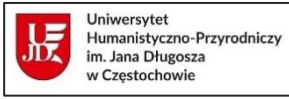
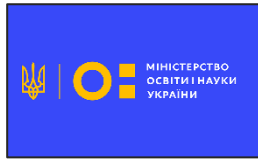


ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
**Міжнародної науково-
практичної конференції**

**АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ
ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ
СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

Тернопіль
19-20 жовтня 2023 року





Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
у співпраці

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
(м. Дрогобич, Україна)
Лондонський університет королеви Марії (м. Лондон, Велика Британія)
Південночеський університет (м. Чеські Будейовиці, Чеська Республіка)
Східно-європейський слов'янський університет (м. Ужгород, Україна)
Університет Яна Длугоша в Ченстохові (м. Ченстохова, Польща)
Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна)
Державна Вища Професійна школа імені Станіслава Тарновського
(м. Тарнобжег, Польща)
Вустерський університет (м. Вустер, Велика Британія)
Сучавський університет імені Штефана чел Маре (м. Сучава, Румунія)
Академія прикладних наук в Коніні (м. Конін, Польща)

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
Міжнародної науково-практичної конференції
з нагоди 25-річчя кафедри психології розвитку та консультування
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ
СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

19-20 жовтня 2023 року

м. Тернопіль

УДК 378:316.454.5

А – 72

Рекомендовано до друку вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка /протокол № 6 від 28 листопада 2023 р.

Рецензенти:

Буняк Н.А. – доктор психологічних наук, професор

Каліщук С.М. – доктор психологічних наук, доцент

Мешко О.І. – кандидат психологічних наук, доцент

Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 19 – 20 жовтня 2023 р. / за ред. Г.К.Радчук. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 542 с. (Електронне наукове видання).

ISBN 978-617-595-127-9

Збірник укладено за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти», проведеної кафедрою психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка з нагоди її 25-річчя.

У межах конференції відбулося обговорення актуальних проблем в контексті розвитку сучасної освіти: аналіз та узагальнення теоретичних і прикладних результатів щодо розробки сучасних інноваційних підходів в освітній галузі, психолого-педагогічних та організаційно-технічних засад дистанційного навчання, моральної та соціально-психологічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах війни, теоретико-методологічних та методичних основ розвитку лідерства в освіті, практичної медіації як чинника вирішення соціальних та психологічних конфліктів в сучасному українському суспільстві.

Адресовано викладачам закладів вищої освіти, студентам, науковцям-психологам, учителям, практичним психологам, представникам громадських організацій просвітницького спрямування.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за підбір і точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

ISBN 978-617-595-127-9

УДК 378:316.454.5

А – 72

© ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2023

З М І С Т

Секція 1 ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	
АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВЧИНКУ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ (<i>Андрій ЛАЗАРУК</i>).....	10
ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ЯК ЦІННІСНИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ (<i>Галина РАДЧУК</i>).....	16
ДІАЛОГ ЯК УМОВА ТА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ (<i>Віра ДУБ</i>).....	19
ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ДУХОВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ (<i>Світлана БІЛОЗЕРСЬКА</i>).....	22
ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ (<i>Галина ГРУЦЬ</i>).....	27
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СЕНСОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (<i>Галина ГОНЧАРОВСЬКА, Лідія БЕДНАРЧУК</i>).....	32
МЕТОДИ ФАСИЛІТАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ (<i>Зоряна АДАМСЬКА</i>).....	37
МЕТАМЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДЕЯКИХ ПРОБЛЕМ УКРАЇНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ (<i>Мирослав САВЧИН</i>).....	43
НАВЧАННЯ РОМСЬКИХ УЧНІВ У ЧЕСЬКИХ ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ (<i>Мирослав ПРОХАЗКА</i>).....	48
НАУКОВА (НАУКОВО-МЕТОДИЧНА) РОБОТА: ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ (<i>Лілія РЯБОВОЛ</i>).....	54
ОСВІТНІЙ ДІАЛОГ ЯК СПОСІБ ПОДОЛАННЯ ЦІННІСНОЇ КРИЗИ (<i>Мирослава ВІННИЧУК</i>).....	59
ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ (<i>Ганна ЧАЙКОВСЬКА</i>).....	63
ПРОБЛЕМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ГРТ-ЧАТУ В КОНТЕКСТІ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ (<i>Оксана ПРИХОДЬКО, Наталія ШАПЕНКО</i>).....	67
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АРТ-ТЕРАПЕВТА (<i>Зоряна СПРИНСЬКА</i>).....	71

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ (<i>Наталія САВЕЛЮК, Ольга ГЕРМАН</i>)	74
РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (<i>Марія ЗАМІЩАК</i>)	79
РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ (<i>Галина МЕШКО, Олександр МЕШКО</i>)....	82
РОЛЬ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ (<i>Ганна СЛОЗАНСЬКА, Надія ГОРІШНА</i>)	86
РОЛЬ УПРАВЛІННЯ ОСОБИСТИМИ ЗНАННЯМИ (РКМ) У СФЕРІ ОСВІТИ ТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (<i>Оксана ГРИЩЕНКО</i>)	90
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ПРОЦЕСІ ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ (<i>Руслана ЧІП</i>)	95
УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ УПРОВАДЖЕННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗЗСО (<i>Ольга РАДЧЕНКО, Віта БАРАН</i>).....	100
УПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ІНДИКАТОР ЇЇ ЯКОСТІ (<i>Любомира ІЛІЙЧУК</i>).....	106
ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ ОРІЄНТИРИ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ (<i>Ігор ГАЛЯН, Олена ГАЛЯН</i>)	108
ЧИННИКИ БУЛІНГУ СЕРЕД УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ (<i>Іванна ШЕВЧУК</i>).....	111
ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ УЯВЛЕНЬ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ (<i>Вікторія ОЛЕКСЮК, Юлія ТАРЕЄВА</i>).....	116
INTEGRATION AS AN INNOVATIVE METHOD OF LESSON (<i>Oksana FEDOR</i>).....	121

Секція 2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНІЧНІ ЗАСАДИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ (<i>Алла КОЧУБЕЙ, Марта ТАБАЧУК</i>).....	127
ВПЛИВ МЕРЕЖЕВОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА РОЗВИТОК САМОВИЗНАЧЕНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ В ОНЛАЙН-СЕРЕДОВИЩІ (<i>Марина ВАРАКУТА, Мирослава МАРКІЯНЕНКО</i>)	130
ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН (<i>Зоряна БИНДАС</i>).....	135

ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ (<i>Ольга ТУРКО, Марія БОЙКО</i>)	140
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ (<i>Лариса ЖУРАВЛЬОВА, Аліна КУДЛЯК</i>)	143
ПЕРСПЕКТИВИ МАШИНО-ОПОСЕРЕДКОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ: ЦІННІСНІ ПІДСТАВИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ НЕЯВНОГО ЗНАННЯ (<i>Гідеон БРАХМАН, Андрій НЕСУХ</i>)	148
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ (<i>Оксана ОЛІЙНИК</i>)	153
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ (<i>Ірина МАРЧУК</i>)	155
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ВИБОРУ ІНСТРУМЕНТАРІЮ УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ (<i>Оксана БОДНАР, Марина ШКОДА</i>)	160
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ НАСТІЛЬНО РОЛЬОВИХ ІГОР ЗАДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ АДАПТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ (<i>Олександр ІВАСКЕВИЧ</i>)	165
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ (<i>Наталія ФЕДОР</i>)	170
УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ (<i>Юрій ДУДНИК</i>)	174
ФАСИЛІТАЦІЯ ТА НАВЧАННЯ НАВИЧКАМ РОБОТИ В КОМАНДІ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ (<i>Галина ГЕНСЕРУК, Сергій МАРТИНЮК</i>)	179
NEUROKOGNITYWISTYKA U PODSTAW JAKOŚCI EDUKACJI PRAWDZIWEJ – W REALU I NA ODLEGŁOŚĆ (<i>Jan GRZESIAK</i>)	182

Секція 3 МОРАЛЬНА ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

АДАПТАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЧЕСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ГЛУБОКА НАД ВЛТАВОЮ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ (<i>Мирослава ТОМАШЕВСЬКА</i>)	186
ВОЄННІ СТРАЖДАННЯ В ЕКСПЕРТНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОБСТЕЖЕННЯХ (<i>Сергій БОЛТІВЕЦЬ</i>)	191

ДО ПИТАННЯ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕЗІЛЬЄНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ЗА ПОТЕНЦІЙНО ТРАВМУЮЧИХ ОБСТАВИН ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ (<i>Антоніна КІЧУК</i>)	194
ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: СИМПТОМИ ПРОЯВУ ТА СПОСОБИ ЗАПОБІГАННЯ (<i>Ольга СЕРЕДА</i>)	198
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ (<i>Марія ШПАК</i>).....	203
ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЮНАКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ (<i>Тетяна ЯБЛОНСЬКА, Мирослава КОНОНЧУК</i>)	207
КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ ЯК СКЛАДОВА МОРАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ (<i>Роман ХАВУЛА, Тарас КАЧМАР</i>)	211
МІФИ ПРО ОНКОЛОГІЮ В УКРАЇНСЬКОМУ ІНФОПРОСТОРІ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНИХ КРИЗ (<i>Катерина ЛИСНИК</i>)	214
ОСНОВНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ (<i>Христина МАЦАЛАП</i>)....	220
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ (<i>Михайло ЛЕВЧУК</i>).....	225
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО БАТЬКІВСТВА У СТУДЕНТІВ (<i>Віталій ТРЕТЯК</i>)	229
ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ВІЙНИ (<i>Катерина ПОСОХОВА</i>).....	233
РОЛЬ МОРАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ЗОВНІШНЬО-ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ (<i>Марина ВАРАКУТА, Анастасія БАКУМ</i>)	237
ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ (<i>Олена ПАВЛОВСЬКА</i>).....	240
ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК АКСІОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ (<i>Наталія САВЕЛЮК</i>)	243
ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я В КОНСТРУКТИВНИХ ТА ДЕСТРУКТИВНИХ РОДИНАХ В УМОВАХ ВІЙНИ (<i>Ольга ТИМОШЕНКО</i>)	249
ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: НАПРЯМИ ПІДТРИМКИ І ЗБЕРЕЖЕННЯ (<i>Ірина ПЕРІГ</i>)	254

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД (<i>Марія КРАПИВА, Олена ЛИТВИНЕНКО</i>)	257
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В УМОВАХ СТРЕСУ (<i>Людмила МАТЯШ-ЗАЯЦ, Микита ЧЕРЕПОВСЬКИЙ</i>)	260
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ (<i>Іванна АНДРІЙЧУК, Надія ФАРІЙОН</i>)	264
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ (<i>Анна ЗАПЛИТНА</i>).....	269
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ (<i>Іван ПЕТРУК</i>)	273
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УМОВ ТА ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ (<i>Олег ДЕРГАЧОВ</i>). 276	
ПСИХОЛОГІЯ БЕЗПЕКИ ТА ЗАХИЩЕНОСТІ ОСВІТЯН: ПРАКТИКИ СТІЙКОСТІ (<i>Тетяна ЦЮМАН, Зоряна АДАМСЬКА</i>).....	280
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ (<i>Галина РАДЧУК, Наомі Еліасра КАРПЕЦЬ</i>).....	284
ПСИХОСОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОЛОДОГО ВІКУ: КРИЗА ТА КОНФЛІКТИ (<i>Марина ВАРАКУТА, Катерина КОЛЬЧИК</i>).....	288
СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВІЙНИ (<i>Ольга СЛОБОДЯНЮК</i>).....	290
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЦЕНТРАХ МЕДИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ (<i>Галина ГОНЧАРОВСЬКА, Валерія ХОРИНЯК</i>).....	294
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПОГЛЯД ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА (<i>Оксана ЖИЗНОМІРСЬКА</i>)	301
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ: ПОКАЗНИКИ ТА ОСНОВНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ (<i>Марія ШПАК, Марія СКАЛИЧ</i>)	305
СОЦІАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ (<i>Іван МИКИТЮК</i>)	309

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ (<i>Марина ШУТОВА</i>).....	315
СУЧАСНИЙ ПСИХОЛОГ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН (<i>Марія ДІДОРА</i>).....	319
ТРИВОГА ТА СТРАХИ В ПЕРІОД ВІЙНИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПСИХІЧНЕ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ (<i>Світлана ЗАБОЛОЦЬКА</i>).....	322
ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ФУНКЦІЯ АДАПТАЦІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ (<i>Євгенія КАЛЮЖНА</i>).....	326
ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ КУЛЬТУРИ МИРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ (<i>Олександра ЯНКОВИЧ</i>).....	329
ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА В УМОВАХ ВІЙНИ (<i>Ірина ГРИНИК</i>).....	335
ФОТОТЕРАПІЯ ЯК ОДИН З НАПРЯМКІВ АРТ-ТЕРАПІЇ (<i>Vima БОГОСЛАВЕЦЬ</i>).....	338
A STRENGTH-BASED APPROACH TO SUPPORTING FAMILIES IN ADVERSITY (<i>Alison PROWLE</i>).....	344
SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG IT WORKERS (<i>Halyna RADCHUK, Yang HAICHAO</i>).....	347

Секція 4 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСТВА В ОСВІТІ

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ ТА САМООРГАНІЗАЦІЙНА СПРОМОЖНІСТЬ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ЛЮДИНИ (<i>Людмила НЕСУХ, Ольга ЧЕРВЯКОВА</i>).....	351
ГОТОВНІСТЬ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА (<i>Марія КУЗИШЕН</i>).....	354
ГРУПА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ВИНИКНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЛІНІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА (<i>Оксана СТРОКАТЮК</i>).....	359
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ ДУХОВНОСТІ І МОРАЛЬНОСТІ ЗА ЦЕРКОВНИМИ ТА СВІТСЬКИМИ ДЖЕРЕЛАМИ (<i>Дмитро ГРИНЬО</i>)....	363
ЕГІПТАРНА ОСОБИСТІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ І ФАХІВЧИНЬ В АКСІОПСИХОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ (<i>Оксана КІКІНЕЖДІ, Ольга КІЗЬ</i>)	368
ЗАКЛАДАННЯ У РАННЬОМУ ДИТЯЧОМУ ВІЦІ ПЕРЕДУМОВ РОЗВИТКУ І ФОРМУВАННЯ СОФТ-СКІЛЗ ОСОБИСТОСТІ (<i>Тетяна ДУТКЕВИЧ</i>) ..	374

ДОВІРА ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ (<i>Ольга ШЕВЧЕНКО</i>)	379
ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА (<i>Наталія ГУЗИК</i>)	383
ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ НА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ: ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТ (<i>Наталія ВІННИК, Вероніка БАЛАШОВА</i>)	386
ЛІДЕРСТВО В ОСВІТІ: ЗНАЧЕННЯ, РОЗВИТОК ТА ВПЛИВ (<i>Марина ВАРАКУТА, Ірина ПІДОПРИГОРА</i>)	390
ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ (<i>Руслана ЧП, Анастасія СОХА</i>)	394
ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПОЧУТТЯ САМОЦІННОСТІ У ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ (<i>Вікторія ОЛЕКСЮК, Оксана ПЕЧІЛЬ</i>)	398
ПСИХОЕМОЦІЙНІ ПРОЯВИ ТА СОЦІАЛЬНА ПОВЕДІНКА ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ РІЗНИХ ФОРМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (<i>Тетяна СОВА, Олена ЛИТВИНЕНКО</i>)	403
ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІВ (<i>Світлана КУЗІКОВА</i>)	409
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (<i>Іванна АНДРІЙЧУК, Оксана ТИСЛЮК, Соломія АНДРІЙЧУК</i>)	412
ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА СПРОМОЖНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ПРАЦЮВАТИ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ (<i>Надія ХАЄЦЬКА, Марина ОРАП</i>)	416
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ (<i>Ольга ЛОГВИСЬ</i>)	420
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ЇЇ РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ (<i>Христина ДЗЮНЬ</i>)	424
ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (<i>Галина ГОНЧАРОВСЬКА, Тетяна ПШЕБИЛЬСЬКА</i>)	428
ЧИННИКИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ (<i>Зоряна ЗАТЕРТА</i>)	434
THE INKTOBER INITIATIVE – ANNUAL, GLOBAL, AND PERSONAL SELF-REGULATED LEARNING (<i>Майкл МЕРФІ</i>)	439

**Секція 5 ПРАКТИЧНА МЕДІАЦІЯ ЯК ЧИННИК ВИРІШЕННЯ
СОЦІАЛЬНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ В СУЧАСНОМУ
УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

АГРЕСИВНІ ПРОЯВИ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТІ (<i>Дмитро СПІВАК, Ніна СПІВАК, Марія БЕЛЬЧЕНКО</i>)	446
ВНУТРІШНІ КОНФЛІКТИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ (<i>Олена СТОПНИК</i>)	451
КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МЕДІАТОРА (<i>Галина СВІДЕРСЬКА, Христина МИХАЙЛЮК</i>)	455
КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЇ (<i>Іванна АНДРІЙЧУК, Володимир ЧУХРАЙ</i>)	459
МЕДІАЦІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ В ОРГАНІЗАЦІЯХ (<i>Світлана КАЛАУР</i>)	464
МІЖОСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ БАНКІВСЬКИХ УСТАНОВ (<i>Валентин КАЛІЦИНСЬКИЙ</i>)	468
ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ В ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНУ ПРОГРАМУ «ПСИХОЛОГІЯ КОНФЛІКТУ ТА ПРАКТИЧНА МЕДІАЦІЯ» НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕДІАЦІЙНІ ПРАКТИКИ В СПОРТИВНИХ КОНФЛІКТАХ» (<i>Віктор СІТКАР</i>)	472
ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАЦІЇ В УКРАЇНІ ДЛЯ СУБ'ЄКТІВ ГОСПОДАРЮВАННЯ (<i>Оксана ФІЛІПОВИЧ</i>)	480
ОСОБЛИВОСТІ МЕДІАЦІЇ НА СТАДІЇ ДОСУДОВОГО РОЗСЛІДУВАННЯ КРИМІНАЛЬНОГО ПРОВАДЖЕННЯ (<i>Руслана ЧІП, Роксолана ГАТАНЮК</i>)	485
ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ЧИННИК ГАРМОНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ (<i>Іванна АНДРІЙЧУК, Вікторія СИМЧАК</i>)	491
ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ ПЕРЕГОВОРІВ (<i>Галина СВІДЕРСЬКА, Євгеній КОЗАЧУК</i>)	495
ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (<i>Наталія ОСМАЧКО</i>)	500
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДРУЖНИХ КОНФЛІКТІВ У МОЛОДИХ СІМ'ЯХ (<i>Роман ПАВЛОВСЬКИЙ</i>)	505

РЕСУРСИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ У СИТУАЦІЇ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ (<i>Людмила МАТЯШ-ЗАЯЦ, Ілля САВЧЕНКО</i>)	508
СІМЕЙНА МЕДІАЦІЯ ЯК ЧИННИК ВИРІШЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У МОЛОДІЙ СІМ'Ї (<i>Іванна АНДРІЙЧУК, Катерина КРІЛЬ</i>).....	512
СІМЕЙНІ КОНФЛІКТИ ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ У МОЛОДШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ (<i>Христина ГРЕБЕЛЮК</i>).....	516
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ (<i>Каріна КОВАЛЬ</i>) .	520
СТИЛЬ БАТЬКІВСЬКОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК ЧИННИК КОНФЛІКТНОСТІ ПІДЛІТКІВ (<i>Любов ДОЛИНСЬКА, Людмила ШИРЯЄВА</i>)	525
ФОРМИ ДЕСТРУКЦІЇ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ В ОРГАНІЗАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ (<i>Зіновія КАРПЕНКО</i>)	530
ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НАВИЧОК МЕДІАЦІЇ ЯК СПОСОБУ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ (<i>Наталія ДІДИК</i>).....	533
ШКІЛЬНА МЕДІАЦІЯ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (<i>Христина ГОЛЯК</i>).....	536

Секція 1

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Андрій ЛАЗАРУК

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, Україна.*

АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВЧИНКУ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

*Де скрізь кипить свята робота
Й взаємне щире прийняття,
Там вищий ценз має турбота
Про цілі й цінності життя [8, с. 5].*

Сучасні тенденції розвитку вищої школи свідчать про посилення уваги до аксіогенезу людини на етапі її освітньо-професійної підготовки. Важливою складовою аксіогенезу майбутніх фахівців на цьому етапі постає професійне самовизначення, яке охоплює активний та свідомий пошук свого місця у світі, вироблення індивідуально-ціннісного ставлення до професійної діяльності, здійснення професійного самовизначення і рефлексію усвідомленості власного професійного вибору. Визначальним для професійного самовизначення є студентський період, коли відбувається входження в професійну діяльність, набуття професійно важливих знань і вмінь, оволодіння основами професії, а його ефективність залежить від внутрішнього перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що формовиявляється у вчинку самовизначення. Відтак, вивчення аксіопсихологічних детермінант вчинку професійного самовизначення майбутніх психологів є актуальним і значущим.

Аналіз науково-психологічної літератури показує, що різні аспекти професійного самовизначення, у т.ч. його ціннісний вимір, майбутніх психологів розглядали такі вчені, як Т. Антоненко [1], Є. Кучеренко [3], Г. Радчук [5] та ін. Вчинок як спосіб особистісного існування людини у світі розглядали З. Карпенко [2], П. М'ясоїд [4], В. Роменець [6], В. Татенко [7], Анатолій

В. Фурман [9] та ін. Проте дослідження аксіопсихологічних детермінант вчинку професійного самовизначення майбутніх психологів не проводилося.

Мета статті – обґрунтувати аксіопсихологічні детермінанти вчинку професійного самовизначення майбутніх психологів.

Студентський вік є одним із найважливіших періодів аксіогенезу людини, охоплюючи інтенсивне формування складових ціннісно-сміслової сфери, які істотно впливають на їхній подальший професійний та життєвий шлях. На етапі зрілої юності, із виникненням нової соціальної ситуації розвитку й реалізацією власних життєвих планів, студенти переходять від пізнання світу до його перетворення та, усвідомлюючи особисту відповідальність за зроблений професійний вибір, активно самоутверджуються у професійній діяльності. Оскільки професійне самовизначення відбувається із урахуванням життєвих цінностей людини, перспективним є трактування цього феномену з позицій аксіопсихологічного підходу З. Карпенко [2].

Важливою для вивчення проблеми професійного самовизначення особи є концепція професійного аксіогенезу Г. Радчук – безперервного цілісного процесу «ціннісно-сміслового розвитку суб'єкта діяльності, який починається з моменту вибору професії, триває протягом усього професійного життя і завершується, коли особистість припиняє свою професійну діяльність» [5, с. 4]. Провідну роль в цьому процесі надається самовизначенню, успішність якого визначається не так персоналізацією (ототожненням себе з певною професійною роллю), як персоніфікацією («ідентифікації себе з професією на основі вироблення індивідуального способу існування у ній та водночас відкриття та збагачення свого «Я» через можливості професійної діяльності» [5, с. 140].

Зауважимо, що найбільш повно розкриває сутність, форми й механізми самовизначення трактування його в руслі концепції вчинку, розкрити у працях А. Роменця, З. Карпенко, В. Татенка, Анатолія В. Фурмана.

Зокрема, автор оригінальної концепції вчинку А. Роменець стверджував, що здійснення вчинку починається із зовнішньої стосовно особи ситуації (яка є тією ж ситуацією, продовженою в ідеальному плані), продовжується в мотивації

(утвердженні в катарсисі, де досягається очищення від амбівалентності мотивацій), переходить у вчинкову дію (власне вчинковий, діяльнісний акт) і завершується у післядії, зміст якої полягає в рефлексивному усвідомленні свого вчинку та його наслідків як для себе, так і для інших; на цьому етапі «підсумок зробленого стає основою нових кроків уперед» [6, с. 35].

Важливим в аспекті нашого дослідження є співвіднесення З. Карпенко [2] зазначених ланок вчинку з етапами розвитку ціннісно-сміслової сфери людини, зокрема, ситуацію – із сферою дії моносуб'єкта, мотивацію – із сферою діяльності полісуб'єкта, який обмірковує моральний сенс вчинків, вчинкову дію – із позицією метасуб'єкта, який на основі творення встановлює рівновагу між собою і людством, післядію – із вищим судом совісті (абсолютного суб'єкта), внаслідок чого здійснюється рефлексивне осмислення наслідків здійсненого учинку для себе і соціуму.

Анатолій В. Фурман, аналізуючи вчинок в контексті життєвого шляху, визначає його як найдосконаліший спосіб особистісного існування людини у світі. Він стверджує, що «позитивна соціальна подія-вчинок охоплює як ситуацію, мотивацію, так і дію та післядію, дає змогу людині отримати бажані свободи і незалежність у вітакультурному просторі-часі» [9, с. 158]. На його думку, життєвий покликання до вчинення допомагає людині знайти форми індивідуалізованого вираження своїх переживань, думок, прагнень. Саме у вчинку виявляються найістотніші сили людини, «заземляючи» й конкретизуючи її практико зорієнтовані прагнення й життєві цілі.

В. Татенко, розуміючи самовизначення як вчинок вибору мотивів, стверджує, що «самовизначитись – означає відповісти собі на запитання «Хто я є?», «Що я хочу?», «Що я можу?» і практично пересвідчитись у правильності цих відповідей» [7, с. 43]. На його думку, самовизначення передбачає самопізнання своїх загальнолюдських, особливих та індивідуальних властивостей, якостей, з'ясування глибинних потягів і спрямувань своєї душі, оцінку своїх здатностей і здібностей, а «вчинок самовизначення має мету дійти до визначення себе як

істоти, що приречена на вчинок істини, краси і добра, на вчинок любові, що тяжіє вчиняти, що не може не вчиняти, якщо вона людина» [7, с. 44].

Аналіз наукової літератури показує, що професійне самовизначення вперше виявляється у старшому шкільному і продовжується в студентському віці, відображаючи міру особистісної зрілості й зростання суб'єктних сил людини [3]. Проте на першому етапі самовизначення не виходить за межі ситуаційного рівня, тоді як у студентському – переходить на мотиваційний [6]. При цьому важливо, щоб студент, осмисливши вибір професії, здійснений у старшому шкільному віці самостійно чи під впливом зовнішніх чинників, співставивши його із власними й соціальними вартостями, оцінивши наявність відповідних умов для професійного саморозвитку, зробив висновок про обґрунтованість і доцільність власного професійного вибору [7]. У випадку позитивного рішення людина, здійснивши відповідний учинковий акт й відрефлексувавши його, стає суб'єктом самотворення, конструюючи власну життєдіяльність у напрямку оволодіння обраною професією [1].

Констатуємо, що хоча вчинок й актуалізує рушійні сили саморозвитку людини, починаючи від її неусвідомлюваних інстинктів і завершуючи чітко усвідомленими мотивами самовизначення, саморозвитку і самотворення, проте не будь-яке самовизначення, навіть здійснене, реалізоване й осмислене, є вчинком. Важливо, що вчинок самовизначення майбутніх психологів має ґрунтуватися на відповідних гуманістичних вартостях, відбуватися у відповідній ситуації освітньо-професійної підготовки у закладі освіти, існувати в свідомості суб'єкта як внутрішній мотив, спонукання до професійної діяльності, виявляти себе у формі зовнішньої дії (усвідомленому виборі професії) і осмислюватися через рефлексивні механізми, що об'єктивують його правильність, моральність чи обґрунтованість. Виходячи із установленого З. Карпенко взаємозв'язку між компонентами вчинку та стадіями аксіогенезу людини, вчинкову ситуацію визначаємо як період оволодіння студентами когнітивними цінностями, мотивацію – із оволодінням соціальними цінностями, зокрема цінністю любові до людей як передумовою професійного вибору, вчинкову дію – з системою

індивідуальних цінностей, зокрема цінністю творення як сенсу професійної діяльності, а післядію – із моральними цінностями, коли відбувається осмислення власної діяльності як суспільно значущого блага.

Зауважимо, що, незважаючи на визначене багатьма ученими спонтанне й вільне розгортання ціннісних орієнтацій особи, здійснення вчинку самовизначення майбутніми психологами має відбуватися через активну й напружену роботу над собою. Суть її полягає в аналізі ситуації, переосмисленні досвіду, виробленні власних позицій і переконань, прийнятті відповідного рішення та подальше постійне його переосмислення з урахуванням нових обставин, мотивів та рефлексій. З цієї позиції адекватним видається твердження В. Татенка, що «справжній вчинок не обирається і не наслідуються, а твориться людиною самостійно на основі її життєвого досвіду, його переживання і узагальнення у формі життєвих цінностей, смислів, переконань, поведінкових диспозицій тощо» [7, с. 45-46]. При цьому людина усвідомлює себе причиною і вільним виконавцем своїх учинків і готова відповідати за вчинене перед власним сумлінням й іншими людьми. Важливо, що вчинок самовизначення не завершується одномоментно і є постійним актом активності суб'єкта, що має внутрішню причину (спонтанність чи осмисленість), авторство, зовнішню реалізацію, творчо-перетворюючу природу і здатний перетворити, змінити й одухотворити як його самого, так і оточуючий світ.

Отже, вчинок самовизначення майбутніх психологів, ґрунтуючись на відповідних гуманістичних вартостях, відбувається у ситуації освітньо-професійної підготовки, існує у їх свідомості як внутрішній мотив, виявляється у формі зовнішньої дії (усвідомленому виборі професії) і осмислюється через рефлексивні механізми, що об'єктивують його правильність, моральність та обґрунтованість. Вчинкову ситуацію пов'язано із оволодінням студентами когнітивними цінностями, мотивацію – з етапом засвоєння соціальних вартостей, зокрема пізнанням цінності любові до людей, вчинкову дію – із системою індивідуальних цінностей, зокрема цінністю творення як сенсу професійної діяльності, а післядію – із моральними цінностями, внаслідок чого відбувається

осмислення власної професійної діяльності як суспільно значущого блага. Доведено, що здійснення вчинку самовизначення майбутніми психологами має відбуватися через активну й напружену роботу над собою, наслідком чого стане перетворення, зміна й одухотворення як себе самого, так і оточуючого світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко Т.Л. Становлення ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього фахівця : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2018. 412 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 2008. 204 с.
3. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2018. 7 с.
4. Карпенко З. Аксіометрика вчинку : модус самотворення. *Психологія і суспільство*. 2016. №2. С. 90-97.
5. Кучеренко Є.В. Розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Київ, 2011. 254 с.
6. Психологія вчинку : шляхами творчості В.А. Роменця : зб. ст. / упоряд. П. А. М'ясоїд ; відп. ред. А. В. Фурман. Київ : Либідь, 2012. 296 с.
7. Психологія професійного самовизначення особистості : монографія / М.С. Корольчук, Ю.В. Дроздова, В.М. Корольчук, В.І. Осьодло, А.М. Сипливий ; за заг. ред. М.С. Корольчука. Київ : КНТЕУ, 2018. 280 с.
8. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
9. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення. Київ : Деміург, 2004. 224 с.
10. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії* / за ред. В.О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 11–36.
11. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу : соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.

12. Фурман А.В. Психея. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 5.

13. Фурман О., Фурман А., Дикий Я. Вчинок і подія як соціємна організованість життєвого шляху особистості. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 143-168.

Галина РАДЧУК

доктор психологічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна

ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ЯК ЦІННІСНИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку вищої професійної освіти у нашій країні може справедливо характеризуватись як етап реформування освіти на засадах гуманітарної парадигми, в якій освіта розглядається як духовно-практична діяльність її безпосередніх учасників, їх спільне проживання «тут-і-тепер». Відтак, діалектика освіти ґрунтується не на якомусь закінченому знанні особистості, а на тій відкритості для розвитку, що проявляється в її думках та діяльності, у ціннісно-смісловому осягненні змісту освіти.

Водночас аналіз освітнього процесу закладів вищої освіти показує, що студент, як і раніше, оволодіває лише пізнавально-інформаційним аспектом своєї майбутньої професійної діяльності. Ми вважаємо, що вся складність проблеми у тому, що орієнтація на особистість не може бути забезпечена лише певними логіко-структурними перетвореннями у змісті освіти. Трансформація освіти пов'язана не лише з перетворенням об'єкта (матеріалу), а й суб'єкта, який з ним працює. Становлення особистості майбутнього фахівця у процесі вищої професійної освіти передбачає цілісне перетворення освітнього процесу: не лише зміну змісту та структури освітнього матеріалу, але й створення ситуацій професійно-особистісного самовизначення студентів з метою актуалізації смислових переживань та суб'єктного потенціалу загалом. Відтак, перехід від когнітивної до гуманітарної парадигми забезпечує освіті нову якість, визначаючи

можливості конструювання цілісного (у тому числі ціннісно-сміслового) становлення особистості в освітньому процесі.

З нашої точки зору, освіта на особистісному рівні – це смислове, суб'єктне сприймання реальності, і ніяка предметна діяльність не гарантує утворення наперед заданого смислу. Аксиологічний компонент освіти не можна представити в програмно-інструктивній формі. Створити, наперед запрограмувати смисл, до того, як проблема попаде в реальне смислове поле суб'єкта, неможливо. Необхідно створити умови, надати шанс, забезпечити простір для вибору, що запускають механізми особистісного розвитку майбутнього фахівця. Адже особистість розвивається завдяки процесам, що актуалізуються не змістом дисциплін, які вивчаються, не їх значенням, а тими смислами, що відкриваються студентам при їх вивченні. Відтак, освітній матеріал виступає для суб'єктів освіти своєрідним приводом для ціннісно-сміслових пошуків [1].

На підставі теоретичних розвідок, емпіричних досліджень та власного практичного досвіду нами виокремлено основні положення, на яких ґрунтується професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця в середовищі вищої освіти в контексті її гуманітаризації:

1. Вища професійна освіта, у нашому розумінні, – це своєрідний хронотоп культурно-феноменологічного конструювання автентичних, унікальних смислів – особистісного внеску в ментальне освітнє середовище суб'єктів освітнього процесу: студента як суб'єкта смислопошукової активності в середовищі освіти та педагога як суб'єкта смислопокладання в освітнє середовище.

2. Професійно-особистісне становлення розглядається нами як процес самоорганізації особистості засобами своїх внутрішніх ресурсів, що ініціюється певними зовнішніми умовами. Відтак, аксіогенез особистості студента – процес становлення особистості у смислозбагаченому освітньому середовищі, котре каталізує механізми самоорганізації смислопошукової активності суб'єкта.

3. Гармонізація становлення особистості повинна здійснюватися при реалізації взаємопов'язаних принципів:

- цілісності та системності;

- єдності соціокультурного конструювання і рефлексивно-феноменологічного конституювання аксіогенезу особистості майбутнього фахівця;

- смислонасиченого полімотивованого діалогу;

- синергійної єдності професійного та особистісного становлення;

- гармонізації процесів персоналізації та персоніфікації, ідентифікації себе фахівцем на основі усвідомлення і прояву свого суб'єктного потенціалу.

4. Умовою та водночас показником професійно-особистісного становлення є суб'єктна позиція студента в освітньому процесі. Це усталений, суб'єктивно-інтенційний смислопороджуючий центр в структурі особистості студента, що детермінує його самоактуалізацію в учбово-професійній діяльності. Суб'єктна позиція студента як майбутнього фахівця свідчить, що освіта фасилітує особистісний потенціал, перетворює студента у співавтора освітнього процесу, створює умови для набуття ним особистісного досвіду.

5. Аксіогенез особистості зумовлює конструювання такої моделі освітнього середовища, яка каталізувала б у майбутніх фахівців смислове переживання як особливої внутрішньої діяльності смислотворення, результатом якої є набуття особистісного досвіду, творча перебудова смислового світу особистості, інтеграція образу фахівця. Лише у повноцінному діалозі можлива діяльність смислопородження, тобто можлива актуалізація смислового переживання [2].

Отже, мова йде про самоорганізацію суб'єктів освітнього процесу і лише опосередковано – про побудову предметно-змістової сфери освіти. Справді, освітнє середовище впливає на становлення цілісної особистості за умови знаходження в ньому значущих смислових та ціннісних конструктів. Вони є своєрідною системою координат індивідуального буття, моральне сходження до яких визначає характер і глибину особистісного становлення.

В узагальненому вигляді освіти можна представити як цілісний діалогічний процес на різних рівнях:

- на рівні *формального діалогу* (діалог як форма спілкування суб'єктів освітнього процесу);

- на рівні *змістового діалогу* (представлення в діалогічній формі освітнього матеріалу);
- на рівні *особистісно-сміслового діалогу* (діалог як спосіб встановлення ціннісно-сміслової єдності) [1].

Отже, мова йде про самоорганізацію суб'єктів освітнього процесу і лише опосередковано – про побудову предметно-змістової сфери освіти. Справді, освітнє середовище впливає на становлення цілісної особистості за умови знаходження в ньому значущих смислових та ціннісних конструктів. Процес гуманітаризації дозволяє замінити власне знаннєвий підхід на смислотворчий, де і викладач, і студент є активними суб'єктами освітньої діяльності.

Відтак, гуманітарна освіта повинна виконувати функцію забезпечення умов для вільного самовизначення кожної людини у світоглядному і соціальному просторі щодо усвідомлення нею власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів, інтересів, прагнень, потреб, принципів, осмисленого прийняття самостійних рішень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2014. 380 с.
2. Радчук Г.К. Концепція культурно-феноменологічного конструювання аксіогенезу особистості студентів. *Становлення культури життєвого самовизначення: психологічна теорія і практика*. Монографія [за ред. Г.К.Радчук]. Тернопіль: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2016. 480 с. С.394 – 425.

Віра ДУБ

*кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна*

ДІАЛОГ ЯК УМОВА ТА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасне суспільство потребує великої кількості кваліфікованих психологів, які здатні надавати професійну допомогу. Тому все актуальнішою стає проблема

професійної підготовки майбутніх психологів. Розвиток вищої професійної освіти ставить перед науковцями багато проблемних питань. Реформи в освіті спрямовані не лише на оновлення інформаційно-пізнавального пакету навчального процесу, але й на пошук дієвих освітніх технологій для перетворення освітнього процесу загалом та створення умов для професійного становлення особистості.

Становлення майбутнього психолога неможливе без взаємодії важливих складових його підготовки – особистісної та професійної, котрі зумовлюють розвиток одна одної. Проте, розвиток людини та становлення її як професіонала не відбувається споглядально. Необхідна дія, залученість у процес через технології.

Однією з прогресивних технологій навчання та професійного розвитку майбутніх психологів вважаємо діалог, який одночасно є і умовою отримання необхідних знань, умінь та навичок для оволодіння майбутньою професією.

Діалог можна сміливо вважати найбільшою цінністю цивілізованого світу, як важливий чинник вдосконалення та духовного розвитку. Діалог позбавляє людину відчуття самотності та разом з тим, дає можливість відшукати точки дотику з іншими людьми, віднайшовши в них часточку себе, відкрити себе через інших. Діалог сприяє виникненню ефекту взаєморозуміння.

У контексті професійної підготовки, діалог забезпечує не лише обмін інформацією, але й розвиток професійної свідомості, смислу, ціннісних орієнтацій, формування професійної компетентності майбутнього психолога. Діалог активізує мисленнєву активність та спрямовує на вирішення поставленого завдання, створює умови для формування умінь чітко висловлювати свою думку, відстоювати власні переконання, доводити свою позицію, розширювати нові основи самого діалогу. Таким чином формується діалогізм, як професійно значуща якість психолога. Діалогізм включає діалогічну інтенцію, професійну рефлексію, безумовне прийняття та здатність встановлювати ефективні контакти з іншими людьми. Діалогізм є основною особистісною характеристикою мотиваційно-цільової підструктури особистості майбутнього психолога.

Діалог як технологія передбачає взаємодію суб'єктів освітнього процесу навчального закладу, а тому володіє потужним аксіологічно-смісловим потенціалом, оскільки дає можливість обміну смислами та цінностями. R. Wegerif аналізує діалог як відкритий простір смислу, котрий сприяє розумінню власного «Я» та допомагає зрозуміти смислову наповненість та унікальність іншого [3].

3. Карпенко наголошує, що завдання діалогу в освіті, моделювати такі навчальні ситуації, які б ініціювали в студентів смислові переживання як основу для набуття подальшого професійного досвіду [1]. Отже, діалог має не лише змістове наповнення, але й смислове.

Діалог в освіті проявляється на різних рівнях: діалог суб'єктів («викладач-студент», «студент-студент»); діалог ідей; діалог культур (культурних цінностей викладача й студента, культури навчання та культури майбутньої професії; національної культури загалом та культури навчального закладу); внутрішній діалог [4].

У процесі навчальної діяльності діалог дозволяє моделювати професійні ситуації, які спонукають майбутніх психологів до пошуку шляхів їх вирішення, розвиваючи тим самим професійні компетентності та професійне мовлення. У процесі діалогу в студентів формується рефлексивний простір, що надає їм можливість розкрити власну індивідуальність, особистісний та професійний потенціал. Викладач, у процесі діалогу, краще розуміє індивідуальність студента та може активізувати його пізнавальні можливості.

Технологія діалогу реалізує такі його функції: інформативну, емотивну, творчу, біоенергетичну, інтерактивну, дослідницьку, психотерапевтичну.

Діалог, як спосіб життєдіяльності суб'єктів освіти, пронизує весь освітній процес. Для ефективного реалізації діалогічності в освіті, Г. Радчук визначає такі умови: «1) розвиток готовності до діалогу викладачів як на особистісному, так і на професійному рівнях; 2) становлення діалогічної культури студентів; 3) розвиток процесів самосвідомості та рефлексії у студентів; 4) оволодіння студентами способами організації спільної діяльності; 5) становлення суб'єктних

позицій студентів в освітньому процесі; 6) моделювання стосунків співпраці, кооперації, спільної творчої діяльності, котрі виступають як зразок, еталон майбутнього професійного партнерського спілкування; 7) створення освітніх ситуацій, максимально наближених до життєвої ситуації студента у процесі особистісно значущої навчальної співпраці; 8) наближення змісту навчальної діяльності студентів до майбутньої професійної» [2, С. 19].

З огляду на зазначені важливі характеристики діалогу, можемо вважати діалог умовою та провідною технологією особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості студента. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, Хмельницький, 24 – 25 квітня 2014 р. Хмельницький : ХНУ, 2014. С. 18 – 20.

2. Радчук Г. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. *Педагогічний процес: теорія і практика* (Серія: Психологія). № 1, 2017, С. 15 – 21.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2017_1_4

3. Wegerif R. Dialogic, education and technology. Expanding the space of learnin. URL: https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning.

Світлана БІЛОЗЕРСЬКА

кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна

ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ДУХОВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Сучасна освітня ситуація в Україні вимагає пошуку інноваційних підходів до реалізації якісного навчання і виховання. Одним з найбільш перспективних механізмів розвитку освіти і вдосконалення особистості студента-майбутнього

педагога нам бачиться духовний простір, який стимулюватиме процес пізнання, розвиватиме здатність його суб'єктів до розуміння і взаємодії. Зараз в освіті можна спостерігати, з одного боку, особливу значущість формування особистісних, духовних, професійних цінностей педагога в процесі підготовки, а з іншого – наявність духовної кризи в суспільстві в цілому. На нашу думку, саме екзистенціальний підхід є однією з методологічних основ духовно орієнтованої педагогічної освіти, так як передбачає формування особистісно-професійних цінностей майбутнього педагога в процесі його підготовки у педагогічному університеті.

Використання екзистенціального підходу в побудові освітнього процесу забезпечує стійкість базової системи духовних цінностей, яка транслюється студентам в процесі навчання, так і внесення корективів до побудови змісту освітніх програм, інтерпретації їх матеріалів, а також творчої діяльності студентів щодо формування їх професійного іміджу. Важливо навчити студентів оцінювати об'єкти пізнання з професійно-ціннісних позицій шляхом роз'яснення значущості тих чи інших цінностей, способів прояву ціннісних орієнтацій в діяльності, поведінці й спілкуванні [1].

Екзистенціальний підхід в освіті характеризується спрямованістю педагогічної діяльності на розвиток особистості студентів, підтримку їх індивідуальності, повноцінне задоволення освітніх, духовних, культурних, життєвих потреб і запитів. Його використання в рамках впровадження в освітній процес передбачає:

1. Подолання протиріч між професійними цінностями і особистими смислами студентів на основі зіставлення певних систем цінностей і створення умов для вільного вибору їх індивідом та їх «проживання», а також надання особистісно-сміслової спрямованості змісту освіти. З цією метою особлива увага повинна приділятися аналізу індивідуально-особистісних особливостей студентів, формуванню позитивного духовного комунікаційного простору.

2. Аналіз особистого досвіду студента в поєднанні з побудовою індивідуальних траєкторій особистісно-професійного розвитку. Не тільки

активізація діяльності студента в рамках позанавчальної роботи, але і усвідомлене сприйняття навчального матеріалу, розвиток рефлексивних і педагогічних здібностей студента, створення умов для творчості і самореалізації. Перетворення професійної діяльності в одну з найважливіших сфер самореалізації студента призводить до взаємного впливу і проникненню особистісного і професійного розвитку.

Як бачимо, формування ціннісної ієрархії в процесі професійної підготовки студента стає особливо значущим, оскільки в цей період формується особлива стадія духовного становлення, коли не тільки визначається орієнтація індивіда в світі професії, а й фактично відбувається перегляд базових життєвих цінностей, закладених в сім'ї. Основним соціально-психологічним придбаннями цього періоду стають: оволодіння професією, зрілість в розумовому і моральному відношенні, становлення світогляду, здатність бути критичним і самокритичним, прийняття відповідальних рішень, визначення свого місця в житті.

В освітньому просторі важливі дії та поведінка всіх суб'єктів освіти, але в першу чергу викладачів, які повинні бути центром, організатором, натхненником і координатором освітнього процесу, а головне – носієм духовно-ціннісних смислів, що транслюються студентам. Для цього викладач повинен сам володіти розвиненою духовною, соціальною екзистенцією, яку потрібно цілеспрямовано формувати в процесі підготовки майбутнього вчителя як систему внутрішніх, емоційно освоєних суб'єктом орієнтирів його діяльності. Свого час Ж.-П. Сартр зауважив: «Поки ви не живете своїм життям, воно нічого собою не представляє, ви самі повинні надати йому сенс, а цінність є не що інше, як цей обраний вами сенс» [4, с.267].

На думку вчених, система освіти, стикаючись із різноманітним світом цінностей, змушена їх трансформувати, поглиблювати, ставити цілі та пропонувати засоби освітньої діяльності. А головне – перевести цінності в статус органічних, іманентних утворень. Загальною цінністю системи освіти має виступати її здатність виявляти, формувати, зміцнювати індивідуальні цінності її

суб'єктів. Так відбувається безперервне наближення загальнолюдських цінностей, здійснюється духовна функція освіти [2;3].

З вищевикладеного випливає, що духовна сфера майбутнього фахівця не тільки обумовлює якість загально-професійної підготовки, а й є тією основою здійснення професійної діяльності, без формування якої дуже складно підготувати професіонала, який адекватно реагує на динаміку соціальних змін і здатного до адаптації, соціалізації та інкультурації в умовах трансформації українського суспільства

Виходячи із розуміння сутності духовного освітнього простору нами сформульовано кілька стратегічних цілей, які повинні бути вирішеними в освітньому просторі. А саме:

Перша з них – пошук можливостей соціального співробітництва як унікальної системи відносин різних суб'єктів і інститутів суспільства, зацікавлених в якісній освіті і формуванні духовних цінностей у суб'єктів педагогічної системи, від яких залежить майбутнє як окремо взятої людини, так і всього людства в цілому

Друга мета – розкриття духовного потенціалу, який характеризується наявністю стійкої ієрархії ціннісних орієнтацій, що визначають характер майбутньої професійної діяльності, прагнення і готовність до трансляції цінностей культури, соціуму, освіти.

Наступна третя стратегічна мета – розвиток міжособистісних і міжгрупових відносин, основними характеристиками яких є повага до людини взагалі, до представників інших національностей, їх культури і способу життя, спрямованість на міжнаціональний конструктивний діалог при вирішенні виникаючих проблем.

Ще однією метою є організація освіти у відповідності до декларованих на найвищому рівні стратегічних національних пріоритетів - духовно-морального виховання підрастаючого покоління з використанням «варіативності виховних систем і технологій, націлених на формування індивідуальної траєкторії розвитку особистості дитини з урахуванням її потреб, інтересів і здібностей» [1].

І остання мета полягає у необхідності створення педагогічно керованого наукового та освітнього середовище, здорового психологічного клімату, ситуації успішності кожного студента; гармонізації духовних та емоційно-інтелектуальних факторів навчання, ціннісно-особистісної спрямованості педагогічних знань; структурування їх у вигляді проблемної ситуації та вирішення психічних завдань на основі здорової педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості викладачів та студентів.

Від досягнення виділених цілей залежить подальше благополучне існування і вдосконалення вітчизняної системи педагогічної освіти.

Отже, освітній процес необхідно вибудовувати таким чином, щоб в його рамках майбутній фахівець міг усвідомити соціальне функціонування цінностей, побачити варіативність цінностей професійної діяльності, співвіднести їх з морально-духовними нормами, дати рефлексивну оцінку власним ціннісним уявленням і орієнтаціям. У цьому полягає вирішення проблеми духовності, яке дозволить знайти стабільність нових позитивних цінностей суспільства й інституту освіти загалом.

Підкреслюючи вагоме значення екзистенціального підходу можна сформулювати основний постулат духовності освіти: зміст цінностей в освіті повинен бути принципово відкритим, що дозволяє освіті бути вільною, різноманітною, діалогічною і водночас стійкою та стабільною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білозерська С.І. Аксіологічні орієнтири підвищення якості педагогічної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* № 3. 2021. С.75-81.

2. Менеджмент української освіти в контексті євроінтеграції: монографія / П. Біліченко, В. Зінченко, Т. Зенченко та ін.; за заг. ред. Г.Луценка. Черкаси: Чабаненко Ю.А., 2017. 272 с.

3. Савчин М. Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри: монографія. Дрогобич : ПП «ПОСВІТ», 2019. 232 с.

4. Сартр Ж.-П. Буття і ніщо: Нарис феноменологічної онтології . Пер. з фр. В. Лях, П. Таращук. К.: Основи, 2001. 854 с.

Галина ГРУЦЬ

кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Педагогічні інновації – невід'ємна частина розвитку психолого-педагогічної науки, тому вони необхідні для вдосконалення системи освіти. Сьогодні одним із інноваційних методів навчання студентів, що найбільш активно використовується викладачами, є кейс-метод. У педагогічній та психологічній літературі він також має й інші варіанти назви: «кейс-стаді», «кейс-технологія», які є похідними від англійської назви «case-study».

За своєю суттю цей метод передбачає аналіз конкретних ситуацій (кейсів), у випадку зі студентами педагогічних ЗВО – психолого-педагогічних чи предметно-методичних, і призначений для розгляду, дослідження й аналізу різних видів інформації, її узагальнення, формування навичок формулювання проблеми та вироблення можливих шляхів її розв'язання відповідно до встановлених критеріїв.

Однією з безперечних переваг цього методу є активна освітньо-пізнавальна діяльність, до якої залучаються студенти у процесі виконання (розв'язання) кейсу. Як відомо, саме діяльнісний підхід в освіті дозволяє отримати найвищі результати, а отже, сформувати у майбутніх учителів не лише знання й вміння, а й досвід їх застосування у ситуаціях, максимально наближених до реальних. Оскільки компетентісний підхід визначає характер відбору змісту та організаційних форм освіти, а студенти – потенційні викладачі, то виникає необхідність у розвитку їхньої готовності інтерпретувати теоретичні знання в прикладній галузі. Окрім того, «такі методичні інновації сукупно дозволяють переорієнтувати викладів-ретрансляторів знань на тьюторів, фасилітаторів,

супервайзерів, коучів, а студентів із пасивних слухачів на активних учасників освітнього процесу, а відтак, створюють умови для формування ув останніх так званих «м'яких навичок» (soft skills) – важливого компонента професійного портрета й реноме майбутнього фахівця» [2, С. 30].

Залучення студентів у процес роботи над конкретними ситуаціями сприяє також підвищенню їхньої відповідальності за кінцеві результати навчання та більш чіткому розумінню вимог, що пред'являються до них. Таким чином, студенти стають своєрідними співорганізаторами, співучасниками процесу набуття знань, формування умінь і навичок. Це відповідає завданням сучасного навчання – частково-пошукового й дослідницького, заснованого не лише на самостійному отриманні, відборі, аналізі, систематизації інформації, а й на прояві ініціативи в отриманні нового знання [5], а також передбачає те, що суб'єкт комунікаційної діяльності нового типу потребує в засвоєнні знань іншої інформаційної культури» [3].

Включення студентів до процесу самостійної роботи з інформацією, яка передбачає прояв ініціативи та творчості, є найважливішою складовою їхньої професійної підготовки, позаяк у рамках своєї роботи вчитель змушений здійснювати практично всі основні операції з інформацією різного характеру: пошук, аналіз, оцінку, перетворення та інтерпретацію інформації. Кожен з етапів роботи, співвідносний з певними когнітивно-мовленнєвими вміннями, має велику значущість у повсякденній професійній діяльності. Зупинимося на цьому детальніше.

Етап пошуку інформації та розуміння тексту передбачає використання умінь формулювати запитання, характеризувати особливості тексту (мета, тема, стиль та ін.), структурувати його, зіставляти інформацію з різних компонентів тексту, демонструвати розуміння змісту тексту. Ці вміння актуальні під час підготовки матеріалу уроків, оцінювання усних і письмових відповідей учнів.

Етап критичного аналізу та оцінки інформації вимагає реалізації умінь виявляти у кількох джерелах факти, дані та відомості, що доповнюють або суперечать один одному, викликають неоднозначну реакцію, передбачають їхню

інтерпретацію та коментування. Такі вміння актуальні під час аналізу виконання перевірочних робіт, складання звітів за результатами оцінювання роботи класу загалом.

Етап перетворення та інтерпретації інформації вимагає використання умінь виявляти в тексті аргументи, докази на підтвердження висунутих тез, формулювати висновки, застосовувати інформацію у новій ситуації, представляти інформацію у новій формі (текст, таблиця, схема, графік, діаграма, у тому числі при створенні нових продуктів інтелектуально-творчої діяльності) та оформлювати результати роботи з нею залежно від комунікативної ситуації. Такі вміння актуальні під час підготовки звітних документів, громадських виступів, науково-методичних робіт тощо.

Таким чином, якщо враховувати значущість володіння вміннями роботи з інформацією, актуальними стають як процес формування, так і контроль їх сформованості. У цьому сенсі кейс-метод є свого роду індикатором сформованості професійних компетенцій: аналітичних, творчих, комунікативних, соціальних тощо.

Невипадково саме кейс-метод усе частіше стає одним із основних методів навчання, що використовується під час проведення семінарських та практичних занять. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне зауважити, що для повноцінного використання всіх переваг цього методу у студентів необхідно послідовно формувати вміння «розв'язувати кейси». Для цього кейси, що розробляються, повинні бути різноманітні: кейси-випадки, кейси-вправи, кейси-приклад, комплексні кейси. Авжеж, існують різні підходи до класифікації кейсів, наприклад, за типом результату – проблемні та проєктні, або за джерелом інформації – реальні та умовні та ін.

З огляду організації освітнього процесу, кейси можуть бути використані для мотивації студентів, вивчення нового матеріалу, систематизації вивченого матеріалу та його узагальнення й закріплення, діагностики сформованості професійних компетенцій тощо. Кожен із кейсів має свої характерні особливості,

логіку та послідовність. Однак у переважній більшості кейсів простежується певна послідовність навчальних елементів:

Важливим є також розробка кейсів, які відрізняються за рівнем складності, наприклад, враховують ступінь навчання (бакалаврат чи магістратура) або мають різне призначення: навчальні та контрольні. Зупинимося на характеристиці цих двох видів докладніше. Так, для навчальних кейсів повинні бути характерні великий ступінь варіативності рішень, широкий обсяг інформативної бази (довідкової інформації), можливість використання при розв'язанні інтернет-джерел, велика кількість завдань, що дозволяють організувати пошукову й дослідницьку діяльність та групові форми роботи над кейсом.

