювати та вирішувати проблеми, які виникають у процесі навчання, та шукати ефективні рішення. Такі педагоги не залежать від інших колег або адміністрації, вони здатні вирішувати проблеми та приймати рішення самостійно. Самостійність також включає в себе здатність до самоорганізації та самоконтролю. Педагог, який має розвинену самостійність, здатний планувати та організовувати свою роботу, визначати пріоритети та керувати своїм часом. Він також здатний контролювати свою роботу та оцінювати свої результати (Сухомлинський В., 1970).

9) **Навчання.** Педагог повинен бути готовим до неперервного навчання та самовдосконалення, щоб відповідати сучасним вимогам професії та надавати учням найкращі умови для навчання та розвитку. Навчання може відбуватися у формі професійних курсів, семінарів, тренінгів, вебінарів та інших форматів. Це дозволяє педагогам отримувати нові знання, уміння та компетенції, які можуть бути застосовані у навчальному процесі та роботі з учнями. Навчання також допомагає педагогам розширити свої професійні можливості та отримати нові знайомства з колегами з різних шкіл інших регіонів або країн. Педагог, який постійно навчається та розвиває свої навички, може бути більш ефективним у своїй професійній діяльності. Він здатен застосовувати нові підходи та методи навчання, що може поліпшити якість освіти та підвищити результати учнів. Також, педагог може отримати нові можливості розвитку кар'єри та отримати підвищення посади або заробітної плати (Лисенко В., Міщенко О., 2017).

10) **Співпраця.** Педагог повинен бути здатним до співпраці з учнями, колегами та батьками, щоб забезпечити максимальний результат у навчанні та розвитку учнів. Він повинен бути відкритим до зворотного зв'язку та здатним до взаємодії з учнями, щоб створити сприятливу атмосферу навчання та співпраці (Кульбіда С., 2015).

Отже, проблема самореалізації педагога є актуальною на сьогодні, оскільки вона стає важливим фактором успіху в освітній галузі, забезпечує благополуччя та ефективність роботи педагогів. Крім того, самореалізація педагога може сприяти збереженню його професійного інтересу та мотивації, що, в свою чергу, має позитивний вплив на якість надання освітніх послуг. Визначені психологічні чинники сприяють професійній самореалізації педагога та допомагають досягти високих результатів у навчанні та вихованні учнів. Їх розвиток та удосконалення допоможуть педагогу досягти успіху у своїй професії та стати справжнім професіоналом.

ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ЇХ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Сьогодні, на фоні швидкого технологічного розвитку та змін в економіці та суспільстві, людина стикається з багатьма викликами, які потребують від неї лідерських якостей, тому проблема розвитку лідерських якостей у здобувачів вищої освіти є актуальною в наш час. Одним з основних викликів є необхідність відповідати на умови, що змінюються, та вирішувати складні проблеми. Лідерські якості, такі як здатність до аналізу ситуації, прийняття рішень та керування командою, можуть допомогти здобувачам вищої освіти стати більш ефективними у своїй професії та в житті загалом. Крім того, здобувачі вищої освіти повинні мати лідерські якості, щоб розвиватися та просуватися по кар'єрній лестниці. Лідерські якості можуть допомогти їм збільшити свої шанси на отримання високооплачуваної роботи та досягнення успіху в своїй кар'єрі. Також важливо зазначити, що розвиток лідерських якостей може допомогти здобувачам вищої освіти у побудові ефективних взаємин з іншими людьми, що може бути корисним у відносинах з колегами, друзями та родиною.

В науково-психологічній літературі розглядаються різні підходи до формування лідерських якостей особистості. Серед них такі відомі науковці, як: Аb. Maslow (вивчав мотивацію людей та створив теорію йєрархії потреб, яка включає потребу в самореалізації, що є важливою складовою лідерських якостей), W. Bennis (стверджував, що лідерство не є вродженим талантом, а може бути розвиненим через відповідні практики), J. Adair (розробив модель «функціонального лідерства», яка дозволяє розуміти, які конкретні навички потрібні для ефективного лідерства), D. Goleman (вивчав емоційний інтелект і його вплив на успіх у житті та бізнесі, показав, що емоційний інтелект є важливою складовою лідерських якостей), К. Lewin (розробив концепцію стилів лідерства, включаючи авторитарний, демократичний та ліберальний, та досліджував їх вплив на результативність роботи групи), D. McGregor (вивчав теорії мотивації та управління, розробив теорію Х та Y, яка відображає різний підхід до управління людьми, та вивчав вплив цих підходів на лідерство), Ed. Locke (вивчав мотивацію та досягнення, розробив теорію цілей, яка показує, як досягнення конкретних цілей може підвищити ефективність лідерства), R. House (розглядав стилі лідерства та їх вплив на результативність роботи групи, розробив теорію шляхів-контекстів, яка враховує контекстуальні фактори, що впливають на ефективність різних стилів лідерства).

Українські науковці, які досліджували проблему розвитку лідерських якостей у студентів, відзначали наступне: О. Дроздова досліджувала лідерські якості та стиль керівництва в контексті емоційного інтелекту студентів, О. Марущак проводив дослідження розвитку лідерських якостей студентів у контексті їх особистісного зростання та професійного розвитку, І. Максименко вивчала розвиток лідерських якостей у студентів через розвиток їх соціальної компетентності та емоційного інтелекту, Н. Гончар досліджувала взаємозв'язок лідерських якостей, емоційного інтелекту та комунікативної компетентності студентів.

Одним з ключових факторів розвитку лідерських якостей є саморозвиток особистості, що включає в себе вміння самоаналізу та самокритику, саморефлексію, самокерування та самовдосконалення. Саморозвиток особистості означає постійний розвиток своїх знань, навичок і характеру. За допомогою постійного самоаналізу, людина може зрозуміти свої сильні та слабкі сторони, а також знайти способи для подальшого удосконалення. Саморозвиток також допомагає людині розвивати свою емоційну і соціальну інтелектуальність, що необхідно для ефективного лідерства. Основні фактори, які допомагають в розвитку лідерських якостей через саморозвиток особистості, включають: здатність до саморефлексії (лідер повинен бути здатним аналізувати свої дії та поведінку для зрозуміння того, що потрібно зробити для досягнення бажаного результату; здатність до самовдосконалення (лідер має бути готовий працювати над своїми недоліками та здібностями, щоб покращити свої лідерські якості); навички комунікації (лідер має вміти ефективно спілкуватися зі своїми підлеглими та іншими людьми); здатність до прийняття рішень (лідер повинен бути здатним швидко та ефективно приймати рішення, а також нести відповідальність за них); емоційна стійкість (лідер має бути здатним керувати своїми емоціями та контролювати їх вплив на прийняття рішень та взаємодію з іншими людьми); здатність до мотивації (лідер має мотивувати своїх підлеглих до досягнення спільної мети та підтримувати їх

зацікавленість у проекті); навички управління (лідер має бути здатним до ефективного управління ресурсами, часом та бюджетом).

Важливо зазначити, що лідерство – це не статична риса, а процес, який вимагає постійної роботи над собою та вдосконалення своїх навичок. Саморозвиток особистості може бути ключовим фактором у цьому процесі, тому що він дозволяє людині збільшувати свою ефективність як лідера та покращувати свої професійні якості.

До інших важливих факторів, що сприяють розвитку лідерських якостей, відносять: розвиток комунікативних навичок, зокрема, навичок спілкування та слухання, адекватності реакцій та вміння співпрацювати в команді; навчання управлінським навичкам, зокрема, планування, організації, координації та контролю; розвиток творчих здібностей та інноваційного мислення; навчання прийняттю рішень та вирішенню проблем.

Розвиток лідерських якостей у здобувачів вищої освіти залежить від психологічних умов, що стимулюють розвиток і самореалізацію особистості:

Розвиток соціальної компетентності: лідерство потребує розвитку соціальних навичок, таких як комунікація, співпраця та лідерське мислення, які розвиваються шляхом участі в групових проектах, дискусіях та взаємодії зі співрозмовниками. У лідерському контексті, це включає здатність до ефективного комунікації, співпраці та побудови стосунків, вміння слухати, розуміти та приймати різні точки зору, а також здатність до розв'язання конфліктів. Дослідження показують, що лідери з вищим рівнем соціальної компетентності частіше досягають успіху в роботі та більш ефективні в керівництві командою. Крім того, соціальна компетентність може допомогти лідерам будувати стійкі та продуктивні стосунки зі своїми підлеглими, колегами та іншими зацікавленими сторонами (Гоулман Д., 1995).

Розвиток саморефлексії допомагає студентам розуміти свої сильні та слабкі сторони, а також те, як їхні дії впливають на інших, що сприяє розвитку лідерських якостей, таких як емпатія та розуміння. Саморефлексія допомагає розвивати навички самоконтролю, самоуправління та сприйняття ситуацій з різних точок зору. Дослідження показують, що люди, які розвивають навички саморефлексії, мають більші шанси стати успішними лідерами, оскільки вони можуть бути більш уважними до потреб інших людей, бути більш емоційно стійкими та мати здатність до самоуправління (Кобринська Н., 2014).

Стимулювання інноваційної діяльності: лідери мають бути готовими до нововведень та змін, тому стимулювання інноваційної діяльності студентів необхідне для розвитку лідерських якостей. Інноваційна діяльність включає у себе генерацію та реалізацію нових ідей, що допомагає студентам розвивати свої лідерські якості. Лідерство передбачає здатність приймати рішення, керувати групами та знаходити нові рішення на проблеми. Розвиток інноваційної діяльності може допомогти студентам розвивати ці здібності. Інноваційні проекти можуть також сприяти розвитку співпраці, комунікації та навичок управління проектами, що також є важливими складовими лідерських навичок. Інноваційні проекти можуть бути різноманітними – від досліджень та розробок нових технологій до розробки нових соціальних проектів та мистецьких ідей. Залучення студентів до таких проектів може стати стимулом для їх творчої активності та саморозвитку. Крім того, інноваційна діяльність може сприяти розвитку самодисципліни, відповідальності та прийняттю ризику. Ці якості також є важливими для розвитку лідерських навичок. Студенти, які розвивають свою інноваційну діяльність, можуть стати більш впевненими у своїх здібностях та готовими взяти на себе відповідальність (Мачинська Н, 2022).

Розвиток креативності, яка допомагає здобувачам вищої освіти розвивати лідерські якості, такі як винахідливість та ініціативність. Лідерство вимагає від людей здатності приймати рішення та керувати групами людей. Це часто пов'язано зі здатністю думати творчо та знаходити нестандартні рішення на проблеми. Розвиток креативності може допомогти студентам розвивати ці здібності. Окрім того, креативність сприяє розвитку самодисципліни, управління часом та прийняттю ризику. Ці якості також є важливими для розвитку лідерських навичок. Студенти, які розвивають свою креативність, можуть бути більш впевненими у своїх здібностях та готовими взяти на себе відповідальність (Пашенко С., 2020).

Серед психологічних умов розвитку лідерських якостей у майбутніх психологів особливо варто зазначити професійно значущі якості психолога, оскільки психолог часто виступає у ролі лідера, який вміє ефективно спілкуватися з іншими та розуміти їх потреби та мотивації. Основні професійні якості, які повинен мати психолог і які є умовами розвитку лідерських якостей, наступні: *самооцінка та впевненість в собі* (лідер має бути достатньо впевненим в собі, щоб здійснювати прийняті рішення та вести групу до досягнення мети крім того, самооцінка також

дозволяє лідеру бути відкритим до власних помилок та недоліків, щоб працювати над своїм розвитком); *емоційний інтелект* (лідер повинен бути здатним контролювати власні емоції та емоції інших людей, щоб підтримувати позитивний робочий клімат та уникати конфліктів); *комунікативність* (лідер має ефективно спілкуватися з людьми з різних культур та соціальних груп, використовуючи різні комунікативні стратегії та мовні засоби); *емпатія* (допомагає психологу розуміти мотивації та потреби людей, що може стати умовою розвитку ефективної лідерської комунікації та співпраці); *здатність слухати* (вміння уважно слухати та розуміти, що говорять люди); *толерантність та відкритість* (лідер повинен бути толерантним до різних думок та переконань, вміти слухати та приймати інформацію від інших людей, а також бути відкритим до нових ідей та рішень); *здатність співпрацювати* (вміння працювати в команді та співпрацювати з іншими людьми допомагає психологу розвивати лідерські навички управління групою та підтримки співпраці між її членами); *гнучкість* (здатність адаптуватися до змінних обставин та швидко приймати рішення розвиває лідерські навички управління кризами та швидко реагувати на непередбачувані ситуації); *ефективність вирішення проблем* (здатність визначати та аналізувати проблеми та шукати ефективні способи їх вирішення розвиває лідерські навички управління проектами та прийняті стратегічних рішень).

Таким чином, розвиток цих професійно значущих якостей психолога сприяє розвитку лідерських якостей, таких як здатність до ефективної комунікації, співпраці та управління групою. Крім того, ці якості можна розвинути у здобувачів вищої освіти через навчальні програми, тренінги та індивідуальні консультації.

Мазурок К. О., Подкоритова Л. О.
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуальність дослідження емпатії пов'язана в першу чергу з тим, що на теперішній час, у нашій країні, дуже багато людей потребують психологічної допомоги. Для психолога в його діяльності емпатія є як і особистісною якістю так і елементом цілісності в системі його психологічної практики. Розвиток емпатійних здібностей є важливою складовою формування особистості для розвитку культури міжособистісних відносин і вміння контролювати та орудувати своїми переживаннями та почуттями. Особливо важливо, щоб ці здібності були гарно розвинені у представників професій «людна-людина», а насамперед у психологів. У їхньому професійному становленні емпатія є максимально важливим компонентом для гарної та результативної співпраці з клієнтом.

Потрібно уміти правильно використовувати навички емпатії і в допустимій кількості. Наприклад, якщо користуватися нею не в професійній психологічній діяльності, це може стати причиною недоцільного сприйняття оточуючого світу. Розуміння почуттів клієнта, дає можливість психологу зрозуміти свого клієнта не тільки на когнітивному рівні, а також на емоційному. Вміння психолога працювати з почуттями свого клієнта та своїми дає психологу впевненість у своїй роботі. Розвиток емпатійних здібностей психолога допомагає рости професійно та покращувати свої навички співпраці з людьми. Безперечно, розуміння емоції з якою висловлюється людина чи як вона себе поводить, дає можливість розуміти ситуацію чи стан клієнта глибше. Для психолога це гарна ознака його професіоналізму. Вище перераховані переваги емпатії є досить актуальними в підготовці студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих результатів. Емпатія – це соціальний процес розуміння та усвідомлення емоцій і поведінки інших людей, часто дає можливість людині відчутти те саме, що відчуває інший. Для чого ж потрібна емпатія? Уміння зрозуміти людину і поставити себе на її місце веде не тільки до розвитку успішних близьких стосунків, але й до уникнення неконтрольованих проявів емоцій, потрапляння в емоційні шторми та зменшення наслідків стресу. Усе це веде до більш здорового, якісного та осмисленого життя. Крім того, добре розвинена емпатія допомагає нам створити внутрішній стрижень, який допомагає нам подолати важкі випробування та часи стресу.

Проаналізувавши теоретичний матеріал, можна виділити багато вчених, які займалися вивченням емпатії, зокрема такі як Т. Ліппс, Е. Тітченер, К. Юнг, З. Фрейд, Т. Рейк, Г. С. Саллівен, Е. Блейер, К. Хорні, Е. Фромм та багато інших. Більшість дослідників вважають, що саме

Е. Тітченер у своїй праці «Психологія для початківців» зробив переклад терміну «емпатія» з німецької мови. Він вважав, що емпатія відноситься до складних почуттів, у яких досить важливу роль грають вдоволення та не вдоволення (Тітченер Е., 1915). К. Роджерс у своїх роботах наголошував, що емпатія є дуже важливим компонентом для особистісного розвитку та зростання, тому що вона націлена на особистий досвід або переживання клієнта (Роджерс К., 1957). Більше того, емпатія, поруч з конгруентністю та безумовним прийняттям є складовою так званої «тріади Роджерса».

Л. Козяревич визначає такі види емпатії:

– *когнітивна* – характеризується переважанням процесу розуміння іншого, оцінки перспективи, розгортання подальших подій;

– *інтуїтивна* – підсвідомий відгук на почуття іншої людини;

– *поведінкова* – характеризується як реакція вольового типу, що проявляється для заохочення об'єкта емпатії до виконання певних дій;

– *раціональна* – характеризується як реакція основана на поглибленому аналізі інформації про іншу людину;

– *емоційна* – характеризується як емоційна реакція на почуття іншої людини (Козяревич Л. В., 2006).

Т. Матюх виділяє такі функції емпатії:

– нові перспективи для самовдосконалення, розвитку своєї особистості;

– дає можливість перебороти психологічний захист іншої особи;

– будує власний емоційний досвід;

– допомагає зрозуміти життя іншої людини;

– ставить нові захисні функції, якщо індивіду загрожує психологічна небезпека;

– покращує особистість та її систему цінностей.

Спираючись на опрацьований нами теоретичний матеріал, ми спрямували своє емпіричне дослідження на вивчення особливостей розвитку емпатії у студентів-психологів. Вибірка опитаних респондентів складає 30 студентів Хмельницького національного університету. Ми використовували методику «Дослідження емпатійних тенденцій» І. Юсупова та отримали результати, які можна побачити у таблиці 1.

Таблиця 1 – Рівень емпатії у відсотках в усіх опитаних респондентів

Рівень емпатії	Відсоток опитаних
Дуже високий рівень	53,4 %
Високий рівень	43,3 %
Нормальний рівень	3,3 %
Низький рівень	0 %
Дуже низький рівень	0 %

Як можна побачити з таблиці 1, дуже високий рівень емпатії мають 53,4 % опитаних респондентів; високий рівень мають 43,3 % респонденти; 3,3 % мають нормальний рівень емпатії; низький і дуже низький рівень немає у жодного респондента. Отже, як ми можемо побачити, у більшій частині опитаних студентів-психологів, що становить 53,4 %, дуже високий рівень емпатії. Це свідчить про те, що студенти-психологи мають чудово розвинену емпатію, яка сильно допоможе їм у роботі з майбутніми клієнтами і в особистому житті також.

Висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому плані.

Результати проведеного нами теоретичного та емпіричного дослідження показують, що емпатія є важливим компонентом розвитку особистості, особливо для студентів-психологів. Тому вона вимагає подальшого вивчення та розробки спеціальних рекомендацій, щодо вдосконалення своїх емпатійних здібностей.

Мельник В. М.

Хмельницька середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 13 імені М. К. Чекмана

ВПЛИВ РУХЛИВИХ ІГОР НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Гармонійний розвиток дитини, що передбачає її фізичне, психічне, соціальне, духовне здоров'я, інтелектуальну достатність, морально-етичну досконалість, є нині пріоритетом у розвинутих країнах світу. Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні характеризується пошуком та вдосконаленням шляхів формування гармонійно розвинутої особистості підростаючого громадянина

Серед великої кількості різноманітних засобів фізичного виховання учнів початкових класів широко використовуються рухливі ігри, які несуть у собі високий освітньо-виховний потенціал і сприяють розв'язанню навчально-оздоровчих завдань.

Рух – природний стимул життєдіяльності організму людини. З його допомогою тренуються всі органи і системи, підвищується життєвий тонус, працездатність, витривалість стійкість до хвороб.

Дослідження гігієністів, фізіологів, педагогів показують, що обмежена м'язова діяльність затримує не тільки фізичний, а й розумовий розвиток школярів.

Тобто недостатня кількість рухів стала однією з причин порушення здоров'я школярів, загальмування їх психічного розвитку. Якщо недостатня кількість кисню або їжі гостро сприймається організмом, викликає цілий комплекс специфічних неприємних відчуттів, то рухливої недостатності, як правило, проходить непоміченою, більше того, часто поєднується з деяким приємним відчуттям комфорту. Це шкідливо, так як у дітей із гіподинамією організм погано забезпечується киснем, і як правило вони ліниві, капризні, невпевнені в своїх силах і гірше навчаються.

В процесі навчальних занять працездатність учнів погіршується. Як результат втоми, порушується рівновага між процесами збудження і гальмування в корі головного мозку, збільшується хвилювання дітей, погіршується увага.

Згладжуванню несприятливих функціональних порушень сприяє активний відпочинок на перервах з переважним використанням рухливих ігор. Найбільш сприятливими є ігри середньої рухливості, які можна проводити не тільки на уроках фізичної культури, а і на перервах.

Під час перерви можна використовувати рухливі ігри, з якими учні ознайомилися на уроках фізкультури. Вони викликають у дітей позитивні емоції, стимулюють рухову активність. Звичайно, таке переключення дає учням змогу краще відпочити і значно полегшує сприймання навчального матеріалу на наступних заняттях. Ігри, які проводяться на великій перерві, не повинні сильно збуджувати чи стомлювати учнів.

Можна стверджувати, що рухливі ігри, які проводяться на великих перервах кожного дня в момент зростання розумового навантаження, в значній мірі можуть доповнити недостатню рухову активність учнів, що підвищить продуктивність їхнього навчання.

Ігрова діяльність має особливо важливе значення в період найбільш активного формування характеру – в дитячі роки. Потреба в рухах, підвищенні рухової активності є найбільш важливою біологічною особливістю дитячого організму у віці 7-9 років.

За допомогою рухливих ігор можна зацікавити, захопити, стимулювати активність молодших школярів для покращення засвоєння знань, адаптації до нових умов, а також для підтримання нормальної рухової активності та піднесення емоційного стану. Саме в молодших школярів гра посідає провідне місце, набуває характеру універсального методу фізичного виховання.

У шкільній програмі фізичного виховання рухливі ігри займають гідне місце в фізичному вихованні дітей початкової школи. За даними вчених (О. Бік, Е. Вільчковський, Ю. Колесніченко, М. Курдяєва, О. Курок, Є. Приступа, О. Слимаковський) рухливі ігри є ефективним засобом виховання і розвитку фізичних якостей учнів початкової школи. Так Н. Пащенко, С. Червона розглядають рухливі ігри як засіб розвитку вольових якостей, І. Посошкова – фізичних якостей та формування основ техніки у спортивних іграх, а дослідження О. Костенко присвячено використанню рухливих ігор для розвитку психічних якостей.

Вчені, провівши ряд досліджень з питань гри, сформулювали визначення поняття “рухливі ігри” – це природна біологічна необхідність, ступінь задоволення якої багато в чому визначає структурний та функціональний розвиток організму дітей. Саме гра носить за собою ключову роль у процесі змін в організмі, які можуть як покращувати рівень здоров'я так і пригнічувати його (Огніста К. М., 2003). Одним із основних засобів для реалізації міжпредметних зв'язків – на

думку О. Кругляк, – є рухливі ігри та естафети. Саме проведення ігор у поєднанні з проблемними і творчими завданнями інших шкільних предметів – це шлях до цілісного взаємозв'язку фізичної та інтелектуальної підготовки учнів до життя (Кругляк О. Я., 2000).

Процес навчання молодших школярів повинен бути максимально цікавим та захопливим, оскільки для стимулювання активізації дітей на уроках, для кращого засвоєння знань, для підтримання норм рухової активності найкраще використовувати саме рухливі ігри, які у свою чергу здатні впливати практично на всі сторони всебічного розвитку вихованця. Рухливі ігри – складна рухова, емоційно забарвлена діяльність, зумовлена точно встановленими правилами, які допомагають виявити її кінцевий підсумок або кількісний результат. У процесі ігрової діяльності молодших школярів одночасно можливо здійснювати вплив на трудове, розумове, моральне, естетичне, а також на фізичне виховання (Москаленко Н., 2016). Позитивні емоції, які виникають в ігровій діяльності здатні підсилювати навчальний, виховний та оздоровчий впливи на організм, стимулюючи фізіологічний ріст. Також під час гри часто виникають незвичайні ситуації, які здатні змусити дитину включитися в роботу, аналізувати свої рухи і тим самим застосовувати набуті знання, рухові вміння та навички в цьому процесі. Саме зміст гри може захопити учня виконанням тієї чи іншої діяльності, розвинути інтерес до активного способу життя і при тому не обтяжувати його розумову діяльність. Якщо дитина з інтересом буде цим займатися, втома для неї буде не помітна (Шуба Л. Б., 2014). Разом із цим, виховуються і такі моральні якості як: колективізм, взаємодопомога, чесність, відповідальність, самостійність, активність, ініціативність, творчість, кмітливість та інші. Це досягається шляхом висунутих правил та вимог, яких треба дотримуватись під час гри. До того ж, виконання завдань та розв'язання труднощів, що виникають перед ними дають можливість розвивати такі вольові якості як: рішучість, упевненість та силу волі (Кругляк О. Я., 2000).

Гра є важливим засобом для навчання дитини, в якому здійснюється пізнання навколишнього життя і людських взаємин, зароджуються нові ідеї, нова поведінка. В грі дитина вчиться думати, працювати, творити, набувати досвід в різних ігрових ситуаціях. Дитина вчиться не лише спостерігати, але й успішно діяти і вміти критично оцінювати те, що відбувається навколо.

За допомогою ігор у дітей формується і всебічний розвиток дитини.

1. Фізичний розвиток – рухливі ігри формують опорно-рухову систему дитини, зміцнюють весь організм. У них розвивається спритність і відмінний м'язовий тонус.

2. Розвиток моральних якостей – хоча гра – це не життя, але вчинки, які, граючи, робить дитина, справжнісінькі. В іграх проявляється темперамент учня. Дитина робить в кінці певні висновки, вчиться бути справедливою, чесною, рішучою, доброю. Гра формує характер дитини.

3. Розвиток емоційної сфери – граючи, школярі вчаться співпереживати, підтримувати, симпатизувати.

Отже, сучасна система фізичного виховання молодших школярів передбачає широке використання рухливих ігор, які є одним з основних засобів підвищення рухової активності дітей, формування позитивної мотивації до занять фізичними вправами та виховання моральних, естетичних і вольових якостей особистості. Впровадження рухливих ігор сприятиме урізноманітненню навчальних занять з фізичного виховання у початковій школі та всебічному розвитку учнів початкових класів.

Мельник О. О.

Спеціалізована загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 8 м. Хмельницького

ПСИХОЛОГІЧНО-КОМФОРТНИЙ КЛІМАТ У КЛАСІ ЯК УМОВА УСПІШНОСТІ УЧНІВ

На сьогоднішній день в педагогічній науці і практиці досить актуальною є проблема створення психологічного комфортного клімату в школі та класі. Адже педагоги, психологи, класні керівники все частіше звертають увагу на те, що одні учні охоче йдуть до школи, а інші відмовляються вчитися й прогулюють уроки. Також деякі учні успішно вписуються в шкільний колектив, а в когось у школі суцільні проблеми.

Багато проблем сучасної шкільної освіти є актуальними для вчителів та батьків. Насамперед вони позначаються на розвитку самої дитини, її поведінці, навчанні. Низька успішність, шкільна дезадаптація, недостатній рівень культури, що безпосередньо впливає на

поведінку і спілкування учня – далеко не повний перелік труднощів, з якими ми стикаємося в умовах школи щоденно. Однією з проблем, що заслуговує особливої уваги, є відсутність інтересу до навчання, небажання дитини ходити до школи. Запитання: «Навіщо ти вчишся?» – часто заганяє в глухий кут. Дитина прагне уникнути відповіді, тому що не знає її або не може чітко сформулювати.

Найчастіше і досить прогнозовано на запитання: «Навіщо ти ходиш до школи?» відповідають: «Навчатися!». Дійсно інший варіант важко передбачити. Таку відповідь дитина вважає правильною, навіть якщо справжня мета перебування її в школі далека від пізнання нового. Сенс слова «навчатися» може бути значно ширшим ніж просто набування знань. Бажання побачити друзів, поспілкуватися також включає в поняття шкільного навчання. Якщо такі бажання учень не може реалізувати, шкільна освіта може втратити для неї свою привабливість і перестане цікавити.

Основна суспільна вимога до підлітків у контексті сучасної культури – оволодіти певною сумою знань, вмінь та навичок, необхідних для життя у суспільстві. Ця вимога, поєднуючись із загальною культурною традицією ставлення до освіти, робить проблему навчання та успіхів у ньому дуже важливою у підлітковому віці.

Навчальна діяльність зазнає значних змістовних і організаційних змін, зумовлених зростанням самостійності у підлітків: у процесі вивчення основ наук вони переходять від емпіричних узагальнень до теоретичних понять (Давидов В., 2015).

Ускладнення змістовної сторони знань вимагає від учнів досконаліших способів їх здобуття. Зростає рівень абстрагування й узагальнення, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань і умовиводів, які стають усвідомленішими, обґрунтованішими і логічно досконалішими.

Змінюється співвідношення зовнішніх і внутрішніх дій на користь останніх. Відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній, мисленний план. Формуються розумові дії, виступаючи компонентами вмінь навчатись.

Якісних змін зазнає і мотивація навчальної діяльності підлітка, в якій виявляється ставлення дітей до навчання. Найкращий педагог той, хто пробуджує в учнів бажання вчитися. Щоб навчити дитину, треба не просто передати їй знання і вміння, а й викликати в неї відповідну активність, пізнавальну чи практичну. Під мотивацією розуміють сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості. Мотивація – це інтереси, потреби, прагнення, емоції, переконання, ідеали, установки, які спонукають дітей до діяльності (Маркова А., 1989).

Мотивація сприяє появі в дітей навчальної ініціативи й любові до навчання, спонукає його діяти з максимальною енергією в різних навчальних ситуаціях. Існує кілька теорій мотивації діяльності людини, але для вчителя важливо одне: опанування способами створення на занятті такого навчального середовища, у якому б учні відчували внутрішню потребу вчитися. Це може бути за умови, коли дитина самостійно ставить перед собою цілі й докладает зусилля для їхнього досягнення (Кириленко В., 2005).

Г. Розенфельд визначає такі категорії (фактори) мотивації навчання:

1. Навчання заради навчання, без задоволення від діяльності або без інтересу до предмета викладання.
2. Навчання без особистих інтересів та користі.
3. Навчання для соціальної ідентифікації.
4. Навчання заради успіху або страху невдач.
5. Навчання з примусу або під тиском.
6. Навчання, що ґрунтується на поняттях і моральних зобов'язаннях або на загальноприйнятих нормах.
7. Навчання для досягнення мети у повсякденному житті.
8. Навчання, що ґрунтується на соціальній меті, вимогах та цінностях (Скуратівський Л., 2005).

Проблема формування мотивації знаходиться на стику навчання й виховання. Це означає, що увага педагогів повинна бути не тільки спрямована на здійснення учнем навчання, але і на те, як і що відбувається у розвитку особистості учня в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Формування мотивації – це виховання у молоді ідеалів, створення системи цінностей, пріоритетів соціально прийнятних в українському суспільстві, у поєднанні з активною поведінкою учня, що означає взаємозв'язок між усвідомленими та реально діючими мотивами, єдність слова, діла та активної життєвої позиції учня.

На сучасному рівні психологічної науки педагог не має права констатувати те, що учень не хоче вчитися, необхідно з'ясувати причину небажання учня вчитися, які аспекти мотиваційної сфери у нього не сформовані і які психолого-педагогічні засоби впливу педагог повинен використовувати, щоб сформувати в учня мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності (Гулеватий В., 2006).

Відсутність внутрішнього стимулу сприяє зростанню напруження, зменшенню спонтанності, що справляє пригнічуючу дію на креативність дитини, тоді як наявність внутрішньої мотивації сприяє виявленню безпорадності, оригінальності, зростання творчості (Чирков В., 2009).

У результаті проведення ряду досліджень вчені дійшли висновку, що матеріальне заохочення зменшує внутрішню мотивацію так як і покарання, нав'язування мети, ситуація змагання. Але якщо існують фактори, які пригнічують внутрішню мотивацію, то мають існувати й такі, які позитивно впливають на рівень її розвитку. Одним з таких факторів є наявність вибору і свобода його здійснення.

Отже, ті умови оточення, які наділяють людину свободою вибору, дозволяють їй почуватися само детермінованою, внаслідок чого формується внутрішня мотивація. Важливою потребою людини є прагнення майстерності. Чим більше навчальне завдання дозволяє дитині почуватися компетентною та ефективною, тим вищою в неї буде внутрішня мотивація до певного виду діяльності. Надто складні навчальні завдання, як і надто прості, негативно впливають на формування та зростання внутрішньої мотивації. Оскільки не дають дитині змоги реалізуватися (прикладом є підбір завдань при проведенні шкільних предметних олімпіад). Умовою зростання внутрішньої мотивації є новизна і непередбачуваність, що викликає внутрішній інтерес дитини.

У свою чергу, причини відставання учнів досить різноманітні, характеризуються значними індивідуальними відмінностями. Відставання учнів у навчанні може викликатись такими причинами:

- 1) неправильним ставленням до навчання;
- 2) труднощами засвоєння навчального матеріалу, пов'язаними з тим, що зазвичай називають відсутністю здібностей;
- 3) неправильно сформованими навичками і способами навчальної роботи;
- 4) невмінням трудитися;
- 5) відсутністю пізнавальних і навчальних інтересів;
- 6) почуття некомфортності підлітка в колективі;
- 7) неадекватними міжособистісними стосунками;
- 8) невизнання підлітка, як особистості (Дуткевич Т., 2012).

Спрямованість особистості учня виявляється в ставленні до навчання і мотивах та цілях, які його визначають. Індивідуальні відмінності ставлення до навчання полягають у тому, що воно може бути позитивним і негативним, неправильним. Індивідуальна робота з такими учнями має полягати у формуванні в них суспільних мотивів навчання, сприянні їх розвитку, конкретизації і дієвості. Тільки наявність суспільних мотивів забезпечує повноцінну навчальну діяльність протягом усього періоду навчання дитини в школі, бо іноді навіть учні, які добре навчаються, через вузько особисті мотиви (честолюбство, прагнення одержати нагороду тощо), не бачать у навчанні суспільного обов'язку, ставляться до навчання як до особистої справи і через це випадають із шкільного колективу, байдужі до успішності інших, у них важко сформувати риси особистості.

Зауважимо, що з мотивами навчання тісно пов'язані інтереси. Що являють собою складну форму вибіркової спрямованості особистості на певні об'єкти, в якій своєрідно поєднуються пізнавальні, емоційні та вольові її риси. Інтереси відіграють у навчальній діяльності важливу роль. Вони є засобом навчально-виховного процесу. Тому на чільному місці в роботі вчителя має бути завдання формування в учнів інтересів до навчання.

Одним з найсуттєвіших чинників, що впливає на характер і емоційне забарвлення психічного клімату в учнівських співтовариствах, є індивідуальні психічні особливості школярів підліткового віку, сформовані на попередніх етапах. Уміння встановлювати контакти з іншими людьми, володіти певними навичками спілкування, здатність визначати для себе певну позицію в стосунках з навколишніми вкрай потрібні дитині. Ситуація шкільного учіння в цілому є насамперед колективною. Несформованість таких здібностей або наявність негативних особистісних якостей породжує типові проблеми спілкування, коли дитину активно, часто з агресією нехтують однокласники, через що та глибоко переживає психічний дискомфорт, а це, в

свою чергу, позначається на емоційному забарвленні психічного клімату учнівського колективу в цілому. Менш патогенна, але також небезпечна через негативні наслідки ситуація самоізоляції, коли підліток не відчуває нормальної потреби або навіть уникає контактів з іншими дітьми.

Тому потрібно спрямовувати свої зусилля на виявлення способів і засобів практичного впливу на навчальну атмосферу, адже саме від неї залежить успішність спільної діяльності учнів з виховання повноцінно розвинутої особистості школяра.

Формування психічного клімату колективу – це розкриття творчого потенціалу особистості, створення повноцінного й щасливого способу життя кожного члена шкільного колективу. Під психологічним кліматом розуміють емоційно-психологічний настрій колективу, в якому на емоційному рівні відображаються особисті та ділові стосунки членів колективу з їхніми моральними нормами та інтересами.

Психологічний клімат – це стиль, емоційне забарвлення спілкування і взаємодії людей, яке впливає на їхню спільну діяльність; це переважний відносно стійкий емоційний настрій людей в колективі (Рибакова М., 1991). Психічний клімат є показником не тільки діяльності кожної особистості окремо, а й характеризує загальну спрямованість діяльності колективу.

Таким чином, можна зробити висновки, що наявність сприятливого психічного клімату в учнівському колективі є орієнтиром діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу (адміністрації школи, педагогів, психолога, батьків), а також показником його зрілості, результатом великої та копіткої роботи.

Міхєєва Л. В.

Хмельницький національний університет

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ У ПРОЯВІ ТРИВОЖНОСТІ В СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Індикатором демократичності сучасного суспільства є гендер, що активізує перегляд пануючої дискримінації за ознакою статі, віку, дієздатності, раси, культури, віросповідання, етнічності в освітньому просторі України. Гендерна освіта як гуманітарна складова безпеки суспільного життя постає сьогодні реальною продуктивною силою, оскільки через просвітництво та навчання можна сприяти деконструкції патріархальних стереотипів та руйнації міфів, які точаться довкола проблеми гендерної рівності. Тому відродження ментальності, прогресивних етнотрадицій і впровадження інновацій є важливими чинниками гендерного самовизначення та егалітарного життєздійснення сучасної молоді.

Водночас, варто відзначити, що нестабільність соціальних умов, а саме: війна росії проти України, велика кількість вимушено переміщених осіб, адаптація до соціально-психологічних змін, ставить високі вимоги до молодих людей. Життя людей в цілому і осіб юнацького віку зокрема значно залежить від стану їх емоційної сфери. Найпоширенішою формою прояву підвищеного емоційного стану є тривожність.