Контрольні кейси можуть характеризуватися низкою параметрів, що сприяють більшій конкретизації вимог до відповідей: обмеженим обсягом даних, необхідних для розв'язання кейсу, більш високим ступенем конкретності формулювань умов завдань для забезпечення чіткого розуміння студентами компонентів своєї відповіді, обмеженим набором варіантів розв'язання.

Дуже важливим моментом у процесі застосування кейс-методу є зворотний зв'язок, тобто можливість отримати у викладача коментарі про якість роботи при виконанні завдань кейсу. Знання про вдалі та невдалі елементи власних розв'язків кейсу також є формою підвищення методичної грамотності студента.

Коментуючи зміст запропонованих їм кейсів, студенти наголошують, що найбільший інтерес для них представляють такі кейси, в яких пропонується розв'язувати ситуації, що максимально наближені до реальної професійної діяльності. Водночас необхідно підкреслити, що вміння розв'язувати педагогічні, дидактичні чи психологічні кейси також є важливим компонентом у системі підготовки майбутніх учителів, оскільки їх виконання забезпечує формування загальних компетенцій.

Одну з основних вимог, яку необхідно враховувати при розробці таких типів завдань, можна сформулювати так: кейс має бути добре структурований.

Так, у *вступній* частині кейсу потрібно представити загальну але коротку інформація про сутність та зміст кейсу (анотацію), яка повинна викликати інтерес

до запропонованої проблеми, оскільки мотиваційна частина має відображати актуальну проблематику сьогодення. Ця частина зазвичай містить питання, на які слід відповісти у процесі розв'язання кейсу. Як основні різновиди методів створення проблемних ситуацій, на яких побудовано кейс, пропонуються методи ситуаційного аналізу, інциденту, конфлікту, дискусії, ситуаційно-рольових (ділових) ігор, розбору ділової кореспонденції, а також ігрового проєктування.

Основна частина кейсу містить відомості, які необхідні для розв'язання кейсу: ілюстративний матеріал, статистичні дані, фрагменти документів, звітів, результати опитувань та анкетування, опис контексту та ситуації, в якій відбувалися події.

Завершальна частина може містити різноманітні додаткові відомості, які сприяють більш чіткому розумінню суті проблеми, що розглядається: словники, довідкові матеріали, посилання на джерела інформації, представлені в різних видах (схеми, фотографії, інфографіка, хмара тегів, діаграми та ін.). В умовах сучасного інформаційно-освітнього середовища це стає просто необхідним для розширення інформаційного поля кейсу.

Таким чином, використання сучасних інноваційних кейс-технологій в освітньому процесі ЗВО є однією з ключових умов підвищення якості освіти та забезпечення функціональної грамотності студентів на основі набуття ними компетентного професійного досвіду у сфері навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальова С. Різноманітні підходи до класифікації кейсів. Вісник Житомирського державного університету. 2014. Вип. 2 (74). Педагогічні науки. С. 20–24.
2. Леонт'єва І.В. Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць. № 32. Київ, 2019. С. 29-38.
3. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.

4. Сурмін Ю. Створення кейса: практичні поради. Київ : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-тосвіти в Україні», 2012. 48 с

5. Шевченко О.П. Педагогічні умови використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Луганськ, 2011. 22 с.

Галина ГОНЧАРОВСЬКА

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Лідія БЕДНАРЧУК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СЕНСОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Однією з основних проблем спеціальної психології є створення умов для фізичного й психічного розвитку кожної дитини, формування її соціальних та життєвих компетентностей. Тому одне із головних завдань полягає в забезпеченні повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також прояву їх особистісного потенціалу. При цьому сенсомоторний розвиток розглядають як базову основу формування ключових компетентностей дитини, що пояснюється специфічною функцією перцепції та моторної діяльності в забезпеченні контактів із соціальним довкіллям; важливо, що інформація, яка надійшла з оточуючого середовища, стає підґрунтям, на базі якого здійснюється їхній подальший розвиток та накопичується унікальний індивідуальний досвід.

Аналіз джерел зі спеціальної психології засвідчує наявність різнопланових та багатоаспектних досліджень особливостей сенсомоторної сфери особистості дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами (Т. Дегтяренко,

І. Дудченко, М. Кривонос, О. Лобанова, Н. Максименко, Ю. Малікова, Л. Метієва, І. Мойсеєнко, М. Породько, І. Родименко та ін.). Проте в теорії і практиці діяльності фахівців у галузі спеціальної психології проблема сенсомоторного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами цілісно досліджена не була.

Серед дітей дошкільного віку окремо виділяється категорія дітей із особливими освітніми потребами. Їхній психофізичний розвиток вирізняється низкою специфічних особливостей, зокрема: істотним порушенням здатності до просторового орієнтування і координації рухів у випадку порушень зору, недостатнім розвитком моторики у випадку порушень опорно-рухового апарату, ускладненнями в оволодінні мовою та соціальною комунікацією у випадку порушень слуху і специфічними мовленнєвих порушень, та ін. При цьому слід констатувати, що в основі психофізичного розвитку дітей із особливими освітніми потребами постають особливості їхньої сенсорної і моторної сфер.

Як стверджує І. Мойсеєнко, «розвиток сенсомоторики дитини нерозривно пов'язаний із формуванням психіки, є його невід'ємною складовою та рушійною силою. Кожне новоутворення в сенсомоторних можливостях дитини сприяє зростанню активності її психіки, а збільшення можливостей психіки збагачує моторику» [7, с. 73]. Л. Метієва зазначає, що розвиток сенсорної і моторної сфер у дитячому віці також може відбуватися з порушеннями. Зокрема, до сенсорних вона відносить насамперед зорові і слухові порушення, що забезпечують чуттєве відображення та взаємодію дитини з довкіллям, а до моторних – порушення опорно-рухового апарату і мовно-рухових функцій [5].

Вчені, які досліджували проблему сенсомоторного розвитку дітей дошкільного віку із особливими освітніми потребами (Т. Дегтяренко, І. Дудченко, О. Лобанова та ін.), встановили, що вони часто мають порушення просторового орієнтування, координації рухів, що істотно впливає на їх життєдіяльність [1]. Н. Максименко також стверджує, що рухова сфера дітей з особливими освітніми потребами має низку особливостей. Зокрема, за її спостереженнями, хода їх дітей нестійка, рухи хаотичні, погано координовані,

слабо регулюються м'язові зусилля, спостерігаються грубі порушення зорово-рухової координації й неможливість виконання рухових вправ навіть у наслідуванні діяльності дорослої людини [3]. М. Породько пише, що у дітей з особливими освітніми потребами часто спостерігається грубе недорозвинення диференційованих рухів пальців рук, а недоліки довільних рухів носять виражений стійкий характер [6].

Низка наукових досліджень (О. Дроботій, М. Кривонос та ін.) свідчить, що стан сенсомоторики впливає на фізичний розвиток (гнучкість, тонус м'язів, спритність), вегетативну функцію (робота внутрішніх органів, психічний стан), пізнавальні можливості (пам'ять, увага, мислення) дітей з особливими потребами [22]. І. Родименко та І. Мойсеєнко при цьому стверджують, що, оскільки моторне навантаження задовольняє природну потребу дитини у русі, а рух протидіє гіпокінезії, сприяючи зміцненню усіх функцій організму, відновленню втраченого здоров'я, розвитку фізичних здібностей та ін., тому у дітей з особливими освітніми потребами потрібно розвивати сенсомоторні якості (рухові здібності, сприйняття, мислення, увагу, уяву, пам'ять, моторику, мовлення), підвищуючи їх сенсомоторну активність [7].

Важливим в контексті сенсомоторного розвитку дітей із особливими освітніми потребами Ю. Малікова називає засвоєння сенсорних еталонів. Так, у процесі оволодіння різними видами продуктивної діяльності вони знайомляться з окремими геометричними фігурами та кольорами. Навіть якщо дитину спеціально не навчають виділяти властивості, співвіднесенню із загальноприйнятим еталонам, то сам матеріал, який вона використовує під час малювання, складання мозаїки, конструювання, аплікації та ін., містить необхідні взірці. Так, стверджує вчена, у процесі малювання дитина з особливими освітніми потребами користується різнокольоровими олівцями і фарбами; конструювання – прямокутниками, трикутниками, квадратами різних розмірів; складання мозаїки та виготовлення аплікації – предметами інших форм і кольорів. До того ж в оволодінні сенсорними еталонами дитині допомагають дорослі, називаючи основні форми, кольори, величини [4].

Як показують наші спостереження, необхідні умови для оволодіння дітьми з особливими освітніми потребами загальноприйнятими сенсорними еталонами виникають в продуктивних різновидах діяльності. Зокрема, коли існує завдання відтворити на малюнку певний предмет, вона намагається співвіднести його специфіку з особливостями наявного образотворчого матеріалу, що призводить до запам'ятання форми кубиків, кольорів фарб чи елементів мозаїки. Слід враховувати, що без організованого сенсорного і моторного виховання діти переважно використовують лише деякі еталони (наприклад, червоний, жовтий або синій кольори чи форми кола, прямокутника і квадрата). Закономірно, що засвоївши лише деякі еталони, дитина чітко і точно сприймає властивості лише деяких, відповідних цим еталонам предметів, а інші різновиди властивостей, еталони яких не засвоєні, сприймає помилково. Тому в процесі предметної та ігрової діяльності дитину слід спеціально учити встановлювати розміри предметів, визначати їхню форму, просторові відношення і колір. Такі продуктивні різновиди діяльності, як малювання, ліплення, конструювання, спортивні ігри та фізичні вправи спонукатимуть дитину користуватися наочним взірцем та виконувати дію за усною інструкцією, що спричинить відповідно розвиток рухової і сенсорної сфер, забезпечить її сенсомоторний розвиток загалом.

Інноваційні технології для розвитку сенсомоторного розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами відкривають нові можливості та підходи для покращення їхнього навчання та розвитку.

Сучасні сенсорні ігри та мобільні додатки та комп'ютерні ігри можуть бути спеціально розробленими для покращення сенсорного розвитку у дітей з особливими потребами. Вони можуть включати завдання, які сприяють розвитку чутливості до дотику, координації рухів та інших сенсорних навичок.

Віртуальна реальність (VR-технології) для стимуляції можуть створювати інтерактивні середовища, де діти можуть взаємодіяти з об'єктами та завданнями, що сприяють розвитку моторних навичок. Це особливо корисно для дітей, які мають обмежену можливість фізичної активності.

Використання сенсорних пристроїв (симуляторів), таких як тачскріни та сенсорні планшети, може допомогти дітям розвивати дрібну моторику та координацію рухів через взаємодію з різноманітними сенсорними іграми та завданнями.

Відеоматеріали та анімація можуть використовуватися для навчання різних аспектів сенсомоторного розвитку, допомагаючи дітям легше розуміти та відтворювати певні рухові паттерни.

Отже, сенсомоторний розвиток дошкільника з особливими освітніми потребами є взаємопов'язаним процесом безперервних кількісних та якісних змін в сенсорній та моторній сферах. Аналіз літературних джерел показує, що роль сенсомоторики у пізнанні навколишнього середовища дітьми дошкільного віку полягає в тому, що завдяки їй дитина доповнює, розширює, перевіряє інформацію, що надходить, за допомогою сенсомоторних каналів. Характерним для сенсомоторної сфери дітей з особливими освітніми потребами є порушення мимовільної регуляції руху, недостатня координованість та чіткість рухів, труднощі у перемиканні й автоматизації, недорозвинення тонких моторних актів, швидке виснажування та ін.

Інноваційні технології дозволяють створювати індивідуалізовані програми для кожної дитини з урахуванням її конкретних сенсомоторних потреб та рівня розвитку. А також можуть надавати вчителям та батькам можливість отримувати зворотний зв'язок про прогрес та досягнення дитини у розвитку сенсомоторних навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяренко Т. М., Лобанова О. В., Дудченко І. О. Мовленнєва і сенсорні системи та їх порушення : навч. посіб. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2012. 416 с.
2. Дроботій О.Л., Кривонос М.Л. Сенсорний розвиток дошкільнят. 3-4 роки. Харків : Ранок, 2021. 192 с.
3. Максименко Н. Л. Сенсорне виховання дошкільників з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами*. 2013. Вип. 4. С.58-66.

4. Малікова Ю.В. Оволодіння дітьми старшого дошкільного віку перцептивними діями. *Наукові праці*. Миколаїв : МДГУ ім. П. Могили, 2006. Т. 50. Вип. 37. С.161-165.
5. Метієва Л. А. Сенсорне виховання дітей з порушеннями розвитку : збірник ігор та ігрових вправ. Київ : Актуальна освіта, 2007. 120 с.
6. Породько М. І. Корекція психомоторного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру засобами фізичного виховання : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2021. 20 с.
7. Родименко І., Мойсеєнко І. Аналіз наукових досліджень сенсомоторного розвитку дітей з особливими потребами. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. Філософія. Педагогіка. 2022. Вип. 1 (2) С. 73-76.

Зоряна АДАМСЬКА

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

МЕТОДИ ФАСИЛІТАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Повномасштабна війна в Україні актуалізувала цілий спектр проблем на різних рівнях суспільного устрою. Кожного дня українцям доводиться спонтанно приймати рішення в ситуації невизначеності, миттєво реагувати на неочікувані та непередбачувані виклики, вдаватися до швидкого переформатування своїх планів тощо. Саме тому сучасна система освіти повинна бути спрямована не на засвоєння учнями величезного обсягу інформації, а на розвиток таких якостей особистості, як активність, цілеспрямованість, ініціативність, внутрішня мотивованість, самостійність і відповідальність, здатність до вирішення складних завдань у ситуації невизначеності тощо. Так, спрямованість професійної освіти на опанування студентом системою знань, умінь та навичок, її практична орієнтація на оволодіння майбутнім фахівцем не просто набором відомостей і фактів, а способами та технологіями їх отримання, не забезпечать сучасного студента від непередбачуваних професійних ситуацій і не дадуть йому впевненості у ситуації невизначеності в майбутньому. Сьогодні, як ніколи,

особливо актуальним є зміщення акцентів з педагогічних технологій, орієнтованих на передачу готового і загального для всіх соціокультурного досвіду, оволодіння визначеним набором компетентностей на створення психологічних умов, механізмів, особливостей становлення самобутності студента як суб'єкта освітнього процесу.

Особливої актуальності в цьому контексті набувають інтерактивні методи, фасилітативний потенціал яких сприяє актуалізації внутрішніх механізмів особистісного саморозвитку та самовдосконалення кожного учасника освітнього процесу, до яких переважно відносять групову дискусію, мозковий штурм, рольову гру, аналіз проблемних ситуацій, кейс-метод тощо.

Так, в процесі ігрової діяльності студент набагато швидше засвоює й опановує різні види вербальної та невербальної поведінки; вчиться долати бар'єри, відчуженість, «знімати маски», відкриватися, імпровізувати, творчо виражати своє «Я» тощо. Рольова гра також сприяє розвитку комунікативної компетентності, актуалізації суб'єктної позиції, формуванню стійкої внутрішньої мотивації до навчання. До того ж у грі можна бути не тільки учасником подій, а й глядачем. Спостерігаючи збоку за ходом групових взаємодій, можна ідентифікувати себе з активними учасниками і використовувати результати цих спостережень при оцінці власних емоцій і вчинків [3].

Основною метою групової дискусії є спільне обговорення студентами будь-якого суперечливого питання, що дозволяє змінити думку, позиції й установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. Така форма спілкування дозволяє зіставити протилежні позиції, побачити проблему з різних боків, уточнити взаємні позиції, що зменшує опір сприйманню нової інформації, а також використанню групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань, які підсилюють згуртованість групи й одночасно полегшують саморозкриття учасників.

Метод мозкового штурму застосовується з метою стимулювання творчої активності студентів, генерації нових ідей на задану тему та пошуку креативних

рішень. Він є ефективним, як для обговорення всією групою учасників, так і для роботи в малих групах [1].

Метод аналізу проблемних ситуацій виконує багато різних функцій, слугує інструментом дослідження і вивчення певної проблеми, оцінки та вибору рішень. Значущість його полягає в тому, що він стимулює у студентів звернення до досвіду інших, прагнення до набуття теоретичних знань для одержання відповіді на запитання, які обговорюються. Близьким до методу аналізу конкретних ситуацій є кейс-метод. Завдяки йому можна розвивати у студентів здатність до самоаналізу та самостійного вирішення проблеми, формувати навички компетентного спілкування, стимулювати творче мислення.

Н. Волкова звертає увагу на важливість застосування фасилітативних технологій як «комплексу алгоритмів та прийомів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, що базується на використанні особистого досвіду та спрямований на створення умов для розвитку суб'єктного досвіду, становлення здатності до творчості, самоактуалізації у навчальній та інших доступних сферах життєдіяльності» [2, с. 144].

До основних можливостей технологій фасилітації дослідниця відносить: підвищення ефективності процесу групового прийняття рішень (аналіз ситуації; визначення варіантів, альтернатив вирішення проблеми; вибір кращого варіанту); створення, підтримка сприятливого клімату в групі (підвищують рівень залученості до процесу обговорення; стимулюють ініціативу; спонукають до особистої відповідальності за процес і результат); забезпечення обміну досвідом між учасниками; сприяння особистісному розвитку учасників [2].

Сьогодні найбільш використовуваними фасилітативними методами є «Світове кафе» (World Café), «Динамічна фасилітація» (Dynamic Facilitation), «Технологія відринотого простору» (Open Space Technology), «Позитивно орієнтоване дослідження» (Appreciative Inquiry), «Пошук майбутнього» (Future Search), «Графічна фасилітація» (Graphic facilitation), «Фокусована розмова» (Focused Conversation), «Консенсус» (Consensus Workshop), «Звільняючі структури» (Liberating Structures) тощо.

Зокрема, технологія «Світове кафе» (World Cafes) була розроблена в 1995 році в США Х. Браун та Д. Ісааком [4]. Її можна визначити як діалоговий процес, головна ідея якого полягає в об'єднанні безлічі думок для поглибленого вивчення проблеми. Учасники World Cafes, опираючись на власний досвід, цінності та інтереси, вчаться ефективно взаємодіяти у групі. Основна мета – створення або реалізація спільної мети через акумулювання нових різноманітних ідей у співпраці учасників.

«Світове кафе» є потужним інструментом для прийняття рішень, який водночас дозволяє бачити багатшаровість проблем та множинні варіанти їх вирішення. Технологія є доцільною, якщо необхідно: зібрати інформацію, організувати обмін думками великої кількості людей з важливих питань і проблем; об'єднати кілька точок зору; вивчити можливості для планування подальших дій і рішень; здійснити пошук нестандартних рішень; спланувати групову роботу [2].

Технологію динамічної фасилітації вперше розробив і описав Дж. Раф у 1994 р. з метою допомогти групам розкрити свій творчий потенціал та знайти практичні рішення через колективні «Ага!»-освяння («прориви»). Однією з характерних рис цього підходу є легкість поступового доведення до кінця прийнятих рішень, які «визріли» в процесі такої роботи. Питання їх реалізації здійснюється практично безпроблемно, завдяки високому рівню енергії і приналежності, який супроводжує відкриття, до яких група прийшла спільно [7].

Мета динамічної фасилітації в освітньому процесі – допомогти студентам виявити творчі та практичні підходи до вирішення складних завдань. Найголовніше в динамічній фасилітації – навчитися розуміти іншого. Це технологія спільного мислення та діалогу, яка запускає процес вільного обговорення, наповнює простір енергією, створює динаміку, допомагає сформулювати спільне бачення теми і дає можливість висловитись кожному учаснику, почути і зрозуміти одне одного.

Динамічна фасилітація працює для складних, неоднозначних та конфліктних питань. Її основна логіка – через групове обговорення «вийти» зі

звичного сприйняття конфлікту, побачити не лише проблему, а й її обмеження та шляхи вирішення. Не менш важливе значення має те, що технологія динамічної фасилітації вчить керувати емоціями [7].

Особливо цінною динамічна фасилітація є для особистісного-професійного саморозвитку майбутніх психологів, адже в її основі лежить взаємна підтримка учасниками одне одного, завдяки чому вони вчаться виконувати функцію слухача (фасилітатора) для іншого. Не менш важливо й те, що під час досягнення нових творчих рішень у недирективному середовищі, студенти також зазвичай досягають кращого міжособистісного розуміння, і можуть навіть прийти до деяких усвідомлень щодо природи мислення.

Технологія відкритого простору («Open Space Technology», OST), розроблена Х. Оуеном у 1985 р., передбачає продуктивну та ефективну взаємодію між учасникам, планування та дії, удосконалення та реалізацію планів. Цінність цієї технології в освітньому процесі полягає у тому, що під час її застосування створюється відкритий простір, в якому студенти мають можливість обмінятися власними поглядами на проблему, дають пропозиції та здійснюють аналіз практичних напрацювань. Це сприяє підвищенню мотивації та утворенню своєрідного кола ідей у процесі взаємодії. Саме в середовищі Open Space люди схильні бути креативними, синергічними і самомотивованими [6].

Як зазначає Х. Оуен, технологія відкритого простору не може вирішити усіх проблем, проте, вона є ефективною в тих ситуаціях, коли потрібно знайти інноваційні та продуктивні способи вирішення для складних та суперечливих проблем в групі людей з різними інтересами [6].

Метод «Позитивно орієнтоване дослідження» (Appreciative Inquiry) – технологія планування майбутнього проекту, заснована на позитивному підході. Основна мета – генерувати нові знання, які розширюють межі можливого та допомагають учасникам разом візуалізувати бажане майбутнє. Замість традиційного вивчення проблеми фокус уваги переноситься на вивчення позитивного досвіду – розвиток відбувається за рахунок роботи над «слабкими місцями», за рахунок посилення успіху. На початку процесу озвучується

стратегічно важливе питання, яке буде покладено в центр дослідження. Довкола нього формулюються інші запитання, визначається, кого треба залучити до участі в дослідженні. Технологія складається з чотирьох основних етапів (від англ. – 4D): «Discovery» – відкриття (пошук джерела енергії, аналіз успіхів); «Dream» – мрія (формулювання можливостей); «Design» – модель (моделювання ідеальної ситуації, заснованої на позитивній оцінці); «Destiny» – маршрут (планування шляху до майбутнього, взяття відповідальності) [5].

Таким чином, здійснений нами теоретичний аналіз підтверджує, що професійну освіту майбутніх психологів сьогодні варто розглядати як інтерактивний процес, найважливішим завданням реалізації якого є створення психологічних умов, механізмів, особливостей становлення самобутності студента як суб'єкта освітнього процесу. Найефективнішими і найдієвішими методами в цьому контексті варто розглядати інтерактивні методи та фасилітативні техніки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абетка фасилітації «Тобто»/ Ред. Н. Трамбовецька. К.: Інша освіта, 2017. 53 с.
2. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
3. Киливник В. М. Рольова гра як один з методів активного навчання студентів іноземній мові. 2012 URL:
<http://mp2.uomo.edu.ua/wpcontent/uploads/2012/04> (дата звернення: 29.08. 2023)
4. Brown J., Isaacs D. The World Café. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc., 2005. 244 p.
5. Cram F. Appreciative inquiry. *Mai Review* 3.1. (2010). P. 1-13.
6. Owen H. Open space technology: A user's guide. Berrett-Koehler Publishers, 2008.
7. Rough J. Dynamic facilitation and the magic of self-organizing change. *The Journal for Quality and Participation*. 1997. Vol. 20. Is. 3. P. 34–38.

Мирослав САВЧИН

*доктор психологічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна*

**МЕТАМЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДЕЯКИХ ПРОБЛЕМ
УКРАЇНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ПРАКТИКИ**

Методологічний аналіз показує, що у процесі дослідження психологічних проблем неможливо зберігати чисту «неупередженість», але одночасно ученому-психологу слід встановити зв'язок між усією реальністю та академічним предметом психології. Це важливо тому, що метафізичні та епістемологічні припущення, теолого-філософські напрацювання формують нанаметоди і способи наукової діяльності у сфері психології.

Методологія має постійно спрямовувати психологію на цілісне вивчення реальної природи внутрішнього світу людини, виявляти головні, а не периферійні тенденції, зміни та аналізувати, насамперед, а не тільки акцентуацію, на відхилення чи патологію але й здоровий розвиток особистості, а також чинники та соціально-психологічні механізми, які зумовлюють ці процеси, забезпечити цілісний розгляд природи психіки та особистості [1- 4]. Якраз психологічна реальність визначає методологію і спосіб пізнання, а не навпаки, способи пізнання визначають, що є реальністю і що слід вважати знанням. Навпаки, часто у сучасній психології методологія розглядається незалежно від реальності, більш того вважається, що з допомогою методологічного інструментарію можна створювати нову психологічну реальність. Постає питання чи така, штучно створена реальність буде природовідповідною – відповідати уявленням про здорову психіку та особистість.

Методологічний аналіз показує, що у ХХ ст. у психології сталася спрямована редукція уявлення про внутрішній світ людини, коли непомітно для дослідників під впливом позитивістської парадигми природничих наук психологи знехтували духовною складовою цього світу. Це призвело до того у своїй більшості психологи амбівалентно ставляться до проблеми духовності

особистості, а часом навіть заперечують реальність її духовного начала. Так, у аксеології особистості не враховуються найвищі цінності особистості та її життя – духовні, а якщо й враховуються, то зводяться до загальнолюдських цінностей. Сама наука психологія непомітно редукувала свій предмет з науки про душу до науки про психіку, коли з нього були виключені духовні та моральні начала внутрішнього світу.

Психіка (та особистість) людини зумовлена не тільки соціальним (соціально-психологічним), соматичним (тілесність) чинниками, а й самоактивністю, коли вона сама впливає на себе, на власну психіку та особистість (саморегуляція, самовпливами, самоактивність, самосуб'єктні впливи). Сформульована на рубежі XX і XXI ст. духовна парадигма психології [1; 5] лише починає усвідомлюватися психологами, а найчастіше проявляється тотальний спротив на рівні методології, теорії, прикладного знання та на формулювання конкретних практичних рекомендацій.

У психології надто перебільшено акцентується увага на індивідуальності особистості та одночасно недостатньо звертається увага на спільнісному (духовні та моральні цінності), що є фундаментом здорової індивідуальності особистості, здорових міжособистісних стосунків та міжособистісної взаємодії, здорової соціентальної психіки загалом. Наші монографічні дослідження також показують, що фундаментальним критерієм істинності психологічної концепції конкретного автора є його спосіб життя, бо психологія є тією та наукою, в якій автор та його послідовники конкретних концепцій реалізують та верифікують їх у власному стилі життєдіяльності.

Вирішення зазначених проблем психології вимагає метаметодологування як найвищого рівня розмірковування про смисл пізнання людини та світу, системи феноменів чи окремих явища, що стосуються людини та її життя, про методи пошуку, значення, сенс і сфери застосування здобутого знання [3-5]. Зокрема, це має спонукати вчених відмовитися від дослідницької позиції зовнішнього («об'єктивного») спостерігача, усвідомити обмеженість певних

теоретичних концепцій та рефлексувати неадекватність методологічних підходів та дефіцит знання як науково-пізнавальну проблему психології особистості.

За метаметодологічного підходу пріоритет ставиться на онтологію особистості, причому, на здорову і щасливу, не просто фіксування фактів, опустивши деякі метафакти, наприклад, про наявність духовного начала у внутрішньому світі особистості. Міркуючи метаметодологічно, дослідник гармонізує (з'єднує) індивідуальне професійне мислення та професійний досвід з власною життєдіяльністю, реальною соціальністю та духовним виміром життя людини. Така методологічна рефлексія, зокрема, орієнтує вченого-психолога, наприклад, на духовну парадигму та нове науково-психологічне уявлення, а також перетворення, конструювання та розвиток методів і структури взаємопроникнення його професійного мислення та пізнавальної діяльності через включення саморефлексії (які завдання постають; що я фактично розв'язую; чи так це я роблю; який я одержую результат; наскільки він відповідає поставленій меті), критично оцінити свої погляди та усталену практику, з'ясувати, що залежить від нього як дослідника, а що ні, а що від конкретних та широких обставин. Конкретно мислєдіяльність вченого передбачає володіння ним автентичним ідеалом розвиненої особистості на різних вікових періодах, здорової онтології (буттєвості), духовної складової життя людини, коли духовне розглядається невіддільно від універсального, соціального, психологічного і природнього.

Зауважимо, що на метаметодологічний рівень аналізу дослідник повинен проявити сміливість та рішучість, щоб відмовитися від культивованої наукової традиції, якщо вона не відповідає онтології. Предметом його рефлексування має бути не тільки мислення (процес пізнання), але й прогностична діяльність із застосування виявлених ним знань на практиці та уявлень про очікувані результати, що стосуються прогресивного розвитку особистості, різних типів спільнот суспільства та цивілізації загалом.

Застосування метаметодологічного аналізу дозволяє виявити ще не достатньо ідентифіковані тенденції розвитку психології [4; 6]. Так, з'ясувалося,

що в історичному аспекті персонологи «дружно та активно дрейфують» з проблеми до проблеми, наприклад, від з'ясування сутності особистості до виявлення її психологічної структури, системи детермінації, від проблеми розвитку особистості до проблеми здоров'я чи нездоров'я, від суб'єктності, адаптивності і проактивності, з'ясування особистісних меж, а в останній час до ресурсності. У цьому історичному поступі проявляється не цілком конструктивна тенденція, коли в розв'язанні наступної проблеми не достатньо враховуються досягнення у розв'язанні попередньої.

Також, з'ясувалося, що поза увагою дослідників виявилися умови, чинники та механізми становлення здорової особистості. Окрім того, дослідники не завжди аналізують становлення автентичної моральності та автентичної духовності особистості. Ми маємо скористатися досвідом хорватських психотерапевтів, які запропонували агіотерапію як варіант вирішення проблеми подолання наслідків війни. Українські психологи мають навчитися працювати з новим та відповідально та обережно діяти на випередження

Отже, завдяки метаметодологічному підходові психології вдається вийти за межі «над» і «збоку» та ідентифікувати деякі важливі проблеми. Такий вихід дослідників за межі «чотирьох стін» (вихід у світ), подолання своєрідної «теранії» існуючого психологічного знання і подолання наукової бюрократії (відмова від обмежень традиційних схем аналізу проблем), зростання долі знання, «яке знає себе» (епістемологічна рефлексія), тобто знає для чого використовується, посилить значущість отриманих відомостей для прогресивного розвитку не тільки окремих особистостей, груп та спільнот, українського суспільства та проблем цивілізації загалом. У повоєнний час вчений-гуманітарій не може собі вільно розмірковувати на будь-яку проблематику без орієнтації на конкретні проблеми українського суспільства.

Видається, що українська психологічна наука має запропонувати соціальній практиці живе психологічне знання, яке має: а) об'єктивне значення (цілісно описує реальну онтологію внутрішнього світу людини та соцієнтальну психологічну реальність); б) особистісний смисл для користувача цього знання,

бо орієнтує на здорову психіку (особистість) та здоровий стиль життя, а його застосування дає позитивний результат – конструктивний розвиток та особисте щастя; в) його можна технологізувати (є придатним для застосування); г) воно гарантовано забезпечує позитивно-конструктивний результат (зміцнює і розвиває психічне та психологічне здоров'я людини та спрямоване на розв'язання проблем відбудови українського суспільства, зумовлених війною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савчин М.В. Духовна парадигма психології: монографія /Мирослав Савчин. – К.: Академвидав, 2013. 224 с.

2. Савчин М.В. Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри: монографія. Дрогобич: ПП «Посвіт», 2019. 232 с.

3. Савчин М.В. Психологічна практика: орієнтація на духовну парадигму. *Moderní aspekty vědy: XXIII. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2022. – С. 116 – 128.*

4. Савчин М.В. Розвиток психологічної науки: християнська перспектива / *Moderní aspekty vědy: XXII. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2022. str. 550. С. 333 – 344.*

5. Савчин М.В. Психологія: редукція від науки про душу до науки про психіку. *Moderní aspekty vědy: XXI. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2022. С. 219 – 230.*

6. Савчин М.В. Завдання української психологічної науки у повоєнний період. *Moderní aspekty vědy: XX. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2022. С. 337 – 352.*

7. Савчин М.В. Розвиток вікової психології: метаметодологічний аналіз проблеми / *Moderní aspekty vědy: XXX. Díl mezinárodní kolektivní monografie /*

Мирослав ПРОХАЗКА

доктор філософії, доцент, Південночеський університет у Чеських

Будейовицях, м. Чеські Будейовиці, Чеська Республіка

НАВЧАННЯ РОМСЬКИХ УЧНІВ У ЧЕСЬКИХ ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ

Досягнення вищої освіти є ключовим у процесі емансипації кожної людини, а не лише ромського учня. Для кожної особистості отримання відповідної кваліфікації являє собою простір для повноцінної інтеграції в суспільство, сприяє її професійному та особистісному зростанню та дає можливість повноцінної участі в громадському та політичному житті. Це завдання розвитку є передусім завданням школи. Поточна ситуація в Чеській Республіці свідчить про зростання цілої низки проблемних аспектів, які свідчать про те, що забезпечити рівний доступ до освіти в повній мірі не вдається. До прикладу, реформа чеської шкільної програми не зупинила зниження успішності учнів у сфері математичної та природничої грамотності (ČŠI, 2018a). Залежно від регіонального розподілу шкіл спостерігається загальне погіршення якості освіти (ČŠI, 2018b). Дослідження також показують, що доступність якісної освіти залежить від соціального статусу сім'ї (Prokop & Dvořák, 2019). Тим не менш, збереження рівного доступу до освіти та надання всім дітям шансу на успіх є завданням усієї системи освіти. Однак становище меншин все ще є невідповідним для досягнення рівності. Про це свідчать декілька обставин, про які коротко йдеться в цьому дописі.

Освіта та роми в Чеській Республіці

Одним з цільових напрямів реформи чеських шкіл (Strategie vzdělávací politiky České republiky do r. 2030+, Fryč et al., 2020) є досягнення рівних можливостей для всіх. Ромські меншини перш за все стосуються усунення загрозливого впливу залежності від доступності якісної освіти на соціоекономічному рівні сімей. Складні соціально-економічні та культурні умови

сімейного життя створюють негативні умови для успішної шкільної кар'єри ромських дітей, які в подальшому мають дедалі менші шанси отримати якісну освіту та в процесі навчання демонструють нижчі показники успішності в школі порівняно з іншими учнями. Наприклад, у навчальному році 2017/18 (Evropská komise, 2018) 14,8% дітей із ромських та маргіналізованих сімей мали повторно проходити річну програму, у порівнянні з 1,5% дітей із більшості. Ці обставини є однією з причин, чому ці учні не вступають до середніх чи професійних шкіл і, логічно, для них недоступна вища освіта. Подібні результати також представлені в поточному дослідницькому звіті PAQ Research and STEM (Edu.cz, 2022), який підтверджує тенденції сегрегації в чеській початковій освіті.

На тривалу перспективу серед основних причин неуспішності ромських учнів в початковій школі можна виділити наступні напрями:

- *Низька участь ромських дітей у дошкільній або підготовчій освіті*

Ромські діти відвідують дитячі садки в недостатній кількості, а інтерес до так званої підготовчої освіти, яка полегшує вступ до початкової школи, зупиняється після початкових успіхів. Наприклад за даними ЦЗСО (2022 р.), у навчальному році 2010/2011 підготовчі класи початкової школи відвідувало 2922 дитини, у 2020/21 вже 4424, тобто приріст у десятирічному періоді становить понад 50%. Але зміна за п'ятирічний горизонт становить -2%. Проте серед ромських сімей із соціально ізольованих місць інтерес до дитячих садків мінімальний, за оцінками, дві п'ятих цих дітей відвідують їх. Введення дошкільного року в систему обов'язкової освіти мало змінити ситуацію, але виявляється, що стабільність відвідування ромами школи після зарахування поступово знижується. Виходом із ситуації з підтримкою навчання ромських дітей є підготовчі класи початкової школи, які можна сприймати як своєрідний «нульовий рік» початкової школи. Це проміжний етап між дошкільною та початковою освітою. У ситуації, коли дошкільна освіта є обов'язковою для дітей з п'ятирічного віку, підготовчі класи є начебто несистемним заходом проте їх завданням не є заміщення останнього року закладу дошкільної освіти. Діти

вчаться в підготовчих класах опанувати те, чим володіють їхні однолітки, які вже почали навчання в перших класах.

- *Недостатня участь батьків дітей із соціокультурно неблагополучного середовища в освітньому процесі*

У контексті цієї проблеми не витримує спрощений погляд на те, що роми взагалі не мають стосунку до освіти, не цінують її. Проблема має набагато глибший характер. Папе (2007) слушно підкреслює, що відношення до освіти є також відношенням до установи, яка її забезпечує, тобто відношенням до конкретної школи. І тут, за словами цього автора, у багатьох батьків залишилися дуже погані спогади – для них школа була радше репресивним закладом, де вони переживали численні конфлікти з учителями та однокласниками. Якщо школа сприймається «як ворожа територія», як підкреслює Папе (2007), спілкування між батьками, школою та вчителями буде дуже складним.

- *Мовний бар'єр (ромський етнолект чеської мови)*

Мова традиційно є одним із ключових атрибутів нації, а тому також є частиною особистої та національної ідентичності ромів. Ромська дитина змалечку створює Я-концепцію, формує свою особистість у середовищі, яке мовно відрізняється від середовища чеської школи. У цьому відношенні на становище ромських дітей під час вступу до початкової школи впливають обмеження, зумовлені середовищем і мовним кодом, який супроводжує це середовище (Bernstein, 1961, пор. Průcha, 2010). Іншим фактом є нездатність зрозуміти деякі особливості ромської мови (а отже, ромської культури та мислення). Папе (2007, с. 29) наводить приклад ситуації, про яку їй нагадали чеські вчителі під час курсів, які вона організовує з питань освіти ромських дітей. Вчителі часто сприймали ромських дітей як неввічливих, тому що вони рідко вживали слова «будь ласка» чи «дякую». Водночас слово «будь ласка» взагалі не існує в ромській мові, замість «будь ласка» ромський учень скоріше вживатиме поєднання «будь ласкавий, зроби...». І в ромській культурі також не прийнято дякувати. Не дякують за їжу та матеріальні речі, у тісній родині подружжя або батьки з дітьми практично не дякують один одному, натомість хвалять один

одного. Наприклад, смачний обід хвалять, а не кажуть слова вдячності. І останньою проблемою в цьому колі є сама ромська мова. Роми відмовляються від ромської мови і розмовляють різними формами чеського етнолекту, мови, змішаної зі словацькою та ромською. Таким чином, навіть курси ромської мови для обраних педагогів (наприклад, педагогічних консультантів) у чеських школах не приносять очікуваного ефекту.

- *Процес діагностики освітніх потреб учнів з особливими освітніми потребами*

Одним із напрямків, який сприймався як потенційно проблемний у чеській освіті через нерівні підходи до навчання ромів, був напрямок педагогічно-психологічної діагностики, спрямованої насамперед на питання шкільної зрілості та загальної придатності дітей. Нещодавно були проведені дослідження, зосереджені на використанні діагностичних інструментів щодо відношення до ромських дітей, а також на картографуванні частки ромських дітей, які були включені до базової освіти відповідно до зміненої рамкової програми для базової освіти (Edu.cz, 2022).

Проаналізувавши, можна зробити висновок, що методологія діагностики дітей з ромської національної меншини використовує стандартні та дійсні інструменти, які у поєднанні один з одним не є дискримінаційними для цієї цільової групи. Для вирішення вищевказаних проблем не існує простої процедури. Це питання потребує багаторічної роботи з учнями в чеських школах. Розробляються заходи, спрямовані на підтримку мультикультурної та етичної освіти, розвиток атрибутів кооперативної школи та підтримку позитивного клімату в шкільних класах. Також існує простір для підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Протягом тривалого часу чеська система освіти фінансово підтримує реалізацію програми для так званих асистентів вчителя, які також підтримують дітей, учнів та студентів із соціально незахищеним становищем. Працюючи в класі, асистент педагога допомагає цим дітям справлятися з вимогами, які висуваються до них під час навчання, і таким чином підвищує їх стійкість в освітньому середовищі. Асистенти також впливають на

вчителів і передають їм свій досвід життя в ромській спільноті, підтримують довіру ромських батьків до школи, а також є позитивним зразком для наслідування для ромських учнів.

Підсумовуючи, можна відзначити, що навчання ромських учнів потребує висококваліфікованого вчителя та поваги. Балвін (1999) вказує на такі підходи:

- приймати специфіку ромської дитини;
- залучати сім'ю та допомагати дитині подолати часто демотивуючі умови сімейного середовища;
- сприймати інші види діяльності та здібності ромських дітей як важливі для школи;
- усвідомлювати наявність мовного недоліку;
- підтримувати таланти серед учнів починаючи з 1 класів початкових шкіл;
- запровадити поліетнічні підходи до шкільної програми.

Основна проблема навчання ромських учнів, але не лише в них, полягає у пошуку відповіді на запитання, чому той чи інший учень не може працювати, як інші. Чи можемо ми як педагоги допомогти такому учневі з його першими шкільними проблемами, чи можемо ми помітити його результати і втрутитись у перші труднощі та невдачі? Чи зможемо ми підтримувати спілкування з дитиною та усією ромською родиною навіть у ситуації, коли батьки почали чинити опір співпраці зі школою або просто не реагували на дзвінки до неї? Ми бачимо тут величезний попит на широкий спектр наших педагогічних, соціальних та особистісних компетенцій, які ми, як педагогічні працівники, повинні застосовувати у своїй освітній роботі з ромськими дітьми.

Цей текст було створено в рамках проекту № ЕНР-CZ-IN-2-003 «Посилення компетенцій вчителів та інших педагогічних працівників у сфері інклюзії учнів із соціокультурно несприятливого середовища», який розглядається у 2020–2023 роках. Проект підтримано програмою ЕЕА Education Funds 2014-2021, яка фінансується Норвегією, Ісландією та Ліхтенштейном.

JITEPATYPA

1. Balvín, J. (1999). Cesta k občanské multikulturní společnosti prostředky vzdělávání. In: Balvín, J. a kol. *Romové a jejich učitelé. 12. Setkání Hnutí R v Květušíně 27. – 28. Listopadu 1998*. Hnutí R.
2. Bernstein, B. (1961). Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. In: Halsey, A. H. et al. *Education, Economy and Society*. Teachers College.
3. ČSÚ. (2022). Školy a školská zařízení 2020/2021. ČSÚ Praha. URL: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-tjp3wpnyep>
4. ČŠI. (2018a). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/18. ČŠI. URL: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1))
5. ČŠI. (2018b). Vybrané aspekty společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2016/2017 [online]. ČŠI. URL: <https://www.csicr.cz/getattachment/db7ac0f5-d27b-40bc-a72f-5a02a3c4a796/TZ-Vybrane-aspekty-implementace-spolecnehovzdelavani-v-1-pololeti-2017-2018.pdf>.
6. Edu.cz. (2022). Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9, Školského zákona a návrh souboru opatření pro oblast vzdělávání a další relevantní oblast. URL: <https://www.edu.cz/vysledky-vyzkumu-analyza-pricin-vyssiho-podilu-romskych-zaku-vzdelavajicich-se-ve-skolach-a-tridach-/zrizenych-podle-%c2%a7-16-odst-9-skolskeho-zakona-vcetne-doporuceni/>
7. Evropská komise. (2018). Civil Society Monitoring Report on Implementation of the National Roma Integration Strategy in Slovakia. Evropská komise. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6a8a35c1-b1aa-11e9-9d01-01aa75ed71a1>
8. Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Matušková, Z., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F. a kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky*

České republiky do roku 2030+. MŠMT. URL:
https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

9. Pape, I. (2007). Jak pracovat s romskými žáky, Příručka pro učitele a asistenty pedagogů. *Občanské sdružení Slovo* 21. URL:

<http://www.rnl.sk/form/Iveta%20Pape%20-%20prirucka.pdf>

10. Prokop, D., & Dvořák, T. (2019) Analýza výzev vzdělávání v České republice. EDUZMĚNA.

11. Průcha, J. (2010). Interkulturní komunikace. Grada.

Лілія РЯБОВОЛ

*доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

НАУКОВА (НАУКОВО-МЕТОДИЧНА) РОБОТА: ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ

Забезпечення наукового характеру освіти, відповідно до п. 1 ст. 6 Закону України «Про освіту», є одним із принципів освітньої діяльності, спрямованої на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу. Освітній процес у п. 16 ч. 1 ст. 1 того ж Закону визначено як «система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей» [3]. Отже, науково-методична робота як сукупність відповідних заходів – невід’ємний складник діяльності закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). На підтвердження цієї думки наведемо й інші законодавчі приписи. Так, одним з прав педагогічних працівників є підвищення кваліфікації, водночас, постійне підвищення свого професійного й загальнокультурного рівня та педагогічної майстерності віднесено до їх обов’язків (ч. 1, 2 ст. 54 Закону України «Про освіту») [3]. Постійне підвищення своєї педагогічної майстерності прямо віднесено до обов’язків педагогічних працівників у ч. 3 ст. 22 Закону України «Про повну загальну середню освіту») [4]. Очевидно, що це вимагає звернення до актуальних наукових

(науково-методичних) розробок та застосування їх для підвищення ефективності навчання тих чи інших предметів.

Звернемося до професійного стандарту вчителя для з'ясування того, чи знайшла у ньому своє закріплення вимога щодо науково-методичної роботи у ЗЗСО та безпосередньо у діяльності вчителя. Слід зазначити, що у цьому документі визначено комплекс професійних компетентностей вчителя, серед яких: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, навчатися впродовж життя, рефлексивна. Розвиток й удосконалення практично всіх відповідних умінь і навичок вчителя передбачає вивчення актуальних напрацювань психологічної та педагогічної наук. Зосередимо свою увагу насамперед на предметно-методичну компетентність, що, серед інших спроможностей вчителя, охоплює і здатність добирати й використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання й розвитку учнів, а це є можливим лише за умови вивчення відповідних наукових (науково-методичних) розробок. Такі компетентності, як: інноваційна, навчання впродовж життя та рефлексивна, прямо передбачають науковий складник відповідної діяльності. Так, інноваційна компетентність охоплює здатності: застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі; використовувати інновації у професійній діяльності; застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності. Здатність до навчання впродовж життя означає здатність вивчати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя та взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства й підтримки. Рефлексивна компетентність – здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності й визначати індивідуальні професійні потреби [2]. Таким чином, інтеграція методичної та наукової діяльності прямо передбачена професійним стандартом вчителя.

Такий підхід реалізується у підготовці й підвищенні кваліфікації вчителів у різних країнах. До прикладу, В. Приходько встановив: «Освітнє законодавство

штатів Центральної і Північної Америки вимагає від адміністрації усіх шкіл регіону щорічного забезпечення трьох повних днів професійного розвитку для всіх учителів середніх шкіл. Протягом цих днів учні не приходять на заняття, оскільки до шкіл запрошують фахівців освіти, науковців, відомих дослідників, які читають лекції для вчителів, організують «круглі столи», дискусії, презентації, професійні семінари, заняття по секціях (workshops, panels). Відділи освіти деяких штатів планують розширити цю форму професійного розвитку вчителів до п'яти днів. ... Окрім цього, адміністрація шкіл усіяко підтримує ініціативу та сприяє індивідуальному професійному розвитку окремих учителів, які виявляють для цього професійний інтерес і бажання (участь у конференціях, освітніх зібраннях тощо)». Загалом післядипломна освіта в США передбачає засвоєння і розвиток інновацій на основі прогресивних традицій освіти, опанування методами дослідницької практики, створення систем науково-методичного супроводу якості освіти, тощо. Одним з критеріїв якісного підвищення кваліфікації вчителів є застосування ефективних педагогічних стратегій, що базуються на результатах наукових досліджень [1, с. 59, 60].

Вітчизняні науковці пропонують різні визначення поняття науково-методичної роботи. Узагальнено можемо розглядати її як систему заходів, цілеспрямованих на професійний розвиток, підвищення кваліфікації та професійної майстерності вчителів, що передбачає інтеграцію освітньої практики й досягнень педагогічної науки, у тому числі методики навчання відповідних предметів, задля забезпечення більш високих результатів навчання.

Умовою ефективності науково-методичної роботи є «її вихід за межі» ЗЗСО, взаємодія з різними суб'єктами, співпраця з різними інституціями. У цьому контексті науково-методичну роботу можна позиціонувати як складник системи педагогічної освіти та професійної підготовки вчителя суспільствознавчих предметів (історії, правознавства, громадянської освіти). У наших попередніх працях ми визначили такі компоненти цієї системи, як: нормативно-правові акти, на основі яких вона функціонує, у тому числі нормативні документи щодо організації навчання, органи державного

регулювання, управління, мережа закладів, в яких надається відповідна освітня послуга, а також наукові установи, діяльність яких спрямована на розвиток педагогіки й відповідних наук (історії, юриспруденції, тощо). Наукові установи наразі закладають теоретико-методологічне підґрунтя відбору та конструювання змісту шкільної суспільствознавчої освіти. Такими установами є: Національна Академія наук України, зокрема Інститут історії України, Національна Академія педагогічних наук України (НАПНУ), Національна Академія правових наук України, тощо. Особливу роль щодо організації та проведення науково-методичної роботи для професійного розвитку вчителя суспільствознавчих предметів відіграє Інститут педагогіки НАПНУ, безпосередньо відділ суспільствознавчої освіти. Його співробітники розробляють актуальні проблеми шкільного суспільствознавства, навчально-методичне забезпечення (підручники, методичні рекомендації, тощо), обґрунтовують сучасні методи і технології навчання. Окрім того, проводять широку просвітницьку роботу серед методистів і вчителів суспільствознавчих предметів, формами якої є семінари, тренінги, конференції, круглі столи, педагогічні читання, а також співпрацюють з експериментальними ЗЗСО, педагогічними ЗВО, закладами післядипломної педагогічної освіти [6, с. 60].

Науковці відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України розробляють методикку навчання історії, правознавства та громадянської освіти як науку, досліджують сутність та специфіку процесу навчання, вивчають масову практику навчання цих предметів, моделюють цілеспрямовані методичні системи та визначають психолого-педагогічні умови їх реалізації, забезпечують науковий супровід упровадження цих методичних систем, а також проводять аналіз результатів педагогічних експериментів для подальшого удосконалення методик навчання як сукупності форм, методів, прийомів, технологій, засобів навчання [5, с. 128].

Загалом науково-методична робота є дієвим чинником професійного розвитку й зростання вчителів суспільствознавчих предметів. У сучасних умовах напрямками такої роботи є: дослідження шкільного суспільствознавства як

комплексу навчальних предметів – історії та правознавства, а також інтегрованого курсу громадянської освіти, сукупності курсів інваріантної та варіативної частин навчального плану для допрофільної підготовки та профільного навчання; обґрунтування цілей, завдань та змісту шкільного суспільствознавства, його психолого-педагогічного, навчально-методичного, у тому числі програмного й технічного, а також організаційного забезпечення, безпосередньо вивчення закономірностей процесу навчання шкільного суспільствознавства, особливостей розвитку пізнавального інтересу учнів до відповідних предметів/ курсів, специфіки засвоєння змісту шкільної суспільствознавчої освіти, відповідного навчального матеріалу, формування категоріально-понятійного апарату, предметних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Приходько В. М. Парадигми педагогічної освіти і тенденції підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти США. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (34). Issue: 69. С. 57-62.

2. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [...] : Мінеконом, торгівлі та сг; Наказ, Стандарт від 23.12.2020 № 2736-20. URL: <http://surl.li/nydd>

3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://surl.li/ixnq>

4. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <http://surl.li/mfrk>

5. Рябовол Л. Т. Методика навчання правознавства (правознавча дидактика) як наука: об'єкт, предмет, мета, завдання, функції, методологія. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. Вип. 1 (50). С. 125-136.

6. Ryabovol L. The system of pedagogical education and training of a history and low teacher: modernization in the context of the integration into the European and

world educational space. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* 2018. № 1. С. 54-62.

Мирослава ВІННИЧУК

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ОСВІТНІЙ ДІАЛОГ ЯК СПОСІБ ПОДОЛАННЯ ЦІННІСНОЇ КРИЗИ

Стержнем особистості є її цінності. Вони впливають на ставлення до оточуючого світу і до самого себе, на міжособистісні стосунки, на стиль життя людини у соціумі і її вплив на нього. Саме в суспільстві цінності «живуть»: постають узагальненим варіантом правил якісного співжиття, сприймаються одними людьми, відкидаються іншими, втрачають свою актуальність з плином часу чи знову відроджуються всередині окремих особистостей. Ціннісно-сміслова сфера — динамічний і складний конструкт, який не має чітко окреслених меж і терміну дії, тому може змінюватися протягом життя. Такі перебудови можуть спричинити різноманітні суспільні процеси. Сьогодні ми спостерігаємо за викликаними війною змінами в аксіологічній сфері як всього соціуму загалом, так і окремої особистості зокрема. Саме зараз, як ніколи раніше, актуальності набуває діалогічний підхід в освіті, де в основі лежить смислове переживання учнем кожної освітньої ситуації для становлення його цілісної особистості.

Сучасний етап розвитку нашого суспільства — період ціннісної кризи, яку Т. Титаренко визначає як «тривалий і водночас гострий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, напряду, що передбачає пошук нової траєкторії саморозвитку особистості, нових можливостей реконструкції життєвого світу». Криза — час болю і страждання, але й можливість перебудови і вчасних змін. Саме вона ініціює «перегляд головних цінностей і життєвих

орієнтирів, ревізію значущих стосунків, вчасну відмову від діяльності, яка вже перестала стимулювати саморозвиток» [5, с. 44].

Людина у кризовій ситуації стає особливо чутливою до всіх, навіть найменш слабких, зовнішніх впливів. Внутрішня реакція у цій ситуації може бути непередбачувано сильною і несподіваною. О. Петрунко вивчає ціннісну кризу в наших реаліях війни і її яскравим проявом називає подвійну мораль, що створює загрозу накопичення дистресового досвіду. На думку дослідниці, «неможливість розв'язати цей конфлікт формує комплекс вивченої беспорядності, спричинює відмову від моралі, або ж відтворення чогось середнього між багатьма різними, часом взаємовиключними морально-ціннісними трендами» [3, с. 57]

Науковиця говорить про ціннісну кризу особистості загалом, і ні словом не згадує освіту, але мовби описує атмосферу традиційної школи, зорієнтованої на накопичення інформації. У таких умовах учні і студенти відірвані від реальності, знаходяться під куполом книжкових істин, які ніби захищають їх від страшного і ворожого зовнішнього світу. Але цей «захист» не вічний, коли його дія завершується, вчорашні відмінники перетворюються на беспорядних немовлят, якими їх навчили бути. Їхні моральні переконання не витримують перших життєвих штормів, бо насправді ніколи й не були їхніми. Їм прищеплювали цінності, так само як це роблять з яблуною, насильно врізаючи в тіло щось чуже, навіть не намагаючись допомогти розквітнути природним чином. То чи не є традиційна школа джерелом безперервної кризи в житті юного покоління?

Змінити це становище можна, змістивши акценти в роботі педагогів з класичного нагромадження інформації на цілісний розвиток особистості через її внутрішнє пізнання і осмислення кожної освітньої ситуації.