У психологічній літературі більшість науковців зазначають, що тривожність виявляється і на психологічному рівні (поява деструктивних емоційних переживань) і на фізіологічному рівні (зміна функціонування внутрішніх органів людини). Однією з детермінант прояву тривожності молоді є гендерні особливості, що спричинені соціально-культурними умовами й окреслюють, що юнаки та дівчата мають деякі розрізнення психіки, у тому числі емоційного стану.

Юнацький вік, на думку психологів С. Томчука і М. Томчука, вирізняється більшою диференційованістю емоційних станів, підвищеними самоконтролем і саморегуляцією. Психологи стверджують, що у даному віковому періоді тривожність з'являється внаслідок власної некомпетентності, стурбованості за власне майбутнє, невиразних уявлень про свої можливості в сфері сексуальних стосунків і в даному контексті – з проблемами із зовнішністю. Піки тривожності для вікових періодів пов'язують з тими потребами, задоволення яких є найбільш важливим для емоційного благополуччя індивіда (Томчук С., Томчук М., 2018).

Вивченню гендерної варіабельності емоційних проявів загалом та тривожності зокрема присвячені праці багатьох дослідників у сфері психології. Так, І. Геруш зі співавторами висловлюють думку про те, що студенти під час навчання у закладі вищої освіти перебувають у стані постійного навантаження (розумового та психоемоційного), що нерідко призводить до стресових ситуацій і підвищення рівня тривожності (Геруш І., Дікал М., Білоус Т., 2018).

Н. Кодацька і П. Терпімова, розглядаючи гендер як соціально детерміновані уявлення про чоловіка й жінку, тобто сумісність соціальних і культурних правил, які соціум демонструє людям відповідно до їх біологічної статі, зазначають, що в осіб юнацького віку вже чітко визначеними стають гендерні відмінності. Гендерні стереотипи здійснюють значний вплив на формування та розвиток юнаків і дівчат, на їх соціалізацію. Іншими словами можна сказати, що гендерна різниця має суттєвий вплив на соціальний статус і стан, позначається на нормах поведінки обох статей, формуванні якостей, характерних представникам різних статей (Кодацька Н., Терпімова П., 2016).

В. Каган наголошує, що розрізнення в психіці, поведінці, діяльності дівчат та юнаків пов'язані не стільки їх анатомо-фізіологічною будовою, скільки соціально-культурними факторами. Теоретико-методологічні розвідки гендерних відмінностей дозволяють стверджувати, що і дівчата, і хлопці юнацького віку мають певний набір психологічних якостей, відповідний статі. Проте, достатня кількість досліджень дала можливість показати, що не зустрічається чистої мужності або жіночості ані в біологічному, ані в психологічному значенні. Кожна особистість наділена ознаками своєї і протилежної статі. Такий тип особистості прийнято називати андрогенною (Каган В., 2005).

Л. Подкоритова разом із співавторами обґрунтували психологічні особливості чоловіків і жінок. Зокрема, науковці описали відмінності в емоційній сфері чоловіків і жінок, комунікаціях і стосунках. Емоційна сфера чоловіків і жінок:

– чоловіки – менш розвинута емоційна сфера; свої емоції воліють переживати на самоті; сильніше виражене переживання презирства; більша агресивність;

– жінки – більш розвинута емоційна сфера; емоції воліють переживати у діаді з іншою жінкою (подругою, мамою); частіше відчують відчуття щастя; почуття ворожості менш інтенсивне, хоча і пов'язане з більшими стражданнями; сильніше виражене переживання страху, здивування, суму; сильніше впадають у сум і важче з нього виходять (ці особливості значно пов'язані з проявами маскулітності і фемінітності: саме розвинена фемінітність сприяє мінорним настроям); більш схильні до розкриття власних почуттів.

Комунікація та стосунки:

– чоловіки – частіше проявляється критичне ставлення до оточуючих, незалежно від їх оцінок; об'єктивність як орієнтація на реальні факти, а не на суб'єктивні враження і почуття; більша схильність до рішень відстрочених, довготривалих, а не поточних задач; більше виражені підозрілість, мстивість, непоступливість, безкомпромісність; емпатія нижча, але зростає з віком; більше схильні до ідеалізації своїх партнерок, ніж жінки і більше страждають від невірності коханої людини;

– жінки – більша соціальна орієнтація і вищий рівень соціальної бажаності, конформності, навіюваності, емпатії; легкість встановлення нових соціальних контактів і вступу в соціальні контакти, у переключенні в процесі спілкування; ширший набір комунікативних програм; більше виражена комунікативна імпульсивність; підвищена чутливість до невдач на роботі та спілкуванні; частіше спостерігається неспокій, невпевненість, тривога з приводу роботи і в ситуації взаємодії з іншими людьми; більша адаптивність; більше орієнтуються на зовнішні дані партнера; більше виражені образливість і запальність; дружба більш інтимна і вибіркова (Подкоритова Л., Карпова Д., Ігумнова О., Комар Т., 2022).

Особливої уваги у вивченні емоційних станів особистості заслуговують дослідження Г. Бреслава, який стверджував, що жінки краще розуміють та оцінюють емоції. Жінки мають краще розвинені здібності щодо ідентифікації інформації за невербальними ознаками та лицьовою експресією. Це може бути пов'язано з тим, що у жінок частина мозку, яка відповідає за процеси інтерпретації емоційно забарвленої інформації, має більші розміри, ніж у чоловіків. Саме статевими відмінностями морфологічної будови мозку науковець пояснює той факт, що дівчата, починаючи з підліткового віку, більш схильні до переживання депресії, смутку, сорому, страху та тривоги порівняно із чоловіками (Бабич О., 2018).

Приєднуємося до думки науковців, дослідження яких свідчать про те, що чоловіки та жінки виражають свої емоції з різним ступенем інтенсивності.

У цьому контексті слушною є думка Н. Айзенберга зі співавторами, які досліджуючи емпатію й емоційність, виявили досить незначні міжособистісні відмінності за мімічними показниками та за самозвітами досліджуваних на користь більшої чуйності жінок. З іншого боку, як зазначають дослідники, можливо, чоловіки просто не бажають, щоб оточуючі бачили в них схильність до емпатії або ж були свідками їх надмірної емоційності, тому що це не відповідає їх маскулітному статусу. Ще один важливий момент полягає в тому, що чоловіки часто опиняються

у ситуаціях, які зобов'язують їх проявити силу, незалежність, прагнення до змагання – якостей, котрі досить складно поєднати з емпатійною чуйністю. Автори роблять висновок, що чоловікам доводиться приховувати свої справжні емоції у соціальній взаємодії (Eisenberg N., Lennon R., Roth K., 1983).

Варто зазначити, що у жінок і чоловіків розвиваються необхідні якості у контексті ефективного виконання певних соціальних ролей. Зокрема, дослідження А. Холла, в основу яких покладено вивчення гендерних відмінностей чутливості до невербальних сигналів, виявило, що жінки здатні краще розпізнавати емоції оточуючих порівняно із чоловіками (Hall J., 1996).

Т. Іванова й І. Зозуля, провівши теоретичний аналіз робіт, присвячених вивченню гендерних емоційних відмінностей, дійшли висновку, що жінки та чоловіки виявляють відмінності у поясненні причин емоційних спалахів, особливо це стосується інтенсивних переживань, зокрема гніву або смутку, вказуючи на різні детермінанти, що викликали певні емоції. Чоловіки шукають причини своїх поразок у зовнішніх причинах, натомість жінки, зазвичай, пояснюють свої невдачі власною неефективністю (Іванова Т., Зозуля І. 2021).

У високофемінних жінок, на думку С. Маккобі та К. Джеклін, спостерігається підвищена тривожність і занижена самоповага. Згодом науковці дослідили, що проблеми у тих різновидах діяльності, які не відповідають традиційним статево-рольовим стереотипам, мають більше високофемінні жінки та високомаскулінні чоловіки. На відмінну від вищезгаданих, андрогінні особистості з високими нахилами маскуліності та фемінності схильні менше піддаватися дистресам та легко змінювати вид і стиль діяльності залежно від умов.

Погоджуємося з думкою науковців, які стверджують, що студентська молодь – як хлопці, так і дівчата – мають розвинену в тій чи іншій мірі тривожність, проте рівень її у дівчат значно вищий.

Варто відзначити, що коло причин, які викликають підвищення рівня тривожності дівчат, є значно ширшим в порівнянні з хлопцями і це детермінується більшою їх емоційністю. Для представниць жіночої статі важливими є взаємовідносини з іншими, тому часто конфлікти й інші деструктивні явища в студентській групі сприяють формуванню в них високого рівня тривожності. В свою чергу юнаки не зважають на негативні емоції у власній групі, що відповідно не впливає на їх емоційний стан.

Окремі дослідження показують, що як у хлопців, так і дівчат спостерігається високий рівень самооціночної тривожності, тобто представники обох статей хвилюються за себе як суб'єкта спілкування та навчальної діяльності, що також підтверджується високими показниками за дослідженнями учбової тривожності.

А. Кондратюк і С. Литвиненко вважають, що у дівчат життєве та професійне самовизначення не пов'язані між собою, для них характерні велика емоційність і ситуативність самовизначення. У юнаків воно органічно формується у руслі загальної життєвої перспективи. Найближчі плани дівчат визначаються в основному пізнавальними інтересами, рівнем емоційної збудливості. У юнаків на планування найближчої перспективи суттєво впливають інтелектуальні показники (комбінаторне мислення, загальний рівень інтелекту) і рівень самоконтролю. На перспективне планування життя молоді незалежно від статі впливають, в першу чергу, рівень сформованості самоконтролю і характеристики соціальної сміливості (Кондратюк А., Литвиненко С., 2014).

Таким чином, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що поширеною формою прояву підвищеного емоційного стану є тривожність, що супроводжує всі види діяльності людини, в тому числі й життєдіяльність студентської молоді. Підвищений рівень тривожності здатний викликати і позитивний, і негативний вплив на успішність і діяльність осіб юнацького віку, особливо в умовах війни. Високий рівень тривожності викликає труднощі в пізнавальній діяльності студентів, лімітуючи зону уваги та гнучкість маневру дій, послаблює інтелектуальну працездатність, викликає хаос у діяльності, включаючи повну відмову від неї, викликає напруження емоційної сфери, а в довгостроковій перспективі – сприяє формуванню в студентської молоді низької самооцінки.

ВПЛИВ РІЗНИХ ВИДІВ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ НА ЕМПАТІЮ СТУДЕНТІВ

Проблема впливу гендерної ідентичності на емпатію студентів є досить актуальною з кількох причин.

По-перше, здатність до співчуття та емпатії є важливим аспектом міжособистісних відносин. Ці навички допомагають студентам розуміти інших людей, їхні почуття та потреби, що може полегшити взаємодію між ними та покращити якість комунікації.

По-друге, гендерна ідентичність може мати вплив на рівень емпатії студентів. Якщо студенти мають різну гендерну ідентичність, це може призвести до різних рівнів розвитку емпатії, що може впливати на їхню здатність до взаємодії з іншими людьми.

По-третє, проблема впливу гендерної ідентичності на емпатію студентів є актуальною з точки зору створення рівних умов для всіх студентів. Якщо деякі групи студентів мають меншу схильність до розвитку емпатії через їхню гендерну ідентичність, то це може призвести до нерівності в оцінці їхнього академічного та соціального розвитку.

Отже, проблема впливу гендерної ідентичності на емпатію студентів є важливою для розуміння соціальних та міжособистісних відносин, створення рівних умов для всіх студентів та розвитку педагогічних методів, що допомагають студентам розвивати свою здатність до співчуття та емпатії.

Варто зазначити, що вивченням проблеми гендерної ідентичності займалися науковці в різних галузях науки, таких як психологія, соціологія, гендерні дослідження, філософія та інші. Серед науковців, які присвятили свої дослідження гендерній ідентичності, можна відзначити таких відомих фахівців як: С. Бем (вивчала вплив гендерної ідентичності на поведінку людей), Д. Батлер (розробила концепцію «перформативного гендеру»), К. Борнстайн (досліджувала гендерні стереотипи та дискримінації), Д. Мак-Івой (досліджував гендерні ролі у різних культурах) та ін.

Серед українських науковців, які займалися проблемою впливу гендерної ідентичності на емпатію студентів, можна відзначити таких: Н. Данильченко (займалася дослідженням впливу гендерної ідентичності на емпатію у студентів медичного університету), О. Савченко (досліджувала взаємозв'язок між гендерною ідентичністю та рівнем емпатії у студентів медичного факультету), О. Коваленко (вивчала гендерну відмінність у розвитку емпатії у студентів-психологів), І. Васильєва (досліджувала взаємозв'язок гендерної ідентичності та емпатії у студентів-соціальних працівників) та ін.

В українську науку поняття прийшло на початку 90-х років. Термін «гендер» спочатку використовувався в англійській літературі тільки в якості лексико-граматичної категорії, що позначає чоловічий, жіночий або середній рід. У науковий оберт поняття «гендер» ввів сексолог Дж. Мані (1955), який працював з такими явищами, як гермафродитизм і транссексуалізм. Його утвердження в психологічній науці як наукового поняття пов'язують з американським психоаналітиком Р. Столлером, який застосував його у своїй праці «Стать та гендер: про розвиток мужності та жіночості» у 1968 році. Він запропонував використовувати граматичну категорію «гендер» для підкреслення двоїстої природи статі людини: як біологічної статі, з одного боку, та соціокультурного феномену, з іншого. В гендерній психології для позначення біологічної статі людини вживається термін «стать» (sex), а для соціальної – гендер (gender). У науковій літературі зазначено, що гендер – це складний соціокультурний процес конструювання суспільством різниці у чоловічих і жіночих ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках та сам «результат» – соціальний конструкт гендера. Важливим елементом гендерних відмінностей є протиставлення «чоловічого» та «жіночого» та підкорення «жіночого» «чоловічому».

Під гендерною ідентичністю розуміють особливий вид соціальної ідентичності, яка співіснує у самосвідомості людини в єдності з уявленнями про професійну, сімейну, етнічну, освітню ідентифікацію. Вона є базовою структурою соціальної ідентичності та характеризує людину з точки зору її належності до чоловічої або жіночої групи, але не з точки зору оточення, а з позиції самої людини. Іншими словами, як сама людина себе категоризує.

Тривалий час вважалося, що маскуліність і фемініність – це протилежні полюси однієї шкали, тобто висока маскуліність розглядається як низька фемініність (і навпаки). В сучасних

психологічних концепціях статі і статево-рольової поведінки ці властивості розглядаються, як відносно незалежні один від одного конструкти. Тобто можливе одночасно високий розвиток обох характеристик, або одночасно низький рівень цих статево-рольових проявів. Поєднання високого розвитку фемінності та маскулінності в одній людині (незалежно від її статі) отримало назву андрогінність. Поняття андрогінії ввів в психологічну термінологію відомий психолог К. Юнг, пояснюючи її поняттями Аніма та Анімус. У психології особистості андрогінія розглядається як особистісна характеристика, не пов'язана з порушеннями статевого розвитку або статево-рольової орієнтації. Розвинута андрогінія в людини, незалежно від її статі, передбачає багатий арсенал і гнучкість її рольової поведінки, високі соціально-адаптивні здібності й інші важливі якості. Наприклад, помічено, що обдарованим людям часто властива висока андрогінія.

Американський психолог С. Бем створила психологічну методику вимірювання маскулінності та фемінності «Статево-рольовий опис» (the Bem Sex-Role Inventory), згідно з якою можна діагностувати чотири типи людей незалежно від їхньої фізіологічної статі:

– маскулінні (з вираженими чоловічими якостями). Маскулінність – це набір характерних рис, ознак, способів поведінки та ролей, що визнаються притаманними чоловічому гендеру у межах певного суспільства у визначений історичний період. Модель маскулінності формується на підставі характеру соціальних відносин, особистих самоідентифікації та орієнтацій, а також біологічних характеристик. Кожному суспільству притаманна своя модель маскулінності;

– фемінні (з вираженими жіночими якостями). Фемінність – це характеристики, пов'язані із жіночою статтю, або характерні форми поведінки, яких очікують від жінки у даному суспільстві (Е. Гідденс) або «соціальний вираз того, що розглядається як позиції, внутрішньо притаманні жінці» (Л. Таттл);

– андрогінні. Андрогінність – одночасна присутність в однієї людини стереотипних для даного суспільства ознак чоловіка та жінки (необов'язково у рівній мірі). Розрізняють психологічну андрогінність, що виявляється у поведінці та високих показниках одночасно за шкалами маскулінності і фемінності; іміджеву андрогінність, що є поєднанням у зовнішньому вигляді чоловічих і жіночих рис;

– невизначені (без виражених якостей маскулінності та фемінності).

Важливо зазначити, що кожна людина має право самостійно визначати свою гендерну ідентичність та використовувати терміни, які відповідають їхній самоідентифікації. Особиста гендерна ідентичність може відрізнитися від стереотипних гендерних ролей та очікувань соціуму, і кожна людина повинна мати право на повагу та недискримінацію на основі їхньої гендерної ідентичності.

На нашу думку, гендерна ідентичність може впливати на сприйняття та вияв емпатії – здатності співчувати та відчувати емоції інших людей. Наприклад, деякі дослідження вказують на те, що жінки-студентки можуть мати вищі рівні емпатії порівняно з чоловіками-студентами. Одна з можливих причин такої різниці полягає в тому, що жінки-студентки частіше виховували дітей, що допомагає розвинути їхню здатність до співчуття й емпатії. Крім того, дослідження показали, що студенти, які ідентифікуються з традиційно-чоловічою гендерною роллю, можуть мати меншу схильність до співчуття та емпатії порівняно зі студентами, які ідентифікуються з традиційно-жіночою гендерною роллю.

Аналіз наукової літератури показав, що гендерна ідентичність може впливати на емпатію студентів у різних способах. Наприклад, студенти, які мають гендерну ідентичність, що відповідає традиційним статевим ролям, можуть бути схильні до стереотипів про те, яким має бути «ідеальний» представник певної статі. Це може мати вплив на їхню емпатію та сприйняття інших, які не відповідають цим стереотипам. І навпаки, студенти, які мають нетрадиційну гендерну ідентичність, можуть бути більш чутливими до дискримінації та проблем, пов'язаних зі стереотипами. Вони можуть мати більшу емпатію до інших, які також стикаються зі схожими проблемами, та можуть бути схильні до різноманітності та інклюзивності.

Проте, важливо зазначити, що гендерна ідентичність не є єдиним фактором, який впливає на рівень емпатії студентів. Є багато інших чинників, які можуть вплинути на емпатію, а саме виховання, культурні та соціальні норми, досвід тощо.

Таким чином, хоча гендерна ідентичність може впливати на рівень емпатії студентів, важливо розуміти, що це не єдиний фактор, який визначає цю здатність. Навіть якщо студенти мають різну гендерну ідентичність, вони можуть розвивати свою здатність до співчуття та емпатії, працюючи зі своїми емоційними навичками та практикуючи емпатію в щоденному житті.

ВЛИВ МОТИВАЦІЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ НА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Актуальність впливу мотивації на здоровий спосіб життя студентської молоді важко переоцінити. Здоровий спосіб життя передбачає регулярну фізичну активність, здорове харчування, відмову від шкідливих звичок та налагодження позитивних взаємин з іншими людьми. Ці звички допомагають знизити ризик виникнення різних хвороб, включаючи серцево-судинні захворювання, діабет та ожиріння.

Студентська молодь відноситься до вікової категорії, яка має значний потенціал для формування здорових звичок, оскільки вона, зазвичай, ще не сформувала довгострокові звички та має вільний графік, що дозволяє відводити час на фізичну активність і здорове харчування. Однак, з іншого боку, студентське життя може бути досить стресовим, що може призвести до занепаду здорових звичок.

Мотивація в цьому випадку відіграє важливу роль, оскільки вона може спонукати студентів до збереження здорових звичок. У науковій літературі виокремлено внутрішню та зовнішню мотивацію. Наприклад, внутрішня мотивація може допомогти студентам знайти в собі енергію та мотивацію для регулярної фізичної активності та здорового харчування, тоді як зовнішня мотивація може прийти від друзів або викладачів, які поширюють здоровий спосіб життя. Це може свідчити про те, що мотивація може бути ключовим чинником, який допомагає студентам зберігати здоровий спосіб життя, а також може допомогти збільшити їхню здатність досягати успіху в навчанні та в інших сферах життя. Наприклад, студенти, які відчувають внутрішню мотивацію, можуть мати більш високий рівень самодисципліни та самоконтролю, що може допомогти їм зберігати здоровий спосіб життя та досягати своїх цілей. З іншого боку, недостатній рівень мотивації може призвести до занепаду здорових звичок і збільшення ризику виникнення різних хвороб. Наприклад, студенти, які відчувають недостатній рівень мотивації до фізичної активності, можуть замість цього віддавати перевагу сидячому способу життя, що може призвести до збільшення ризику виникнення ожиріння, серцево-судинних захворювань та інших проблем зі здоров'ям.

Отже, актуальність впливу мотивації на здоровий спосіб життя студентської молоді є високою. Збереження здорових звичок є важливим чинником для забезпечення здоров'я та добробуту студентів, а мотивація може допомогти їм досягати цього.

Проблема психологічного, психічного, духовного, морального здоров'я для науки не є новою. Науковці прагнули вирішити питання, пов'язані з різними аспектами психічного здоров'я, досліджуючи настрій і здоров'я (О. Алексєєв), психологічне здоров'я учасників освітнього процесу (І. Дубровіна), психічне здоров'я та захисні механізми особистості (Л. Дьоміна, І. Ральникова), психологічні аспекти здоров'я людини (Г. Ложкін, М. Мушкевич, О. Наскова, І. Толкунова), збереження психічного здоров'я (Д. Федотов), особливості психічного здоров'я студентів (О. Хухлаєва), вплив мотивації на здоровий спосіб життя та ризику небезпеки для здоров'я студентів в Україні (Н. Поліщук), взаємозв'язок мотивації та здоров'я студентів (Л. Іщенко) та ін.

Стан здоров'я відображає не тільки відсутність хвороб, але й загальну фізичну форму, емоційний стан, якість життя та соціальну адаптацію. В науковій літературі зазначено, що здоров'я – це не тільки відсутність хвороб, але й можливість активного життя, здатність до фізичної та розумової праці, задоволення від соціальних взаємодій та багато іншого. Стан здоров'я може бути визначений різними факторами, такими як спадковість, стиль життя, середовище, наявність хвороб і доступність медичної допомоги. Приєднуємося до думки науковців, які стверджують, що стан здоров'я – це складна та багатогранна категорія, що відображає загальний рівень фізичного, психологічного та соціального благополуччя людини, а його збереження та підтримка виступає важливим завданням кожної людини.

На нашу думку, слід розглянути поняття «здоровий спосіб життя», під яким розуміють підхід до життя, що спрямований на підтримку та збереження здоров'я, як фізичного, так і психічного. Здоровий спосіб життя включає в себе такі фактори, як регулярна фізична активність (спорт, фізичні вправи), збалансоване харчування (прийом здорових продуктів харчування в правильних пропорціях), відмова від шкідливих звичок (тютюнопаління, алкоголь), належний

відпочинок, достатній рівень сну, позитивний психологічний стан, що включає у себе відсутність депресії та стресу, здорові стосунки з оточуючими людьми та баланс між роботою та відпочинком.

У науковій літературі здоров'я має багато різних аспектів та компонентів, а саме:

Фізичне здоров'я – це стан організму, який відображає його функціонування та здатність до фізичних навантажень. Цей аспект здоров'я включає такі параметри, як здоров'я серцево-судинної системи, дихальних шляхів, м'язів, кісток та інші.

Психічне здоров'я – це стан психічного благополуччя та здатності до адаптації до різних стресових ситуацій. Цей аспект здоров'я включає такі параметри, як емоційний стан, здатність до рішень і самооцінки, поведінка в соціумі та інші.

Соціальне здоров'я – це стан взаємовідносин людини з іншими людьми та соціальним середовищем, у якому вона живе. Цей аспект здоров'я включає такі параметри, як взаємодія з оточуючими людьми, доступ до освіти, роботи, медичних та інших ресурсів.

Духовне здоров'я – це стан особистісного розвитку, який відображає рівень задоволення життям і релігійні установки. Цей аспект здоров'я включає такі параметри, як внутрішня гармонія, розвиток духовності та зв'язок з вищим началом.

Важливо зазначити, що ці види здоров'я взаємодіють між собою та впливають на загальний стан здоров'я людини. Для збереження здоров'я потрібно забезпечити баланс між цими аспектами та дотримуватися здорового способу життя.

Важливою складовою здорового способу життя студентської молоді є психологічне здоров'я, тобто стан благополуччя та здатність до адаптації до різних життєвих ситуацій, що відображає психологічні аспекти функціонування людини. Це означає, що людина здатна засвоювати нові знання, розвивати свої здібності, здійснювати творчість, долати труднощі, планувати та досягати своїх цілей, а також управляти своїми емоціями та поведінкою. Дотримуємося думки, що психологічне здоров'я впливає на ставлення студентів до здорового способу життя. Існує взаємозв'язок між станом психологічного здоров'я та здатністю до вирішення проблем, які можуть стояти на перешкоді здоровому способу життя. Так, студенти зі стабільним психологічним здоров'ям, зазвичай, можуть бути більш мотивовані до прийняття здорових звичок, таких як регулярна фізична активність, збалансована дієта, регулярний сон та зменшення стресу. З іншого боку, студенти з поганим психологічним здоров'ям можуть мати меншу мотивацію до здорового способу життя, оскільки вони можуть бути більш уразливі до стресу та депресії, що можуть перешкоджати їх здатності до прийняття здорових звичок.

Одним з показників психологічного здоров'я людини є психологічне благополуччя. Дослідження показують, що підвищення рівня психологічного благополуччя може сприяти покращенню фізичного здоров'я. Наприклад, студенти, які мають високий рівень психологічного благополуччя, можуть бути більш відкриті до впровадження здорових звичок в їхнє життя та більш впевнені у своїй здатності до досягнення цих цілей.

Аналіз джерельної бази дає підстави стверджувати, що мотиваційний і психологічний стан впливає на ставлення студентської молоді до здорового способу життя. Так, мотиваційний стан студентів включає їхні цілі та мотиви, що призводять до прийняття рішень щодо стилю життя, в той час як психологічний стан відображає їхні емоції, ставлення та здатність до саморегуляції.

Не викликає сумніву, що мотивація впливає на вибір здорового способу життя. Студенти, які мають внутрішню мотивацію (задоволення від досягнення цілей, самооцінка, інтереси в здоровому способі життя), будуть приймати позитивні рішення, пов'язані зі здоровим життям. З іншого боку, зовнішня мотивація (тиск оточення або очікування від батьків), може бути менш ефективною, оскільки студенти можуть відчувати внутрішній конфлікт між своїми власними цінностями та цінностями оточення.

Психологічний стан також може впливати на ставлення студентів до здорового способу життя. Наприклад, якщо студенти відчувають стрес або тривогу, то можуть шукати шляхи зняття цих емоцій (вживання алкоголю, наркотиків тощо), що може відлякувати від вибору здорового способу життя. З іншого боку, якщо студенти мають позитивний психологічний стан, такий як задоволення від життя, самооцінка та відчуття контролю над життям, вони можуть бути більш схильні до здорового способу життя, так як це може підтримувати їхні позитивні емоції та покращувати їхнє самопочуття.

Одним з найбільш відомих дослідників, який вивчав вплив мотивації і психологічного стану на здоровий спосіб життя, є Р.Раян, який разом з іншими науковцями дослідили взаємозв'язок мотивації, соціального розвитку та самопочуття у студентів. Вони використали теорію самовизначення (self-determination theory), що базується на припущенні, що люди мають

внутрішні потреби, які потребують задоволення, щоб досягти оптимального рівня функціонування та самореалізації. Дослідження було проведено серед студентів, які були розділені на дві групи: ті, які займалися спортом з внутрішньою мотивацією, та ті, які займалися спортом із зовнішньою мотивацією. Результати дослідження показали, що студенти, які займаються спортом з внутрішньою мотивацією, відчувають більше задоволення від занять та досягають кращих результатів, в порівнянні з тими, які займаються із зовнішньою мотивацією. Дослідження також показало, що студенти з внутрішньою мотивацією мають більш позитивне самопочуття, менше стресу та кращі взаємини з іншими людьми, порівняно з тими, хто має зовнішню мотивацію. У цьому контексті слушним є твердження, що внутрішня мотивація сприяє здоровому способу життя та позитивному психологічному стану.

На нашу думку, варто звернути увагу на: 1) важливість психологічного супроводу студентської молоді щодо здорового способу життя, зокрема, на можливість психологічної консультації та психологічного тренінгу, оскільки психологічна підтримка сприятиме підвищенню ефективності здорового способу життя, зменшенню ризику виникнення психологічних проблем та допоможе студентам більш ефективно впроваджувати здорові звички у своє життя; 2) роль соціального середовища в здоровому способі життя студентів, оскільки соціальний контекст може впливати на мотивацію студентів до здорового способу життя, зокрема, через взаємодію з друзями, родиною й оточенням.

Усе вищевикладене дає підстави стверджувати, що мотивація та психологічний стан впливають на здоровий спосіб життя студентів. Це може допомогти впровадженню ефективних стратегій для сприяння здоровому способу життя серед студентської молоді.

Олійник В. В.

Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом

СТРЕС ЯК ПРОБЛЕМА: СУЧАСНЕ ОСМИСЛЕННЯ

На сучасному етапі в контексті воєнного стану в Україні проблема стресу є актуальною. Під стресом ми розуміємо нормальну реакцію людини, яка трапляється з кожним. Організм людини влаштований так, щоб відчувати стрес і реагувати на нього. Коли ми відчуваємо зміни або виклики, то наше тіло виробляє фізичні та психічні реакції. Відповідно це і є стрес.

Саме реакція на стрес допомагає організму адаптуватися до нових ситуацій. Зазначимо, стрес може бути позитивним, тримаючи людей пильними, мотивованими та готовими уникнути небезпеки.

Розкриємо особливості впливу стресу на людину. Стрес впливає як на розум, так і на тіло. Стрес суттєво впливає на виконання повсякденних справ. Занадто сильний стрес може спричинити проблеми з фізичним і психічним здоров'ям. Навчання справлятися зі стресом допомагає почуватися менш перевтомленими та підтримати своє психічне та фізичне благополуччя.

Негативна сторона стресу полягає в тому, що він заважає особистості розслабитися, і він може супроводжуватися різними емоціями, включаючи тривогу та дратівливість. Під час стресу може бути важко зосередитися. Людина може відчувати головні або інші болі в тілі, розлад шлунку або проблеми зі сном. Також можна виявити, що втрачається апетит або споживається більше їжі, ніж зазвичай. Існує хронічний стрес, який може погіршити наявні проблеми зі здоров'ям і збільшити вживання алкоголю, тютюну та інших речовин.

Варто підкреслити, що стресові ситуації також можуть спричинити або погіршити стан психічного здоров'я, найчастіше тривожність і депресію. Коли людина страждає від розладу психічного здоров'я, це може бути тому, що симптоми стресу стали стійкими та почали впливати на щоденне функціонування особи, зокрема на роботі чи в закладі загальної середньої освіти.

Кожен по-різному реагує на стресові ситуації. Стилі подолання та симптоми стресу відрізняються від людини до людини.

Вважаємо, природно відчувати стрес у складних ситуаціях, таких як співбесіди при прийомі на роботу, шкільні іспити, робоче навантаження, незахищена робота або конфлікт із родиною, друзями чи колегами. Для багатьох людей стрес зменшується з часом, коли ситуація покращується або коли вони вчаться емоційно справлятися з ситуацією. Насамперед стрес широко поширений під час таких подій, як великі економічні кризи, спалахи захворювань, стихійні лиха, війни та насильство в суспільстві.

Більшість людей добре справляється зі стресом і продовжує працювати. Якщо важко впоратися зі стресом, слід звернутися за допомогою до психолога.

Потрібно навчитися керувати стресом. Насамперед дотримуватися розпорядку дня. Наявність щоденного розкладу може допомогти ефективно використовувати свій час і відчувати більший контроль. Потрібно встановити час для регулярного прийому їжі, часу з членами сім'ї, фізичних вправ, щоденних справ та інших видів відпочинку.

Наступний чинник – сон. Достатній сон важливий як для тіла, так і для розуму. Сон відновлює, розслабляє й омолоджує наше тіло та може допомогти усунути вплив стресу.

Рекомендується спілкуватися з іншими. Підтримувати зв'язок із родиною і друзями та ділитися своїми проблемами і почуттями з людьми, яким довіряєте. Спілкування з іншими може підняти настрій і допомогти менше відчувати стрес.

Їжа – здорово і також може зняти стрес. Вона впливає на здоров'я людини. Відповідно потрібно намагатися збалансовано харчуватися і їсти через рівні проміжки часу.

Регулярні щоденні фізичні вправи можуть допомогти зменшити стрес. Це може включати прогулянки, а також більш інтенсивні вправи.

Варто обмежити час слідкування за новинами. Витрачати надто багато часу на перегляд новин на телебаченні та в соціальних мережах може посилити стрес. Тому потрібно обмежити час, який витрачається на перегляд новин, якщо це посилює стрес людини.

Отже, відчувати стрес – це природно і нормально. Проте тривалий стрес може викликати фізичні симптоми, емоційні симптоми та нездорову поведінку. Стрес може бути як короткостроковою, так і довгостроковою проблемою, залежно від того, які зміни відбуваються у нашому житті. Регулярне використання методів управління стресом може допомогти уникнути більшості фізичних, емоційних і поведінкових симптомів стресу.

Олійник М. Г.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РЕАГУВАННЯ НА ВІЙНУ

Події, які розпочалися 24 лютого 2022 року, вплинули на багатьох осіб, мабуть ніхто з українців не залишився емоційно осторонь жадливої військової агресії Російської Федерації проти України. Зустрічаючи різноманітні ситуації, зумовлені війною, до яких багато людей навряд чи були готові, вони можуть мати різні емоції, і не з усіма з них вони знають як самостійно впоратися. Психологічна допомога у період війни є необхідною для психічного здоров'я українців, для нормалізації їхнього емоційного стану.

Метою цієї публікації є короткий огляд найпоширеніших людських емоційних реакцій на війну.

Для досягнення зазначеної мети ми узагальнили наші власні спостереження, здійснені протягом року повномасштабної війни, починаючи з 24 лютого 2022 року, та взяли до уваги деякі публікації інших дослідників (Царенко Л., Євдокімової О., Оніщенко Н., Люгер-Шустер Б. та ін.).

За нашими теперішніми спостереженнями та спостереженнями багатьох інших дослідників, війна може викликати різні емоції та емоційні стани в залежності від конкретних обставин та досвіду людини, зокрема, але не виключно: тривога, страх, гнів, смуток або горе, депресія, травматичний стрес.

Тривога. Нестабільна ситуація війни може спричинити посилену тривогу та збудження. Зокрема людина відчуває тривогу через події, які сталися чи можуть статися.

Страх. Війна може викликати сильний страх, який може бути спричинений загрозою життю та безпеці особи та її рідним. Страх – це емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивідуума і спрямована на джерело дійсної чи уявної небезпеки (Юнгер Е., 2017).

Гнів. Відчуття безпорадності та обурення можуть спричинити гнів та відчуття невдоволення, особливо коли війна стає тривалою, а людина відчуває, що не може вплинути на ситуацію, яка склалася.

Смуток або горе. Війна може призвести до втрати близьких та друзів, що може спричинити сильну печаль та тугу. У своїй праці «Життя після втрати. Психологія горювання» американський психоаналітик доктор Вамік Волкан разом із журналісткою Елізабет Зінгл показують, що

переживання горя обумовлюється нашими минулими історіями втрат і є індивідуальним для кожної людини. Зосереджуючись на найтрагічнішій із втрат – смерті, дослідники розглядають її серед інших втрат, розлука подружжя, втрата мрії, ідеалу, дружби, батьківщини, навіть колишнього себе (Волкан В., Зінтл Е., 2014).

Депресія. Переживаючи драматичні події війни людина може відчувати приголомшення, емоційне перевантаження і приголомшення, відчуваючи свою безпорадність перед трагічними подіями, що призводить до депресивної реакції. Вважаємо необхідним акцентувати увагу на тому, що депресія може бути зумовлена не тільки психічними чинниками, а й соматичними, тому поглиблену діагностику цього явища має здійснювати лікар-психіатр.

Травматичний стрес. Люди, які були присутніми під час бойових дій або були свідками насильства, зазвичай переживають дуже сильні неприємні емоції, що можуть призводити до виникнення різноманітних травматичних психічних порушень, які вимагають невідкладної психологічної допомоги для профілактики подальших несприятливих наслідків для здоров'я.

Отже, залежно від обставин люди по-різному реагували на війну, відчували різні емоції та мали різні стани, від страху та тривожності до депресії та посттравматичного стресового розладу.

Щодо гендерних особливостей емоційного реагування на війну, то дослідження Міжнародного інституту травми показали, що жінки частіше відчувають тривогу, страх і депресію внаслідок війни, ніж чоловіки. Це пов'язано з тим, що жінки частіше зіштовхуються і з ситуаціями, пов'язаними з втратою членів родини, евакуацією та переселенням. Чоловіки, натомість, частіше відчувають гнів та роздратування, пов'язані зі збройним конфліктом, а також можуть проявляти агресію чи роздратування дещо частіше, ніж жінки (The International Trauma Consortium, 2022).