Американський науковець Д. Лістон описує основну діяльність вчителя англійським словом «invitation», що ми можемо перекласти як «заохочення», але також і як «запрошення». Безумовно, це потребує майстерності, але головна вимога до такого запрошення в тому, щоб воно було реальним, переданим вчителем і відчутим учнями. Коли здобувачам освіти постійно підсовують факти

і кажуть, що ці факти правдиві, коли їх просять сприйняти матеріал, що лежить перед ними, не задіюючи їхній розум, здається, що це формує, а не інформує. Навчати з любов'ю до навчання, запрошувати інших вчитися — це щось більше, ніж просто пропонувати вже існуючі погляди, викладати факти, навички та концепції, якими треба оволодіти [6].

Кожне знання має бути насичене особистісним смислом. Процес його знаходження — індивідуальна робота, виконати її замість когось неможливо, але вчитель здатен надихнути учня до ціннісного пошуку, створити в групі безпечні умови для розкриття особистості. Важлива взаємодія, адже «ситуація спільної продуктивної діяльності – це динамічний інструмент самоорганізації особистості, який перетворюється по ходу навчання і забезпечує провідну роль смислоутворення й цілепокладання на всіх етапах навчання» [1, с.27].

На прикладі ЗВО про такі діалогічні стосунки між викладачем і студентом говорить Г. Радчук, наголошуючи на важливості становлення «суб'єктних позицій, коли викладач не стільки вчить, скільки створює умови для самоактуалізації особистості студента, здійснюючи смислопокладання в освітній процес». Студент, у свою чергу, актуалізує смислопошукову діяльність в освітніх ситуаціях [4, с. 19].

Детальніше розуміння цього підходу знаходимо в спільних дослідженнях з З. Карпенко. Науковиці розглядають аксіогенез особистості студента в межах культурно-феноменологічного підходу. В основу цього процесу покладено уявлення про спорідненість і гармонійність трьох психічних форм онтогенетичних перетворень людини як суб'єкта культури: реальної, ідеальної та медіаторної. Реальна форма — студент як суб'єкт смислопошукової активності в освітньому середовищі та інтенціональне джерело потенційних професійних смислів. Під ідеальною формою розуміється викладач як суб'єкт освітнього смислопокладання та носій професійно-втілених культурних форм аксіосфери. У медіаторній формі виражається поєднання двох попередніх, це середовище взаємозв'язку реальної та ідеальної форм репрезентує освітній діалог суб'єктів

вищої професійної освіти як універсальний механізм аксіогенезу особистості студента [2].

Освітній діалог — це взаємодія активних суб'єктів, спрямована на емоційне проживання і наповнення смыслом навчального предмету, яким їхнє спілкування опосередковане. Це спільний пошук шляху досягнення освітнього змісту. І водночас це середовище природного і гармонійного розвитку ціннісно-смыслової сфери особистості.

Отже, знання ніколи не повинні бути єдиною ціллю школи, а в умовах ціннісних перебудов суспільства поготів. Для підтримки психологічного здоров'я всіх суб'єктів освіти і досягнення глибинної мети їхньої взаємодії, ми пропонуємо впроваджувати в практику освітній діалог. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяконов Г. В. Психологія навчання у вищій школі: діалогічний підхід. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2013. № 121(1). С. 24–28. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121\(1\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121(1)_8)

2. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 24–25 квітня 2014 р. Хмельницький : ХНУ, 2014. С. 18–20.

3. Петрунько О. В. Ціннісна криза особистості в умовах війни. *Підтримка психологічного здоров'я особистості в умовах війни* : матеріали VI Всеукр. психол. читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів», м. Умань, 21 квіт. 2023 р. / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2023. С. 56–60.

4. Радчук Г. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 1. С. 15–21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2017_1_4

5. Титаренко Т. М. Життєва криза і психологічне здоров'я особистості. *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика* : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 39–60.

6. Liston D. The Lure of Learning in Teaching. *Teachers College Record*. 2004. Vol. 3, no. 106. P. 459–486.

Ганна ЧАЙКОВСЬКА

кандидат біологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Сьогодні сучасному суспільству доводиться долати чимало викликів, серед яких вирішення воєнних конфліктів та загроза ядерної війни, охорона навколишнього середовища та збереження біорізноманіття, забезпечення стабільного економічного розвитку та належної якості життя людей тощо. Необхідною умовою досягнення цих змін є потужний людський потенціал, а показником його якості – здоров'я суспільства загалом та кожної людини зокрема.

Здоров'я – це капітал, на базі якого можливий сталий розвиток суспільства, адже здоров'я нації є одним з найважливіших елементів економічного, соціального та культурного розвитку цивілізації. Кожна високорозвинена країна у світі дбає про зміцнення здоров'я своїх громадян, покращення рівня його показників.

Проблема здоров'язбереження в останні десятиліття набуває глобального масштабу. Вона є в переліку глобальних цілей сталого розвитку (ціль 4. Міцне здоров'я) і виступає показником духовного, соціально-економічного та медико-біологічного рівня добробуту держави, адже лише стає суспільство може забезпечити збереження здоров'я людей. Це відбувається завдяки охороні навколишнього середовища, доступу до якісної медичної допомоги, соціальній

справедливості та зменшення нерівності. У свою чергу, здорові люди можуть бути потужним рушієм для сталого розвитку, адже вони мають більше можливостей активно сприяти сталому розвитку суспільства.

Медико-психолого-соціологічні дослідження за останні роки характеризують стан здоров'я українців як незадовільний. Причини дуже різні: несприятливі соціально-економічні умови, недотримання санітарно-гігієнічних норм організації життєдіяльності, незбалансоване і нераціональне харчування, відсутність належних умов для активної рухової діяльності особистості, формальний підхід до загартування тощо. Однак, найбільший вплив на здоров'я українців мають воєнні дії та їх наслідки. Окрім постійної загрози фізичних травм, багато людей переживають психологічне навантаження, соціальну незахищеність тощо.

Проблема здоров'язбереження є прерогативою нашої держави і потребує вдосконалення системи його забезпечення у різних сферах державного устрою [2, с. 32]. Відповідно, питання здоров'язбереження є також пріоритетним напрямком розвитку освіти для сталого розвитку. Реформування сучасного освітнього простору на засадах сталого розвитку передбачає розширення змісту валеологічних знань, формування спеціальних навичок, життєвих позицій і цінностей щодо здорового способу життя, формування культури здоров'я здобувачів освіти тощо [1, с. 99].

Поняття «культура здоров'я» є предметом багатьох наукових досліджень. У рамках нашого дослідження під культурою здоров'я розуміємо інтегративне особистісне утворення, що є вираженням гармонійності, багатства та цілісності особистості і характеризується вмінням правильно використовувати резервні можливості організму (фізичні, психічні, соціальні, духовні) задля досягнення сталого розвитку особистості та суспільства в цілому.

Культура здоров'я є показником рівня розвитку свідомого, відповідального, ціннісного ставлення особистості як до власного здоров'я, так і до здоров'я інших та довкілля, сформованості стереотипного мислення, поведінки та

діяльності, спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я в інтересах сталого розвитку [3, с. 73].

Поняття «формування культури здоров'я в системі освіти для сталого розвитку» визначаємо як цілеспрямований процес становлення позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості на сталий розвиток суспільства завдяки дотриманню здорового способу життя, оволодінню здобувачами освіти знань, умінь та навичок організації здоров'язбережувальної діяльності в інтересах сталого розвитку.

У своєму дослідженні акцент робимо на формуванні культури здоров'я у здобувачів вищої педагогічної освіти. Вважаємо, що майбутні вчителі повинні володіти високим рівнем досліджуваної якості не лише задля забезпечення особистого комфорту і повноцінної життєдіяльності, а й професійної спроможності та здатності формувати культуру здоров'я в учнів. Належна фахова валеологічна підготовка майбутніх педагогів є підґрунтям збереження їх власного життя і здоров'я усіх учасників освітнього процесу.

Для з'ясування можливих перспектив розвитку професійної педагогічної освіти в напрямку вдосконалення процесу формування культури здоров'я ми провели анкетування здобувачів вищої освіти освітньо-професійної програми «Початкова освіта». У дослідженні взяли участь студенти 4 курсу Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (85 респондентів).

Більшість студентів переконані, що підвищення рівня культури здоров'я є потребою сьогодення (75,3%) і необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства (61,2%). Здобувачі вищої освіти процес формування культури здоров'я пов'язують із розвитком соціальних компетентностей (здатність до співробітництва, розв'язання життєвих проблем, взаєморозуміння, соціальної активності, формування основ здорового способу життя) – 48,2% респондентів, 54% майбутніх вчителів вважають, що розвиток досліджуваної якості корелюється із процесом формування громадських і особистісних уявлень про престижність високого рівня здоров'я, здатністю до навчання. Лише 25,9%

респондентів під культурою здоров'я розуміють здатність до оперування знаннями про здоров'я та здоровий спосіб життя, засвоєння термінологічних та методичних компетентностей тощо.

Компонентами культури здоров'я в системі освіти для сталого розвитку майбутні учителі вважають навички, що сприяють фізичному здоров'ю (навички раціонального харчування, санітарно-гігієнічний режим праці та відпочинку, рухової активності) – 70,6 % респондентів. Навички, що сприяють соціальному здоров'ю (навички ефективного спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільної діяльності та співробітництва) обрало 54,1%, а навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, самоконтролю, мотивація успіху та тренування волі) – 41,2% учасників анкетування.

Наші респонденти (85,9%) погоджуються з думкою про те, що для вдосконалення напрямків здоров'язбереження в системі цілей сталого розвитку необхідний комплексний підхід. Зокрема, 76,5% опитаних здобувачів вважають, що важливо забезпечити доступ до якісної медичної допомоги для всіх шарів населення, зокрема для вразливих груп. 42,4% переконані, що необхідно зосередитися на профілактиці захворювань, 74,1% – на популяризації здорового способу життя. Відрадно, що усі (100%) респонденти ефективним шляхом означених змін вважають впровадження ініціатив із здоров'язбереження в освітні програми та використання сучасних інноваційних методів навчання культурі здоров'я.

Отже, формування культури здоров'я населення є важливою умовою досягнення сталого розвитку суспільства, що відображена в системі глобальних цілей сталого розвитку. Професійна підготовка майбутніх педагогів на засадах сталого розвитку передбачає вдосконалення системи здоров'язбереження у закладі вищої педагогічної освіти, адже лише вчитель з високим рівнем культури здоров'я спроможний грамотно реагувати на небезпеки та ефективно приймати дієві рішення, спрямовані на збереження як власного здоров'я, так і здоров'я

учнів. Відповідно, вдосконалення потребує як здоров'язбережувальне середовище закладу вищої освіти, так і організація освітнього процесу задля покращення здоров'я учасників освітнього процесу і, як наслідок, забезпечення сталого розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дудко С. Г. Формування здоров'язбережувальної компетентності як напрям реалізації цілей сталого розвитку. *Витоки педагогічної майстерності*. 2021. № 27. С. 96–101.

2. Куценко В., Гаращук О. В. Моделювання здоров'язбереження нації в контексті гуманітарної парадигми сталого розвитку. *Бізнес, економіка, сталий розвиток, лідерство та інновації*. 2018. № 1. С. 25–34.

3. Чайковська Г. Б. Формування компетентностей сталого розвитку в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. № 1. С. 72–80.*

Оксана ПРИХОДЬКО

*кандидат педагогічних наук, доцент, Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна*

Наталія ШАПЕНКО

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Національний авіаційний
університет, м. Київ, Україна*

ПРОБЛЕМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА GPT-ЧАТУ В КОНТЕКСТІ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Однією з основних проблем сучасного суспільства є «штучний інтелект», що нині набуває все більшої актуальності у зв'язку з розвитком всесвітньої системи сполучених комп'ютерних мереж. Інформаційно-комунікаційні технології чинять безпосередній вплив на розвиток здобувачів освіти, які користуються різними новинками для полегшення навчання та роботи.

Штучний інтелект (artificial intelligence – AI) – це інструментарій системи чи сервісу, з використанням якого можна збирати та адаптувати дані користувача (або дані, що розміщені у відкритих репозитаріях), та на їх основі генерувати нові рішення чи висновки, відповідно до поданого запиту користувача [3]. Інтелектом варто називати здатність мозку вирішувати (інтелектуальні) завдання шляхом отримання, запам'ятовування і цілеспрямованого перетворення знань у процесі навчання на досвіді й адаптації до різноманітних обставин. Штучний інтелект належить до мистецтва створення машин, здатних думати і діяти, як людина або думати і діяти розумно [5]. Основною ціллю його створення першопочатково була допомога людині при виконанні певних завдань, аби полегшити її роботу або взагалі замінити людський ресурс, економлячи при цьому час та витрати.

Для створення дієвого штучного інтелекту був використаний підхід, який враховує обмежувальні фактори, що визначають можливості людини по створенню штучних об'єктів. Мова йде про те, що будь-який штучний об'єкт створюється на основі існуючих природних матеріалів або на основі існуючого живого природного прототипу [2].

Одним із яскравих прикладів штучного інтелекту є Chat-GPT, який почав функціонувати в Україні 18 лютого 2023 року. Chat-GPT – це велика «мовна модель», створена компанією OpenAI, яка допомагає знайти відповіді на значну кількість різноманітних питань та отримати матеріали з різних галузей знань. Але при цьому Chat-GPT використовує штучний інтелект та машинне навчання для обробки питань та надання якнайточніших відповідей на них.

Цією програмою активно почали користуватися здобувачі вищої освіти в усьому світі. Розповсюдженими випадками використання Chat-GPT є виконання домашніх робіт чи написання курсових та дипломних робіт. Якщо зануритися в мережу Інтернет, можна навіть знайти алгоритм дій, які потрібно виконати, щоб вміти використовувати Chat-GPT для своїх потреб. Так, штучний інтелект «полегшує життя» здобувачам освіти, але разом із тим не сприяє розвитку інтелектуальних та креативних інтенцій особистості та є репрезентантом порушення академічної доброчесності. Завдання та роботи, створені за

допомогою Chat-GPT, не є унікальним витвором автора, а створені запрограмованою системою.

Питання використання технологій штучного інтелекту в академічному середовищі набуває глобальних масштабів. Особливе занепокоєння це питання викликає у представників Міжнародного центру академічної доброчесності. Одним із доказів цього є опублікована на сайті цього Центру стаття Кортні Каллен «Штучний інтелект: друг, ворог чи ні той, ні другий?». Авторка статті наголошує, що штучний інтелект в академічному просторі існує вже не один рік, але випуск Chat-GPT від OpenAI призвів до поширення академічної недоброчесності серед здобувачів вищої освіти. Єдиним позитивним наслідком появи Chat-GPT у національних та міжнародних новинах стала підвищена увага до академічної доброчесності. Наслідком цього є розробка постачальниками послуг із виявлення плагіату таких програм як GPTZero, AI Writing Check, CrossPlag і власне OpenAI, які здійснюють перевірку на плагіат та розрізняють текст, написаний людиною чи штучним інтелектом. Представники наукової спільноти та педагогічні працівники обговорюють це на онлайн-форумах та наукових конференціях; адміністрації, розглядають шляхи оновлення своїх часто недостатньо використовуваних політик академічної доброчесності та надають навчально-методичні посібники для викладачів; регуляторні органи також окреслюють ризики, які пов'язані зі штучним інтелектом; студенти, підтримуючи фундаментальні цінності академічної доброчесності, діляться своїми думками в інтернет-мережі та публікують власні доповіді [1]. Все це є доказом того, що освітня політика потребує оновлення з метою заохочення розвитку культури доброчесності серед здобувачів освіти та в закладах вищої освіти в цілому.

Відзначаючи негативні прояви використання технологій штучного інтелекту в освітньому просторі, зокрема Chat-GPT, слід наголосити і на їх позитивних функціях, до яких можна віднести такі: пошук нових ідей, підбір інформації, оформлення цитування, розпізнавання мови написання, переклад тексту, перевірка деяких структурних елементів. Чат-бот на основі штучного інтелекту є спеціально розробленою нейромережею, яка слугує персональним

помічником людини [4, с. 7-8]. Тож, без заперечень, штучний інтелект у нашому сьогоденні є тим інноваційним інструментом, який відкриває нові можливості в різних галузях суспільного життя, в тому числі і в сферах освіти та науки. Але разом з тим проблемними є нові етичні та моральні виклики, що стають наслідком упровадження сучасних інформаційних технологій, які потрібно вчасно та правильно сприймати.

Висновки наукової спільноти та практиків щодо майбутнього успіху від використання штучного інтелекту в житті людини є неоднозначними. Адже реальність полягає в тому, що людський мозок дуже відрізняється від комп'ютерів. Він надто складний і не може працювати як простий вимикач. Хоча штучний інтелект зараз на піку популярності, але всі пристрої колись виходять із ладу, а людина завжди залишається зі своїми знаннями, вміннями та навичками, які варто постійно вдосконалювати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академічна доброчесність та штучний інтелект. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/akademichna-dobrochesnist-ta-shtuchnyj-intelekt/>
2. Використання технологій штучного інтелекту в управлінні організацією. 2017. С. 5. URL: https://kuroviks.com.ua/bd_kompyuternyye/article_post/2352-tezi-vikoristannya-tekhnologiy-shtuchnogo-intelektu-v-upravlinni-organizatsieyu
3. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. Фізико-математична освіта. 2023. № 38(1). С. 48-53.
4. Філіпенко, Л. В., Думанський, О. В., Козак О. В. Академічна доброчесність в науковому та освітньому середовищі закладів освіти України: погляд крізь призму наявності штучного інтелекту. *Академічні візії*. 2023. № 19. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/380>
5. Russell S., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach (Third Edit). New Jersey: Prentice Hall, 2010. 1115 p. URL: <http://aima.cs.berkeley.edu/>

Зоряна СПРИНСЬКА

*кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АРТ-ТЕРАПЕВТА

Арт-терапія – це унікальна галузь психотерапії, яка використовує мистецькі засоби в лікуванні та розвитку особистості. Арт-терапевти є ключовими посередниками між виразом емоцій та самопізнанням у клієнтів, і вони відіграють важливу роль у подоланні психологічних проблем. Для досягнення успіху у цій професійній галузі необхідно мати велику культуру професійної діяльності, яка базується на психологічних основах.

Перш за все, арт-терапевт повинен розуміти, які психологічні процеси відбуваються в клієнтів під час використання мистецьких засобів. Це включає у себе розуміння ролі та значення виразу через мистецтво, а також те, як цей вираз може допомогти в розв'язанні психологічних проблем. Знання про психологічні механізми сприяє ефективній роботі арт-терапевта.

Другим важливим аспектом є емпатія та спроможність арт-терапевта розуміти емоційний стан свого пацієнта. Це дозволяє створити сприятливу атмосферу для виразу емоцій і сприяє розвитку відносини довіри між арт-терапевтом і клієнтом. Важливо відзначити, що висока культура спілкування допомагає зберегти професійну дистанцію та забезпечити безпеку клієнта.

Додатково, арт-терапевт повинен мати навички самопізнання та розвитку особистості. Це дає змогу розуміти власні обмеження та більше сприймати та аналізувати власні емоції. Самопізнання допомагає уникнути перенесення власних проблем на клієнтів і зберігає об'єктивність в роботі [2].

Загалом, розвиток культури професійної діяльності арт-терапевта включає в себе розуміння психологічних процесів, емпатію, навички спілкування, а також постійне самовдосконалення та самопізнання. Ці психологічні основи є фундаментом успішної практики арт-терапевта і сприяють досягненню позитивних результатів у лікуванні та розвитку клієнтів.

Згадані психологічні основи розвитку культури професійної діяльності арт-терапевта також спираються на деякі інші ключові аспекти:

1. *Здатність до аналізу мистецьких виразів.* Арт-терапевти повинні вміти аналізувати мистецькі твори своїх пацієнтів і розуміти, які символи, кольори та форми вони використовують. Цей аналіз може розкрити глибокі психологічні аспекти та допомогти в роботі над конкретними проблемами.

2. *Здатність до креативності і інновацій.* Під час арт-терапії іноді необхідно застосовувати нетрадиційні методи і прийоми. Культура професійної діяльності включає в себе здатність адаптувати підходи до конкретних потреб пацієнта та використовувати творчість для знаходження нових рішень.

3. *Етика та конфіденційність.* Психологічна робота завжди вимагає дотримання високих стандартів етики та збереження конфіденційності. Арт-терапевт повинен бути здатний розуміти та дотримувати етичні кодекси своєї професії, що включає в себе захист прав та приватності клієнтів.

4. *Постійна освіта і саморозвиток.* Поле психотерапії постійно змінюється, і арт-терапевти повинні залишатися оновленими стосовно нових тенденцій та досліджень. Регулярна самоосвіта та участь у професійних семінарах і тренінгах є важливими компонентами розвитку культури професійної діяльності.

У підсумку, психологічні основи розвитку культури професійної діяльності арт-терапевта формуються з врахуванням психологічних, емпатійних, комунікаційних та етичних аспектів. Ці основи сприяють створенню надійного та ефективного фахівця, який може допомогти пацієнтам у їхньому психологічному зростанні та покращенні якості життя.

Професійна діяльність арт-терапевта включає в себе здатність адаптувати свій підхід та методику роботи відповідно до потреб конкретного клієнта, незалежно від їх віку, діагнозу чи інших особливостей [3]. Розуміння різних методів та підходів до арт-терапії для різних груп пацієнтів може бути вирішальним для досягнення успішних результатів.

1 *Рефлексія та саморефлексія*: Постійна аналіз власної роботи і ефективність взаємодії з пацієнтами є необхідними аспектами розвитку культури професійної діяльності. Арт-терапевт повинен бути здатний ретельно розглядати свої дії, думки і емоції, щоб покращувати свій підхід та надавати кращу допомогу своїм клієнтам.

2 *Розвиток емоційної інтелігентності*: Розуміння та керування власними емоціями, а також розуміння емоцій і потреб своїх клієнтів є ключовими аспектами арт-терапії. Розвиток емоційної інтелігентності допомагає створювати емоційно підтримливу і безпечну атмосферу для роботи з клієнтами.

3 *Дослідницька активність*: Психологія та арт-терапія постійно розвиваються, і арт-терапевти повинні бути готові до вивчення нових методів і підходів, а також до проведення досліджень, щоб сприяти розвитку цієї області і вдосконалювати свою практику.

Психологічні основи розвитку культури професійної діяльності арт-терапевта є невід'ємною частиною успішної роботи в цій сфері. Вони включають в себе розуміння психологічних процесів, етичність, емпатію, аналітичні та креативні навички, які допомагають арт-терапевтам надавати якісну та ефективну допомогу своїм пацієнтам та сприяти їхньому розвитку та відновленню психічного здоров'я.

Таким чином, психологічні основи розвитку культури професійної діяльності арт-терапевта відіграють критичну роль у формуванні успішного та ефективного спеціаліста в цій області. Арт-терапія, як метод психотерапії, вимагає від фахівця не лише знань та навичок у мистецтві, але й глибокого розуміння психологічних процесів, етичності, емпатії, творчості та адаптивності.

Знання психологічних механізмів та процесів, що відбуваються в мозку клієнта під час арт-терапії, дозволяє арт-терапевту краще розуміти і підтримувати його в їхньому розвитку. Емпатія та співчуття створюють емоційно безпечну обстановку, яка сприяє відкритому виразу почуттів та думок.

Здатність адаптувати методику до конкретного клієнта, вивчення нових підходів і методів, а також вміння рефлексії та саморозвитку є важливими

компонентами успішної практики арт-терапевта [1]. Також важливо пам'ятати про важливість збереження етичних стандартів та конфіденційності.

У цій області важливо поєднувати технічну майстерність у мистецтві з глибоким розумінням психології та спеціалізованими навичками, що дозволить арт-терапевту допомогти своїм клієнтам у процесі саморозкриття, розвитку, і збереженні психічного здоров'я. Вивчення та практика цих психологічних основ є фундаментом для успішної роботи арт-терапевта і сприяє покращенню якості життя та самопізнанню їхніх клієнтів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій І.В. Теорія в практика арт-терапії. Умань: Алмі. 2014.
2. Вознесенська О., Мова Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. Київ: Шкільний світ, 2007. 120 с.
3. Вознесенська О., Сидоркіна М. Арт-терапія у подоланні психічної травми. Київ: Золоті ворота, 2015. 148 с.
4. Енциклопедичний словник з арт-терапії / О.Л. Вознесенська, О.О. Деркач, О.М. Скнар, Ю.Д. Гундертайло та ін. / за заг. ред. О.Л. Вознесенської, О.М. Скнар. Київ: Золоті ворота, 2017. 312 с.

Наталія САВЕЛЮК

доктор психологічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Ольга ГЕРМАН

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

На тлі глобальних змін найважливішим ресурсом розвитку суспільства є потенціал кожного окремого індивіда щодо виконання своїх соціальних і професійних ролей. Особливо актуальним це питання виступає для молоді, котра перебуває на початкових етапах самореалізації у різних життєвих сферах. Проте, не менш важливим воно є і для особистостей, котрі прагнуть не лише знайти себе

у певній професійній діяльності, а й постійно зростати у ній, просуваючись у кар'єрному розвитку.

Зважаючи на те, що сучасна модель розвитку освітнього та професійного потенціалів висуває нові вимоги до особистості та її внутрішніх резервів у процесі самореалізації, питання психологічних особливостей впливу на цей процес у свідомості особистості продовжує мати особливу актуальність та значущість. Адже в умовах динамічних змін неминуче відбувається зміна значущих для людини цінностей, мотивів, професійних позицій та переконань – як вияву конструктивної активізації професійної реалізації особистості.

Поняття самореалізації не є новітнім. Воно існує давно та упродовж довготривалого періоду розвивалося разом із поглядами філософів і науковців. У початкових трактуваннях «самореалізацію» називали по-різному. Сократ вважав і називав самореалізацію «самопізнанням», Платон – духовним самовдосконаленням. Аристотель розглядав її як реалізацію людиною своєї сутності, вільним вибором долі. Сенека у своїх працях висвітлював самореалізацію як самозбереження і самоутвердження заради суспільного блага. Ф. Бекону належать погляди щодо того, що самореалізація тотожна самотворенню. К. Юнг називав її індивідуалізацією, тоді як А. Адлер зауважував, що це – прагнення до переваги та самовдосконалення. Згідно з поглядами А. Маслоу, самореалізація одночасно є самоактуалізацією та розкриттям усіх своїх потенційних можливостей. Е. Фромм трактував самореалізацію як реалізацію екзистенційних потреб. Г. Олпорт називав її безперервним становленням, а К. Роджерс – прагненням до особистісного самовдосконалення. Отож, беручи за теоретичну основу погляди всіх цих видатних філософів і науковців різних часів, а також, зважаючи на думку О. Коропецької, робимо висновок, що самореалізація – це те спрямування, яке забезпечує як саморозвиток людини, так і визнання її здобутків суспільством [5].

Небезпідставно вважаємо, що розгляд проблеми психологічних тенденцій професійного розвитку особистості є однією із найскладніших у науці, оскільки самореалізація людини може розглядатися як характеристика усього її життєвого

шляху в рамках професійної сфери, починаючи з етапу початкової професійної підготовки і до виходу на пенсію.

Як зазначає І. Козицька, самореалізація особистості є структурним утворенням, основними компонентами якого виступають інтернаціональність, процесуальність та результативність [3, с. 27–31]. Тому ми вважаємо, що самореалізація людини є важливим показником її життєдіяльності, особливо у професійній сфері – одній із найважливіших сфер життя людини.

За О. Балагурою, професійна реалізація людини у житті включає наступні основні етапи: професійне самовизначення, професійне навчання в обраній сфері діяльності, професійне зростання та розвиток компетентності. Однак, коли людина потрапляє у непередбачувані кризові ситуації (втрата роботи, банкрутство компанії або економічна криза країни в цілому), вона уточнює і коригує процес професійної самореалізації з огляду на свій життєвий та професійний досвід [2, с. 83–86].

На думку Н. Пенькової, О. Загребельного, Л. Філоненко, самореалізація – це втілення внутрішнього потенціалу в зовнішній діяльності, реалізація можливостей для розвитку себе через власні зусилля, співтворчість, співпрацю з іншими людьми (близькими й далекими), суспільством, світом назагал [9, с. 409]. Це найвища мета, до якої людина прагне упродовж свого життя.

Індивід організовує своє життя, регулює його перебіг, обирає та реалізує обраний напрямок. Вищі особистісні утворення – свідомість, активність, зрілість тощо – виконують при цьому функцію організації та регуляції перебігу життя і забезпечують цілісність суб'єкта, яким людина стає у процесі свого індивідуального розвитку [8, с. 119].

Самореалізація можлива лише тоді, коли людина має чітке уявлення про свої здібності, має сформований образ себе та вміння будувати свої стосунки зі світом, тобто коли у неї сформована особистісна готовність до створення всіх зовнішніх умов для самореалізації. Якщо цієї готовності немає, то відбувається не процес самореалізації, а процес самопрезентації, який у дорослому віці сприймається як дорослий інфантилізм [7].

Кожен із вікових періодів розвитку людини характеризується своїми особливостями та інтенсивністю процесу самореалізації. Кожен етап становлення має певні психологічні особливості самореалізації. З усім тим, підтримуючи думку О. Коропецької та Н. Коропецької, вважаємо, що саме у середньому дорослому віці людина досягає стадії розвитку, яку називають «зрілістю». У цей період вона стає інтегрованою та цілісною, готовою до власне самореалізації (приблизно у віці від 40-45 до 60-65 років) [5].

Найважливішою особливістю періоду дорослості, коли людина може досягти піку самореалізації, є те, що і суб'єктивне самосприйняття, й об'єктивні показники розквіту чи занепаду сил визначаються не хронологічним віком, а особистими обставинами, зокрема досвідом, специфікою професійної діяльності чи роду занять, світоглядними установками, соціально-економічним статусом, рівнем освіти тощо [1, с. 247–252].

Надзвичайно важливим у питаннях самореалізації особистості моментом є збереження людиною установки на активну життєву позицію, а не на так зв. «доживання», незалежно від її віку [4, с. 181].

З психологічної точки зору, в дорослому віці мудрість і розсудливість замінюють фізичну і психічну життєздатність. Цінності «Его» сублімуються в соціальні, релігійні, громадянські, філософські символи. Закономірності розвитку спонукають людину до самоаналізу та пошуку сенсу свого майбутнього існування. Це час, коли знання, життєвий досвід і навички, здобуті до цього часу, стають особливими цінностями. Особистості переживають потребу передати свій досвід і знання наступним поколінням і тому стають схильні до постійного пошуку нових, більш глибоких та індивідуальних смислів, що визначатимуть характер і спрямованість їх майбутньої професійної діяльності та забезпечуватимуть персональне професійне зростання. У цьому віці люди стають емоційно гнучкими та прагнуть до стабільності в повсякденному житті та осмисленості свого існування. Вони більш активні в боротьбі за простір для свого розвитку, тому прагнуть вийти за межі власного існування і намагаються вирішувати проблеми вдосконалення та розвитку не тільки як свої власні

проблеми, але і як проблеми вдосконалення всього суспільства, в якому вони живуть, людства назагал [6, с. 127–135].

Отже, самореалізація є найважливішою потребою людини. Це процес, який триває упродовж усього життя, але період середньої дорослості є особливо сензитивним для самоактуалізації, оскільки в цей період онтогенезу оптимально поєднуються три важливі компоненти, які мають вирішальне значення для самоактуалізації: професійний досвід, психологічна зрілість, автономія та здатність до прийняття самостійних рішень. Ядром самоактуалізації є сфера мотивації та потреб, а також ціннісно-сміслова сфера особистості. Потенційно прагнення до самоактуалізації є у кожної людини, але не всім вдається її досягти. Перспективи наших подальших досліджень полягають у дослідженні психологічних особливостей самореалізації керівників закладів освіти різних рівнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійчук І.П., Тесельська М.І. Емпіричне дослідження особливостей фізичного «Я» жінок середньої зрілості. *The 10th International scientific and practical conference “Eurasian scientific discussions” (October 23-25, 2022). Barca Academy Publishing, Barcelona, Spain. 2022. 474 p.*
2. Балагура О. О., Середін Д. С. Соціально-психологічні особливості професійної самореалізації молодих фахівців у сучасних умовах. С. 83–86. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/20066/1/OURN_2021_P083-086.pdf
3. Козицька І.В. Психологічні особливості самореалізації сучасної молоді. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 2. С.27–31.
4. Корж О.В. Особливості пошуку сенсу життя у людей середнього віку. *Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали наук.-практ. конф. ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Харків: Діса плюс, 2018. 304 с.
5. Коропецька О. М., Коропецька Н. Б. Психологічні особливості самореалізації людини у період середньої дорослості. *III Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки»*. Секція № 6. Самоздійснення

особистості в культурному та історичному просторі. 2016. URL: <http://kspodn.onu.edu.ua/index.php/kunena/sektsiya-6-samozdijsnennya-osobistosti-v-kulturno-ta-istorichnomu-prostori/118-psikhologichni-osoblivosti-samorealizatsiji-lyudini-u-period-serednoji-doroslosti>

6. Коропецька О. Ціннісно-сміслова детермінація самореалізації особистості в період зрілості. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2014. Вип. 18. С. 127–135.

7. Лебедик І. Особливості вивчення самореалізації особистості. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/15/visnuk_14.pdf

8. Лушин П. В., Воляннюк Н. Ю., Брюховецька О. В. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти : посібник. НАПН України, Ун-т менедж. освіти. Київ, 2014. 222 с.

9. Пенькова Н.Є., Загребельний О.В., Філоненко Л.В. Професійна самореалізація особистості. *Наукові перспективи*. № 3(33). 2023. С. 406–414.

Марія ЗАМІЩАК

кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У новій українській школі вихованням займається педагог, який оволодіває в процесі виховної діяльності певними здатностями та компетенціями. Саме педагог здатний передбачати труднощі в освітньому процесі та забезпечити виховання здорової особистості школяра. Процес виховної діяльності розглядають як освітній, виховний процес, який спрямований на розвиток моральної поведінки, самооцінки, самосвідомості, особистісних потреб, позитивної мотивації, реалізація моральних вчинків та діяльності загалом. Результатом виховної діяльності будуть моральні вчинки, здорова взаємодія.

Реалізуючи виховну діяльність, формується і розвивається дитина як особистість, якій притаманні якості, необхідні їй для життя у сучасному суспільстві. Зміст виховної діяльності для особистості визначається морально-духовними ціннісними орієнтаціями. Психологічною основою становлення молоді особистості є спільна діяльність з ровесниками. Організація діяльності, створення пошукових завдань є важливою умовою розвитку психіки людини [5]. Потреби особистості є джерелом активності сучасної людини. Тоді і на перший план виступає мотивація. Зміст виховної діяльності спрямовує на формування будь якої діяльності та вчинків. Велику роль також відіграють ідеали і переконання, якими керується особистість.

У дитини формуються такі мотиви, які набувають пріоритетності. Створюється певна ціннісна ієрархія в структурі мотиваційної сфери особистості, яка і визначає вчинки даної особистості. Саме ці вчинки регулюються певними нормами, які переважають в соціумі, а також спонукають до моральної оцінки людей.

У моральній самосвідомості особистості важливе значення має вироблення здатностей та компетентностей розуміти, оцінювати та саморегулювати діяльність людей, а також свою власну. «Цінності «привласнюються» свідомістю індивіда, виділяє професор М.Савчин, значною мірою детермінується тим, яким чином останній сприймає себе, як співвідносить себе з іншими людьми, з навколишнім світом у цілому» [5].

Важливим аспектом є моральні ставлення особистості до інших людей та моральні почуття, які формуються у здійсненні їх спільної діяльності та спілкування. Реалізація моральних стосунків опосередковується моральними почуттями. Переживання особистістю різноманітних аспектів взаємодії власного Я з іншими є умовою виникнення моральних ставлень. «Поведінка, на думку вченого, практично здійснюване людиною ставлення» [1]. У моральній поведінці чи в діяльності основним є ставлення особистості до інших, які побудовані за принципами моральності. Науковці пропонують моделювати та реалізувати виховні ситуації, які би спонукали вихованця до самопізнання і самоактивності з

тим, щоб він зумів стати творцем власного морально-духовного життя [2; 3]. А це свідчить, що є потреба реалізувати такі ситуації, у яких стосунки з дітьми базуються на самоповазі та права бути особистістю.

Спільна діяльність педагога та вихованців ґрунтується на довірі, прийнятті, любові, вірі у прекрасне, враховуючи автентичність іншого. На думку науковців, особливу функцію даного виховного впливу на особистість мають оцінки. Позитивні оцінки впливають на наступні досягнення, реалізують особистісне зростання, підвищують рівень впевненості. Негативні оцінки чи їх відсутність, навпаки, реалізують протилежний вплив. Якщо при цьому педагог оцінює не всіх вихованців, то це сформує невпевненість, знизить активність, сповільнить їх особистісний розвиток. Це є свідченням різного ставлення педагогів до вихованців, невміння знайти «ключика» до їхнього серця, проникнути у внутрішній світ, співпереживати, співчувати та розуміти їх. А це тільки ускладнить реалізацію виховної діяльності, зокрема, їх виховання, самовиховання, перевиховання, взаємовиховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховання особистості: навчально-методичний посібник. К.:Либідь, 2003. 848 с.
2. Заблоцька С.І. Психологічні умови розвитку моральних форм поведінки у навчально-ігровій діяльності дошкільників: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07. 2013. 20 с.
3. Заміщак М.І. Здійснення виховної діяльності у системі чинників: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. (Переяслав, 31 березня 2020р.). Переяслав, 2020. Вип. 57. С. 282-285.
4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посібник. К. : Академвидав, 2007. 424 с.
5. Савчин М.В., Василенко Л.П. Психологічні засади організації особистісно-професійного зростання майбутнього педагога: навч. посібник. Дрогобич: РВВДДПУ ім. І Франка, 2012. 24 с.

Галина МЕШКО

*доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна*

Олександр МЕШКО

*кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна*

РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Об'єктивною вимогою сучасного ринку праці і важливим завданням вищої освіти щодо підготовки конкурентоспроможного менеджера є формування його асертивності. Асертивність передбачає: здатність впевнено відстоювати свою позицію, інтереси і права, не принижувати при цьому прав і гідності інших людей, враховувати їх інтереси; здатність встановлювати власні психологічні межі, зберігаючи свою ідентичність та автономність; уміння відчувати, коли порушуються особисті межі, й уміння дати знати про це, уникаючи маніпулювання, агресивності й жорстокості; здатність самостійно регулювати власну поведінку і відповідати за неї.

Фахівці з високим рівнем асертивності менш тривожні, краще захищені від емоційних проблем, більш стресостійкі, легше долають професійні труднощі, ніж фахівці з низьким рівнем асертивності. Асертивність є важливою умовою збереження психічного здоров'я і безпечної поведінки особистості [3], чинником попередження професійного вигорання, актуалізації лідерського потенціалу фахівців [4]. Асертивність сприяє досягненню успіху в професійній діяльності, якщо «людина при цьому є ерудованою, раціональною, розумною, мислячою, розвиненою в різних сферах діяльності» [3, с. 174].

Зміст поняття «асертивність» розкривається через такі особистісні риси, як: конструктивність, цілеспрямованість, впевненість у собі, відповідальність, рішучість, самостійність, незалежність, самоефективність, суб'єктність, наполегливість, ініціативність, вимогливість, здатність до емпатії, рефлексії та ін. [3, с. 174]. Варто зазначити, що асертивна поведінка детермінується

особистісними рисами, вплив яких визначається ціннісними орієнтаціями особистості фахівця. Професійні цінності надають стійкості особистості менеджера, визначають принципи його поведінки, слугують критерієм оцінки діяльності колег по роботі й самого себе і сприяють становленню його професійно-суб'єктної позиції.

У контексті нашого дослідження важливим є положення про те, що асертивна поведінка розвивається на підставі самоаналізу, виражається у потребі в самопізнанні, здатності до самоспостереження і самообмірковування й аналізу своїх дій та вчинків, здатності контролювати себе, свої думки [1].

Для визначення шляхів розвитку асертивності майбутніх менеджерів важливо діагностувати стан її сформованості. У дослідженні використано методичку «Тест-опитувальник компонентів асертивності», розроблену О. Санніковою, О. Санніковим, Н. Подоляк [5], яка дала змогу діагностувати якісні показники (шкали) асертивності – емоційну, когнітивну, поведінкову і контрольно-регулятивну, а також виявити загальний показник асертивності.

Результати проведеного дослідження свідчать, що з-поміж чотирьох компонентів асертивності найвищий показник у контрольно-регулятивного компонента (41,38), найнижчий – у поведінкового компонента (36,18). Загальний показник асертивності становить 38,365, і належить до нижче середнього рівня (високий – від 75 до 100 процентиля і низький – від 0 до 25 процентиля).

Результати дослідження дали змогу виявити гендерні відмінності сформованості асертивності у студентів та студенток. Зокрема, встановлено трохи вищий загальний показник асертивності за когнітивною шкалою, дещо вищий за емоційною шкалою у студентів-майбутніх менеджерів. Тоді як загальний показник за поведінковою шкалою трохи вищий у студенток. Названі відмінності доцільно враховувати у цілеспрямованій роботі щодо розвитку асертивності майбутніх менеджерів.

У результаті опитування отримано дещо неочікувані дані щодо зниження загального показника асертивності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти – 36,92 порівняно з 39,05 у студентів другого курсу бакалаврату. Ці

дані є дещо неочікуваними і зумовлені, на наш погляд, особливостями перехресного вступу у магістратуру, новими умовами навчання і труднощами «входження» у нову професію. Все це свідчить про необхідність цілеспрямованого формування асертивності на етапі навчання у закладі вищої освіти і особливу увагу до цієї проблеми в умовах навчання в магістратурі.

Для розвитку асертивності майбутньому менеджеру необхідно розібратися в особливостях свого характеру, темпераменту, зрозуміти причини невпевненої поведінки, працювати над підвищенням рівня впевненості в собі, навчитися впевнено й неагресивно поводитися, використовуючи для цього спеціальні методики чи техніки.

У психологічній практиці для розвитку асертивної поведінки використовують різноманітні методики і спеціально розроблені програми соціально-психологічного тренінгу, які сприяють формуванню впевненості, твердості у намірах, наполегливості, відповідальності, доброзичливості й орієнтовані на тренування упевненої поведінки.

Вважаємо, що для розвитку асертивності майбутніх менеджерів необхідно забезпечувати умови для самопізнання, самоприйняття, позитивного самоставлення і саморозвитку їх особистості. Такі умови створюються у процесі роботи тренінгової групи, діяльність якої базується на принципах активного соціально-психологічного навчання і спрямовується на: діагностику установки, яка притаманна кожному члену групи (пасивна, агресивна чи асертивна); аналіз поведінки і моделювання висловлювань різними способами (пасивно, агресивно, асертивно); моделювання й програвання певних ситуацій у рольовій грі; формування такого способу дій, при якому магістрант здатен послідовно й неагресивно відстоювати свої інтереси, відкрито заявляти про свої наміри, зважаючи при цьому на інтереси інших, демонструючи самоповагу та повагу до інших.

На формування асертивності майбутніх менеджерів освіти також орієнтовані спеціально розроблений нами курс «Професійне здоров'я», проведення тренінгу антивигорання в межах діяльності Центру педагогічного

консалтингу, який функціонує при кафедрі педагогіки та менеджменту освіти у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка.

Завдяки розвитку навичок асертивної поведінки в майбутніх менеджерів накопичується позитивний досвід подолання професійних труднощів, прийняття відповідальних управлінських рішень та впевнених дій в реальних ситуаціях професійної взаємодії. Розвиток асертивності майбутніх менеджерів сприяє активізації механізмів особистісної саморегуляції, виробленню конструктивних способів професійної взаємодії, гармонізації їх самооцінки і Я-концепції, становленню активної професійно-суб'єктної позиції і відповідальної лінії поведінки в управлінській діяльності.

Відтак, потребує розроблення й упровадження комплексна програма розвитку асертивності майбутніх менеджерів на етапі магістерської підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гук О. Асертивність як складова культури демократичного врядування. *Науковий вісник*. 2012. Випуск 9. «Демократичне врядування». URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeVr_2012_9_4

2. Мешко Г.М., Мешко О.І. Асертивність як умова безпечної поведінки менеджера: стан сучасного наукового дискурсу. *Актуальні проблеми безпеки життєдіяльності людини в сучасному суспільстві*: матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної інтернет-конференції (Миколаїв, 24 листопада 2021 р.), Миколаїв: МНАУ, 2021. С. 243-245.

3. Мойсеєнко В.В. Аналіз наукових підходів до дослідження поняття «асертивність». *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. Випуск 5. Том 1. 2017. С. 170-174.

4. Радчук Г.К. Становлення асертивності студентів як чинник попередження професійного вигорання у майбутніх фахівців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2016. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2016_

5. Саннікова О.П., Санніков О.І., Подоляк Н.М. Діагностика асертивності: результати апробації методики «ТОКАС». *Наука і освіта* : Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Тематичний спецвипуск : «Традиції та новації сучасної освіти в Україні». 2013. № 3/СХІІІ. С. 140-144.

Ганна СЛОЗАНСЬКА

доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Надія ГОРІШНА

кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

**РОЛЬ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

В Україні щороку збільшується кількість дітей та молоді з особливими освітніми потребами (ООП). За даними Міністерства освіти і науки України кількість дітей, що навчалися в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) у 2022-2023 роках становила 33861 учень. У той же час налічувалося 24995 інклюзивних класів. Зросла у 5 разів у порівнянні з 2027-2018 роками кількість асистентів учителів і становила 22685 особи [6]. У ЗЗСО навчаються діти з інтелектуальними, навчальними, фізичними, функціональними та соціо-культурними труднощами, які потребують різних рівнів підтримки. Зростає і кількість студентів з ООП у закладах фахової, фахової перед вищої та вищої освіти. З метою розвитку їх індивідуальних можливостей заклади освіти зобов'язуються не тільки створити інклюзивне освітнє середовище [7], але й організувати роботу команд супроводу дітей та молоді з ООП [1].

Російсько-українська війна тільки поглибила проблему зростання кількості дітей та молоді з ООП. І до вже діагностованих типів освітніх труднощів у дітей з ООП добавилися психологічні проблеми, які ускладнюють процес здобуття ними освіти [4].

За таких умов, виникає необхідність у підготовці фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, до яких ми відносимо вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів, корекційних педагогів, вчителів-реабілітологів, спеціальних психологів, асистентів вчителів, асистентів-вихователів, які б були здатними організовувати інклюзивне середовище у закладі освіти, проводити корекційно-розвиткові заняття, реабілітаційні та терапевтичні заняття для дітей та молоді з ООП. Підготовка відповідних фахівців може здійснюватися в системі вищої та післядипломної освіти. Варто наголосити на створенні можливостей для перекваліфікації та підвищенні кваліфікації тих, хто вже працює в системі освіти. Реалізація концепції освіти впродовж життя у процесі підготовки та перепідготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти дозволить вдосконалювати професійні компетентності вже працюючих спеціалістів відповідно до вимог часу та заповнити існуючу на ринку праці незаповнену нішу відповідних професіоналів.

«Освіта впродовж життя» є ключовою концепцією та баченням розвитку освіти на найближче майбутнє згідно Порядку денного у сфері сталого розвитку до 2030 р. Організації Об'єднаних Націй та Цілей сталого розвитку (ЦСР) [9]. Доступ до неперервного навчання та розвитку для окремих осіб незалежно від віку та умов життя та організацій є основною цінністю майбутнього [2; 8]. Освіта впродовж життя ґрунтується на інтеграції навчання та життя, охоплюючи навчальну діяльність для людей будь-якого віку, у всіх життєвих контекстах і за допомогою різноманітних модальностей, які разом задовольняють низку освітніх потреб і вимог [5].

Відтак, ЗВО мають забезпечити можливість для реалізації освіти впродовж усього життя за такими основними формами:

формальною – освіта, що є інституційною, свідомо визначеною та спланованою, впроваджується закладами освіти та в сукупності складає систему освіти країни;

неформальною – організована, структурована, цілеспрямована навчальна діяльність, що здійснюється за межами закладів формальної освіти, спрямована

на задоволення найрізноманітніших освітніх потреб різних груп населення, що, проте, не передбачає отримання диплому державного зразка;

та інформальної – передбачає накопичення знань, умінь та навичок шляхом набуття життєвого або професійного досвіду; є пролонгованою в часі і не передбачає отримання дипломів чи інших документів, що підтверджують її завершення. Інформальна освіта охоплює спілкування, обмін досвідом, участь у конференціях, семінарах, дискусіях тощо [5].

В Україні підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації фахівців спеціальної та інклюзивної освіти (ФСІО) здійснюється через долучення здобувача до формальної, неформальної й інформальної форм освіти.

Формальна освіта ФСІО здійснюється за освітніми програмами бакалаврату, магістратури та аспірантури спеціальності 016 Спеціальна освіта і передбачає досягнення здобувачами визначених державними стандартами освіти результатів навчання та здобуття відповідних кваліфікацій. Формальна освіта завершується отриманням диплома державного зразка.

Освітні програми неформальної освіти для ФСІО реалізуються поза формальною освітньою системою і зазвичай є короткотривалими та досить різноманітними. Форми навчання можуть варіюватися в залежності від пропозицій на ринку освітніх послуг: сертифікатні або модульні програми, навчальні курси, вебінари, тощо. Процес навчання забезпечують спікери, викладачі-експерти, інструктори. По завершенню видається Свідоцтво або Сертифікат встановленого ЗВО зразка.

Достатньо новою є інформальна освіта, яка за часту є спонтанною, більш індивідуалізованою та зовсім короткотерміновою в часі. Може реалізовуватися у вигляді курсів, вебінарів, участі у круглих столах або форумах, тощо. За результатами участі у заходах інформальної освіти фахівці спеціальної та інклюзивної освіти отримують відповідних Сертифікат.

Доведено [3], що добре організована система освіти впродовж життя дозволяє ФСІО професійно зростати та набувати базових або фахових компетентностей, необхідних для повноцінної реалізації власних особистих,

соціальних чи професійних потреб і конкурувати на ринку праці за будь яких умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альбіна Ф. А. Педагогічний супровід студентів з особливими освітніми потребам. *За зміст матеріалів редколегія відповідальності не несе*. 2023. 224 с.

2. Боярська-Хоменко А. Реалізація Україною програм ЮНЕСКО щодо освіти дорослих : *збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2018. № 1. С. 27-36.

3. Гладуш В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика : монографія. Д. : Пороги, 2013. 292 с.

4. Горішна Н. М., Слосанська Г. І. Підготовка педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами і травматичним досвідом війни: виклики та можливості. *II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція з міжнародною участю «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»*. м.Тернопіль, 23–24 квітня 2023 р. С. 82-85

5. Слосанська Г. І., Горішна Н. М. Навчання впродовж життя у підготовці та перепідготовці фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. *II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»*. м.Тернопіль, 20.10.2022 р. С. 161-164.

6. Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 24.09.2022).

7. Тріпак М. Я., Волощук М. Проблеми розвитку інклюзивної освіти та інклюзивних інституцій у системі ЗВО. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. 2023. С. 289.

8. UIL (UNESCO Institute of Lifelong Learning). UNESCO Guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning. Hamburg, UIL. 2012. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360/PDF/216360eng.pdf.multi> (дата звернення: 24.09.2022).

9. UNESCO. Education 2030 : Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. [PDF] Paris, UNESCO. 2016. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (дата звернення: 24.09.2022).

Оксана ГРИЩЕНКО

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Національний університет «Острозька академія», м. Острог, Україна

РОЛЬ УПРАВЛІННЯ ОСОБИСТИМИ ЗНАННЯМИ (РКМ) У СФЕРІ ОСВІТИ ТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Оскільки професії та їхні вимоги розвиваються, існує гостра потреба актуалізації існуючих знань індивіда з метою утримання його професійної релевантності. Додатково, індивід повинен розвивати існуючі компетенції та оволодівати новими наборами навичок для зміни кар'єри.

Швидкі темпи цифрової трансформації переосмислили традиційні парадигми освіти та роботи, що призвело до необхідності зміни основних припущень щодо того, як управляти та набувати знання (Hashim, 2021). Ландшафти організаційних структур і управління знаннями постійно змінюються. Визнання обмежень традиційних підходів до управління знаннями та прийняття принципів навчання впродовж життя може прокласти шлях для стратегій, які відповідають динаміці гібридності та плинності.

З початком постіндустріальної ери вимоги до робочої сили змінилися від простого раціонального конформізму до цінування творчості та індивідуальності (Kalff, 2017). Це вимагає розуміння динаміки між традиційними бюрократичними організаційними структурами та плинністю сучасної роботи зі знаннями. Щоб використати весь потенціал гібридних і плавних організацій, необхідно, щоб управління знаннями перейшло від простих зберігачів даних до того, щоб стати фасилітаторами безперебійного потоку знань у різних сферах. Технологічні навчальні платформи повинні надавати інструментарій, спрямований на фасилітацію процесу самостійного навчання, тим самим

надаючи студентам можливість доступу та асиміляції знань, які характеризуються підвищеним рівнем складності для освоєння.

Рвеламіла (Rwelamila, 2023) стверджує важливість підтримки узгодженої «сукупності знань», який є повним набором понять, термінів і видів діяльності, які складають професійну область. Такі зусилля вимагають постійного самовдосконалення та особистого розвитку серед мінливості кар'єри, заснованої на проектах (Wang & Peng, 2023). Існуючі підходи до управління знаннями, які розглядають світ з єдиної організаційної призми, обмежують появу інноваційних стратегій. Цифрова ера та глобалізація спричинили значні зміни в організаційних структурах та динаміці, що характеризується зростанням гібридності та плинності. У цьому ландшафті, що розвивається, управління особистими знаннями відіграє ключову роль. Завдяки процесу кураторства, рефлексії та обміну, вона озброює людей стратегіями та інструментами для розуміння та навігації у величезному інформаційному потоці, застосування знань інноваційними способами та участі в постійному навчанні.

Традиційні практики управління знаннями, як правило, адаптовані до більш однорідних середовищ. Гнучкі організації кидають виклик традиційним обмеженням, постійно розвиваючись у відповідь на внутрішні та зовнішні подразники. Знання в таких контекстах є розпорошеними та постійно змінними, викликаючи статичні парадигми управління. Підходи до управління знаннями зосереджені на зборі, зберіганні та розповсюдженні інформації в межах однієї організації. Така перспектива є обмеженою, особливо в умовах поточного організаційного динамізму.

Використовуючи інноваційні технології управління особистими знаннями (РКМ), можливо фільтрувати та розпізнавати релевантну інформацію, розробляти ментальні моделі для контекстуалізації знань і створювати персональні навчальні мережі, щоб бути в курсі досягнень у певній галузі. РКМ дозволяє людям адаптувати знання до особистих і професійних потреб, своєчасно, що забезпечує узгодженість знань. Крім того, він перетворює загальну інформацію в персоналізоване знання, підвищуючи її цінність і корисність. Для

оптимального професійного зростання та інновацій надзвичайно важливо, щоб людина не лише отримувала доступ, але й вміло керувала та застосовувала величезні резервуари наявних знань.

Дедалі більше переплетення особистого та робочого життя вимагає нового підходу до управління знаннями, особливо з огляду на потенційні наслідки для психічного здоров'я (Tsiolis & Siouti, 2023). Вплив надмірної інформації може призвести до когнітивної втоми та паралічу прийняття рішень. РКМ зменшує ці наслідки, фільтруючи нерелевантну інформацію та систематично організовуючи знання. Крім того, відчуття контролю над інформацією, яку отримує людина, веде до підвищення особистісної ефективності та зміцнює самооцінку та компетентність.

Враховуючи тимчасовий характер знань сьогодні, ідея «навчання впродовж життя» стає необхідною (Deuse, 2023). Вона передбачає не лише отримання нових знань, а й переоцінку та перепрофілювання наявних знань. Навчання впродовж життя, яке характеризується безперервною адаптацією та зростанням, відображає характеристики гібридних і мінливих організацій. Впровадження принципів навчання впродовж життя в управління знаннями може стимулювати його еволюцію. З'явилися інструменти управління особистими знаннями, здатні допомогти цьому процесу, координуючи та керуючи знаннями, які важко опанувати (Vătămănescu та інші, 2023).

У контексті напливу цифрових медіа, традиційні освітні парадигми стикаються із проблемами безпрецедентного характеру. Тим не менш, дана ситуація також ініціює можливості для більш глибокого та інтегрованого досвіду навчання, що виявляється критично важливим у сучасну еру інформаційного надміру. (Tække, 2023). Перетворення необробленої інформації в особисті знання викликає в людини внутрішнє задоволення. Ефективний РКМ перетворює хаотичні інформаційні потоки на структуровані, легкозасвоювані шляхи навчання. Ці інструменти, що полегшують рефлексію, можуть допомогти учням обробляти інформацію та краще впоратися зі стресом.

Цифрова ера характеризується швидким виробництвом інформації, що призводить до формування непередбачуваного середовища (Wang et al., 2023). Технології стають незамінними не лише для уточнення інформації, але й для встановлення зв'язків серед різноманітних доступних знань.

Демір та ін. (Demir et al. 2023) наголошують на важливості розуміння не лише поточних знань, а й їх історичного контексту. Це дозволяє учням отримати інформацію з минулих фреймворків, допомагаючи більш багатим інтерпретаціям. Навчання було закладено в традиції, але навчання впродовж життя має працювати незалежно від контексту чи ситуації, з правильною інтерпретацією та контекстуалізацією, щоб обмежити спотворення мислення. Знання не слід накопичувати, натомість краще дозволити їм безперешкодно перетікати по всьому організаційному спектру, задовольняючи потреби гібридних і мінливих структур. Через це технологія, яка забезпечує міжорганізаційний обмін знаннями, стає першорядною. РКМ служить путівником, ведучи людей через море інформації, що постійно зростає. Ця концепція виступає за збалансований підхід до проблем і можливостей, які надає феномен збільшення інформації.

Таким чином, у сучасному цифровому світі люди повинні використовувати потенціал технологій для управління та отримання знань. Управління особистими знаннями та навчання впродовж життя є не лише важливими для особистого розвитку, але й мають вирішальне значення для забезпечення актуальності в умовах, що постійно змінюються. Використання можливостей, які надають цифрові інструменти, гарантує, що учні залишаються поінформованими, здатними пристосовуватися до сучасних викликів у професійній діяльності та вносять цінний внесок у суспільство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Çakmak, Z. Adapting to Environmental Change: The Importance of Organizational Agility in the Business Landscape. *Florya Chronicles of Political Economy*, 2023, 9(1), P.42-53.

2. Demir, A., Budur, T., Omer, H. M., & Heshmati, A. Links between knowledge management and organisational sustainability: does the ISO 9001 certification have an effect?. *Knowledge Management Research & Practice*, 2023, 21(1), P.183-196.
3. Deuse, J., Wöstmann, R., Weßkamp, V., Wagstyl, D., & Rieger, C. (2023). Digital Work in smart production systems: changes and challenges in manufacturing planning and operations. In *New Digital Work: Digital Sovereignty at the Workplace*, Cham: Springer International Publishing, 2023, P.31-50.
4. Hartman, E., Kiely, R. C., Friedrichs, J., & Boettcher, C. *Community-based global learning: The theory and practice of ethical engagement at home and abroad*. Taylor & Francis. 2023
5. Jarrahi, M. H., Askay, D., Eshraghi, A., & Smith, P. (Artificial intelligence and knowledge management: A partnership between human and AI. *Business Horizons*, 2023, 66(1), P.87-99.
6. Kalff, Y. The knowledge worker and the projectified self: domesticating and disciplining creativity. *Work Organisation, Labour and Globalisation*, 2017, 11(1), P.10-27.
7. Mohamed Hashim, M. A., Tlemsani, I., & Matthews, R. Higher education strategy in digital transformation. *Education and Information Technologies*, 2021, P.1– 25.
8. Rwelamila, P. D. Quality Management in Construction Projects in Developing Countries—Where To, From Current Body of Knowledge?. In *Building a Body of Knowledge in Project Management in Developing Countries 2023*, P.261-294.
9. Tække, J. Digitalization of education-the theory of the three waves. In *7 International ISEKI-Food Conference 2023*, P.1.
10. Tsiolis, G., & Siouti, I. Exploring biographies in a rapidly changing labor world. *Current Sociology*, 2023, 71(4), P.587-606.
11. Vătămănescu, E. M., Bratianu, C., Dabija, D. C., & Popa, S. Capitalizing online knowledge networks: from individual knowledge acquisition towards

organizational achievements. *Journal of Knowledge Management*, 2023, 27(5), P.1366-1389.

12. Wang, H., & Peng, G. The Merging of Knowledge Management and New Information Technologies. In *Collaborative Knowledge Management Through Product Lifecycle: A Computational Perspective*. Singapore: Springer Nature Singapore. 2023. P.229-283

13. Wang, L., Zhang, X., Su, H., & Zhu, J. A comprehensive survey of continual learning: Theory, method and application. 2023

14. Washburn, J. J., Teachman, B. A., Gaudiano, B. A., Penberthy, J. K., Peris, T. S., Davison, G. C., & Hollon, S. D. The central role of lifelong learning and humility in clinical psychology. *Clinical Psychological Science*, 2023, 11(4), P.744-756.

Руслана ЧП

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ПРОЦЕСІ ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Становлення особистості майбутнього фахівця в умовах сучасних соціокультурних викликів передбачає створення умов професійно-особистісного самовизначення студентів у процесі вищої професійної освіти. В умовах сьогодення актуалізується проблема діалогізації освітнього простору, необхідність формування в освітньому процесі діалогічної культури студентів.

Парадигму діалогу, як зазначає Г. Балл, можна вважати невід'ємною рисою, атрибутом сучасного гуманізму. Завдяки працям М. Бубера, М. Бахтіна та інших учених поняття «діалог» зазнало переосмислення. Відтак, діалогічними вважають тип відносин індивідуальних або групових суб'єктів, котрий передбачає не лише взаємну повагу і настановлення на співпрацю, а й щирю готовність конструктивно скористатися у цій співпраці думками й пропозиціями один одного і навіть, за достатніх підстав, істотно змінити свої позиції.

Психологічним механізмом реалізації такої готовності постають внутрішні діалоги, які розгортаються у психіці індивіда [1, с. 12].

Досліджуючи сутнісні аспекти діалогу, Г. Радчук розглядає освітній діалог як інноваційну гуманітарну технологію професійного становлення особистості у закладах вищої освіти, як активну форму навчання і водночас як форму спілкування. Діалог визначається як простір розширення людського ресурсу, як адекватна і культурно доцільна інтегративна гуманітарна технологія, що дозволяє знаходити особистісний ресурс, визначаючи можливості конструювання цілісного становлення особистості в освітньому процесі [4].

У діалозі відбувається самовизначення, саморозвиток і викладача, і студента, виникають стосунки нового типу: стосунки співпраці у досягненні спільної мети і співтворчості. Співбуття двох (і більше) індивідів, занурених у процес вищої професійної освіти, створює унікальні можливості становлення особистості професіонала. Діалогічні стосунки у процесі навчання неминуче приводять до зміни соціальних ролей викладача і студента та становлення таких суб'єктних позицій, коли викладач не стільки вчить, скільки створює умови для самоактуалізації особистості студента, здійснюючи смислопокладання в освітній процес [4].

На думку М. Боришевського, потреба у самовизначенні, саморозкритті та самореалізації у взаємозв'язку з образом Я, з його часовими проєкціями (минуле, сьогодні, майбутнє) є тією реальною психологічною основою, на якій відбувається становлення індивіда як суб'єкта саморегуляції власної активності, становлення особистості [2, с. 171].

У контексті суб'єктно-вчинкової парадигми суб'єктність є такою онтопсихологічною ознакою, яка виокремлює людину з-поміж інших сущих, надає їй якісної своєрідності. На думку В. Татенка, бути суб'єктом – означає бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти і могли починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе у цьому світі за власними проєктами, враховуючи соціальні і природні закони світобудови [5, с. 329].

Суб'єктна позиція студента пов'язана з актуалізацією смислопошукової діяльності в освітніх ситуаціях, що сприяє становленню нових смислових структур, котрі раціоналізуються та емоційно проживаються та переживаються учасниками процесу, подієво наповнюються та осмислюються. У цій ситуації і педагог, і студент починають взаємодіяти у єдиній самоорганізованій системі, що спрямована на спільний пошук щодо осягнення освітнього змісту [4].

Як слушно зауважує М. Боришевський, саморегуляція поведінки, починаючи від найпростіших поведінкових актів, дій і закінчуючи найскладнішою формою – вчинком, здійснюється відповідно до певних вимог, норм, взірців; важливе значення має те, якою мірою елементи когнітивної основи саморегуляції належать до структури особистісних смислів суб'єкта саморегулювання. Саморегуляція поведінки виявляється у потребі й умінні критично оцінювати та контролювати свою поведінку, довільно спрямовувати, перебудовувати власні дії і вчинки з урахуванням можливих наслідків для оточення і себе, прагненні до дотримання соціально цінних і особистісно значущих норм, правил міжособистісних взаємин [2, с. 194].

Розвиток діалогічності студента розглядається як рух від уміння слухати та розуміти інші точки зору до уміння вступати в діалог, відстоювати свою точку зору, і, що дуже важливо, навчитися сумніватися в своїй точці зору та бути відкритим для безлічі поглядів інших людей. Здатність викладача вести діалог із студентами безумовно пов'язана з його особистісними властивостями, стильовими характеристиками діяльності та спілкування, з гуманістичними ціннісними установками. Найважливіші з них – гуманістична спрямованість його особистості, її спонтанність, відкритість та автентичність [4].

Оскільки співпраця зі студентами передбачає потребу в самопізнанні, самоаналізі та самоактуалізації, постає проблема готовності до діалогу учасників освітнього процесу, що розглядається науковцями як один з універсальних показників становлення індивіда як особистості.

Не менш важливою, на думку науковців, є проблема формування егалітарних цінностей у гендерній культурі студентської молоді через віковий пік

статевої самоідентифікації. Неодмінною умовою розвитку егалітарних орієнтацій є організація діяльності особистості у відповідному соціокультурному просторі [3].

Зокрема О. Кікінежді розкриває особистісно-егалітарний підхід щодо формування егалітарної свідомості та самосвідомості молоді з метою її успішної адаптації до особистісного, професійного та громадянського самоздійснення. Як зазначає учена, егалітарна соціалізація є співзвучною практиці особистісно-орієнтованого (ненасильницького) підходу в освіті як найбільш прогресивної та продуктивної спільноти рівноправних індивідуальностей різної статі. Відтак, положення особистісно-егалітарного підходу як базової стратегії соціалізації охоплюють реалізацію ідеї рівноправ'я статей та їх взаємозамінність; утвердження егалітарного світогляду: гендерна компетентність як обізнаність із нормативами статевої поведінки, гендерну чуйність як створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри статеві стереотипи та упередження та гендерну толерантність як повагу до основоположних прав та свобод людини [3].

Концептуальні підходи науковців, які виокремлюють особистісну і соціальну ідентичність як складову образу Я, спонукають до дослідження гендерної ідентичності як особистісного утворення у структурі Я-концепції особистості, що інтегрує якості унікальної, неповторної індивідуальності та відображає особливості міжособистісної взаємодії із членами групи, що визначатимуть у майбутньому прийняття, засвоєння та моделювання статевої поведінки у системі домінуючих чи егалітарних цінностей соціокультурного простору.

О. Кікінежді наголошує на створенні егалітарного освітнього середовища на засадничих принципах рівноцінності та паритетності статей. Егалітарне освітнє середовище передбачає створення і забезпечення умов партнерських стосунків між статями, вільних від укорінених традиційних стереотипів, що значно посилить психологічну безпеку студентської молоді і стане ключем до розвитку особистості, відкритої до різних культур із пріоритетом рівності у всіх

сферах життя, широким діапазоном особистого життєвого вибору та самореалізації. Здається очевидним, що психологічна безпека є найважливішою умовою повноцінного навчання студентів, зміцнення та підтримки їх психологічного здоров'я, а ключ до досягнення психологічного комфорту учасників освітнього процесу полягає у створенні егалітарного освітнього середовища [6].

Відтак, діалогізація освітнього простору, переосмислення традиційних стереотипних уявлень, створення гендерно-справедливого середовища як безпечного, розширення можливостей гендерного самовизначення особистості на засадах рівності прав і можливостей статей є необхідними умовами професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. У контексті діалогізації освітнього простору важливим, на нашу думку, є звернення до проблеми формування егалітарних цінностей у гендерній культурі та виявлення соціально-психологічних чинників становлення егалітарної особистості.

Оскільки в освітньому процесі діалог розглядається як спосіб життєдіяльності суб'єктів освіти, а їх взаємодія набуває рис міжособистічного спілкування, постає проблема формування діалогічної культури студентів в освітньому процесі, що потребує подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм та його діалогічні орієнтири. *Психологія і суспільство*. 2006. № 3. С. 7–31.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе : від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
3. Кікінежді О. М. Егалітарна особистість у сучасному соціопросторі *Психологія особистості*. 2015. №1 (6). С. 51 – 62.
4. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
5. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 316–358.

6. Kikinezhdі O. M., Zhyrska Halyna Ya., Chip R. S., Vasykеvych Y. Z., Hovorun T. V. Psychology of the Gender-Equitable Environment: Research of Problems. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 2020. No. 8. P. 538–547. URL : <https://www.scopus.com/sourceid/21100784273>

Ольга РАДЧЕНКО

*кандидат педагогічних наук, Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна*

Віта БАРАН

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський
національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна*

**УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ УПРОВАДЖЕННЯМ
ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ
ПРОЦЕС ЗЗСО**

Стрімкий розвиток інноваційних технологій зумовлює низку освітніх реформ, адже формування нового суспільства можливе лише за масштабних інвестицій в освіту і врахування нею вимог часу. Інноваційний розвиток освітньої сфери забезпечується шляхом оновлення змісту й організації освітнього процесу в ЗЗСО відповідно до сучасних вимог. Це обумовлює необхідність підвищення ефективності управління упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес закладу загальної середньої освіти.

Питання управління упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗЗСО розглядалися сучасними вченими аспектно. Відмітимо, насамперед, дослідження таких науковців, як О. Боднар, Л. Ващенко, С. Волошина, М. Гладко, Л. Гнатюк, Л. Даниленко, Я. Заворотна, В. Крижко, Г. Максимчук, С. Немченко, Н. Островерхова та ін. Однак цілісно управління упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗЗСО вивчене недостатньо, що позначається на практичному вирішенні відповідних психолого-педагогічних та управлінських проблем.

Мета статті – теоретично обґрунтувати умови ефективності управління упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес закладу загальної середньої освіти.

Упровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес закладу ЗЗСО передбачає пошук сучасних концепцій, принципів та підходів; внесення змін до змісту, форм, методів навчання здобувачів освіти, а також ефективне управління освітнім процесом. При цьому, управління упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗЗСО вимагає дотримання певних умов, які забезпечують ефективність цього процесу.

Вченими виділяються принципи інноваційного управління [5, с. 132]:

- принцип випередження. Допомогає керівнику «бачити майбутнє» та визначати шляхи розвитку закладу освіти;
- принцип самовідтворення (саморегуляції) управління. Визначає здатність процесу до саморегуляції. Більш високий рівень сприяє простому та якісному процесу управління;
- принцип взаємозалежності освітнього середовища та інновацій в управлінні. Суб'єкти освітнього процесу отримують свободу дій, мають ресурс для маневру, не скуті адміністративною регламентацією;
- принцип варіативності та альтернативності. Альтернативність та поліваріантність розширюють горизонт інноваційного управління, інновації змінюють освітній ландшафт;
- принцип модельованості. Передбачає застосування точних методів управління з використанням ІКТ.

Вважаємо, що управління упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗЗСО не може бути здійснено інакше, як через освоєння відповідних нововведень, через інноваційний процес. З метою ефективного управління цим процесом, необхідно осмислити його суб'єктну та рівневу структуру. Так, суб'єктна структура включає інноваційну діяльність усіх суб'єктів закладу освіти: директора та заступників, методистів, консультантів, вчителів, здобувачів освіти і їхніх батьків, засновників, спонсорів, експертів та

ін. Рівнева структура інноваційної діяльності відображає взаємопов'язану інноваційну діяльність її суб'єктів на державному, регіональному, місцевому та організаційному рівнях [3]. Очевидно, що впровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗЗСО підпорядковується впливу інноваційної діяльності більш високих рівнів. Щоб цей вплив був позитивний, потрібна спеціальна діяльність адміністрації ЗЗСО.

Хочемо звернути увагу, що роль директора дуже часто є визначальною у питанні упровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес закладу освіти. Зокрема, насамперед, сам керівник має володіти засадами педагогічної інноватики, що дасть йому можливість підвищити не лише результативність та якість власної управлінської діяльності, але й привести заклад освіти до більш ефективного функціонування, спрямувати на стабільний розвиток.

Державною службою якості освіти зазначається, що «як директор налаштує управлінські процеси, безпосередньо впливає на якість освіти у школі, яку він очолює» [6].

Мотивувати вчителів, працювати над їхнім професійним розвитком та вдосконаленням роботи, покращувати освітнє середовище, взаємодіяти із засновником щодо розвитку матеріально-технічної бази, формувати прозору систему оцінювання результатів навчання учнів, облаштовувати дружнє до дітей шкільне життя – не вичерпний перелік завдань та відповідальностей директора [там же].

Розкриття означеного питання ґрунтується на розумінні стадій процесу управління освітою. Авторський колектив, що досліджує проблеми управління закладом освіти зазначає, що «процес управління освітою складається з таких стадій: визначення мети, прогнозування (моделювання), планування; організація, регулювання управлінських впливів, аналіз, контроль. Він характеризує діяльність органів і працівників управління з трьох сторін: змістовної (що робиться?); організаційної (ким, коли і в якому порядку?); технологічної (як робиться?)» [5, с. 22].

Тимошко Г. зауважує, що важливу роль в управлінні інноваційними процесами в навчальних закладах відіграє технологічний аспект. Аналіз наявного наукового доробку переконує, що управління упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес закладу ЗЗСО доцільно здійснювати з урахуванням етапів, що являють собою послідовність управлінських дій: діагностика готовності колективу; прогнозування і проектування змін; створення умов для інноваційної діяльності; упровадження; діагностика результатів [4, с. 134-135]. Розглянемо кожен з етапів більш детально.

Перший етап включає *діагностику готовності педагогічного колективу й адміністрації закладу ЗЗСО* до упровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес, а «основним змістом управлінської діяльності визначено аналіз зовнішнього та внутрішнього середовища закладу освіти, діагностику можливостей педагогічної системи та визначення потреб у ресурсах» [там же, с. 134]. Важливим є й запровадження моніторингу готовності педагогічного колективу ЗЗСО до інноваційної діяльності, коли основним критерієм є готовність їх до інноваційних змін.

Другий етап управління упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗЗСО передбачає *прогнозування й проектування змін в закладі освіти*, що включає вибір стратегій змін, формування системи показників, вибір критеріїв оцінювання, програмування заходів управління інноваціями та їх упровадженням. Пріоритетними на цьому етапі виступають стратегічно-цільові й організаційно-управлінські функції.

Третій етап управління упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗЗСО передбачає *створення умов для інноваційної діяльності*. Необхідним є створення нормативного, управлінського, а також соціально-психологічного забезпечення педагогічних інновацій. Серед важливих функцій визначено управлінські і соціокультурні, що створюють сприятливу інноваційну атмосферу в закладі освіти. Ефективність забезпечується узгодженням дій та цілей закладу освіти з діями та цілями педагогічного колективу, розвиненими комунікаціями та адаптивністю організаційних структур

ЗЗСО. При цьому, провідним стає особистісно зорієнтований підхід до управління педагогічним колективом.

Четвертий етап включає процеси *управління упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗЗСО*, що передбачає поетапне регулювання інноваційних процесів, координацію інновацій і розвиток інноваційного простору закладу освіти. Основними функціями окреслено регулювання та координацію, мотивацію та керівництво. При цьому ефективність визначається ефективним лідерством керівника закладу освіти, високим рівнем самоосвіти учасників педагогічного процесу та постійною зовнішньою чи внутрішньою стимуляцією інноваційної діяльності ЗЗСО.

Основу п'ятого етапу складає *діагностика результатів управління упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗЗСО*. Тобто перевірка відповідності між отриманими і запланованими результатами, а також на скільки вони узгоджуються із цілями закладу освіти.

Усі етапи управління упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗЗСО характеризують необхідність ефективних управлінських дій та підвищення їх ефективності.

У цьому контексті актуальними вважаємо дослідження Іванова Є. , який доводить, що використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні ЗЗСО підвищить загальну ефективність як на етапі організації та планування діяльності, так і на етапі діагностики [2].

Істотною перешкодою в управлінні упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗЗСО може виступити опір деяких членів педагогічного колективу. Основними шляхами усунення адміністрацією опору педагогів щодо упровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗЗСО є:

- освіта й консультування педагогічних працівників;
- залучення їх до участі в розробці планів упровадження інновацій;
- своєчасна допомога педагогам щодо упровадження інновацій;
- переговори з педагогічним колективом та укладання відповідних угод;

- спонукання, переконання членів педагогічного колективу;
- власний приклад інноваційної діяльності з боку адміністрації ЗЗСО [1].

Отже, управління упровадженням інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗЗСО реалізується як цілісна структура (рівнева та суб'єктна), яка передбачає етапи та підпорядковується принципам. Лише за умови реалізації усіх компонентів системи, які виступають засобом організації, підтримки, стимулювання, управління, рефлексії інноваційної діяльності з боку адміністрації й педагогічного колективу відкриваються нові можливості як для розвитку закладу освіти, так і для професійної самореалізації усіх суб'єктів освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина С.В. Упровадження інноваційних процесів у загальноосвітній школі. *Завучу. Усе для роботи*. 2015. №7–8. С. 145–148.
2. Іванов Є. В. Інформаційно-комунікаційні технології в контексті демократизації управління освітніми закладами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 70'2019. С. 110-113. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/27846/Ivanov.pdf?sequence=1> (дата звернення: 30.09.2023)
3. Островерхова Н. М. Парадигми управління авторськими закладами освіти. Київ : Глобус, 2016. 267 с.
4. Тимошко Г.М. До проблеми управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 11. С. 131-138. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1910/1993> (дата звернення: 30.09.2023)
5. Управління закладом освіти : підручник / С. Г. Немченко, В. В. Крижко, О. С. Боднар та ін. Бердянськ : БДПУ, 2022. 506 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/34103/1/Управління%20закладом%20освіти_блок_2_022_друк%20%281%29.pdf (дата звернення: 25.09.2023)
6. Як розробити стратегію розвитку школи. Державна служба якості

освіти України. 05 квітня 2021 рік. URL: <https://sqe.gov.ua/yak-rozrobiti-strategiyu-rozvitku-shkol/> (дата звернення: 29.09.2023)

Любомира ІЛІЙЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна

УПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ІНДИКАТОР ЇЇ ЯКОСТІ

Сьогодні якість освіти розглядається як один із ключових індикаторів якості життя, соціального й культурного благополуччя суспільства та економічного зростання. Якість освіти пов'язується з розвитком інновацій, коли інтенсивний розвиток суспільного інтелекту й освітньої системи є важливими факторами прогресу людства. За цих умов інформація стає найціннішим ресурсом, а якість освіти – ключовим аргументом для досягнення високого рівня життєвої і професійної компетентності особистості, який задовольняє потреби особистісного розвитку, а також запити держави й суспільства в соціально активних громадянах і висококваліфікованих фахівцях. У багатьох країнах світу якість освіти визначається як національний пріоритет і важлива передумова національної безпеки. І це не випадково, адже освіта і наука, впливаючи на всі сфери суспільного життя, є універсальними чинниками модернізації держави, включаючи технологічний, військовий, екологічний та аксіологічний аспекти безпеки. Важливо підкреслити, що якість освіти являє собою складну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому здійснюється її розвиток, й освітньої системи, яка їх реалізує на всіх етапах навчання. Відтак оцінка якості освіти здійснюється з огляду на суспільний ідеал освіченості людини, результати навчальної діяльності та ефективність функціонування освітньої системи [2, с. 10].

Одним із пріоритетних напрямів освітньої політики є розвиток і модернізація системи вищої освіти, важливим індикатором якості якої є упровадження освітніх інновацій. Інноваційні технології у вищій освіті

упроваджуються впродовж останніх десятиліть, відповідаючи глобалізаційним тенденціям інформаційного, технологічного і цифрового розвитку [3]. Інновації в освіті дають змогу вирішити протиріччя між традиційний підходом до організації освітнього процесу й потребами суспільства в якісно новій освіті. Вважаємо, що категоріальне визначення інновації в освітньому процесі може бути виражене у двох аспектах: як процес, що може бути повністю або частково пов'язаний зі змінами в освітній системі та відповідній діяльності, і як результат, що може включати оригінальні та новаторські підходи до організації освітнього процесу, нові методи і технології викладання й навчання. З огляду на це, інновації в освіті пов'язані з активним процесом розроблення, впровадження і поширення нововведень, їх гармонійним поєднанням із традиційними методиками та результатами творчого пошуку, застосуванням оригінальних ідей, методів і засобів, педагогічних й управлінських технологій в освітній практиці, що в результаті призводить до покращення якості навчання й переходу освітньої системи у якісно новий стан.

Освітні інновації визначаються як цілеспрямований процес часткових змін, спрямованих на модифікацію цілей, змісту, методів і форм навчання, способів та стилю діяльності в освітньому процесі, що забезпечують адаптацію освітньої системи до сучасних вимог та потреб ринку праці [1, с. 28]. Беззаперечно, що впровадження нововведень в освіті супроводжується позитивними змінами і є ефективним засобом розв'язання актуальних завдань закладу вищої освіти. Відтак їх застосування в освітньому процесі відіграє винятково важливу роль для якісної партнерської взаємодії і ефективної комунікації між учасниками освітнього процесу, що відповідає динаміці та швидкості соціокультурних змін у суспільстві, високим вимогам до підготовки конкурентоздатних фахівців інноваційного типу.

Існують різні класифікації освітніх інновацій, зокрема:

- за об'єктом впливу: педагогічні (створюють умови для якісних змін в освітньому процесі, навчанні й розвитку здобувачів); соціально-психологічні (сприяють організації сприятливого мікроклімату в освітньому середовищі,

формуванню високого рівня культури взаєностосунків між суб'єктами освітнього процесу); організаційно-управлінські (забезпечують подолання стереотипів консервативного стилю керівництва й формування нових партнерських відносин в умовах закладу освіти);

- за рівнем поширення: локально-технологічні (апробуються у певних закладах освіти чи/або на конкретних освітніх програмах); системно-методологічні (упроваджуються у межах всієї освітньої системи);

- за інноваційним потенціалом: радикальні (запроваджуються на основі кардинально нових засобів й інформаційних технологій, нейролінгвістичного програмування тощо); модифікаційні (спрямовані на удосконалення змісту, форм і методів освітнього процесу); комбінаторні (освітні й педагогічні традиції, які адаптовані до нового соціокультурного середовища) [2, с. 63].

Отже, одним із ключових пріоритетів діяльності закладів вищої освіти є забезпечення якості надання освітніх послуг із урахуванням потреб майбутніх фахівців і вимог сучасного інформаційного суспільства. Вирішення цього стратегічного завдання напряду залежить від системної модернізації вищої освіти й упровадження освітніх інновацій, які мають значні потенційні можливості для підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1. С. 27–33.
2. Інновації у вищій освіті : проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
3. Терещук В. І., Ільченко А. М., Семенишина І. В. Інноваційні технології навчання у закладах вищої освіти. *Академічні візії*. 2023. Вип. 16. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7639008>

Ігор ГАЛЯН

доктор психологічних наук, професор, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна

Олена ГАЛЯН

*доктор педагогічних наук, професор, Львівський національний університет
імені Івана Франка, м. Львів, Україна*

ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ ОРІЄНТИРИ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Визнання загальнолюдських цінностей загалом та людини як цінності зокрема, а також свободи вибору та відповідальності особистості за побудову свого життєвого шляху є найважливішими смислотвірними характеристиками розвинутого демократичного суспільства. Суспільною інституцією, яка формує особистість людини з притаманним їй почуттям власної гідності, здатної до самостійного вибору, є освіта. Завдяки властивій людині допитливості, освіта спонукає її до пошуку сенсу свого існування, сприяє його розумінню. У цьому випадку йдеться не лише про пристосування до наявного соціального досвіду, про відтворення знань, але й про вироблення в процесі освіти особистої позиції, на основі набутих цінностей та смислів.

Це надзвичайно актуально для молодих людей (16–21 рік), коли відбувається формування, розвиток та стабілізація системи цінностей. Стабільний період ціннісно-смиислового мораторію закінчується «напруженням» в системі цінностей, що спостерігається зазвичай в період між закінченням середньої школи (16–17 років) та наступним етапом самовизначення (17–21 рік). Рівень «напруження» у ціннісно-смисловій сфері визначається готовністю старшокласників до подальшого професійного самовизначення. На змісті системи цінностей в юнацькому віці позначається низка чинників, серед яких: профіль освіти, місце ціннісного компоненту в корпоративній культурі закладу освіти, соціальна адаптованість особистості тощо. Гармонійність системи цінностей юнаків забезпечується особливостями освітнього процесу, зокрема наявністю освітніх компонент гуманітарного профілю, набуття людиною цілісної та несуперечливої світоглядної системи.

Освітній процес закладу вищої освіти наповнений низкою суперечностей. Однією з них є суперечність між ціннісно-цільовими, особистісно-

орієнтованими пріоритетами університетської освіти, що відображаються в її змісті, структурі, системі й способах організації освітньої діяльності, та недостатньою увагою до проблем особистості учасників (студента, викладача) освітнього процесу, що ціннісно-самовизначаються в ньому. Якщо, наприклад, гуманітарним закладам освіти цю суперечність вдається розв'язати, то в технічних ця проблема досить актуальна.

Сьогодні, коли інформації стає дедалі більше, а смислу менше, освіта мала б розвивати в людини прагнення пошуку смислу, його осягнення. Смисли людиною не створюються, не виробляються, а виявляються та реалізуються. Пошук смислу, пов'язаного із зміною особистісного буття людини, перетворює його у буття насущне, змінює її внутрішній світ і зберігає у ній людське. Реальним результатом освіти в цих умовах є поява образу людини в просторі та часі власного життя. З огляду на те, що освіта людини апріорі завжди є самовизначенням, пошуком свого місця у світі, просторі освіти, то засадничою має стати смислова освіта. Остання має передавати не дискретні значення, а симультанні цілісні простори смислів і мотивації. У процесі навчальної діяльності формується особливе утворення, істотною характеристикою якого є ціннісно-смислове ставлення до подій.

В університетському освітньому середовищі це уможлиблюється завдяки відкритому доступу до джерел освіти. Умовами ціннісного самовизначення особистості в університетській освіті мають стати: аксіологізація освітнього середовища університету, актуалізація аксіологічного ядра університетської освіти (цінності культури та освіти), а ціннісно-утворюючими категоріями – простір та час.

Який механізм цього процесу? Перебудова системи цінностей під час переходу від раннього до пізнього юнацького віку відбувається завдяки поступовим кількісним змінам, які накопичуються упродовж ранньої юності й під впливом моменту самовизначення, що припадає на кінець шкільного віку, та переходу в якісні зміни системи цінностей юнаків. Ці кількісні зміни виражаються у зміні внутрішньосистемних відношень між значущими та

доступними життєвими сферами і торкаються зазвичай «середньої ланки» ціннісної ієрархії людини, тобто у тій її ділянці, яка розташована між найбільш значущими та найменш значущими (незначними) життєвими цінностями. Варто також розуміти, що трансформації в системі цінностей в перехідний період (від раннього до пізнього юнацького віку), пов'язані зі змінами рівня самоактуалізації, міри усвідомленості життя та самооцінки юнаків та дівчат. Такий механізм ціннісних змін функціонує незалежно від профілю освіти юнаків, тому може розглядатися як універсальний механізм аксіогенезу особистості.

З огляду на сказане вважаємо, що саме в закладі освіти як особливому просторово-часовому освітньому континуумі має забезпечуватися можливість самовизначення особистості, зокрема набуття особистістю смислу, цілей та ресурсів власного життя. Цей процес передбачає якісні зміни у ставленні особистості до власного життя завдяки формуванню цілісного уявлення про світ і усвідомленню свого місця в ньому. Смыслотвірною ланкою освіти в університеті може стати кафедра як органічна педагогічна єдність, самостійна цілісність, об'єднана у просторі та часі, носій місії університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галян І.М. Особистісні детермінанти становлення педагога сучасної школи. *Психологія особистості: науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал*. 2017. №1 (8). С.177–183.
2. Галян І.М., Галян О.І. Психологія професійної діяльності педагога: теоретико-емпіричний аналіз: монографія. Львів: В-во «БОНА», 2022. 220 с.

Іванна ШЕВЧУК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ЧИННИКИ БУЛІНГУ СЕРЕД УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

На сьогодні, однією із найактуальніших проблем в шкільному середовищі є проблема булінгу. Замовчування та недостатнє обговорення проблеми булінгу

може призводити до жорстокості серед учнів, що негативно впливає на формування особистості. Досвід негативних емоцій на ранньому етапі життя може відбитися на довгостроковому фізичному, емоційному та соціальному розвитку дитини, тому, нам важливо зрозуміти та проаналізувати чинники які зумовлюють проблему булінгу серед учнів.

Термін «булінг» походить від англійського дієслова «to bully», що означає ображати, залякувати або примушувати когось до небажаних дій, особливо тих, хто є меншим або менш впливовим. В українському перекладі термін «булінг» використовується для опису цькування та залякування. У 1993 році норвезький психолог Д. Ольвеус вперше сформулював визначення терміну «булінг» в контексті молодіжного середовища. Це визначення стало широко відомим і загальноприйнятим. Основною характеристикою булінгу, за його визначенням, є навмисна, систематично повторювана агресивна поведінка, яка базується на нерівності соціальної влади або фізичної сили [1, с. 16].

Д. Ольвеус також виділив три важливі компоненти булінгу: агресивна поведінка: булінг передбачає наявність небажаної та негативної дії; повторюваність: булінг має властивість повторюватись, включаючи певні зразки поведінки; нерівність сили чи влади: булінг характеризується нерівністю в силі, владі або соціальному статусі між особами [2, с. 25].

З метою визначення чинників, які зумовлюють проблему булінгу серед учнів молодших класів, нами було проведено дослідження серед учнів 3 – 4 класів на базі Городницької загальноосвітньої школи I-III ступенів та Постоливської загальноосвітньої школи I-III ст. Загалом у дослідженні взяли участь 55 учнів.

У процесі дослідження ми використали такі методики: проективна методика «Дерево» (Дж. і Д. Лампен); тест тривожності (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен); методика самооцінки «Сходинки».

Проективна методика «Дерево» спрямована на дослідження шкільної мотивації та адаптації [3, с. 25]. Проаналізувавши результати (рис. 1), ми можемо зробити наступні узагальнення.

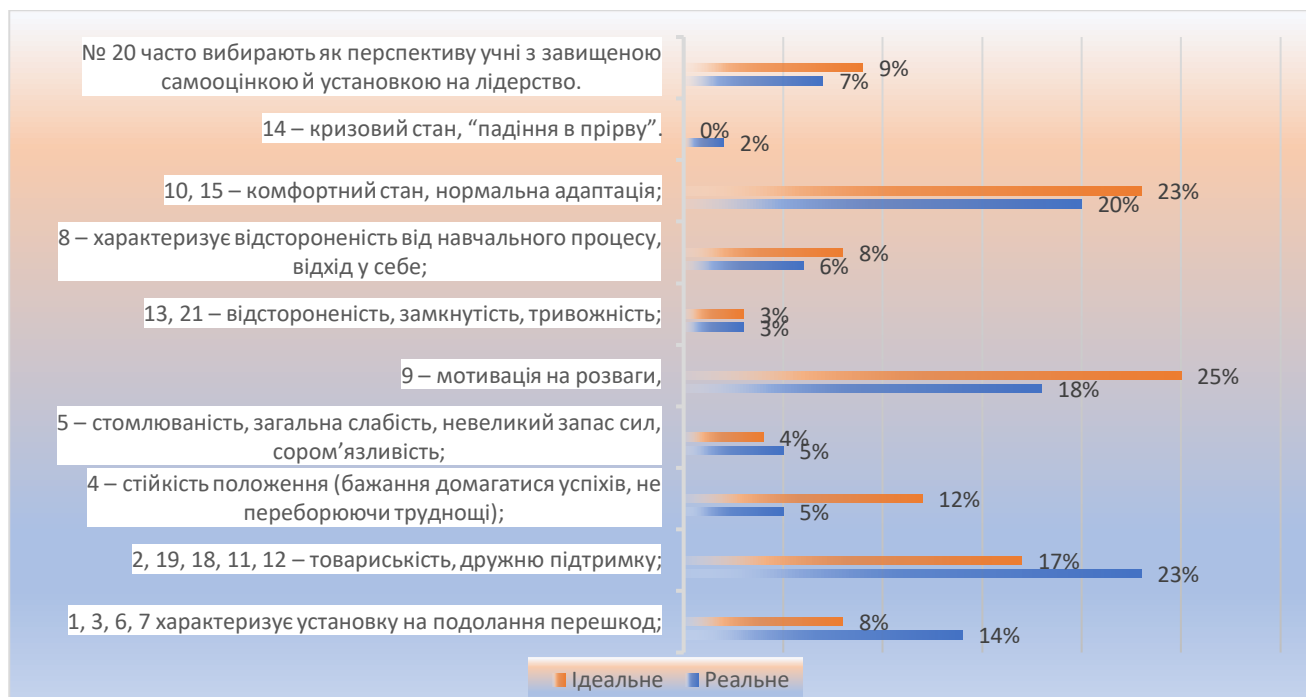


Рис. 1 Емпіричні показники адаптації молодших школярів за методикою «Дерево» Дж. і Д. Лампен , у %

За шкалою «установка на подолання перешкод» ми отримали 14% показників за реальним станом учнів та 8 % за бажаною, ідеальною ситуацією. Це можна інтерпретувати як бажання учня вирішити свої проблеми, або можливі труднощі. Зазвичай такі труднощі виникають у взаємостосунках із однокласниками. За наступною шкалою «товарицькість, дружня підтримка» – реальний показник 23%, ідеальний 17%. Це характеризує загальний мікроклімат в учнівському колективі, а також рівень згуртованості класу та бажання учнів товаришувати один з одним. За шкалою «стійкість положення» (бажання домагатися успіхів, не переборюючи труднощі) 12% отримав реальний показник, а ідеальний 5%. Така розбіжність у результатах може бути наслідком похибки у тестуванні, або ж свідчити, що значна кількість учнів бажають легкими шляхами вирішувати проблеми та завдання. Шкала «стомлюваність, загальна слабкість, невеликий запас сил, сором’язливість» отримала 5 % за реальним показником та 4 % за ідеальним. Ці результати можуть бути пов’язані із станом здоров’я або перевантаженням учнів навчальним матеріалом. Найвищий ідеальний показник ми отримали за шкалою «мотивація на розваги» 25% та реальний 18 %. Ці результати характеризують бажання учнів повеселитися, погратися та відпочити.

За шкалами «відстороненість, замкнутість, тривожність», ідеальний та реальний показник рівний 3%. Це може свідчити про можливі проблеми учнів у стосунках із однолітками або підвищену тривожність учнів. Наступна шкала, що характеризує «відстороненість від навчального процесу, відхід у себе» отримала ідеальний показник 8%, та реальний 6%. Це може свідчити про те, що деякі учні відчують дискомфорт або ж значні труднощі у навчанні. За шкалою «комфортний стан, нормальна адаптація учнів» визначено 23% за ідеальним показником та 20% за реальним. Це хороші результати щодо рівня адаптації учнів. Показники за шкалою «кризовий стан падіння в прірву» відповідають 0% за ідеальним показником та 2 % за реального 2%. Це тривожний знак, потрібна обов'язкова додаткова діагностика обстежуваного учня із даним результатом.

Дослідження самооцінки ми провели за методикою «Сходишки». Його результати пропонуємо розглянути у діаграмі, зображеній на рис. 2.

За результатами дослідження, ми спостерігаємо що більшість учнів мають адекватну самооцінку. І це говорить про нормальний тип виховання батьками своєї дитини та справедливе ставлення до вчинків. Ці учні мають низьку тенденцію до вчинення агресії. А також нами визначено, що 20% учнів мають занижену самооцінку, це може бути спричинено частою критикою з боку батьків чи вчителем поведінки та вчинків учнів, або ж завищеними вимогами до учня. Це, в свою чергу, штовхає учня на усамітнення та нейтральну позицію у стосунках. Зазвичай, такий тип самооцінки, може учня зробити жертвою насильства.

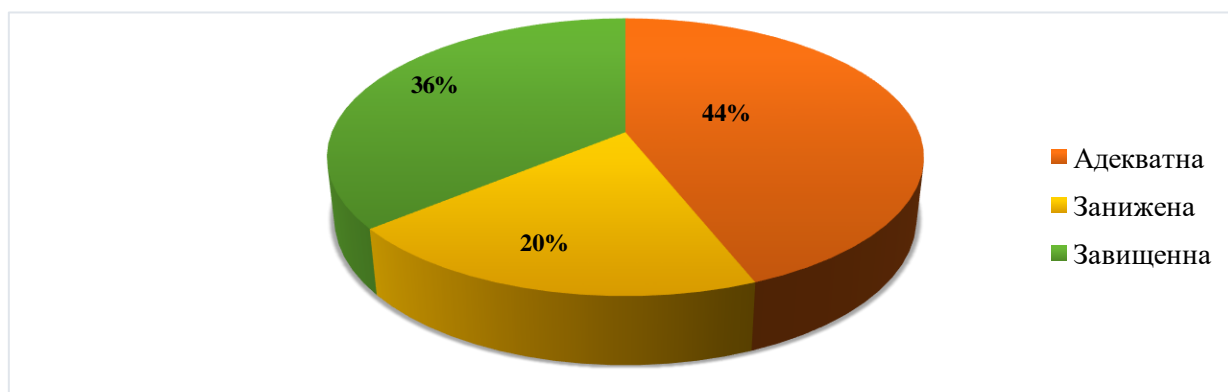


Рис. 2 Розподіл видів самооцінки у молодших школярів за методикою «Сходишки», у %

За шкалою завищеної самооцінки учнів ми отримали 36 %. Ми можемо припустити, що результат завищеної самооцінки учнів є наслідком надмірної похвали учнів зі сторони вчителя і батьків, або ж саме учень має бажання стати кращим і тим самим мотивує вибір найвищої сходинки. Цей тип самооцінки може провокувати учня на вчинення агресії, адже зазвичай такі учні хочуть домінувати і не завжди враховують інтереси інших учнів та їх особисті кордони.

Далі ми провели методику тривожності Р. Теммла, М. Доркі, В. Амен. Отриманні результати діагностики ми подаємо у вигляді секторної діаграми на рис. 3. Вони свідчать про те що, значна частина учнів відчувають високий рівень тривожності. Це можна інтерпретувати із різних сторін. До прикладу учень, можливо, переживає особисті проблеми, або ж проблеми у стосунках із однолітками. Також такі результати можуть бути наслідком частих перебувань учнів в укриттях під час повітряної тривоги. Значний показник (57%) свідчить про низький рівень тривожності досліджуваних учнів, що підтверджує задовільний психоемоційний стан досліджуваного учнівського колективу та середовища.

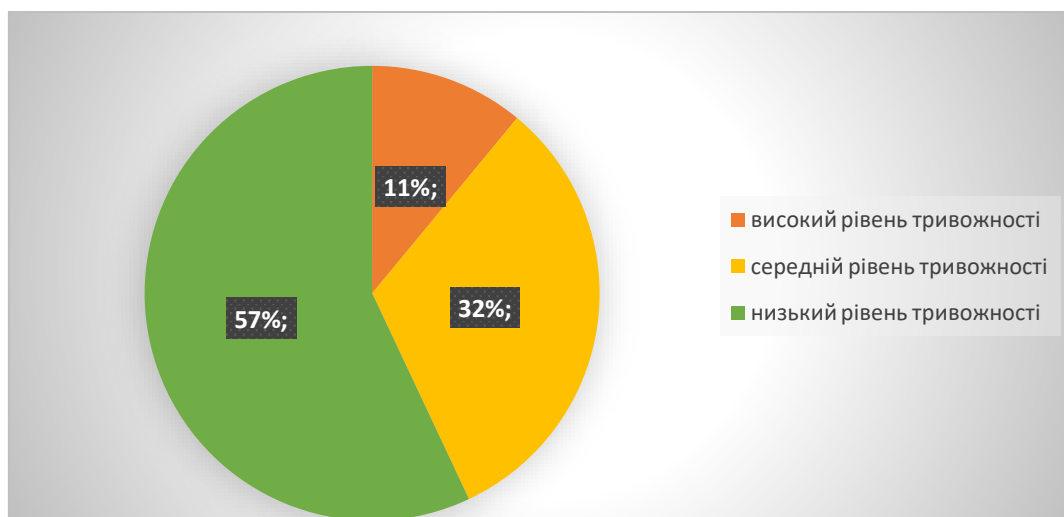


Рис. 3 Емпіричні показники тривожності у молодших школярів за методикою тривожності Р. Теммла, М. Доркі, В. Амен, у %

Тому, враховуючи отримані нами результати дослідження, ми можемо зробити такі узагальнення, що середовище у якому перебуває та навчається учень, несе глобальний вплив на поведінку та подальший розвиток учня. Вкрай важливою профілактичною роботою булінгу у шкільному середовищі є саме

допомога учням у пристосуванні до навчального середовища та просвітницька діяльність зі сторони учасників навчально виховного процесу. Учні, які добре адаптувалися у шкільному середовищі та мають нормальну самооцінку менш схильні стати учасниками булінгу. Учні які характеризуються низькою адаптацією та підвищеною тривожністю у шкільному колективі а також деструктивною самооцінкою, мають високу схильність стати учасниками цькування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. *Проблеми гуманітарних наук*. Серія «Психологія». 2015. Вип. 35. С. 174 -187.
2. Ожйова О.М. Булінг. Шкільний булінг: поняття та основні форми. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*. Харків, НУА. 2015. С.158-163
3. Проблема шкільного булінгу серед підлітків URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/287324365.pdf> (дата звернення: 15.08.2023).

Вікторія ОЛЕКСЮК

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Юлія ТАРЕЄВА

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ УЯВЛЕНЬ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

На сучасному етапі політика нашої держави спрямована на входження до європейської співдружності. Прийняття європейських цінностей спрямовується на реалізацію принципів гендерної рівності в усіх сферах життя і забезпечення рівного доступу представників обох статей до виробничих, культурних, освітніх ресурсів. При цьому закономірно, що соціокультурні зміни спрямовані на

створення передумов для відповідності вітчизняної системи освіти вимогам європейського освітнього простору, що передбачає впровадження гендерних підходів у процес навчання і виховання підростаючого покоління. Визначені завдання виховання у хлопчиків і дівчаток поваги до прав і можливостей статі й вільного волевиявлення особистості, запобігання та протидія дискримінації для всіх учасників освітнього процесу актуалізують проблему вивчення особливостей гендерних уявлень у старшому дошкільному віці.

Аналіз наукової літератури показує, що різні аспекти формування гендерних уявлень у дошкільному віці вивчали О. Андрусик, Ф. Бацевич, Т. Говорун, Н. Городнова, Т. Дуткевич, О. Іванченко, О. Кікінеджи, В. Кравець, О. Марущенко, О. Петренко, І. Рогальська-Яблонська та ін. Проте обґрунтування чинників формування гендерних уявлень у старшому дошкільному віці є недостатнім.

Мета статті – обґрунтувати чинники формування гендерних уявлень у старшому шкільному віці.

Із гуманістичних позицій дошкільне дитинство виступає як самоцінний етап життя людини, як етап підготовки до наступного шкільного дитинства, а також період, протягом якого формуються провідні риси особистості дитини, які визначатимуть її спрямованість, поведінку і діяльність протягом усього життєвого шляху. У цей період забезпечується загальний розвиток дитини, обумовлений змінами психічних процесів, їх якісними та структурними перетвореннями. Розвиток, досягнутий дитиною у дошкільному віці, слугує підґрунтям для набуття спеціальних знань, вмінь та навичок та формування стійких особистісних якостей.

У розвитку гендерних уявлень в дошкільників важливу роль відіграє соціальний чинник. Зокрема, в старшому дошкільному віці дитяча допитливість спрямовується на з'ясування причин появи дітей на світ та вивчення їхніх специфічних статевих ознак. В нормі «при визначенні дитиною статі оточуючих людей рівнозначну роль мають всі ознаки їхньої статевої приналежності (зовнішній вигляд, одяг, будова тіла та статеві органи)» [4, с. 13]. Важливо

враховувати, як стверджує вчений Т. Дуткевич, що «психосексуальні характеристики сучасних дошкільників знаходяться на етапі формування, і навіть незначні впливи у цей час можуть призводити до значних ефектів у наступному періоді» [7, с. 189].

Соціально-психологічний чинник також відіграє важливу роль у розвитку гендерних уявлень дошкільників. Так, О. Андрусик, О. Марущенко доводять, що під час спілкування дитини старшого дошкільного віку з однолітками, у першу чергу в статеворольових, «сімейних» іграх, котрі потребують виконання визначених ролей, нею апробується й закріплюється вибрана статева роль, яка відображає різні аспекти людських взаємин, в т. ч. сексуальних. Такі «сімейні» ігри, залежно від поінформованості дошкільників, можуть також відображати діапазон їхньої статеворольової поведінки – від наслідування поведінки батьків й до імітації статевого акту.

Важливо, що зі вступом до закладу дошкільної освіти в дитини з'являються нові зразки для наслідування й збільшується роль спілкування та соціальної, у т. ч. ігрової, взаємодії із однолітками. На цьому етапі, пише Ф. Бацевич, «типовими є розподіл дитячого колективу й протиставлення дітей один одному за статевими ознаками. Завдяки цьому антагонізму збільшуються вимоги до прояву мужності чи жіночості, виключаються компроміси в виборі статевої ролі» [47, с. 64].

Аналізуючи проблему формування гендерних уявлень у дітей старшого дошкільного віку, вчена І. Рогальська-Яблонська довела, що за організованого гендерного виховання спостерігається тенденція присвоєння дитиною статевої ролі: «від первинного усвідомлення статевої належності – до засвоєння визначених дорослими приписів – до формування уявлень про різницю статей – до засвоєння статевої ролі і статеворольового репертуару – до регулювання поведінки за статевою ознакою» [6, с. 43]. Слід враховувати, що на початку навчання в закладі дошкільної освіти дівчатка часто досягають більших, аніж хлопчики, успіхів завдяки більш диференційованій моториці та гарній поведінці. Підкреслюючи відмінності у поведінці й навчанні дітей різної статі, педагог ризикує, сприяючи фемінізації поведінки хлопчиків або провокуючи прояви

їхньої агресивності до дівчаток, а також формуючи у дівчаток зверхність щодо чоловічої статі й неповагу до маскулінних проявів поведінки.

У процесі формування гендерних уявлень у дітей старшого дошкільного віку істотну роль відіграє ігровий чинник, що виявляється в ігрових стосунках. Значну увагу приділяє ігровій діяльності, її важливого впливу на формування гендерних уявлень у дітей старшого дошкільного віку О. Іванченко [5]. Вона показала, що хлопчики краще виконують завдання, котрі вони вважають «чоловічими», а дівчатка краще справляються із «жіночими», на їхню думку, завданнями. При цьому хлопчики виявляють більше інтересу до завдання при матеріальному заохоченні, а дівчатка – при заохоченні успіху.

У процесі формування гендерних уявлень у дітей старшого дошкільного віку В. Кравець, Т. Говорун, О. Кікінеджи вважають доцільним є створення в просторі закладу дошкільної освіти гендерно сприятливого середовища, що базується на егалітарному підході. Під гендерно сприятливим розуміють «середовище, в якому уникають проявів упередженості та дискримінації за ознакою статі, а також присутня чутливість до гендерної ідентичності, гендерних аспектів самовираження іншої особистості; середовище, що підтримує і проповідує рівність прав і можливостей обох статей» [3, с. 121].

Вважаємо, що визначальними у створенні гендерно сприятливого середовища закладу дошкільної освіти є такі передумови:

- слід враховувати, що немає статево-відповідних видів діяльності, а освоєння різних занять залежить від індивідуальних інтересів, здібностей і мотивації самої дитини;
- у вихованні дітей вихователі повинні виходити із тези про рівні можливості статей та їхніх життєвих сценаріїв, в результаті чого формується розуміння, що майже усі професії можуть здобувати як дівчатка, так і хлопчики;
- неприпустимо протиставляти дітей за статевою ознакою під час ігор, навчання, у планах на майбутнє – і хлопчики, і дівчатка мають багато подібного й не так багато відмінного;
- доцільним є розвиток уміння дітей протистояти статево-рольовим

очікуваням і гендерним стереотипам, які можуть обмежити особистий розвиток дітей старшого дошкільного віку;

– важливо підтримувати дружнє співіснування дітей різних статей у гендерно сприятливому середовищі;

– в освітньому процесі слід урахувати, що хлопчики та дівчатка мають отримати однакове виховання в контексті виконання однакових соціальних ролей та включення їх до спільних видів діяльності.

Отже, формування гендерних уявлень у старшому дошкільному віці зумовлюється переважно соціальними та соціально-психологічними чинниками. Формування гендерних уявлень у хлопчиків і дівчаток відбувається в результаті засвоєння у родині, закладі дошкільної освіти, соціумі відповідних моральних норм і правил, які передбачають деякі відмінності у поведінці залежно від статі. Сучасний заклад дошкільної освіти відкриває нові можливості для формування гендерних уявлень у дітей старшого дошкільного віку, що передбачає уникнення виявів упередженості і дискримінації за статевою ознакою, дотримання принципів гендерної рівності, відсутність диференціації вимог щодо розвитку, навчання та поведінки дітей на підставі її приналежності до певної статі, та визначає необхідність створення умов для максимального розкриття інтересів та здібностей здобувачів дошкільної освіти у процесі педагогічної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Культурні аспекти статевого виховання дошкільників. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. № 5. С. 108–119.
2. Гендерні будні дошкілля : методичний посібник / за ред. О. Андрусик, О. Маруценка. Харків : Планета-Принт, 2020. 174 с.
3. Гендерні дослідження : прикладні аспекти : монографія / В.П. Кравець, Т.В. Говорун, О.М. Кікінеджи та ін. ; за наук. ред. В.П. Кравця. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2013. 448 с.
4. Городнова Н. Гендерний розвиток особистості. Київ : Шкільний світ, 2018. 128 с.

5. Гра як інструмент гендерної соціалізації дошкільника : методичні рекомендації по забезпеченню гендерної соціалізації дитини засобами гри / за ред. О. В. Іванченко. Кривий Ріг, 2017. 102 с.
6. Діти в соціокультурному просторі : гендерний аспект : монографія / за ред. І.П. Рогальської-Яблонської. Київ: Міленіум, 2021. 154 с.
7. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 484 с.
8. Петренко О.Б. Гендерна психологія : практикум : навчальний посібник. Рівне: РДГУ, 2012. 127 с.