Висновок. Найпоширенішими людськими емоційними реакціями на війну є тривога, страх, гнів, смуток або горе, депресія, емоції, пов'язані з травматичним стресом.

Павленко М. С.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА АДАПТАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Проблема психологічних механізмів саморегуляції поведінки особистості досліджувалася і постійно актуалізується вченими різних галузей психології. Зокрема, аспектам саморегуляції поведінки у перехідному віці присвячені роботи М. Боришевського, в яких є доведення того, що раціональне управління психологічними механізмами саморегуляції поведінки підлітків визначає їхній особистісний розвиток (Кирпенко Т., Бохонкова Ю., 2017). Загалом, безпека людини – це комплекс людських відносин у виробничій та соціальній сферах, традиційно, це захищеність людини (суспільства) від фізичної загрози (Третяченко В., Кирпенко Т. М., 2009).

Саме у підлітковому віці, як зазначають дослідники, юна особистість проходить складний шлях через прояви особливого інтересу до різних видів діяльності, внутрішні конфлікти з самою собою та іншими, через зовнішні зриви і внутрішні сходження до нових почуттів, що визначає необхідність акцентувати увагу на проблемі саморегулювання її поведінки. Вагомий внесок у дослідження проблеми регуляції й саморегуляції поведінки зроблено як зарубіжними (Д. Аткинсон, Е. Еріксон, Ф. Райс, Р. Селман, Х. Хекхаузен та ін.), так і українськими вченими (К. О. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, І. С. Булах, В. К. Котирло, С. Д. Максименко, М. В. Савчин, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.). Проблемі психологічних механізмів саморегуляції поведінки підлітків присвячені роботи Т. В. Кириченко, в яких доводиться, що саморегуляція поведінки надає підліткам можливість володіти вищими когнітивними здібностями, знаннями, які дозволяють суб'єкту створювати засоби контролю (Наконечний І., 2012).

Теорія оволодіння особистістю скрутними життєвими ситуаціями виникла в психології в другій половині ХХ століття. Вперше термін «Coping» з'явився в психологічній літературі в 1962 році. Л. Мерфі застосував його, вивчаючи, яким чином діти долають кризи розвитку. Під копінгом розуміють когнітивні і поведінкові спроби впоратися зі специфічними зовнішніми або внутрішніми вимогами, що постійно змінюються, та які оцінюються як напруження або перевищують можливості людини впоратися із ними (Lazarus R., 1984).

Р. Лазарус розглядав процеси боротьби зі стресом як здатність особистості здійснювати контроль над ситуаціями що загрожують, турбують або дають задоволення. Процеси опанування стресом є частиною емоційної реакції, від яких залежить збереження емоційної рівноваги. Результатом вторинної оцінки стає один з трьох можливих типів стратегії боротьби зі стресом: безпосередні активні вчинки індивіда з метою зменшення або усунення; непряма або розумова форма без прямої дії, неможливої через внутрішнє або зовнішнє гальмування, наприклад, витіснення, перемикання на іншу форму активності, зміна напрямку емоції з метою її нейтралізації, опанування проходить без емоцій, коли загроза особистості не оцінюється як смертельна. Формування процесів оволодіння та становлення саморегуляції поведінкою особистості підлітка надасть можливість самостійно приймати рішення, встановлювати суспільно-значущі цінності, обирати шляхи самоствердження, ставити перед собою цілі та засоби їх досягнення (Кирпенко Т., Бохонкова Ю., 2017).

Е. Еріксон один з найперших вказав на залежність розвитку дитини від соціального оточення. Він ввів такі поняття як: «криза ідентичності», «психосоціальний мораторій». В підлітковому віці та ранній юності період стабільності для Его закінчується. Все підлягає сумніву. Більш за все підлітків турбує, як вони виглядають в очах інших. Сума дитячих ідентифікацій трансформується в дещо більше – Его-ідентичність. Его-ідентичність – це накопичений досвід, що дозволяє інтегрувати всі ідентифікації з лібідо, здібностями, можливостями, соціальними ролями. Це накопичена впевненість в тому, що внутрішня тотожність з минулого індивідуума, сполучається з тотожністю та непереривністю значення індивідуума для інших. Небезпека даної стадії – це зміщення ролей, не розуміння свого місця в цьому світі. У цей час підлітки тимчасово надідентифікуються з героями фільмів, артистами та ін. Підлітки можуть ставати відособленими в своєму колі, грубо відкидаючи всіх «чужинців». Вони об'єднуються в різні компанії, примикають до різних субкультур, знаходяться в постійному пошуку себе (Говорун Т., 2004).

С. Духновським на основі аналізу експериментальних даних було виділено три форми переживання підлітком критичних ситуацій: перша форма – реактивна, яка характеризується виникненням фобічних станів, нервово-психічною напругою, включенням ситуаційних захисних автоматизмів. Це неусвідомлювані паттерни поведінки, що виникають незалежно від свідомих намірів; друга форма – опанувальна. При цьому відбувається усвідомлення ситуації та свідоме використання активних адаптивних копінг-стратегій. Переживання ситуації виступає в якості діяльності. На основі досвіду, отриманого в ході використання копінг-стратегій, починають формуватися стильові захисні автоматизми; третя форма – захисно-компенсаторна. Відбувається включення стильових захисних автоматизмів, в основі яких лежать сформовані на основі минулого досвіду (як позитивного, так і негативного) індивідуальні стилі переживання. Вони сприяють появі суб'єктивного відчуття розв'язання конфлікту, що також може свідчити про деяку редукацію емоційної напруги. Переважання позитивного досвіду в подоланні напруги сприяє отриманню конструктивних стилів переживання та вирішенню критичної ситуації. Негативний досвід, навпаки, призводить до розвитку захисно-компенсаторних утворень у вигляді різних форм девіацій (Кирпенко Т., Бохонкова Ю., 2017).

Саморегуляція поведінки підлітків характеризується специфічними особливостями, які зумовлені віковими особливостями психічного та особистісного розвитку і являє собою усвідомлювану активність індивіда, спрямовану на оптимальне використання власних внутрішніх резервів і потенційних можливостей навколишнього середовища на шляху до досягнення запланованої мети. Основними механізмами саморегуляції поведінки підлітків є самооцінка, рівень домагань, рефлексія та самоконтроль. Саморегуляція поведінки підлітків є інтегративною структурою, яка включає когнітивні, вольові, емоційні, мотиваційні компоненти (Наконечний І., 2012).

Одна з головних тенденцій перехідного віку – переорієнтація підлітка з батьків, вчителів і взагалі старших на однолітків, більш або менш рівних собі за статусом. У життєдіяльності старших школярів важлива роль належить їхньому спілкуванню з ровесниками. У розширенні сфери спілкування реалізується потреба переживати нові враження, набувати новий досвід, відчувати себе у новій ролі, а також потреба у його вибірковості, самовиявленні та розумінні з боку інших. Задоволення цих потреб пов'язане з глибокими особистісними переживаннями школярів (Хартман Х., 2002). Важливим механізмом, який входить до складу комунікативних здібностей, є здатність та розвиненість рефлексії. Вона проявляється в моделюванні поведінки при взаємодії, в оцінюванні спілкування з позицій іншого, в усвідомленні логічності та послідовності власних дій та суджень (Кирпенко Т., 2014).

Задля успішного навчання та психічного розвитку особистості в ситуації шкільної взаємодії необхідним є створення соціально-психологічних умов, психологічний супровід підлітка (Кирпенко Т., Бохонкова Ю., 2017). Сучасний заклад освіти є третім інститутом соціалізації дитини, і може створити можливості, щоб стати не тільки місцем, де дітей навчають, а й простором їх повноцінного дорослішання, живильним середовищем становлення успішних, щасливих і здорових людей. Відповідно сформувавши атмосферу душевного комфорту і сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому закладі, що підтримує та ініціює процеси розвитку особистості та її психологічних потенціалів.

Пастух Л. В.

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ ВІЙНИ

І в мирний час науковці та практики відзначали високу емоційну напруженість педагогічної праці, що зумовлювалася наявністю великої кількості чинників стресу: високий динамізм педагогічної діяльності; брак часу; робочі перевантаження; складність педагогічних ситуацій, що виникають; соціальна оцінка; необхідність здійснення інтенсивних контактів; взаємодія з різними соціальними групами тощо.

З початком війни педагоги зустрілись з новими викликами на професійність в екстремальних умовах.

Сьогодні є зрозумілим, що в умовах війни методи, методики і організація освітньої діяльності не можуть залишатися незмінними, їх необхідно прилаштовувати до нових реалій (Кремень В., 2022).

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 вчителство.

Тому, як зазначає В. Панок (2022) 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.

Окрім цього, як засвідчив аналіз запитів і звернень до фахівців психологічної служби закладів системи освіти Хмельницької області, на підвищення стресової напруги педагогів в умовах викликів війни мають і такі фактори, які спричинені тим, що:

- навчальний процес ускладнений порушеннями безпеки та стабільності (повітряні тривоги відключення електроенергії, інтернету та ін.);

- вчителям важко спланувати урок, адже не зрозуміло, скільки учнів буде на уроці. Не завжди можна розраховувати на технічні засоби навчання. Тож педагогам зазвичай необхідно готуватися до декількох сценаріїв проведення уроків;

- в окремих випадках потрібно паралельно працювати з учнями у класі та з учнями, які приєдналися дистанційно. Або ж учителі мають проводити урок двічі, працювати у дві зміни, надавати учням додаткові матеріали, які також потрібно підготувати;

- спостерігається послаблення когнітивних здатностей в учнів;

- вчителі повинні виділяти час на уроці вправам для підтримки та стабілізації емоційного стану учнів:

- особистісно орієнтований підхід у таких умовах організувати ще складніше, і він вимагає ще більше ресурсів від вчителя;

- педагогу через екран монітора (у випадках дистанційного та змішаного навчання) складно відслідковувати в якому емоційному стані та настрої перебувають учні і в цих умовах здійснювати ефективні засоби впливу на емоційну саморегуляцію здобувачів освіти;

- у педагогів недостатньо досвіду роботи в умовах війни (його тільки набувають);

- педагогу важко відслідковувати навчальну поведінку (уважність, зосередженість, зацікавленість, вмотивованість та ін.);

– педагоги мають труднощі щодо до того, як працювати з класом де є діти з гострим травматичним досвідом; як реагувати на непередбачувані випадки сліз і страшних повідомлень під час уроку, складні на запитання про війну та ін.

Проаналізувавши ці та інші особливості професійної діяльності сучасного вчителя можемо зробити однозначний висновок про необхідність і гостру потребу в забезпеченні психологічної підтримки та психологічного супроводу діяльності педагогів фахівцями психологічної служби системи освіти.

Враховуючи можливості психологічної служби, стан її розвитку (кількісний склад, кваліфікаційний рівень) та рівень методичного забезпечення погоджуємося з міркуваннями В. Панка (Панок В., 2022), який виокремив такі найбільш пріоритетні напрями діяльності практичних психологів закладів освіти щодо забезпечення психологічної підтримки педагогічних працівників у цих складних умовах:

- психологічна просвіта;
- психологічна профілактика;
- соціально-психологічна реабілітація.

Щодо психологічної просвіти важливо забезпечувати адресність інформування педагогів на основі врахування їх запитів та потреб.

Узагальнення тематики звернень педагогів до фахівців психологічної служби, проведене Хмельницьким обласним навчально-методичним центром психологічної служби показує, що сьогодні найчастіше педагоги звертаються до практичних психологів з таких питань:

- психологічні особливості навчання в умовах війни;
- емоційна саморегуляція; подолання страхів тривожності; стресостійкість;
- особливості комунікації з учнями-вимушеними переселенцями;
- особливості комунікації з сім'ями воїнів Збройних сил України,
- особливості комунікації з родинами загиблих;
- професійне вигорання, підтримка психофізичного ресурсу;
- особисті проблеми та ін.

Тому психологічна 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 когнітивної діяльності та навчальної мотивації; стосунків з найближчим соціальним оточенням; особливостями поведінки в ситуації конфлікту.

У цих складних умовах війни необхідно ознайомлювати педагогів з основами психологічних знань про їх власні ресурсні можливості, про психологічні інструменти підвищення стресостійкості, про ефективні засоби подолання психологічних бар'єрів і опору, які можуть виникнути при опануванні нових методів викладання, більш ширшого застосування ІКТ в освітній діяльності, здійсненні різних форм дистанційної освіти.

Щодо психологічної профілактики, то, як зауважує В. Панок (2022), працівникам психологічної служби необхідно у першу чергу звернути увагу на особливості емоційного стану педагога. Для цього важливо проводити психологічну діагностику, застосовуючи стандартизований психодіагностичний інструментарій – тести, опитувальники, структуровані інтерв'ю, спостереження. За результатами таких досліджень, необхідно організувати різноманітні форми навчання – тренінги, практикуми відновлення емоційної рівноваги, емоційної саморегуляції, навчання вправам самовідновлення, методам збереження психічного здоров'я, профілактики емоційного вигорання, підвищення резильєнтності, особистісної і професійної рефлексії.

Здійснюючи соціально-психологічну реабілітацію педагогів, фахівцям психологічної служби необхідно акцентувати увагу на тому, щоб вона, у першу чергу, була спрямована на відновлення втрачених або порушених внаслідок війни соціальних зв'язків, ділового і міжособистісного спілкування, зменшенню рівня конфліктів та непорозумінь з колегами, учнями та їх батьками, формуванню життєстійкості і стресостійкості, допомогу у створенні позитивної життєвої перспективи та побудові подальших життєвих і творчих планів.

Практичним психологам важливо пам'ятати, що окремі педагогічні працівники можуть потребувати й проведення заходів з індивідуально-психологічної реабілітації.

Науковці зауважують, що найважливішими показниками 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, креативності, прагнення професійного самовдосконалення та професійних досягнень.

Підсумовуючи, констатуємо нагальну необхідність і гостру потребу педагогів щодо забезпечення психологічної підтримки в умовах війни, При цьому, зазначаємо, що у своїй діяльності фахівцям психологічної служби необхідно орієнтуватись на системність, комплексність та адресність забезпечення основних пріоритетних напрямів психологічної підтримки вчителів: психологічної просвіти; психологічної профілактики; соціально-психологічної реабілітації відповідно до запитів та потреб педагогів; на підвищення їх адаптивних особистісних ресурсів, зростання рівня психологічної готовності до здійснення освітньої діяльності в умовах викликів війни.

Перерва Є. Г.

Хмельницький національний університет

ТЕХНОЛОГІЇ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Стан здоров'я та якість життя студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ), як і населення загалом, – важливі показники стабільності суспільства та конструктивного соціального розвитку. Здоров'я студентства відображає рівень соціально-економічного, психологічного та духовного благополуччя країни, це одночасно соціо-культурний та економічний потенціал, чинник та компонент її добробуту (Шепеленко Т., 2018). Цим обґрунтовує чинну актуальність комплексних досліджень різних складових здоров'я студентів, серед яких дедалі більшої значущості набувають динамічні показники психологічного здоров'я, а також їх взаємозв'язок з такими особистісними характеристиками, таких як стресостійкість, життєстійкість, толерантність (Козлова В., 2011). Все це набуває особливої значущості в сучасних соціокультурних і соціально-політичних умовах, за яких на тлі загального ідеологічного вакууму, економічної нестабільності, системних криз і разом з характерними для юнацького віку проблемами ідентичності (її так званої дифузії), представники студентства все частіше набувають шкідливих звичок та демонструють різні форми девіантної поведінки. На сучасному етапі розвитку суспільства України проблема активної соціальної орієнтації на здоровий спосіб життя населення, зміцнення та укріплення здоров'я у зв'язку зі зниженням частки здорової молоді є пріоритетними напрямами державної політики освіти. Вирішення в освітніх закладах таких проблем залежить від запровадження нових підходів організації навчально-виховного процесу. Проблеми здорового способу життя та формування культури здоров'я серед молоді приділяли увагу такі автори, як В. Бароненко, Л. Рапопорт, В. Горащук, В. Сумін, О. Леонтєва, Соковня-І. Семенова тощо (Родигіна В., 2022).

Виклад основного матеріалу. Найважливішим моментом диференціації проблемного поля психології здоров'я та специфікації її понятійного апарату стало розмежування здоров'я психічного та психологічного. Термін «психологічне здоров'я» запроваджено науковий лексикон вітчизняної психології І. Дубровіною. Вона так визначила сутнісну відмінність понять психічного та психологічного здоров'я: перше має відношення до окремих психічних процесів та механізмів; психологічне ж здоров'я характеризує особистість загалом, в аспекті її суб'єктності, пріоритетних життєвих завдань і стратегій (Дубровіна І., 2009). Психологічне здоров'я – це інтегративна характеристика особистості, що забезпечує її внутрішню узгодженість і саморегуляцію, успішну адаптацію та самореалізацію в конкретних умовах соціального існування. Ця характеристика включає аксіологічний, інструментальний та мотиваційний компоненти. Водночас, оздоровчі психологічні технології групуються та комплексно застосовуються з урахуванням ступеня виразності у студентів певних показників, на основі єдиної та диференційованої моделі психологічного здоров'я студентства. Такий підхід пов'язує діагностичні та оздоровчі технології в єдиний комплекс моделі моніторингу психологічного здоров'я студентів:

- 1) до дослідження залучається соматично та психічно здорове (або умовно здорове) студентство;
- 2) моніторинг проводиться за інтегральними показниками психологічного здоров'я, що дозволяють комплексно розглянути проблему, що досліджується;
- 3) застосовуються прості у виконанні та зручні для регулярної діагностики методики;
- 4) передбачається виробляти накопичення параметричних даних і досліджувати їх у динаміці.

Оскільки «психологічне здоров'я» є інтегративною та багатогранною характеристикою особистості, представляється обґрунтованим його оцінка в рамках взаємодоповнюючих ознак одночасно. Психологічне здоров'я студентів доречно досліджувати крізь призму теорії психосоціальної адаптації (Маклаков А., 2001). Відповідно до адаптаційного підходу, стан психологічного здоров'я студентів визначається їхніми адаптаційними резервами, які можуть бути актуалізовані та використані в процесі навчання. Адаптація студентів до умов вищої школи має поетапний характер, що пов'язаний з різноманітними специфічними (навчальними) та неспецифічними (поведінковими, міжособистісними, побутовими) чинниками. Адаптація студентів відображає складний та тривалий процес навчання протягом 5–6 років і висуває високі вимоги до когнітивної та рольової гнучкості, пластичності та адаптаційних резервів психіки молодих людей. Найінтенсивніша адаптація до нових умов студентського життя відбувається на перших курсах (Коцан І., 2011).

У результаті проведеного теоретичного аналізу ми виділили наступні показники психологічного здоров'я студентів:

- 1) рівень соціально-психологічної адаптації;
- 2) рівень соціальної фрустрованості;
- 3) рівень розвитку копінг поведінки;
- 4) рівень психологічного стресу (ступінь нервово-психічного напруження (Лазарус Р., 2010);
- 5) рівень толерантної свідомості особистості. До цієї групи належать такі показники:

саморозуміння і прийняття себе; здатність до розуміння та прийняття інших; здатність знімати з себе відповідальність за те, що відбувається, шукати винних у власних невдачах (Губка П., 2013).

Таким чином, можуть бути виділені такі основні технології – форми психологічної роботи з питань самозбереження психофізичного здоров'я студентства вузу:

- психологічна просвіта (лекції, індивідуальні та групові консультації в парадигмі психології здоров'я);
- комплексна психодіагностика (моніторинг психологічного здоров'я);
- групова психопрофілактика;
- індивідуальні та групові психокорекційні заняття, що містять також організацію студентських дискусійних груп і груп самопомоги;
- психосоціальні тренінги.

У рамках програми комплексного оздоровлення студентства можуть застосовуватися такі оздоровчі технології:

- 1) освітні саногенні технології, що сприяють підвищенню та розвитку загальної культури здоров'я студентства;
- 2) аналітичні оздоровчі технології, які орієнтовані на самопізнання і саморозуміння та самоприйняття, що реалізуються у форматі спеціалізованих груп самопізнання;
- 3) тілесно-орієнтовані оздоровчі технології, що спрямовані на зниження нервово-психічної напруги за допомогою зняття хронічних м'язових блоків та затисків, автентичного руху та експресивного тренінгу;
- 4) технології підвищення рівня саморегуляції, які спрямовані на вироблення і розвиток регуляторних навичок, що сприяють загальній оптимізації самопочуття;
- 5) технології стрес-менеджменту, які дозволяють оволодіти ефективними стратегіями долати екстремальні ситуації;
- 6) поведінкові технології із застосуванням рольових ігор, що дозволяють виробити навички успішної адаптивної поведінки в широкому спектрі ситуацій соціально-психологічної взаємодії;
- 7) комунікативні технології, які призначені, щоб оптимізувати сферу студентського спілкування та міжособистісної взаємодії за рахунок підвищення комунікативної толерантності та вироблення ефективних комунікативних навичок;
- 8) когнітивні оздоровчі технології, що сприяють формуванню навичок саногенного мислення і перетворення ірраціональних переконань, патогенних когніцій, інтолерантних стереотипів і установок, які перешкоджають успішній адаптації в освітньому просторі ВНЗ;
- 9) арттерапевтичні технології, що спрямовані на розкриття творчого потенціалу і підвищення креативності студентів ВНЗ (засновані на різних методиках творчого самовираження) (Глагошук О., 2009).

Вказані технології застосовуються комплексно, на основі системного розуміння психологічного здоров'я згідно принципів активності, усвідомлення, індивідуальної відповідальності та цілісності (поваги до особистісної цілісності студента).

Тренінговий компонент оздоровчої програми включає в себе низку спеціальних блоків. Тренінги саморегуляції забезпечують вироблення стійких навичок долаття стресу і стрес-менеджменту, освоєння ефективних копінг-стратегій, групове оволодіння такими психотехнологіями, як аутогенне тренування за Й. Шульцом і Х. Ліндемману, психотренінг Х. Сільва тощо. Комунікативні тренінги спрямовані на вироблення навичок конструктивної соціальної взаємодії / спілкування та підвищення комунікативної толерантності. Тренінги самопізнання і групи особистісного зростання призначені для підвищення у студентів рівня саморозуміння і самосприйняття. Тренінги творчості самовираження і саморозкриття сприяють реалізації творчого потенціалу особистості, розвитку її спонтанності, креативності, рольової гнучкості (з елементами арттерапії та психодрами). Тренінги толерантності спрямовані на формування толерантної поведінки, мислення і світогляду у студентів ВНЗ.

Висновки. Таким чином, представлені технології діагностики та розвитку / корекції щодо самозбереження психічного здоров'я студентів ВНЗ сприяють підвищенню стресостійкості та толерантності особистості, її поетапній адаптації та інтеграції в освітнє середовище вищого навчального закладу. Психофізичне здоров'я студентів виступає в ролі інтегративної характеристики особистості, що проявляється на усіх рівнях її організації. Пропонована схема побудови оздоровчої роботи у ВНЗ була розроблена на основі 3-рівневої моделі психічного здоров'я особистості.

Петяк О. В., Добровольська В. І.
Хмельницький національний університет

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА

Досить часто трапляється ситуація, коли клієнт звертається за психологічною допомогою та не отримує кваліфіковані послуги і залишається незадоволеним ними. Це спричинено, здебільшого, низьким рівнем професійної підготовки психолога. Але не завжди низький рівень готовності до професійної діяльності є наслідком поганої теоретичної підготовки психологів, частіше за все – це невміння застосувати отримані знання і вміння на практиці.

Аналіз наукових джерел свідчить, що на сьогоднішній день відсутнє загальне розуміння поняття «готовність до діяльності», що спричинено різними підходами до вирішення проблеми та характером професійної діяльності, яка розглядається у конкретному випадку.

О. Баглай розглядає готовність як професійно-особистісне утворення фахівця, основу якого складають особистісно-психологічні (знання, професійні мотиви, інтереси та потреби) та операційні аспекти професійної діяльності (досвід, уміння та навички) (Баглай О., 2013).

Л. Кондрашова в структурі готовності до професійної діяльності виділяє такі компоненти:

- мотиваційний;
- орієнтаційний;
- пізнавально-операційний;
- емоційно-вольовий;
- психофізіологічний;
- оцінюючий (Кондрашова Л., 1997).

Розглянемо кожний з цих компонентів більш докладно.

Основою мотиваційного компоненту є професійна спрямованість особистості, її позитивне ставлення до професії, нахили та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку тощо. Стійкість, глибина і широта професійних інтересів та ідеалів визначається професійною спрямованістю. Ступінь сформованості професійного інтересу визначає характер роботи майбутнього фахівця над собою з метою використання своїх можливостей і здібностей.

Орієнтаційний компонент – це професійна етика особистості, її професійні ідеали, погляди, принципи, переконання тощо. Основою цього компоненту є ціннісні орієнтації особистості, глибина професійного світогляду, а основними структурними одиницями є узагальнені професійні знання, погляди, переконання, принципи і готовність діяти в практичних ситуаціях відповідно до них.

Пізнавально-операційний компонент складають: професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення, здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності. Серед якостей цього компонента головне місце займає професійне мислення, яке виявляється в умінні виявити ситуації, явища, факти, розпізнати, моделювати їх, спрогнозувати можливі наслідки. А для цього фахівцю необхідний високий рівень теоретичних знань, творче мислення і загальна культура.

Основою емоційно-вольового компоненту готовності є почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль тощо.

Психофізіологічний компонент готовності складають такі властивості і здібності: впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка тощо.

Оцінюючий компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним професійним зразкам (Кондрашова Л., 1997).

Дослідниця В. Андрієвська наголошує на тому, що результативність професійної діяльності визначається:

– об'єктивними чинниками (структура навчального матеріалу; вимоги, які ставляться програмою до знань, умінь та навичок здобувачів освіти; організація та протікання навчально-виховного процесу);

– суб'єктивними чинниками, що зумовлені індивідуальними особливостями (Андрієвська В., 1998).

На підтвердження цієї думки Т. Демидова вважає, що на формування готовності до професійної діяльності впливають об'єктивні чинники (наявність сучасного науково-методичного й інформаційно-технічного оснащення у закладі вищої освіти, компетентні фахівці) та суб'єктивні чинники (потреба в одержанні професійної освіти, наявність пізнавальної мотивації й потреби в досягненнях, а також самоорганізація, працьовитість тощо) (Демидова Т., 2003).

Деякі науковці професійну готовність розуміють як сутнісний компонент професійної компетентності (Ю. Койнова, А. Міщенко, С. Скворцова та ін.). Так, на думку С. Скворцової, необхідною складовою професіоналізму людини є її професійна компетентність. А складовим компонентом професійної компетентності фахівця є готовність до професійної діяльності, що виявляється у його рефлексивній спрямованості на професію, світоглядній зрілості, установці на постійне професійне і особистісне удосконалення, самореалізації і самовихованні тощо. Дослідниця вважає, що професійна компетентність «тримається на трьох стовпах»: здатність, готовність та спроможність ефективно діяти (Скворцова С., 2009).

Розглянемо що собою являє саме поняття «компетентність». У сучасному тлумачному психологічному словнику воно визначається як «... психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, що дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» (Шапар В., 2005, с. 203).

Як вважає О. Затворнюк, компетентність характеризує якість і рівень підготовки до професійної діяльності, що проявляється в характері праці, у вмінні в різних труднощах знаходити раціональне вирішення проблеми. Зростання компетентності, на думку автора, поєднане із самооцінкою та самоаналізом особистості, що є внутрішньою мотивацією професійного самовдосконалення (Затворнюк О., 2013).

Н. Чепелева та Н. Пов'якель під професійною компетентністю психолога розуміють готовність до професійної діяльності фахівця, де головне значення набуває професійний діалогізм, що включає безумовне прийняття іншого, вміння встановлювати ефективні контакти з людиною (Чепелева Н., Пов'якель Н., 1998).

На думку Т. Здоровець, професійна компетентність – це здатність ефективно вирішувати практичні завдання стосовно соціалізації особистості, яка розвивається, забезпечення внутрішніх умов діяльній інтеграції особистості у суспільство за рахунок розвитку ціннісних орієнтацій, формування практичних умінь, самореалізації тощо (Здоровець Т., 2015).

Т. Здоровець також надає власне визначення поняттю «професійна компетентність психолога», під яким розуміє «... складне психологічне утворення, що забезпечує успішність його

професійної діяльності й включає в себе систему діяльнісно-рольових (знання, уміння й навички) та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик (Здоровець Т., 2015, с. 155).

До діяльнісно-рольових характеристик професійної компетентності психолога належать когнітивний, операційний, комунікативний, моральний компоненти.

Когнітивний компонент професійної компетентності психолога являє собою суму знань, які утворюють його професійну лексику, що формується внаслідок розуміння специфічних текстів. Це розуміння є базою для подальшого розвитку професійної компетентності фахівця, оскільки без сформованих когнітивних операцій розуміння неможлива ефективна навчальна та професійна діяльність.

Операційний компонент професійної компетентності психолога характеризує оволодіння ним професійними навиками, техніками, психологічним інструментарієм тощо. Відбувається переорієнтація від розуміння до інтерпретації, тобто надання психологічної допомоги.

Комунікативний компонент професійної компетентності – це здатність психолога розуміти мотиви, стратегії поведінки як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, а також вміння використовувати різноманітні засоби та методи впливу на особистість, адекватно сприймати та розуміти її, налагоджувати ефективну взаємодію.

Моральний компонент професійної компетентності виявляється у вмінні адекватно проявляти власні емоції, володіти собою та власними емоційними станами (Здоровець Т., 2015).

Особистісні характеристики професійної діяльності психолога є передумовою його професійної компетентності. Ці характеристики дослідники розділяють на три групи.

До першої групи належать вимоги, що висуваються професійною діяльністю до пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уяви), емоційно-вольових процесів та психоемоційних складових (стриманість, стабільність, стресостійкість, самовладання, життєрадісність, цілеспрямованість, наполегливість, активність, рішучість, тощо).

Другу групу характеризують такі психологічні якості, як: самокритичність, адекватна самооцінка і рівень домагань, здатність до самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю поведінки.

Третя група включає комунікабельність, емпатійність, візуальність (зовнішня привабливість), красномовність (Здоровець Т., 2015).

На думку А. Маркова, в структурі професійної компетентності психолога мають бути сформовані наступні інтегративні характеристики:

- професійна самосвідомість фахівця (комплекс його уявлень про себе як про професіонала);

- індивідуальний стиль діяльності та спілкування (стійке сполучення завдань, прийомів та способів професійної діяльності та спілкування);

- творчий потенціал (комплекс унікальних здібностей особистості, зокрема креативних, що дає змогу розв'язувати професійні завдання на нестандартному рівні) (Маркова А., 1996).

Д. Супрун стверджує, що професійна компетентність психолога передбачає впровадження такої педагогічної системи, функціонування якої дало б змогу цілеспрямовано та методологічно забезпечити результативність і якість навчально-виховного процесу у вищій школі. Дослідниця додає, що на сьогоднішній день відбуваються зміни в спеціальностях та спеціалізаціях майбутніх фахівців, професійних технологіях та засобах праці, а також наявна суперечність між необхідністю майбутнього фахівця уміти вирішувати поставлені перед ним професійні завдання з урахуванням інформаційних особливостей та відсутність в системі професійної підготовки засобів і методів, що є необхідними для формування та розвитку відповідних професійних компетенцій (Супрун Д., 2018).

Таким чином, при формуванні професійної компетентності майбутніх психологів у ході їх допрофесійної підготовки в закладі вищої освіти необхідно розширювати методологічні межі формування особистості та розвивати у неї позитивну професійну мотивацію до самостійного керування навчанням. Мотивація, в свою чергу, буде спонукати до розвитку самостійного мислення і становлення навичок керування, самокерування та самонавчання, що призведе у перспективі до професійного самоздійснення. А це вимагає модернізації вищої освіти саме на компетентнісній основі, що спрямована на цілісний досвід розв'язання життєвих питань, впровадження та виконання професійних функцій, соціальних ролей, компетенцій.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ КРИЗЬ ПРИЗМУ СТРАТЕГІЙ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

У підлітковому віці у дітей відбуваються суттєві процеси, які пов'язані з вибором майбутньої професії, з виробленням відповідних умінь та навичок, необхідних ділових рис особистості. Виникає центральне новоутворення цього віку – уявлення себе, як «дорослого». Підліток має величезну потребу в визнанні його дорослості оточуючими. У поведінці та діяльності старшокласників проявляються такі види дорослості, як: наслідування зовнішніх ознак дорослого, рівняння підлітків на риси «справжнього» чоловіка, жінки, інтелектуальна дорослість, соціальна зрілість. І саме дорослість має найбільше значення для формування готовності до трудової діяльності та професійного самовизначення. Соціальна зрілість виникає в умовах співпраці дитини та дорослого в різних видах діяльності, де підліток займає місце помічника дорослого. Відповідні інтереси зароджуються у школі, вдома, у позашкільних справах, їх джерелами можуть стати вчителі, батьки, однолітки. Але найчастіше первинні професійні інтереси виникають у процесі сімейного виховання, родинного спілкування. І це створює сприятливі умови для розвитку необхідних ділових якостей у тих видах діяльності, до яких залучені підлітки (Бохонкова Ю., 2015).

Варто зауважити, що проблема впливу дитячо-батьківських відносин на професійне самовизначення дітей та підлітків залишається недостатньо вивченою. Традиції, які притаманні інституту сім'ї протягом усього періоду існування, визначаються економічними, технологічними, політичними чинниками та реалізують норми сімейної культури соціального часу за допомогою впливу факторів, що сприяли виникненню самого інституту сім'ї: необхідність передачі соціальних навичок наступним поколінням, потреба в захисті членів сім'ї, виховання підростаючого покоління. На жаль, взаємозв'язок між виникненням професійних династій та цінностями сімейної культури практично не висвітлювався у вітчизняній літературі, оскільки дані дослідження є досить масштабними. Водночас, не можна виключати вплив сім'ї та типу батьківського ставлення на професійне самовизначення підростаючого покоління.

С. Ігнатович вказував, що сучасна сім'я сильно відрізняється від тієї, яка була типовою на початку ХХ століття. Вона стала нуклеарною, і, як наслідок – зникла різноманітність, що вноситься у міжособистісні стосунки літніми членами сім'ї, дорослими братами та сестрами, тітками та дядьками. Дослідження у сфері професійного самовизначення було виявлено у таких авторів як: Є. Волобуєв, С. Жолудева, Г. Жуліна, О. Рябухіна. Дослідники звертали увагу на те, що бажання батьків допомогти підлітку здійснити вибір тієї чи іншої професії, досить часто виражається в формі прямого тиску та маніпулювання, що перешкоджає вибору підлітком особистісно привабливої професії (Галян О., 2012).

Д. Леонтьєв розглядав професійне самовизначення як динамічний і складний процес засвоєння та формування особистістю системи своїх основоположних ставлень до професійно-трудового середовища, розвитку та реалізації духовних та фізичних можливостей, а також формування людиною адекватних професійних намірів та планів, реалістичного образу себе як професіонала. Професійне самовизначення, на думку З. Максимової, це процес і закономірний результат ціннісно-психологічного відігравання особистістю певної професійної ролі, її самоідентифікація з цією роллю (Леонтьєв Д., 2003). Водночас, Д. Фельдштейн серед закономірностей соціального розвитку старшокласників виділив два види позицій підлітка у ставленні до суспільства: позиція «я і суспільство» та позиція «я у суспільстві». Позиція «я і суспільство» визначається усвідомленням себе як суб'єкта соціальних відносин (Фельдштейн Д., 2010). Ця позиція є постійним процесом і визначає стан зрілості підлітка та рівень оволодіння ним соціальним досвідом. Позиція «я в суспільстві» у предметно-практичній стороні діяльності визначається усвідомленням свого «я» та своїх можливостей, у ній відбувається акцент на себе, здійснюється розуміння своїх навичок та вмінь. Чергування цих позицій визначає одночасно процеси соціалізації та індивідуалізації дитини, а також особливості системи взаємин між підлітком та суспільством, що зумовлені його прагненням зайняти певну соціальну позицію. Цей процес становить соціальну ситуацію розвитку у підлітковому віці та повністю реалізується в ході професійного самовизначення.

Е. Ейдемільер, врахувавши рівень батьківського контролю та тиску на дитину при спілкуванні та взаємодії батьків з дітьми підліткового віку, виділив сім стилів сімейного виховання (Ейдемільер Е., 2008).

Перший – авторитарний стиль, який відрізняється повною владою батьків над дітьми. Виховання реалізується без необхідності обговорювати чи пояснювати дітям свої рішення, а також низьким рівнем контролю за поведінкою дітей. Батьки можуть нав'язувати свою волю та рішення та підкреслювати некомпетентність дітей у різних аспектах.

Авторитарний стиль передбачає, що за батьками залишається влада та право прийняття рішень, але допускається можливість висловлювання для свого підлітка думки та точки зору, проте без права голосу.

Демократичний стиль передбачає спільне обговорення важливих рішень у діалозі між батьками та дітьми.

Егалітарний стиль характеризується повною рівноправністю батьків та дитини. Використання цього стилю передбачає, що батьки та діти беруть участь у прийнятті рішень у рівній мірі, але при цьому взаємно відповідають за них.

Розважальний стиль зустрічається у батьків, які схильні надавати дитині багато свободи, вимагаючи від неї відповідальності за справи та вчинки.

Потураючий стиль характеризується тим, що батьки надають дитині повну безконтрольну свободу дій і часто поводяться непослідовно, захоплюючи і караючи дитину іноді за ті самі вчинки.