Oksana FEDOR

The Teacher of English, Lyceum of Yabluniv, Ternopil region, Ukraine

INTEGRATION AS AN INNOVATIVE METHOD OF LESSON

The main goal of modern education is the formation of the basis for self-realization of the individual, which becomes possible under the condition of creating conditions for self-discovery, self-improvement and development of the student's creative potential. Many years of work experience of foreign and domestic scientists in the field of education gives reason to assert that the solution to the problems of personally oriented education and its effectiveness is connected with the integration of the content of education. Scientific studies prove that the integration of the content of education largely solves the problem of strengthening and preserving the physical health of schoolchildren, contributes to increasing motivation for educational activities.

Modernity is characterized by the integration of sciences, the desire to get the most accurate idea of the general structure of the world. Integration is an important condition of modern science and the development of civilization as a whole, because the current stage of scientific thinking is increasingly characterized by the desire to consider not individual, isolated objects, life phenomena, but their more or less broad unity. Integrated education enables free choice of content, topic, and techniques used in the process of student learning. The issue of integration of educational subjects in the institution of general secondary education is an actual problem that is being

investigated by modern scientists and practicing teachers. In particular, the problems of integrative learning and integrative processes in education were studied by I. M. Bogdanova, S. M. Bogomaz-Nazarova, L. V. Vychorova, O. V. Vozniuk, S. U. Goncharenko, N. M. Demyanenko , V. O. Kirsanova, I. M. Kozlovska, B. Yavorskyi, V.Y. Yakilyashek and others [1, p. 10].

The relevance of the idea of integrated education is that it is optimal for the current stage of the development of the national school, because at this stage the content of education is being improved, the amount of necessary information is increasing, and the time allocated for its assimilation is decreasing. The ideas of integrated learning are extremely relevant today, as they contribute to the successful implementation of new educational tasks: they enable the teacher to master a significant amount of material together with the students, to achieve the formation of strong, conscious inter-subject connections, to avoid duplication in the coverage of a number of issues [3, p.9] .

Integration is a means of intensifying the lesson. Psychologists who study the learning process believe that with integrated learning, the similarity of ideas and principles can be traced better than with the learning of different disciplines separately, since at the same time it becomes possible to apply the information received simultaneously in different fields - theoretical, practical and applied. The integration system provides an even, equal combination of related topics of school subjects, the study of which is mutually intertwined at each stage of the lesson [2, p.25].

Integration as a means of teaching students contributes to the acquisition of new knowledge, ideas at the junction of traditional subject knowledge. The highest form of integration is the realization of interdisciplinary connections at a qualitatively new level. As a single integrated system, integration is an effective means of teaching children based on more advanced methods, techniques, forms and new technologies in the educational process. This system of education includes various elements, the combination of which contributes to the birth of qualitatively new knowledge, mutually enriching subjects, contributing to the effective implementation of the triune goal. In addition, by intensifying the educational process, integration helps to relieve

overstrain, load, and fatigue of students due to switching to various types of activities during the educational process.

The analysis of current research on integration problems gives us the opportunity to conclude that this process in institutions of general secondary education should be carried out at three levels, namely:

- meaningful, the basis of which is the unity of dialectical connections, phenomena, processes, facts, laws, homogeneity of interpretation of concepts, categories;

- technological, determined by the unity of methods of cognition (dialectical, logical), the experience of students' creative cognitive activity;

- functional, which is manifested in the orientation of the formation of a holistic picture of the world based on the value orientation of students in the process of learning.

Analyzing the material presented above, we conclude: integrated education is built on strengthening the interrelationships of all components of the content of various subject areas, which reflect to one degree or another a holistic picture of the world in its natural interrelationships and interdependencies, and is aimed at the formation of knowledge, skills and skills that contribute to the comprehensive development of the student's personality. Students' cognitive activity is activated, as most integrated lessons include elements of problem-based learning. We believe that the problematic nature of education creates a contradiction between knowledge and ignorance in the student, and causes him the need for active perception and understanding of new educational material. Problem-based learning is an effective means of increasing students' interest in the lesson. At the current stage, individual elements of the integrated approach to the organization of the educational process in institutions of general secondary education have been implemented in practical activities. It has been proven that the integrated approach in education contributes to the expansion of the socio-cognitive experience of students in line with the specific educational and educational tasks set by the teacher, the intensive development of schoolchildren in the aspect of the chosen topic, the formation of interest in the events and phenomena of

reality, the education of personality, and the development of general educational skills of students.

One of the traditional and urgent tasks of education is the formation of a holistic picture of the world in students. Integration in the learning process performs the function of combining multi-subject knowledge into a coherent picture of the world. Establishing and assimilating in the process of learning the interrelationships and interdependence between individual elements of knowledge from different educational disciplines contribute to the deepening and expansion of knowledge, the formation in students of the ability to generalize and systematize information, and develop systemic thinking. The idea of integration becomes especially relevant in the context of the introduction of a number of innovations related to the development of the New Ukrainian School [4, p.69].

The integrated lesson has a unique structure and consists of three main components. The first component represents the student's knowledge and skills in a subject discipline, such as biology, consists of three blocks:

- 1) actualization of existing basic knowledge and methods of activity;
- 2) formation of new knowledge and strategies of cognitive activity;
- 3) application – formation of subject competence.

The second component, which represents knowledge and skills from another subject area, for example, chemistry, consists of similar blocks. The third component is a synthesis of knowledge and skills in the process of educational activity and consists of four blocks, each of which determines the degree of integration.

Forms of integration can be:

- subject-figurative, used to create a broader and more holistic view of the subject of knowledge;
- conceptual, when a phenomenological analysis of the phenomenon that makes up the concept is carried out and a thesaurus field of the concept is created;
- worldview, in which the scientific phenomenon under study is substantiated with the help of scientific facts;

- activity, in which the procedure of generalization of methods of activity, translation and their use in new conditions is carried out;

- conceptual, in which students develop new ideas, proposals, methods of solving a scientific problem. The choice of forms of integration is also influenced by the selected meaningful components of integration, the level of development of students, their ability to combine knowledge from different disciplines.

The ways of structuring an integrated lesson can be different: - you can make an integrated lesson from mini-lessons built on material from other disciplines; - it is possible to make a complete lesson with a single methodical structure; - it is possible to build an integrated lesson as a series of modules (algorithms, problems, educational goals and cognitive tasks) that comprehensively combine integrated knowledge, skills and abilities. In the process of planning the course of the lesson, it is desirable that each stage of the lesson includes students' knowledge of all integrated subjects. At the same time, it is important that the lesson is perceived as a whole.

Therefore, the integration of knowledge from various disciplines in integrated lessons is an effective form of learning about the environment. An integrated lesson as a rather complex form of work requires long-term, thorough preparation of the teacher and students. An integrated lesson activates the educational and cognitive activity of students, provides them with the opportunity to work with additional sources of information, learn independently, and use Internet resources. Integrating knowledge from different disciplines during the lesson allows you to create an atmosphere of cooperation, which should become one of the teacher's strategic goals. It is the integrated approach that makes it possible to use the emotional influence on the student, to organically combine the emotional and logical basis of the educational process, ultimately building an education system based on the comprehensive development of the student's personality.

LITERATURE

1. Goncharenko S. U., Kozlovska I. M. Theoretical foundations of didactic integration in secondary school. *Pedagogy and psychology*. 2007. No. 2. P. 9–18.

2. Hrytsenko N. Integration of subjects of the natural-mathematical cycle in the conditions of specialized training. *Head teacher* 2007. No. 21. P. 25–26.
3. Morgun N. F. Integration and differentiation of education: personal and technological aspects. *Postmethodics*, 2006. No. 4. pp. 9–10.
4. Prosina O. Integration in NUS. An integrated approach in the educational process. *Methodist*. 2018. No. 2. P. 68–71.

Секція 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНІЧНІ ЗАСАДИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Алла КОЧУБЕЙ

кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна

Марта ТАБАЧУК

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ

У сучасному світі інформаційні технології стали важливою частиною життя і мають великий вплив на економічний та соціальний розвиток людства. У цьому контексті якісних змін потребує і система освіти. Це питання особливо актуальне в сучасному освітньому середовищі. Адже сьогодні неможливо забезпечити якісну професійну освіту без використання інструментів і можливостей, які пропонують комп'ютерні технології та Інтернет [1].

Метою дослідження є висвітлення основних переваг використання інформаційних технологій в освітньому процесі.

В умовах збільшення кількості та об'єму інформації, навчальні підручники не здатні ефективно виконувати такі освітні завдання, як оновлення змісту освіти, забезпечення особисто-орієнтованого навчання та розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності [3, с. 96].

Вважаємо пріоритетною особливістю навчання з використанням інформаційних технологій є безпосереднє використання комп'ютерів як засобів навчання, що докорінно змінює форму і методику навчання з дисципліни.

Опрацювавши наукову психолого-педагогічну літературу, ми можемо констатувати, що на думку багатьох науковців, впровадження комп'ютерних засобів у навчальний процес розширило теорію і методику навчання завдяки використанню нових дидактичних інструментів.

Основними напрямками застосування інформаційних технологій в освітньому процесі є:

- 1) розробка методичних та навчальних матеріалів (презентацій, малюнків, анімацій тощо);
- 2) цілеспрямований пошук навчальної інформації в мережі Інтернет;
- 3) проведення експериментів з використанням комп'ютерних моделей, математична обробка результатів експериментів;
- 4) розробка веб-ресурсів навчального призначення (дистанційне навчання, онлайн-курси);
- 5) розробка та впровадження програмних засобів навчального призначення [5].

Як показує педагогічна практика, використання інформаційних технологій значно підвищує ефективність навчального процесу в самостійній роботі студентів, на лекціях, лабораторних, практичних та семінарських заняттях.

Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером дозволяє педагогу перекласти частину своєї роботи на персональний комп'ютер, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Використання комп'ютерних тестів і багатофункціональних діагностичних комплексів на заняттях дозволяє педагогам швидко і об'єктивно оцінювати рівень підготовки всіх здобувачів освіти і вчасно вносити корективи. При цьому є можливість підбирати рівень складності завдань для конкретних учнів [4].

Підтримуємо висновки вчених-практиків, що інформаційні технології здатні:

- 1) заохочувати пізнавальні інтереси дітей;
- 2) забезпечити навички діяльності учнів, пов'язані з навчальними предметами та галузями, а також зі знаннями, що містяться в навколишньому світі [2];
- 3) формувати вміння дітей самостійно шукати, аналізувати, відбирати, вибирати, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати необхідну інформацію за допомогою інформаційних технологій, завдяки чому змінюється

ставлення до комп'ютера, учні починають сприймати його як інструмент для роботи у будь-якій галузі людської діяльності, а не як цікаву іграшку;

4) сприяти соціальній адаптації дитини та її стосунки з одногрупниками [6, с.12].

Вбачаємо позитивним, що інформаційні технології дозволяють навчатися в будь-який час і в будь-якому місці. Онлайн-курси, відеолекції, електронні підручники і платформи для дистанційного навчання роблять можливим здобуття знань навіть для тих, хто знаходиться у віддалених або важкодоступних місцях. Це особливо корисно для студентів, які мають обмежений доступ до традиційної освіти через географічні обмеження.

Наприклад, платформи Google Classroom або Moodle дозволяють педагогам створювати і розповсюджувати матеріали, відслідковувати прогрес, оцінювати завдання та спілкуватися зі студентами через веб-інтерфейс. Це спрощує навчання та робить його інтегрованим, інтерактивним і зручним для всіх учасників навчального процесу.

Без сумніву, суспільство стає все більш інформаційно орієнтованим, комп'ютерні технології набувають все більшого поширення в багатьох сферах життя і слугують одним з інструментів сприйняття інформації.

Використання комп'ютерів, Інтернету, програмних засобів та електронних ресурсів у навчанні дозволяє збагатити освітній процес, зробити його доступним та інтерактивним для учнів. Також вважаємо перевагою можливість навчання в будь-який час і в будь-якому місці завдяки онлайн-курсам та дистанційному навчанню.

Цінним є і те, що інформаційні технології розширюють можливості педагогів у створенні навчальних матеріалів, діагностики рівня знань здобувачів освіти і підвищують їхню ефективність в навчанні.

Задекларовані у дослідженні технології сприяють розвитку пізнавальних інтересів здобувачів освіти та допомагають їм формувати компетенції для соціалізації в сучасному світі.

Впровадження інформаційних технологій у систему освіти є актуальним завданням, яке сприяє підвищенню якості навчання та підготовки здобувачів освіти до вимог сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Використання ІКТ в навчально-виховному процесі. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/001tar-e7b2.docx.html>.
2. Використання інформаційних технологій в навчальному процесі. URL: http://kovtunove-nvk.edukit.sumy.ua/metodichna_robota_nv/vikoristannya_informacijnih_tehnologij_v_navchalnomu_procesi/
3. Інноваційні технології на уроках історії// Мокрогуз О.П. Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. С.96.
4. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/6804/>.
5. Інформаційні технології навчання / Т. І. Носенко. Київ, 2011.
6. Методика використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні історії /Десятков Д.Л. Харків: Вид. група «Основа», 2011. С. 12.

Марина ВАРАКУТА

*викладач, ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», м. Дніпро;
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Класичний
приватний університет, м. Запоріжжя, Україна*

Мирослава МАРКІЯНЕНКО

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, ВНПЗ «Дніпровський
гуманітарний університет», м. Дніпро, Україна*

ВПЛИВ МЕРЕЖЕВОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА РОЗВИТОК САМОВИЗНАЧЕНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ В ОНЛАЙН-СЕРЕДОВИЩІ

Сьогодні мас-медіа переживають безпрецедентний розвиток, оскільки вони одночасно є причиною та наслідком прогресу суспільства. Таким чином, за функціями, які вони виконують, медіа найбільше передають інформацію всіх

видів різноманітні райони Землі. У найширшому розумінні засоби масової інформації визначаються як технічні засоби підтримки, які мають на меті передачу повідомлень групі осіб. Інтернет пропонує нові можливості для самоідентифікації, самопрезентації та самоконструювання, знаменуючи якісний відхід від попередніх парадигм. Вивчення цих можливостей є пріоритетом. Поки що передчасно стверджувати про повне розуміння цієї величезної кіберсфери. Природа Інтернету, що зароджується, і це є суттєвим фактором, який перешкоджає цілісному розумінню його суті.

Дослідженням віртуальної реальності та процесів віртуалізації займається низка вітчизняних та зарубіжних дослідників. У роботах Д. Белла, М. Маклюена, Є. Масуди, Т. Стоуньєра та Е. Тоффлера описуються соціальні трансформації, що відбуваються в контексті бурхливого розвитку та поширення інформаційних технологій. Феномен віртуальної реальності та процеси віртуалізації суспільства досліджуються в роботах С. Жижека, Д. В. Іванова, В. В. КОРТУНОВА, В. А. Кутирьова, Н. А. Носова, Р. А. Нурулліна, С. С. Хоружого, М. Епштейна. Процеси ідентифікації індивіда та конструювання ідентичності в мережі Інтернет вивчаються А. А. Асмоловим, А. Є. Войскунським, А. Є. Жічкіною, П. Келлі, Ш. Теркл та ін [8, с.5]. Більшість авторів сходять на те, що вплив Інтернету на людську особистість і її діяльність не можна оцінювати однозначно. К найбільш раннішим роботам в даній сфері, де виказувалася двоякість впливу Мережі на особистість, дослідження А. Е. Войскунського, О. Н. Арестової, Л. Н. Бабаніна. У зарубіжній психології дана проблема представлена в роботах В. Фріндта, Т. Келера, М. д. Бека з співавторами, А. Джонсона, Ш. Теркл, а також С. д. Гослінг з колегами [10, с 275].

Під впливом наростаючого процесу інформатизації в усіх аспектах життєдіяльності людини спостерігається зміна акцентів у ціннісних та морально-духовних аспектах її світогляду. Традиційні засоби комунікації перетворюються, і взаємозв'язки між соціальними суб'єктами ускладнюються. Ця ситуація породжує нові виклики в області ідентифікації, що є складним філософським феноменом з численними аспектами. Вона впливає на самосвідомість індивіда,

допомагаючи йому визначити свою ідентичність і соціально-особистісний контекст [0, с.35].

За висловом С. Ганаби, на сучасну людину, живучи в умовах інформаційно-комунікативного способу розвитку суспільства, покладаються нові виклики та загрози, які раніше не були їй властиві. Вона стає залежною від світу, що сама спорудила, і зіштовхується з постійними змінами в майбутньому, не завжди здатна адаптуватися до цього швидкоплинного життя [0, с.36].

Ці обставини звертають увагу на необхідність пошуків нових життєвих смислів. Ці пошуки призначені не тільки для подолання загальної тривожності в умовах ситуативних небезпек, але й для задоволення основних фізіологічних та духовних потреб людини. Вони також допомагають індивіду визначити шляхи власного самовираження та самовдосконалення, а також сприяють розвитку здатності розуміти та виявляти свою унікальність та духовно-культурну самобутність [2, с. 326].

Важливу роль у цьому контексті відіграє віртуальна культура, яка є невід'ємною частиною сучасної віртуальної цивілізації. Кіберкультура, що виникає в рамках віртуальної культури, стає важливим аспектом соціалізації особистості.

Соціальні мережі, один із інститутів в цьому контексті, виконують завдання впливу на населення та відіграють важливу роль у соціалізації різних вікових та соціальних груп. Соціалізація, яка відбувається на протязі усього життя людини, поділяється на два види: первинну та вторинну. Перша з них відбувається в сімейному середовищі з самого дитинства, в той час як друга — в інших соціальних інститутах та за межами сімейного кола [4;7, с. 222]. У суспільстві інформаційного типу, яке існує як у реальному, так і віртуальному світі, вирішальну роль відіграє віртуальна культура. Вона є сукупністю культурних цінностей і смислів, які формуються в процесі нового спілкування між особами в віртуальному просторі і відображають не тільки реальність, але й бажання, які є зручними для втілення. Інтернет надає особистості можливість самостійно створювати свій образ в кіберпросторі, що впливає на її ідентичність [0, с.42].

Соціальні мережі представляють собою один з соціальних інститутів, який в певній мірі виконує завдання, покладені на нього суспільством та окремими соціальними групами, що полягають у впливі на населення загалом, а також на конкретні вікові та соціальні категорії [4,с.269].

За словами психолога А. Войскунського, «соціальна мережа» є специфічним видом соціальної комунікації в інтернеті, спрямованим на взаємодію користувачів з метою задоволення їхніх потреб у спілкуванні, знайомствах, обміні інформацією [3].

Інтернет-спілкування в соціальних мережах має свої основні риси, такі як анонімність, відсутність невербальної комунікації, можливість створення бажаного образу співрозмовника, добровільність участі та тенденція до нетипової та ненормативної поведінки. Важливо відзначити, що у соціальних мережах дуже складно контролювати дії користувачів, тому тут часто спостерігається прояв агресії та використання ненормативної лексики [5].

Підлітковий і ранній юнацький вік є ключовим у набуття почуття ідентичності, періодом пошуку відповіді на питання «Який я?» [99, с. 7].

За допомогою соціальної мережі особистість задовольняє приховані потреби, які не прослідковуються в його реальному житті, а проявляються лише у мріях і фантазіях. Цей соціальний ресурс забезпечує їх втілення через можливість анонімних соціальних взаємодій, за допомогою яких можна створювати нові образи власного «Я». Крім того, не варто забувати і про необмежений доступ до особистої інформації користувачів [6, с. 4].

У першу чергу відзначимо, що самі користувачі сильніше відчують позитивний вплив Інтернету на них (середній бал 5 із 10 можливих) у відмінності від негативного (середній бал 2,05 із 10). Це означає, що на сьогоднішній день менше людей або дійсно здатні уникнути проблеми, викликані присвоєнням віртуальної культури, або не здатні критично оцінити дослідження впровадження Інтернету в їхнє життя [100, с. 277].

Одним із найважливіших моментів є те, що вони саме у віртуальному середовищі реалізують базові потреби: в униканні самотності ($r = 0,39$ при p

0,01), в ідентичності ($r = 0,28$ при $p < 0,05$), у самопрезентації ($r = 0,29$ при $p < 0,05$), у публічності ($r = 0,32$ при $p < 0,05$) [100, с. 277].

Таким чином, можна говорити, що позитивна оцінка Інтернету та його наслідків для особистості пов'язана зі специфічними особливостями: яскраво вираженими, сильними, різноманітними емоціями та проблемами з реальною ідентичністю. Такі користувачі виявляються дуже залученими до мережі. Йдеться насамперед про активність у сфері взаємодії, оскільки жодними функціональними, які пов'язують їх із фізичною реальністю, можливостями Інтернету вони не користуються. На думку користувачів, негативний вплив Інтернету насамперед торкається сфери гармонійного розвитку особистості реальному світі її життєдіяльності. Що ж до тих, хто заперечує негативний вплив Інтернету, але не відзначає позитивного, то їхня залученість найрізноманітніша, що зачіпає і пізнавальну, і комунікативну, і розважальну сфери [100, с. 280].

Підсумовуючи, варто підкреслити, що Інтернет відіграє певну роль у соціалізації особистості. Під час цього процесу різні аспекти, такі як спілкування, споживання інформації тощо, зазнають реструктуризації. Відбувається засвоєння соціальних норм, зсув статусно-рольових позицій, переоцінка і трансформація цінностей і ціннісних орієнтацій особистості. Однак важливо зазначити, що Інтернет не робить вирішального впливу на процес соціалізації, швидше, сприяє цьому. Це питання вимагає подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дзьобань О.П., Жданенко С.Б. Множинна ідентичність особистості у мережевих умовах: до антропологічних засад інформаційного права інформація і право. № 3(34), 2020. С. 34-45
2. Ганаба С. “Ното complexus” як образ людини інформаціонального суспільства. *Наукові записки національного університету «Острозька академія»*. Серія: культурологія. 2012. Вип. 9. С. 325-329.
3. Глуценко С. Д. Соціально-психологічні особливості інтернет-адиктивної поведінки особистості. *Молодь: освіта, наука, духовність: тези доповідей*. Частина 1. Київ: університет «Україна», 2008. 547 с.

4. Вакуліч Т. М. Інтернет-залежність як новий вид адиктивної поведінки. *Науковий часопис нпу ім. М. Драгоманова. Серія №12. Психологія* / за ред. Долинської Л. В. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005, вип.7(31). С. 22.
5. Городецька О. Вплив соціальних мереж на розвиток та соціалізацію особистості. URL: <https://aup.com.ua/ml/conf/gorodetska.doc> (дата звернення: 29.09.2023).
6. Литовченко І. В. Діти в інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі. Посібник для батьків. Київ: Видавництво ТОВ «Видавничий будинок «аванпост-прим», 2010. 48 с.
7. Млодик І. Що роблять діти в соціальних мережах. Як їм допомогти: URL: <http://onlinebezpeka.com/uk/advice-for-parents/communication-in-network/article/ssho-roblyatj-diti-v-sotsialjnikh-merezhakh-jak-im-dopomogti>. (дата звернення: 28.09.2023).
8. Тихонов О. В. Трансформація феномена ідентичності у просторі мережі інтернет. Казань, 2013. 19 с.
9. Войскунський А. С., Євдокименко А. С., Федуніна Н. Ю. Мережева та реальна ідентичність: порівняльне дослідження (рос.). *Журнал вищої школи економіки*, 2013, т. 10, № 2. С. 98-121.
10. Козлова Н. С. Вплив інтернет-середовища на особистість та її життєдіяльність, *«Знання. Розуміння. Вміння»*. 2015, №3. С. 274-285.

Зоряна БИНДАС

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Глобалізація сучасного світу практично у всіх галузях – в суспільній сфері, у виробництві, освіті, комунікації, мистецтві та ін. – спричинила утвердження проблеми інформаційної компетентності, передусім в психолого-педагогічному

науковому просторі. Важливо, що питання інформаційної компетентності та її розвитку знаходять нормативну підтримку (Грюнвальдська декларація з медіаосвіти, Резолюція ЮНЕСКО з розвитку критичної медіаосвіти, Севільська конференція «Медіаосвіта молоді», Віденська конференція «Освіта для медіа та цифрового століття» та ін. В Україні, у зв'язку із проникненням інформаційних технологій у всі галузі життєдіяльності, проблема формування та розвитку інформаційної компетентності особистості також актуалізується.

Підгрунття проблеми інформаційної компетентності особистості становлять наукові ідеї, концепції, вихідні положення, розвідки, здійснені такими вченими, як О. Акименко, З. Алфьорова, О. Беляк, О. Волошенюк, В. Іванов, А. Іщенко, В. Лизанчук, Л. Матохнюк, О. Мокрогуз, Л. Покроєв, В. Різун, А. Ткачук, С. Троян та ін. Однак, як свідчить проведений аналіз наукових джерел, відсутні праці, у яких досліджувався б психологічний аспект проблеми інформаційної компетентності особистості.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, а також інформатизація сучасного суспільства надає цінності та важливості інформаційному підходу до аналізу соціально-психологічних явищ дійсності. В сучасному суспільстві найважливішими продуктами виробництва стають інформація і знання, а його характерними рисами – збільшення ролі інформації, зростання кількості людей, котрі використовують інформаційно-комунікаційні технології, підвищення значущості їх інформаційної обізнаності у суспільних відносинах, доступ до багатьох інформаційних ресурсів та практично миттєве задоволення інформаційних потреб. На жаль, вказані переваги інформаційного суспільства супроводжують і проблеми, зокрема зростання інформаційних ризиків, кібершахрайств і злочинів, значною мірою зумовлені недостатнім розумінням впливу інформації на свідомість людини. Все це спонукає до аналізу проблеми інформаційної компетентності особистості з погляду психології.

У процесі наукового пошуку було виділено два основних підходи до визначення інформаційної компетентності особистості. Перший з них базується на використанні технологічних, зокрема комп'ютерних засобів у процесі роботи

з інформацією і стосується переважно сфери медіакомунікацій. Зокрема, О. Спірін це поняття трактує як «здатність особистості використовувати інформаційні технології для умілого подання та оперування інформацією з метою задоволення як власних потреб, так і суспільних вимог щодо розвитку загальних та професійно-спеціалізованих компетентностей» [7, с. 14]. Другий науковий підхід трактує інформаційну компетентність як інтегративну якість особистості, яка є результатом відображення процесів відбору, переробки, трансформації, засвоєння, генерації інформації в предметно-специфічні знання, наявність яких дає змогу приймати, прогнозувати, виробляти та реалізовувати оптимальні рішення в інформаційній сфері; використання інформаційно-комунікаційних, комп'ютерних і інтернет-засобів в рамках цього підходу є можливим, але не обов'язковим. Відповідно, зосередимося на трактуванні психологічних аспектів проблеми інформаційної компетентності особистості в рамках другого наукового підходу.

Загалом інформаційна компетентність розглядається сучасними вченими психологічного напрямку як комплекс здібностей та якостей, необхідних індивіду для визначення потреби в інформації; він охоплює здатність знаходити, оцінювати та ефективно використовувати необхідну інформацію. Зокрема, вчена А. Іщенко визначає інформаційну компетентність як «сукупність компетенцій, пов'язаних з пошуком і аналізом інформації в друкованій формі, рівень комп'ютерної компетенції, компетенції критичного сприйняття й аналізу інформації, комунікативної компетенції, медіа-компетенції та ін.» [2, с. 80]. В. Різун характеризує цей феномен як «здатність особистості орієнтуватися у великому об'ємі інформації, що включає вміння працювати з різними видами інформації, знаходити і відбирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, що допомагає вирішувати інформаційні проблеми» [6, с. 28]. С. Троян та А. Ткачук інформаційну компетентність аналізують як здатність особистості до здобуття та перетворення інформації [7]. Л. Матохнюк розглядає поняття інформаційної компетентності як взаємопов'язаний тристоронній процес, який включає, по-перше, усвідомлення

людиною досвіду розвитку суспільства під час входження в інформаційне середовище, по-друге, активне самосвідоме відтворення інформаційної реальності, по-третє, прояв внутрішнього світу особистості за рахунок комунікативної та інформаційної діяльності [4].

Закономірно, що інформаційна компетентність особистості ґрунтується на низці функцій. Зокрема, аналіз наукової літератури [1; 3; 5; 7; 8 та ін.] дав змогу виділити такі її функції: пізнавальну (дає змогу систематизувати знання й спрямувати особу на пізнання та самопізнання); комунікативну (носіями є «паперові і електронні» носії інформації); адаптивну (спрямована на адаптацію до змінних умов життя й діяльності в інформаційному суспільстві); нормативну (сукупність норм і вимог в інформаційному суспільстві – моральних та юридичних); інформативну (формування й активізація здатності орієнтуватися в потоках інформації); розвивальну (здатність сприяти розвитку критичного мислення, а також якостей, пов'язаних зі сприйняттям, осмисленням і трансляцією інформації) [71].

Аналіз інформаційної компетентності дає підстави стверджувати, що вчені мають різні підходи до визначення її компонентів. Так, у посібнику В. Іванової, О. Волошенюк, О. Мокрогуза до структури інформаційної компетентності включено знаннєвий і особистісний компоненти. Зокрема, об'єктивний включає вимоги соціуму до інформаційної компетентності особистості, а суб'єктивний компонент доповнює інформаційну компетентність особистісними характеристиками, що показують здатність людини до роботи з інформацією [8]. Л. Покроєва, О. Акименко, З. Алфьорова до структури інформаційної компетентності особистості включають інформаційну (визначає здатність до роботи з інформацією в різних формах її подання); комп'ютерну (визначає вміння й навички роботи з комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням); діяльнісну (визначає здатність людини застосовувати сучасні інформаційні й комп'ютерні технології для роботи із інформаційними ресурсами) складові [9].

Відтак, феномен «інформаційна компетентність» у психології розглядають як складне індивідуально-психологічне утворення, сформоване на основі знань,

практичних умінь і набору особистісних якостей. Інформаційна компетентність передбачає здатність людини відбирати, аналізувати, обробляти й передавати інформацію. В цьому контексті, поняття інформаційної компетентності визначимо як інтегративну якість особистості, пов'язану із знанням та розумінням інформаційного простору (передбачає здатність орієнтуватися у сфері інформації), уміннями працювати з інформацією (передбачає здатність знаходити і відбирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати та ін.), здатністю до критичного осмислення інформаційної реальності (визначається розвитком критичного й аналітичного мислення).

Отже, інформаційна компетентність особистості є результатом трансформації процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації, генерації інформації в особливий тип знань та вмінь, що дає змогу виробляти, приймати, прогнозувати і реалізувати оптимальні рішення. Поняття інформаційної компетентності визначено як інтегративну якість особистості, пов'язану із знанням і розумінням інформаційного простору, уміннями працювати з інформацією, здатністю до критичного осмислення інформаційної реальності. Наявність інформаційної компетентності дає змогу орієнтуватися у сфері інформації, знаходити, відбирати, класифікувати необхідний матеріал, а також узагальнювати його й критично осмислювати, що в підсумку призведе до формування інформаційної культури особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляк О. Особливості розвитку інформаційної компетентності учнів в початковій ланці освіти. *Гірська школа українських Карпат*. 2013. № 8–9. С. 31–33.
2. Іщенко А. Сучасна медіа-освіта: впровадження в Україні та міжнародний досвід. *Стратегічні пріоритети*. 2013. № 4. С. 80–84.
3. Лизанчук В. Психологія мас-медіа: підручник. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2015. 420 с.

4. Матохнюк Л. О. Психологічний аналіз інформаційної компетентності особистості: методологічний аспект : монографія. Вінниця : І. Рогальська, 2018. 275 с.
5. Матохнюк Л. О. Психолого-педагогічні засади дослідження інформаційної компетентності особистості: монографія. Вінниця : Віндрук, 2018. 241 с.
6. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / за ред. В. В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
7. Основи інформаційної компетентності: навчально-методичний посібник / уклад. С. О. Троян, А. В. Ткачук. Умань: Жовтий О. О., 2014. 128 с.
8. Основи інформаційної компетентності: навчально-методичний посібник / за ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк, О. П. Мокрогуза. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2014. 190 с.
9. Формування інформаційної компетентності педагогів: навч.-метод. посіб. / Покроєва Л. Д., Акименко О.С., Алфьорова З. І. та ін. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2014. 236 с.

Ольга ТУРКО

кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Марія БОЙКО

кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

**ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В
ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

Стрімка діджиталізація усіх сфер сучасного життя, з одного боку, глобальні виклики сьогодення (пандемія COVID-19, воєнна агресія рф проти України), з іншого – вимагають упровадження інноваційних технологій в освітній процес закладу вищої освіти, зокрема технологій штучного інтелекту, який використовується для розроблення нових інструментів, що полегшують навчання

й покращують ефективність фахової підготовки майбутніх фахівців різних галузей.

Питання впливу штучного інтелекту на освітній процес вивчали науковці у різних аспектах, зокрема М. Кадемія, І. Візнюк, А. Поліщук, С. Долинний – використання штучного інтелекту у вивченні іноземної мови здобувачами освіти; М. Мар’єнко, В. Коваленко, О. Содель, С. Попенічі, С. Керр – штучний інтелект в освіті; К. Матвєєва – етичний аспект використання інструментів штучного інтелекту в написанні наукових досліджень; К. Певень, Н. Хміль, Н. Макогончук – вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання; Л. Філіпенко, Ю. Бисага – академічна доброчесність крізь призму штучного інтелекту.

«Поширення цифровізації призвело до трансформації педагогічної сфери, яка почасти почала покладатися на автоматизацію, зокрема і використання можливостей ШІ. В освіті штучний інтелект використовується з метою розвитку нових технологій та інструментів, які сприяють полегшенню навчання і покращенню ефективності освітнього процесу загалом» [1, с. 314].

Однією із технологій штучного інтелекту є ChatGPT – система чат-ботів, побудована на основі архітектури GPT (Generative Pre-trained Transformer); модель штучного інтелекту для обробки природної мови, розроблена компанією OpenAI. Головною особливістю GPT є її здатність генерувати текст на природній мові, який відповідає заданим запитам або запитанням.

Процес роботи ChatGPT можна розбити на такі етапи:

1. Створення запиту: користувач вводить текст у інтерфейс ChatGPT. Це може бути запитання, запит інформації або звичайне висловлювання.
2. Аналіз запиту: система ChatGPT аналізує введений текст та застосовує алгоритми машинного навчання для генерації відповіді.
3. Генерація тексту: відповідь повертається користувачеві у вигляді тексту.
4. Обробка додаткової інформації або нового запиту: користувач може ввести додатковий текст або запит, який система ChatGPT знову проаналізує та

відповідь на нього. Цей процес може тривати доти, доки розмова не буде завершена.

У використанні ChatGPT в освітній україномовній підготовці майбутніх педагогів є певні застереження та водночас широкі можливості. З-поміж недоліків виокремлюємо такі:

- некоректне розуміння контексту запитання, створеного українською мовою;
- генерування недостовірної інформації або фейкових новини;
- стереотипність у трактуванні понять, явищ, подій;
- відсутність моральних норм і етики;
- неповнота інформації чату та ін.

Переваги використання ChatGPT у професійній підготовці майбутніх педагогів:

- аналіз даних: чат може аналізувати найбільші обсяги інформації на основі завантажених статей;
- освітня підтримка студентів: чат надає студентам інформацію та підтримку 24/7, відповідаючи на питання та надаючи допомогу з різних аспектів навчання;
- оптимізація адміністративних процесів: чат може бути використаний для автоматизації адміністративних завдань, таких як розподіл ресурсів, розкладання занять, облік студентів та багато інших;
- машинне навчання та дослідження: чат можна використовувати в наукових дослідженнях, допомагаючи аналізувати складні дані та виявляти нові погляди;
- перекладацькі послуги: чат може допомогти студентам і викладачам із різних країн в розумінні та комунікації на різних мовах;
- підтримка викладачів: використання чату у плануванні та організації занять, створенні контенту та навіть для автоматичної перевірки наукових робіт та публікацій тощо.

Окрім цього, варто окреслити дискусійні питання, що викликає ChatGPT: чи може чат замінити викладача; можливість генерувати роботи здобувачів, відтак виникає питання дотримання академічної доброчесності.

Отже, технології штучного інтелекту активно застосовують усі учасники освітнього процесу, що його спричинено широкими можливостями. Водночас жодна технологія не здатна повністю замінити людський інтелект, наділений емоційною, духовною сферами, відчуттями та почуттями. Завдання викладачів та здобувачів скерувати інструментарій штучного інтелекту у русло формування компетентностей та критичного мислення, оптимізувати процес навчально-дослідної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Певень К., Хміль Н., Макогончук Н. Вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання: аналіз технологій для забезпечення ефективності індивідуальної освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2023. №11 (29). С. 306–316.

2. Турко О. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання. *Перспективні напрями сучасної науки та освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Слов'янськ, 19 – 20 травня 2020 року / відп. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Папірус, 2020. С. 168–171.

Лариса ЖУРАВЛЬОВА

*доктор психологічних наук, професор, Поліський національний університет,
м. Житомир, Україна*

Аліна КУДЛЯК

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Поліський національний
університет, м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Міжособистісна взаємодія підлітків у віртуальному просторі, зокрема їх Інтернет-залежність, є відносно новим явищем, якому в останні роки приділяється все більше уваги [1; 3; 4]. Вона характеризується надмірним і примусовим використанням Інтернету, що призводить до значних негативних наслідків у різних сферах життя, зокрема до порушень функціонування в академічній, соціальній та сімейній царинах. Зростання масштабів залученості молоді до Інтернет-мереж обумовило необхідність розглядати соціалізацію особистості у двох просторах: матеріальному та віртуальному (кіберреальності) [1; 2; 3; 6]. Кожен з цих просторів дозволяє молодій людині самостверджуватися та реалізовуватися в найрізноманітніших проявах та ролях. Проте часто-густо сучасним підліткам не вдається адекватно та успішно задовольняти свою потребу в самостверженні та спілкуванні з однолітками в реальному житті. Альтернативу реальній взаємодії вони знаходять у віртуальному світі. Специфіка віртуального простору (доступність, простота використання, ілюзорна безпечність, анонімність) така, що дозволяє особам підліткового та юнацького віку дуже швидко й безпечно задовольняти особистісні й соціально-психологічні потреби [1]. Сепарація від реального життя призводить до виникнення Інтернет-залежності.

Інтернет-залежність розглядаємо як «... стан, викликаний спрямованістю мотиваційної сфери особистості на уникнення реальності за рахунок зміни психічного та фізичного самопочуття через використання інтернет-мережі, що призводить до віртуалізації свідомості» [5, с. 4] особистості.

Зважаючи на актуальність вище зазначеної тематики, нами й обрано предметом дослідження психологічні особливості прояву інтернет-залежності у школярів підліткового віку.

Мета дослідження: визначити особливості прояву інтернет-залежності у підлітків в процесі віртуальної міжособистісної взаємодії.

Методи та організація дослідження. Дослідження проводилось серед учнів 7-8 класів загальноосвітніх шкіл м. Бердичіва Житомирської області в 2022-2023 навчальному році. Дослідженням було охоплено 60 школярів, зокрема 24 хлопці та 36 дівчат. Науково-дослідна робота проводилась у чотири етапи. На початку школярам було запропоновано відповісти на запитання опитувальника на визначення Інтернет-залежності Кімберлі Янг в адаптації Бурової [7].

На другому етапі було здійснено збір психодіагностичних показників Інтернет-залежності респондентів середнього підліткового віку, їх аналіз та інтерпретацію.

На третьому етапі емпіричного дослідження визначалися психологічні особливості інтернет-залежності підлітків середнього віку та її статева диференціація.

На останньому етапі застосовувалися методи статистичної обробки даних, зокрема підрахунок t-критерію Стьюдента для параметричних показників, з метою статистичного аналізу психодіагностичних показників та додаткової інтерпретації вікових та статевих особливостей Інтернет-залежності осіб підліткового віку.

На першому та другому етапі нашого дослідження психодіагностичних показників Інтернет-залежності респондентів середнього підліткового віку виокремилось дві групи школярів (таблиця 1). Перша група – це Інтернет-залежні підлітки. Їх частка склала 43,3%. Друга група – дівчатка та хлопці, які проявили незалежність від віртуального простору. Їх частка склала 56,7%.

Таблиця 1

Диференціація Інтернет-залежних та незалежних підлітків

Вибірка	Інтернет-залежні		Незалежні від Інтернету	
	N	%	N	%
Загальна	26	43,3	34	56,7

Загалом, серед респондентів середнього підліткового віку дещо менше Інтернет-залежних, порівняно з Інтернет-незалежними. Такий розподіл виник за

рахунок більшої кількості Інтернет-незалежних дівчат, порівняно з їх Інтернет-залежними однолітками (таблиця 2).

Таблиця 2

Статева диференціація Інтернет-залежних та незалежних підлітків

Вибірка	Інтернет-залежні		Незалежні від Інтернету	
	N	%	N	%
Хлопці	12	50,0	12	50,0
Дівчата	15	41,7	21	58,3

Зважаючи на недостовірні відмінності між відносними показниками кількості залежних та незалежних від Інтернету підлітків, досліджували міру (інтенсивність) їх залученості до віртуального простору. Так, середне арифметичне значення (M) показників Інтернет-залежності залежних респондентів складає 76 балів, а у незалежних – цей показник є в два рази меншим – M=32 бали. Показники залученості до соціальних мереж Інтернет-залежних достовірно вищі ($t=2,14$; $p\leq 0,05$), порівняно з показниками Інтернет-незалежних підлітків.

Наступним етапом дослідження було знаходження статевих відмінностей в користуванні та взаємодії у віртуальному просторі (таблиця 2). Виявлено, що серед Інтернет-залежних переважають особи чоловічої статі. Водночас, дівчата надають перевагу реальному спілкуванню з однолітками ($t=2,03$; $p\leq 0,05$).

За результатами дослідження констатуємо, що серед дівчат-підлітків кількість Інтернет-залежних є меншою, порівняно з відповідною кількістю хлопців (відповідно, 41,7% та 50,0%).

Серед підлітків-хлопців середнього віку знайдено однакову кількість Інтернет-залежних та незалежних (по 50,0%). Величина середнього арифметичного показників Інтернет-залежності дівчат та хлопців також вказує на більшу залученість останніх до перебування у віртуальному просторі (відповідно, $M_d=49$; $M_x=53$).

Висновки.

1. Кількість Інтернет-залежних осіб середнього підліткового віку є дещо меншою, порівняно з кількістю Інтернет-незалежних (відповідно, 43,3% та 56,7%; $p \geq 0,05$).

2. Показники залученості (інтенсивності використання та перебування) до соціальних мереж Інтернет-залежних підлітків достовірно вищі ($t=2,14$; $p \leq 0,05$), порівняно з показниками Інтернет-незалежних однолітків.

3. В середньому підлітковому віці констатовано статеву диференціацію в користуванні та взаємодії в Інтернеті: серед дівчат-підлітків виявлено менше Інтернет-залежних, порівняно з хлопцями ($t=2,03$; $p \leq 0,05$). Констатовано більш інтенсивну залученість хлопців-підлітків до перебування у віртуальному просторі, порівняно з ровесницями (відповідно, $M_d=49$; $M_x=53$).

ЛІТЕРАТУРА

1. Асеєва Ю. О. Кіберадикції молоді як проблема ХХІ століття: монографія. Одеса: ННВК «АТБ» м. Львів. 2020. 414 с.

2. Волинець В. О. Віртуальна реальність: поняття та сутність. *Питання культурології: Зб. наук. праць*. Вип. 30. Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2014. С. 35 – 42.

3. Журавльова Л. П., Камінська О. В. Чинники та механізми Інтернет-залежності від онлайн-ігор. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру НАПН України*. Одеса: Півд. наук. Центр НАПН України, 2013. №7. С. 44 – 48. URL: <http://v-khsac.in.ua/index.php/2227-6246/article/viewFile/159547/158780>

4. Камінська О. В. *Психологія інтернет-залежності*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 339 с.

5. Камінська О. В. Психологічні основи інтернет-залежності молоді. Автореф. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук за спеціальністю 19.00.07: педагогічна та вікова психологія. Одеса, 2016. 36 с.

6. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі. 2-ге вид. Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2011. 480 с.

7. Ginige P. Internet Addiction Disorder. *Child and Adolescent Mental Health.*, 2017. P. 141 – 164.

Гідеон БРАХМАН

*доктор філософії, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Східно-європейський слов'янський університет, м. Ужгород, Україна*

Андрій НЕСУХ

*старший викладач, Східно-європейський слов'янський університет,
м. Ужгород, Україна.*

ПЕРСПЕКТИВИ МАШИНО-ОПОСЕРЕДКОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ: ЦІННІСНІ ПІДСТАВИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ НЕЯВНОГО ЗНАННЯ

Застосування технологій комп'ютерно-опосередкованої комунікації відкриває нові можливості для збільшення ефективності задоволення освітніх потреб людини. Немає сенсу заглиблюватися в опис переваг дистанційного навчання, сьогодні це широко відома інформація і кожна людина тією чи іншою мірою є учасником процесу дистанційного навчання. Але поряд з перевагами дистанційне навчання має сутнісні недоліки. Ці недоліки, на наш погляд, обумовлені природною обмеженістю машини передавати формально неекспліковану інформацію. Таку інформацію людина може передавати іншому лише у емерджентному середовищі безпосередньої комунікації. Що стосується освітнього процесу, йдеться про величезний пласт неявного знання. Це неформалізоване особистісне знання, яке за своєю природою не може бути легко передано в освітньому дискурсі [1].

Необхідною умовою обміну неявними знаннями є наявність природного середовища освітньої взаємодії у сукупості вербального і паравербального дискурсу. Важливо чітко розуміти основи технології комп'ютер-опосередкованої комунікації, у якій неможливо створити цілісність та повноту природного спілкування. Йдеться про посередництво машини у людському спілкуванні, у якому машина є повноцінним третім учасником. Специфікація такого

комунікативного процесу виглядає наступним чином: адресант спілкується виключно з машиною та за допомогою машинного інтерфейсу створює інформаційний продукт, властивості якого жорстко обмежені можливостями машини сприймати виключно строго алгоритмізовані, формалізовані дані. Навіть пряма трансляція мови перетворюється машиною на штучний інформаційний продукт, дискретні характеристики якого нівелюють і обмежують повноту континууму паравербальних (тональних та тембрових) параметрів природного, аналогового мовлення. За вкладеним алгоритмом машина «урізає» емерджентність природної інформації як саме мови адресанта, так й будь-яку інформацію про його природний образ. Машина не має змоги і вона не може зрозуміти та інтерпретувати емоції, відчуття, переживання, тобто все те, що органічно властиве безпосередньому освітньому дискурсу та слугує підставою усвідомлених та підсвідомих процесів інтерпретації даних, що передаються у формальному вигляді. Реципієнт спілкується з адресантом не безпосередньо, а спілкується з машиною, яка надає реципієнту тотожний інтерфейс отримання готового інформаційного продукту, який створено адресантом. Ступінь усіченості повноти комп'ютер-опосередкованої інформації можна регулювати і вимірювати у бітах, проте вона ніколи не буде тотожна емерджентності безпосереднього дискурсу, які б максимальні обчислювальні можливості не були задіяні.

Сьогодні люди підсвідомо намагаються знайти спосіб доповнення обмеженості факторів інтерпретації даних у спілкуванні через машину. Використання стилізованих графічних зображень (відтінків емоційних станів, смайликів міміки, символів жестів і поз тіла, фантазій, уподобань людини, деталей: зовнішнього вигляду людини, навколишнього середовища, елементів її діяльності та інших) в соціальній комп'ютер-опосередкованій комунікації є необхідною та обов'язковою умовою ефективного конструювання правил використання середовища освітнього дискурсу.

Звичайно, одним із шляхів удосконалення процесу передачі знань є оптимізація середовища комп'ютер-опосередкованої комунікації. Крім

обов'язкового використання стилізованих графічних зображень, що виражають паравербальний супровід тексту, перспективними шляхами модернізації комп'ютер-опосередкованої комунікації є збільшення розрядності інформації, що передається одномоментно, транслявання стерео відеозображення та інші інновації, пов'язані зі збільшенням пропускної спроможності машини. У роботі з неявним знанням також цікавим може бути використання методів імпліцитного навчання [2].

На основі вище зазначеного можна висунути гіпотезу іншого порядку щодо концепції конструювання середовища освітнього дискурсу. Сутність її полягає в тому, що не потрібно намагатися і взагалі неможливо трансформувати неявне знання у явне. Неявне знання може бути передано лише у безпосередньому дискурсі, тоді як якість передачі явного, добре формалізованого знання стає набагато вищою з використанням середовища опосередкованого дискурсу.

У ефективному освітньому процесі види дискурсу мають параметрично взаємодоповнювати одне одного. Сила природної прогностики нашого підходу забезпечена та теоретично обґрунтована філософськими принципами вибору основи розподілу систематики, а саме - «цінність пізнання». Вона ґрунтується на філософських поглядах Платона, який вважав пізнання вищою і абсолютною аксіологічною максимомою, цілісною і повною в одномоментній реалізації етичних та естетичних ідеалів.

У кожного учасника освітнього дискурсу свої цінності та різні способи ціннісного регулювання реалізації потреб. Теорія особистості Карла Юнга відображає спостереження нормальних відмінностей у поведінці людей, які визначають пріоритетність у виборі та пізнавальної поведінки відповідно до вродженої схильності. Пізнавальна соціальна поведінка реалізується сукупністю застосування методів пізнання, основними з яких є: інтуїція, сенсорика, синтез, аналіз, етика, логіка, індукція та дедукція.

Карл Юнг також виділяє вісім типів особистості. Таким чином, концептуальна схема, що параметрично відображає систематику типів особистості в їх схильності до способів пізнання утворює силу природної

прогностики моделювання середовища освітнього дискурсу. За такої організації освітнього дискурсу кожен її учасник отримує максимальну реалізацію своїх пізнавальних потреб завдяки одномоментності взаємодоповнення потреби у пізнанні з пріоритетним способом пізнання, властивого тільки йому як природно даної схильності.

Дослідження в царині психотипування зайнятих у процесах консолідації інформації акторів, їх ролей та пізнавальних операцій було проведено в науково-дослідному центрі ЦРУ США та низки американських університетів [3]. Результати цих досліджень можуть бути корисними у розробці підходу поділу середовища освітнього дискурсу та ролей його акторів.

За результатами нашого дослідження можна стверджувати про необхідність поділу середовища освітнього дискурсу на безпосереднє та опосередковане машиною комунікаційне середовище. Такий розподіл слід робити виходячи з вищої пізнавальної цінності кожного індивіда. Так, наприклад, людина, яка має вроджену схильність до пріоритетності пізнання інтуїтивним способом, відчуватиме психологічний дискомфорт і ментальний дисонанс у комп'ютер-опосередкованій освітній комунікації. Через тотальну відсутність в опосередкованому машиною середовищі слідів неявного знання адресанта, що являють для нього ідеал цінності, такому реципієнту важко буде інтерпретувати формальні дані освітнього процесу відповідно до своєї природної схильності — досягнення позалогічного прозріння та креативної миследіяльності на підставі емерджентних віддзеркалень неявного знання [4]. Для ефективного навчання та створення умов реалізації максимального блага подібних індивідуумів пропонується пріоритетно використовувати у навчальному процесі дискурс безпосередньої комунікації.

Формалізація комп'ютер-опосередкованої комунікації зумовлює високий ступінь абстракції, що залишає сутнісні та відсікає величезний масив другорядної (інтерпретаційної) інформації, на обробку якої людина, завдяки машині, не повинна витратити власні обчислювальні здібності. Такі властивості опосередкованого машиною освітнього дискурсу надають індивіду з вродженою

схильністю до використання аналітичних методів виняткову можливість знання-орієнтованого оперування з поняттями найвищого ступеня абстракції, що також повністю відповідає реалізації його природної схильності.

Занурення людини до освітнього комунікативного середовища, в якому існує можливість повністю реалізувати свої схильності в пізнавальній діяльності слугує потужним природним фактором мотивації освітнього процесу, в якому джерело цінностей полягає в біопсихологічно інтерпретованих потребах особи, що параметрично визначають та з легкістю ініціюють природно притаманні процедури пізнання як реалізацію аксиологічних максимумів.

Розщеплення єдиного середовища освітнього дискурсу відповідно до розподілу індивідуальних схильностей до способу пізнання, на нашу думку, є перспективним шляхом моделювання робочого знання-орієнтованого середовища, в якому кожен має можливість реалізації вищої цінності (пізнання буття), а онтологічна реальність практичного розуму конструюється емерджентним конструктом розподілених взаємодоповнюючих реалізацій.

В підсумку можна стверджувати, що наша гіпотеза містить певний потенціал та можливість стати перспективним напрямом розробки нових підходів до організації середовища освітнього дискурсу і потребує подальших досліджень та обговорення експертною спільнотою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Polanyi M. *The Tacit Dimension*. Chicago: University Of Chicago Press, 2009.
2. Vodopivec J. *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education*. Hershey, PA, 2019. 335 pp.
3. Lahey R. What types of people perform competitive intelligence best? *Controversies in competitive intelligence: the enduring issues*. Westport: Praeger, 2003. 344 pp.
4. Kahneman D. *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge : Cambridge university press, 1982. 556 pp.

Оксана ОЛІЙНИК

*кандидат психологічних наук, доцент, Національний університет біоресурсів
та природокористування України, м. Київ, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розвиток інформаційних технологій в системі сучасної освіти передбачає розробку нових методів і методик організації освітнього простору в закладах вищої освіти. Використання різноманітних платформ дистанційного навчання, створення електронних навчальних курсів сприяють оптимізації навчального процесу, покращенню його ефективності в сучасних закладах вищої освіти.

Варто зазначити, що дистанційне навчання успішно реалізується у контексті безперервної освіти, воно переважно орієнтоване на формування навичок самоорганізації й самоконтролю студентом своєї навчально-пізнавальної діяльності, особистісного й професійного саморозвитку.

Отже, дистанційне навчання можна розглядати як окрему форму навчання з використанням інформаційних технологій, які допомагають організувати різні види навчальної діяльності (практичну, самостійну), реалізувати інтерактивну складову процесу спілкування і взаємодії в системі «викладач-студент».

Сучасні дослідники диференціюють поняття «дистанційне навчання» і «дистанційна освіта». Зокрема, вони зазначають, що «...процес освіти контролюють освітні установи та викладачі, проте за навчання відповідає здобувач освіти. Як підсумок, дистанційне навчання приймаємо як результат дистанційної освіти» [3, с. 80].

Як зазначають вітчизняні науковці, «...дистанційну форму навчання інколи ототожнюють із заочною формою освіти, проте перша передбачає постійну самоосвіту та роботу із засвоєння знань, постійний контакт з викладачами та іншими здобувачами вищої освіти, а інша – спілкування з викладачем лише декілька разів на рік» [2, с. 136].

Порівняльний аналіз дистанційного й традиційного навчання показав, що дистанційне навчання переважно орієнтоване на інтеграцію в навчальний процес

інноваційних моделей навчання, що передбачають проведення відео-конференцій, реалізацію проєктної діяльності, інтерактивні та інші види діяльності за допомогою інтерактивних цифрових технологій [1].

Серед методів навчання залежно від типу пізнавальної діяльності студентів виділяють: інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий (евристичний).

Важливими у підготовці майбутніх фахівців є методи стимулювання інтересу до навчання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, до яких віднесено: ділові та рольові (драматизація) ігри, диспути, студентські наукові конференції, створення ситуації пізнавальної новизни та зацікавленості.

В умовах дистанційного навчання важливу роль відіграють практичні методи, зокрема такі: графічні роботи, моделювання ситуацій, порівняння, кейс-метод, робота в парах, «мозковий штурм», соціально-психологічний тренінг, «загальне коло», вирішення професійно-орієнтованих, проблемно-пошукових завдань тощо.

Розвиток сучасних цифрових технологій дозволяє системно використовувати вище означені методи в умовах дистанційного навчання, що сприяє засвоєнню знань та формуванню потрібних умінь і навичок.