Ігноруючий стиль характеризується відсутністю інтересу батьків щодо дитини, її справ. При цьому виглядає це так, начебто дорослих мало хвилює душевний стан дитини, вони байдужі до її потреб та запитів.

З опису та характеристики стилів виховання стає зрозумілим, в яких умовах і при використанні якого стилю стає можливим ефективно професійне самовизначення підлітка-старшокласника. На нашу думку, найкраще цьому може сприяти демократичний, егалітарний і розважальний стилі виховання, у яких допускається обмін думками між членами сім'ї, висловленими під час обговорення професій та навчальних закладів (Літвінова М., 2018).

Водночас, Є. Лічко та Е. Ейдемільер виділяють шість типів сімейного виховання дітей підліткового віку:

1. Гіпоопіка. Тип виховання, що характеризується відсутністю необхідного, базового рівня піклування про дитину батьками. При цьому типі взаємин дитина відчувається покинутою і самотньою.

2. Тип виховання «домінуюча гіперопіка» характеризується оточенням дитини зайвою турботою, що блокує її ініціативу та самостійність. Гіперопіка проявляється у вигляді домінування батьків над дитиною, ігнорування її реальних потреб та жорсткого контролю над дитячою поведінкою. Одним із варіантів такого типу виховання є потураюча гіперопіка, яка проявляється в прагненні батьків задовольняти всі потреби та примхи дитини – кумира сім'ї.

3. Тип виховання «емоційне відкидання» проявляється у неприйнятті дитини у всіх її проявах і може виявлятися по-різному: відкрито та приховано, у вигляді іронії або глузування. В цьому випадку причиною серйозних спотворень у формуванні особистості підлітка-старшокласника є виховання в умовах емоційного відкидання дитини одним або обома батьками. «Емоційне відкидання» викликає у підлітка схильність до реакцій активного та пасивного протесту, що виявляється у всіх сферах соціальної взаємодії, у тому числі, не виключено, що це позначиться на галузі професійного самовизначення.

4. «Жорстокі взаємини» як тип виховання також можуть виявлятися відкрито (у формі фізичного насильства) або приховано (у вигляді психологічного насильства, вираженого в емоційній ворожості, холодності та ігноруванні).

5. Умови підвищеної моральної відповідальності. При такому типі виховання батьки мають великі надії щодо майбутнього своєї дитини, її професійного самовизначення, а також її успіхів, здібностей та талантів. Такі батьки найчастіше реалізують і перекладають на дитину власні нездійснені мрії. В іншому випадку, умови підвищеної моральної відповідальності створюються у ситуації, коли на старшокласника повністю або більшою мірою покладаються турботи про молодших і безпорадних членів сім'ї.

6. Суперечливе виховання. Цей тип виховання проявляється, коли в одній сім'ї кожен із дорослих може дотримуватися неоднакових виховних стилів і поєднувати несумісні виховні підходи, здійснювати різні види неправильного виховання. При цьому члени сім'ї конкурують, або навіть відкрито конфліктують один з одним. Так, наприклад, «домінуюча гіперопіка» одного члена

сім'ї може поєднуватися з «емоційним відкиданням» зі сторони іншого. Такі ситуації негативно відображаються на дитині, травмують її характер, що деструктивно впливають на соціалізацію підлітка, включаючи професійне самовизначення (Кротенко В., 2014).

Згідно досліджень О. Гогіцаєвої, батьки своєю поведінкою чинять сильний вплив на формування уявлення підлітка про себе. При цьому несприятливими чинниками розвитку старшокласників стануть такі форми взаємодії, при яких батьки (один з батьків) будуть демонструвати відчуженість, надмірну вимогливість, емоційне відкидання (Гогіцаєва О., 2016).

Висновки. З метою дослідження взаємозв'язку між типом сімейного виховання та характером професійного самовизначення старшокласників ми пропонуємо використовувати наступні методики: опитувальник «Аналіз сімейних взаємин» (Методика АСВ) (Е. Ейдемільер, В. Юстіцкіс) варіант для батьків підлітків (Ейдемільер Е., Юстіцкіс В., 2002); методика «Професійна готовність» А. Чернявської (Чернявська А., 2001). Аналіз даних, отриманих за допомогою зазначених методик, дозволить оцінити взаємозв'язки між сімейними відносинами та професійною готовністю старшокласників, як показником їх професійного самовизначення, оскільки наше теоретичне дослідження вказує на характерну наявність залежності професійного самовизначення підлітків і типу сімейного виховання.

Петяк О. В., Ямська А. А.

Хмельницький національний університет

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТРЕСУ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИХ ФЕНОМЕНІВ

Вперше поняття «стрес» у фізіології та психології з'явилося в 1932 році, коли його використав дослідник В. Кеннон у своїх класичних працях з універсальної реакції «боротись чи втікати». Здебільшого авторство цього терміна приписують відомому канадському фізіологу Г. Сельє, але застосовувати це поняття він почав для пояснення загальної адаптаційної напруги, коли опублікував свою першу працю про загальний адаптаційний синдром. Відомий фізіолог довгий час уникав вживання поняття «стрес» і лише з 1946 року зробив висновок про існування загального адаптаційного синдрому, що забезпечує пристосування організму до умов середовища, які змінюються (Бардин Н., Жидецький Ю., Кіржецький Ю., 2021).

В історії залишився той факт, що в 1946 році напередодні першої лекції Г. Сельє в стінах паризького вузу поборювачі французької мови засідали протягом декількох днів, намагаючись знайти французький аналог слову «стрес», але зрештою здалися та узаконили впровадження англійського слова «stress» (Сененко С., 2000).

У своїх працях Г. Сельє розглядав стрес як неспецифічну відповідь організму на будь-який подразник та приділяв увагу лише біологічним і фізіологічним аспектам проблеми. Тому традиційним в науці стало розуміння стресу як фізіологічної реакції організму на дію негативних чинників, що становлять загрозу для організму. Згодом Г. Сельє довів існування двох видів стресу:

- дистресу, пов'язаного з негативними емоційними реакціями;
- еустресу, пов'язаного з позитивними емоційними реакціями.

Також науковець зазначав, що навіть у стані повного розслаблення людина, яка спить, переживає деякий стрес і, що його цілковита відсутність означає смерть (Бардин Н., Жидецький Ю., Кіржецький Ю., 2021).

Згідно з Г. Сельє, коли людина потрапляє у стресову ситуацію і намагається адаптуватися до впливу стресу, то цей процес проходить *три фази*:

1. *Фаза тривоги*, коли організм мобілізується для зустрічі із загрозою. Відбуваються біологічні реакції, які обумовлюють боротьбу або втечу: згущення крові, підвищення тиску, збільшення печінки тощо. Опір організму спочатку знижується («фаза шоку»), а потім включаються захисні механізми («фаза протишоку»).

2. *Фаза опору* (резистентності, стійкості, адаптації), в якій організм намагається опиратися загрозі або справлятися з нею, якщо загроза продовжує діяти і її не можна уникнути. Фізіологічні реакції перевищують норму, і це робить тіло вразливішим для інших стресорів. Але згодом тіло адаптується до стресу і повертається до нормального стану.

3. *Фаза виснаження* настає тоді, коли дія стресу продовжується і людина нездатна адаптуватися. Ця фаза характеризується вразливістю до втоми. Фізичні проблеми призводять до

хвороб і навіть до загибелі організму. Тому ті самі реакції, які дозволяють опиратися короткочасним стресорам за тривалої дії надзвичайно шкідливі (Наугольник Л., 2015, с. 19).

У 1965 році Р. Лазарус зробив висновок, що різноманітні уявлення про сутність стресу, його теорії і моделі багато в чому суперечать одна одній, тому для пояснення поняття стресу він сформулював два основних положення:

– по-перше, при аналізі психологічного стресу потрібно враховувати не тільки зовнішні стресові стимули і реакції, що спостерігаються, але й деякі, пов'язані зі стресом, психологічні процеси (наприклад, процес оцінки загрози);

– по-друге, стресова реакція може бути зрозумілою тільки з урахуванням захисних процесів, які з'являються у відповідь на загрозу (Lasarus R., Folkman S., 1986).

Н. Різві виокремив різні варіанти визначення поняття «стрес», а саме:

1) стрес майже не відрізняється від неприємних станів, зокрема тривожності, слабкого болю і дисонансу;

2) стрес може розглядатися як психологічна і поведінкова реакція, що відображає стан внутрішнього занепокоєння або його пригнічення;

3) стрес визначається як подія або умова, що потребує вживання заходів щодо уникнення агресії, ухвалення рішення про усунення чи ослаблення загрозливих чинників (Rizvi N., 1985).

У сучасному тлумачному психологічному словнику поняття «*стрес*» (від. англ. stress – напруження) визначається як «... сукупність захисних і фізіологічних реакцій, що настають в організмі тварин і людини у відповідь на вплив різних несприятливих факторів (стресорів) – холоду, голоду, психічних і фізичних травм, опромінення, крововтрати, інфекції тощо» (Шапар, 2005, с. 511).

Також у словнику зазначається, що залежно від виду стресора і характеру його впливу, виділяють різні види стресу. Найбільш відомими є стрес фізіологічний і стрес психологічний.

Р. Лазарус вважав, що фізіологічний стрес пов'язаний із впливом реального фізичного подразника, а психологічний стрес пов'язаний з оцінкою людиною майбутньої ситуації як загрозової, важкої. Однак такий поділ теж досить умовний, оскільки у фізіологічному стресі завжди є елементи психологічного, а в психологічному не може не бути фізіологічних змін.

Також варто зауважити, що на сьогоднішній день *психологічний стрес* поділяється на інформаційний та емоційний.

Інформаційний стрес виникає в ситуаціях інформаційних перенавантажень, коли людина не справляється з завданням, не встигає приймати вірні рішення в необхідному темпі при високій відповідальності за наслідки рішень.

Емоційний стрес з'являється в ситуаціях загрози, небезпеки, образи тощо. При цьому різні його форми – імпульсивна, гальмівна, генералізована – призводять до змін у перебігу психічних процесів, емоційних зрушень, трансформації мотиваційної структури діяльності, порушень рухової та мовної поведінки (Шапар, 2005, с. 511).

Стресор – це несприятливий фактор, що викликає в організмі тварини чи людини стан напруженості – стрес (Шапар, 2005, с. 511).

На сьогоднішній день науковці по-різному інтерпретують поняття «стрес».

Так, на думку дослідниць Л. Романовської та Л. Подкоритової, стрес – це стан психофізичної напруги, що обумовлений дією різних різко виражених та/або тривалих навантажень – стресорів чи стресових факторів (Романовська Л., Подкоритова Л., 2011, с. 152). Вони вважають, що при продовженні дії стресових факторів протягом тривалого часу в людини розвивається загальний адаптаційний синдром – сукупність неспецифічних і специфічних функціональних та морфологічних захисних змін в організмі, обумовлених адаптацією до цього стресового фактору (Романовська Л., Подкоритова Л., 2011, с. 153).

Н. Бардин, Ю. Жидецький, Ю. Кіржецький вважають, що стрес – це шлях реагування організму людини на будь-який виклик та загрозу. Коли людина відчуває загрозу стресова система реагує шляхом вивільнення в організм гормонів стресу, які підвищують спроможність організму діяти в умовах екстремальної ситуації. Серце починає працювати інтенсивніше, збільшується тиск крові підвищується, дихання стає частішим, органи чуття – гострішими. Зазначені фізичні зміни в організмі дозволяють мобілізуватися стресовій системі з метою захисту організму (Бардин Н., Жидецький Ю., Кіржецький Ю., 2021).

Відомий вітчизняний науковець О. Тімченко стверджує, що під терміном «стрес» слід розуміти інтегральну відповідь організму з метою адаптації. Незалежно від того, чи будуть через деякий час досягнуті цілі адаптації або ні, стан може бути стресовим (Тімченко О., 2007).

На думку Л. Наугольник, всі визначення поняття «стрес» можна згрупувати у три групи. Згідно першої групи терміни «стресор», «стрес-фактор» ототожнюються. Згідно другої – стрес інтерпретується як емоції, оборонні реакції і процеси подолання. Згідно третьої, стрес – це фізична реакція організму на вимогу або шкідливий вплив (Наугольник Л., 2015).

Відомі американські лікарі і науковці Т. Холмс і Р. Раге, досліджуючи вплив різних стресових ситуацій на появу певних захворювань і травм у більш, ніж п'яти тисяч пацієнтів прийшли до висновку, що більшості психічним і фізичним хворобам передують серйозні зміни в житті людини. З огляду на це, вони наголосили на необхідності розвитку такої навички, як стресостійкість. На їхню думку, *стресостійкість* – це здатність витримувати певні психофізичні навантаження та стреси без шкоди для організму і психіки (Holmes T., Rahe R., 1967).

В. Корольчук вважає, що *стресостійкість* – це інтегративна властивість особистості, що тісно взаємодіє з усіма структурними компонентами психіки як під час, так і після дії стресогенних факторів. Тому важливо розвивати не лише стресостійкість людини, але й її «Я-концепцію», копінг-стратегії та комунікативні навички (Корольчук В., 2010).

У своїй дисертаційній роботі М. Білова зробила висновок, що люди з високим рівнем стресостійкості характеризуються високим ступенем розвитку таких когнітивно-інтелектуальних якостей, як: гнучкістю та абстрактністю мислення, здібністю до високої концентрації уваги, продуктивністю пам'яті і опосередкованого запам'ятовування, умінням зосередитися та диференціювати головне від другорядного, знаходити суттєві зв'язки між явищами. Стресостійкість особистості проявляється у таких її якостях, як: емоційна стійкість, середній рівень тривожності і агресивності, переважання позитивного емоційного фону настрою, інтернальний локус контролю, ділова спрямованість та оптимальна поведінкова активність (Білова М., 2007).

Отже, як бачимо, у психології існують різні підходи до визначення таких понять, як «стрес» і «стресостійкість». З'явившись у фізіології, поняття «стрес» поступово перейшло у психологію. Але традиційно його розуміють як фізіологічну реакцію організму на дію негативних чинників, що становлять загрозу для нього. Стрес може здійснювати як позитивний, мобілізуючий, так і негативний вплив на діяльність – дістрес, аж до повної дезорганізації. Тому важливим для людини є розвиток такої навички, як стресостійкість – здатності витримувати певні психофізичні навантаження та стреси без шкоди для організму і психіки.

Підмастерчук А. О.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕЗАДАПТАЦІЇ В ПОВЕДІНЦІ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Проблеми з якими стикаються школярі підліткового віку були завжди актуальні, але ніколи не стояли так гостро, як у нинішній час розвитку Українського суспільства в умовах нестабільної соціальної й політичної ситуації, ослаблення ролі родини, девальвації моральних норм, різкої відмінності в матеріальних умовах життя.

Сучасна українська дослідниця І. Візнюк розглядає дезадаптованість, як специфічну, інтегральну властивість індивідуальності людини, що проявляється в емоційній нестабільності, психогенних реакціях, тривожності, низькій мотивації досягнення та у видимій акцентуації рис характеру. Процес і результат дезадаптації зумовлюється внутрішніми (когнітивними, мотиваційними та емоційними), зовнішніми (соціальними й поведінковими) та характерологічними чинниками. Залежно від дестабілізуювальних умов дезадаптивність характеризується ситуативним, стійким, очевидним та критичним рівнем розвитку (Візнюк І., 2022).

Сучасні наукові дослідження ґрунтуються на такій класифікації дезадаптованих проявів у поведінці сучасних підлітків, яка містить: реакції активного протесту (агресивність, негативізм у стосунках, афективна напруженість, що виражається у спалахах гніву, роздратуванні); реакції пасивного протесту (депресивний стан, наявність страхів, відсутність інтересу до навчання, ігор, розваг); реакції тривожності і невпевненості (напруженість, скутість, нестійкі контакти з однолітками). Невідомим залишається саме вплив дезадаптації власне на поведінку підлітків.

Метою тези є обґрунтування особливостей прояву дезадаптації в поведінці сучасних підлітків.

Упровадження новітніх педагогічних технологій без урахування можливостей організму підлітків створюють додаткові передумови для погіршення їх соматичного і психічного здоров'я. Збільшується кількість маскованих форм депресивних невротичних розладів із різними формами девіантної поведінки (яка спостерігається у 80 % таких підлітків). Психічні непсихотичні розлади реєструються у третини підлітків, що у два з половиною рази вищі ніж десять років тому. Працездатність учнів у підлітковому віці знижується на 60 %, якість роботи на 10 %, збільшується кількість помилок під час виконання навчальних завдань (Долинний С., 2021).

Дезадаптація підлітків – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушення в навчанні й поведінці, конфліктних стосунків, психосоматичних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень у розвитку особистості [1].

Експериментальна робота проводилася на базі «Тростянецької ЗЗСО І-ІІІ ступенів № 5». До участі в дослідженні долучилися 40 учасників (віком від 13-15 років). Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою застосування роботи з електронними таблицями Excel (MS Office 2010) і статистичного пакету SPSS (версії 19). Для візуалізації використовувався Excel (MS Office 2010). Аналіз діагностичних методик, які б відповідали меті та завданням дослідження. У процесі дослідження скористалися такими методиками: авторська анкета «Чи подобається вам дистанційне навчання?»; методика «Акцентуації характеру» Х. Шмішека; опитувальник САН; методика діагностики перешкод В. Бойко. За результатами методик представлено такі особливості прояву дезадаптації в поведінці сучасних підлітків (табл. 1).

Таблиця 1 – Порівняння шкал за критерієм Пірсона

Назви шкал	Т кр. при $p \leq 0.05$	Т кр. при $p \leq 0.01$	Рівень значимості
Демонстративність	0,343	1	+
Педантичність	0,368	0,333	+
Застрягаючість	0,267	0,415	+
Збудливість	0,327	0,415	+
Гіпертимність	0,306	0,494	+
Дистимність	0,343	0,368	--
Тривожно-боязливність	0,327	0,194	--
Циклотимність	0,270	0,401	+
Афективно-екзальтованість	0,274	0,543	+
Емотивність	0,275	0,452	+

Серед домінант розвитку дезадаптації в поведінці сучасних підлітків відмічено такі: педантичність, застрягаючість, збудливість, гіпертимність.

Педантичність на середньому рівні 20 % виявлено в респондентів, які легко поступають лідерською позицією. У конфлікті виступають пасивною стороною. Педантична особа поводить як бюрократ, вимагає від усіх дотримання вимог.

Застрягаючий тип на високому рівні виявлено в 2,5 % осіб, що характеризує респондентів з інертністю намірів і негативних переживань, помірною контактністю. Інертність психологічних переживань викликає у людей цього типу схильність до повчань, боротьби за справедливість.

Збудливий тип на високому рівні виявлено в 55 % респондентів, що характеризує їх як легко збуджуваних, запальних людей, які мають труднощі самоконтролю. Особливість цього типу полягає в тому, що емоційне збудження охоплює таких осіб швидко і легко та доволі швидко досягає максимального піднесення. У період збудження виявляються дратівливість, запальність, поганий самоконтроль. Збудливість як рису характеру значимою мірою виявлено за наявності таких ознак: імпульсивність, грубість, похмурість, безглуздість, схильність до хамства і брехні, до суперечностей і конфліктів, в яких сам і є активною, провокуючою стороною.

Гіпертимний тип виявлено на високому рівні в 40 % досліджуваних, що відзначається енергійністю, яскравою експресивністю (багатством міміки, жестів, рухів), високою мовленнєвою активністю, жвавістю, веселістю, оптимізмом, ініціативністю. Позитивні риси: енергійність, оптимізм, жадоба діяльності, активність.

Решту типів не мали високу значимість у розвитку дезадапційних проявів в поведінці сучасних підлітків.

Таким чином, на підвищення дезадаптованих підлітків впливають такі протиріччя, як: байдужість до шкідливих звичок у шкільному середовищі; відсутність боротьби з прогулами; відсутність виховної роботи зі школярами; наявність підлітків, які кинули школу. Серед домінант розвитку дезадаптації в поведінці сучасних підлітків відмічено такі: педантичність, застрягаючість, збудливість, гіпертимність.

Подкоритова Л. О.

Хмельницький національний університет

**ПОЄДНАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ТЕРАПІЇ І «ВІКНА ДЖОХАРІ»
У ПСИХОЛОГІЧНІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ**

Вікно Джохарі – техніка самопізнання, створена у 1955 році американськими психологами Джозефом Лафтом та Харрінгтоном Інгамом і названа шляхом поєднання їхніх імен (див. табл. 1).

Таблиця 1 – Вікно Джохарі

	Те, що я знаю про себе	Те, що я не знаю про себе
Те, що інші знають про мене	Я відомий / відома	Білі плями
Те, що інші не знають про мене	Я прихований / прихована	Я невідомий / невідома

Техніка «Вікно Джохарі» спрямована на те, щоб допомогти людині усвідомити і взяти під контроль один із найважливіших взаємозв’язків у нашому житті: взаємозв’язок між своїми особистісними властивостями і сприйняттям їх іншими людьми. Ця техніка широко використовується сучасними психологами.

Вікно Джохарі можна використовувати у різних варіаціях: опитування (Ярова А., Сілагін О., 2017), застосування метафоричних асоціативних карт (Гармаш Н., 2018) (рисунок 1) тощо.



Рисунок 1 – Приклад поєднання вікна Джохарі і метафоричних асоціативних карт

Натхненні прикладом поєднання вікна Джохарі і метафоричних асоціативних карт ми вирішили поєднати вікно Джохарі з арттерапією, а саме таким її видом як образотворчою терапією. Пропонуємо нижче опис цієї методики.

Поєднання образотворчої терапії і «Вікна Джохарі».

Мета застосування методики: заохочення клієнтів до самодослідження і самоусвідомлення.

Тривалість: малювання – 12 хвилин; обговорення – від 15 до 25 хвилин на одну людину.

Обладнання: аркуш паперу (A4); будь-які малюнкові матеріали (фарби; пензлики; стаканчики з водою, кольорові і прості олівці, пастель), лінійка.

Вікова група – доцільно застосовувати, починаючи зі старшого підліткового віку.

Очікувані результати: новий досвід самопізнання, саморефлексування.

Інструкція: «Розділіть аркуш паперу на 4 рівні частини. У кожній з них буде зроблено окремих малюнок на задану тему. Працювати будемо швидко. На виконання кожного малюнку у вас буде 3 хвилини. Малюйте перше, що відчуєте. У клітинці 1 зробіть малюнок на тему «Я відомий(а)» (3 хв.). У клітинці 2 – малюнок на тему «Я прихований(а)» (3 хв.). У клітинці 3 – малюнок на тему «Мої білі плями» (3 хв.). І в клітинці 4 – «Я невідомий(а)» (3 хв.).

Орієнтовні запитання для обговорення: Які почуття та фізичні відчуття виникали у вас під час творчого процесу? Які – виникають зараз, коли дивитесь на свої малюнки? Що було зображувати найскладніше, а що – найлегше? Розкажіть детальніше про кожне створене вами зображення?

Під час аналізу зображень варто звертати увагу клієнта або клієнтки на кольори і абрис, подібні у різних зображеннях, виявляючи за допомогою питань до клієнта або клієнтки зв'язок між ними, та можливими життєвими ситуаціями.

Поєднання вікна Джохарі з образотворчою терапією дає можливість людині наочно дослідити свої уявлення про себе, своє місце у суспільстві і ставлення до інших людей.

Методика може бути цікава психологам, арттерапевтам, викладачам психологічних дисциплін, зокрема під час викладання освітніх компонентів на кшталт «Арттерапія», «Соціальна психологія», «Психологічний тренінг», «Диференційна психологія», «Основи психологічної корекції», «Основи психологічного консультування», «Основи психотерапії», «Основи групової психологічної роботи» тощо.

Попелюшко Р. П.

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Данилюк В. В.

Хмельницький національний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОБІЛІЗОВАНИХ

Проблема психологічної адаптації мобілізованих є важливою і актуальною для різних сфер життя, зокрема для військової діяльності. Коли людина переходить з цивільного життя до військової служби, вона змушена пристосовуватися до нових умов і викликів. Цей процес може бути складним, оскільки умови у збройних силах відрізняються від звичайного цивільного життя. Тому, від психологічної адаптації залежить не тільки ефективність військової діяльності, але й психологічний стан людини.

Психологічна адаптація мобілізованих має безпосередній вплив на їх ефективність у військовій діяльності та здатність до успішного виконання завдань. Недостатня адаптація може призвести до зниження рівня бойової готовності, збільшення кількості помилок під час виконання завдань, а також збільшення ризику травм та інших негативних наслідків (Кокун О. М., 2017).

Крім того, психологічна адаптація мобілізованих має далекосяжний вплив на їх майбутнє життя після повернення з військової служби. Недостатня адаптація може спричинити появу психічних проблем, таких як тривожність, депресія, посттравматичний стресовий розлад та інші, що можуть вплинути на їх соціальну і професійну адаптацію після повернення в мирний час. Крім того, питання психологічної адаптації мобілізованих також має важливе значення для психологів, які працюють зі скаргами ветеранів та їх сімей, що стали жертвами травматичних військових подій (Пріб Г. А., Бегеза Л. Є., Раєвська Я. М., 2022).

Особливості психологічної адаптації мобілізованих досліджували вчені з різних наукових галузей, включаючи психологію, соціологію, медицину та військову науку.

У галузі психології, дослідження психологічної адаптації мобілізованих проводять вчені з різних дисциплін, таких як військова психологія, клінічна психологія та соціальна психологія. Вони досліджують різні аспекти адаптації, такі як стресові реакції, ставлення до військової служби, міжособистісні взаємини військовослужбовців, а також соціально-психологічні наслідки війни.

Дослідження військової адаптації також проводяться військовими науковцями та лікарями. Вони досліджують фізичні та психологічні наслідки війни, такі як поранення та травми, посттравматичний стресовий розлад, депресія та інші психічні проблеми, що можуть виникнути під час військової діяльності. Крім того, у соціології проводять дослідження з проблем адаптації мобілізованих, зокрема, вивчають соціально-економічні та культурні аспекти війни, що впливають на психологічну адаптацію військовослужбовців.

Усі ці дослідження допомагають розуміти особливості психологічної адаптації мобілізованих, ідентифікувати чинники, що впливають на цей процес та розробляти ефективні методи допомоги військовим.

Адаптація мобілізованих є процесом пристосування військовослужбовців до нових умов життя та військової діяльності, що пов'язані з їх мобілізацією до військової служби. Цей процес може бути вкрай складним і дещо відрізнятися в залежності від різних факторів, таких як тип військових операцій, термін тривалості служби, особливості бойової діяльності та роль військовослужбовця у ній (Павлюк В. В., Овдій І. В., 2022).

Основними аспектами адаптації мобілізованих є фізична, психологічна та соціальна адаптація.

Фізична адаптація мобілізованих включає в себе пристосування до нових фізичних умов, таких як зміни в дієти та розкладу сну, відповідність фізичним вимогам служби в армії, а також здатність пристосуватися до різних фізичних навантажень. Військовослужбовці повинні пройти спеціальну фізичну підготовку, щоб адаптуватися до нових умов та забезпечити ефективність своєї роботи (Кононенко О. І., 2019).

Психологічна адаптація мобілізованих включає в себе пристосування до нових психологічних умов, таких як стресові ситуації, почуття відокремленості від родини та близьких, пристосування до військової ієрархії та дисципліни, переживання військових конфліктів та травматичних ситуацій, психологічна підготовка до бойових дій, відповідальність, невизначеність, ризик для життя та ін. Цей процес може включати формування військової ідентичності та розвиток військової культури, що вимагають високого рівня психологічної стійкості та відповідальності, які можуть допомогти військовослужбовцям адаптуватися до нових вимог служби в збройних силах. Для адаптації до таких умов важливо забезпечити відповідну підготовку та підтримку психологічного здоров'я військовослужбовців (Попелюшко Р. П., 2020).

Соціальна адаптація мобілізованих пов'язана з адаптацією до нових соціальних умов військової служби, в яких військовослужбовці перебувають, включаючи знайомства з новими людьми, військовою ієрархією, військовими нормами, взаємодією з місцевим населенням під час місій в мирній зоні, розвитку навичок лідерства та комунікації в групі, забезпечення конфіденційності військових даних тощо. Військовослужбовці повинні швидко відчувати себе частиною команди та пристосуватися до нового колективу.

Усі ці види адаптації взаємодіють між собою, і успішна адаптація мобілізованих залежить від того, наскільки ефективно вони можуть адаптуватися до всіх аспектів нового середовища. Також успішна адаптація мобілізованих до військових умов залежить від багатьох факторів, таких як попередній досвід, стиль життя, мотивація, підтримка родини та близьких, дисципліна та здатність до самоконтролю, професійні навички тощо (Пріб Г. А., Бегеза Л. Є., Раєвська Я. М., 2022).

При цьому, необхідно зазначити, що психологічна адаптація мобілізованих є складним і багатогранним процесом, який залежить від багатьох факторів та передумов. Основні з них такі:

– *передмобілізаційний досвід*, цей фактор включає в себе різні життєві обставини, які впливають на психологічну готовність особистості до мобілізації. Наприклад, досвід роботи в армії або поліції, ставлення до війни і конфлікту, релігійні переконання, досвід еміграції та інші;

– *соціально-демографічні характеристики*, до них належать вік, стать, рівень освіти, соціальний статус, національність тощо. Ці характеристики можуть впливати на сприйняття мобілізації та підготовку до неї;

– *передмобілізаційна підготовка*, цей фактор включає в себе процес підготовки до мобілізації, який забезпечує знання, навички та психологічну готовність до служби в армії або інших військових формуваннях. Якість передмобілізаційної підготовки може впливати на психологічну адаптацію мобілізованих;

– *особистісні особливості*, це можуть бути такі якості, як самоконтроль, готовність до ризику, підвищена тривожність тощо. Ці особливості можуть впливати на сприйняття мобілізації та адаптацію до неї;

– *умови служби та бойових дій*, цей фактор включає в себе різні аспекти бойових дій, такі як їх тривалість, інтенсивність тощо (MacLeod A. D., 1994).

Існує декілька теоретичних підходів до аналізу психологічної адаптації мобілізованих. Основні теоретичні передумови, які визначають підходи до дослідження психологічної адаптації мобілізованих, охоплюють наступне:

Теорія стресу та адаптації припускає, що психологічна адаптація мобілізованих пов'язана зі стресом (стрес є нормальною реакцією на зміни в середовищі), який виникає внаслідок невизначеності, небезпеки та ризику для життя, пов'язаних з військовою службою, через розлуку з родиною, нові вимоги до фізичної та психологічної здатностей. Ця теорія стверджує, що військовослужбовці повинні вчитися пристосовуватися до стресових ситуацій, які вони можуть зустрічати відчуваючи реальний контроль над ситуацією та знаходячи способи розв'язання проблем. За цією теорією, зменшення стресу може бути досягнуте за допомогою різних стратегій, таких як підтримка від колег та сім'ї, позитивне мислення та інші (Попелюшко Р. П., 2020).

Теорія кризової адаптації стверджує, що психологічна адаптація мобілізованих є процесом подолання кризових ситуацій, які можуть виникнути під час переходу військовослужбовців до нових умов. За цією теорією, успішна адаптація може бути досягнута за допомогою розвитку психологічної стійкості та резиліентності (Кокун О. М., 2017).

Теорія копіngu припускає, що психологічна адаптація мобілізованих залежить від того, як військовослужбовці реагують на стрес. Ця теорія розглядає копінг-стратегії, які військовослужбовці використовують для зменшення стресу та пристосування до нього. Ці стратегії можуть бути проблемно-орієнтовані (наприклад, спроби змінити ситуацію) або емоційно-орієнтовані (наприклад, спроби зменшити емоційну напругу) (Пріб Г. А., Бегеза Л. С., Раєвська Я. М., 2022).

Теорія соціальної адаптації стверджує, що соціальна адаптація мобілізованих є ключовим елементом психологічної адаптації, оскільки військовослужбовці повинні пристосовуватися до нових соціальних умов в армії. Це може включати знайомство з новими людьми, розвиток соціальних навичок та відповідність військовим нормам (Попелюшко Р. П., 2020).

Теорія соціальної підтримки стверджує, що соціальна підтримка може допомогти військовослужбовцям адаптуватися до нових вимог військової служби. Це може включати підтримку від родини, друзів та співвітчизників в армії, які можуть забезпечити підтримку під час важких моментів (Macleod A. D., 1994).

Соціальна теорія навчання припускає, що військовослужбовці навчаються пристосовуватися до військової культури та ієрархії шляхом спостереження, наслідування та комунікації з іншими військовослужбовцями (Кононенко О. І., 2019).

Теорія соціальної ідентичності стверджує, що під час проходження військової служби військовослужбовці розвивають нову ідентичність, пов'язану з їх військовою професією. Це може допомогти їм адаптуватися до нових вимог та ролей військової служби (Кононенко О. І., 2019).

Теорії соціального взаємодії та взаємодії з групою підкреслюють важливість взаємодії з іншими людьми, особливо в рамках групи. У військових контекстах взаємодія з колегами та формування соціальних зв'язків можуть допомогти військовослужбовцям адаптуватися до нового соціального середовища.

Теорії особистісного розвитку зосереджуються на тому, як людина розвиває свою особистість протягом життя. За допомогою цих теорій можна пояснити, як військовослужбовці розвивають свою особистість під час служби в армії, як вони змінюють свої цінності та переконання, які впливають на їхню поведінку та взаємодію з оточуючими (Павлюк В. В., Овдій І. В., 2022).

Теорія психологічного захисту стверджує, що військовослужбовці можуть використовувати різні стратегії психологічного захисту, щоб захистити свою психіку від стресу та інших негативних впливів. Ці стратегії можуть включати заперечення, раціоналізацію та гумор (Попелюшко Р. П., 2020).

У висновку можна зазначити, що передумови психологічної адаптації мобілізованих включають ряд теоретичних аспектів, таких як особистісні характеристики, соціальні умови, фактори стресу та травми, які взаємодіють і впливають на процес адаптації. Передумови також можуть відрізнятися залежно від типу мобілізації, її тривалості та інших факторів. Розуміння теоретичних передумов є важливим для розробки ефективних програм психологічної підтримки та реабілітації мобілізованих, які можуть допомогти зменшити негативний вплив військової діяльності на психічне здоров'я та добробут військовослужбовців.

Попелюшко Р. П.

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Скоропад В. О.

Державний університет інфраструктури та технологій

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Проблема прояву тривожності у осіб юнацького віку має велику актуальність і відображається в зростаючій кількості випадків з цією проблемою серед молоді. За даними досліджень, приблизно 30 % підлітків та юнаків стикаються з різними формами тривожності, такими як соціальна тривожність, особистісна тривожність тощо (Мудрак І. А., 2014). Це може мати значний вплив на їх життя, особливо на навчання, взаємини з однолітками та родинні стосунки.

Оскільки старший підлітковий вік є періодом значних змін, які пов'язані з фізичним, когнітивним та соціальним розвитком, молоді люди знаходяться у постійному пошуку своєї ідентичності та місця у світі. Це може бути джерелом тривожності, оскільки вони можуть боятися, що їх не зрозуміють, не приймуть чи не знайдуть свого місця у світі (Помиткіна Л. В., Полухіна М. П., 2015).

Багато українських науковців продовжують досліджувати проблему тривожності в юнацькому віці, враховуючи специфіку української культури та особливості українського суспільства. Дослідження в цій галузі є важливими для розуміння причин та наслідків тривоги у старших підлітків та розробки ефективних методів профілактики. Серед українських науковців, які внесли свій внесок у дослідження проблеми тривожності, потрібно згадати таких, як: І. Бех, Г. Васильєва, Н. Вереніч, І. Дмитренко, Є. Заможна, А. Качаєва, З. Кісарчук, А. Коваленко, А. Кушнерьова, В. Лемещук, С. Максименко, І. Мудрак, Я. Омельчинко, О. Осадько, М. Полухіна, Л. Помиткіна, О. Романчук, Я. Руденко, Т. Харченко, Ю. Чистовська, Н. Шевченко, О. Шевчук та інші.

Тривожність – це емоційний стан, що супроводжується відчуттями страху, неспокою, тривоги та напруги, що може бути спричинений різними факторами. В осіб юнацького віку тривожність може мати різний характер і виявляється по-різному (Максименко С. Д., 2021).

Тривожність у осіб юнацького віку є складною та багатогранною проблемою, яка розуміється по-різному різними науковцями і відображається в різних визначеннях. Нижче наведено декілька визначень поняття тривожності у осіб юнацького віку.

Згідно з визначенням, запропонованим С. Максименком, тривожність – це стан психіки, що виникає при пізнанні небезпеки або загрози, що виявляється в підвищеній вразливості, артикуляції страху, тривозі та недостатньо розвинутих механізмів захисту (Максименко С. Д., 2021).

Згідно з І. Бехом, тривожність у юнацькому віці – це складна соціально-психологічна якість, яка об'єднує психічні явища, пов'язані зі станом тривоги, розладу емоційної регуляції та зниженням адаптаційних можливостей (Бех І. Д., 2018).

Згідно з визначенням О. Шевчук, тривожність в юнацькому віці – це психологічний стан, що характеризується відчуттями страху, тривоги, напруги, неспокою та незручності (Шевчук О. П., 2018).

За визначенням А. Коваленко, тривожність – це емоційно-психічний стан, що супроводжується підвищеною напругою, тривогою, нерішучістю і недостатньою самооцінкою (Коваленко А. Ю., 2018).

У осіб юнацького віку (14-18 років) прояв тривожності може мати свої особливості, які пов'язані з психологічними та фізіологічними детермінантами цього вікового періоду. Психологічні особливості прояву тривожності у осіб юнацького віку можуть бути різними, оскільки вони залежать від багатьох факторів, таких як вік, стать, соціально-економічний статус, середовище тощо. Також важливо враховувати індивідуальні риси особистості та її життєвий досвід. Однак, деякі загальні особливості прояву тривожності у осіб юнацького віку можуть включати наступні:

– *Емоційна нестабільність.* У юнацькому віці емоційна реактивність може бути підвищеною через нестабільність нейрохімічного балансу в організмі, що зумовлено фізіологічними змінами, пов'язаними зі зростанням та розвитком. Молодь може бути менш ефективною у контролюванні своїх емоцій, що може призводити до збільшення тривожності.

– *Низька вольова саморегуляція.* Особливістю юнацького віку є недостатня розвиненість вольових якостей та здатності до саморегуляції, що може ускладнювати контроль за емоційним станом та підвищувати рівень тривожності (Васильєва Г., Ліповецька К., 2022).

– *Підвищена чутливість до оцінки оточуючих.* У юнацтві може збільшуватися рівень чутливості до соціальної оцінки та критики з боку оточуючих, що може призводити до появи тривоги у зв'язку зі сприйняттям своєї зовнішності, поведінки та результатів. Молоді люди, які страждають від тривожності, можуть реагувати на критику або невдачі дуже болісно і бути надзвичайно обережними в своїх діях і словах.

– *Низька самооцінка.* У юнацькому віці, можуть мати місце, надмірно високі або низькі очікування від себе, недостатня самоповага, що може призводити до появи тривожності. Також багато юнаків та дівчат зазнають невпевненості в собі та своїх здібностях, що може створювати почуття тривоги та страху.

– *Пошук ідентичності.* Старшим підліткам може бути складно знайти своє місце в житті, визначити свої цілі та цінності, що може призводити до збільшення тривоги (Шевченко Н. Ф., Заможна Є. М., 2007).

– *Розвиток самосвідомості.* Молодь починає розвивати більш глибоке розуміння себе та своїх емоцій, що може призводити до більшої тривожності та невпевненості.

– *Перебільшена відповідальність.* Особи з тривожністю можуть ставити надмірні вимоги до себе і відчувати велику відповідальність за свої дії та результати.

– *Розвиток мислення і абстрактного мислення.* Юнаки можуть занадто зосереджуватись на майбутньому та можливих негативних наслідках, що може сприяти розвитку тривожності.

– *Фізичні зміни.* У юнацькому віці відбуваються значні зміни в гормональному фоні, зокрема, збільшується вироблення гормонів статевої системи, які можуть впливати на емоційний стан та поведінку. Також фізичні зміни, що пов'язані з старшим підлітковим періодом (наприклад, зріст, зміна голосу, поява волосся на тілі тощо), можуть сприяти розвитку тривожності, оскільки вони можуть бути причиною страху або неспокою.

– *Проблеми зі сном.* Особи з тривожністю можуть мати проблеми з засинанням або просинанням під час ночі, які можуть призвести до втоми і подальшого збільшення тривожності (Чистовська Ю. Ю., Харченко Т. Г., Жураківський І. О., 2019).

– *Стресові ситуації.* У період юнацтва можуть виникати нові стресові ситуації, наприклад, пов'язані зі шкільними навчаннями, спілкуванням з однолітками та батьками, що можуть викликати тривогу та неспокій.

– *Неопрацьовані дитячі травми.* У деяких випадках негативний дитячий досвід, такий як емоційне, психологічне, сексуальне чи фізичне насильство, можуть спричинити тривожність, яка переживатиметься протягом підліткового та юнацького періоду (Мудрак І. А., 2014).

– *Високі соціальні очікування.* Юні люди можуть почувати надмірний тиск від батьків, вчителів, друзів та інших, що може призводити до збільшення рівня тривожності.

– *Соціальна ізоляція.* Особи з тривожністю можуть відчувати страх перед суспільством і уникати спілкування з іншими людьми, що може призвести до соціальної ізоляції.

– *Бажання досягти успіху.* Юнаки часто ставлять високі цілі для себе та намагаються досягти успіху, що може призводити до більшої тривожності та нервової напруги (Вереніч Н., 2004).

Існує кілька методів, які можуть допомогти у подоланні психологічних особливостей прояву тривожності у осіб юнацького віку. Ось деякі з них:

– психотерапія – це більш загальний термін, який включає різні методи лікування, такі як КПТ, групова терапія та індивідуальні консультації з психологом. Мета психотерапії полягає в тому, щоб допомогти особі зрозуміти та змінити свої негативні переконання, поведінку та думки, що можуть призводити до тривоги;

– когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) – цей метод заснований на ідеї, що наші думки впливають на наші емоції і поведінку. КПТ допомагає особам з тривожними розладами змінити свої негативні думки і переконання, що можуть викликати тривогу (Романчук О. І., 2013);

– релаксаційні техніки – ці методи включають дихальні вправи, медитацію, йогу і прогресивну м'язову релаксацію. Ці техніки допомагають знизити рівень тривоги та стресу, заспокоїти нервову систему та поліпшити загальний настрій;

– фізична активність – вправи, які збільшують кількість фізичної активності, такі як біг, плавання або йога, можуть допомогти знизити рівень тривоги, збільшити відчуття самооцінки та

поліпшити загальний настрій. Регулярні заняття спортом сприяють виробленню ендорфінів, які підвищують настрій та допомагають зняти тривогу (Загурська І. С., Шевчук О. П., 2018);

– соціальна підтримка – наявність сильної соціальної підтримки від родини, друзів та інших людей може допомогти знизити рівень тривожності. Важливо мати людей, з якими можна поділитися своїми думками та почуттями (Мудрак І. А., 2014);

– діагностика та лікування психічних розладів – якщо тривожність занадто сильно впливає на життя старшого підлітка, варто звернутися до фахівців з психіатрії чи психотерапії для діагностики та лікування можливих психічних розладів;

– медикація – ліки, такі як анксиолітики або антидепресанти, можуть бути призначені лікарем для зниження рівня тривожності у випадках, коли інші методи не працюють (Коваленко А. Ю., 2018).

Важливо пам'ятати, що кожна особистість є унікальною, і що підхід до подолання тривожності може відрізнятись в залежності від індивідуальних потреб та ситуації. Тому важливо проконсультуватися з кваліфікованим фахівцем, щоб вибрати найбільш ефективний метод для конкретної ситуації.

Отже, у висновку необхідно зазначити, що психологічні особливості прояву тривожності у осіб юнацького віку можуть бути досить складними і різноманітними, оскільки молодь знаходиться в періоді становлення своєї особистості та соціалізації. Зокрема, можливі такі прояви тривожності, як занадто висока самокритичність, перфекціонізм, низька самооцінка, підвищена чутливість до критики та відмов, посилена чутливість до стресу, нестабільність емоційного стану, нестійкість почуттів, труднощі у соціальній адаптації та формуванні соціальних відносин.

Розуміння цих особливостей допомагає фахівцям з різних галузей знань розробляти більш ефективні програми підтримки та допомоги для старших підлітків, які стикаються з проблемами тривожності. Тобто для подолання психологічних особливостей прояву тривожності у осіб юнацького віку можуть бути використані різноманітні психологічні методи та техніки, такі як когнітивно-поведінкова терапія, психологічна корекція, техніки зниження стресу, тренінги соціальної компетентності та самопізнання, техніки релаксації, арт-терапія, фізичні вправи, медитація тощо. Крім того, важливим є підтримка з боку батьків, друзів та педагогічного колективу, а також розвиток позитивного мислення, самостійності, самопідтримки та самореалізації.

Потапкіна Л. В.

Хмельницький політехнічний фаховий коледж
Національного університету «Львівська політехніка»

ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З АКТУАЛІЗАЦІЮ НАПРЯМКУ АВТОМАТИЗАЦІЇ ПРОЦЕСІВ БІЗНЕС-ПЛАНУВАННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ІНТЕРНЕТ ЗАСОБІВ

Підготовка фахівців управлінців, менеджерів в процесі фахової підготовки передбачає розвиток умінь і навичок, що стосуються використання автоматизованих систем та технологій.

Бізнес-процес – перелік певних дій, процедур, протоколів, які виконуються працівниками установи чітко за планом, рухаючи всю компанію в бік виконання первинних та поточних цілей її активності. Відповідно, автоматизація бізнес-процесів – раціональне використання виробничих фондів шляхом застосування новітнього програмного забезпечення. Автоматизовані рішення завжди скорочують час обробки документації і в цілому підвищують профіт роботи підприємства [Автоматизація бізнес-процесів. URL: <https://www.softex.if.ua/services/proektnvprovadzheniya/avtomatizatsiya-biznes-protsesiv/>].

Автоматизація – це вже не майбутні інвестиції, а сучасна необхідність. Кризові часи змусили досить сильно переглянути ефективність традиційного ведення бізнес процесів. І найбільшу конкурентоздатність матимуть ті спеціалісти, які розуміються на можливостях впровадження та використання сучасного програмного забезпечення.

Менеджери в процесі фахової підготовки на різних профільних та спеціальних дисциплінах повинні вивчити можливості автоматизації процесів бізнес-планування, дослідити види систем та їх спрямування, виокремити види автоматизації: управління активами та фінансовий менеджмент; бухгалтерського обліку; управління співробітниками HRMS; управління

проектами; керування відносинами з клієнтами CRM; документообігу; спілкування з клієнтами; робота з сервісними зверненнями Service desk/Call center; загальних центрів обслуговування; відбору інвестиційних проектів з урахуванням низки факторів; прийняття рішень; навчання та розвитку з урахуванням заданих параметрів; управління інноваціями тощо.

Майбутні менеджери вивчають випадки, коли необхідно проводити автоматизацію і можуть стосуватися практично кожної сторони діяльності. Основні аспекти, де можна проводити автоматизаційні інновації, такі:

- дистрибуційні компанії (наприклад бізнес-процес обробки замовлення);
- продаж квартири (бізнес-процес, який допомагає у продажі нерухомості);
- продажі (типовий процес продажі, завдяки якому, менеджер не забуде і не пропустить певний важливий етап);
- всілякі погодження (наприклад погодження повернення товарів).

На низці професійно-орієнтованих дисциплін формуємо уміння, навички та професійні компетенції менеджерів щодо розуміння, впровадження та використання автоматизації бізнес процесів.

Наприклад, на практиці по електронному документообігу роз'яснюємо студентам-менеджерам, що управління завданнями і забезпечення документообігу – дуже копітка праця. Задля інтенсифікації праці менеджера здійснюється застосування спеціального програмного забезпечення завдяки якому клієнт може:

- скоротити час проходження бізнес-процесу;
- зменшити людський фактор;
- оптимізувати штат компанії;
- збільшити продуктивність праці;
- зменшити кількість рутинних операцій у щоденній роботі працівників.

Автоматизації підлягає бізнес будь-яких розмірів. Мала фірма чи великий рітейловий холдинг – усі виграють від скорочення етапів у ланці «проблема – остаточне її вирішення». Працівники вивільняються від непотрібних зобов'язань, а відтак можуть сконцентруватися власне на розвитку бізнесу.

В процесі вивчення дисципліни «Інформаційні системи в менеджменті» наводимо приклади бізнес-процесів які можуть бути виконані в більшості компаній [Автоматизація бізнес-процесів. URL: <https://www.softex.if.ua/services/proektne-vprovadzheniya/avtomatizatsiya-biznes-protsesiv/>]: продажі та маркетинг: процеси, пов'язані з просуванням товарів або послуг на ринку, включаючи рекламу, PR, продажі та обслуговування клієнтів; управління виробництвом: процеси, пов'язані з плануванням, контролем та управлінням виробництвом товарів або послуг; ланцюжок постачання: процеси, пов'язані з управлінням логістикою, складською ланкою та поставками товарів та послуг; фінанси та бухгалтерія: процеси, пов'язані з управлінням фінансами компанії, бухгалтерією та оподаткуванням; управління персоналом: процеси, пов'язані з управлінням персоналом, включаючи рекрутинг, збір інформації про кандидатів, підбір та навчання персоналу, а також управління заробітною платою.

Також в майбутній діяльності сучасного менеджера велике значення має уміння правильно здійснювати оцінювання бізнесу, коли необхідно: продати/придбати бізнес на вигідних умовах; ухвалити стратегічно правильне рішення, обираючи подальший вектор розвитку підприємства; отримати об'єктивне уявлення про стан та перспективи бізнесу; дізнатись реальну вартість власного бізнесу; мати юридичний аргумент в судових процесах, під час майнових суперечок; визначити розміри збитку при порушенні ваших майнових прав; знизити фінансові ризики при кредитуванні [Автоматизація бізнес-процесів. URL: <https://techexpert.ua/automate-business-processes/>].

Тому для менеджерів є цінними знання щодо стратегічного оцінювання бізнесу адже це є важливим елементом планування розвитку компанії. Автоматизація цього процесу дозволяє значно збільшити швидкість та точність аналізу фінансових даних.

Розвиток навичок менеджерів щодо застосування спеціального програмного забезпечення дозволяє в їх професійній діяльності застосовувати програмне забезпечення, що спрямоване на виконання дій щодо автоматичного аналізу фінансових даних, прогнозування ризиків та забезпечення оптимального розподілення ресурсів для досягнення максимальної прибутковості компанії.

В процесі навчання актуалізуємо увагу студентів також і на новітні інформаційні технології для автоматизації бізнес – процесів – це системи штучного інтелекту. Штучний інтелект є важливим елементом автоматизації бізнес-планування. Використання цієї технології дозволяє значно покращити якість та точність створених бізнес-планів.

Системи штучного інтелекту можуть аналізувати великі обсяги даних та прогнозувати ризики, що дозволяє компаніям приймати більш обґрунтовані рішення та забезпечувати максимальну ефективність своєї діяльності [Автоматизація бізнес-процесів. URL: <https://expresssoft.com.ua/uk/avtomatizacija-2/>].

Вивчення усіх можливостей автоматизації бізнес процесів дозволяє менеджеру легко та ефективно пристосуватися до конкурентного середовища на ринку праці, а в подальшому швидко та ефективно виконувати свої професійні обов'язки.

Потапчук Є. М.

Хмельницький національний університет

Потапчук Н. Д.

Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

РЕСУРСИ РОДИНИ ЯК СУБ'ЄКТА ВІДНОВЛЕННЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Війна породжує безліч життєво небезпечних (екстремальних і кризових) ситуацій для населення. Вона порушує звичний спосіб життя людей, суттєво обмежує можливості задовольнити важливі потреби, насамперед, це стосується такої базової фундаментальної потреби як потреба у безпеці. Як свідчать результати різних досліджень, від війни потерпає практично все населення країни (Власова І., Шістко Л., 2022; Карпова Д., 2022; Кузікова С., Злишков В., Лукомська С., 2016).

За таких умов істотно зростає потреба у пошуку ефективних шляхів відновлення і збереження психічного здоров'я населення. Для результативної роботи щодо охорони психічного здоров'я в умовах війни потрібно активно використовувати різні ресурси, зокрема ресурси родини (Семигіна Т., Павленко І., Овсяннікова Є., 2017).

Родина здатна виконувати багато важливих функцій, проте в умовах війни особливої актуальності набуває реалізація психотерапевтичної функції (емоційної підтримки), метою якої є забезпечення психологічного захисту та відновлення емоційного комфорту членів родини: підтримання моделі гармонійної родини, члени якої виявляють емпатію, взаємопідтримку та взаємодопомогу; втілення членами родини певних сімейних ролей (моделей поведінки, що потребують члени родини одне від одного); запобігання емоційної байдужості та патологізуючих сімейних ролей.

Здатність родини протистояти труднощам і порушенням великою мірою залежить від умінь і бажання її членів усвідомлювати і розв'язувати свої проблеми. Тим самим вони виявляють себе в ролі суб'єктів відновлення та збереження психічного здоров'я один одного і, в першу чергу тих, хто цього потребує найбільше.

За результатами дослідження нами з'ясовано основні сімейні ролі, які дозволяють родині реалізовувати психотерапевтичну функцію. Такими ролями є: берегиня (захисник) (створює затишок, захист), друг (виявляє прихильність, довіру), мотиватор (муза) (надихає до дій), оптиміст (виявляє бадьорість, життєрадісність), порадник (надає корисні, мудрі поради), слухач (вміло вислуховує членів родини), співрозмовник (розмовляє на цікаві теми), розрадник (втішати, розраджувати). До прикладу, використовуючи ролі слухача, співрозмовника та розрадника, члени сім'ї можуть допомогти рідній людині-учаснику бойових дій, виговоритися про пережите або ж переключити її на інші теми і допомогти якомога швидше повернутися до мирного життя. У ролі мотиватора чи порадника можна надихати до дій, зокрема щодо виконання батьківських чи господарсько-побутових обов'язків або ж до реалізації якогось сімейного проекту (відкриття власної кав'ярні, ремонтної майстерні, швейного цеху, кабінету краси тощо). Ефективному переключенню можуть допомогти пошук нових захоплень, організація сімейного відпочинку, відвідування спортивного майданчику чи басейну.

Загалом важливо пам'ятати, що відновленню і збереженню психічного здоров'я членів сім'ї суттєво сприяють гармонійні міжособистісні стосунки та спосіб життя родини (емоційна близькість, взаємна повага, здатність організовуватися і змінюватися, ефективна ролева

функціональність). Позитивний морально-психологічний клімат сім'ї є важливим психотерапевтичним ресурсом, що робить членів сім'ї здоровішими та щасливішими.

Щодо перспективи подальших розробок цієї теми, то вважаємо, що потребують всебічного дослідження моделі поведінки шлюбних партнерів в ролі друга, радника та розради, а також розробка практичних вправ для набуття відповідних умінь та навичок.

Рашина І. О.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

У відповідь на еволюцію менеджменту, на світові зміни у сфері управління соціальними організаціями та службами, менеджмент соціальної роботи впевнено заявляє про себе, як про новий напрямок сучасного менеджменту.

Менеджмент в соціально-педагогічній роботі нерозривно пов'язаний з людьми, зайнятими управлінням. Тому праця в сфері управління одержала назву управлінської (менеджерської), а людей, задіяних у цій праці прийнято називати управлінським персоналом (Колбіна Л., 2017).

Проблема вивчення особливостей професійної діяльності менеджерів соціально-педагогічної роботи висвітлювалась у наукових доробках вчених. Психологічні особливості діяльності менеджера представлені значною кількістю як зарубіжних (Р. Блейк, Д. Моутон, У. Бреддік, М. Вудкок, Д. Френсіс, Дж. Грейсон, К. О'Дейл, П. Дикон, В. Зігерт, Л. Ланг, К. Кіллен, С. Ковалевські, Г. Кунц, С. О'Доннел, Й. Кхол, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедурі, Ф. Фостер, Х. Хекхаузен та ін.), так і вітчизняних досліджень (В. Жигалов, Й. Завадський, В. Лозиця, М. Мартиненко, М. Михайленко, Ю. Палеха, О. Соснін, І. Тимошенко, В. Терещенко, Ю. Швалб, Л. Шимановська, Ф. Хмель, Г. Щокін та ін.).

Питання формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки досліджувала В. Черевко. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до менеджменту в соціальній роботі розкрита у працях Є. Дедова.

Слід зазначити, що специфіка розв'язування у сфері менеджменту завдань визначає переважно розумовий і творчий характер управлінської праці, де постановка мети, розробка способів і прийомів її досягнення, а також організація спільної діяльності членів організації складає головний сенс і зміст праці людей, яких відносять до управлінського персоналу. У цієї категорії працівників особливий предмет праці – інформація, опрацьовуючи яку, вони виробляють і приймають рішення, необхідні для зміни стану керованого об'єкта. Тому, засобами праці управлінців виступають перш за все засоби роботи з інформацією (організаційна й обчислювальна техніка), а результат їх діяльності виявляється в управлінських впливах (управлінських рішеннях) і оцінюється на основі досягнення мети, що поставлена перед організацією (соціальною службою).

З метою підвищення результативності менеджменту соціально-педагогічної роботи здійснюється розподіл праці менеджерів, тобто спеціалізація управлінських працівників щодо виконання визначених функцій (видів діяльності), розмежування їхніх повноважень, прав і сфер відповідальності. Відповідно до цього в сучасних організаціях виділяють функціональний, структурний (по вертикалі і горизонталі), технологічний і професійно-кваліфікаційний види поділу праці менеджерів (Тимошко Г., 2011).

Функціональний поділ праці менеджерів ґрунтується на формуванні груп із працівників управління, які виконують однакові функції менеджменту: планування, організація, контроль та ін. Відповідно до цього одні працівники органу управління спеціалізуються на плануванні, інші направляють свої зусилля на організацію виконання планів, а треті зосереджені на контролі за ходом діяльності організації, зміною її результатів, оцінці роботи організації в цілому тощо.

Структурний поділ праці менеджерів будується, виходячи з характеристик об'єкта управління (таких, як організаційна структура соціальної служби, масштаби і сфери її діяльності, галузева чи територіальна специфіка). Через величезну розмаїтість факторів, що впливають на структурний поділ праці, він завжди є специфічним для кожної конкретної організації. Разом з тим, можна виділити деякі найбільш загальні риси спеціалізації, що стосуються, перш за все, вертикального і горизонтального поділу праці менеджерів (Главацька О., 2009).

Вертикальний поділ праці в багатьох організаціях, у тому числі й у сфері соціально-педагогічної роботи, побудований на виділенні, в основному, трьох рівнів управління: вищого, середнього і низового.

Технологічний і професійно-кваліфікаційний поділ праці менеджерів враховує види і складність виконуваних робіт. За цими критеріями в складі апарату управління організацією виділяють три категорії працівників: керівників, фахівців і службовців. Якщо розглядати їхню працю з погляду технології процесу управління, то завдання керівників в основному зводиться до прийняття рішень і організації їх практичної реалізації. Фахівці, у свою чергу, здійснюють проектування і розробку варіантів рішень. Службовці займаються, головним чином, інформаційним забезпеченням усього процесу управління (Карпенко О., 2007).

Однак сьогодні все більшу роль починають відігравати й уміння менеджера працювати в єдиній команді (мова йде насамперед про керівників вищої ланки). Цю необхідність визнають як закордонні, так і вітчизняні фахівці в галузі управління. Досить важливою ця проблема постає перед вітчизняними керівниками-менеджерами. Адже раніше, в умовах централізованої планової економіки, в такій «співтворчості» не було потреби: необхідно і достатньо було чітко виконувати розпорядження «першої особи». І донині багато керівників вважають, що управлінська команда – це якесь коло безпосередніх підлеглих керівника, які точно транслиють на усю організацію керівні імпульси, що надходять від нього. Дієздатність такої «управлінської команди», звичайно, мала. Справжня управлінська команда обов'язково повинна складатися з професіоналів, знайомих з теорією і практикою управлінського консультування.

Романова С. О., Сургунд Н. А.
Хмельницький національний університет

ДІАГНОСТИКА ОЗНАК ДЕЗАДАПТАЦІЇ В ДИТИНИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТИВНОЇ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Метод проєктивної психодіагностики – це психологічний інструментарій для оцінки психологічного стану людини, який базується на тому, що людина проєктує свої невідомі або неприйнятні для неї внутрішні стани на зовнішні об'єкти. За допомогою цього методу можна дізнатися про психічний стан людини, її особистісні особливості, характер, потреби, мотивацію, ставлення до світу (Моргун В. Ф., 2013).

Для здійснення проєктивної психодіагностики використовуються спеціальні тестові завдання, які спрямовані на виклик різних емоцій та реакцій. Ці завдання можуть бути різними за формою та змістом, наприклад, тест Роршаха, тест на доповнення речень, тест ТАТ.

Деадаптація є станом, коли дитина не може успішно пристосуватися до оточуючого середовища, і це може впливати на її фізичне та психічне здоров'я (Корольчук М., Осьодло В., 2012). У дітей цей процес може виявлятися у вигляді агресивності, депресії, апатії, погіршення успішності в навчанні, зниження самооцінки та інших симптомів. Проєктивна діагностика може допомогти виявити ознаки деадаптації у дитини. Основні методи проєктивної діагностики, які можуть бути використані для виявлення ознак деадаптації у дитини, включають наступні:

- Тест Роршаха. Цей тест базується на дослідженні реакцій дитини на набір абстрактних плям. Він може допомогти виявити різні аспекти психіки дитини, включаючи її емоційний стан, ставлення до себе та до інших людей. Дослідження показують, що у людей з деадаптацією можуть спостерігатись певні особливості у їхніх відповідях на тест Роршаха, наприклад, відсутність відповідей, повторення відповідей, часті зміни теми відповіді і т. д.
- Тест на малювання людини. Цей тест зазвичай вимагає від дитини намалювати людину, що може бути використано для виявлення ознак деадаптації, таких як відсутність деталей або дистрофія розмірів тіла.
- Малюнок сім'ї – це метод, в якому дитина малює свою сім'ю. За результатами цього малюнка можна визначити, як дитина сприймає своїх батьків, які відносини панують в сім'ї та чи є у дитини проблеми зі здоров'ям, навчанням та іншими аспектами життя.
- Тест на малювання будинку. Цей тест вимагає від дитини намалювати будинок, що може бути використано для виявлення ознак деадаптації, таких як відсутність дверей або вікон.

• Фрустраційний тест Розенцвейга (2 варіанти: дитячий і дорослий). Пропонуються ситуації з перешкодами, які провокують фрустрацію і фіксуються відповіді. У відповідях можна розрізнити два типи реакцій:

1. Адаптивний: поведінкову реакції відбуваються цілеспрямовано всупереч перешкодам.
2. Неадаптивний: поведінкові реакції свідчать про недостатню адаптацію або про дезадаптовану поведінку

У відповідях захисту «Я» також розрізняють два типи:

1. Адаптивна відповідь. Відповідь існуючими обставинами виправдана. Наприклад, індивід не володіє необхідними здібностями і провалюється в своєму підприємстві. Якщо він звинувачує у провалі себе – його відповідь адаптивна.

2. Неадаптивна відповідь. Відповідь не виправдана існуючими обставинами. Наприклад, індивід звинувачує себе в провалі, який викликаний насправді помилками інших людей.

Усі ці методи мають свої переваги та обмеження, тому рекомендується використовувати декілька методів для отримання більш повної карти стану дитини. Крім того, важливо звернути увагу на контекст (Галян І. М., 2011).

Ознаки дезадаптації можуть проявлятися в багатьох сферах життя дитини, наприклад, в її емоційному стані, поведінці, відносинах з оточуючими людьми, успішності в навчанні тощо. Ось кілька ознак дезадаптації, які можуть бути ефективно виявлені за допомогою проєктивної психодіагностики дитини:

- Знижений рівень самооцінки – дитина може демонструвати недооцінку власних можливостей та досягнень.
- Відчуття тривоги – дитина може проявляти зайву обережність та відчуття неспокою.
- Низький рівень соціальної адаптації – дитина може мати проблеми зі створенням та підтримкою соціальних зв'язків.
- Негативні емоції – дитина може демонструвати підвищений рівень агресії, злості та інших негативних емоцій.
- Порушення уваги та концентрації – дитина може мати проблеми зі зосередженістю та відволікатися від завдань.
- Низький рівень самореалізації – дитина може мати обмежені можливості для розвитку своїх талантів та інтересів.

Виявлення цих ознак за допомогою проєктивної діагностики може допомогти вчасно визначити проблеми та забезпечити необхідну допомогу дитині для її адаптації до соціального середовища (Н. Максимова, К. Мілютіна, 2006).

Висновки. Аналіз фахової літератури свідчить, що діагностика ознак дезадаптації дитини може бути ефективною в результаті комплексного застосування різноманітних діагностичних методик, серед яких проєктивна діагностика виступає одним з ефективних інструментів психодіагностичного процесу.

Романовська Л. І., Новак М. В.

Хмельницький національний університет

РОЛЬ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Сучасне життя неможливе без стресів. Стрес пов'язаний із впливом реального фізичного подразника та оцінкою людиною майбутньої ситуації як загрозової, важкої (Лазарус Р., 1999).

Під терміном «стрес» професор О. Тімченко розуміє інтегральну відповідь організму з метою адаптації. Незалежно від того, чи будуть через деякий час досягнуті цілі адаптації або ні, стан може бути стресовим (Тімченко О., 2007).

Дослідник Л. Наугольник пропонує всі визначення поняття «стрес» згрупувати у три групи: у першій групі терміни «стресор» і «стрес-фактор» ототожнюються; у другій стрес інтерпретується як емоції, оборонні реакції і процеси подолання; згідно третьої групи, стрес – це фізична реакція організму на вимогу або шкідливий вплив (Нагольник Л., 2015).

У свою чергу умовою, що забезпечує успішний особистісний розвиток і суб'єктивне благополуччя людини, а також пошук нею ресурсів, що допомагають у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій є стресостійкість. Проблема розвитку стресостійкості особистості

фахівця як основи його особистісного і професійного зростання є однією з актуальних проблем сучасного життя, адже стресостійкість є не лише індивідуальною здатністю організму зберігати нормальну працездатність та необхідним ступенем адаптації до впливу екстремальних факторів професійної діяльності, але й здатністю до соціальної адаптації, успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей, збереження працездатності і здоров'я фахівця (Бардин Н., Жидецький Ю., Кіржецький Ю., 2021, с. 49).

Науковці вважають, що розвиток стресостійкості особистості – це, перш за все, пошук ресурсів, що допомагають їй у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Відповідно високий рівень стресостійкості, здатність людини активно протидіяти стресам сприяє позитивному психічному стану, визнанню в соціумі, здобутках у професійній сфері тощо (Бардин Н., Жидецький Ю., Кіржецький Ю., 2021).

На думку В. Корольчук, стресостійкість – це інтегративна властивість особистості, що тісно взаємодіє з усіма структурними компонентами психіки як під час, так і після дії стресогенних факторів. З огляду на це, важливо розвивати не лише стресостійкість людини, але й її «Я-концепцію», копінг-стратегії та комунікативні навички (Корольчук В., 2010).

Стресостійкість особистості тісно пов'язана з її копінг-стратегіями. Під поняттям «копінг» (від англ. – coping) у сучасній психології розуміють метод компромісної взаємодії зі стресом, який дозволяє людині ефективно виконувати свої функції та уникати професійної деформації. У практиці більш вживаними термінами, що замінюють поняття «копінг» є такі поняття, як «подолання», «управління» (Бардин Н., Жидецький Ю., Кіржецький Ю., 2021, с. 49).

Про важливість формування копінг-стратегій у соціальних працівників зазначають у своїх працях В. Коротун та І. Шевякова. Вони стверджують, що досить важливі свідомі зусилля фахівців соціальної сфери щодо подолання складних ситуацій – копінг-стратегії, які характеризують їх індивідуальні адаптаційні реакції на складні життєві ситуації. Тому при плануванні професійної діяльності соціальним працівникам потрібно враховувати стресогенні фактори, які можуть спричинити низький рівень їхньої стресостійкості та спрямувати усі зусилля на розвиток навичок стресостійкості і саморегуляції (Коротун В., Шевякова І., 2020).

На підтвердження цієї думки Я. Ляшин вважає, що головною метою копіngu як психологічного механізму є збереження оптимального рівня життєдіяльності і психологічного самопочуття фахівця в складних життєвих ситуаціях. Тому соціальному працівнику важливо те, наскільки він готовий оволодіти стрес-менеджментом, адже від цього значною мірою залежить як його психологічне благополуччя, так і якість професійної діяльності (Ляшин Я., 2017).

Натомість К. Максьом та Д. Шульга стверджують, що вирішальну роль у формуванні стресостійкості майбутніх соціальних працівників відіграють не лише копінг-стратегії поведінки, але й їхній емоційний інтелект, який допомагає їм не лише зберігати психічну рівновагу та «переключатися» на інші емоції, але й зберігати толерантність до невизначеності, тобто контролювати прояви своїх емоцій (Максьом К., Шульга Д., 2021).

Адекватна поведінка у стресових ситуаціях свідчить про професіоналізм фахівця соціальної сфери, запобігає появі у нього професійної деформації та сприяє збереженню здоров'я. З огляду на це, важливо розвивати стресостійкість як здатність фахівця демонструвати адекватну поведінку у стресових ситуаціях та уміння регулювати свій емоційний стан таким чином, щоб зберігати психічну рівновагу, життєдіяльність та здоров'я (Львовочкіна А., 2017).

Отже, аналіз наукових досліджень свідчить, що стресостійкість фахівця є інтегральною, системною характеристикою особистості, що лежить в основі її здатності бути саморегульованим суб'єктом власної активності, гнучко реагувати на змінювані умови життя та сприяє підтримці психологічного комфорту і благополуччя. Стресостійкість особистості тісно пов'язана з її копінг-стратегіями – методами компромісної взаємодії зі стресом, який дозволяє людині ефективно виконувати свої функції та уникати професійної деформації.

Роль стресостійкості та копінг-стратегій у професійній діяльності фахівця соціальної роботи надзвичайно важлива, адже стресостійкість впливає на життєвий досвід спеціаліста, рівень його саморегуляції, емоційний інтелект та допомагає не лише досягти емоційної стабільності і психологічної готовності до стресу, але й формувати позитивне суб'єктивне самопочуття і розвиток професійних навичок.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Емоційним інтелектом почали цікавитися приблизно 20 років тому, коли психолог Даніель Гоулман опублікував книжку, в якій обговорював його важливість. На сьогоднішній день багато вчених погоджуються, що емоційний інтелект відіграє важливу роль в житті людини. На сьогоднішній день існують різні трактування цього поняття. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу ми притримуємося думки, що емоційний інтелект являє собою здатність розуміти, розпізнавати та контролювати власні емоції, мотивацію, думки та дії; здатність регулювати власний емоційний стан; здатність справлятися з емоційними станами інших, співпереживати та розвивати їхні сильні сторони. Слід зауважити, що розвиток емоційного інтелекту дозволяє краще усвідомлювати себе, свої емоції, бажання та потреби, дозволяючи краще розуміти інших і відчувати їхні потреби, мотивацію та поведінку (Собчук Ю., 2022).

Сучасні психологи вважають, що люди з розвиненим емоційним інтелектом стають хорошими командними гравцями, лідерами. Вони вмють вести переговори і домагатися свого, при цьому залишаючи про себе приємне враження (Тарасенко Т., 2020).

Наразі актуальним є питання проявів емоційного інтелекту у дітей з розладами аутистичного спектру. Діти з аутизмом часто відчують труднощі з розпізнаванням емоцій, виразу обличчя та інших емоційних ознак, таких як голос і мова тіла. Їм важко виражати власні емоції та керувати ними, розуміти та реагувати на емоції інших. Немовлята з розладами аутистичного спектру, так само добре розпізнають емоції, як і нормотипові діти, але їхні емоційні реакції розвиваються повільніше. Вони не фіксують погляд на обличчі батьків, не проявляють позитивних емоцій до них. Вони не помічають коли інші засмучені чи злі та не співпереживають їм. Діти часто демонструють суперечливі емоції до емоцій оточуючих. У підлітковому віці діти з розладами аутистичного спектру ще погано розпізнають страх, гнів, здивування та відразу порівняно з нормотиповими підлітками. Може здатися, що діти емоційно не реагують на ту чи іншу ситуацію. Все це тому, що таким дітям важко керувати власними емоціями. Вони можуть дуже швидко та легко розлютитися через сильні емоції та їм важко заспокоїтися. Тому таким дітям потрібно допомогти розвинути емоційний інтелект (Волкова В., 2021).

Досліджуючи наявну проблему були поставлені завдання:

- 1) емпірично дослідити рівень емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру;
- 2) розробити програму розвитку емоційного інтелекту для дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру.

В дослідженні приймали участь 10 дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру. Для емпіричного дослідження нами було використано такі методики: проєктивна методика «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» М. А. Нгуен, методика «Емоційна ідентифікація» О. І. Ізотова, методика «Мій настрій».

За результатами дослідження по проєктивній методиці «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» М. А. Нгуен виявлено, що 53 % дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру мають середній рівень емоційного інтелекту, 32 % низький рівень та 15 % дітей з високим рівнем емоційного інтелекту. У більшості дітей значні прояви щодо емоційної орієнтації на світ речей.

За методикою «Емоційна ідентифікація» О. І. Ізотова, ми з'ясували, що 50 % дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру мають низький рівень розвитку емоційної сфери, 30 % дітей – високий рівень і 20 % – з середнім рівнем емоційної сфери.

За методикою «Мій настрій» ми виявили, що 50 % дітей з розладами аутистичного спектру, мають низький рівень уміння показувати свій емоційний стан, 30 % мають високий рівень та 20 % – середній рівень.

Тому нами було розроблено корекційно-розвивальну програму для дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру для підвищення рівня емоційного інтелекту. Для того щоб дітям було цікаво пізнати емоційний світ, у корекційно-розвивальні програми, ми задіяли більшість вправ ігрового характеру.

Висновки. Аналіз результатів проведеного дослідження свідчить, що більше половини досліджуваних за трьома діагностичними методиками виявляють низький рівень емоційного інтелекту. Отже, перспективою подальших досліджень є розробка рекомендацій щодо розвитку емоційного інтелекту дітей з розладами аутистичного спектру.