Виділимо основні переваги дистанційного навчання. До них належать: мобільність, низька вартість, зручність, індивідуальний темп навчання, змога поєднувати навчання з іншими видами діяльності й формами активності; організація навчального процесу на відстані, здійснення індивідуального підходу до кожного студента.

Водночас, дистанційне навчання має ряд недоліків, серед яких виділяють: різний рівень володіння учасниками навчального процесу навичками цифрової роботи; відсутність балансу між теорією й практикою; несформованість у студентів навичок ведення дискусій у віртуальному просторі; відсутність безпосередньої взаємодії і спілкування; «слабка координація спільних дій учасників освітнього процесу та відсутність нормативно-правового забезпечення, що сприятиме прискоренню процесу дистанційного навчання» [3,

с. 80]. До того ж ефективно дистанційне навчання можливо забезпечити лише за умови високої мотивації студентів та розвитку їх власної відповідальності.

Отже, враховуючи переваги й недоліки дистанційного навчання, зазначимо, що воно орієнтоване на використання інноваційних методів навчання і технологій викладання у вітчизняних закладах вищої освіти. Це, в свою чергу, вимагає від учасників навчального процесу здатності до самостійного пошуку інформації та її опрацювання; формування навичок самоорганізації й самоконтролю своєї навчально-пізнавальної діяльності, особистісного й професійного саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глуховська Н.А. Проблеми і перспективи дистанційного навчання в системі підготовки майбутніх фахівців в умовах євроінтеграції. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. № 2. С. 67–71.
2. Хмурова В., Гращенко І. Дистанційна освіта в період пандемії COVID-19. *Вісник КНТЕУ*. 2020. № 3. С. 136
3. Яремчук Н.Я., Лавро О.О. Дистанційне навчання у ЗВО: можливості та перспективи. *Молодий вчений*. № 8 (96). 2021. С. 79-81.

Ірина МАРЧУК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Актуальність проблеми формування саморозвитку обумовлена потребою особистості у самореалізації. Саморозвиток визначається дослідниками як «вища форма розвитку особистості, прояв її самореалізації як однієї з ключових компетенцій майбутнього фахівця» [4, с. 120].

Наукові дослідники, які вивчають проблему професіогенезу серед студентів, вважають, що «важливим показником особистісної готовності

молодих людей до професійної діяльності є їхнє здатність критично аналізувати власну підготовку, яка зростає в процесі їхнього професійного та особистісного розвитку» [5, с. 385]. За словами Н. Михальчук та Н. Хупавцевої, «для студентів професійно-технічних навчальних закладів результатом цього аналізу має стати формування у них власного, індивідуального досвіду» [5, с. 387].

Учені розглядають особистісний досвід, згідно з ідеєю відомого американського психолога К. Роджерса, як процес досягнення незалежності, комфорту і віри в себе. Цей процес описується Р. Трачем і Г. Баллом у їхніх дослідженнях: «Це відчуття буття самим собою. Коли людина осознає, що вона поступово стає архітектором власного життя, вона стає більш вільною у прийнятті рішень і виборі. Вона починає вірити в свою здатність реалізовувати свій потенціал завдяки прийняттю своєї унікальності і тим, ким вона є» [1, с. 38–39].

Здатність майбутніх фахівців набувати специфічного досвіду суттєво пов'язана з активізацією психологічних факторів, що сприяють особистісному розвитку. Відповідно до С. Кузікової, «розвиток особистості слід розглядати як свідомий і контрольований процес трансформації особистості» [3, с. 160]. Дослідниця підкреслює, що «особистісні зміни відбуваються лише при наявності конструктивної динаміки Я-образу» [2, с. 133].

Слід зауважити, що у концепціях саморозвитку особистості чинником самозміни є внутрішній фактор, а не зовнішній. Це спонукає до припущення про здатність людини до саморозвитку.

На наш погляд, психологічні чинники грають ключову роль у саморозвитку. Вони визначають, як люди сприймають, оцінюють і реагують на різні можливості для власного особистісного, професійного та академічного росту.

Нижче наведемо ключові психологічні чинники, які, на нашу думку, можуть впливати на саморозвиток студентів професійно-технічних закладів.

Мотивація до навчання. Навчальна мотивація студентів завжди була ключовим фактором їхньої успішності в отриманні нових знань, вмінь та

навичок. Завдяки сформованій позитивній навчальній мотивації, яка базується на пізнавальному інтересі, процес навчання значно цікавіший, наповненіший та якісніший. Отже, внутрішня мотивація, наприклад бажання отримати певну професію або розвивати конкретні навички, може стимулювати студентів до саморозвитку.

Самооцінка і віра в себе. Одним із чинників мотиваційної частини є самооцінка як відображене почуття «за» чи «проти» самого себе, віра у свої сили, розуміння самого себе. Тобто, позитивна самооцінка і віра в власні здібності можуть сприяти бажанню студентів навчатися і покращувати свої навички.

Самокерування і планування. Навички саморегуляції, планування і управління часом допомагають студентам досягати своїх навчальних і кар'єрних цілей.

Інтелектуальна цікавість. Бажання навчатися новому і розширювати свої знання може бути сильним стимулом для саморозвитку.

Мета і цілі. Важливо, щоб студенти мали конкретні цілі і плани стосовно свого навчання і кар'єри. Це може служити орієнтиром для їхнього саморозвитку.

Взаємодія з однокурсниками і викладачами. Ця взаємодія в навчальному закладі, на наш погляд, є важливою складовою успішного навчання і особистого розвитку.

Серед варіантів взаємодії з однокурсниками можуть бути групові проекти, дискусійні групи, а також студентські організації. Так, наприклад, спільна робота над проектами допомагає студентам розвивати навички комунікації, співпраці і розв'язання конфліктів. Участь у дискусіях та обговореннях з однокурсниками сприяє обміну думками та поглядами на важливі теми. Студентські організації теж надають можливість студентам взаємодіяти, виражати свої інтереси і впливати на життя на кампусі.

Важливо підкреслити, що взаємодія з викладачами є ключовою складовою студентського життя та успішної навчальної діяльності. Це можуть бути консультації, участь у дослідженнях, лекції та семінари, наукові консультації

тощо. Так, наприклад, студенти можуть користуватися можливістю консультацій з викладачами, щоб отримати додаткове пояснення з матеріалу або поради щодо навчання. Якщо студенти цікавляться дослідницькою роботою, вони можуть вступити в контакт з викладачами і долучитися до їхніх досліджень. Участь у лекціях та семінарах дозволяє студентам задавати питання, висловлювати свої думки і активно взаємодіяти з викладачем під час занять. Для студентів, які здійснюють наукові дослідження, важливою є взаємодія з викладачами, які можуть допомагати в їхній роботі.

Отже, ця взаємодія є важливою для розвитку студентів, підвищення якості навчання та досягнення академічних та професійних цілей. Позитивні стосунки з однокурсниками і можливість обговорення тем навчання з викладачами можуть сприяти саморозвитку студентів.

Ресурси і можливості освітнього закладу:

- викладачі: кваліфіковані викладачі та спеціалісти, які мають необхідний досвід та знання для викладання різних предметів і дисциплін.
- учнівський корпус: місця для навчання та проживання студентів, які навчаються на внутрішній основі.
- інформаційні технології: доступ до комп'ютерів, Інтернету та спеціалізованого програмного забезпечення для навчання і досліджень.
- спортивні та культурні заходи: можливості для участі у спортивних та культурних подіях, мистецьких виставках, концертах тощо.
- фінансова підтримка: стипендії, гранти та інші види фінансової підтримки для студентів.
- міжнародний обмін: програми обміну для студентів і викладачів з іншими університетами та країнами.

Отже, навчальний заклад – це багатогранний ресурс для саморозвитку студентів. Навчальний процес, доступ до різних ресурсів та можливостей, а також підтримка від викладачів і співстудентів створюють ідеальні умови для розвитку навичок, вивчення нових тем і досягнення особистих та професійних

цілей. Саморозвиток стає важливою складовою навчального процесу та підготовки студентів до майбутніх викликів.

Спроможність до аналізу і рефлексії: а) критичне мислення: спроможність аналізувати і критично оцінювати інформацію, ідеї і докази є ключовою для розвитку критичного мислення; б) саморефлексія: включає у себе вміння студентів аналізувати свої власні дії, реакції і вчинки, яка допомагає студентам розуміти, як вони вчаться, виявляти свої сильні та слабкі сторони і розвивати стратегії для покращення навчання.

Отже, здатність аналізувати свої досягнення і помилки, а також витягувати з них висновки, є важливою для саморозвитку.

Стрес і вплив психологічного благополуччя. Навчання та інші аспекти студентського життя можуть бути стресовими. Важливо навчитися методам управління стресом, таким як медитація, глибоке дихання, фізична активність і вчасне планування. Ефективне управління стресом та збереження психологічного здоров'я може підтримувати студентів у процесі навчання та саморозвитку.

Здоровий спосіб життя. Цей чинник є важливою складовою академічного успіху, фізичного та психічного здоров'я, а також загального самопочуття студентів. Серед ключових аспектів здорового способу життя для студентів слід виділити регулярну фізичну активність, збалансоване харчування, регулярний сон, а також відмову від шкідливих звичок. Все це може впливати на психологічний стан студентів, саморозвиток і ефективність навчання.

Таким чином, зазначені психологічні чинники можуть взаємодіяти між собою і залежати від індивідуальних особливостей студентів. Підтримка в цих аспектах може сприяти успішному навчанню та саморозвитку студентів професійно-технічних закладів. Саморозвиток є постійним процесом, і кожен студент може вибирати способи, які відповідають його особистим цілям і інтересам. Цей процес допомагає студентам самореалізуватися у обраній професії та підготуватися до майбутнього життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуманістична психологія: Антологія: навч. посібник: у 3-х т. / упорядн. і наук. ред. Р. Трач (США) і Г. Балл (Україна). К.: Унів. вид-во Пульсари, 2001. Том 2: Психологія і духовність: (світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). 2005. 279 с.
2. Кузікова С. Емпіричне дослідження саморозвитку суб'єктної діяльності. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. Додаток 1 до №1, Том IV, 2012. Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». Вип. 6. С.132–139.
3. Кузікова С. Розробка діагностичного інструментарію вивчення особливостей саморозвитку особистості. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової*. Т. 2. Вип. 6. Миколаїв: МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. С. 159–164.
URL: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2011_6/32.pdf
4. Міляєва В.Р., Бреус Ю.В. Формування компетентності саморозвитку особистості як основа підготовки майбутнього фахівця. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 2011. Т. XIII. Ч. 7. С. 120-128.
URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/19666898.pdf>
5. Михальчук Н., Хупавцева Н. Розвиток особистісного досвіду майбутнього психолога під час його професійної підготовки у вищій школі. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. Український науковий журнал*. Університет «Україна», 2011. №3. С. 385–389.

Оксана БОДНАР

доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Марина ШКОДА

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ВИБОРУ
ІНСТРУМЕНТАРІЮ УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Сьогодні в умовах дистанційного навчання змінюється підхід до вибору педагогічних методів і технічних засобів. Актуальність педагогічно-психологічного контексту інструментарію полягає у тому, що інтеграція візуалізації та якісного звукового фону сприяє глибшому сприйняттю матеріалу та взаємодії з ним на підсвідомому рівні. Ці аспекти, обґрунтовані нейронауковими дослідженнями, вказують на необхідність гармонійної комбінації візуальних та аудіальних елементів для оптимізації навчального процесу. Відтак дистанційне навчання в умовах воєнного стану потребує адаптації змісту та структури уроків до реалії сьогодення, оскільки на перший план виходить психологічний стан здобувача освіти, розвиток дослідницької та самоосвітніх компетентностей з урахуванням інструментарію побудованого на візуалізації використанні аудіальних інструментів.

Під «дистанційним навчанням» розуміється «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу» [4]. Метою дистанційного (синхронного та асинхронного) навчання є виховання вмотивованого здобувача освіти, здатного до спілкування, навчання, самоосвіти (самонавчання) та розвиток його ключових компетентностей. Відтак актуальною є проблема на сьогодні формування дослідницької компетентності учнів та впровадження спеціалізованої освіти яка відповідно до «Стандарту...» [5] має забезпечити розвиток дослідницької компетентності здобувачів освіти.

Варто зазначити, що розвиток дослідницьких компетентностей неможливий без самоосвітньої компетентності. Підтвердження вищесказаного знаходимо у Концепції НУШ [3], законі України Про освіту [2], та Державному стандарті початкової освіти [1]. Самоосвітня компетентність входить у групу ключових компетентностей і формується на основі саморозвитку та самовдосконалення. Саме тому, як зауважувала О. Савченко, в освітньому процесі важливо педагогам сприяти «зростанню особистого фактора в учінні» [6]. Тому діяльність вчителя для формуванні дослідницької компетентності потребує використання ролі тьютора, модератора, фасилітатора, коуча та ментора, а це потребує, щоб вчитель опанував широким спектром педагогічного, психологічного та цифрового інструментарію.

До педагогічного інструментарію формування дослідницької компетентності учня віднесемо методи традиційного та інноваційного навчання. Зокрема традиційний інструментарій дистанційного навчання з елементами візуалізації включає в себе бесіду, лекцію, розповідь, опис, інсценізацію, переклад, читання, опрацювання підручника, демонстрацію, ілюстрацію, практичні роботи, тестові завдання, повторення.

Проте з розвитком технологій і дослідженням ефективності навчання, інноваційні методи почали активно інтегрувати елементи візуалізації та аудіальних ефектів. Наприклад, використання анімованих відеороликів для вивчення граматики, інтерактивних віртуальних турів для поглиблення лексичних навичок, або використання AR (доповненої реальності) для поглиблення культурного занурення. Такі підходи не тільки сприяють кращому засвоєнню матеріалу, але й роблять процес навчання більш захоплюючим та мотивуючим для студентів.

Важливими традиційними психологічними інструментами, що включають аудіоелементи, є похвала, підбадьорення, заохочення, психологічні хвилинки, дихальні вправи, медитації, надання права вибору, спільне вирішення проблем, практика відкритого спілкування. А серед інноваційних методів виділяються використання віртуальної реальності для іммерсивного занурення, інтерактивні

додатки з елементами гейміфікації, адаптивні платформи навчання, що підлаштовуються під індивідуальні потреби учнів, та застосування штучного інтелекту для персоналізації навчального процесу.

Використання цифрових інструментів на уроках англійської мови з психологічної точки зору представляє собою важливий компонент сучасного навчального процесу. Адже нині формується новий тип педагогів та управлінців (нетократія), «який переводить нас і нашу свідомість в іншу, віртуальну реальність». Віртуальну не тому що це «іреальний» світ, а тому, що у штучно сконструйованому кібернетичному просторі є мінімальна кількість перешкод для досягнення запланованого» [7].

Відтак важливість цифрових технологій є незаперечною. По-перше, цифрові технології стимулюють візуальне та аудіальне сприйняття, що забезпечує більш глибоке та зрозуміле засвоєння матеріалу. По-друге, інтерактивність та динамічність цифрових ресурсів збільшують мотивацію та зацікавленість учнів, дозволяючи їм відчувати свою активність та вплив на процес навчання. Також, адаптивні платформи навчання можуть персоналізувати досвід навчання, враховуючи індивідуальні потреби та темпи розвитку кожного студента. З психологічної точки зору, це сприяє покращенню самопочуття учнів, почуттю досягнення та впевненості у власних здібностях.

Програмні продукти для вивчення англійської мови постійно розвиваються, інтегруючи новітні технології, методики та педагогічні підходи для оптимізації та персоналізації навчального процесу. Вони включають в себе сервіси для онлайн-демонстрацій та симуляцій (Mazabook, PlantSnap); сервіси для створення ментальних карт та карт знань (Mindmeister, CartoDB); електронні інтерактивні дошки (Miro, Padlet, Lino); сервіси для створення тестів та інтерактивних вправ (Kahoot, Classtime, Easy test maker) віртуальні екскурсії, ресурси для створення презентацій (Canva, Prezi); сервіси для створення підбірок матеріалів (Miro, Padlet, Wakelet), створення коміксів (Storyboard, Make Belief Comix), тестування та перевірка знань; вікторини, кросворди, ребуси (Kahoot, Quizlet, онлайн-тести «На урок»); інструменти для відеоконференцій;

відеолекції, мобільні застосунки, сервіси для створення QR-кодів та скорочення URL [4].

Методика проведення дистанційних занять англійської мови у початковій школі знаходиться у процесі становлення, а викладання в умовах війни стало серйозним викликом для системи освіти в цілому та вимагає комплексного переосмислення підходів у сфері освітньої діяльності.

Перший виклик – психологічний стан здобувачів освіти. Вчитель повинен розуміти типологію дитячого стресу, розпізнавати його прояви та уміти вчасно реагувати.

Другий виклик – сформувати необхідний рівень уміння використовувати цифрові технології у дітей молодшого шкільного віку. Зауважимо, що дистанційне навчання дає змогу удосконалювати навички аудіювання, адже слухання можна проводити в навушниках і за допомогою цифрового інструментарію вчитель забезпечить абсолютну тишу на занятті. До мінусів віднесемо погане інтернет з'єднання, відсутність технічних засобів високої якості.

Третій виклик – це індивідуалізація навчання, врахування стану здоров'я, типу пам'яті та темпераменту, особливості сприйняття інформації, потреби та інтереси.

Слід акцентувати увагу на специфіці викладання англійської мови, до якої належать: артикуляційна база, яка відрізняється від української, структура речення, розмаїття синонімічних рядів, полісемія слів, особливості вживання фразових дієслів, ідіоматика та інші граматичні нюанси.

Отже, у світлі акцентованих особливостей викладання англійської мови в дистанційному форматі, неможливо недооцінити значущість адаптації навчального змісту та цифрового інструментарію до психолого-педагогічних потреб молодшого школяра. Візуалізація, аудіалізація та цілеспрямоване застосування цифрових технологій виявляються не лише інструментами підтримки навчання, але й засобами формування психологічного комфорту та безпеки учнів. Тільки дотримуючись принципів педагогічного оптимізму,

системності, гуманізму та толерантності, можна гарантувати створення умов для гармонійного розвитку ключових компетенцій учнів в сучасних умовах освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: rada.gov.ua (дата звернення: 22.09.2023)
2. Закон України “Про освіту”. URL: nus.org.ua (дата звернення: 21.09.2023)
3. Концепція Нової української школи. URL: mon.gov.ua (дата звернення: 21.09.2023)
4. Методичні рекомендації: Організація дистанційного навчання в школі.-2020. С.18-35. URL: mon.gov.ua (дата звернення: 20.09.2023)
5. Про затвердження Стандарту спеціалізованої освіти наукового спрямування Наказ МОН № 1303. 2019. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/65987/ (дата звернення: 21.09.2023)
6. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність молодшого школяра посібник. Київ: Педагогічна думка. 2014. С.66-147.
7. Управління закладом освіти: підручник. За редакцією професора В.В. Крижка, професора О.С. Боднар. Авт. колектив: С.Г. Немченко, В.В. Крижко, О.С. Боднар, та ін. Київ: Освіта України, 2022. 556с.

Олександр ІВАСКЕВИЧ

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Київський
Університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ НАСТІЛЬНО РОЛЬОВИХ ІГОР ЗАДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ АДАПТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Як результат подій минулих 10 років, тенденція до постійних змін в умовах взаємодії із оточуючим середовищем та викликами у соціалізації молоді та молодих дорослих, адаптивність набуває все більшої вагомості. Додатково,

розвиток інформаційних технологій та постійна кібернетизація навчання і загалом комунікації між людьми створюють нові виклики у залученні студентів до освітнього процесу. Зокрема, у зв'язку із повномасштабною війною, дистанційне навчання набуває формату основного типу взаємодії як між навчальним закладом так і між студентами, змінюючи звичний перебіг соціалізації молоді. Саме тому, метою цієї роботи є переосмислення гри як інструменту навчання особистості, а зокрема – розвитку адаптивності.

В межах цієї роботи адаптивність постає як важлива характеристика організму, індивіда чи системи, що описує потенціал до пристосування у відповідь на зміни оточуючого середовища. Відповідно до біхевіористичного (поведінкового) підходу як фреймворку для проведення аналізу літератури та систематичного огляду теоретичних напрацювань, адаптивність розглядається як така, що дає можливість індивіду володіти навичками, опанувати та керувати інстинктами, осмислювати та використовувати соціалізовані емоції і обумовлює пластичність нервової системи для утворення та збереження нових навичок, поведінкових схем чи механізмів пристосування (Ніколаєнко, Ніколаєнко, 2012). З метою максимальної деталізації огляду досліджуваного феномену, фреймворк було звужено до Моделі адаптивності Роя (RAM), котра походить із досліджень медичного персоналу (Nursing Science) та розроблена із метою аналізу адаптивного потенціалу особистості та припущення щодо поведінкових проявів, розглядаючи адаптивність через призму біо-соціо-психічного буття. Відповідно до цього підходу, особистість має 4 рівні адаптації: фізіологічні потреби, Я-концепція, рольова функція і взаємозалежність (Perrett, 2007).

Відповідно до результатів досліджень чисельних науковців, студенти вважаються менш стійкими до онлайн навчання, зокрема під час пандемії. Зокрема, низькі ентузіазм та впевненість студентів стосовно розуміння та вміння керувати власними освітніми потребами, продукують додаткові виклики, подолати котрі студенту доводиться власноруч (Sapendi, 2019). Водночас, незалежність студентів у навчанні позитивно корелює із розвитком саморегуляції та автономності (Yoku, 2016; Weber, 2022). Така самостійність навчає студентів

нести відповідальність за досягнення індивідуальних цілей як навчання так і життя загалом (Agustin & Handayani, 2021). Самостійність дуже тісно пов'язана із самооцінкою, що в свою чергу впливає на академічну мотивацію (Bharathi & Sreedevi, 2018). Низька самооцінка корелює із результатами навчання, адже кожного семестру буде відображено, що студент зазнав невдачі або успіху (Bastaminia et al., 2018). Додатково, аналіз літератури виконаний Bozkurt (2022), вказує на зв'язок між адаптивністю, життєстійкістю та успішністю дистанційного навчання. Необхідно також відзначити позицію Liu, (2022), відповідно до результатів дослідження котрого адаптивність впливає на задоволення від навчання. Узагальнюючи вище зазначений огляд літератури, можна говорити, що успішність, якість та задоволеність від дистанційного навчання вагомо залежить від адаптивності особистості, зокрема через вплив Я-концепції, життєстійкості, самооцінки та самостійності особистості.

Відповідно до вище зазначених закономірностей, слід звернути увагу на вплив настільних рольових ігор як інструменту педагогічної діяльності на розвиток адаптивності у студентів. Настільні рольові ігри (НРІ) — це ігрові системи, в яких люди, будь то друзі чи незнайомці, збираються разом і беруть участь у історії, розповідь якої керується їхнім колективним розумом, а направляється сценаристом – Майстром Гри. Відповідно до Lees (2022), НРІ можуть використовуватись як психотерапевтичний інструмент, дозволяючи гравцям втілювати у власних ролях незвичні для них рольові моделі. НРІ корисні з різних аспектів, включаючи психологічний, соціальний, освітній, терапевтичний, професійний і політичний (Bowman (2014a), Daniau (2016), Branc et al. (2018), Bowman та Hugaas (2021)). Деякі заявлені потенційні переваги рольових ігор включають розвиток емоційного інтелекту, емпатії та покращення розуміння Я-концепції (Meriläinen (2012) та Simkins (2010)). Також НРІ розвивають соціальні навички, такі як робота в команді, лідерство та риторика (Bowman та Standiford (2015)). Нарешті, відповідно до Ott (2022), НРІ можна використовувати як інструмент підвищення життєстійкості та адаптивності. Узагальнюючи вище наведені літературні джерела, НРІ – це інструмент, котрий

можна використовувати для успішного засвоєння соціальних навичок, соціалізації в цілому, керування власними емоціями та загалом – до адаптації до складних умов.

Для завершення цієї роботи слід надати методи використання НРІ в освітньому процесі. Все починається зі створення групового персонажу, що має відображати спільні інтереси, хобі, риси, тощо, котрі обирає сама група. Цей етап дозволяє встановити ідентифікаційні зв'язки між групою та персонажем, котрі в подальшому будуть використані для мотивації участі в навчальній програмі (Bawa, 2022). Наступним кроком слідує створення історії, котра відобразить набування тих знань та навичок, котрі заплановані у навчальній програмі. Цей етап має ґрунтуватись на студенто - центрованому підході та спрямовуватись на надання практичного досвіду (Bawa, 2022). На фінальному етапі відбувається взаємодія між викладачем та студентами, впродовж котрої, студенти керують розвитком історії шляхом прийняття спільних рішень та виконання освітніх задач. Важливо надавати студентам можливість робити складні вибори у процесі їх навчання, поєднуючи теоретичні аспекти із життєвою практикою (Zdravkova, 2014). Таким чином, переживання спільної пригоди, що носить освітньо - практичний характер не тільки сприятиме розвитку адаптивності, але й формуватиме відповідальне ставлення студентів до власної програми навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Perrett, S. E. (2007). Review of Roy adaptation model-based qualitative research. *Nursing Science Quarterly*, 20(4). P. 349-356.
2. Ніколаєнко, С., Ніколаєнко, О. (2012). Поняття адаптації в різних напрямках психології. *Світогляд-Філософія-Релігія*.
3. Sapendi, S. (2019). Hubungan antara kemandirian belajar siswa dengan prestasi belajar matematika kelas VIII di SMPN 3 narmada tahun pembelajaran 2018/2019. Thesis. UIN Mataram.
4. Weber, A. M., & Leuchter, M. (2022). Fostering children's block-building self-concepts and stability knowledge through construction play. *Journal of Applied*

Developmental Psychology, 80. P. 1-11. URL:
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101400>

5. Yoku, A. C. P. (2016). Hubungan antara kemandirian dengan penyesuaian diri pada mahasiswa program penelusuran pengembangan dan potensi putra dan putri papua (P5) kabupaten jayapura di kota salatiga. Thesis. Universitas Kristen Satya Wacana.

6. Agustin, R., & Handayani, I. (2021). Kemandirian belajar dan resiliensi mahasiswa tingkat awal pendidikan matematika selama masa pandemi COVID-19. *Jurnal Cendekia : Jurnal*

7. Pendidikan Matematika (2021), 5(2).. URL:
<https://doi.org/10.31004/cendekia.v5i2.754>

8. Bharathi, T. A., & Sreedevi, P. (2018). A study on the self-concept of adolescents. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5(10). P. 512–516.

9. Bastaminia, A., Rezaei, M. R., Rezaei, M. R., & Tazesh, Y. (2016). Resilience and quality of life among students of yasouj state university. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 3(8). P. 6–11. URL:
<https://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/28885>

10. Bozkurt, A. (2022). Resilience, adaptability, and sustainability of higher education: A systematic mapping study on the impact of the coronavirus (COVID-19) pandemic and the transition to the new normal.

11. Liu, G. (2022). Research on the relationship between students' learning adaptability and learning satisfaction under the mobile media environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(2). P. 43-58.

12. Lees, O. J. (2022). *Tabletop Therapy: An Examination of Therapeutic Factors Within Tabletop Role-Playing Game Groups*. Indiana University.

13. Ott, N. B. (2022). *Tabletop Roleplaying Games, and Depression, and Social Anxiety*.

14. Bawa, A. (2022). The Quest for Motivation: Tabletop Role Playing Games in the Educational Arena. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 12(1). P. 1-12.

15. Zdravkova, K. (2014). Learning computer ethics and social responsibility with tabletop role-playing games. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 12(1). P. 60-75.

Наталія ФЕДОР

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м Тернопіль, Україна

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У
СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Спостерігаючи за процесами глобальної комп'ютеризації в усіх сферах життя людини, сьогодні науковці дедалі частіше звертають увагу на негативні наслідки надмірного захоплення Інтернет-діяльністю. До таких, насамперед, відносять інтернет-залежність, яка, в свою чергу, неминуче приводить до серйозних психічних розладів. Зокрема, особистісні наслідки інтернет-залежності у своїх працях висвітлюють такі українські дослідники, як Т. Карабин, О. Петрунько, В. Посохова, А. Церковний та ін. Дослідженню особливостей формування та прояву інтернет-залежності присвячено праці А. Голдберга, Д. Грінфілда, Дж. Сулера, Р. Девіса, М. Орзака та ін. Дослідженням психічних станів, які мають місце в інтернет-залежних осіб займалися І. Белавіна, Дж. Грохол, О. Дроздов, Л. Подригало та ін.

Досить популярною у наукових колах сьогодні також є проблема соціально-психологічних чинників інтернет-залежності (Т. Больбот, Т. Вакуліч, Є. Знамовська, Т. Ісакова, О. Камінська, І. Соловійова, Х. Турецька та ін.) Однак попри чисельні дослідження цієї проблеми, все ще не достатньо уваги приділяється емпіричному вивченню соціально-психологічних чинників інтернет-залежності у старшокласників, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Одним із завдань нашого дослідження було обґрунтувати комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення соціально-

психологічних чинників інтернет-залежності старшокласників. До цього комплексу ми включили такі методики: авторська анкета на визначення рівня розуміння учнями проблеми інтернет-залежності, опитувальник інтернет-залежності К. Янг, шкала соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонд, методика дослідження видів інтернет-залежності, методика діагностики показників та форм агресії А. Басса-А. Дарки.

Емпіричне дослідження проводилося впродовж квітня-травня 2022 року. Вибірку досліджуваних склали 62 учні 10-11 класів закладів середньої освіти м. Тернополя, з яких 39 дівчат і 23 хлопців. Процедура дослідження була здійснена з допомогою розробленої нами Google-форми.

Зупинимося на аналізі результатів, отриманих за допомогою авторської анкети. Зокрема, одним із запитань анкети для старшокласників було таке: «Які мінуси, на Вашу думку наявні при роботі в Інтернеті?» (рис.1).

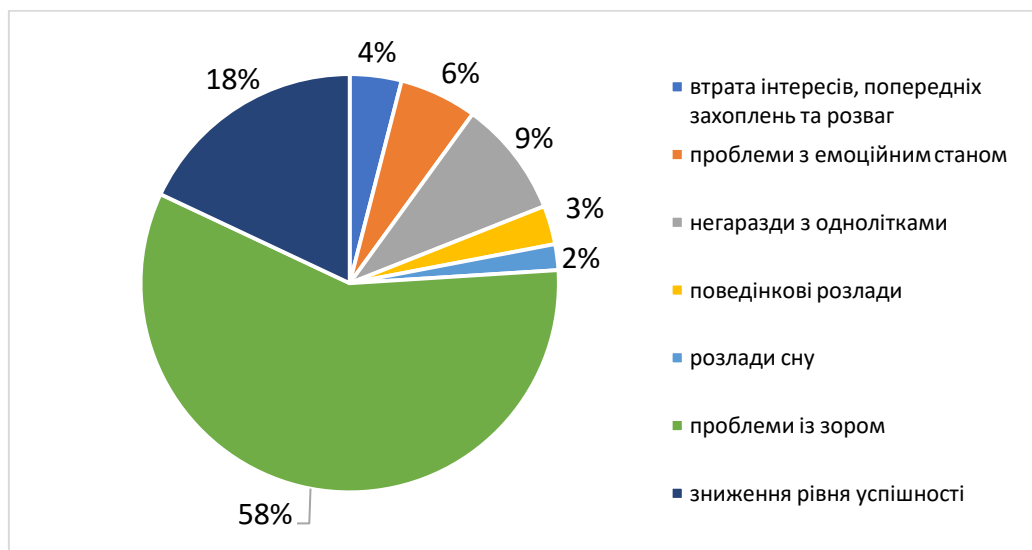


Рис.1 Розподіл показників негативного впливу Інтернету на старшокласників (N=62)

Проаналізувавши результати дослідження, можна простежити тенденцію, що більшість старшокласників вказують на негативний вплив Інтернету на фізіологічний стан людини, і основним негативним фактором називають проблеми з зором.

Відповідаючи на запитання анкети «Життя без комп'ютера для тебе?..», 20% досліджуваних вважають життя без Інтернету фантастикою, 35% – порожнім і не цікавим, а 55% – цілком звичним (рис.2).

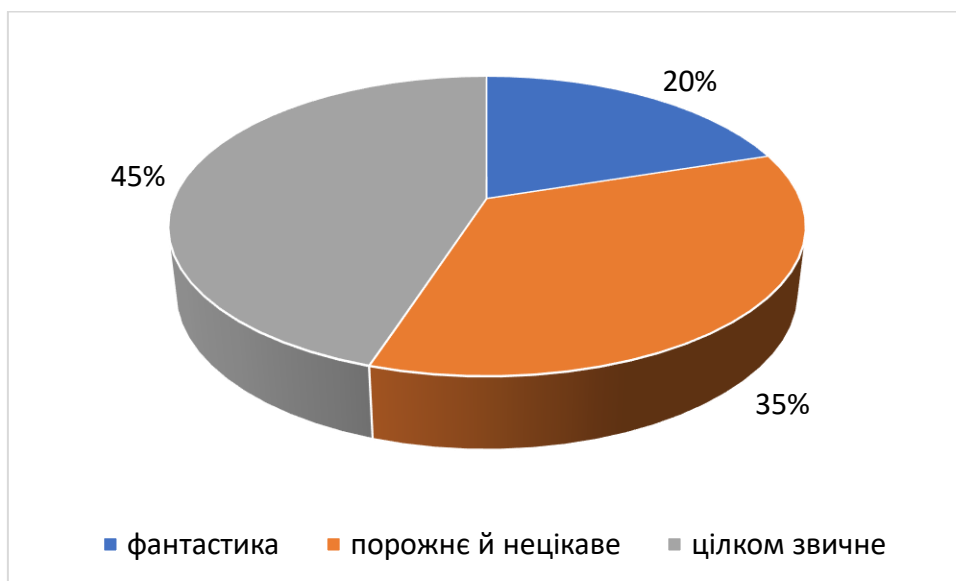


Рис.2 Розподіл відповідей старшокласників на запитання анкети «Життя без комп'ютера для тебе?..» (N=62)

Великою перевагою, на думку старшокласників, є ексклюзивна можливість того, що в Інтернеті можна знайти нового співрозмовника, що відповідає практично будь-яким критеріям. При цьому, немає необхідності утримувати увагу одного співрозмовника, оскільки у будь-який момент можна знайти нового. Як зазначають М. Чепа та Т. Пунцева, з отриманням доступу до Інтернету поширюється можливість включення людини в різні віртуальні соціальні ланки, і, як наслідок, можливість отримання якого-небудь соціального статусу (пошук самоствердження). Цей чинник має особливе значення для тих, хто не досяг бажаного соціального статусу в реальному житті [2, с.455]. Таким чином, соціальні контакти у віртуальному співтоваристві мають специфічну природу, поєднуючи такі якості, як вибірковість, анонімність і доступність.

Аналіз тематики Інтернет-інформації, що цікавить старшокласників, та рівнів Інтернет-залежності, показав, що інтереси й частота їх перебування в Інтернет-просторі, від чого залежить формування адикції, розподілились дуже нерівномірно (табл. 1).

Розподіл досліджуваних в залежності від тематики Інтернет-інформації (%)

Тематика Інтернет-інформації	Рівні Інтернет-залежності у старшокласників		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Природничі науки	82,9	14,7	2,4
Точні науки	41,7	50	8,3
Гуманітарні науки	82,6	8,7	8,7
Для виконання учбових завдань	71,7	17,4	10,9
Для самоосвіти	36,5	25	38,5
Культурно-мистецька	41,2	47	11,8
Політична	54,5	27,3	18,2
Спортивна	32,0	44,0	24,0
Хобі, розваги, гумор, анекдоти	22,6	16,7	60,7
Комерційна	36,4	12,2	51,4

Отримані результати дозволяють констатувати:

- в групі з низьким рівнем Інтернет-залежності найбільш пріоритетними є: природничі (82,6 %), гуманітарні науки (82,6%), політична інформація (54,5%) та виконання навчальних завдань (71,7%);

- у переважної більшості опитуваних з середнім рівнем Інтернет-залежності діяльність в комп'ютері спрямована на точні науки (41,7%), спортивну інформацію (44,0) та культурно-мистецьку тематику (41,2);

- найбільший інтерес у підлітків з високим рівнем Інтернет-залежності викликає комерційна тематика (51,4%), а також тематика, пов'язана з захопленнями та розвагами (60,7%) .

Незначна різниця між кількісними показниками, що відображають високий, середній і низький рівні Інтернет-залежності від тематики, що привертає увагу учнів з метою самоосвіти: майже у 2\5 опитуваних високий рівень залежності, у трохи меншої кількості – низький рівень і в четвертій частини досліджуваних – середній рівень залежності.

Отже, наведені дані у табл. 1, засвідчують, що чим вищий рівень Інтернет-залежності, тим більш звужується коло інтересів.

Результат комунікативної взаємодії старшокласників з віртуальним середовищем супроводжується емоційним підйомом (ейфорія, психічна релаксація, відчуття «зльоту», безтурботності, свобода, посилення уяви).

Молоді люди з високим рівнем Інтернет-залежності, знаходячись в мережі, відчують веселля (44,5%), безпечність (57,9%) поряд з гарним настроєм (75,4%), відчуття задоволення (66,5%), азарту (66,2%).

На нашу думку, питання комунікації є однією із найбільш важливих проблем дистанційного навчання. Оскільки, старшокласники відчують критичну потребу у ньому і змушені шукати її в мережі Інтернет, адже не мають можливості живого спілкування. Як засвідчують наведені дані, найбільш важливим для підлітків є встановлення необхідних комунікативних контактів, що підтверджує наявність актуальної потреби у встановленні комунікативних контактів, які б задовольнили переживання необхідності у спілкуванні з однолітками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чайка Г.В. Ставлення підлітків та студентів до нових комп'ютерних технологій. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, Т. VI, Вип-3: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. С.382–387.

2. Чепань М.Л., Пунцева Т.В. Діалог комп'ютера з людиною: нові можливості тренування та діагностики психічних функцій. *Актуальные проблемы современной психологии*. Харків, 1993. №3. С. 455–456.

Юрій ДУДНИК

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Національний університет біоресурсів та природокористування України, м. Київ, Україна

УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Сьогодні проблема вищої освіти в умовах війни займає вагомим місце серед досліджень науковців. Бойові дії на території України внаслідок російського

вторгнення, що тривають з 24 лютого 2022 р., спричинили низку проблем в освітній сфері, одна з яких – забезпечення стабільності та безперервності навчального процесу.

Одним з найбільш безпечних способів організації освітнього процесу в умовах війни є використання дистанційного навчання.

Дистанційне навчання у відповідності до наказу МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» – це індивідуалізований процес здобуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності індивіда, що здійснюється, здебільшого, за посереднього екстериторіального (віддалених один від одного учасників) взаємодіяння суб'єктів навчального процесу в особливому середовищі, яке ґрунтується на новітніх інформаційно-комунікаційних та психолого-педагогічних технологіях» (Про затвердження Положення про дистанційне навчання, 2020).

Дистанційне навчання посідає особливе місце в структурі вищої освіти. Можна виокремити такі переваги застосування дистанційного навчання під час війни:

1. *Безпека*: зменшення ризику фізичних пошкоджень.
2. *Збереження освіти*: підтримка освітнього процесу, навіть коли фізичний доступ до ЗВО обмежений.
3. *Глобальний доступ*: можливість навчання в будь-якому місці, навіть там, де інфраструктура навчальних закладів може бути пошкоджена або недоступною через воєнні дії.
4. *Психологічна підтримка*: можливості для віртуального спілкування, що може сприяти збереженню психологічного здоров'я в умовах війни.

Запорукою ефективності дистанційного навчання в умовах війни є чітке планування діяльності. Важливим є вивчення і формування готовності здобувачів освіти і викладачів до дистанційного навчання в умовах соціальних криз. Ключовими психологічними умовами дистанційного навчання є стимулювання мотивації і формування рефлексії здобувачів освіти, а також конструювання психологічно ефективного комунікативного середовища (Зінченко, 2022).

Організуючи навчальний процес під час війни та стикаючись з певними професійними викликами, викладачеві треба завжди розуміти пріоритети та план дій, допомагати іншим і чітко розуміти очікування, створювати можливості, надаючи ресурси, інформацію, довіру, максимально можливу доступність, забезпечувати процес поширення інформації щодо розв'язування проблем, ухвалення рішень та регулярної комунікації (Когут та ін., 2022).

Сьогодні практично немає досліджень, які б розглядали особливості навчальної діяльності в умовах воєнного стану. Тому мета нашого дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах.

Для дослідження був використаний метод опитування за допомогою авторської анкети в Google Форм.

У дослідженні взяли участь 238 респондентів із НУБіП України та Ірпінського фахового коледжу.

Серед першочергових завдань було:

- з'ясувати характер здійснення навчальної діяльності студентами;
- перевірити ставлення студентів до результативності своєї навчальної діяльності.

Як показники характеру навчальної діяльності розглядались такі параметри (виокремлені вслід за Г. Клаусом) (Claus, 1984):

- 1) швидкість опанування інформації та пов'язані з нею міра напруженості діяльності, міцність і стійкість у часі набутих знань;
- 2) ретельність та пов'язана з нею ґрунтовність набутих знань;
- 3) мотивація та пов'язані з нею бажання, ініціативність, активність діяльності;
- 4) регуляція дій та пов'язані з нею старанність, самостійність, планомірність діяльності;
- 5) когнітивна організація та пов'язана з нею усвідомленість навчання.

Як показники ставлення до результативності навчальної діяльності розглядались:

- 1) оцінка рівня результативності власної навчальної діяльності,
- 2) порівняння власної навчальної успішності за останній рік із попереднім навчальним роком.

Після аналізу показників опитування ми сформулювали такі попередні висновки:

1. Навчаючись в умовах воєнного стану в країні, студентська молодь здатна зберігати позитивні характеристики швидкості опанування інформації, ретельності здійснення навчальної діяльності, підтримувати внутрішню мотивацію до навчання та активність у його здійсненні, регулювати свої дії у навчанні та ставитись до навчання усвідомлено.

2. Серед студентської молоді є також частка тих, хто відчуває різні труднощі з навчальною діяльністю. Найчастіше трапляються такі: поверхневність набутих знань (38%), напруження і важкість навчання (35%), швидке забування опановуваної інформації (33%), сповільненість в опрацюванні інформації (24%), безсистемність навчальної діяльності (22%).

3. В екстремальних умовах студенти здатні як утримувати на звичному рівні успішність своєї навчальної діяльності, так і покращувати її, відчувати, що вони набули певних компетентностей.

4. В умовах воєнного стану можливе і зниження успішності навчання, що є цілком нормальним у ненормальних умовах війни.

5. Додаткової уваги потребують невелика частина студентів, навчальна діяльність яких сповнена для них негативних характеристик. У них, як правило, низька і результативність навчання і знижується академічна успішність.

Опираючись на вищевикладені висновки, важливо окреслити рекомендації щодо організації навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах у дистанційному форматі:

1. Попри дію екстремальних умов воєнного стану важливо надавати можливість студентській молоді навчатись і розвиватись відповідно до її інтересів і потреб.

2. Зміст і темп навчання може бути звичним (як до дії екстремальних умов). Однак важливо залишати можливість для диференційованого підходу у різних аспектах навчання:

- гнучкі терміни виконання поставлених завдань;
- надання можливості виправити допущені помилки;
- знаходження індивідуальних способів підтримання мотивації до навчання;
- заохочувати активність у здійсненні навчальної діяльності;
- застосовувати прийоми, які б допомагали студентам планувати своє навчання (виконання різних навчальних завдань).

3. Для покращення характеру навчальної діяльності студентів та її результативності важливо додатково застосовувати методи і прийоми під час викладання (формулювання навчальних завдань), які б сприяли:

- глибокому осмисленню набутих знань;
- формуванню почуття здатності впоратись із завданням;
- полегшенню запам'ятовування інформації;
- активізації діяльності пізнання;
- структуруванню навчальної діяльності та її плануванню.

4. Надавати можливість для прояву ініціативності студентської молоді у різних аспектах їхньої навчальної діяльності.

5. Для профілактики зниження успішності навчальної діяльності студентів в екстремальних умовах війни варто приділяти на заняттях час для обміну враженнями, переживаннями щодо зовнішнього контексту навчання.

6. Студентів, у яких в екстремальних умовах війни спостерігаються негативні характеристики навчальної діяльності (повільно сприймає матеріал, погано запам'ятовує, напружений тощо) та зниження рівня академічної успішності, варто спрямовувати до отримання психологічної допомоги.

Підсумовуючи зауважимо, що хоча дистанційне навчання є однією з найбільш оптимальних форм організації навчального процесу студентської молоді в умовах воєнного стану, його організація має враховувати низку

особливостей навчальної діяльності у теперішніх реаліях, що залишається предметом подальших наших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зінченко, О. (2022). Психологічні умови ефективності дистанційного навчання під час війни . *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, (13), 71–77. URL: <https://doi.org/10.30970/ps.2022.13.9>

2. Когут, У., Сікора, О., & Вдовичин, Т. (2022). Виклики навчання та викладання в умовах війни. *Молодь і ринок*, (6/204). URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.260171>

3. Про затвердження Положення про дистанційне навчання, Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 (2020) (Україна). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (Дата звернення: 10.09.2023 р.).

4. Claus, G. (1984). *Differentielle Lernpsychologie Eine Einführung*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Галина ГЕНСЕРУК

кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Сергій МАРТИНЮК

кандидат фізико-математичних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ФАСИЛІТАЦІЯ ТА НАВЧАННЯ НАВИЧКАМ РОБОТИ В КОМАНДІ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Здатність до співпраці набуває все більшого значення в сучасному суспільстві. Співпраця важлива для професійного навчання вчителів і розглядається як фактор успіху в організації освітнього процесу [3]. Майбутні вчителі повинні вміти працювати в команді в контексті інтегрованого навчання. Від викладачів закладів вищої освіти також очікується, що вони будуть навчати студентів навичкам співпраці, оскільки співпраця вважається однією з найважливіших навичок 21 століття [1]. Важливим напрямком досліджень

спільного навчання є навчання в групах. Аргументація полягає в тому, що групи, які ефективно та злагоджено працюють разом, досягнуть високого рівня сформованих академічних та соціальних навичок.

Уміння вивчити досвід співпраці є необхідною умовою для розвитку навичок командної роботи. Навчальний дизайн командної роботи базується на чотирьох циклах навчання. Всі чотири етапи є важливими в процесі вивчення організації співпраці між учасниками освітнього процесу. Відчуття себе як члена команди має вирішальне значення. Дії, які можуть покращити роботу команди, будуть актуальними лише тоді, коли налагоджена взаємодія між членами групи. Така робота може бути організована за допомогою зворотного зв'язку щодо конкретних ситуацій, наданого іншими членами групи або фасилітатором. Артикуляція співпраці включає в себе здатність студентів отримувати зворотній зв'язок, що є важливим елементом ефективної співпраці.

Фасилітація – це термін, який широко використовується в багатьох галузях, останнім часом і в освіті. Нещодавно це стало і професією, і дисципліною [2]. Це слово трактується по-різному в різних галузях. Латинський корінь слова (*facilis*) означає «увімкнути» або «зробити легким». В освіті фасилітація часто використовується в контексті «сприяти навчанню». Не існує узгодженого визначення слів фасилітація та фасилітатор. Фасилітація сприяє відкритому діалогу між особами з різними поглядами. Фасилітатор – це особа, яка дозволяє групам працювати разом ефективніше. Фасилітатор також може бути зосереджений на розвитку обізнаності та сприянні навчанню.

Головна увага фасилітатора зосереджена на процесі командної роботи. Фасилітативна група – це група, яка добре працює разом, і в якій сприятливий настрій і поведінка широко поширені між членами. Фасилітація використовується у командній роботі, як засіб для стимулювання групової обробки та рефлексії.

Фасилітація має три цілі:

- стимулювати (само)рефлексію та розуміння/усвідомлення;
- стимулювати постійну оцінку функціонування групи;

- підвищувати ефективність роботи групи.

Особливо ефективним у процесі реалізації фасилітативного підходу в освітньому процесі в умовах змішаного навчання є використання цифрових технологій.

Актуальними у застосуванні цифрових технологій у фасилітації є інтерактивні дошки [4]. Онлайн-дошки є цікавим підходом для використання технології мозкового штурму. Цю технологію використовують для того, щоб ділитися ідеями та висвітлювати свої проекти. Інтерактивні дошки можна також використовувати для проведення зустрічей та візуалізації даних. На дошках можна прикріпляти текстові нотатки, створювати та представляти інформацію під час синхронної та асинхронної взаємодії. Інтерактивні дошки є універсальним інструментом, який допомагає командам зробити роботу ефективною. Прикладом таких дошок є Padlet і Miro.

Зворотній зв'язок в цифровому світі під час командної роботи можна отримувати та надавати за допомогою різноманітних цифрових інструментів і платформ. Найпоширенішими цифровими інструментами зворотного зв'язку, який передбачає збір думок аудиторії, є:

- *Mentimeter*. Інтерактивний цифровий інструмент, який дозволяє створювати і проводити інтерактивні презентації та опитування з аудиторією в режимі реального часу.
- *Poll Everywhere*. Цей інструмент дозволяє створювати голосування, опитування в режимі реального часу, і аудиторія може голосувати за варіанти відповідей за допомогою смартфонів, планшетів та комп'ютерів.
- *Slido*. Інструмент дозволяє створювати опитування, голосування та відкриті запитання для аудиторії під час виступів і презентацій.
- *Wooclap*. Допомагає педагогам, тренерам та спікерам залучити аудиторію через інтерактивні питання, анкети та голосування.
- *Kahoot*. Це популярний інструмент для створення ігор, які можна використовувати для навчання та розваг.

Отже, цифрові інструменти дозволяють взаємодіяти з аудиторією, збирати відгуки і здійснювати інтерактивні презентації, які можуть бути корисними на лекціях, тренінгах, вебінарах для командної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Binkley M., Erstad O., Herman J., Raizen S., Ripley, M., Miller-Ricci M., & Rumble M. Defining twenty-first century skills. *Assessment and teaching of 21st century skills*. 2012. pp. 17–66.
2. Hogan C. *Understanding facilitation: Theory and principles*. Kogan Page Publishers. 2005. 286 с.
3. Kennedy A. Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 2014, 40(5). С. 688-697.
4. Генсерук Г. Р., Бойко М. М., Мартинюк С. В. Цифрові інструменти комунікації в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. № 1. С. 31–39.

Jan GRZESIAK

Dr hab. nauk pedagogicznych, professor,

AKADEMIA NAUK STOSOWANYCH W KONINIE, Konin, Polska

NEUROKOGNITYWISTYKA U PODSTAW JAKOŚCI EDUKACJI PRAWDZIWEJ – W REALU I NA ODLEGŁOŚĆ

Tradycyjne spojrzenie na pedagogikę odwołuje się do nauk współdziałających z naukami o edukacji, a wśród nich wyróżnia się przede wszystkim psychologia, socjologia, ekonomia, prakseologia. Badania nad skutecznością procesów edukacji prowadzą najczęściej do konkluzji polegających na stawianiu wyzwań i zadań wobec edukacji i nauk o niej.

Systematyczny rozwój nauk społecznych zaobfitował powstawaniem nowych dyscyplin i subdyscyplin naukowych w odniesieniu do rozwoju jednostki przez całe

życie. W tym kontekście pomnażane są pojęcia - wśród nich neurodiagnostyka, neurodydaktyka, neuroedukacja, kognitywistyka i wiele innych. W artykule zostanie zwrócona uwaga na następujące elementy:

Paradygmaty edukacji prawdziwej w obliczu w obliczu współczesnych przemian transformacyjnych

Mity - rzeczywistość i anomie wokół jakości edukacji i nauk o niej

Zadania i wyzwania przed neurokognitywistyką w edukacji jutra.

„Neuroedukacja prawdziwa” - to młoda dyscyplina, która wciąż rozwija się wciąż rozwija się, w związku z czym zmagają się z tym wszystkim co wywołuje opory jako nowe w starym. Wiele jest kontrowersji i nawet nonsensów w odniesieniu do zakresu edukacji na różnych poziomach i szczeblach procesów kształcenia, wychowania i opieki podmiotów edukacyjnych. W poszukiwaniu racjonalnych i względnie optymalnych rozwiązań w warunkach pokoju i konfliktów, a także działań wojennych niezwykle ważne i coraz większe znaczenie przypisywane jest naukom, a zwłaszcza kognitywistyce i medycynie w obszarze neurologii.

Edukacja neurokognitywistyczna, określana różnymi terminami, jest tą przestrzenią życia dziecka i człowieka dorosłego, która stawia przed sobą badania w celu wyjaśnienia *optymalnych procesów i mechanizmów edukacji będących w synergicznych powiązaniach z funkcjonowaniem mózgu oraz ze zdrowiem podmiotu edukacji indywidualnie i w zespołach*. Jest to bardzo istotne i zarazem nader złożone zagadnienie, o czym mogą świadczyć próby różnej jakości wpływu na kształt edukacji wielu innych dziedzin nauk stosowanych. Z wiadomych przyczyn każdy bada jakoby nie to samo, a więc nie można być obojętnym *co do tego jak nazwać to, co i jak badamy, a następnie jest (lub nie) wdrażane do praktyki edukacyjnej i z jakimi efektami*.

Od roku 2008 stosowane jest określenie „neuroedukacja” jako wyodrębnionej dyscypliny naukowej, lecz nadal występują próby ustalenia jak najbardziej adekwatnej nazwy do istoty teorii powiązanej z empirią. Niektórzy badacze opowiadali się za terminem “educational neuroscience”², inni “neuroeducation”³ a jeszcze inni jako „mind, brain and education – MBE”. *Stosowana najczęściej definicja traktuje*

„neuroedukację” jako “cognitive neuroscience research in the process of the brain that affect learning and education”. W tym kontekście został sformułowany tak a nie inaczej tytuł naszego opracowania. Oczywiście, że termin „neurokognitywistyczne” jest tylko umownie przez nas stosowane, ale przede wszystkim kładzie ono akcent na synergiczność w strukturach edukacji różnych dziedzin nauki, wśród których pierwszoplanowe miejsce zostało przyznane właśnie kognitywistyce (w tym m.in. psychologii rozwojowej) oraz neurologii w sensie subdyscypliny nauk medycznych. Należy zauważyć, że tłumaczenia na różne języki i znaczenie nadawane poszczególnym słowom w różnych kulturach - często na zasadzie mody. Niestety do takich zaliczane jest pojęcie „neurodydaktyka” - które najczęściej jest powielane bez wnikania w istotę edukacji i nauk o niej. W Polsce termin „neurodydaktyka” nie jest adekwatny do całokształtu mechanizmów edukacji pojmowanej znacznie szerzej niż dydaktyka jako teoria kształcenia. Stąd powstają rozbieżności między teorią a praktyką, a rozważania popularyzatorskie czy pseudonaukowe bez konkretnych rozwiązań metodycznych i ich wdrożeń praktycznych są pozorne i nie wystarczają dla radosnej i skutecznej edukacji.

Neurodydaktyka to dziedzina węższa od neuroedukacji jak sugerują człony “edukacja” i “dydaktyka”, zaś neuroedukacja to nie jest to samo co neurodydaktyka i neuroedukacja to nie jest to samo co neurodydaktyka – zatem te określenia nie powinny być używane zamiennie z tych nazw zamiennie. Nie powinno używać tych określeń zamiennie. Edukacja zajmuje się ogółem procesów związanych z wychowaniem, kształceniem i opiekuńczością każdego uczestnika edukacji, natomiast dydaktyka jest subdyscypliną pedagogiki, która zajmuje się procesami nauczania i uczenia się. Dydaktyka zaś polega na ożywianiu teorii, a tym samym poza konkretnymi materiałami dydaktycznymi wskazuje jak należy organizować czynności uczących się na miarę jego możliwości poznawczych z uwzględnieniem warunków zdrowotnych i społeczno-ekonomicznych).

W artykule, oprócz bardziej szczegółowych rozważań teoretycznych, zaprezentowane będą wybrane rozwiązania praktyczne i rekomendacje – jakie zostały zweryfikowane w badaniach własnych autora.

Artykuł w pełnej treści stanowi odrębny dokument.

LITERATURA

1. Grzesiak, J. (2010), *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele*, Konin.
2. Grzesiak, J. (2014), *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Konin.
3. Hohol, M. (2017), *Wyjaśnić umysł. Struktura teorii neurokognitywnych*, Kraków.
4. Neuroedukacja - co to właściwie jest, czyli wszystko co musisz wiedzieć na pierwszy ogień. – Godmother. URL: <https://www.godmother.pl/blog/neuroedukacja-co-to-wlasciwie-jest/> [dostępność 25.IX.2023].
5. Żylińska, M. (2012), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Gdańsk.

Секція 3

МОРАЛЬНА ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Мирослава ТОМАШЕВСЬКА

*доктор філософії, Південночеський університет у Чеських Будейовицях,
м. Чеські Будейовиці, Чеська Республіка*

АДАПТАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЧЕСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ГЛУБОКА НАД ВЛТАВОЮ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Збройний конфлікт на території України, спричинений вторгненням Російської федерації, спровокував одну з найбільших урядових криз у Європі після Другої світової війни. Чеська Республіка стала притулком для майже пів мільйона українських біженців, близько третини з них – діти до 18 років, що потребують доступу до здобуття освіти (UNHCR, 2023).

Відповідно до закону № 67/2022 (Zákon č. 67/2022 Sb.), Чеська Республіка зобов'язалася надати безкоштовну освіту всім дітям біженців. Згідно з дослідженнями RAQ Research, у кінці 2022 року чеські початкові школи відвідували 90 % дітей українських біженців. За наявними статистичними даними на 30 вересня 2022 року в початкових школах навчалася 51 тисяча українських учнів, майже 40 тисяч (78 %) із них становили українські школярі, які потребували тимчасового захисту (MŠMT, 2022).

Згідно з цим законом, українські діти, зобов'язані ходити до школи, здобувати освіту в закладах, інтегруватися до чеського освітнього середовища. На початку 2022 – 2023 навчального року в майже 60 % початкових шкіл не було українських учнів-біженців. Приблизно в 40 % шкіл були класи, де навчалися від одного до п'яти українських учнів-біженців, в 1 % закладів здобували освіту більш ніж п'ять українських громадян, які інтегрувалися до чеських класів. У звичайних початкових школах, у повністю українських класах, навчалася 3,6 % від усіх учнів-біженців з України (MŠMT, 2022).

Чеські початкові школи змогли оперативно прийняти велику кількість українських учнів, які не знали чеської мови та не мали досвіду навчання в чеській освітній системі. Нині учні з України становлять 4 % від усіх школярів початкових шкіл та найбільш чисельну групу іноземців у чеській освітній системі (MŠMT, 2022).

Адаптація новоприбулих українських учнів до чеських шкіл стала одним із найбільших викликів для чеської освітньої системи. Українські біженці швидко прибували, однак заклади не були ні матеріально, ні методично підготовлені до цього. Наразі вкрай важливо простежувати, як саме проходить адаптація українських учнів. На початку 2022 року Чеська шкільна інспекція (Česká školní inspekce, ČŠI) вивчала досвід, підходи й методи адаптації, залучаючи до аналізу великий вибірковий зразок шкіл (626 початкових шкіл і 52 дитячі садки), які навчають українських біженців (Novosák et al., 2022). Згідно з отриманими даними, школи розробляють численні підходи для полегшення адаптації українських учнів. Адаптація в більшості шкіл проходить задовільно й успішно, попри складність ситуації.

Для більш докладного обґрунтування порушеної проблеми варто проаналізувати особливості адаптації українських учнів в освітньому чеському середовищі Початкової школи Глубока над Влтавою.

Адаптація з погляду адміністрації школи та вчителів.

Після повномасштабного вторгнення Росії на територію України місто Глубока над Влтавою стало одним із перших, хто відгукнувся, щоб надати допомогу українським мамам та їхнім дітям. На базі Початкової школи Глубока над Влтавою були створені дві адаптаційні групи для 38 українських школярів, які виїхали з різних куточків України (Київ, Колочава, Миколаїв, Одеса, Харків, Ужгород та ін.). У школі працювали двоє українських учителів, які емігрували після 24 лютого 2022 року. Керівництво закладу вжило миттєвих заходів для допомоги українським школярам в адаптації до іншомовного середовища. Залучили чеських здобувачів вищої освіти, які навчалися на педагогічному факультеті Південно-Чеського університету в м. Чеське-

Будейовіце. За підтримки місцевого уряду ініційовано перебування українських дітей у місцевому літньому таборі. Ця програма, спрямована на підтримку й соціальну адаптацію українських дітей, відіграла важливу роль у їхній інтеграції до нового освітнього середовища. Школярі з України мали змогу комунікувати з чеськими дітьми, що сприяло розвитку міжкультурного порозуміння та взаємодії.

Із початком нового 2022 – 2023 навчального року кількість школярів зменшилася до 30 осіб. Керівництво ухвалило рішення інтегрувати українських школярів до чеських класів за віковими категоріями. Відповідно до закону Lex Ukrajina (Zákon č. 67/2022 sb. lex ukrajina a metodický výklad), продовжили співпрацю з українським педагогом, який відіграв важливу роль у полегшенні адаптаційних процесів. Налагоджено партнерські взаємини між чеською адміністрацією, учителями, українськими учнями та їхніми сім'ями.

Розв'язуючи проблему адаптації українських дітей, керівництво школи зосереджувало всебічну увагу на соціальну (залучення дітей до гурткової роботи в післяобідній час) та академічну адаптацію школярів (активне залучення українських дітей до роботи на уроках). Основна перепона для швидкої адаптації полягала у вивченні чеської мови. Чеські вчителі спільно з українським педагогом проводили додаткові заняття з чеської мови, що суттєвою мірою пришвидшило вивчення мови. Для всіх педагогічних працівників такий досвід став справжнім викликом, оскільки вони раніше ніколи не працювали з такою кількістю українських дітей. Усі закордонні педагоги виявили співчуття, емпатію стосовно українських родин.

Соціальна та академічна адаптація з погляду педагогів.

Соціальна адаптація українських учнів у школі була досить успішною, однак траплялися й випадки, коли українці не досягали належного рівня соціальної адаптації. Перша причина – це низький рівень знань чеської мови; другий фактор, що перешкоджав соціалізації, – наявність класу, у якому навчалося декілька українських учнів. Велика чисельність українських учнів у класі ускладнює налагодження комунікації між українськими та чеськими школярами. У таких умовах українці спілкуються між собою та не прагнуть

налагодити соціальну комунікацію за межами своєї спільноти, що перешкоджає вивченню іноземної мови, зокрема чеської. Найбільш сприятливі умови для адаптації українців були в класах, де навчався лише один український учень серед чеських дітей.

Учителі сприймали академічну адаптацію як складнішу, ніж соціальну. Педагоги фіксували різний рівень знань, із якими українські учні приєднувалися до навчання, працювали в класах і виконували домашні завдання. Варто зазначити, що більшість школярів демонструвала старанність у навчанні, проте були й учні з низькою мотивацією, які не бажали співпрацювати, комунікувати та соціалізуватися в іншомовному середовищі. Виправдовуючи свою неуспішність, учні пояснювали це бажанням повернутися на батьківщину.

Взаємодія вчителів й українських учнів мала диференційований та індивідуальний підхід. Практика доводить, що найбільшу оптимальність та ефективність мав підхід, за яким чеські й українські учні опановували однаковий навчальний матеріал, виконували ідентичні завдання. Українці отримували адаптовані навчальні матеріали, мали додаткову підтримку асистента педагога або вчителя.

Академічна та соціальна адаптація з погляду українських учнів і батьків.

Загалом батьки висловлювали вдячність за можливість для їхніх дітей навчатися в чеській початковій школі після еміграції з України. Учні й батьки позитивно ставляться до підходів, які практикують чеські педагоги. Учні наголошують, що чеські вчителі вдаються до цікавих методів і форм навчання, використовують привабливі навчальні матеріали. У таких умовах школярі почуваються задоволеними, досягають хороших результатів, незважаючи на іншомовне середовище. Деякі українські учні, попри мовний бар'єр, змогли навіть покращити навчальні досягнення після переходу до чеської школи. Це явище можна пояснити, з одного боку, різницею між чеською та українською освітньою системами, коли частина українських учнів приходить до чеської школи з ґрунтовною базою знань. Особливо це простежується в успішності з

математики, що підтверджують учителі. З іншого боку, українські учні мають кращі результати в чеській школі, оскільки чеські вчителі ставлять до них менші академічні вимоги та більш лояльно оцінюють знання.

Більшість учнів продовжує навчатися на сімейному навчанні за індивідуальним планом в українських школах, оскільки багато хто з родин прагне після закінчення війни повернутися до України. Учні поєднують навчання у двох школах, що є великим навантаженням для них.

Отже, дослідження особливостей адаптації українських учнів до навчання в чеській початковій школі засвідчує наявність великих викликів, підтверджує важливість цього процесу для чеської освітньої системи. Успішна інтеграція українських учнів до іншомовного освітнього середовища можлива в разі не лише створення умов для навчання, а й розв'язання соціальних та емоційних проблем, академічної підтримки. Унаслідок аналізу порушеної проблеми, виокремлено три основні аспекти, що потребують аналізу: академічні потреби (допомога дітям у досягненні успіхів в іншомовному освітньому середовищі, подолання мовного бар'єру, адаптація до нової системи освіти та освітніх програм); соціальні потреби (сприяння дітям у спілкуванні з іншими особами, посилення відчуття особистої важливості, утвердження власної ідентичності); емоційні потреби (розвиток відчуття власної безпеки; подолання емоційних проблем, пов'язаних із втратою, горем і стресом; відновлення самосвідомості, самоконтролю; розвиток навичок міжособистісного спілкування).

ЛІТЕРАТУРА

1. Novosák, J., Andrys, O., Zatloukal, P., Pavlas, T., & Spitzerová, M. (2022). Průběžná zpráva o integraci ukrajinských dětí a žáků. ČŠI. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Prubezna-zprava-o-integraci-a-vzd> UNHCR. (2023, 28. února). Operational data portal: Ukraine refugee situation. URL: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
2. Zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace

(2022). URL: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=39343>

3. Zákon č. 67/2022 sb. lex ukrajina a metodický výklad. URL: <https://inkluzivniskola.cz/zakon-c-67-2022-sb-lex-ukrajina-metodicky-vyklad>

Сергій БОЛТІВЕЦЬ

*доктор психологічних наук, професор, Східно-європейський слов'янський
університет, Київ-Ужгород, Україна*

ВОЄННІ СТРАЖДАННЯ В ЕКСПЕРТНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОБСТЕЖЕННЯХ

Найбільш чуйна частина суспільства в усі періоди, а особливо – у воєнний час, найбільше страждає від несправедливостей, які покликана усувати правова система, до засобів якої належить судово-психологічна експертиза визначення розмірів заподіяної в умовах воєнного стану моральної (психічної) шкоди. Найбільш вразливою, на наш погляд, є добродійна діяльність, що полягає у вчинковому втіленні вольових зусиль за покликом почуття внаслідок застосування своїх можливостей для усунення загальних порушень суспільної рівноваги, в основі яких – спільне право на честь, гідність, здоров'я і життя. Наше визначення цим самим охоплює усіх – і тих, хто добровільно вступив на військову службу, і тих, хто здійснює суспільно важливі вчинки або веде необхідну для захисту життя, здоров'я та майна людей діяльність в умовах воєнних ризиків.

До найбільш чутливих категорій населення, які потребують соціально-правового забезпечення та організації проведення судово-психологічної експертизи заподіяної моральної (психічної) шкоди є діти, підлітки і члени їхніх родин, особи, що ними опікуються. Це, наприклад, стосується дітей, які отримали поранення різного ступеня тяжкості, або заподіяння іншої фізичної та психічної шкоди вже фактом порушення природного режиму їхньої життєдіяльності і розвитку.

З цією метою доцільне, на наш погляд, створення експертної групи та наукового відділу психологічної експертизи дітей та молоді у, а в перспективі –

окремого центру (відповідної юридичної особи) з виконання судово-психологічних експертиз. До функцій такого експертного осередку належить також обстеження за згодою батьків або осіб, що їх замінюють, репатрійованих дітей і молоді, яка була депортована загарбниками до Росії. Потрібне, на наш погляд, надання цьому осередку функцій співпраці з відповідними підрозділами Генеральної прокуратури України, служби Зовнішньої розвідки та інших зацікавлених структур щодо науково-аналітичного і методичного розроблення шляхів репатріації до України дітей і молоді, депортованої російськими загарбниками до Росії. Зазначена психологічна експертиза має стати підґрунтям для громадського, політичного, правового та іншого захисту (адвокації) української молоді після 18-річного віку від вікової сегрегації, булінгу, та криміналізації.

Експертно-психологічний підхід полягає у визначенні психологічного змісту юридичних понять чинного законодавства, представлених у пункті 2 статті 23 «Відшкодування моральної шкоди» Цивільного кодексу України, згідно з яким моральна шкода полягає: 1) у фізичному болю та стражданнях, яких фізична особа зазнала у зв'язку з каліцтвом або іншим ушкодженням здоров'я; 2) у душевних стражданнях, яких фізична особа зазнала у зв'язку з протиправною поведінкою щодо неї самої, членів її сім'ї чи близьких родичів; 3) у душевних стражданнях, яких фізична особа зазнала у зв'язку із знищенням чи пошкодженням її майна; 4) у приниженні честі та гідності фізичної особи, а також ділової репутації фізичної або юридичної особи. Психічна шкода є внутрішнім, що включає як свідоме, так і підсвідоме та несвідоме, індивідуальним відображенням людиною завданого їй фізичного болю, душевних страждань та суспільних принижень, а не тільки зовнішнім співвіднесенням себе з іншими – зіставленням завданої людині шкоди з подібною, визначеною за еквівалентним уявленням про фізичний біль, душевні страждання та суспільні приниження інших людей внаслідок порушення моральних норм, властивих даному суспільству. Серед багатоманітності завдань, які можуть бути реалізовані у судочинстві засобами судово-психологічної

експертизи, особливе місце належить визначенню грошового еквіваленту психічних втрат, визначеному в чинному законодавстві поняттям моральної, а отже – психічної шкоди. Характер і обсяг психічних, душевних, фізичних страждань в їх психофізіологічному відображенні, що є базовою складовою психологічної науки в цілому, ґрунтується на об'єктивізованих даних і належить до предмету спеціального психологічного дослідження, якою за своєю сутністю є психологічна експертиза. Для забезпечення згаданої об'єктивізації згідно з правом експерта досліджувати на основі спеціальних знань в необхідних умовах психологічне дослідження має проводитись з використанням загальновідомої в європейській науковій практиці психологічної методики дослідження на апараті «НЕКСУС – 10» («NEXUS – 10» Mark-II виробництва Королівства Нідерланди), українського апаратурно-психологічного комплексу «Хист», спеціально створених з цією метою психологічних устроїв «Дужинь», «П'ятра», «Рінь» та інших. Це, зокрема, операції апаратурної об'єктивізації функціональних показників реактометрії, лабіліометрії і тремометрії, що дозволяють встановити базові індикатори станів психічного здоров'я, які розкривають вираженість індивідуальності, активності і здатності до саморегуляції як базові властивості самовідновлення власних психічних станів.

Створення національної системи компенсацій (відшкодування) моральної (психічної) шкоди, заподіяної російською військовою агресією, потребує соціально-правового супроводу як необхідної ланки судово-психологічної, комісійної та інших видів експертизи та їхнього судового розгляду. Загальні правові підходи сучасного судочинства полягають у втіленні положення про те, що гроші виступають еквівалентом відшкодування моральної шкоди. Розмір визначеної судом компенсації має на меті забезпечити відновлення стану потерпілого до його попередніх параметрів в тих межах, наскільки це можливо. Обчислення заподіяної моральної (психічної) школи в кожному окремому випадку є виключно індивідуальним, а тому неможливе шляхом зіставлення з будь-якою грошовою шкалою чи іншим майновим еквівалентом. При її визначенні враховуються характер воєнного правопорушення, глибина фізичних

та душевних страждань, погіршення здатностей потерпілого (потерпілої) або втрата можливості їх реалізації, інші обставин, які мають істотне значення, вимоги розумності і справедливості.

Точне загальне визначення розміру заподіяної моральної, а отже – психічної шкоди, на наш погляд, обов'язково містить і за будь-яких умов повинно містити психологічний показник змін звичного психічного функціонування внаслідок заподіяних душевних страждань (моральної шкоди), об'єктивно встановлений дослідженням на підставі індивідуального психологічного обстеження постраждалої особи. Важливе значення має співвіднесення з грошовим еквівалентом, необхідним для прийняттого для даного соціального середовища в певній місцевості (територіальній громаді, районі, області), де мешкає постраждалий(-ла), життєвого функціонування протягом усього періоду переживання моральної шкоди з дня заподіяння до дня проведення судово-психологічної експертизи, враховуючи медичні та майнові витрати. При цьому невідновлювані втрати, завдані здоров'ю, потребують обрахунку у взаємозв'язку з тими ускладненнями психофізіологічного або психофізичного функціонування, які потерпілому (потерпілій) доведеться долати у майбутньому.

Таким чином, грошовий еквівалент психічного визначається шляхом проведення спеціального психологічного дослідження, покликаного відтворити звичні психічні стани обстежуваних з виконанням і без виконання інтелектуальних і емоційно-вольових дій у зіставленні з індивідуальним переживанням подій, пов'язаних з ситуацією (продовженим станом) заподіяння психічної (моральної) шкоди. Загальний коефіцієнт варіабельності психічного функціонування в умовах нервового (психічного) стресу, шкоди здоров'ю, продовжаного стресового впливу є обов'язковими елементами експертно-психологічного обстеження.

Антоніна КІЧУК

*доктор психологічних наук, доцент, Ізмаїльський державний гуманітарний
університет, м. Ізмаїл, Україна*

ДО ПИТАННЯ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕЗІЛЬЄНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ЗА ПОТЕНЦІЙНО ТРАВМУЮЧИХ ОБСТАВИН ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

За реалій сьогодення, коли життєдіяльність особистості юнацького віку відбувається в умовах потенційно травмуючих обставин воєнного стану в Україні, актуалізується увесь спектр проблем, пов'язаних із вибором копінг стратегій, здатністю враховувати захисні фактори та фактори ризику. Зазначене загострює потребу і фахівців, і практиків, зокрема, освітньої сфери у виробленні наукових орієнтирів щодо розв'язання життєво-важливих проблемних питань. На часі – систематизація наукових уявлень саме психологів в означеній площині. Ось чому дослідницька увага як учених, так і практикуючих психологів прикута до феноменології психологічної резильєнтності особистості.

Вивчення й узагальнення наукових джерел, де безпосередньо або опосередковано вивчається це психологічне явище уможливорює висновок про те, що єдиної наукової позиції у цьому плані ще не вироблено; не склалось ще й загальноприйнятої концепції, котра б дозволила сформувати повноцінне психологічне знання. Принагідно зауважимо: знання, як філософська категорія, постає особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання людиною дійсності; ця форма характеризується саме «усвідомленням їх істинності» [6, с.228]. Якщо брати до уваги суто психологічний зміст цієї категорії, то варто враховувати, що в цьому ракурсі психологія «аналізує закономірності функціонування знання, їх засвоєння індивідом», досліджуючи, з одного боку, вплив знання на психологічний розвиток людини, а, з іншого – ті внутрішні механізми, котрі й «перетворюють знання в переконання» [3, с.228]. Отже, самоцінність саме психологічного знання про будь-яке явище є незаперечною адже тут присутній такий життєвий момент – позиціонування об'єктивної істини, котра підтверджується практикою. Отже, знання не може бути ототожнене із поняттям «інформація, адже знання є особистісним надбанням» на відміну від інформації, котру можна купити, взяти, продати тощо.

З огляду на вищезазначене, актуалізується такий контент осмислення проблематики психологічної резильєнтності: розуміючи її виключне значення в умовах життєдіяльності сучасної людини, котра перебуває під постійним тиском військової ситуації в країні, все ж принципово важливо виходити із суто психологічного знання про феноменологію резильєнтності, зокрема, про науковий статус «стійкості, пластичності, пружності». Саме таке змістове наповнення сучасні вчені здебільшого вкладають в резильєнтність як метакомпетенцій, зокрема, майбутнього фахівця (Богданов С., Панок В., Чернобривкін В., Хамініч О. та ін.). До того ж при цьому генезу самого терміну пов'язують із неусвідомлюваними захисними механізмами, із захисними факторами та факторами ризику, емоційними стресами та різними захворюваннями людини, а також ураховуючи науковий доробок у цьому плані фізіологів, квантових фізиків, психонейроімунології та ін. [3]. Зазначимо, що досить розлогими вже постали дослідження психологічної резильєнтності особистості, котрі виконані на основі результатів наукового пошуку зарубіжних учених [2].

Проведений аналіз психологічного дискурсу щодо проблематики психологічної резильєнтності особистості саме юнацького віку дозволяє зробити принаймні такі узагальнення. По-перше, про важливе значення емоційного інтелекту у структурній своєрідності психологічної резильєнтності особистості, адже, з одного боку, йдеться про управління емоційною сферою (Бар-Он Р., Гоулман Д., Кочерга Н., Майнер Дж., Шпак М. та ін.), а, з іншого – про зв'язок емоційного інтелекту зі здоров'ям людини (Дін Ф., Метьюз Д., Носенко Е., Савчин М. та ін.). По-друге, поглиблюючи уявлення про науковий статус поняття «психологічна резильєнтність особистості юнацького віку» має сенс досліджувати його у взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємозумовленості із здоров'ям особистості означеного вікового періоду. У цьому плані варто акцентувати на категоризації, а саме психоемоційного здоров'я, хоча змістове його наповнення ще досі складає предмет дискусії серед фахівців. Так, якщо вже здебільшого сформувався точка зору вчених щодо трактування психічного

здоров'я та доцільності його визначити на міждисциплінарній основі, де розрізняти суто «психологізований» зміст (на відміну від контексту медичної психології) (Бефані А., Юдин Б., Юрченко В. та ін.). Склалась й дослідницька позиція відносно психологічного здоров'я, де вже термінологічно констатується неподільність в людині «тілесного» і «фізичного» та «необхідність і того й іншого для повноцінного функціонування» (Терлецька Л., Царькова О., Шувалов О., та ін.). Сформувалась думка психологів щодо правомірності поняття «емоційне здоров'я» (Джеймс У., Бреус Ю., Ланге К.Г., Міляєва В. та ін.) та доречності вивчати у здоровій людині духовний, особистісний і тілесний виміри (Савчин М.), як основної характеристики її потенціалу та надійності [4, с.4-5]. З огляду на те, що нині зберігається вже встановлена (Бреслав Г.) тенденція про збільшення кількості психічно здорових, але психологічно хворих людей, то підвищується актуальність явища, яким постає психоемоційне здоров'я.

Проведені нами дослідження уможливають психоемоційне здоров'я розглядати як інтегративна особистісна властивість, котра становить основу успішної життєдіяльності через розвиток самосуб'єктної активності, спрямованої на вироблення наближеного до гармонійно-оптимального стилю саморегуляції і забезпечує здатність студента відрефлексовувати та контролювати власні емоції, ідентифікувати й адекватно оцінювати психоемоційний стан оточуючих та впливати на нього. Побудова конструкту «психоемоційне здоров'я» створює можливість повноцінно осмислювати його як психологічне явище та особистісну властивість, в якій інтегровані всі встановлені складники емоційної сфери – ціннісно-мотиваційна, інформативно-рефлексивна. До того ж йдеться про психоемоційне здоров'я як складне і, водночас, цілісне особистісне утворення, що акумулює регулятивно-адаптаційний та активний її потенціал [1].

Встановлено, зокрема, що в різні вікові періоди психоемоційне здоров'я має і різні темпи становлення і шкали якості, що зумовлені здатністю особистості до саморозвитку. Це особливо рельєфно простежується у зрілому юнацькому віці, коли вважається, що всі науково встановлені виміри емоційної сфери

психіки людини набувають чіткого вияву (самотворення емоцій; знак, модальність, інтенсивність емоційних переживань; наявний вектор вияву емоційної особистісної готовності; вимір емоційного самопізнання; здатність до духовних переживань) [1].

Отже, враховуючи природу психологічної резильєнтності особистості, її своєрідність розвитку на віковому етапі зрілого юнацького віку, припускаємо, що концептуалізація означеного явища лежить у площині ущільненого зв'язку із психоемоційним здоров'ям студентства. Із конструктивною розробкою концепції розвитку резильєнтності особистості юнацького віку за потенційно травмуючих обставин життєдіяльності ми й пов'язуємо перспективи подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кічук А. Особистісні особливості психоемоційного здоров'я студентів: монографія. Ізмаїл: ІРБІС. 2020. 406с.
2. Медянова О., Дворніченко Л., Любіна Л., Шкраб'юк В., Кононенко О. Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Психологія») 2023. №10(28). С. 601–611.
3. Психологічна енциклопедія /автор-упорядник О.М.Степанов. К.:Академвидав. 2006. 424с.
4. Савчин М. Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри: монографія. Дрогобич: ПП «Посвіт». 2019. 232с.
5. Федотова Т. Резильєнтність як одна із метакомпетенцій розвитку майбутнього фахівця початкових класів. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2018. Т.1, №8. С.159–164.
6. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 743 с.

Ольга СЕРЕДА

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: СИМПТОМИ ПРОЯВУ ТА СПОСОБИ ЗАПОБІГАННЯ

В умовах війни в Україні сучасна система охорони здоров'я стикається з численними викликами і завданнями. Серед них одним із найважливіших є створення сприятливих умов для ефективної роботи медичних працівників. Їхня професія вимагає високого рівня відповідальності, фізичної та емоційної витривалості. Це часто призводить до емоційного вигорання медичних працівників.

Сьогодні багато дослідників спрямовують свої наукові пошуки на вивчення проблеми емоційного вигорання медичних працівників, оскільки вона потребує особливої уваги і негайного вирішення. Однією із перших концепцію «синдрому емоційного вигорання» розробила американський психолог К. Маслач, яка трактує це поняття як «психологічний синдром, що виникає, як тривала реакція на хронічні міжособистісні стресори на роботі» [5, с. 2].

Дослідження проблеми емоційного вигорання медичних працівників є актуальним і важливим завданням у вітчизняній психологічній науці. Наукові дослідження українських учених спрямовані на з'ясування причин, наслідків і способів запобігання емоційного вигорання медичних працівників. Так, наприклад, О.Г. Лисенко досліджує емоційний стан та стресові ситуації, з якими стикаються медичні працівники, і вивчає способи підтримки їхнього психічного здоров'я [3]. Д. Асонов досліджує психологічні аспекти роботи в умовах великого навантаження та стресу і розробляє програми психологічної підтримки для медичних фахівців [1].

Слід зазначити, що науковці займаються вивченням, як впливу умов роботи в медичній установі на емоційний стан працівників, так і розробляють психологічні рекомендації щодо запобігання емоційного вигорання та підвищення емоційної стійкості медичних працівників.

Зазвичай синдром емоційного вигорання розглядається як стан людини, який пов'язаний з професійною діяльністю, внаслідок якого вона відчуває себе виснаженою емоційно, розумово та фізично. Цей синдром характеризується

тривалим стресом та емоційним виснаженням, які можуть виникати через надмірне робоче навантаження, негативні емоційні переживання, міжособистісні конфлікти на роботі, низьку мотивацію діяльності та інші чинники.

Емоційне вигорання медичних працівників характеризується різними симптомами, які можуть виявлятися на фізичному, емоційному та поведінковому рівнях. Тривалість та інтенсивність прояву цих симптомів залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини. Загалом емоційне вигорання впливає на психічне та фізичне здоров'я медичних працівників. Так, за результатами дослідження Х.В. Головенко і О.М. Сопель виявлено, що синдром емоційного вигорання може викликати фізичну та емоційну втому, сприяти втраті мотивації та зменшенню задоволення від професійної діяльності, а також впливати на взаємини з пацієнтами і співробітниками [2]. Стає все складніше зосередитися на своїх професійних обов'язках і виконувати їх. Люди стають дратівливими, вразливими, у них псується стосунки з оточуючими, вони перестають позитивно ставитися до інших.

Слід зазначити, що емпатія та співпереживання є необхідними і професійно значущими якостями для медичних працівників. Вони забезпечують налагодження позитивного зв'язку між медичним працівником і пацієнтом, збільшують довіру пацієнта до лікаря та сприяють покращенню процесу лікування і реабілітації. Проте надмірна емпатія та співпереживання можуть призвести до емоційного вигорання медичних працівників.

Х.В. Головенко та О.М. Сопель зазначають, що синдром емоційного вигорання може мати різноманітні симптоми у медичних працівників, зокрема фізичні та емоційні прояви [2]. Серед фізичних симптомів виокремлюють виснаженість і фізичну втому, які можуть проявлятися через постійне перевантаження та великий обсяг роботи, низький рівень енергії та проблеми зі сном. Також медичні працівники можуть відчувати болі в м'язах та суглобах, які часто пов'язані з напруженою роботою і стресом, зниження імунітету та підвищення схильності до різних захворювань.

Серед психологічних особливостей роботи в галузі медицини виділяють такі, як: постійний стрес, високий ризик помилок, спілкування з хворими пацієнтами, які можуть призводити до емоційного навантаження та психологічного напруження медичних працівників. Це може викликати різні емоційні реакції, які, своєю чергою, призводять до синдрому емоційного вигорання.

До емоційних симптомів синдрому емоційного вигорання належать: постійний поганий настрій, відчуття тривоги, депресія, виснаженість. Ці емоційні реакції можуть бути наслідком постійного стресу, високого психологічного навантаження і відчуття відповідальності, які супроводжують роботу в медичній сфері.

Поведінкові симптоми емоційного вигорання у медичних працівників можуть виявлятися через зміни у їхньому способі поведінки, погіршення соціальної взаємодії з оточуючими. Л.Г. Туз зазначає, що медичні працівники можуть ставати менш продуктивними на роботі. Вони починають ухилятися від професійних обов'язків і відповідальності, що призводить до зниження якості надання медичних послуг. У них може виникати відчуття безсилля та втрата ініціативи [4]. Стрес та розчарування можуть призводити до конфліктів на робочому місці та підвищення агресивності у стосунках з колегами або пацієнтами. Медичні працівники починають уникати спілкування з іншими людьми, прагнуть до ізоляції. Ці поведінкові симптоми можуть відрізнитися за інтенсивністю прояву, оскільки залежать від індивідуальних особливостей людини. Тому так важливо вчасно діагностувати ці симптоми та вжити заходів для подолання емоційного вигорання.

Отже, наслідками емоційного вигорання медичних працівників є: зниження ефективності праці на робочому місці, погіршення фізичного і психічного здоров'я, відчуття безсилля, тривожність, депресія. Емоційне вигорання також впливає на міжособистісні стосунки та може призвести до звільнення з роботи.

Щоб не допустити появи синдрому емоційного вигорання у медичних працівників психологи пропонують різні засоби. Одним із найважливіших способів запобігання емоційного вигорання є психологічна підтримка та консультування. Медичні працівники повинні мати можливість обговорювати свої емоційні проблеми, стресові ситуації та важкі випадки роботи зі складним контингентом людей з психологами або психотерапевтами. Це допоможе їм виробити ефективні стратегії управління стресом.

Важливим способом запобігання емоційного вигорання є регулярний відпочинок, дотримання режиму дня, відпустки. Медичні працівники повинні мати можливість відпочивати та відновлювати свої сили. Регулярні перерви під час робочого дня, а також відпустки допомагають зменшити навантаження та стрес, пов'язаний з роботою.

Корисними будуть для медичних працівників соціально-психологічні тренінги з розвитку навичок емоційної саморегуляції, що допоможе їм краще впоратися з негативними емоціями та стресовими ситуаціями. Також рекомендують використовувати методи релаксації, медитації, заняття фізкультурою та ін. При цьому важливо підтримувати баланс між роботою та особистим життям, намагатися уникати перевантаження.

Отже, емоційне вигорання – це серйозна проблема, яка впливає на фізичне та психічне здоров'я медичних працівників. Застосування вищезазначених методів та способів допоможе уникнути або зменшити ризик появи синдрому емоційного вигорання у медичних працівників. Особливо важливо забезпечити формування орієнтації на здоровий спосіб життя та профілактику емоційного вигорання ще на етапі професійної підготовки майбутніх медичних працівників у закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асонов Д. Емоційне вигорання медичних працівників: моделі, фактори ризику та протективні фактори. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2021. № 2. С. 2–14.

2. Головенко Х. В., Сопель О. М. Поширеність синдрому емоційного вигорання у медичного персоналу і фактори, які спричиняють його розвиток. *Медсестринство*. 2017. № 4. С. 51–53.
3. Лисенко О. Г. Психологічні особливості професійної діяльності медичних працівників. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. 2016. Т. I. Вип. 45. С. 61–65.
4. Туз Л. Г. Синдром емоційного вигорання медичних сестер на етапі ранньої професіоналізації. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. 2020. Т. 9. Вип. 13. С. 371–380.
5. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. June, 2016. P. 1–9.

Марія ШПАК

доктор психологічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах війни в Україні важливим завданням закладів вищої освіти є підтримка і збереження психічного здоров'я студентської молоді, оскільки в складних умовах сьогодення сучасні студенти часто переживають негативні емоції, тривогу, стрес, які впливають на їх психоемоційний стан. Це зумовлює, з одного боку, необхідність створення психологічно комфортного освітнього простору для здобувачів вищої освіти, з іншого – розвиток у них здатності розпізнавати і розуміти емоції як власні, так й інших людей, здійснювати емоційний самоконтроль, довільну регуляцію емоцій, що забезпечить уміння володіти собою, зрештою стане запорукою їх психологічного благополуччя, життєвого та професійного успіху. Саме тому науковці та психологи-практики переконані, що розвиток емоційного інтелекту є значущий ресурс підтримки і збереження психічного здоров'я особистості [1; 3].

Підкреслюючи важливу роль емоційного інтелекту для психічного здоров'я особистості, зупинимося на необхідності розвитку його структурних компонентів. Перш за все, це розуміння власних та чужих емоцій. Якщо розглядати студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності, який засвоює нові знання, набуває нових умінь і навичок, при цьому багато спілкується з іншими людьми, то він має також оволодіти умінням розпізнавати емоції, тобто ідентифікувати їх за експресивними ознаками – мімікою, жестами, поставою, інтонаційністю мовлення; вербалізувати емоцію, тобто словесно її виразити; розуміти причини виникнення емоції та наслідки до яких вона може призвести. Це необхідно насамперед для емоційного самоусвідомлення, а також для ефективної соціальної взаємодії з іншими людьми.

Зауважимо, що в стресогенних умовах сучасного суспільства, які негативно впливають на психічний стан молодих людей, їх емоційне самопочуття, особливу увагу викладачі мають приділяти емоційним переживанням студентів, які виникають у процесі навчальної діяльності. Адже, як відомо, позитивні емоції стимулюють пізнавальну активність студентів, бажання вчитися. Негативні емоції, навпаки, можуть ускладнювати міжособистісні стосунки з одногрупниками і викладачами, зумовлювати виникнення психосоматичних захворювань. Тому педагоги мають уміти не лише пояснити новий навчальний матеріал, зацікавити студентів, а й зняти у них емоційну напругу, переключити увагу, психологічно підтримати у стресових навчальних ситуаціях та складних життєвих обставинах загалом.

Наголосимо, що позитивне емоційне ставлення до себе, інших людей, до навчальної діяльності та життя в цілому, свідчить про сприятливий емоційний стан студента, відчуття психологічного благополуччя. Негативне ставлення студента до себе та інших людей, підвищена тривожність, погане самопочуття – тривожні симптоми для викладачів та практичного психолога закладу освіти, оскільки вони вказують на наявність у нього емоційних проблем, низький рівень розвитку емоційного інтелекту. Це дає підставу стверджувати про доцільність і

необхідність розвитку у студентів ще одного структурного компонента емоційного інтелекту – уміння управляти емоціями.

В емоційно напружених умовах воєнного стану в Україні уміння студентів здійснювати емоційний самоконтроль, емоційну саморегуляцію, необхідне як для збереження їх психічного здоров'я, так і сприятиме адекватному прояву емоцій у різних навчальних та життєвих ситуаціях. Психологи наголошують, що управління емоціями як структурний компонент емоційного інтелекту передбачає здатність людини контролювати інтенсивність емоцій, перш за все, стримувати надмірно сильні негативні емоції; контролювати зовнішнє вираження емоцій; за необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію; проявляти емоційну креативність шляхом самотворення людиною емоційного простору з метою його гармонізації [2]. Для цього студенти мають бути обізнані з методами емоційної саморегуляції – від найпростіших (повноцінний сон; слухання улюбленої музики; прогулянки на свіжому повітрі, екскурсії та подорожі; фізична активність, спорт) до більш складних (дихальні вправи, техніки м'язової релаксації тощо). Одним із найбільш ефективних методів розвитку емоційної саморегуляції у студентів, ми вважаємо, соціально-психологічний тренінг. У процесі групової взаємодії студенти обговорюють свій емоційний стан, при цьому усвідомлюють, що в кризових ситуаціях подібні емоції виявляються у багатьох із них, відтак намагаються спільно віднайти способи вирішення проблеми.

У процесі індивідуальних бесід із студентами ми з'ясували, що дівчата з метою регуляції власного емоційного стану частіше використовують зовнішні ресурси – вони потребують більше соціальної підтримки, їм необхідно обговорити проблемну ситуацію і поспілкуватися з кимось (подругою, батьками, психологом). Хлопці, щоб подолати емоційний дискомфорт, намагаються використовувати більше внутрішні ресурси – зайнятися улюбленою, цікавою справою (послухати спокійну музику, пограти ігри на мобільному телефоні, позайматися у спортзалі тощо). Таким чином, емоційна саморегуляція забезпечує, на нашу думку, здатність людини володіти собою, емоційно гнучко

реагувати на стресові події, адекватно поводитися відповідно до соціально прийнятих норм і правил поведінки, успішно адаптуватися до навколишнього середовища. Можемо узагальнити, що внутрішньоособистісний емоційний інтелект забезпечує здатність розуміти власні емоції та керувати ними.

Відомо, що у процесі навчально-професійної діяльності студентам доводиться багато спілкуватися (з викладачами, одногрупниками, роботодавцями). Для того, щоб забезпечити ефективність спілкування та успішність соціальної взаємодії необхідно також розвивати у студентів міжособистісний емоційний інтелект, який забезпечує здатність розуміти емоції інших людей та конструктивно впливати на їх емоційний стан. На нашу думку, емоційно-позитивне ставлення до оточуючих, розвинуті емпатія та співпереживання, вміння студента застосовувати емоційні компетенції у соціальній взаємодії, налагоджувати емоційні контакти у процесі спілкування з іншими людьми, готовність вступати з ними в діалог, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації є важливими показниками розвитку міжособистісного емоційного інтелекту.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, можемо констатувати, що емоційний інтелект особистості є надзвичайно багатограним і водночас складним структурним утворенням. Розвиток емоційного інтелекту у студентської молоді є важливим завданням практичних психологів і викладачів закладів вищої освіти, оскільки він сприяє збереженню і зміцненню психічного здоров'я особистості. Тому постає необхідність розробки психодидактичних технологій розвитку емоційного інтелекту студентів у процесі їх професійної підготовки у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Візір В. А., Макуріна Г. І., Сюсюка В. Г., Пашенко І. В. Розвиток емоційного інтелекту особистості як технологія збереження професійного здоров'я фахівця. *Сучасні здоров'язбережувальні технології* : монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Оригінал, 2018. С. 74–79.

2. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2010. 303 с.

3. Стрельников В. Ю. Роль емоційного інтелекту у забезпеченні здоров'я людини. *Постметодика*. 2010. № 6 (97). С. 15–21.

Тетяна ЯБЛОНСЬКА

доктор психологічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Мирослава КОНОНЧУК

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЮНАКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Проблема чинників агресивної поведінки особистості під час війни є мало вивченою, що зумовлює актуальність вивчення даної теми. Слід зазначити, що зустрічаються поодинокі дослідження вивчення проявів агресії у співвідношенні з депресивністю, ситуативною та особистісною тривожністю. Розуміння чинників агресивної поведінки дає психологам більше інформації для розроблення певних стратегій або корекційних програм щодо запобігання та управління нею, що в кінцевому результаті сприятиме психологічному благополуччю особистості та зниженню напруги в суспільстві.

Серед чинників агресивної поведінки науковці виокремлюють: індивідуально-психологічні (високий рівень особистісної тривожності, емоційна нестабільність, несформованість навичок самоконтролю поведінки), соціально-психологічні (статус в суспільстві, низький рівень соціальної адаптації, вплив засобів масової інформації та комп'ютерних ігор), характеристики спрямованості та самосвідомості особистості (низький рівень сформованості моральних уявлень, неадекватні самооцінка та рівень домагань). Повномасштабна російсько-українська війна має значний вплив на

життєдіяльність українців: від зміни місця проживання до особистісних переживань та переоцінки цінностей. Загроза для життя і здоров'я людини, насильство, безпосередня участь або наслідки бойових дій, інформаційний тиск – все це впливає на людську психіку, що викликає різні поведінкові реакції, у тому числі агресивну поведінку.

Агресивну поведінку можна спостерігати у будь-якому віці. Відомо, що найчастіше прояви агресивності спостерігаються у підлітків, але досить високий її рівень характерний також для юнацького віку. Проблема агресивної особистості та агресивної поведінки в юнацькому віці є особливо актуальною в сучасних умовах; її вивчення дозволить отримати ширші уявлення про фактори, які спричиняють агресивність, і ця інформація може допомогти у розробленні профілактичних та корекційних методів для зменшення ризику насильства.

Метою дослідження було вивчення індивідуально-психологічних чинників (депресивності та тривожності) агресивної поведінки особистості юнацького віку у період війни.

Результати дослідження. Агресія виступає феноменом, що має опосередковане відношення до різних виявів соціальної активності. У психологічній літературі науковці по-різному тлумачать поняття «агресія». Такі вчені, як Р. Броун, Л. Обран-Лембрік, Р. Сміт та інші, розглядають агресивну поведінку як самовпевнену та егоїстичну поведінку. У свою чергу, А. Адлер, Р. Берон, Д. Річардсон, Т. Румянцева, К. Хорні та ін. вважають, що головною метою агресивної поведінки – фізичної або вербальної – є завдання болю та шкоди [4]. На думку А. Басса, агресія – це будь-яка поведінка, яка містить загрозу або заподіює шкоду іншим; тобто це не тільки нанесення фізичної шкоди або образи. До неї також можна віднести клеми, змову із злочинцями та навіть відмову від ніжності та любові [1].

Як свідчать дослідження, прояви агресивної поведінки студентів у різних соціальних сферах життя зумовлюються насамперед проблемами навчання, особливостями взаємодії з однокласниками, викладачами та друзями, проблемним спілкуванням із членами родини, загальною психологічною

атмосферою сім'ї, інтимними негараздами, необхідністю поєднувати навчання з роботою тощо. Ці соціально-психологічні негаразди не сприяють професійному становленню студентів і часто провокують вияви різних форм агресивної поведінки [2].

У зв'язку з воєнними діями на території України агресивна поведінка більшою мірою залежить від обставин та ситуацій, спричинених війною. Тому завданням дослідження було виявити взаємозв'язок між агресивною поведінкою осіб юнацького віку та їхньою депресивністю, а також ситуативною та особистісною тривожністю.

Результати дослідження показали, що у 47% опитаних виявлено високий рівень агресивності, а на межі середнього та високого-14% студентів, що свідчить про те, що для вибірки в цілому характерний досить високий рівень агресивності. Що стосується тривожності, то понад 30% студентам властивий межовий рівень ситуативної тривожності (між середнім та високим), а 36% опитаних мають високий рівень особистісної тривожності. Слід також згадати рівень депресивних проявів: 32% респондентів юнацького віку мають високий показник депресивності.

Результати кореляційного аналізу між показниками агресивності студентів та показниками депресивності, а також ситуативної та особистісної тривожності подано в Таблиці 1.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу показників агресивності, депресивності і тривожності студентів

Змінні	Ситуативна тривожність	Особистісна тривожність	Показник депресії
Фізична агресія	-0,286*	-0,214	0,388***
Непряма агресія	0,019	0,093	0,383***
Роздратування	-0,119	0,111	0,458***
Негативізм	0,001	0,020	0,466***
Образа	-0,058	0,193	0,477***
Підозрілість	-0,011	0,142	0,292*
Вербальна агресія	-0,087	-0,041	0,266*
Почуття провини	-0,035	0,271*	0,315**

Індекс ворожості	-0,040	0,189	0,437***
Індекс агресивності	-0,209	-0,067	0,457***

Примітка. * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$.

Як видно з Таблиці 1, за шкалою «Ситуативна тривожність» виявлено лише один обернений кореляційний зв'язок зі змінною «Фізична агресія» (-0,28, $p \leq 0,05$), інші змінні не є статистично значущими. За шкалою «Особистісна тривожність» встановлений прямий слабкий зв'язок з шкалою «Почуття провини» (0,27, $p \leq 0,05$), інші кореляції не досягають рівня значущості.

За шкалою «Показник депресії» встановлено кілька прямих середніх за силою кореляцій – зі шкалами «Фізична агресія» (0,38, $p \leq 0,001$), «Непряма агресія» (0,38, $p \leq 0,001$), «Роздратування» (0,45, $p \leq 0,001$), «Негативізм» (0,46, $p \leq 0,001$), «Образа» (0,47, $p \leq 0,001$), «Почуття провини» (0,31, $p \leq 0,01$), «Індекс ворожості» (0,43, $p \leq 0,001$), «Індекс агресивності» (0,45, $p \leq 0,001$), два слабких кореляційних зв'язки – «Підозрілість» (0,29, $p \leq 0,05$), «Вербальна агресія» (0,26, $p \leq 0,05$).

Кореляційний аналіз даних показав, що змінні впливу травматичних подій прямо корелюють з такими показниками, як непряма агресія, роздратування та індекси ворожості та агресивності. «Індекс агресивності» має прямий середній за силою взаємозв'язок зі всіма типами впливу травматичних подій, тобто при переживанні травматичних подій збільшується ризик агресивної поведінки, збільшення зумовлено силою впливу травматичної події. Виявлено, що тривожність має незначну кількість кореляцій з іншими змінними, що вказує на відсутність її взаємозв'язків з агресивністю та депресивністю. Навпаки, депресивність корелює майже зі всіма шкалами, отриманими в ході опитування респондентів, що свідчить про її значущість в механізмах ворожості та агресивності.

Висновки. Отже, дослідження індивідуально-психологічних факторів агресивної поведінки юнацької молоді в умовах війни показало, що студентам характерний високий рівень агресивності, особистісної тривожності та депресивності; помірний рівень ситуативної тривожності. Результати дослідження підкреслюють складний зв'язок між досвідом травматичних подій,

депресією та агресивною поведінкою особистості. Емпірично підтверджено, що депресивність виступає важливим фактором, що пов'язаний з агресивністю. Розуміння цих взаємозв'язків може допомогти в розробці цілеспрямованих стратегій і втручань з метою профілактики або корекції агресивної поведінки юнацької молоді під час війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берон Р., Керрі Н., Міллер Н. Соціальна психологія групи: процеси, рішення, дії. СПб.: Питер, 2003, 272 с.
2. Кириченко, Р.В. Дослідження проблеми агресивної поведінки сучасної молоді. *Virtus: Scientific Journal*, 2017. 274с. № 15. С.51-54. URL: <https://docplayer.net/70393707-Scientific-journal-virtus.html>
3. Огоренко В. В., Тимофеев Р. М., Шорніков А. В. Агресивна поведінка: від теорії до практики. *Український вісник психоневрології*. 2021. Том 29. Випуск 3 (108). С. 48–51. URL: <https://doi.org/10.36927/2079-0325-V29-is3-2021-9>
4. Прокоф'єва Л.О. Вияви агресивної поведінки особистості залежно від типу виховання. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2017. Серія «Педагогічні науки». Вип. 36. 200-205 с.

Роман ХАВУЛА

кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна

Тарас КАЧМАР

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна.

КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ ЯК СКЛАДОВА МОРАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Один із способів забезпечення психологічного та морального благополуччя молоді в умовах війни – це розвиток культури здоров'я в юнацькому віці.

Воєнний конфлікт створює стресові умови, тривожність та небезпеку, що може призвести до психологічних та фізичних проблем. Учасники освітнього процесу, стають особливо вразливими перед цими негативними впливами. *Мета нашої публікації* – актуалізація культури здоров'я для підтримки учасників освітнього процесу в умовах війни та окреслити способи її розвитку.

Культура здоров'я – це система цінностей, знань і навичок, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я особистості, що виявляється в єдності духовного, морального, соціального, психічного, психологічного і тілесного здоров'я. Вона стає важливою складовою моральної та соціально-психологічної підтримки учасників освітнього процесу, що допомагає молоді бути менш вразливими перед фізичними та психологічними навантаженнями в час війни. Основні аспекти культури здоров'я включають тілесне здоров'я, психологічну стійкість здоров'я, соціальне та моральне здоров'я. Тілесне здоров'я характеризується здоровим функціонуванням тіла, доброю загартованістю, витривалістю, працездатністю, відсутністю хронічних захворювань, а його розвиток допомагає зберігати та покращувати своє фізичне здоров'я через здорове харчування, фізичну активність та відповідний сон. Психологічна стійкість здоров'я включає сформовану саморегуляцію поведінки та діяльності, різнопланову, адекватну здорову активність, повноцінне особисте життя, здорові стосунки з іншими людьми, здатність надавати собі психологічну допомогу, забезпечує розвиток механізмів саморегуляції та навичок вирішення конфліктів, сприяє зниженню стресу та тривожності під час війни. Соціальне здоров'я включає ефективну організацію людиною власного соціального життя, соціальну компетентність, соціалізованість, спрямованість на творення соціального блага, включають розвиток навичок комунікації та активну взаємодію у соціумі, що сприяє покращенню соціальної взаємодії та зменшенню відчуття соціальної відчуженості. Моральне здоров'я включає здорову моральну сферу, прагнення до постійного морального самовдосконалення, мотивацію до здійснення добродійних та жертвних учинків, що особливо актуально при допомозі внутрішньо переміщеним особам, волонтерській допомозі жертвам війни та

захисникам України. У монографії М.В. Савчина загальні критерії здоров'я конкретизуються та розкриваються в критеріях його складників, зокрема, духовного, морального, соціального, психічного, психологічного і тілесного здоров'я [2, с. 128].

В освітній процес необхідно впроваджувати навчальну програму та предмети з психології здоров'я, які навчають молодь навичкам психологічної стійкості та здорового способу життя, сприятимуть розвитку у студентів свідомого ставлення до власного здоров'я, допомагатимуть студентам усвідомити важливість регулярної фізичної активності, оволодінню психологічними методами відновлення і збереження здоров'я людини, формуванню навичок здорового способу життя, забезпечуватимуть майбутніх фахівців теоретичними знаннями про психопрофілактику залежної поведінки та практичними навичками з профілактики і надання психологічної допомоги людям із залежною поведінкою. Інформатизація освітнього середовища вищого закладу освіти вибудовує безмежні потенціали застосування пізнавальних та комунікативних засобів у процесі формування культури здоров'я. В освітні програми доцільно інтегрувати відповідні загальні та фахові компетентності, які сприятимуть формуванню культури здоров'я у закладах вищої освіти. Доцільно активно використовувати наукові доробки українських та зарубіжних психологів, які сприяють розвитку здоров'я особистості. Наприклад, розроблена українським психологом А.В. Кічуком, «Розвивальна програма, спрямована на зміцнення психоемоційного здоров'я» передбачає реалізацію трьох модулів: модулю самопізнання, пізнання «Я»; модулю рефлексії деструктивних настанов; модулю, змістове наповнення якого передбачає моделювання нових когнітивних і поведінкових партнерів самопроекування. Запропонована вченим розвивальна система складається з комплексу взаємопов'язаних заходів, що забезпечує системний і цілісний вплив на активізацію емоційно-когнітивних ресурсів здобувачів освіти через актуалізацію та розвиток психологічних механізмів (ідентифікація, емоційна саморегуляція, рефлексія, емпатія, наслідування, психічне зараження), які забезпечують позитивну динаміку психоемоційного

здоров'я особистості. Змістом розробленої розвивальної системи є визначена сукупність психолого-педагогічних умов (студентоцетрованість навчально-професійного середовища, що сприяє успішності самопізнання, самовідновлення, самозбереження особистістю психоемоційного здоров'я; спрямування суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу на позитивно-активне ставлення до самоцінності наявного психоемоційного здоров'я через процедури самоаналізу поведінки та актуалізацію «зворотнього зв'язку», рефлексивного співвідношення власних ціннісних орієнтацій із духовною культурою) [1]. Розвиток культури здоров'я молоді не тільки допоможе уникнути багатьох негативних наслідків війни, але і сприятиме подоланню життєвих труднощів та є важливим інструментом для зміцнення духовного, морального, соціального, психічного, психологічного і тілесного здоров'я молодого покоління в умовах війни.

Окреслені аспекти культури здоров'я молоді як складової моральної та соціально-психологічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах війни відкривають перспективи подальшої дослідницької роботи над створенням психолого-педагогічної концепції формування культури здоров'я і розробкою науково обґрунтованих рекомендацій для реалізації психологічного супроводу окресленого феномену в закладах вищої освіти та впровадженням освітніх технологій, що сприяють збереженню здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кічук А.В. Основи психоемоційного здоров'я студентів: дис...д-ра психол. наук: 19.00.07 / Державний заклад «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського»: Одеса, 2021. 437 с.
2. Савчин М. Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри: монографія. Дрогобич: ПП «Посвіт», 2019. 232 с.

Катерина ЛИСНИК

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ, Україна

МІФИ ПРО ОНКОЛОГІЮ В УКРАЇНСЬКОМУ ІНФОПРОСТОРІ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНИХ КРИЗ

Встановлення онкологічного діагнозу є кризовою подією особистості, що потребує від людини психологічного усвідомлення життєвих змін, спричинених хворобою. В суспільстві ще досі існує упереджена думка що це смертельна хвороба, від якої немає порятунку. Насправді онкологія є хронічною хворобою, яка за вчасного адекватного лікуваннявиліковна. Так, згідно Бюлетня національного канцер-реєстру України за 2021 рік близько 1150000 онкопацієнтів знаходяться на обліку в Україні, з яких третина є в ремісії від одного до десятків років [1].

Для онкоодужуючого (а так називають кожного онкопацієнта з моменту постановки діагнозу) є критично важливим швидко приймати рішення щодо лікування. В пошуках необхідної інформації пацієнти все частіше звертаються до інтернет-ресурсів. Однак представлена в інфопросторі інформація є неоднозначною. Умовно її можна поділити на три категорії:

1) інформація від онкоклінік та медичних центрів діагностики щодо можливостей лікування;

2) відносно корисна інформація з немедичних джерел, зокрема соціальних груп взаємопідтримки онкохворих (наприклад Inspiration family [11]) та поодиноких психоонкологічних ресурсів (Українська психо-онкологічна асоціація [9]);

3) інша інформація про онкологію, переважно некорисного, а інколи навіть практично шкідливого змісту.

Мета статті – провести короткий контент-аналіз інфопростору для виявлення антинаукових (міфічних) причин та способів лікування онкозахворювання, що є чинниками погіршення психологічної кризи прийняття діагнозу пацієнтами.