Сафін О. Д.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОГО ON-LINE НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Пошук шляхів підвищення ефективності навчання є одним із ключових завдань сучасної освітньої практики. Психологічний ефект новизни масових онлайн-курсів деякий час захищав їхню відмінність від критики різних суб'єктів освітнього процесу. Однак, стрімке зростання кількості користувачів електронних курсів, а також їхнє включення до програм державних закладів освіти вивело онлайн-освіту у фокус уваги усього суспільства. Таким чином, актуальність дослідження обумовлена поширенням онлайн-навчання у вищій школі, що стимулює вивчення психологічних характеристик успішних у цьому форматі здобувачів. То ж, метою дослідження став пошук психологічних предикторів ефективності онлайн-навчання. Онлайн-курси мають низку переваг: доступність; можливість реалізації адаптивного навчання; застосування сучасних освітніх технологій, що дозволяють значно урізноманітнити процес навчання; економічність та ін. Однак, на думку самих здобувачів, онлайн-формат поки що програє по суб'єктивних відчуттях off-line навчання, перш за усе, за рахунок відсутності звичного педагогічного спілкування, ризику деперсоналізації усього процесу навчання. Саме тому важливого значення набуває дослідження психологічних особливостей здобувачів online-курсів, аналіз яких дозволить зробити online-формат кращим. Зниження витрат за досягнення навчального успіху багато у чому залежить від психологічних особливостей тих, хто навчається. Підтвердження цього було виявлено у роботах J. Broadbent (Broadbent J., 2016), яка виявила велику значущість психологічних аспектів у порівнянні з активністю та бальною успішністю учнів на online-курсах. Певними штрихами до психологічного портрета успішного «в online» здобувача є внутрішня мотивація, відкритість досвіду, життєстійкість та оптимізм, висока самооцінка, здатність до саморегуляції та почуття спільності, що виникає завдяки соціальній підтримці. Амотивація, навпаки, постає як негативний маркер успішності як offline, і online-навчання, що має бути враховано під час проведення реформ у сучасних ЗВО. Велика увага при дослідженні особистості успішного здобувача приділяється когнітивному чиннику, де велике значення мають педагогічні методи та прийоми, що дозволяють підвищити інтерес здобувачів до освітніх компонентів, що вивчаються.

Успішність навчальної діяльності вважається основним показником валідації загального інтелекту. Ціла низка дослідників фокусує увагу ролі самоефективності в успішності навчання. Така різноманітність предикторів ефективності ставить завдання виявлення найбільш значущих психологічних особливостей здобувачів, які заважають чи допомагають успішно освоювати online-матеріал, і навіть зв'язків їхньої суб'єктивної оцінки з підсумковими балами за курс. Вибірку дослідження склали 216 студентів 1–5 курсів як гуманітарного, так і технічного спрямування. Респонденти слухали online-курси із професійного чи загальноосвітнього циклу освітніх компонентів. Широкий діапазон напрямів підготовки здобувачів та освітніх компонентів забезпечив максимальну відповідність вибірковій сукупності реальної ситуації ринку освітніх послуг, який на сьогодні відрізняється різноманітністю та демократичністю. Половина з респондентів уперше отримали досвід проходження online-курсу у ЗВО, для іншої половини досвід дистанційного навчання становив від 2 до 4 предметів (цей показник було позначено як «Кількість предметів»). У дослідженні використовувалися два види психологічних показників ефективності навчання на online-курсі: об'єктивні та суб'єктивні. Успішність проходження курсу (об'єктивний показник ефективності) оцінювалася за 100-бальною шкалою відповідно до бально-рейтингової системи. Як суб'єктивні показники було взято оцінку здобувачами користі конкретного курсу, ступеня його труднощі та збільшення знань

у результаті його вивчення. Для отримання суб'єктивних показників ефективності online-навчання було використано авторську анкету, в якій респонденти оцінювали показники за 10-бальною шкалою. До протоколу дослідження також увійшли демографічні дані (стаття, вік, середній бал, отриманий здобувачами у ЗВО), а також результати обстеження за психодіагностичними методиками: багатофакторний особистісний опитувальник «Big Five» (McCrae R. R., Costa P. Jr., Martin T. A., Oryol V. E., Rukawishnikov A. A., Senin I. G., Hřebíčková M., & Urbánek T., 2004); діагностика мотивів навчальної діяльності студентів (Гордєєва Т., Осін Є., Сичов О., 2013); діагностика домінуючої перцептивної модальності (Єфремцева С., 2008); шкала прогресивних матриць Дж. Равена (діагностика рівня інтелекту з врахуванням оцінки ефективності виконання невербальних завдань). В результаті методом найменших квадратів було побудовано покрокову модель лінійної регресії, що передбачає значення ефективності online-навчання за певним набором факторів. Самі фактори, а також показник ефективності online-навчання були сконструйовані методом факторного аналізу для виключення негативних ефектів мультиколінеарності та спрощення інтерпретації отриманих даних. Попередньо було застосовано паралельний аналіз для оцінки оптимальної кількості факторів. В результаті факторного аналізу об'єктивний та суб'єктивні показники сформували єдиний фактор (оптимальна кількість факторів було визначено методом паралельного аналізу), визначено як психологічну ефективність навчання на online-курсі (табл. 1). Переважання ефективності навчання суб'єктивних показників з погляду статистичних закономірностей може бути пов'язано з їхньою більшою мінливістю, ніж мінливість об'єктивного показника (табл. 2). Варіабельність суб'єктивних оцінок можна пояснити різноманітністю вибірки респондентів та широким діапазоном освітніх компонентів, які здобувачі вивчали в режимі online. А ось невисока мінливість об'єктивного показника свідчить про те, що процес оцінки результатів навчання з різних курсів значною мірою схожий. Привертає увагу суб'єктивний показник проблеми курсу, який входить до фактора психологічної ефективності навчання на online-курсі з негативним знаком (табл. 1).

Таблиця 1 – Факторна матриця показників психологічної ефективності навчання на online-курсі

Показник		Факторне навантаження
Об'єктивний	Бал за online-курс	0,32
Суб'єктивні	Приріст знань в результаті online-курсу	0,70
	Користь online-курсу	0,81
	Труднощі online-курсу	-0,47

Таблиця 2 – Описові статистики за показниками психологічної ефективності навчання на онлайн-курсі

Показник		Мах.	Середнє значення	Стандартне відхилення	Коефіцієнт варіації
Об'єктивний	Бал за online-курс	100	76,95	12,82	18%
Суб'єктивні	Приріст знань в результаті online-курсу	10	4,98	2,66	54%
	Користь online-курсу	10	4,31	2,84	65%
	Труднощі online-курсу	10	5,50	2,88	53%

Далі для розробки комплексу психологічних складових ефективності навчання в online було визначено усі 26 перемінних, що вивчаються. З них експлораторний факторний аналіз показав можливість виокремлення шести факторів (табл. 3).

Таблиця 3 – Факторна матриця предикторів онлайн-навчання

Перемінні	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Вік	0,04	0,01	-0,13	-0,22	0,77	0,13
Курс	-0,04	-0,03	-0,12	0,27	0,73	0,16
Середній бал	0,28	0,17	-0,06	0,09	0,17	0,28
Кількість предметів	0,06	-0,02	0,13	0,24	0,63	0,02
Екстраверсія	0,07	-0,22	-0,03	0,44	-0,25	0,42
Доброзичливість	0,08	-0,02	0,07	0,74	0,08	0,08
Добросовісність	-0,07	-0,02	0,02	0,66	0,16	0,13
Нейротизм	-0,13	0,03	0,25	-0,57	-0,08	0,26
Відкритість досвіду	0,05	-0,08	-0,06	0,35	-0,28	0,58
Візуал	0,09	0,01	-0,08	0,06	0,09	0,75
Аудіал	0,07	-0,09	0,14	-0,14	0,13	0,68
Кінестетик	0,23	-0,03	0,16	-0,12	0,16	0,59
Пізнавальна мотивація	0,82	0,11	-0,39	0,03	-0,03	0,04
Мотивація досягнення	0,84	0,08	-0,14	0,13	0,03	0,11
Мотивація саморозвитку	0,72	0,02	0,35	0,14	-0,03	0,19
Мотивація самоповаги	-0,07	-0,07	0,82	-0,04	-0,04	0,07
Інтроєктована мотивація	-0,13	-0,03	0,85	0,06	-0,06	0,07
Екстернальна мотивація	-0,22	0,03	0,87	-0,03	0,02	-0,09
Амотивація	0,83	0,09	-0,25	-0,06	0,03	0,13
Самоконтроль	0,15	-0,03	-0,46	0,45	-0,04	0,03
Серія А тесту Равена	0,04	0,35	0,22	0,44	0,06	-0,16
Серія В тесту Равена	-0,17	0,58	0,13	0,33	0,05	0,01
Серія С тесту Равена	0,21	0,70	-0,13	-0,33	-0,04	-0,12
Серія D тесту Равена	0,05	0,75	0,06	0,03	0,07	-0,02
Серія E тесту Равена	0,07	0,77	-0,17	-0,05	-0,14	0,02
Загальний бал тесту Равена	0,11	0,99	-0,03	0,04	-0,04	-0,08

Перший фактор (F1) можна визначити як фактор внутрішньої мотивації. Цікавим є показник амотивації, дані по якому суперечать результатам, отриманим у літературі, тоді як інші показники цього фактора підтверджують результати попередніх досліджень. F2 може бути визначений як фактор інтелекту, класичний предиктор навчання як в online, так і в offline форматах. Високі позитивні навантаження за третім фактором (F 3) демонструють складові зовнішньої мотивації, пов'язані з орієнтацією на громадську думку, почуттям обов'язку та почуттям провини за поганий результат. F4 можна визначити як власне особистісні якості: схильність до кооперації та згоди з іншими людьми (доброзичливість), вольова складова поведінки (сумлінність), а також емоційна сприйнятливність, тривожність та незахищеність (нейротизм із негативним знаком). П'ятим фактором (F5) виявився фактор навчального стажу. Оскільки основний досвід навчальної діяльності респонденти отримують у форматі online, тих, хто прослухав два і більше online-курсів, можна вважати досвідченими у межах ЗВО. Учасники вибірки отримали достатньо високі бали з online-курсів (табл. 1), тому можна вважати їхній досвід успішним. І, нарешті, F6 можна позначити як фактор відкритості досвіду. Усі три сенсорно-перцептивні модальності (аудіал, візуал, кінестетик) увійшли до одного фактору, що свідчить про відсутність серед них пріоритетної для online-навчання. Відкритість досвіду є особистісною рисою, що інтегрує і спрямовує усі сенсорно-перцептивні модальності. Отже, в результаті проведеного дослідження отримано шість психологічних факторів, що впливають на ефективність навчально-професійної діяльності здобувачів в online-форматі. Аналіз показників ефективності online-курсів показав достовірну узгодженість суб'єктивних та об'єктивних показників. При цьому суб'єктивні показники відрізняються від об'єктивного більшою мінливістю та меншими значеннями. На сукупну думку здобувачів, ефективний курс має бути корисним, забезпечувати збільшення знань, не повинен забирати багато ресурсів і повинен завершуватися отриманням високого балу. Незначна мінливість об'єктивного показника свідчить про недостатню диференціацію здобувачів за рівнем знань предмета. Крім цього важливо, щоб успішність навчання, що традиційно вимірюється академічною успішністю, об'єктивно демонструвала рівень сформованості відповідних курсу компетенцій.

Усе це ставить проблему розробки більш чутливих та релевантних критеріїв оцінки досягнень тих, хто навчається. Це підтверджується одним із найцікавіших результатів дослідження: високим позитивним навантаженням показника амотивації, що увійшов до першого фактора (F1). Іншими словами, здобувачі орієнтуються на формальні критерії оцінки, відчуваючи безглуздість власної навчальної діяльності, власну некомпетентність та безпорадність. Цей феномен безперечно вимагає подальшого вивчення.

Формалізація процесу навчання підтверджується фактором зовнішньої мотивації, що спонукає до навчання за допомогою почуття сорому за власний неуспіх та почуття обов'язку перед собою та іншими людьми. Фактор особистісних якостей (F4) містить доброзичливість, сумлінність та високий нейротизм. Незважаючи на індивідуалізованість online-формату, схильність до кооперації та співпраці (доброчливість) є значущим предиктором ефективності online-навчання. Можливо, це пов'язано з відсутністю безпосереднього контакту з викладачем і між здобувачами, що знижує емоційне залучення до конкуренції та ускладнює трансляцію власної позиції, яка відрізняється від думки інших. Відсутність прямого контакту з педагогом також знижує ступінь його контролю за процесом навчання та надає особливого значення таким рисам особистості здобувача, як відповідальність, обов'язковість, точність та акуратність, необхідних для самостійної роботи. Ще одним цікавим результатом дослідження є те, що серед предикторів ефективного online-навчання є нейротизм (тривожність і незахищеність, емоційна сприйнятливність), що посилює значення зовнішньої мотивації та демонструє роль неконструктивних факторів ефективності навчання в online-середовищі. Чинник навчального стажу (F5) значущий тим, що особистий позитивний досвід, який набуває в процесі навчання, підвищує самоефективність, змушуючи докладати більше зусиль досягнення мети. Цей факт необхідно враховувати для створення ситуації успіху у здобувачів у новому для них форматі навчання, починаючи з факультативних та простих дисциплін. Відчуття успіху необхідно ще й тому, що оцінка труднощі курсу має зворотний зв'язок з оцінкою його суб'єктивного та об'єктивного результатів, оскільки здобувач не має впевненості в тому, що він зміг освоїти матеріал повністю. Останній фактор (F6) містить сенсорно-перцептивні модальності, серед яких не виявилось провідної, хоча очевидно, що у форматі online-навчання основне інформаційне навантаження припадає на зорову систему, на відміну від навчання online, при якому велике значення має аудіальна інформація. Відкритість досвіду (допитливість, захопленість) інтегрує роботу усіх сенсорно-перцептивних модальностей, спрямовуючи їх на розуміння нового досвіду. Людина з високими показниками відкритості досвіду легко навчається, online-формат їй є близьким, оскільки у формі навчання часто використовуються ігрові та інтерактивні технології. Однак ця риса може бути пов'язана з певним ступенем легковажності та безвідповідальності, а також схильністю уникати рутинної систематичної роботи, що може негативно вплинути на результативність навчання. Це означає, що online-курси мають бути побудовані таким чином, щоб навчання було найпростішим і комфортнішим, але не за рахунок спрощення контенту. В результаті факторного аналізу було виявлено такі фактори ефективності online-навчання як внутрішня та зовнішня мотивації, особисті якості, відкритість досвіду, інтелект та навчальний стаж.

Однією з найважливіших проблемних зон online-курсів виявилася оцінка результатів навчання. У зв'язку з цим необхідно зазначити, що процедура оцінки повинна зазнати серйозних змін для того, щоб позначка змогла виконувати інформативно-діагностичну та стимулювально-мотиваційну функції. Ще один примітний психологічний фактор – «відкритість досвіду», виявлений за підсумками психодіагностики успішних «в online» здобувачів, також підтверджує доцільність використання інноваційних технологій у ЗВО. Отримані результати, у чомусь передбачувані, а частково несподівані, стимулюють до продовження дослідження, розширення вибірки та збагачення психодіагностичного інструментарію. Однак, навіть на цьому етапі презентовані результати можуть бути корисними при розробці та реалізації online-курсів. Таким чином, знання психологічних особливостей online-аудиторії – це один із ключових факторів створення ситуації успіху у навчанні та, зрештою, підвищення ефективності навчальної діяльності в електронному форматі.

Сергієнко І. М.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГРУПИ ПІДТРИМКИ ОНЛАЙН

Реалії теперішньої практики психологічної допомоги засвідчили необхідність доповнення і розширення методів за рахунок включення різноманітних форм роботи з постраждалими. Аналіз світового досвіду фахівців з відновлення психологічного здоров'я у осіб із психотравмою засвідчив ефективність такого методу, як група підтримки. Він зазвичай застосовується у допомозі окремим групам людей, які потрапили в екстремальні ситуації природного, техногенного, соціогенного походження; для підтримки осіб, що працюють над подоланням залежностей, а також з метою об'єднання зусиль певних груп долати економічні, соціальні, соціально-психологічні, психологічні та інші труднощі.

Розглянемо *групи психологічної підтримки*, під якими можуть розумітися спільноти людей, які спрямовано на надання учасниками взаємодопомоги в покращенні емоційного стану, якості життя та обміну корисною інформацією щодо вирішення аналогічних проблем.

Головна мета групи психологічної підтримки – надання психологічної допомоги шляхом налагодження взаємодії, яка сприятиме взаємозціленню емоційних ран учасників, актуалізацію їх особистісних ресурсів за рахунок задіяння потенціалу групи.

Такі групи психологічної підтримки можуть організовуватися самостійно з осіб, що мають схожі психологічні проблеми, а також бути професійно організованими для тих, хто потребує фахової допомоги. Перший вид груп психологічної допомоги – це групи підтримки самопомоги, другий – професійно працюючі групи підтримки. Відмінність цих груп підтримки між собою в тому, що група самопомоги працює таким чином, що процес її роботи організується та управляється одним з учасників-добровольцем, який має психологічну проблему, аналогічну темі інших членів групи. А у професійно працюючій групі підтримки процес взаємодії організується і певним чином структурується фахівцем (соціальним працівником чи психологом), який має відповідну підготовку.

Групу психологічної підтримки нами реалізовано у формі професійно працюючої групи підтримки за проектом «First Aid-Activites» відповідно договору про міжнародну співпрацю між Черкаським національним університетом імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси) та Європейською психодраматичною асоціацією PAFЕ (м. Берлін). Технічне та організаційне забезпечення для проведення онлайн зустрічей групи підтримки надається Черкаським національним університетом імені Богдана Хмельницького. Група психологічної підтримки онлайн почала працювати з 1 червня 2022 року. Ведучими групи підтримки на волонтерських засадах є фахові психологи, психодраматерапевти PAFЕ – Ірина Сергієнко (Канада – Україна) та Наталья Невмержицька (Німеччина – Україна).

Для участі у зустрічах групи підтримки запрошувалися майбутні психологи студенти-магістри Психологічного факультету та психологи, які нещодавно завершили фахове навчання. Загалом за час роботи відкритої групи підтримки в ній брало участь більше 50 осіб.

Програма груп підтримки складала два етапи. Перший етап – це 16 щотижневих онлайн зустрічей по 1,5 години (червень – вересень). Другий – це онлайн зустрічі по 1,5 години 1 раз на два тижні, які продовжуються на постійних засадах надалі. Загальна кількість зустрічей – 31 на даний момент.

Основні методи презентованої групи підтримки – це техніки з арттерапії та психодрами. Арттерапія застосовується нами в контексті експресивного підходу Н. Роджерс (Rogers Natalie, 1993) із наголосом на вираження актуальних станів, почуттів, переживань учасників засобами образотворчої діяльності. У групі, орієнтованій на емоційну підтримку осіб, травмованих війною, ми уникаємо інтерпретацій та когнітивних узагальнень у зворотному зв'язку щодо виконаних учасниками образотворчих робіт. Особливе значення для групи емоційної підтримки має обговорення ресурсів, що використовують учасники для совладання з негативними почуттями. Обмін цією інформацією членів групи сприяє розширенню їх багажу засобів подолання наслідків емоційних травм.

Серед застосованих нами арттерапевтичних методів були наступні:

- Моє безпечне місце (за С. Held);
- Міцна гора (В. Назаревич);

- Вільне малювання почуттів. Каракулі (D. Winnicott);
- Вулкан (О. Луценко);
- Моя фортеця (Ю. Фарафонова);
- Ландшафт моєї душі (І. Сергієнко, Н. Невмержицька);
- Відпускання (І. Сергієнко);
- Я – книга життєвого досвіду (Н. Невмержицька, І. Сергієнко);
- Я – погода (Н. Невмержицька);
- Я – споруда, будівля, будинок (І. Сергієнко).

Запропоновані арттерапевтичні методи виконувалися у вигляді малюнків і, починаючи з сьомої зустрічі роботи групи підтримки, періодично поєднувалися, залежно від емоційного стану учасників групи, також із психодраматичними прийомами. Екологічність залучення психодраматичних прийомів у процес взаємодії в групі забезпечувалася наявним рівнем готовності учасників та принципом добровільності. Всі учасники групи підтримки були студентами-магістрами з психології або випускниками-психологами, які під час навчання оволодівали арттерапевтичними та психодраматичними техніками. Водночас, постійний моніторинг психоемоційного стану учасників на заняттях групи дозволяв варіювати підхід до залучення арттерапевтичних чи психодраматичних вправ у актуальну зустріч.

Специфіка застосування арттерапевтичних вправ у групі онлайн підтримки полягає в тому, що не всі учасники мають доступ до кольорових образотворчих засобів, паперу для художнього малювання, місця, де можна було б зручно виконати роботу. З іншого боку, зустріч групи має обмежений час роботи, тому на створення спонтанного малюнку відводилося 5-7 хвилин. Онлайн зображення також не може відобразити достатньо точно усі деталі малюнку. Тому фокус уваги ведучих і групи полягав у тому, щоб дати автору малюнку розповісти якомога повніше про свій образотворчий виріб. Ця розповідь могла включати (за бажанням учасника) опис змісту малюнку; почуття, які пов'язано із ним; власне осмислення змісту та почуттів, виражених у презентованій роботі.

Зворотний зв'язок від інших учасників відбувався на рівні асоціативно-емоційного відгуку, що виник при перегляді малюнку чи вислуховуванні розповіді автора роботи. Ведучі на початку кожної зустрічі нагадували сталим та новим учасникам щодо відмінностей групи підтримки від терапевтичної групи. Члени групи через посередництво малюнкових образів ділилися одне з одним актуальними почуттями: невизначеності, розгубленості, тривоги, гніву, горя, надією на позитивні зміни. Спільність почуттів, відображених у малюнках, запускало ланцюгову реакцію висловлювань. Учасники вчилися уникати когнітивних інтерпретацій та оцінних суджень щодо малюнку чи висловлень його автора. Все це сприяло формуванню атмосфери довіри на зустрічі, зниженню рівня емоційного напруження в учасників, виникненню почуття полегшення. Наприкінці зустрічі – у «заключному колі», переважна більшість повідомляла про покращення емоційного стану, навіть ті, хто не брав активної участі у взаємодії.

Суттєвим моментом роботи групи підтримки із фасилітацією фахівців-психологів є сприяння обміну інформацією між учасниками ресурсів совладання. У групі відмічався емоційний підйом та натхнення, коли співбесідники ділилися власним досвідом подолання стресових станів, способами відпускання негативних емоцій, або демонстрували свої творчі роботи, які виконували у вільний час для себе. Цінність обміну інформацією щодо особистих способів совладання із травмою відмічало більшість учасників групи підтримки, вказуючи на те, що вони готові додати їх до власних інструментів подолання негативних емоційних станів.

Важливим компонентом роботи презентованої групи підтримки стала програма психофізіологічних вправ, підібраних Н. Невмержицькою. На зустрічах приділялося 5-10 хвилин для знайомства із простими методами саморегуляції, які включали вправи на дихання і релаксацію. За відгуками учасників самостійне застосування цих методів сприяло покращенню їх сну та емоційного стану загалом.

Учасники групи психологічної підтримки повідомляли, що на собі відчули ефекти емоційного зцілення, зміцнення власної особистості, підвищення працездатності у процесі зустрічей, а також ділилися позитивним досвідом застосування арттерапевтичних технік та методів саморегуляції із близькими. Знайомство майбутніх психологів та психологів-початківців із цілями, функціями, методами роботи професійно керованої групи підтримки створює передумови для їх фахового зростання та розвитку.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Війна в яку нас втягнула країна-агресор вплинула на все населення України та похитнула ментальне здоров'я громадян, що було явно помітно протягом початку повномасштабного вторгнення та активних фаз війни. Психологічне гасло війни – «Нормальна реакція на ненормальну ситуацію», що активно поширювалося на просторах медіа середовищ, умовно кажучи надавало дозвіл на проживання різних емоційних станів, які проявлялись у людей внаслідок пережитих психічних травм, втрат, міграцій, перебування на окупованих ворогом територіях, під обстрілами та постійними повітряними тривогами. Проблема полягає в тому, що деяка частка населення ніяк не реагує на зміни, що несуть за собою психічні стани, але ігнорування чи невміння відслідковувати русло наших емоційно-поведінкових реакції може трансформуватись чи перерости в психічний розлад.

Психологічна допомога стала невід'ємною складовою сьогодення для усіх вікових категорій, але наше дослідження було спрямоване на вивчення особливостей психічних станів студентів, позаяк на студентську молодь покладаються великі надії у процесі відновлення країни після війни. Студенти продовжують здобувати освіту в умовах війни і для того, аби освоєння професіями та знаннями було якісним та високого рівня, дуже важливо поліпшити морально психологічний стан серед студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих результатів. Вивчаючи особливості психічних станів у студентської молоді, ми звернули увагу на те, що головним завданням є передбачення проявів та вчасного надання психологічної допомоги при проявах певних негативних психічних станів, які, в свою чергу, перешкоджають якісному засвоєнню знань у здобувачів вищої освіти. За М. Левітовим, психічні стани – це «цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, яка показує своєрідність перебігу психічних процесів в залежності від відображуваних предметів і явищ дійсності, попереднього стану і психічних властивостей особистості» (Левітов М., 1967). Використовуючи за основу класифікацію психічних станів А. Маклакова, нам цікава категорія, яка впливає на особистість, а саме негативні психічні стани (Маклаков А., 2001).

Негативний психічний стан – це стан що призводить до значних негативних змін у розвитку особистості в її поведінці та діяльності, а також у взаєминах та міжособистісних стосунках. Більшість негативних станів важко контролювати та регулювати, вони потребують великої кількості вольових зусиль та енергії для їх гальмування. До таких станів можна віднести агресію, тривогу, паніку, страх, розчарування, депресію, апатію тощо. Серед негативних станів ми виокремили деякі найбільш поширені під час війни, а саме: тривожність, депресія, паніка. Нижче подано коротку характеристику кожного з них.

Тривожність вперше згадав у роботі австрійський психолог З. Фройд та описав тривогу як фізіологічну реакцію на небезпечну ситуацію (Фройд З., 1895). Тривога – це негативний емоційний стан, який супроводжується необґрунтованими очікуваннями щодо несприятливого розвитку умов життя та характеризується нервовим напруженням.

Депресивний стан не є тимчасовим погіршенням емоцій, це реакція нашої психіки на стрес чи психотравмуючу ситуацію, що супроводжується тривалим пригніченим настроєм, коли людина не отримує задоволення від діяльності, яка раніше робила її щасливою. Додатковими характеристиками цього стану є зниження самооцінки, постійні нав'язливі песимістичні думки, фізіологічна перевтома організму, що включає в себе рухову загальмованість. За словами швейцарського психіатра С. Пфайфера, депресія – це афективний стан, який характеризується негативним емоційним фоном, супроводжується змінами в мотиваційній та когнітивній сфері й загальною поведінковою пасивністю (Пфайфер С., 2017).

Паніка – це стан раптового та заразливих страху, що охоплює натовп за кілька хвилин при реальній чи вигаданій небезпеці. Паніка спрямована викликати в натовпі певний стихійний емоційний стан, що є наслідком браку необхідної інформації щодо незрозумілої для людей новини чи навпаки занадто багато інформації. Наталія Потапчук опираючись на дослідження вчених, зазначила, що паніку слід розглядати, як один з видів поведінки натовпу, що знаходиться в умовах поведінкової невизначеності та підвищеному емоційному збудженні внаслідок безконтрольного

почуття страху (Потапчук Н. Д., 2016). Неодноразово відсутність уявлень про можливу небезпеку чи загрозу, призводила до необдуманого поведінки та нераціональних рішень.

Враховуючи, що всі вище вказані стани пов'язані зі стресом, ми спрямували частину нашого емпіричного дослідження на з'ясування наявних у студентів ресурсів для подолання стресових ситуацій, аби мінімізувати вплив війни на психічне здоров'я. Вибірка складала 35 студентів з Хмельницького національного університету віком від 18 до 22 років. Ми використали методику «Тест BASIC Ph», яка спрямована на дослідження стратегій подолання стресу і отримали результати, що подані в таблиці 1.

Таблиця 1 – Відсоткове співвідношення результатів щодо використання стратегій подолання стресу серед опитаних студентів

Стратегія	Belief & values	Affect	Socialization	Imagination	Cognition	Physical
Відсоткове співвідношення	15,6%	16,1%	14,8%	16,9%	20,7%	15,9%

Як видно з таблиці 1, Belief & values (віра, переконання, цінності, філософія життя) – 15,6 % опитаних; affect (вираження емоцій та почуттів) – 16,1 % опитаних; socialization (соціальні зв'язки, соціальна підтримка, спілкування) – 14,8 % опитаних; imagination (уява, мрії, спогади) – 16,9 % опитаних; cognition, thought (розум, пізнання, когнітивні стратегії) – 20,7 % опитаних; physical (фізична активність, тілесні ресурси) – 15,9 % опитаних. Найпопулярнішою у подоланні стресу серед студентів виявилась когнітивна стратегія – у 20,7 % опитаних респондентів ця стратегія набрала найбільшу кількість балів, вона характеризується критичністю мислення, раціональністю в оцінці та вирішенні стресових ситуацій.

Висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Результати нашого дослідження дозволяють нам вважати, що психічні стани потребують додаткових досліджень, як теоретичних, що включатимуть систематизацію інформації, якою переповнений інтернет простір, так і практичних, що включатиме пошук технік та вправ, за допомогою яких можна буде регулювати свій психічний стан. Враховуючи, що когнітивні стратегії є найпопулярнішими у використанні студентами, напрямки подальших досліджень полягають в розробці способів подолання негативних психічних станів методами саморегуляції та самопомоги.

Старостіна К. В.

Хмельницький навчально-виховний комплекс № 2

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЄКТУ МОТИВАЦІЙНО-РЕФЛЕКСИВНОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Усе, що нас оточує, колись було лише мрією. Часто такою, над якою сміялись, в яку не вірили. Але точно такою, над здійсненням якої добре попрацювали, продовжували вірити та перетворили у реальність. Саме тому, метою освітньої інституції – навчально-виховного комплексу № 2 м. Хмельницький стало навчання учнів та педагогів мріяти, а разом з тим і діяти, щоб зробити ці мрії реальністю. Адже кожному дитину чекає непередбачуваний світ, в якому ціниться бажання пізнавати і розбиратись в новому, мріяти масштабно, ставити цілі та досягати їх. Тому сьогодні це стає важливою складовою навчального процесу. Навчаючи дітей мріяти та пояснюючи, як можна досягнути цих мрій, ми покращуємо якість життя. Такий підхід – через мрію до дії – направлений на те, щоб розгледіти в кожній дитині особистість та талант. Саме тому проблема мотиваційних сил в контексті поведінки особистості є однією із найскладніших та найважливіших, як у теоретичному, так і в практичному значенні. Вона не тільки є основоположною для психологічної науки, а й має міждисциплінарний характер, оскільки досліджується в низці дисциплін і напрямів, а її предмет – мотивація – пронизує всі сторони та аспекти поведінки та діяльності, відіграє вирішальну роль у їхній організації. У найбільш загальному плані її фундаментальний характер зумовлений тим, що вона є проблемою детермінації поведінки та діяльності. У практичному плані це означає, що з однієї сторони,

необхідно зрозуміти та пояснити ту чи іншу дію людини; з іншої – виникає необхідність пошуку таких способів впливу на людини (і самовпливу), які б ефективно вирішували завдання, які постають перед індивідом. Розробка мотиваційних програм, вирішення питань навчальної мотивації у консультуванні дітей та підлітків, консультативна допомога у випадках, пов'язаних з апатією, втратою інтересу до життя, іншими екзистенційними питаннями – найбільш актуальні теми у повсякденній практиці шкільного психолога.

Водночас, на сьогодні в теорії мотивації, а також у її термінологічному апараті існує ціла низка труднощів та невирішених питань. Так, на думку провідних дослідників, існує нині поняття «мотивація» неоднозначне, а найчастіше і суперечливе. Загальні риси всіх визначень полягають у констатації спонукальної сили мотивації та її направленої функції. Аналіз теорій мотивації показує, що основна спонукальна функція все ж таки відводиться потребам, які лежать в основі власне мотивації. Однак необхідно звернути увагу і на те, що мотивація, яка розуміється як процес, містить кілька складових, таких як: потреби, мотиви, цілі, наміри, які взаємопов'язані і становлять певну функціональну єдність (Іващенко А., 2020). Підтвердженням цьому служить вживання у низці теорій понять «потреба» і «мотив», чи «мотив» і «мета діяльності», як схожих за змістом. Як ілюстрацію цього слід зазначити одну з найбільш відомих теорій мотивації А. Маслоу, де потреби розглядаються як мотиви, або роботи Д. Нюттена, в яких, як результати мотиваційної індукції вказуються цілі діяльності, зокрема, цілі саморозвитку, кар'єрні устремління, володіння матеріальними благами.

Сформована до теперішнього часу понятійна система теорії мотивації характеризується неоднозначністю трактувань її базових конструктів, а нерідко і суперечливістю їх визначень та змістовних інтерпретацій. Поряд з цим, існують і важливі труднощі їх узгодження з більш загальним понятійним апаратом, розробленим як у психології особистості, так і при розкритті закономірностей довільної, тобто рефлексивної, регуляції її поведінки та діяльності. На наш погляд, мінімізації всіх цих труднощів теоретичного плану можуть сприяти наступні положення концептуального характеру (Бех І., 2011).

По-перше, потрібно реалізувати у дослідженнях становище, що є найважливішим для адекватного трактування основного поняття теорії мотивації – поняття мотиву. Незважаючи на всі існуючі сьогодні відмінності у визначеннях цього поняття, його інваріантною характеристикою є те, що мотив розкривається як обов'язковий продукт та результат усвідомлення будь-якої потреби. Мотив практично завжди визначається як потреба, що зазнала усвідомлення і, відповідно, збагачена уявленнями про шляхи та засоби її задоволення. Таким чином, механізми усвідомлення, тобто, рефлексії входять у власне базову структуру мотиву загалом, і навіть дозволяють провести його чітку диференціацію з іншим базовим поняттям – потреби (Палько Т., 2018).

По-друге, найбільш конструктивним підходом до розкриття змісту та структури мотиваційної сфери особистості загалом, а також до інтерпретації її базових понять є їхнє операційне трактування. Відповідно до неї, як основні складові мотиваційної сфери можуть виступати не лише власне мотиви (тобто мотиви у «вузькому» сенсі), а й багато інших особистісних утворень. До них належать, передусім, інтереси, ідеали, цінності, соціальні норми та правила, особистісні та професійні ролі, установки, схильності, бажання, прагнення, домагання, самооцінка, очікувана оцінка особистості референтною групою тощо. З однієї сторони, вони містять власне динамічну складову, що дозволяє реалізовувати спонукальні функції. З іншої – вони не зводяться лише до неї, оскільки включають і змістовну, інформаційну, тобто значну складову. Вона також об'єктивно включена до мотиваційного регулювання поведінки і вимагає підключення відповідних механізмів, рефлексивних за своєю суттю.

По-третє, як один з найбільш дієвих мотиваційних чинників поведінки та діяльності виступають також і самі знання. Незважаючи на те, що традиційно в поняття знань динамічний компонент не включається і навіть протиставляється даному поняття, насправді знання мають дуже потужний власне динамічний, спонукальний потенціал. Це означає, що вони можуть виступати в ролі мотивів, хоча власними силами є мотивами у «вузькому» сенсі даного поняття. Отже, сама актуалізація, тобто, фактично, рефлексія знань здобувачами освіти в навчальному процесі може бути самостійним мотиваційним чинником, що знову демонструє необхідність включення до понятійного апарату теорії мотивації загальнопсихологічної категорії рефлексії.

Відповідно, щоб процес мотивації був запущений, необхідно усвідомлення мотивів діяльності як основний спонукальної сили для початку дії. Усвідомлення мотивів робить поведінку людини осмисленою, цілеспрямованою та ефективною з точки зору взаємодії з навколишнім середовищем. При цьому розуміючи, що усвідомленню повинні бути піддані не

тільки мотиви, але й інші складові мотиваційного поля, необхідно говорити про більш складний процес, а саме про рефлексію, спрямовану на аналіз усіх точок мотиваційного вектора (потреби, мотиви, цілі) та мотиваційного поля (складові соціального середовища).

По-четверте, очевидно, що реальна складність організації мотиваційної сфери особистості значно вища. Вона проявляється, перш за все, у плані її співвідношення з більш загальною системою, в яку вона об'єктивно-онтологічно включена, тобто із системою особистості (Мирошник О., 2017).

Враховуючи теоретичні положення стосовно значення мотиваційно-рефлексивного компоненту в освітньому процесі, ми розробили план та шляхи реалізації лонгитюдного проєкту мотиваційно-рефлексивного простору для учнів 5-11 класів «Мрій! Дій! Досягай!». Реалізація проєкту здійснюється на базі Хмельницького навчально-виховного комплексу № 2. Метою та завданнями реалізації проєкту є: навчити педагогів та здобувачів освіти мріяти ширше за свої можливості; ставити цілі та ефективно їх досягати; сприяти їх цілеспрямованості, креативності, розумінню та сприйманню себе, вмінню швидко адаптуватися до постійних змін; формувати навички самодисципліни, почуття власної гідності та адекватної самооцінки.

Концепція мотиваційно-рефлексивного простору у вигляді повітряних куль, що здіймаються в небо, побудована з урахуванням колористики та композиції в дизайні інтер'єру коридорів школи. Здобувачі освіти 5-11 класів самостійно обирають кулю для свого класу, де розміщують власні інтерактивні матеріали. Згідно етапів трансформації мрії у конкретні цілі, педагоги та учні проходять своєрідний коучинговий шлях досягнення успіху. Першим кроком є визначення колективних та індивідуальних бажань і потреб та їхнє відображення на повітряних кулях. Наступним етапом стає побудова чітких, досяжних, вимірних та значущих цілей. Таким чином, оздоблення простору знову змінюється. І, нарешті, завершенням стає безпосередня реалізація запланованого та моніторинг/корекція досягнутих цілей учнів спільно з учителями.

Реалізація проєкту мотиваційно-рефлексивного простору базується на таких орієнтирах:

- цінності: знати сенс свого життя, своє покликання і жити згідно з цим навіть у часи найважчих випробувань;
- ефективна дія: організувати свою поведінку в ефективний спосіб, діяти з надією, діяти згідно з цінностями, діяти разом;
- корисне мислення: здатність сприйняти ситуацію і навігувати у ній з мудрими та світлими думками;
- взаємна підтримка та ефективна взаємодія: об'єднання з іншими задля подолання труднощів, плекання реалізації спільної мети та встановлення глибоких життєдайних стосунків;
- ефективна регуляція енергії та емоцій (Оксентюк Н., 2008).

Робота в мотиваційно-рефлексивному просторі дозволяє учням та педагогам виробити в собі навички самодисципліни, самоконтролю та самовладання. Кожна успішна спроба прояву самодисципліни зміцнює дисциплінованість у всіх інших аспектах життя особистості. Вона допомагає зміцнити почуття власної гідності, підвищує самооцінку. Здатність бути дисциплінованим – це головна причина на шляху реалізації будь-якої цілі у житті.

Протягом реалізації проєкту, відмічено наступні тенденції: високий рівень рефлексивності закономірно впливає на рівень навчальної мотивації в учнів, для яких навчальна діяльність є основною; у дітей з добре розвинутою рефлексією мотиваційний профіль визначається мотивами досягнення та мотивами саморозвитку; більш рефлексивні здобувачі освіти 5-6 класів критично ставляться до оцінки цілей життя, його процесу та результатів; саме критичний підхід і орієнтація на більш високі параметри власної успішності в середовищі існування дозволяють учням з вищим рівнем рефлексивності відчувати задоволення від життя і при цьому бути емоційно менш задоволеними результатом свого життя; варто вказати про більшу спрямованість у майбутнє у старшокласників з вищим рівнем рефлексивності, що підтверджує твердження про розгортання мотиваційного вектора в мотиваційному полі від актуальної потреби через мотиви до цілей діяльності, що визначаються цінностями, переконаннями та життєвими сенсами.

Висновки. Слід констатувати факт існування значних та множинних впливів рефлексії на мотиваційне регулювання діяльності. Такий вплив має комплексний і систематичний характер. Отже, підтверджуються сформульовані вище теоретичні припущення щодо існування закономірних взаємозв'язків мотивації та рефлексивності. По-друге, рефлексія виступає опосередкованою ланкою між власне мотиваційною складовою поведінки учнів та всім комплексом інших параметрів як результативного, так і процесуального плану. Тобто мотиваційні чинники діють не прямо і безпосередньо, а за умови їхнього обов'язкового усвідомлення, тобто,

фактично, рефлексивного опосередкування, що і забезпечує мотиваційно-рефлексивний простір закладу освіти. По-третє, процесуальні та результативні ефекти мотиваційної регуляції вищі, якщо вищий загальний рівень розвитку рефлексивності. Отже, рефлексивна регуляція виступає загалом продуктивним чинником організації діяльності та її результативних параметрів. Ці загальні закономірності трансформуються під впливом специфічних чинників будь-якої конкретної діяльності (навчальної).

Сургунд Н. А.

Хмельницький національний університет

ІНТРОГАРМОНІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ НА ОСНОВІ АУТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК УМОВА УСПІШНОСТІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Виклад основного матеріалу. Аутопсихологічна компетентність сучасною наукою розглядається як система психологічних знань та вмінь, які дозволяють здійснювати якісний самоаналіз, адекватні самопізнання, самоконтроль та самооцінку; як вміння керувати власним психічним станом та працездатністю – саморегуляція; самоефективність. Аутокомпетентність має універсальне значення та є пов'язаною як із загальним характером діяльності людини, так і з специфікою її професійної діяльності.

У психології цей вид психологічної компетентності розглядається як здатність людини до цілеспрямованої орієнтації у власному інтроособистісному просторі (Лівшун О. В., 2012, Онуфрієва Л., 2013 та ін.). Аутопсихологічна компетентність характеризується як уміння особистості використовувати та розвивати власні ресурси і тому розглядається як процес і результат особливого роду психічної діяльності, яка відноситься до перетворюючої внутрішньоособистісної (Гладкова В. М., 2010). У такому підході аутопсихологічна компетентність розглядається як готовність і здатність особистості до цілеспрямованої психологічної роботи по зміні своїх властивостей, поведінки, діяльності та стосунків у напрямку особистісно-професійного розвитку.

Вивчення сучасною психологічною наукою проблеми аутопсихологічної компетентності (аутокомпетентності) особистості свідчить про те, що вона розглядається в якості невід'ємної складової загальної психологічної компетентності людини. У той же час у сфері професійної діяльності аутокомпетентність характеризується більшістю дослідників як аутопсихологічний ресурс розвитку професійної самоефективності особистості фахівця, як складова загальної професійної компетентності. При цьому розвиненість аутокомпетентності фахівця виступає ефективною базою підвищення рівня його професіоналізму. Аутопсихологічна компетентність розглядається також як фактор ефективного розвитку професійної мобільності особистості сучасного фахівця. У той же час розробка в рамках синергетичного підходу проблематики аутопсихологічної компетентності як складової професійної мобільності є ще недостатньо висвітленою, що зумовлює актуальність даного напрямку досліджень.

Змістовне структурування аутопсихологічної компетентності дозволяє представити її як сукупність компонентів: а) рефлексивний; б) проєктивний; в) інтрокомунікативний (як системоперетворюючий внутрішній діалог); г) конструктивний (як здатність здійснювати цілеспрямовані внутрішні перетворення); д) організаторський (як вміння нарощувати свої ресурси для саморозвитку); е) прогностичний (Кревська О. А., 2018; Шевцова О., 2017 та ін.). Необхідно відзначити, що розвиток аутопсихологічної компетентності відбувається переважно у внутрішньоособистісному просторі з виходом до міжособистісного, що дозволяє активно впливати на функціональні стани людини, що виникають у ході її трудової діяльності. Тим самим підвищується стресостійкість та працездатність працівника, а також продуктивність професійної діяльності.

Аутопсихологічна компетентність є інтегративним показником здатності особистості до розвитку інтроіндивідуальної активності суб'єкта, його самоорганізації, самопізнання, самоконтролю та самокорекції. У площині саморозвитку та професійної самореалізації особистості фахівця вдосконалення його аутопсихологічної компетентності веде до досягнення суб'єктом цілісного особистісно-професійного аутентичного «Я». Розвиток аутопсихологічної компетентності проявляється на емоційно-вольових та поведінкових рівнях та в динаміці когнітивних процесів.

Діяльність людини характеризується двома видами її взаємодії: з предметним середовищем – суб'єкт-об'єктна взаємодія (предметна діяльність) та з соціальним середовищем – суб'єкт-суб'єктна взаємодія (спілкування). До суб'єкт-суб'єктної взаємодії, крім соціального спілкування, також відносяться відношення до себе, внутрішнє спілкування з самим собою (інтросуб'єктний діалог) (Максименко С. Д., 1998). Ефективність внутрішньої гармонізації інтросуб'єктного спілкування, здатність до забезпечення конструктивної внутрішньої спрямованості та активності такого інтродіалогу й визначається аутопсихологічною компетентністю особистості.

Розглядаючи питання інтросуб'єктного спілкування, науковці відзначають, що з допомогою рефлексивних механізмів воно дає можливість забезпечити ефективність самопізнання власного «Я» й порівняльного аналізу «Я-реального» та «Я-ідеального», у внутрішній сфері відбувається акт когнітивної активності суб'єкта. Зовнішнє соціальне пізнання та спілкування обумовлює сприйняття соціального впливу на аутопсихічний процес прийняття рішення про відповідність об'єкта (явища), що інформативно сприймається ззовні, на відповідність «Я-об'єкта», що пізнається всередині. При цьому суб'єкт пізнання змушений вийти за межі отриманої інформації та на основі самопізнавальних рефлексивно-оціночних і емоційних механізмів здійснити розумову роботу із упорядкування та модифікації отриманої інформації, виробити за допомогою внутрішньої діалогічності на базі самооцінки, самоконтролю й саморегуляції принципи її аутокомпетентного узгодження з внутрішніми категоріям самовідповідності й на цій основі здійснити акт внутрішньої та зовнішньої (соціальної) трансформації. При цьому для здійснення акту інтросуб'єктного пізнання обов'язковим є встановлення рефлексивної системи зв'язків об'єкта пізнання з усіма іншими когнітивно-упорядкованими об'єктами та явищами на основі притаманної для даної особистості системи інваріантних характеристик (категорій) та гнучке вироблення за межами узгодженої для особистості категоризації нової системи модифікованої інформації. Таким чином за рахунок зміни когнітивної системи зв'язків об'єкта пізнання відбувається певний акт зміни типу свідомості на більш високому її рівні. Технологічними засобами забезпечення ефективності аутокомпетентнісної самооціночної діяльності людини можуть бути визначені рефлексивно-емоційні механізми її психосоціального самопізнання, саморегуляції та самоідентифікації (Bruner J., 1973; Marcia J., 1994). Підкреслимо, що з точки зору професійної мобільності ми на такій основі й розглядаємо перебіг аутокомпетентнісної рефлексивної гармонізації змін у внутрішньому «Я-професійному образі» особистості фахівця на основі гнучкості рефлексивного самопізнання її «Я» та процеси, що обумовлюють багатоваріативність шляхів професійного руху особистості для подолання кризи професійного розвитку.

Особливості процесів трансформації соціально-групових категорій у категорії аутокомпетентнісного самопізнання особистості були розглянуті рядом дослідників Через ряд послідовних аутокомпетентнісних кроків рефлексивного самопізнання й емоційно-обумовленого самоусвідомлення внутрішньої та зовнішньої соціальної відповідності, на основі внутрішньої діалогічності відбувається утвердження соціально-ідентифікаційної складової особистісної «Я-концепції». Ступінь ергічності у взаємодії з оточенням сприяє формуванню соціальної самосвідомості людини та її самопізнанню, підвищенню ефективності її соціально-професійної діяльності (Tajfel H., Turner J., 1986). Таким чином, процес емоційного прийняття та ототожнення суб'єкта із певним зразком (іншим суб'єктом або соціальною групою) визначається як його аутокомпетентнісна ідентифікація з метою пізнання, знаходження та формування власної ідентичності.

Згідно з нашою позицією (Сургунд Н. А., 2015), формування професійної мобільності як «зміни типу свідомості» є можливим на основі розвитку комплексу психологічних складових професійної мобільності, серед яких важливе значення належить аутопсихологічній компетентності (аутокомпетентності) особистості. В умовах динамічності соціально-професійних змін розвинута аутокомпетентність забезпечує інтрогармонізацію особистості фахівця на базі сформування готовності до психологічно-конструктивного сприйняття ним багатоваріантності сценаріїв професійного розвитку як невід'ємного елементу його особистісно-професійного зростання (Сургунд Н. А., 2011). В умовах синергетичної системи професійного розвитку фахівця, професійна мобільність на основі розвинутої аутопсихологічної компетентності забезпечує вироблення конструктивного та екопсихологічно інтрогармонізованого із зовнішніми факторами нового «Я-професійного образу», сприяє в точках професійних криз спрямованим самоефективним переходам фахівця від однієї траєкторії професійного розвитку до іншої.

Аутопсихологічна компетентність обумовлює потреби внутрішньої активності особистісної позиції професіонала як суб'єкта професійно-особистісної переорієнтації на основі рефлексивних механізмів самопізнання, саморозвитку та самоперетворення. Ауто суб'єктна психічна активність особистості фахівця, що обумовлюється наростанням динаміки професійної кризи, у контексті професійно мобільної поведінки визначає спрямованість внутрішньої активності його самосвідомості на пошук конструктивних шляхів подолання кризи, а також на інтрогармонізацію внутрішнього «Я-професійного образу» відповідно до актуальних змін професійного та соціального середовища.

Висновки. Аутопсихологічна компетентність виступає як механізм та засіб професійно-мобільного вирішення внутрішніх суперечностей особистості фахівця у ситуації кризи його професійного розвитку. При такому підході аутокомпетентна гармонізація внутрішньої сфери особистості фахівця є умовою успішності його професійно мобільних змін, що полягають в усуненні внутрішньоособистісних протиріч для ефективної психологічної переорієнтації перспектив його «Я-професійного образу».

Ханецька Н. В., Семенюк О. М.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ БАТЬКІВ У ПЕРІОД ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ

Питання емоційного вигорання в період військових дій є дуже актуальним, оскільки сучасні реалії життя мають серйозний вплив на психологічний та фізичний стан людей, особливо батьків. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, емоційне вигорання є однією з найбільш поширених проблем психічного здоров'я у світі.

Емоційним вигоранням психологи називають стан емоційного спустошення та виснаження, що супроводжується втратою мотивації, постійною втомою та цілим рядом інших негативних симптомів. Він виникає як своєрідна захисна реакція організму і часто є пов'язаний із високим рівнем стресу. Зазвичай, феномен емоційного вигорання вивчається у професійній сфері, особливо в професіях, які належать до сфери «людина-людина», однак було виявлено, що він може розвиватися і в інших сферах, зокрема батьківстві. Хоча батьківство не розглядається як професійна діяльність, проте вимоги суспільства, військові дії та виклики, які ставляться перед батьками щодо їх обов'язків, є вкрай високими, зростають кожного дня і до багатьох з них батьки не готові.

Відповідно до іноземних наукових джерел, батьківське вигорання є окремим, специфічним синдромом, який з'являється у матерів та батьків під впливом тривалого стресу, який зумовлюється батьківством. Цей феномен містить в собі такі параметри: надмірне виснаження, що пов'язане з виконанням батьківської ролі, емоційне дистанціювання від дитини та відчуття неефективності при виконанні своєї батьківської ролі (Збродська І., 2020). У період військових дій батьки можуть перебувати в стані підвищеної тривожності та стресу, оскільки вони стикаються з багатьма викликами, такими як небезпека для життя та здоров'я їх самих та їхніх дітей, розлука з родиною, втрата близьких людей і т. д. Це може викликати емоційну напругу, тривогу та відчуття безнадії. Подібний стан чинить значний вплив на психічне та фізичне здоров'я та сильно погіршує якість життя. Дуже важливо розпізнати його вчасно, адже емоційне вигорання під час війни може перерости у депресію чи інший, більш серйозний діагноз.

Емоційне вигорання батьків, зокрема в період військових дій має свою специфіку і відрізняється від професійного чи сімейного вигорання. Батьківське вигорання містить в собі три компоненти, а саме: надзвичайне виснаження, пов'язане з батьківською роллю, емоційне дистанціювання від дитини та відчуття неефективності щодо батьківської ролі. Батьки, які виснажуються під впливом тривалого стресу в період військових дій та надмірних вимог, які ставить батьківство, можуть переживати батьківське вигорання, яке впливає на їх особистість, на їх стосунки з партнером й, особливо, на дітей, інакше кажучи, порушує всю сімейну систему.

Емоційне вигорання у батьків в період військових дій може бути спричинене багатьма факторами, такими як тривалий стрес та напруження, соціальна ізоляція, втрата близьких людей, втрата домашнього комфорту та безпеки, недостатня підтримка та навіть виклики пов'язані з доглядом за дітьми в умовах військових дій. Зараз, під час війни, всі знаходяться в стресовому

стані. Однак батькам ще складніше, оскільки вони повинні піклуватися не тільки про себе, а й про дитину. Також додаються нові умови життя, адаптація, спільне проживання з рідними або чужими людьми тощо.

До психологічних аспектів емоційного вигорання батьків у період військових дій слід віднести:

1. Стрес. Батьки можуть почуватися дуже напруженими та перевантаженими внаслідок постійної тривоги за життя та здоров'я дітей. Це може спричинити стрес, який матиме негативний вплив на емоційний стан батьків.

2. Тривога. Неможливість керувати тривогою може також викликати емоційне вигорання у батьків. Вони можуть почувати постійне занепокоєння та страх за своїх дітей, що може стати перешкодою для їх нормальної життєдіяльності.

3. Відчуття безпорадності. Батьки можуть відчувати, що не мають контролю над ситуацією та не в змозі захистити своїх дітей від можливої небезпеки. Це може призвести до почуття безпорадності та безнадії.

4. Емоційна виснаженість. До цього призводить постійний довготривалий стрес, страх за життя, втома та невизначеність. На плечі батьків лягає подвійна відповідальність, адже вони мусять зберегти не лише своє життя, а й життя дитини, дати їй почуття безпеки та підтримку.

5. Відчуття розлуки. Розлука зі своїми дітьми може бути вкрай важкою для батьків у період військових дій.

6. Симптоми депресії. Батьки можуть відчувати симптоми депресії, такі як почуття безнадії, втому, відсутність інтересу до роботи та життя, а також зниження настрою. Це може бути наслідком тривалого періоду стресу та тривоги.

7. Втрата сну. Неспокій та занепокоєння можуть призвести до втрати сну, що може вплинути як на загальний стан здоров'я батьків так і погіршити їхнє психічне здоров'я.

З метою запобігання емоційному вигоранню батьків у період військових дій, важливо звертати увагу на своє психічне здоров'я та вживати заходів для зниження стресу та тривоги. Це може включати підтримку від друзів та родичів, використання релаксаційних технік, регулярну фізичну активність та здорове харчування. Також можна звернутися за професійною допомогою до психолога або психіатра, які нададуть необхідну підтримку та поради щодо збереження психічного здоров'я у період військових дій.

Запобігання емоційному вигоранню батьків в період військових дій може бути надзвичайно важливим для підтримки їхнього психічного здоров'я та збереження емоційної витривалості. Ось кілька рекомендацій, які можуть допомогти запобігти емоційному вигоранню у батьків:

1. Підтримка від близьких людей. Наявність підтримки з боку родичів, друзів, колег, або професійних психологів може допомогти батькам впоратися зі стресом та тривогою, що виникає в період військових дій. Іноді проста розмова про проблему може допомогти відчувати підтримку та знизити рівень тривоги.

2. Забезпечення підтримки для власних дітей. Для того, щоб батьки могли зосередитися на важливих завданнях, таких як забезпечення безпеки своїх дітей, необхідно забезпечити дітям підтримку, яка їм необхідна. Це може включати психологічну підтримку, забезпечення безпеки та стабільності в їхньому житті. Необхідно пам'ятати, що діти тонко відчувають емоційний стан батьків, і якщо вони радісні та щасливі, то такий же душевний підйом будуть відчувати і їхні діти.

3. Розвиток здорових звичок. Здоровий спосіб життя може допомогти батькам підтримувати високий рівень енергії та витривалості. Це може включати регулярний фізичний рух, збалансовану дієту, яка містить достатню кількість вітамінів та мінералів, а також достатній рівень відпочинку та сну.

4. Зосередження на позитивному. Позитивні емоції можуть допомогти знизити рівень стресу та тривоги. Батьки мають спробувати зосередитися на позитивних моментах у своєму житті та житті своїх дітей, таких як успіхи в навчанні, прекрасні моменти з сім'єю та друзями або захоплення, які приносять радість. Також корисно знайти час на хобі та інтереси, що допоможуть зняти стрес та розвантажитись.

5. Підтримка здорових взаємин з іншими людьми. Захоплення спільною справою з іншими людьми, такими як волонтерство або участь у громадських організаціях, може також допомогти відчувати підтримку та позитивні емоції.

6. Пошук внутрішнього ресурсу. Необхідно використовувати всі можливі ресурси, які допоможуть поліпшити емоційний стан. Це можуть бути хобі, сеанси масажу, похід у кіно або в ресторан, поїздка за місто, зустрічі з друзями тощо.

Враховуючи ці рекомендації, батьки можуть знайти способи підтримки свого психологічного здоров'я та емоційної витривалості в період військових дій. Однак, у разі, якщо батьки відчувають важкість у впорядкуванні своїх емоцій, необхідно звернутися до професійного психолога для отримання додаткової допомоги та підтримки.

Також важливо, щоб батьки були відкриті до розмов зі своїми дітьми. Розмова може бути корисною для обох сторін: для дітей – з метою розуміння того, що відбувається з батьками, а для батьків – як спосіб поділитися своїми думками та емоціями і знайти підтримку у своїй родині. Також можна допомогти дітям засвоїти позитивні навички для зменшення тривоги та стресу, такі як медитація, йога чи інші форми релаксації.

Нарешті, важливо пам'ятати, що емоційне вигорання – це нормальна реакція на стресові ситуації, особливо такі як військові дії. Батьки не повинні соромитися шукати допомоги та підтримки, якщо вони її потребують. Розуміння та підтримка соціального оточення можуть допомогти зберегти психічне здоров'я та емоційну витривалість батьків у період військових дій.

Худяков В. Л.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я МЕНЕДЖЕРІВ ПІД ЧАС АДАПТАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Професія менеджера входить у десятку найперспективніших професій у світі та в Україні зокрема. Вступаючи цей професійний шлях, людина неминуче зіштовхується з особливостями, які властиві саме для цієї професії. Систематичні психологічні та фізичні навантаження, стресові ситуації, що періодично виникають, ненормований робочий день, нерегулярне харчування, відсутність систематичних занять спортом, неповноцінний відпочинок стали характерною прикметою життя абсолютної більшості сучасних спеціалістів. Вказані чинники досить негативно впливають на стан здоров'я менеджерів та рівень їхньої працездатності (Галецька І., 2012).

У процесі кар'єрних змін зростає рівень стресового навантаження, що негативно відображається на здоров'ї менеджера. Опіраючись тільки на природно задані характеристики здоров'я, неможливо зберегти професійне довголіття, адже потрібна система формування, підтримки та зміцнення професійного здоров'я. При цьому традиційний підхід у забезпеченні здоров'я менеджера обмежений правильним харчуванням, повноцінним відпочинком, оздоровчою фізкультурою. У психології менеджменту дедалі частіше порушується питання професійного здоров'я менеджера, проте при цьому очевидний дефіцит цілеспрямованих досліджень та змістовного обговорення з цієї теми.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, формування, розвиток та зміцнення професійного здоров'я менеджерів найбільш повно реалізується в рамках концепції психологічного забезпечення професійного здоров'я менеджерів, яка передбачає розгляд психологічного забезпечення професійного здоров'я як безперервного процесу супроводу суб'єкта професійної діяльності на етапах його професійного шляху, що змінюють один одного («вхід у професію» – професійне самовизначення, професійна підготовка, професійна адаптація, регулярна професійна діяльність, підвищення професійної кваліфікації, «вихід з професії») (Шингаєв С., 2014).

Концепція передбачає:

- закладення основ професійного здоров'я на етапі професійного самовизначення («входу» у професію, вибору професії старшокласниками) та етапі професійної підготовки;
- становлення професійного здоров'я молодих спеціалістів на етапі адаптації до професійної діяльності;
- підтримання професійного здоров'я на етапі регулярної професійної діяльності (і насамперед підвищення стресостійкості менеджерів у професійній діяльності);
- виявлення основних психологічних чинників професійного здоров'я менеджерів: системи цінностей, індивідуально-психологічних особливостей, стрес-факторів професійної діяльності, стратегій та способів подолання стресових ситуацій;

- підтримання професійного здоров'я на етапі підвищення професійної кваліфікації;
- збереження професійного здоров'я на етапі «виходу» з професії (Карамушка Л., 2022).

Психологічне забезпечення професійного здоров'я менеджерів протягом їхнього професійного шляху залежить від досягнення двох цілей: а) формування та в подальшому підвищення професійної компетентності менеджерів у галузі здоров'я, формування у них навичок здорової поведінки; б) підвищення стресостійкості менеджерів, у тому числі, за рахунок проходження навчання за професійно орієнтованою тренінговою програмою стрес-менеджменту (Лефтеров В., 2013).

Психологічне забезпечення професійного здоров'я менеджерів передбачає досягнення тактичних цілей на кожному етапі професійної діяльності:

1) на етапі «входу» до професії (професійного самовизначення) – виключення помилок у виборі професії, які можуть призвести згодом до низької задоволеності працею, зниження продуктивності, зростання професійних захворювань, а також до високої ймовірності деформацій у психічному самопочутті людини;

2) на етапі професійної підготовки – набуття студентами, які навчаються за напрямом «Менеджмент», необхідних знань, умінь, навичок, компетенцій, що сприяють формуванню та підтримці професійного здоров'я як професійно важливої риси ефективного менеджера; підтримка у студентів високої мотивації до роботи за фахом;

3) на етапі адаптації до професійної діяльності – висока задоволеність молодого менеджера виконуваною роботою, встановлення нам ділових відносин з керівництвом та колегами з трудового колективу, соціально-психологічна сумісність, успішність виконуваної діяльності (своєчасність та безпомилковість професійних дій; вміння не створювати передумови собі та іншим для травм та аварій; провадження діяльності без загрози для здоров'я);

4) на етапі регулярної професійної діяльності: а) забезпечення надійності професійної діяльності (безпомилкове виконання професійних обов'язків протягом потрібного го часу та при заданих умовах діяльності); б) забезпечення безпеки праці (виключення нещасних випадків на роботі та професійних захворювань); в) професійне довголіття (що передбачає серед іншого розробку програми професійного самозбереження); г) підвищення стресостійкості до негативних чинників професійного середовища; д) продовження професійного довголіття менеджера;

5) на етапі підвищення професійної кваліфікації (професійної перепідготовки) – досягнення оптимального співвідношення енергетичних (особистісних) витрат та досягнутих результатів під час навчання («результативність / ресурси»);

б) на етапі «виходу» з професії – внутрішнє безконфліктне завершення професійного шляху, пошук пенсіонером нових можливостей особистісного розвитку (Лагодзинська В., 2019).

У процесі входження людини до професії менеджера (починаючи з етапів професійного самовизначення, професійної підготовки та просування до етапів регулярної професійної діяльності та підвищення професійної кваліфікації) зростає значимість чинника здоров'я в професійній діяльності, який виступає професійно важливою рисою менеджера. Етап адаптації до професійної діяльності займає особливу увагу на професійному шляху менеджера. Саме на цьому життєвому відрізку часу відбувається «професійне налаштування» молоді людини співвідношення отриманих у вузі знань та вмінь з вимогами професійного середовища у конкретній організації. Професійна адаптація (початкове входження у професійну діяльність) як процес та результат пристосування людини до вимог професії йде згідно низки напрямків, зокрема, умови самої діяльності (робоче місце), рівень складності вирішуваних професійних завдань, керівництво, соціальні чинники (міжособистісні контакти, взаємини в колективі). Таким чином, в процес успішної адаптації до роботи роблять внесок індивідуальні чинники та фактори середовища. Тривалість адаптаційного періоду обумовлена, як особливостями конкретної професії, так й індивідуальними здібностями людини, її мотивацією, інтересами (Креденцер О., 2019).

Серед основних недоліків в організації та умовах праці молодих менеджерів – випускників вузів, що негативно впливають на процес професійної адаптації та стан здоров'я, зазвичай виділяють наступні: нераціональна організація робочого місця; недостатня забезпеченість необхідними матеріалами; відсутність ясності у визначенні посадових обов'язків та перспектив кар'єрного зростання; неритмічна робота («штурмівщина»); незручний режим роботи (початок та закінчення робочого дня, ступінь свободи); віддаленість роботи від місця проживання; неадекватна оплата праці; помилки керівництва та складний соціально-психологічний клімат у трудовому колективі. Істотно впливають на проходження адаптаційного процесу надають індивідуально-психологічні особливості особистості менеджера, який проходить адаптацію.

До них належать насамперед: тип нервової системи, ступінь тривожності, рівень мотивації, самооцінка особистісних рис та професійних можливостей, вольові характеристики (самостійність, самоконтроль, емоційна стійкість), схильність до співпраці, комунікативні можливості (Терещенко К., 2017).

До питань, що вимагають пильної уваги на етапі професійної адаптації менеджерів, на наш погляд, належать:

- розробка та впровадження системи діагностичних критеріїв оцінки ефективності адаптації молодих менеджерів, яка включала б у себе суб'єктивні (психологічні, соціально-психологічні) та об'єктивні (успішне виконання обов'язків) критерії;

- стрес-аудит (оцінка рівня стресу у співробітників, у відділі/підрозділі, в організації загалом);

- розробка методики оцінки рівня професійного здоров'я менеджерів;

- регулярне вивчення системи цінностей менеджерів протягом усього професійного шляху. Адаптація відбуватиметься ефективніше, якщо «здоров'я» у цій системі цінностей перебуває на одному рівні з такою цінністю, як «робота, яка приносить моральне та матеріальне задоволення» (Кашлюк Ю., 2017).

Висновки. Ефективне вирішення завдань психологічного забезпечення професійного здоров'я менеджерів на всіх етапах професійного шляху вимагає розкриття механізмів формування, збереження та зміцнення його в процесі індивідуального розвитку та реалізації потенціалу менеджера з урахуванням індивідуально-психологічних показників. На етапі професійної адаптації високі адаптивні можливості до збереження професійного здоров'я демонструють молоді менеджери, які мають високу усвідомленість ролі здоров'я в успішному проходженні тривалого професійного шляху, високий рівень функціонування механізмів психосаморегуляції (широкий спектр способів зняття стресу), високі комунікативні можливості.

Цебень Є. О., Сургунд Н. А.

Хмельницький національний університет

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНІХ ТА СТАРШИХ КЛАСІВ

На сьогоднішній день в якості одного із актуальних і важливих питань суспільства сучасною наукою визначається розвиток емоційного інтелекту особистості. Загалом значення емоційного інтелекту полягає в тому, що людина з високим емоційним інтелектом завжди залишається врівноваженою в будь-якій ситуації та, крім того, може добре взаємодіяти з емоціями оточуючих.

Емоційним інтелектом дослідниками розглядається як продуктивний тандем розвинутого інтелекту і емоційної чутливості, як здатність працювати з емоціями та проявляти емпатію (Д. Карузо, Дж. Майер). При цьому людина застосовує інтелект для обробки наявної інформації, наприклад, з метою побудови або вдосконалення розуміння, позиції, стратегії, методу, правила, комбінації, відношення, пояснення, рішення, плану чи цілі. Американський психолог Р. Стернберг відзначав, що інтелект – це цілеспрямована адаптивна поведінка, що дозволяє адаптуватися людям до середовища (Стернберг Р., 2015). У контексті проблеми емоційного інтелекту поняття інтелекту досліджували такі вчені як Е. Спірман, Л. Терстоун, Дж. П. Гілфорд та ін.

Емоційний інтелект – це здатність розуміти, усвідомлювати і управляти власними емоціями, своєю мотивацією, думками і поведінкою, регулювати свій емоційний стан, а також це вміння управляти емоційними станами інших людей, помічати їхні актуальні потреби, співпереживати і розвивати їхні сильні сторони. Головною перевагою цієї здатності є вміння контролювати свої емоції, конструктивно оцінювати ситуацію незалежно від обставин, в яких знаходиться людина.

Розробник теорії емоційного інтелекту, всесвітньо відомий американський психолог-науковець Пітер Саловей виділив такі його базові складові:

- Усвідомлювати свої емоції (самопізнання) – тобто мати змогу назвати те що ми відчуваємо, розуміти, чому ті чи інші емоції виникають в певний момент, про що вони сигналізують, яка їхня функція в конкретний момент.

– Управляти своїми емоціями (саморегуляція) – тобто володіти собою в певних ситуаціях, вмiти при потребi, визначити рамки свого впливу, заспокоїти себе, справитися з тривогою чи гнiвом.

– Самомотивація – вмiння управляти власними iмпульсами, тобто при потребi, відкладати задоволення i приборкувати моментнi бажання, щоб досягнути бiльшого в майбутньому.

– Емпатія – здатність враховувати почуття інших людей при прийнятті рішень, навичка слухати i чути, дивитися i бачити емоційнi стани, потреби інших людей.

– Соціальні навички – побудова здорових стосунків, вмiння зацікавити людей, привабити їх на свою сторону, працювати в команді, вирішувати конфлікти, бачити сильнi сторони людей i допомагати їм у реалізації цілей i планів, вмiння створити в команді атмосферу довіри, вислухати, прийняти рiзнi точки зору, знайти спільнi точки дотику, вмiння будувати довготривалі, здорові стосунки в парі (Саловей П., 2016).

Оскільки емоційний iнтелект розглядається як одна із складових секрету успіху людини в соціумі та в професійній діяльності, як фактор сприяння у її досягненні поставлених цілей та високих результатів у рiзних сферах, зокрема i в освітній, нами було проведено дослідження щодо можливостей його розвитку в умовах шкільного навчання. При цьому були визначені наступні основні завдання нашого наукового дослідження:

1) емпіричним шляхом дослідити рівні розвитку емоційного iнтелекту в школярів середніх та старших класів;

2) розробити рекомендації для школярів з низьким його рівнем.

В дослідженні взяло участь 25 осіб Шаровечківської ЗОШ I-III ступенів, учні 9 та 11 класів. Для емпіричного дослідження нами було використано методикy «Тест Емоційного Iнтелекту» (автор Люсін). За результатами дослідження виявлено, що серед учнів 9 класу 90 % учнів мають середній рівень емоційного iнтелекту та лише 10 % мають низький рівень емоційного iнтелекту. Серед учнів 11 класу за тією ж методикою 85 % учнів мають низький рівень емоційного iнтелекту i лише 15 % середній.

Нами було виявлено що причинами низького емоційного iнтелекту можуть бути: розпач через дрібницi, маленькi невдачi, невміння виражати свої емоції відкрито, невдалий жарт при не доречній обстановці, відсутність прояву емпатії до оточуючих. Аналіз фахової літератури засвідчив, що дані причини можуть розглядатися як фактори зниження рівня емоційного iнтелекту (Ріджіо Р., 2020). Тому з огляду на отримані нами результати нами було розроблено практичні рекомендації для підвищення рівня розвитку емоційного iнтелекту:

1. Розуміння власних емоцій. Для підвищення свого емоційного iнтелекту вам потрібно навчитися розпізнавати та ідентифікувати свої власні емоції.

2. Ведіть щоденник емоцій.

3. Розвиток вмiння контролювати емоції. Вміння контролювати свої емоції – це важлива частина емоційного iнтелекту.

4. Не розділяйте емоції на «погані» i «хороші». У житті всіх людей мають місце i ті i інші емоції, дозвольте бути їм.

5. Усвідомте, як ваше тіло реагує на стрес.

6. Не піддавайтеся впливу поганого настрою.

Також проведене дослідження показало, що причинами низького емоційного iнтелекту частини школярів середніх та старших класів є умови сьогодення, в яких зростають школярі в умовах війни i боротьби з російською агресією. Тому значна частина досліджуваних мають проблеми з управлінням власними емоціями, які посилюються в більшості випадків через стресові ситуації, пов'язані з війною.

Висновки. В результаті проведеного експериментального дослідження та аналізу розподілу отриманих результатів за рівнем розвитку емоційного iнтелекту школярів середніх i старших класів виявлені певні відмінності відповідно до віку респондентів. Підвищення рівня емоційного iнтелекту дозволяє школярам в нинішніх умовах краще долати кризові стресові ситуації на основі кращої саморегуляції емоційних станів, навичок слухати i чути, розвитку соціальних навичок взаємодії та допомоги іншим, зокрема й волонтерства. З огляду на отримані результати нами було розроблено практичні рекомендації для підвищення рівня розвитку емоційного iнтелекту як загальні, так i iндивідуальні для кожної вікової групи.

Чемодурова Ю. М.

Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ТА ВИКЛИКИ

Надзвичайні ситуації або кризові події (стихійні лиха, нещасні випадки, аварії, катастрофи, військові конфлікти) завжди призводять до соціальних та психологічних наслідків, які порушують нормальне життя суспільства. Взагалі, природною реакцією людини на будь-які зміни у звичному функціонуванні є стан стресу, який проявляється у фізичному та/або психологічному збудженні. Однак, деякі стреси в житті є надмірними, що несе загрозу нашому виживанню, самопочуттю та відчуттю безпеки в цілому. Подібні події називають «травмою» і війна відноситься саме до таких. Через психологічну травму, спричинену війною, є високий ризик розвитку у людини різних порушень та стресових розладів. При цьому вона може бути як безпосереднім учасником військових подій, так і свідком чогось загрозливого для життя, або довідатися про травматичну подію, що сталася з близькими людьми.

Психічне травмування людини буде мати різну глибину і складність. Проживання та наслідки психотравми будуть залежить від багатьох чинників, в тому числі від віку людини, ступеню її залученості до травмивної події, життєвого досвіду, рівня розвитку саморегуляції та стресостійкості, а також від наявності психосоціальної підтримки з боку оточення. Все це потрібно враховувати під час організації процесу надання психологічної допомоги та психосоціальної підтримки як дорослим, так і дітям, які пережили надмірний стрес, психотравму, надзвичайні події, загрозливі для їхнього життя і/або здоров'я.

Проблемі виникнення та подолання кризових станів, що є наслідком стресу, пов'язаного з війною, присвячено багато робіт вітчизняних дослідників С. Болтоносова, К. Вознічиної, З. Кісарчук, Я. Омельченко, Г. Лазос, О. Мінко та ін. Подібні наукові праці базуються на досвіді надання практичної психологічної допомоги комбатантам і переселенцям, які стали свідками або учасниками воєнних дій на сході України, починаючи з 2014 року. На основі цих досліджень за останнє десятиліття розроблено та видано методичні посібники і практичні рекомендації, що розкривають методологію кризової психосоціальної допомоги, її зміст, стратегії, напрями, форми і методи роботи, сприяють вирішенню фахівцями типових професійних завдань у сфері надання психологічної допомоги і психосоціальної підтримки як дорослим, так і дітям (Кісарчук З., 2014; Панок В., Ткачук І., 2019; Вознічина К., Литвиненко Л., 2020).

Сьогодні надання першої психологічної допомоги та організація психосоціальної підтримки дітям, які постраждали внаслідок війни в Україні, стає першочерговим завданням сучасної української системи освіти. Ще у 2016 році в межах інноваційної міжгалузевої програми ЮНІСЕФ «Розбудова миру, освіта та адвокація» в Україні було проведено низку досліджень, за результатами яких розроблено напрями діяльності фахівців освітньої галузі з розбудови миру. В межах цієї програми, спрямованої на зміцнення життєстійкості, соціальної згуртованості й безпеки людини, в тому числі в умовах воєнних конфліктів, було запропоновано комплексну модель психосоціальної допомоги дітям на рівні закладу освіти (Богданов С. та ін., 2017). В сучасних українських реаліях повномасштабної війни така модель організації психологічної допомоги і психосоціальної підтримки може стати базовою для освітньої галузі.

В загальному розумінні, психосоціальна допомога і підтримка розглядається нами як діяльність, що спрямована на відновлення втраченої людиною психологічної та соціальної рівноваги, пошук ресурсів особистості й соціального середовища для подолання складної життєвої ситуації. Відповідно, надання психологічної допомоги та психосоціальної підтримки на рівні закладу освіти може містити діяльність наступного змісту (Панок В., Ткачук І., 2019):

- допомога постраждалим дітям та/або сім'ям у визначенні і формулюванні їхніх потреб;
- допомога в усвідомленні специфічних потреб дитини;
- встановлення взаємозв'язків між потребами дитини та послугами, які надає заклад освіти;
- ідентифікації дитини з особливими освітніми потребами, задоволення яких не можливо на рівні закладу освіти; перенаправлення такої дитини для отримання фахової психіатричної, медичної, правової та інших видів допомоги;
- розробка індивідуального плану психосоціальної підтримки дитини;

- координації дій батьків, педагогічних працівників тощо з реалізації заходів індивідуального плану підтримки дитини;
- формування стресостійкості / резиліентності дитини, її родини;
- інформаційна підтримка педагогічних працівників з метою забезпечення кращого розуміння ними потреб дитини та усвідомлення необхідності використання цих знань у педагогічній діяльності.

Важливо зазначити, що Україна має досвід надання психологічної допомоги та психосоціальної підтримки дітям, які постраждали внаслідок військових дій у східних областях країни, починаючи з 2014 року. Наприклад, реалізація у 2015-2016 рр. спільного проекту НаУКМА й ЮНІСЕФ «Комплексна психосоціальна допомога дітям, підліткам та родинам, які постраждали внаслідок конфлікту в Україні» показала, що організація психосоціальної підтримки на базі шкіл відіграє ключову роль як у задоволенні основних психологічних і соціальних потреб дітей, так і у забезпеченні ефективності їх навчання (Богданов С. та ін., 2017). Відзначається велика значимість у цих процесах педагогічних працівників і керівників шкіл, які створюють психологічне комфортне освітнє середовище, дотримуючись принципів партнерства між учнем, вчителем та батьками; такий безпечний освітній простір, де учень матиме всі можливості для всебічного розвитку власного потенціалу. Такі умови підтримують психосоціальне благополуччя дітей, сприяють ефективному навчанню, відновлює довіру між дітьми і дорослими.

Світова практика застосування програм з психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу на рівні окремих закладів дає нам можливість спрогнозувати появу певних труднощів у реалізації названої стратегії. Так, сьогодні, справжнім викликом для українських шкіл стає відкриття безпечних для навчання приміщень з доступом до бомбосховищ (укриття), забезпечення достатніми матеріальними, технічними та кадровими ресурсами для надання якісних освітніх послуг як під час очного, так і дистанційного навчання. У контексті надання комплексної психосоціальної допомоги і підтримки дітям, особливим викликом для педагогічних працівників закладу освіти може стати нестача досвіду у розробці програм підтримки учнів різних категорій з урахуванням основних вікових особливостей їх психічного розвитку; стресовий стан самих педагогів, який заважає ефективно взаємодіяти з учнями; обмеження доступності учасників освітнього процесу до спеціалізованих професійних послуг у галузі психічного здоров'я, особливо тих, хто зазнав гострого або посттравматичного стресового розладу (Чемодурова Ю., 2022).

Виходячи з вищезгаданого, зазначимо, що важливими аспектами організації та надання психологічної допомоги і психосоціальної підтримки дітям на рівні закладу освіти є, зокрема:

- просвіта і навчання дорослих (учителів, батьків, інших членів громади) з питань виявлення основних психологічних і соціальних потреб дітей, різних способів реагування на стрес, конструктивної міжособистісної взаємодії тощо (наприклад, уникнення використання дисциплінарних покарань в ситуації, коли успішність у навчанні страждає через психічні або соціальні проблеми дитини);
- моніторинг існуючих психосоціальних потреб дітей, їх задоволення через організацію навчання вчителів з питань міжособистісної взаємодії з дітьми (наприклад, методи управління класом, конструктивної комунікації тощо);
- створення умов для психологічного розвантаження дітей шляхом проведення творчих занять, що надають учням численні та різноманітні можливості проявити себе, допомагають засвоїти різні стратегії подолання стресу тощо;
- навчання педагогічних працівників щодо володіння знаннями, вміннями та навиками з надання першої психологічної допомоги дітям в закладі освіти;
- створення чіткої системи переадресації учасників освітнього процесу для отримання спеціалізованої медичної, психологічної чи соціальної допомоги поза межами закладу освіти (за необхідності).

Таким чином, враховуючи складну ситуацію, в якій опинилася українська система освіти (введення воєнного стану у країні, міграція дітей та вчителів, активні військові дії в деяких регіонах тощо), створення безпечного освітнього середовища потребує впровадження заходів з надання психологічної допомоги та психосоціальної підтримки на рівні шкіл з попереднім аналізом можливості їх застосування та урахуванням ризиків, а також адаптацією освітнього процесу до потреб дітей, які зазнали надмірного стресу або пережили психічну травму.

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ЗДАТНІСТЬ ВІДНОВЛЕННЯ ПІСЛЯ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ СИТУАЦІЙ

Постановка проблеми. Стресогенні ситуації роблять неможливим задоволення значної частини потреб людей і суттєво впливають на їхнє благополуччя. На думку авторів, усі негативні життєві ситуації люди переживають по-різному. Дехто переживає тимчасове потрясіння через втрату чи потенційно травматичні події надзвичайно добре, без порушення їхньої життєдіяльності (Бонанно, Галеа, Буччіарелі та Влахов, 2007). Тобто вони відновлюються, використовуючи свої власні копінг-стратегії, які допомагають упоратися з негативними зовнішніми факторами. Іншим потрібна лише базова підтримка для поліпшення психологічного благополуччя. А в деякого виникають серйозні проблеми з психічним здоров'ям. Тому реагування на переживання складних життєвих ситуацій суттєво відрізнятиметься в кожному окремому випадку, оскільки кожна людина переживатиме одну й ту саму подію по-різному, а також має різні ресурси та можливості для того, щоб упоратися з нею. Порівняно недавно в психології з'явилося поняття «резильєнтність» (резилієнс, психологічна пружність, стресостійкість тощо), яке характеризує «пружність» нашої психіки, що дозволяє легко відновлюватися після взаємодії зі стресорами (Лазос Г., 2018).

Виклад основного матеріалу. Дослідженням поняття резильєнтність займалися: зарубіжні вчені: Б. Сандерсон, М. Брюер, Т. Коско, Х. Робертсон, М. Брюер. Також вітчизняні вчені: Д. Асонов, С. Кравчук, О. Сорока, С. Калаур, Л. Коробка, Х. Колесник, Д. Зубовський, В. Панок, Г. Гандзілевська, О. Романчук, О. Хамініч, Т. Гніда тощо.

У широкому розумінні резильєнтність – це здатність людини або соціальної системи вибудувати нормальне, повноцінне життя в складних умовах (Лазос Г., 2018). Загалом усі визначення резильєнсу вказують на здатність особистості відновлюватися після несприятливих подій у житті. При цьому багато дослідників визначають резильєнтність як певну характеристику особистості, яка притаманна тій або іншій людині (Девідсон Дж., Пейн В., Коннор К., 2003). Інші дослідники розглядають резильєнтність як динамічний процес, який змінюється (Чіккетті Д., Гармезі Н., Лютар С., Мастен А., 2000).

Рівень розвитку резильєнсу у кожного різний, він залежить від особливостей виховання, розвитку у дитячому віці, типу нервової системи та багатьох інших чинників.

Що впливає на резильєнтність?

- доброзичливе ставлення до себе;
- здатність реалістично планувати;
- розвиток комунікативних навичок;
- плекання своїх цінностей;
- розвиток власної «системи ресурсу»;
- плекання надії;
- розвиток здатності вирішувати проблеми.

Проте її можна тренувати, люди можуть засвоїти та виробити навички, які допоможуть краще долати труднощі. Психолог Л. Любіна розробила низку практичних рекомендацій, які зможуть допомогти відновитись після психотравмуючої події.

1. Клієнту/людині, яка пережила психотравмуючу ситуацію, пропонують подивитися на ситуацію під іншим кутом. Замість того, щоб вишукувати тільки суцільний негатив у ситуації, яка склалася, потрібно пошукати способи здорового вирішення ситуації чи принаймні способи підтримати самого себе.

Для більш глибокого аналізу пропонується відповісти на такі запитання:

– Чи мої думки про цю ситуацію допомагають її вирішити?
– У моменти, коли я би не переживав/ла цих емоцій, як тоді я дивився/лася на цю ситуацію?

– Які є сильні або позитивні сторони в мене або в ситуації, на які я ще не звернув/ла уваги?

2. Техніки «заземлення». Допомагають у ситуації «емоційного спалаху», стан, в якому охоплюють неймовірно важкі думки та почуття, людина відчуває паніку або тривогу, пригніченість або панічні атаки. До таких технік належить вправа «5-4-3-2-1»: «Що я бачу? Назвіть 5 речей, які ви можете побачити. До чого я торкаюсь? Назвіть 4 речі, які ви можете

відчути тілом («мої ноги на підлозі»). Які звуки я чую?» Назвіть 3 речі, які ви можете почути («рух на вулиці», «спів птахів»). Які запахи відчуваю? Назвіть 2 речі, які ви відчуваєте. Який смак я зараз відчуваю? Назвіть 1 річ, яку ви можете скуштувати».

Для заспокоєння корисними є також дихальні практики. Для цього потрібно звернути увагу на дихання: вдихайте через ніс і повільно видихайте через рот. Покладіть руки на живіт. Спостерігайте, як ваші руки рухаються вгору і вниз, коли ви дихаєте.

3. Складіть «абетку ресурсу». На кожен літеру алфавіту потрібно написати своє джерело задоволення. В результаті отримуєте список дій, які завжди покращуватимуть емоційний стан.

4. Майндфулнес та інші методи зниження стресу. Навички використання технік усвідомлення (майндфулнес) та релаксації (наприклад, читання, прослуховування музики, медитація, аутогенне тренування), дають можливість справлятися зі складними емоціями, ефективно вирішувати конфлікти та відновлювати стосунки. Це відбувається завдяки вмінню зосереджуватися на відчуттях тіла, диханні та потоці думок без того, щоб у них занурюватися.

5. Турбота про своє фізичне здоров'я та міцний сон. Регулярна фізична активність сприяє зниженню рівня гормонів стресу та стимулює вироблення ендорфінів. Здорова поведінка спирається на турботу про себе та задоволення потреб у русі, регулярному та достатньому сні та здоровому харчуванні.

6. Аналіз думок з огляду на те, чи корисні вони для людини. Наприклад, почалася холодна пора року і ви засмутились через те, що не з'їздили у відпустку влітку. Клієнту потрібно замислитись, чи корисно так думати та чи наближає це його до головних цінностей. Що буде, якщо думати інакше, та виходити з того, що буде кориснішим.

Висновок. Формування резильєнтності тісно пов'язують з розвитком емоційного інтелекту (здатність передбачати наміри й реакції, вміння контролювати та аналізувати емоції та «зчитувати» їх), адаптивністю, психологічним явищем «mindfulness» – самоспостережливості. Резильєнтність не є вродженою властивістю, а якість, компетенція, яку потрібно розвивати шляхом опанування стратегій поведінки в складних ситуаціях та їх сприйняття.

Шитюк В. М.

Хмельницький національний університет,
Адвокатське Об'єднання «Гвоздів та Оберкович»

АКТУАЛЬНІСТЬ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Емоційний інтелект є дуже важливою складовою розвитку дітей молодшого шкільного віку. Беручи до уваги вікову психологію, провідною діяльністю таких школярів є навчання, то саме цей вік сприяє будь-якому розвитку. Важливо знати те, що якщо школяр до кінця навчання у молодших класах не досяг певного рівня емоційного інтелекту, то на наступних етапах його розвитку людина може мати на своєму шляху складнощі та непорозуміння із собою та навколишнім світом.

Аналізуючи теоретичні знання зарубіжних та вітчизняних вчених, можна зробити висновок, що емоції присутні у всіх сферах життя людини. Від емоцій, а також почуттів, залежить емоційний стан та настрій, і, відповідно, діяльність, яку виконує людина. Тому дуже важливо розуміти та усвідомлювати свої емоції та емоції інших людей.

Саме поняття «емоційний інтелект» можна трактувати як сукупність здібностей правильно усвідомлювати свої емоції та розуміти емоції інших людей, керувати власними емоціями і регулювати емоції інших людей відповідно до ситуації. Також необхідно відмітити, що в структуру емоційного інтелекту входять такі поняття як: емпатія, відповідальність, самосвідомість, самодисципліна, соціальні навички тощо (Гоулман Д., 2018).

Молодший шкільний вік характеризується чуттєвим колоритом сприйняття, фізичної та розумової діяльності, відвертістю та різноманіттю уяви, то ж саме у цей період дитина схильна до активного емоційного становлення, хапаючи та засвоюючи все, що відбувається навколо неї. Згідно із сучасними психологічними дослідженнями, до 6 років у дітей формуються здібності відрізняти емоційні переживання та будувати когнітивні схеми розпізнання емоцій, що уможливує їх ідентифікацію. Окрім цього, у дітей формуються чіткі уявлення відносно базових емоцій, які вони можуть висловити словесно, то ж переходячи у молодший шкільний вік діти уже

легко розуміють емоції, які виникають повсякчас у життєвих ситуаціях, оскільки вони уже їм знайомі, їх база емоцій перебуває у стадії активного формування.

В освітньому середовищі основним джерелом емоцій молодших школярів є взаємодія ігрової та освітньої діяльності, адже саме у процесі гри і навчання розвиваються усі види почуттів та пізнаються емоційні стани. Діти починають усвідомлювати значення почуттів, а також починають набувати вміння керувати ними, і як результат – стають більш стриманими та відповідальними. Вони проявляють інтерес, довіру та доброзичливість до інших людей, але не завжди можуть розрізнити емоції та почуття інших людей (Котик Т. М., 2020).

У процесі активної діяльності у молодшому шкільному віці у дітей виникають труднощі, які вони вчаться долати, докладаючи вольові зусилля, в результаті чого у них з'являться нові почуття: інтерес, сумнів, здивування, допитливість, радість та інші. Поступово формується усвідомлення цих та інших почуттів та емоцій, а також їх вияву іншими людьми. Діти у віці від 7 до 10 років емоційно чутливі, їм притаманний позитивний, бадьорий, життєрадісний настрій. Дуже активно в цьому віці розвивається почуття власної гідності, вони гнівно реагують на будь-яке негативне ставлення, приниження їх особистості та позитивно переживають похвалу. В них активно розвивається почуття симпатії, яке надалі допомагає у формуванні груп, в яких полюбає спілкуватися дитина. І звичайно ж, клімат у класі є дуже важливим чинником для розвитку у дітей таких почуттів, як дружба, доброзичливість, гуманність (Власова О. І., 2005).

Виходячи з вищесказаного, варто підкреслити, що молодший шкільний вік вважається одним із найвизначніших та формуючих періодів у житті кожної людини. Саме тут людина отримує значимий соціальний досвід, який далі допомагає у становленні – вона вчиться пристосовуватися до нового середовища, будувати відносини із однолітками, нести відповідальність, привчається до більшої самостійності та ін. Для подолання цих труднощів дитині стають у нагоді: правильне усвідомлення власних емоцій та розпізнавання емоцій інших людей, вміння діяти коректно відповідно до ситуації, емпатія, самодисципліна та набуті соціальні навички. Зрозумілим є факт, що емоційний інтелект, вміння та навички є дуже важливими та вкрай необхідними кожній людині, тому так – їх потрібно розвивати у той час, коли ми є найсприятливішими до сприймання, а саме у молодшому шкільному віці.

Янюк А. М.

Хмельницький навчально-виховний комплекс № 4

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасне суспільство вимагає від особистості постійних змін, активних дій, формування вмінь оперативно адаптуватися до нових вимог, компетентно застосовувати здобуті знання, розвиватися та творити. Стрімке зростання обсягу інформації, яку необхідно засвоїти для успішної подальшої життєдіяльності, потребує збільшення темпу читання, швидкості і якості розуміння прочитаного й прийняття рішення. З огляду на це, читання стає основою освіти і самоосвіти, провідною навичкою самоосвіти людини упродовж життя.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти освітній процес у молодшій школі спрямований на формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися нею в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей.

Психолого-педагогічні засади формування навички читання були висвітлені Т. Єгоровим, О. Леонтєвим, М. Жинкіним. Застосування у практиці сучасної школи набули системи вправ для формування навички швидкого читання І. Т. Федоренка, В. М. Зайцева та комплекс вправ для формування правильного свідомого, виразного та швидкого читання Б. В. Динги.

Читацька компетентність молодшого школяра – комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку, володіє достатньо сформованою навичкою читання, читацькими вміннями та навичками; має здатність до читацької самостійності, самооцінки, самоконтролю, творчого розв'язання літературних завдань; сформованість інтелектуальних операцій для повноцінного сприймання й осмислення твору, творчих літературних здібностей.

Сутність читацької компетентності полягає в оволодінні учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу їм відповідно до вікових можливостей самостійно орієнтуватися у колі дитячого читання; усвідомлено сприймати зміст текстів різних видів, добирати, аналізувати, інтерпретувати, узагальнювати інформацію, представлену у різних джерелах друкованої продукції, і успішно її використовувати, застосовувати для вирішення навчально-пізнавальних і практичних завдань як на предметному, так і на міжпредметному рівні. Набутий читацький досвід забезпечує готовність і здатність молодших школярів до подальшого навчання, пізнання, саморозвитку.

Відомо, що читацька компетентність інтегрує в собі такі компоненти: когнітивний (знання); комунікативний (слухання, читання, говоріння); ціннісний (розуміння соціальних, морально-етичних цінностей, оцінні судження і ставлення учня до прочитаного); діяльнісний (уміння, навички, способи діяльності); особистісно-творчий (розвиток літературно-творчих здібностей, естетичної чутливості, творчої уяви; здатність до творчої діяльності; рівень читацької культури).

Сам процес формування читацької компетентності вимагає розвитку обов'язкових умінь у молодших школярів, зокрема:

- умінь прочитувати інформацію-текст (використання різних видів читання);
- умінь розмірковувати над прочитаним (навчання дітей визначати тему та основну думку твору, аналізувати сюжет тексту та його композицію, точно відповідати на запитання та складати власні запитання до тексту, записувати план до прочитаного та ін.);
- умінь оцінювати прочитане (формування у школярів навички написання відгуків до прочитаних творів та міні-роздумів);
- навички самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок.

Увагу слід приділяти впровадженню елементів таких інноваційних технологій навчання, як здоров'язбережувальна, особистісно-орієнтована, проектна, інтерактивна, інформаційно-комунікаційна, які передбачають постійне включення учнів до активної освітньої діяльності, що дає можливість активізувати та підвищувати рівень внутрішньої мотивації до навчання та пізнання.

На різних етапах уроків літературного читання застосовую інтерактивні форми роботи. Для мотивації освітньої діяльності та підготовки до сприймання нового матеріалу використовую такі колективно-групові методи навчання, як «Незакінчені речення», «Мікрофон», «Криголам», «Грунування», «Аналіз ситуації», «Асоціативний куш».

Інтерактивні методи кооперативного навчання (робота в парах, групах) дають можливість активізувати пізнавальну діяльність учнів. Під час підведення підсумків уроку використовую методи ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань.

Для розвитку інтересу до читання, впроваджую нестандартні форми проведення уроків: урок-казка, урок-змагання, урок-подорож, урок-вікторина, урок-гра, урок захисту проекту, урок-КВК, урок-свято.

Цілеспрямоване позакласне читання підвищує рівень читацьких навичок, розвиває зв'язне мовлення, збагачує словниковий запас молодших школярів.

Зазначимо, що всі виокремлені складові читацької компетентності взаємопов'язані, а результатом їх взаємодії є сформованість читацької компетентності молодшого школяра, яка буде свідчити про:

- стійкість інтересу до читання;
- сформованість у нього знань про літературу як вид мистецтва і літературу як науку;
- сформованість основних умінь, необхідних для сприйняття, розуміння змісту творів різних жанрів і висловлення обґрунтованої оцінки твору;
- здатність застосовувати здобуті знання і вміння у власній літературній діяльності;
- розвиток творчих, власне, літературних здібностей;
- вироблення системи цінностей і емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до інших людей і до самого себе.

Рівень сформованості читацької компетентності свідчитиме про готовність випускника початкової школи до повноцінного сприйняття складніших за художньою формою і змістом літературних творів, засвоєння літературознавчих термінів в основній школі.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Апухтіна Вікторія Олексіївна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Арабаджи Марина Костянтинівна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри дошкільної та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл).

Афанасьєва Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри менеджменту освіти та психології Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя).

Барановська Лілія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освіти дорослих Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, (м. Київ).

Безручук Юлія Вікторівна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Берегова Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Біла Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл).

Бурковська Галина Андріївна – практична психологиня, психологиня-волонтерка від Вінницької міської ради, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри психології КЗВО Вінницька академія безперервної освіти (м. Вінниця).

Варгата Оксана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Василенко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Васильєва Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл, Одеська область).

Велегурська Наталя Петрівна – директорка Фараонівського опорного закладу загальної середньої освіти Петропавлівської сільської ради Білгород-Дністровського району Одеської області (с. Петропавлівка, Білгород-Дністровський район, Одеська область, Україна), здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедра дошкільної та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл).

Венцеславська Тетяна Ігорівна – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Вознесенська Олена Леонідівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, членкиня Ради правління ГС «Національна психологічна асоціація», президентка ВГО «Арт-терапевтична асоціація» (м. Київ).

Волошин Володимир Миколайович – кандидат психологічних наук, психолог, психотерапевт, супервізор, тренер, член правління Національної психологічної асоціації, директор ГО «Інститут психології здоров'я», викладач закладу вищої освіти «Подільський державний університет» (м. Київ).

Вольська Вікторія Сергіївна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинівич – кандидат психологічних наук, доцент, лікар-психіатр (1997–2018), в. о. директора Центру інноваційної педагогіки та психології, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Герман Андрій Васильович – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гнатюк Нікіта Миколайович – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Головій Анастасія Сергіївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гомонюк Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гребінник Ольга Анатоліївна – вчителька Орлівського закладу загальної середньої освіти Ренійської міської ради (с. Орлівка, Ренійський р-н, Одеська область), здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедра дошкільної та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл).

Данилюк Віктор Васильович – санінструктор військової частини А1538, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Дженджик Інна Олександрівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Джулай Анастасія Ігорівна – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань).

Добровольська Віталіна Ігорівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Дригула Вікторія Олександрівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Засць Ганна Андріївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Захарченко Альона Богданівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ігумнова Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кабашнюк Віталій Олександрович – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Карпова Дарія Євгенівна – доктор філософії у психології, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Карпюк Анна Анатоліївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кобилянський Володимир Антонович – асистент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

Коваль Катерина Юріївна – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне).

Ковальчук Інна Владиславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

Козловська Людмила Вікторівна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Козлюк Альона Віталіївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти кафедри дошкільної освіти та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Колба Вікторія Русланівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Комар Таїсія Василівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кулешова Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кур'ята Жанна Валеріївна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Луценко Олена Володимирівна – практична психологиня-методистка, методистка Київського міського будинку учителя, практична психологиня Спеціалізованої школи № 114 м. Києва, членкиня ГС «Національна психологічна асоціація», керівниця відокремленого підрозділу в м. Київ, членкиня правління ВГО «Арт-терапевтична асоціація» (м. Київ).

Мазурок Каріна Олександрівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Меланіч Сілвер Олександрович – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Мельник Віктор Михайлович – вчитель фізичної культури Хмельницької середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 13 імені М. К. Чекмана (м. Хмельницький).

Мельник Ольга Олексіївна – вчителька української мови, літератури та зарубіжної літератури, спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів № 8 (м. Хмельницький).

Мишко Галина Вікторівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Міхєєва Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Новак Микола Володимирович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Олійник Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Олійник Марина Григорівна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Павленко Марина Сергіївна – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький), заступниця директора з виховної роботи Ліцею міжнародних відносин № 51 (м. Київ).

Пастух Людмила Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методик суспільно-гуманітарних дисциплін Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Перерва Євген Геннадійович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Петяк Олена Віталіївна – доктор філософії в галузі психології, старша викладачка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Підкамінна Даша Олександрівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Підмастерчук Аліна Олександрівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

Подкоритова Лариса Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, голова Відокремленого підрозділу ВГО «Арт-терапевтична асоціація» у Хмельницькій області (м. Хмельницький).

Попелюшко Роман Павлович – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (м. Київ).

Потапкіна Леся Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладачка спеціальних дисциплін циклової комісії програмної інженерії Хмельницького політехнічного фахового коледжу Національного університету «Львівська політехніка» (м. Хмельницький).

Потапчук Євген Михайлович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, заслужений працівник освіти України (м. Хмельницький).

Потапчук Наталія Дмитрівна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу Національної академії Державної прикордонної служби України (м. Хмельницький).

Рашина Інна Олександрівна – викладачка кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Романова Софія Олександрівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Романовська Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Руденок Алла Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Самохвалова Анастасія Сергіївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Сафін Олександр Джамільович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, заслужений діяч науки і техніки (м. Умань).

Семенюк Олександр Миколайович – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Сергієнко Ірина Маратівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, членкиня ВГО «Арт-терапевтична асоціація», арттерапевтка, психодраматерапевтка РАfE (м. Черкаси).

Сергієнко Ірина Маратівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, членкиня ВГО «Арт-терапевтична асоціація», арттерапевтка, психодраматерапевтка РАfE (м. Черкаси).

Скоропад Вікторія Олексіївна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньою програмою «Практична психологія» Державного університету інфраструктури та технологій (м. Київ).

Слободянюк Мар'яна Вікторівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Старостіна Крістіна Валентинівна – практична психологиня Хмельницького навчально-виховного комплексу № 2 (м. Хмельницький).

Стельмах Олександра Ігорівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Сургунд Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Тафінцева Світлана Ігорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Труніна Ольга Альбертівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ханецька Наталія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, координаторка Хмельницького психологічного центру, психотерапевтка в методі позитивної транскультуральної психотерапії (реєстр УСП, WAPP, EAP), навчаюча психотерапевтка, базова та майстер-тренерка УПП, WAPP, членкиня Ради УПП, членкиня Комітету WAPP з питань стандартів тренінгів, голова секції позитивної психотерапії в Хмельницькому осередку УСП, супервізорка УСП (м. Хмельницький).

Хоптяна Олександра Володимирівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Худяков Віталій Леонідович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету, РСС коуч за стандартом International Coach Federation (ICF), НЛП майстер, тренер, засновник тренінгового центру SoFine (м. Харків).

Цебень Єлизавета Олегівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Чемодурова Юлія Миколаївна – кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри менеджменту освіти та психології Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя).

Шеремета Аліна Ігорівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Шитюк Віра Миколаївна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ямська Ангеліна Андріївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Янюк Альона Михайлівна – вчителька початкових класів Хмельницького навчально-виховного комплексу № 4 (м. Хмельницький).

ЗМІСТ

АФАНАСЬЄВА Т. О. Формування готовності майбутніх психологів до роботи в умовах невизначеності	3
БАРАНОВСЬКА Л. В. Формування мистецької компетентності в майбутніх вихователів-методистів закладів дошкільної освіти засобами артосвіти	4
БЕЗРУЧУК Ю. В. Особливості підготовки майбутніх психологів до соціально-психологічної допомоги сім'ям, що виховують дітей з особливими освітніми потребами	5
БЕРЕГОВА Н. П., КОЛБА В. Р. Профілактика адиктивної поведінки у юнаків	7
БІЛА О. О., АРАБАДЖИ М. К. Інтеграція медико-педагогічної діяльності вчителя в екстремальних ситуаціях роботи з особливими молодшими школярами	9
БІЛА О. О., ВЕЛЕГУРСЬКА Н. П. До питання про стратегію діяльності вчителя з молодшим школярем у критичній ситуації його самотності	10
БІЛА О. О., ГРЕБІННИК О. А. Організація волонтерської діяльності студентів магістратури з випускниками початкової школи у сільській місцевості	11
БУРКОВСЬКА Г. А. Арттерапевтичні методи роботи з травмою дорослих в умовах війни	13
ВАРГАТА О. В., КУР'ЯТА Ж. В. Критичне мислення як важлива навичка «soft skills» майбутніх психологів	15
ВАРГАТА О. В., ХОПТЯНА О. В. Здоров'язберігаючі технології як важлива умова збереження психічного здоров'я особистості майбутнього психолога	16
ВАСИЛЕНКО О. М., ГНАТЮК Н. М. Студентська група як чинник розвитку соціально-психологічної компетентності майбутніх психологів	17
ВАСИЛЬЄВА О. А. Особливості розвитку особистісного потенціалу майбутніх психологів	19
ВОЗНЕСЕНСЬКА О. Л., ЛУЦЕНКО О. В. Особливості арттерапії дітей в часи війни	21
ВОЛОШИН В. М. Авторська техніка «Долонька турботи про себе» в роботі з профілактики вигорання	23
ВОЛЬСЬКА В. С., РУДЕНОК А. І. Проблема фабінгу у сучасному суспільстві	24
ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Вправи для планування самовдосконалення	25
ГОЛОВІЙ А. С., ПОДКОРИТОВА Л. О. Розвиток самооцінки підлітків засобами арттерапії	27

ГОМОНЮК О. М., ДЖЕНДЖИК І. О. Особливості розвитку пізнавальної сфери старших дошкільників	28
ДЖУЛАЙ А. І. Методичні рекомендації майбутнім психологам щодо самостійного розвитку емоційного інтелекту	31
ЗАХАРЧЕНКО А. Б., СУРГУНД Н. А. Теоретичні підходи до проблеми соціального інтелекту	33
ГУМНОВА О. Б., ТРУНІНА О. А. Подолання негативних емоційних станів підлітків засобами когнітивно-поведінкової терапії	35
КАБАШНЮК В. О. Організація навчання з першої домедичної допомоги при мінно-вибухових травмах	37
КАРПОВА Д. Є., ВЕНЦЕСЛАВСЬКА Т. І. Пріоритети розлучених людей при виборі шлюбного партнера	39
КАРПЮК А. А., СУРГУНД Н. А. Діагностика тривожності за допомогою методів проєктивної психодіагностики	41
КОВАЛЬ К. Ю. Соціально-педагогічні умови підготовки та навчання батьків-вихователів у дитячих будинках сімейного типу	42
КОВАЛЬЧУК І. В., КОБИЛЯНСЬКИЙ В. А. Сучасні технології підготовки фахівця в умовах класичного університету	44
КОЗЛОВСЬКА Л. В. Реалізація сім'єю репродуктивної функції як психологічна проблема	46
КОЗЛЮК А. В., ТАФІНЦЕВА С. І. Розвиток зору у дитини від народження до 1 року	47
КОМАР Т. В., АПУХТІНА В. О. Формування мотивації самозбереження здоров'я у молодого покоління	49
КУЛЕШОВА О. В., GERMAN A. B. Комунікативні здібності у структурі професійно значущих якостей психолога	52
КУЛЕШОВА О. В., ЗАСЦЬ Г. А. Соціально-психологічні особливості сімейного виховання	54
КУЛЕШОВА О. В., МЕЛАНІЧ С. О. Теоретичні аспекти професійної самореалізації особистості педагога	57
КУЛЕШОВА О. В., СТЕЛЬМАХ О. І. Професійно значущі якості майбутніх психологів як умова розвитку їх лідерського потенціалу	60
МАЗУРОК К. О., ПОДКОРИТОВА Л. О. Особливості розвитку емпатії у студентів-психологів	62
МЕЛЬНИК В. М. Вплив рухливих ігор на формування особистості молодшого школяра	64
МЕЛЬНИК О. О. Психологічно-комфортний клімат у класі як умова успішності учнів	65
МІХЕСВА Л. В. Гендерні відмінності у прояві тривожності в студентській молоді	68

МІХЕСВА Л. В., МИШКО Г. В. Вплив різних видів гендерної ідентичності на емпатію студентів	71
МІХЕСВА Л. В., САМОХВАЛОВА А. С. Вплив мотивації та психологічного стану на здоровий спосіб життя студентської молоді	73
ОЛІЙНИК В. В. Стрес як проблема: сучасне осмислення	75
ОЛІЙНИК М. Г. Особливості емоційного реагування на війну	76
ПАВЛЕНКО М. С. Психологічні та адаптаційні особливості дітей підліткового віку	77
ПАСТУХ Л. В. Пріоритетні завдання психологічної підтримки педагогів в умовах викликів війни	79
ПЕРЕРВА Є. Г. Технології самозбереження психофізичного здоров'я студентів вищих навчальних закладів	81
ПЕТЯК О. В., ДОБРОВОЛЬСЬКА В. І. Готовність до професійної діяльності як складова професійної компетентності психолога	83
ПЕТЯК О. В., ПІДКАМІННА Д. О. Професійне саовизначення старшокласників крізь призму стратегій сімейного виховання	86
ПЕТЯК О. В., ЯМСЬКА А. А. Наукові підходи до вивчення проблеми стресу та стресостійкості як психологічних феноменів	88
ПІДМАСТЕРЧУК А. О. Особливості прояву дезадаптації в поведінці сучасних підлітків	90
ПОДКОРИТОВА Л. О. Поєднання образотворчої терапії і «Вікна Джохарі» у психологічній і педагогічній практиці	92
ПОПЕЛЮШКО Р. П., ДАНИЛЮК В. В. Теоретичні передумови психологічної адаптації мобілізованих	93
ПОПЕЛЮШКО Р. П., СКОРОПАД В. О. Психологічні особливості прояву тривожності у осіб юнацького віку	96
ПОТАПКІНА Л. В. Підготовка менеджерів до професійної діяльності з актуалізацією напрямку автоматизації процесів бізнес-планування та використання можливостей інтернет засобів	98
ПОТАПЧУК Є. М., ПОТАПЧУК Н. Д. Ресурси родини як суб'єкта відновлення та збереження психічного здоров'я людини в умовах воєнного стану	100
РАШИНА І. О. Особливості професійної діяльності менеджерів соціально-педагогічної роботи	101
РОМАНОВА С. О., СУРГУНД Н. А. Діагностика ознак дезадаптації в дитини засобами проєктивної психодіагностики	102
РОМАНОВСЬКА Л. І., НОВАК М. В. Роль стресостійкості та копінг-стратегій у професійній діяльності фахівця соціальної роботи	103
РУДЕНОК А. І., ДРИГУЛА В. О. Особливості проявів емоційного інтелекту дітей з розладами аутистичного спектру	105

САФІН О. Д. Психологічні чинники ефективного on-line навчання у закладі вищої освіти	106
СЕРГІЄНКО І. М. Особливості проведення психологічної групи підтримки онлайн	110
СЛОБОДЯНЮК М. В., ПОДКОРИТОВА Л. О. Особливості психічних станів студентів під час війни	112
СТАРОСТИНА К. В. Практичні аспекти впровадження проєкту мотиваційно-рефлексивного простору в закладі загальної середньої освіти	113
СУРГУНД Н. А. Інтрогармонізація особистості фахівця на основі аутопсихологічної компетентності як умова успішності його професійно мобільної поведінки	116
ХАНЕЦЬКА Н. В., СЕМЕНЮК О. М. Психологічні аспекти емоційного вигорання батьків у період військових дій	118
ХУДЯКОВ В. Л. Психологічні чинники професійного здоров'я менеджерів під час адаптації до професійної діяльності	120
ЦЕБЕНЬ Є. О., СУРГУНД Н. А. Розвиток емоційного інтелекту школярів середніх та старших класів	122
ЧЕМОДУРОВА Ю. М. Психологічна допомога та психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу під час війни: основні завдання та виклики	124
ШЕРЕМЕТА А. І. Резильєнтність як здатність відновлення після психотравмуючих ситуацій	126
ШИТЮК В. М. Актуальність розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку	127
ЯНЮК А. М. Формування читацької компетентності молодших школярів	128
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	130

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

**Тези доповідей
XI Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Хмельницький, 27 квітня 2023 року)**

Технічний редактор
Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра психології та педагогіки
Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11
E-mail: kafedrapip@ukr.net
<https://psy.khmnmu.edu.ua>

Формат 84×108 1/32. Електронне видання.
Ум. друк. арк. 14,05.