Більшістю інформація немедичних та сумнівних ресурсів про причини онкології і, відповідно, шляхи лікування, суттєво відрізняється від наукового

підходу, викладеного, наприклад в [6]. Натомість пропагандуються різноманітні міфічні причини, які бентежать онкохворих, утруднюють прийняття ними рішень, індукують почуття провини за те, що вони захворіли.

Нами було виділено п'ять міфічних «причин» онкодіагнозу, такі як:

1. Тип поведінки "С": неагресивні, терплячі, залежні, невпевнені в собі, самотні та з почуттям провини люди обов'язково захворіють на рак;
2. Невирішені життєві проблеми, серії стресових ситуацій від півроку до півтора, тривале відчуття безсилля — несвідомо запускає стратегію самознищення;
3. Психологічні канцерогени, що спричинили «поламку» імунітету (життєві проблеми, порушення вираження емоцій, конфлікти, образи та розпач);
4. Покарання за гріхи;
5. Змова фармацевтичних компаній з метою отримання надприбутків.

Наведемо приклади на кожен з міфічних причин.

Перша, тип поведінки «С»: «... деякі дослідження показали, що люди із так званим типом особистості С (або «модель поведінки С»), можуть бути більш схильними до ризику розвитку раку. Людина із згаданою моделлю, як правило, не здатна до агресивної поведінки: її характеризує терпіння, дух співробітництва та відсутність упевненості в собі. Такі люди приховують негативні емоції (особливо гнів) та жодним чином не проявляють лідерських якостей. Вони ховаються за фасадом ніжності та доброти, прагнуть відсутності свободи у відносинах, задовольняються низькою якістю сексуального життя, низькою соціальною активністю, залежністю від навколишнього середовища та через усе життя проносять глибоке почуття провини, занедбаності й самотності» [2].

Для другої міфічної «причини» згадаємо сумнівнозвісного українського доктора філософії В. Мартинецького, який в своїй книжці [5] повторює хибні (та неодноразово спростовані) твердження «дослідників» 80-х років минулого століття: «Книга розповість про те, чого вам не скажуть лікарі, оскільки вони працюють із симптомом – пухлиною, а не з її першопричиною – розумом. Автор пропонує конкретні дії, які допоможуть хворому повернути здоров'я та радість

життя. Пухлина – лише верхівка айсберга. Основа хвороби - невміння, нездатність людини впоратися з проблемами життя, психотравмами і внутрішньоособистісними конфліктами, що виникають із незадоволених потреб. Це призводить до хронічного психофізіологічного стресу, що пригнічує імунітет та інші системи антиракового захисту. Підсумком стає екзистенційна криза зі втратою волі до життя, яка запускає програму саморуйнування людини. Подолання кризи, досягнення пост-травматичного зростання та духовне пробудження здатні відродити природні цілющі сили організму та привести хворого до ремісії чи повного зцілення.» [5].

Прикладом третьої «причини» онкології є реклама «психосоматологів», які пропонують «проробити свої образи» задля зцілення: «Напевно, ви чули про те, що думки матеріальні. Так як негативні емоції ви відчуваєте, страждає саме ваш організм. Адже ні для кого не є секретом, що стрес провокує проблеми зі здоров'ям. Образа – це і є стрес, а постійно «переживувана» образа – стійкий стрес. Згодом емоційні проблеми призводять до фізичних захворювань. Це називається психосоматичними хворобами... Онкологічні хвороби – глибоко засіла образа, бажання помститися, душевна рана... якщо психологічні проблеми так і не вирішити, хвороби отримуватимуть «підживлення» від них» [7]. До того можна знайти сайти, які пропонують чудодійні мікстури, ікони чи обряди задля повернення здоров'я. Наприклад, ефірна суміш «Прощення», за переконанням продавця за 3000 грн «Звільняє від образ, негативних думок, емоцій та спогадів» [8].

Четверту «причину», покарання за гріхи, пропогандують «ворожки» які напряму використовують магічне мислення онкоодужуючих, і готові розказати за які саме гріхи ті захворіли [3].

П'яту причину, змову лікарів та фармокомпаній, які приховують «знання» про прості способи лікування, демонструє інтернет-ресурс з продажу біодомішок: «Лікує хвороби лікар, алевиліковує природа. Людина та природа завжди були неподільними, проте ... традиційна медицина пішла шляхом хімічного синтезу лікарських сполук... Втім, сьогодні в Україні і світі існує й

інший тренд». Далі пропонується зо два десятки біододмішок, наприклад: «Ресвератрол – пігмент-антоціан класу поліфенольних сполук, що міститься у шкірці та кісточках винограду ... є потенційним протираковим агентом. Оздоровчого впливу можна досягти вживаючи 20-100 мг ресвератролу на день. Для порівняння, літр червоного вина може містити до 12 мг цієї сполуки.» І далі: «Краще платити продавцям ніж лікарям. Щоб організм мав доступ до антиракових речовин, регулярно додавайте у свій раціон ці продукти:

- Куркума і чорний перець. Куркумін може проникати у ядро клітини, взаємодіяти із ДНК, і перешкоджати раковим клітинам розмножуватися.

- Імбир - володіє антибактеріальною та протизапальною дією й допомагає уникнути хронічного запалення.

- Гриби Кордицепс. Кордиципін також має здатність проникати у ядро клітини. Він працює дуже хитро, маскуєчись під нуклеотиди... Під час реакції синтезу ДНК у раковій клітині замість нормального нуклеотиду вбудовується кордиципін і вбиває рак зсередини.

- Чіа містить у собі велику кількість клітковини, вона є корисною для профілактики раку кишківника» [10].

Але деякі йдуть ще далі — вони пропонують заморити рак голодом. Тобто обмежити свій раціон, придбавши курс навчання, що саме не можна їсти [11].

З точки зору психології формування в онкопацієнтів реалістичного відношення до свого діагнозу та готовності лікуватися вищезгадані міфи є чинниками посилення кризи життєвих змін особистості. Вони найчастіше викликають у онкохворих почуття, що 1) лікарі не кажуть правди; 2) що є причини хвороби, які не відносяться до медицини; і 3) що вони мають почати не з лікування, а з проробки образ, вимолювання прощення, зміни власних поведінки та думок. Це призводить до втрати часу, якій в лікуванні онкології є суттєво критичним. А також до погіршення психоемоційного стану онкопацієнтів, особливо якщо їм не вдається «відпустити образу», «щиро пробачити» чи «почати мислити позитивно».

Психологія зараз переживає кризу доказовості – багато досліджень, які

намагаються повторити з 70-80-х років минулого століття, не дають колишніх результатів. Всі вищезгадані концепції щодо типу особистості «С» та впливу способу думок та поведінки на виникнення онкології виявились неспроможні. Результати всіх досліджень (найдовше тривало близько 30 років і охопило 60 тис. осіб) по вивченню зв'язку між рисами особистості і раком показали, що жодна з рис не є причиною виникнення злоякісних пухлин, не пов'язана ні з частотою захворювання, ні зі смертністю від раку [12].

Висновки. Некорисна інформація щодо причин та способів подолання онкології переповнює український інфопростір та вносить додаткові переживання в кризовий період зміни ставлення до себе та сприйняття онкодіагнозу. Інколи через це втрачається безцінний час, від чого лікування стає довшим та складнішим, а інколи зовсім унеможлиблюється через швидке прогресування хвороби. Нами вбачається корисним створити інформаційні ресурси в українському сегменті інтернету з науково обгрунтованою та перевіреною інформацією, щоб збільшити ймовірність того, що онкохворі отримують на свої запити вірну та корисну інформацію. Це також сприятиме поширенню медичних та психологічних знань, зменшенню магічного мислення та боротьби з проявами антинаукових звинувачень тих, хто захворів на онкологію, в тому, що вони самі винні в своїх проблемах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бюлетень національного канцер-реєстру України № 24. Київ 2023 (дані за 2021 р.). URL: http://www.ncru.inf.ua/publications/BULL_23/index.htm
2. «Ваше здоров'я», онлайн журнал. 03/04/2015. Польща: Психоонкологія — наука про перемогу над раком. URL: <https://www.vz.kiev.ua/polshha-psichoonkologiya-nauka-pro-peremogu-nad-rakom/>
3. Відьми та ворожки з тік-току. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LKml9f6g4Oo>
4. Курс протиракового лікування голодуванням. Одеса. URL: <https://www.facebook.com/reel/682259410416006>

5. Матреницкий В.Л. Канцерогенный ум. Психосоматические механизмы рака. *Руководство по психоонкологии*. Київ, в-во КИМ, 2017. 567 с.
6. Мукерджи Сиддхартха. Імператор усіх хвороб. Біографія раку. Київ, Видавництво Жупанського, 2013. 520 с.
7. Образа як позбудеться саморуйнування. Психологія. Інтернет-ресурс Qui.help. URL: <https://www.qui.help/blog/obida-kak-izbavitsya-ot-samorazrusheniya-psikhologiya-obidy>
8. Олійна мікстура «Прощення». Реклама-продаж. URL: <https://prom.ua/ua/p987155730-efirnaya-smes-proschie.html>
9. Українська психоонкологічна асоціація, фейсбук-сторінка психоонкологів України. URL: <https://www.facebook.com/Ukrpsyonco>
10. Як захистити себе від раку Топ-10 порад. Сайт продажу біододмішок. URL: <https://myhelix.com.ua/articles/category-anti-aging/post-150-yak-zahistiti-sebe-vid-raku-top-10-porad>
11. Inspiration family, фейсбук-сторінка групи інформаційної та емоційної підтримки дорослих онкопацієнтів. URL: <https://www.facebook.com/groups/inspirationfamilysupportgroup>
12. Shahidi, S. Psycho-oncology: The relationship between psychology, personality and cancer. *Cancer Genetics and Psychotherapy*, 2017. P.1-12

Христина МАЦАЛАП

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ОСНОВНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Формування та розвиток гармонійної особистості є важливим завданням психологічної науки, що спрямовує дослідницький інтерес на вивчення проблеми тривожності особистості. Важливою обставиною є необхідність врахування вікової специфіки цього феномену. В зазначеному контексті, на особливу увагу

заслуговує підлітковий вік, що є періодом становлення, розвитку й фіксації стійких психологічних властивостей та особистісних якостей. З одного боку, констатується відсутність своєчасної психологічної допомоги тривожним підліткам, що зберігає можливість зриву в старшому шкільному і студентському віці, а, з іншого – необхідність запобігання цим явищам передбачає фундаментальне знання психологічних механізмів профілактики тривожності у дітей молодшого підліткового віку.

Розробка проблеми тривожності та її особливостей у дітей молодшого підліткового віку на прикладному рівні (А. Бедлімов, А. Виногородський, З. Кісарчук, М. Мокрій, І. Мудрак, Я. Омельченко, В. Поліщук, Г. Полякова, І. Сабанадзе, М. Сисун, О. Склярєнко, О. Хомич, І. Франкова та ін.) охоплює питання її діагностики, корекції та терапії, приділяючи недостатньо уваги питанням психологічної профілактики її надмірного рівня розвитку.

Мета статті – обґрунтувати основні наукові підходи до профілактики тривожності у дітей молодшого підліткового віку.

Надмірна особистісна тривожність у підлітків належать до класу відомих психологічних явищ, що мають тенденцію до небажаної стабілізації й практично не піддаються корекції. Психотерапевтична практика свідчить, що «тривожність посідає друге місце серед інших емоційних проявів, які найчастіше спостерігаються в підлітків» [8, с. 133], а «тривога та депресія спостерігаються у двох з п'яти випадків психічних розладів, які маніфестують у підлітковому віці» [2, с. 101]. Саме тому актуалізується необхідність планування і реалізації заходів цілеспрямованого превентивного, профілактичного впливу.

Вибір стратегії та методик психологічної профілактики тривожності у молодших підлітків залежить від теоретичного підходу. Зокрема, за словами Г. Хомич, «діяльнісний підхід передбачає здійснення профілактики за рахунок спеціального навчання, що дозволяє на новому рівні реалізувати контроль та управління внутрішньою та зовнішньою активністю індивіда» [9, с. 19]. Метою психологічної профілактичної роботи за умов високого рівня тривожності є як

опанування нових поведінкових стратегій, так і їхня інтеграція у життєдіяльність молодшого підлітка.

У рамках психоаналітичного підходу до психологічної профілактики тривожності відбувається «визначення неусвідомлених причин проблеми, їх опрацювання та оволодіння адаптивними формами поведінки, що створює можливості для особистісного зростання» [4, с. 9]. Так, в концепціях неофрейдизму важливе значення надається аналізу соціального оточення й соціальної мотивації особистості, а профілактичні методи і засоби роботи різняться у різних напрямках психоаналізу. Зокрема, у психоаналізі З. Фрейда основним виступає «катарсичний метод, який передбачає опрацювання проблеми високого рівня тривожності шляхом вивільнення та відреагування неусвідомлених раніше думок і почуттів» [1, с. 200].

Представники поведінкового напрямку трактують порушення в емоційному розвитку особистості як наслідок формування й закріплення неадаптивних форм поведінки, що визначає спрямування корекційної роботи на формуванні у підлітків оптимальних поведінкових навичок. Біхевіористи переважно «приділяють увагу когнітивній модифікації поведінки, спрямовуючи психотерапевтичні зусилля на вироблення в суб'єкта нових, конструктивних умовних рефлексів, що заміщують собою раніше сформовані неконструктивні» [2, с. 102]. Як ефективні прийоми впливу на зменшення тривоги у підлітків, застосовують «систематичну десенсибілізацію», «гальмування реакції» і «повінь», а їх успішність значною мірою залежить від ретельного аналізу ситуацій, що провокують тривогу. Метою профілактичної роботи стає «допомога людині навчитися реагувати на життєві ситуації так, як би хотіли вони самі, тобто сприяння зростанню потенціалу їх особистої поведінки, думок, почуттів та зменшенню небажаних форм реагування» [2, с. 103].

Когнітивний підхід до профілактики тривожності підлітків пропонує використовувати раціонально-емотивну психотерапію А. Елліса. Суть її полягає в усвідомленні власних негативних самооцінних суджень й ірраціональних настанов, що вимагає їх подальшої позитивної реінтерпретації. Це забезпечує

суттєві особистісні зміни. При цьому «когнітивні методи психологічної допомоги при фобіях і тривозі спрямовані на формування у дитини нових способів розв'язання травмуючих ситуацій, нейтралізацію надмірних побоювань і переживань» [3, с. 142]. Робота з профілактики надмірної тривожності у підлітків відбувається за такою схемою: по-перше, виявлення стандартних мисленнєвих конструкцій, що використовуються в загрозливих ситуації, по-друге, їх опис та оцінка, по-третє, формування на основі отриманої інформації конструктивних способів подолання тривоги. Важливо, що корекційний вплив спрямовується не на зміну поведінкових паттернів у підлітків, а на формування у них адекватних когнітивних схем та уявлень.

Екзистенційно-гуманістичний підхід розглядає тривожність як наслідок недостатньої реалізації підлітком своєї сутності та уникання ситуацій вибору. Основні зусилля психологічної профілактики тривожності підлітків спрямовані на розвиток самоусвідомлення, модифікацію ставлення до світу та до себе. Оскільки тривога трактується як один з проявів буття, «психолог зосереджує увагу на способі, який клієнт використовує для подолання тривоги, функціях, які виконує тривожність (розвитку особистості чи обмеження життєдіяльності)» [8, с. 140]. Враховується, що підліток не усвідомлює повністю можливих наслідків своїх дій, через що виникають постійні побоювання припуститися помилки. Тому акцент робиться на недирективну активацію внутрішніх резервів підлітка, розвиток здатності до саморегуляції, формування впевненості у власних силах.

Особистісний підхід до профілактики тривожності у підлітків «забезпечує розуміння, формування, розвиток і самореалізацію особистості в її цілісності й гармонійності» [7, с. 65]. В межах цього підходу виокремлюються два напрямки психопрофілактики тривожності у підлітків. Перший підхід спрямований на формування конструктивних засобів поведінки у складних ситуаціях та оволодіння підлітком прийомами, що дозволяють зменшити прояви тривожності. Інший напрям спрямовується на розвиток у підлітка упевненості в собі, а також турботу про «зростання особистості», розвиток позитивного самосприйняття і підвищення самооцінки. Об'єктивація ефективності особистісного підходу в

контексті попередження характерних для підліткового віку проблем здійснюється із застосуванням адекватних завданням гармонізації розвитку особистості психологічних методів.

Відтак, у сучасній психопревентивній практиці використовують широкий спектр методів впливу, з-поміж психодинамічна, когнітивна, біхевіористична, гуманістична психопрофілактика. В їх рамках розроблено дієві методи і засоби – нейролінгвістичне програмування, психодрама, трансактний аналіз, позитивна психотерапія, лінгвістично центрована психотерапія, особистісно орієнтована психотерапія, інтегральний психоаналіз та ін. Ефективність здійсненого впливу з подолання проявів тривожності підлітків оцінюється відповідно до уявлень про закономірності психічного розвитку особистості. Так, особистісно-центрована психотерапія співвідносить досягнутий прогрес зі збільшенням кількості позитивних самооцінок і самоставлень [6, с. 157]. Враховуючи, що в ситуаціях психологічної взаємодії особистість виступає цілісно, більш виправданим є використання комплексу взаємодоповнюючих превентивних психологічних методів та психопрофілактичних підходів.

Отже, психопрофілактична робота, спрямована на попередження і подолання високого рівня тривожності у молодших підлітків, здійснюється в межах різних психологічних підходів, зокрема поведінкового, когнітивного, психоаналітичного, гуманістичного та діяльнісного. Питання психологічної профілактики тривожності у молодшому підлітковому віці висвітлюється з погляду розробки спеціальних превентивних програм. Попри це, питання профілактики оптимізації високого рівня тривожності в у молодшому підлітковому віці потребує подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бедлімов А.Т. Можливість зниження тривожності в учнів молодшого шкільного віку шляхом корекції їх Я-концепції. *Психологія: збірник наукових праць НПУ ім. М. Драгоманова*. Вип. 2. Київ, 2010. С. 200-205.
2. Мокрій М., Франкова І. Тривога у дітей і підлітків: шляхи подолання. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2018. №3 (3). С. 101-106.

3. Мудрак І. А. Психологічні особливості тривожності депривованих підлітків-колоністів: монографія. Луцьк Іванюк, 2014. 279 с.
4. Омельченко Я., Кісарчук З. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ : Шкільний світ, 2008. 112 с.
5. Полякова Г. Подолання тривожності в шкільному середовищі. *Психолог*. 2015. № 2. С. 10-13.
6. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : монографія. Суми, 2012. 478 с.
7. Сисун М. Програма корекції шкільної тривожності в підлітків. *Підліток: як йому допомогти*. Київ : Редакції загальнопед. газет, 2004. С. 65-90.
8. Скляренко О.М. Психологічні особливості дитячої тривожності у контексті психокорекційної діяльності шкільного психолога. *Психологія* : зб. наукових праць. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2013. Вип. 20. С. 133–141.
9. Хомич Г.О., Виногородський А.М., Сабанадзе І.О. Соціально-психологічні аспекти подолання тривожності учнів: навчально-методичний посібник. Київ : УДПУ імені М.П. Драгоманова, 1997. 180с.

Михайло ЛЕВЧУК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Інтерес до проблеми психічної саморегуляції за останні кілька років значно виріс, про що свідчить факт того, що до феномену саморегуляції в своїх дослідженнях все частіше звертаються представники найрізноманітніших галузей психологічної науки. Це пов'язано з постійною змінною умов життя. Першим фактором, що істотно повпливав на досліджуване явище був COVID-19, коли люди були вимушені адаптуватись до тривалого життя згідно з карантинними обмеженнями. Коли були налагодженні механізми співіснування в умовах

карантину, прийшов новий життєвий виклик – російське повномасштабне вторгнення в Україну. Життя в умовах війни стало справжнім випробуванням для усіх, незалежно від віку, статті, соціального статусу тощо. Важливо враховувати, що у випадку з пандемією були оперативно впроваджені заходи щодо мінімізації поширення вірусу, зокрема навчання у дистанційній формі та рекомендації ВООЗ щодо захисту і профілактики, що дозволяло людям почуватись безпечно навіть у таких нестандартних умовах. У випадку війни почуватись в абсолютній безпеці неможливо, внаслідок чого перед психікою людини постають нові виклики.

Усім відомо, що війна є дуже сильним фактором хронічного стресу, що в свою чергу викликає в людей закономірні реакції, такі як: підвищений рівень тривожності, підвищену дратівливість та втомлюваність, пригніченість, страх що пов'язаний із загрозою втрати життя як власного, так і близьких, в результаті чого погіршується якість життя, неможливість зосередитись на навчанні чи роботі. Саме тому в умовах військового часу надзвичайно важливим постає питання формування та розвитку психічної саморегуляції особистості.

Феномен «саморегуляція» став предметом дослідження багатьох дослідників: О.А. Конопкін, В.І. Моросанова, Л.І. Божович, С.Л. Рубіштейн, І.І. Чеснокова та інші.

Аналіз та систематизація психологічної літератури показав, що під саморегуляцією розуміють комплексний процес, що забезпечує адекватну умовам середовища зміну поведінки особистості та її життєдіяльності на будь-якому рівні. На думку О. А. Конопкіна процес саморегуляції доцільно розглядати як таку загальну здатність особистості до самостійної, усвідомленої побудови регуляції в нових видах, формах та умовах діяльності. Ця здатність може спостерігатись як зовнішньо, так і внутрішньо. Зовнішнє виявлення саморегуляції може прослідковуватись в успішному оволодінні новим видом довільної активності, в ефективному подоланні нестандартних ситуацій або у наполегливому досягненні поставленої мети. Усвідомлений перебіг окремих процесів саморегуляції водночас з контролем їх адекватного функціонування

зовнішнім і внутрішнім умовам є внутрішнім проявом здатності до саморегуляції.

Усі дослідники феномену саморегуляції особистості погоджувались із твердженням про те, що усі психічні явища, які властиві людині (відчуття, сприймання, мислення тощо), підпадають під регуляторні впливи саморегуляції.

Аналіз праць провідних науковців у сфері психічної саморегуляції особистості дозволив встановити, що психічна саморегуляція особистості залежить від багатьох факторів, до яких відносяться особливості нервової діяльності, особистісні якості, особливості виховання особистості та ін.

Підсумовуючи сказане, можна стверджувати, що психічна саморегуляція є інтегративною властивістю особистості, що об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові та емоційну сфери особистості [5].

Здатність до саморегуляції особистості в умовах війни є складним процесом, що є тісно пов'язаним із постійним стресом та відповідно виснаженістю організму, але водночас це є важливим ресурсом для виживання та адаптації до ситуації що склалась. Особистості які мають здатність до саморегуляції в умовах військового часу можуть краще контролювати власні емоції, поводитись більш розсудливо та більш ефективно діяти в надзвичайних ситуаціях [6].

Основні аспекти здатності особистості до саморегуляції в умовах війни включають:

1. Емоційна саморегуляція – здатність до контролю над власними емоціями в екстремальних умовах війни, такими як тривога, страх, гнів, туга та ін.;
2. Когнітивна саморегуляція – здатність до контролю над власними думками, вміння переключати увагу на позитивні аспекти, та забезпечувати раціональний підхід до ситуації що склалась.
3. Соціальна саморегуляція – вміння взаємодіяти з іншими людьми, забезпечувати підтримку та взаємодопомогу;

4. Фізіологічна саморегуляція – здатність доглядати за своїм фізичним станом [1;4].

Аналіз досліджень вчених з проблеми розвитку емоційної саморегуляції дозволив виокремити наступні ефективні стратегії:

1. Соціальна підтримка: звернення до родичів, друзів, побратимів чи інших людей для отримання підтримки та розмови про власні почуття та емоції з метою знизити відчуття ізоляції та самотності, що може збільшуватись в умовах війни;

2. Фізичний ресурс: регулярна фізична активність, здоровий та повноцінний сон, збалансоване харчування, здоровий спосіб життя, уникання вживання алкоголю та інших психоактивних речовин допоможуть підтримати загальну здатність до саморегуляції;

3. Самосвідомість: розуміння своїх почуттів та емоцій, думок та реакцій на стрес. Самостереження допоможе розпізнавати власні емоції, відповідати на них свідомо та контролювати їх вплив на загальний стан особистості, і як наслідок розвивати рефлексію;

4. Емоційний інтелект: дозволяє виявляти емоційну гнучкість та адаптуватись до нових умов, та шукати конструктивні шляхи вирішення проблем;

5. Розуміння ситуації: розуміння контексту, причин та наслідків конфліктів допоможуть особистості знайти більш адекватні способи реагування на складні ситуації та забезпечує здатність до пристосування та змін в умовах військового часу [2;3].

Отже, спираючись на аналіз наукової літератури, та дослідження науковців, можна встановити, що психічна саморегуляція – це загальна здатність особистості до самостійної, усвідомленої побудови регуляції у своїй діяльності. Вияв саморегуляції може бути як зовнішній так і внутрішній. Також було встановлено що саморегуляція це інтегративна властивість, яка охоплює когнітивну, вольову, мотиваційну та емоційні сфери особистості.

Завдяки саморегуляції, людина має здатність керувати своїми вчинками, емоціями, думками, що в свою чергу якісно впливає на якість життя людини, і робить його більш керованим та усвідомленим, навіть в умовах сильного та постійного стресу. Беручи до уваги цей факт, Цінність такого феномену як психічна саморегуляція дуже важко переоцінити, особливо в умовах війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комар З. Психологічна стійкість воїна. Київ: Посольство Великої Британії в Україні, Stabilization support services, 2017. 184 с.
2. Корольчук В. М. Психологічні засади дослідження стресостійкості особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. Вип. 26. С. 183–192.
3. Кудінова М. С. Структурно-компонентний аналіз феномена стресостійкості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2014. № 1(34). С. 156–173.
4. Малхазов О. Р. Технологія формування емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки травматичних подій. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2018. Вип. 2. С. 132-147.
5. Пивоварчик І.М., Пухкан І.В. Особливості саморегуляції особистості в сучасних умовах. *Науковий огляд*. 2021. № 74. С. 53-62.
6. Самойленко С.В. Механізми розвитку емоційної стійкості особистості в умовах воєнних дій і збройних конфліктів: квал. роб. студ. : ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»; наук. кер. Горбачова О.Ю. Кривий Ріг, 2023. 43 с.

Віталій ТРЕТЯК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО БАТЬКІВСТВА У СТУДЕНТІВ

Батьківство є найважливішою роллю в житті багатьох людей і важливим аспектом суспільства в цілому і може розглядатися з різних точок зору: психологічної, соціологічної, етичної, та інших. Що ж таке батьківство?

З точки зору психології, батьківство – це процес створення та утримання емоційних, психологічних та фізичних зв'язків між дітьми та їх батьками чи опікунами. Це включає в себе виховання дітей, навчання соціальним навичкам, розвиток індивідуальності, та надання підтримки та любові.

З точки зору соціології, батьківство визначається як соціальна роль, яка відіграє ключову функцію в структурі суспільства. Батьки є важливими членами сім'ї, та вони сприяють формуванню цінностей, норм, та культурних паттернів в суспільстві через виховання своїх дітей.

Етика, описуючи батьківство, передбачає обов'язки та відповідальність перед власними дітьми. Батьки мають забезпечувати дітей необхідними матеріальними та духовними ресурсами, а також створювати умови для їхнього фізичного та психологічного здоров'я [5, с.67].

Батьківство також може бути розглянуте з гендерної перспективи, розкриваючи ролі батьків у сучасному світі та їх взаємодію з іншими аспектами життя, такими, як кар'єра та особистість [3].

У кінцевому підсумку, батьківство – це складний, багатогранний процес, який впливає на батьків, дітей і суспільство загалом. Воно вимагає розуміння, підтримки, терпимості та навичок, щоб забезпечити здоровий і щасливий розвиток дітей та стабільну сімейну та суспільну структуру.

Готовність чи неготовність до батьківства є важливим психологічним аспектом, що впливає на те, якими батьки можуть стати і як вони будуть справлятися з батьківськими обов'язками. Опишемо деякі компоненти готовності до батьківства:

1. *Емоційна стабільність*: готові батьки зазвичай мають емоційну стабільність і можуть відповідати на потреби та емоції дітей без надмірної стресованості чи злості.
2. *Сприйняття відповідальності*: готові батьки розуміють, що вони

несуть відповідальність за фізичне, емоційне і соціальне благополуччя своєї дитини та приймають цю роль серйозно.

3. *Підготовка і навчання*: готові батьки можуть витратити час на підготовку до батьківства, освоюючи навички виховання дітей, вивчаючи дитячий розвиток та відвідуючи курси або лекції.

4. *Підтримка оточення*: готові батьки можуть мати підтримку від родини, друзів і спеціалістів, що допомагає їм впоратися з викликами батьківства.

Компоненти неготовності до батьківства:

1. *Емоційний дисбаланс*: неготові батьки можуть виявляти емоційний стрес, депресію, анксіозність або низьку толерантність до стресу, коли стикаються з труднощами виховання дітей.

2. *Відсутність підготовки*: неготові батьки можуть не мати достатньої підготовки до батьківства, не знати, як виховувати дітей, або не розуміти їхні потреби.

3. *Брак підтримки*: Відсутність підтримки від родини або друзів може підсилити неготовність до батьківства, роблячи його більш важким і ізольованим.

4. *Фінансовий стрес*: фінансові труднощі також можуть бути складником неготовності до батьківства, оскільки вони можуть змушувати батьків відволікатися від дітей і перейматися фінансовою безпекою [1].

Важливо пам'ятати, що готовність до батьківства може коливатися в різний час для різних людей і не обов'язково пов'язана з віком. Деякі люди можуть бути готові до батьківства раніше, інші – пізніше. Психологи можуть надавати підтримку та консультування тим, хто починає свій шлях батьківства [4].

Готовність до батьківства є складною психологічною категорією, яка залежить від різних факторів і впливає на багато аспектів життя майбутніх батьків. Ось деякі з найважливіших факторів, які впливають на готовність до батьківства:

1. *Емоційна стійкість і психологічна готовність*: індивіди, які мають високий рівень емоційної стійкості, можуть краще впоратися з труднощами

батьківства і мають більшу готовність до вирішення конфліктів та стресових ситуацій.

2. Соціальна підтримка: індивіди, які мають сильну соціальну підтримку від родини, друзів і інших близьких осіб, можуть відчувати більшу готовність до батьківства, оскільки ця підтримка може надавати психологічну і практичну допомогу.

3. Фінансова стабільність: фінансова стабільність може впливати на готовність до батьківства, оскільки вона визначає, наскільки легко батькам буде забезпечити дітей необхідними матеріальними ресурсами.

4. Здоров'я і фізична готовність: здоров'я та фізична готовність також відіграють важливу роль. Особи з гарним фізичним здоров'ям можуть легше впоратися з вимогами батьківства.

5. Знання і освіта: освіченість та знання про виховання дітей можуть сприяти готовності до батьківства. Батьки, які вивчають закономірності дитячого розвитку і виховання, можуть краще розуміти потреби та поведінку своїх дітей.

6. Особистісні характеристики: особливості особистості, такі як терпимість, емпатія, рішучість і відповідальність також позитивно впливають на готовність до батьківства.

7. Спільні цінності і плани: батьки, що мають спільні цінності та плани з партнером щодо виховання дітей, можуть бути більш готовими до батьківства, оскільки це створює стабільну основу для сімейного життя.

8. Досвід дітей і родинна історія: досвід, який особа має з дітьми в сім'ї та родинну історію, також може впливати на готовність до батьківства. Люди, які виростили в сім'ях з дітьми, можуть бути більш готові до батьківства [2].

Загалом, готовність до батьківства – це комплексний процес, який включає в себе психологічні, соціальні, фізичні та культурні аспекти. Враховуючи ці фактори, майбутні батьки можуть краще підготуватися до викликів батьківства та вирішити, чи готові вони до цього кроку в своєму житті.

Отже, ми можемо зробити наступні висновки. Батьківство – це складний і багатогранний процес, який вимагає психологічної готовності та підготовки.

Готовність до батьківства включає в себе емоційну стабільність, соціальну підтримку, фінансову стабільність, фізичну готовність та знання про виховання дітей. Неготовність до батьківства може виникати через емоційний дисбаланс, відсутність підготовки, брак підтримки та фінансовий стрес [6, с.15].

Зрозуміння цих аспектів готовності до батьківства може допомогти молодим людям зробити обдуманий вибір щодо власної сімейної ситуації та підготувати себе до батьківства з позиції фізичного, психологічного та соціального благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Lynne Murray. The Psychology of Parenthood. 1991, 300 p.
2. Daniel J. Siegel i Mary Hartzell. Parenting from the Inside Out: How a Deeper Self-Understanding Can Help You Raise Children Who Thrive. 2003, 320.
3. Jay Belsky. The Transition to Parenthood: How a First Child Changes a Marriage – Why Some Couples Grow Closer and Others Apart. 2009, 280 p.
4. Олена Онищенко. Психологія материнства. 2017, 200 с.
5. Ірина Ганзінська. Батьківство: крок до щастя. 2014, 200 с.
6. Ольга Терентьева. Щасливі батьки – щаслива дитина: практичний посібник для батьків. 2019, 200 с.

Катерина ПОСОХОВА

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ВІЙНИ.

Під час глибоких потрясінь, які сьогодні переживають українці, дослідження проблеми тривожності займає виключне місце в психологічному знанні і набуває особливого практичного значення. Між тим, ця проблема вже багато десятиліть визначається науковцями, як одна з головних в психології.

Так, З. Фройд, в працях якого ще наприкінці 19 сторіччя вперше згадується феномен тривожності, називає її «вузловим пунктом, у якому об'єднуються найрізноманітніші та найважливіші питання, таємниця, рішення якої повинно пролити яскраве світло на все наше душевне життя» [5]. На винятковій значущості проблеми у своїх працях наголошували і А. Адлер, Е. Еріксон, Р. Мей, називаючи проблему тривожності головною для сучасності, а саму тривожність одним з основних і найперших переживань людини. В різні часи проблему тривожності у своїх працях також піднімали Дж. Тейлор, Ч. Спілбергер, Е. Хорнблоу, К. Ясперс, М. Кордуелл, В. Полдінгер.

В поглядах дослідників на проблему тривожності можна виділити дещо спільне. На нашу думку, це те, що тривожність, як емоційний стан, чинить негативний вплив на психіку людини. І цей вплив сьогодні особливо гостро відчують діти молодшого шкільного віку.

На значенні періоду молодшого шкільного віку чітко і однотайно наголошується авторами у вітчизняній та зарубіжній науковій психологічній літературі. Це надважливий етап в житті дитини, в якому закладаються основи свідомої моральної поведінки, а саме починається процес формування суспільної спрямованості особистості – засвоюються моральні норми, правила поведінки в соціумі [1]. В рамках нашої теми важливо зазначити, що характерною особливістю молодших школярів, поміж інших, є нестійкість емоційних переживань. Візьмемо до уваги і те, що початок навчання дітей у школі практично співпадає з періодом фізіологічної кризи.

З огляду на описані об'єктивні фізіологічні і соціальні фактори, цілком природньо діти молодшого шкільного віку схильні до тривожності, ступінь і характер якої залежить від багатьох чинників і є індивідуальними.

Форми вираження тривожності можуть бути різними і часто виглядати для оточуючих як дивна поведінка дитини – часті прояви занепокоєння, тривоги, велика кількість іноді немотивованих страхів, нав'язливих побоювань, недовіра до себе і невпевненість у собі, внутрішня суперечливість. Тривожні діти відрізняються особливою чутливістю, а також нерідко характеризуються

низькою самооцінкою, у зв'язку з чим у них виникає очікування неблагополуччя в більшості ситуацій [2].

Опрацювавши думки науковців з питання, що вивчається, можна виділити основні чинники, які впливають на рівень тривожності учнів молодшої школи – це і відсутність адекватних стосунків з батьками, вчителем, однолітками, надмірна завантаженість дитини, нераціональний режим дня, некомпетентна побудова навчального процесу тощо. Але передусім це незадоволена потреба в безпеці – цей основний чинник сьогодні став для українських дітей як ніколи актуальним.

Спираючись на досвід країн, де відбувалися війни, в сучасній науковій психологічній літературі наводиться наступна статистика – щонайменше кожна п'ята людина, яка в тій чи іншій мірі відчула на собі вплив військових дій, в майбутньому має негативні наслідки для психічного здоров'я, а кожна десята людина відчуває ці наслідки на рівні середньої тяжкості або важкої хвороби [4]. Враховуючи це, а також зважаючи на суттєву відмінність психіки дитини у порівнянні з психікою дорослої людини – її вразливість, нестійкість, рухливість і сприйнятливність до зовнішніх впливів, можна констатувати, що війна підірвала психологічну безпеку тепер і українських дітей, стала загрозою для їхнього психічного здоров'я.

Тривале знаходження в стані стресу, постійне відчуття тривоги, що переростає в тривожність несе в собі високий ризик розвитку сталих розладів психічного розвитку, а також різних форм фізичної, психологічної та соціальної дезадаптації. При цьому чисельні психологічні дослідження показують, що війна призводить до довготривалих наслідків для дитячої психіки.

В психологічних дослідженнях, що наводяться в сучасній науковій літературі, описуються схожі симптоми у дітей, що пережили екстремальні події на кшталт війн та стихійних лих. Руанда, Боснія, Косово, Іран, Сирія, а тепер і Україна – діти в цих країнах, за свідченнями їхніх батьків, піклувальників, вчителів і лікарів, змінилися – стали більш нервовими, наляканими, тривожними. Дехто став боятися гучних звуків, дехто боїться виходити на вулицю, дехто весь

час виглядає пригніченим, замкнутим, став дратівливим, легко виходить з себе і зривається на плач або навіть впадає в істерику, дехто часто засмучується через незначні речі. Часто діти ставали неспокійними, не могли концентрувати увагу в школі. Дехто мав проблеми зі сном – не міг заснути, бачив кошмари, прокидався серед ночі і плакав [6].

В контексті нашої теми цікаві результати дослідження, проведеного Програмою психічного здоров'я громади Гази, дітей віком від 10 до 19 років, які були свідками конфлікту в Палестині у 2000 році: близько 46 % досліджуваних поводитися агресивно, у 38 % істотно погіршилися результати у навчанні, у 27% вперше виникло нетримання сечі, а 39 % почали скаржитися на кошмари уві сні. При цьому 34 % опитаних батьків запевняли, що їхні діти не були безпосередніми свідками стрілянини і не жили у прифронтових регіонах. Психологічні проблеми у дітей спровокувало висвітлення військового конфлікту по телебаченню [3]. Останній факт, на нашу думку, є важливим для розуміння того, що наслідки війни можуть відчувати не лише українські діти з територій, де ведуться активні бойові дії, а й з порівняно безпечних – тилкових – регіонів країни.

Підсумовуючи наявний досвід науковців, описаний в сучасній літературі, щодо проблеми вивчення тривожності під час війни, можна констатувати, що вплив війни на психічне здоров'я дітей – це вже соціальна реальність. Різні прояви тривожності – перший дзвіночок того, що дитина травмована. При цьому неважливо, чи пережила дитина окупацію, чи бачила або була в епіцентрі військових дій, чула вибухи тощо, або ж знаходилась на відносно безпечній території, але ж перебувала в інформаційному просторі, де війна є головною темою по телебаченню, в розмовах дорослих, в школі. Адже часті повітряні тривоги, необхідність перебування в укритті, блекаути через бомбардування тощо – все це робить дитину безпосереднім учасником подій, пов'язаних з війною і так чи інакше породжує думки про можливу небезпеку. В такому стані українські діти живуть вже без малого 2 роки. Той факт, що тривале відчуття тривоги, яке переростає в тривожність, несе в собі високий ризик розвитку сталих розладів психічного розвитку, а також різних форм фізичної,

психологічної та соціальної дезадаптації, не залишає іншого вибору, як розкривати науковими методами характер змін, що відбуваються в психіці дітей, щоб мати змогу ґрунтовно підійти до розробки заходів щодо зниження ризиків виникнення у них проблем у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кутішенко В. П., Ставицька С. О. Психологія розвитку та вікова психологія: Практикум: навч. посіб. Київ: Каравела, 2012. 448 с.
2. Помиткіна Л. В., Злагодох В. В., Хімченко Н. С., Погорільська Н. І. Психологія сім'ї: навч. Посібник. К.: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. 270 с.
3. Свеженцева Ілона. «Спокій, але не байдужість»: як конфлікти та загроза війни впливають на психіку та як не панікувати. 2022. URL: <https://suspilne.media/203742-spokij-ale-ne-bajduzist-ak-konflikti-ta-zagroza-vijni-vplivaut-psihiku-ta-ak-protidiati-panici/>
4. Яцина О. Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Наукові перспективи*. 2022. Вип. 7 (25). С. 554-567.
5. Freud Sigmund . Hysterie und Angst. Berlin: Fischer Verlag, 1971. 360 p.
6. Lustig S. L., Tennakoon L. Testimonials, Narratives, Stories and Drawings: Child Refugees as Witnesses. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 2008. № 17. P. 569-584.

Марина БАРАКУТА

*викладач, ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», м. Дніпро;
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Класичний
приватний університет, м. Запоріжжя, Україна*

Анастасія БАКУМ

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, ВНПЗ «Дніпровський
гуманітарний університет», м. Дніпро, Україна*

РОЛЬ МОРАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ЗОВНІШНЬО-ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Військовий конфлікт в Україні призвів до різкого зростання числа українців, які шукають тимчасовий притулок за кордоном. Зовнішньо-переміщені особи, які змушені залишити свої рідні домівки та переїхати в інші регіони або країни, стикаються з численними викликами, включаючи моральні та соціально-психологічні проблеми. Важливо надати їм підтримку та допомогу для успішної адаптації та подолання стресових ситуацій.

Один з ключових аспектів успішної адаптації зовнішньо-переміщених осіб - це моральна підтримка. За словами О. В. Ковальчук, автора книги «Освіта для всіх: підходи та практика» важливо створити сприятливе середовище, де ці особи можуть відчувати себе важливими та прийнятими. Сприяти їхньому включенню в соціум та надавати можливості для освіти та саморозвитку. Моральна підтримка включає в себе слухання їхніх історій та досвіду, а також створення умов для відновлення їхнього самоповаги та гідності.

Для дітей та сімей, які постраждали внаслідок військових конфліктів, особливо важлива соціально-психологічна підтримка. Вивчаючи авторську роботу Г. М. Герило, Т. Б. Гніда, І. О. Корнієнко та інших авторів, «Організація соціально-психологічного супроводу дітей, сімей, які постраждали внаслідок військових конфліктів,» ми розуміємо, що важливо надавати допомогу не лише самим дітям, але й їхнім батькам та родинам. Це може включати в себе психологічну консультацію, психотерапію та підтримку в розв'язанні практичних питань, таких як доступ до освіти та медичної допомоги.

Моральна та соціально-психологічна підтримка, яку надають інші країни зовнішньо-переміщеним особам, є надзвичайно важливою у забезпеченні їхнього добробуту та успішної адаптації в новому середовищі.

Моральна підтримка включає в себе не лише словесні вислови підтримки, але й виявлення інтересу до долі зовнішньо-переміщених осіб та їхньої історії. Слухання їхнього досвіду та свідчень може мати велике значення для того, щоб вони почували себе важливими та прийнятими. Це сприяє підвищенню самоповаги та самооцінки у зовнішньо-переміщених осіб, що є важливим для подолання стресових ситуацій та втрат, які вони пережили.

Соціально-психологічна підтримка, з свого боку, забезпечує зовнішньо-переміщеним особам доступ до професійної психологічної допомоги. Це особливо важливо для тих, хто має посттравматичний стресовий розлад або інші емоційні проблеми внаслідок військових конфліктів. Психологічні консультації та терапія допомагають зовнішньо-переміщеним особам виразити свої почуття, розібратися в емоціях та знайти стратегії для подолання тривоги та депресії.

Окрім індивідуальної підтримки, групові сесії та спільні заходи можуть створювати можливості для спілкування та взаємодії між зовнішньо-переміщеними особами. Це допомагає їм відчувати себе частиною спільноти та розуміти, що вони не є самі в своїх переживаннях. Групова підтримка також може сприяти вирішенню спільних проблем та пошуку колективних рішень.

Насамкінець, соціальна підтримка та психологічна допомога від інших країн допомагають зовнішньо-переміщеним особам відновити своє психологічне благополуччя та створити стійкі фундаменти для їхнього подальшого розвитку та адаптації в новому середовищі. Це важливий компонент у підтримці та реінтеграції цих людей після важких переживань та втрат, які вони перенесли.

Не менш важливою складовою успішної адаптації є й освіта, яка, незважаючи на усі труднощі, є важливим елементом соціальної інтеграції зовнішньо-переміщених осіб. Освітні програми для дорослих та дітей, надають їм ряд важливих переваг та можливостей для їхньої інтеграції та розвитку: відновлення освіти, розвиток навичок, професійна підготовка, психологічна підтримка та ін.

Освітні програми сприяють інтеграції зовнішньо-переміщених осіб в нове суспільство. Навчання мовам та вивчення культурних аспектів допомагають їм легше взаємодіяти з оточуючими та створювати соціальні зв'язки. Вони є одним з ключових інструментів у підтримці та реабілітації зовнішньо-переміщених осіб, допомагаючи їм відновити свої життя та побудувати стабільне майбутнє в нових умовах.

Отже, моральна та соціально-психологічна підтримка з боку інших країн грають критичну роль у відновленні та адаптації зовнішньо-переміщених осіб

після військових конфліктів. Ці види підтримки сприяють підвищенню їхньої самоповаги, психологічному здоров'ю та сприяють подоланню травматичних наслідків пережитих страхів і стресів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук, О. В. Освіта для всіх: підходи та практика. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2019. 240 с.
2. Організація соціально-психологічного супроводу дітей, сімей, які постраждали внаслідок військових конфліктів / авт. кол.: Герило Г. М., Гніда Т. Б., Корнієнко І. О., Луценко Ю. А.; заг. ред. Ю. А. Луценко. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 128 с.
3. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 3. Київ, 2018. 236 с.

Олена ПАВЛОВСЬКА

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ

Шкільні роки – важливий етап у житті людини, протягом якого активно формується її особистість, відбувається психічний розвиток, який часто супроводжується тривогою.

Водночас важливо зауважити, що війна є травмівною подією, що викликає почуття у дітей безпорадності й незахищеності, впливаючи на свідомість кожної людини та її ставлення до світу, спричиняючи хронічні стресові розлади.

Завдання створення безпечного освітнього середовища як системи психологопедагогічних умов, впливів і можливостей, які забезпечують захищеність особистості від прямого чи опосередкованого негативного впливу травмівних ситуацій на фізичне та психічне здоров'я особистості, є дуже важливими для сучасної освіти. Задоволення потреби в безпеці, стабільності,

визначеності, прогнозованості та довірі до оточення – підґрунтя для задоволення усіх інших значущих потреб [4].

Власне найбільш виражені емоційні реакції, переживання виникають у критичні моменти розбалансованості в динамічному процесі взаємодії дитини і середовища, у так звані «критичні періоди». Саме такий період виникає при переході дитини з дошкільного в молодший шкільний вік. Дітям цього віку властиві психологічні особливості, які сприяють виникненню тривожності: підвищена емоційна чутливість до зовнішніх впливів та сильна зовнішня і внутрішня реакція на них; недостатньо розвинена довільність пізнавальної і, особливо, емоційно-вольової сфер; безпосередність сприйняття зовнішнього світу і обмеженість форм адаптивних реакцій на впливи; високий рівень наслідування та емоційного зараження; залежність від оцінок дорослих; низька здатність протистояти чужій думці тощо [3]. Тому саме в цьому віці тривожність може закріпитися як властивість особистості.

З іншого боку, психологічні характеристики молодшого шкільного віку можна вважати і найбільш сприятливими до соціально-організованих (навчально-виховних) впливів, що дає можливість проводити ефективну формувальну і коригувальну роботу з корекції особистісної тривожності учнів початкової школи.

Високий рівень тривожності може спричинити розвиток неврозу у дітей та ускладнити процес формування особистості. Тому необхідним є визначення умов, дотримання яких дасть можливість подолати це негативне явище в психологічному розвитку дітей молодшого шкільного віку та попередити його вплив на становлення особистості в наступних вікових етапах.

Сучасні дослідження тривожності спрямовані на розходження ситуативної тривожності, пов'язаної з конкретною зовнішньою ситуацією, і особистісної тривожності, що є стабільною властивістю особистості, а також на розробку методів аналізу тривожності, як результату взаємодії особистості і її оточення [2].

У шкільній практиці, з огляду на необхідність охорони психічного та фізичного здоров'я учнів, тривожні діти мають бути у зоні постійної уваги з боку

вчителів та психолога школи. Висока особистісна тривожність – показник неблагополуччя в життєдіяльності дитини.

Терапія мистецтвом є порівняно новим методом психотерапії. Уперше термін «арт-терапія» використаний А. Хіллом 1938 року при описі своєї роботи з хворими туберкульозом. Незабаром дане питання одержало широке поширення вплив на розвиток арт-терапії зробили психоаналітичні теорії.

За допомогою арт-терапії емоційну сферу можна привести до гармонії. За допомогою арт-терапії емоційну сферу вдається привести до гармонії. Тоді світосприйняття у людей стає повноцінним – вони починають отримувати задоволення від роботи і відпочинку, їжі, встановлювати з людьми теплі, довірливі взаємини, відчувати менше тривоги.

Одним з найкращих способів роботи з дитячими страхами – це їх промальовування. Арт-терапія – спеціалізована форма психотерапії, що базується на зображувальному мистецтві. Основне завдання арт-терапії полягає у розвитку самовираження і самопізнання дитини.

Як психотерапевтичний вплив на емоційну сферу дитини обрано арттерапію як найбільш доступну і ефективну, відповідну віковим особливостям дитячого контингенту та яка не потребує значних матеріальних витрат. Крім того, існують й інші переваги арттерапії в системі психокорекційних заходів:

1) в арттерапії ефект досягається завдяки можливості самовираження дитини в творчих видах діяльності, які сприяють розслабленню, зняттю напруженості, підвищенню самооцінки і виникнення позитивних емоцій, розвитку почуття внутрішнього контролю;

2) арттерапія повністю відповідає зростаючій потребі сучасного школяра в м'якому, цілісному підході до його психологічних та соматичних проблем;

3) арттерапія орієнтується насамперед на властивий кожній людині внутрішній потенціал здоров'я і сили, природний прояв думок, почуттів і настроїв у творчості, прийняття людини такою, якою вона є, разом з властивими їй способами самозцілення і гармонізації [1].

Арттерапія не нав'язує людині «зовнішніх», «механічних» засобів

вирішення її проблем, а «запускає» її внутрішні ресурси. Крім того, проведення образотворчих занять з дітьми сприяє забезпеченню дитини соціально прийнятним способом виходу агресії та інших негативних станів, розвитку почуття внутрішнього контролю та уяви, підвищенню самооцінки, що позитивно впливає на процес лікування.

Отже, молодший шкільний вік характеризується високою тривожністю, різноманітними страхами, невпевненістю в собі, низькою самооцінкою та іншими особливостями, що істотним чином поглиблюється травмівним впливом війни. Арт-терапевтичні методи є безпечними у подоланні цих несприятливих особливостей, які перешкоджають становленню повноцінної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Основи теорії і практики арт-терапії / *О.В. Тіунова*. Тернопіль, ТНПУ, 2011. 260 с.
2. Психологічний довідник вчителя. Упоряд., *В. Андрієвська*. Наук. ред. *С. Максименка*. Київ, Главник, 2005. 96 с.
3. Радчук Г.К. Актуальні проблеми особистісної готовності шестирічних дітей до шкільного навчання. *Діти, батьки, сім'я.. Додаток до журналу "Практична психологія та соціальна робота"*. 2005, №4. С.4 – 10.
4. Радчук Г.К. Психологічна підтримка педагогів під час війни. *Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки: Збірник тез III Міжнародної наукової конференції, 20-21 квітня 2023 р.* / упоряд. *Криськов А.А., Габрусєва Н.В.* Тернопіль: ФОП Паляниця В. А., 2023. С. 30 – 32.

Наталія САВЕЛЮК

доктор психологічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК АКСІОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

У психології поняття «психологічне благополуччя» розглядається по-різному. В одних дослідженнях у загальному теоретичному річці гедоністичного підходу воно визначається як співвідношення «позитивних і негативних афектів», як відсутність «фінансової та сімейної тривоги», «тривоги за здоров'я» тощо; в інших, у контексті евдемоністичного підходу, – більш багатоаспектно: як сукупність низки факторів («Задоволеність», «Емоційна стабільність», «Оптимізм», «Компетентність», «Сенс», «Позитивні стосунки», «Стійкість», «Самоповага», «Асертивність», «Вітальність» і т. ін.) [2–7].

У нашому дослідженні за основу взято всесвітньовідому модель К. Ріфф, згідно з якою психологічне благополуччя має 6 основних вимірів: «Позитивні стосунки з іншими», «Автономія», «Управління навколишнім середовищем», «Особистісне зростання», «Ціль у житті» та «Самоприйняття».

Мета статті – опис результатів порівняльного емпіричного дослідження переживання українською студентською молоддю психологічного благополуччя під час пандемії COVID-19 та в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. На першому і другому етапах дослідження використано питальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф, адаптований в Україні С. Карскановою [1]; на третьому – класичний асоціативний експеримент (стимул «психологічне благополуччя»). Перший констатувальний емпіричний зріз здійснено у лютому та березні 2021 року, другий – у березні та квітні 2022 року, третій – у травні та червні 2023 року. Вибірка – 501 здобувач вищої освіти, серед яких 118 (студенти ТНПУ ім. В. Гнатюка) досліджені на першому етапі; 86 (студенти ТНПУ ім. В. Гнатюка) – на другому; 297 (студенти ТНПУ ім. В. Гнатюка та НУ «Запорізька політехніка») – на третьому.

Після математично-статистичної обробки кількісних даних у двох перших підгрупах отримано усереднені показники за 6 шкалами питальника К. Ріфф:



Рис. 1 Ієрархія факторів психологічного благополуччя у двох підгрупах

Примітка. 1 – «Позитивні стосунки з іншими», 2 – «Автономія», 3 – «Управління середовищем», 4 – «Особистісне зростання», 5 – «Ціль у житті», 6 – «Самоприйняття»; ряд 1 – підгрупа 1, ряд 2 – підгрупа 2.

Отже, узагальнені ієрархії шести основних вимірів психологічного благополуччя в обох підгрупах істотною мірою не відрізняються. Найвагомим його ресурсом для студентської молоді виступає прагнення до перманентного саморозвитку, переживання самореалізації, самопізнання, самовдосконалення та самоефективності. З усім тим, детальніший аналіз (з використанням непараметричного критерію U Манна-Вітні) розбіжностей оцінок за конкретними пунктами питальника продемонстрував певні статистично значущі відмінності між першою та другою «хронологічними» підгрупами.

I. «Позитивні стосунки з іншими»: зростання психологічного благополуччя – за пунктом «Багато людей вважають мене люблячим/ою і дбайливим/ою» ($\bar{x}_1 = 4,38$ і $\bar{x}_2 = 4,85$ при $p = 0,001$); послаблення – за «Я відчуваю задоволення від особистого та взаємного спілкування із членами сім'ї або друзями» ($\bar{x}_1 = 5,42$ і $\bar{x}_2 = 4,96$ при $p = 0,003$) та «У мене були досить теплі та довірливі стосунки з іншими» ($\bar{x}_1 = 5,00$ і $\bar{x}_2 = 4,34$ при $p = 0,002$).

II. «Автономія»: зростання за «Я не змінюю свою поведінку або спосіб думок, щоб відповідати запитам оточуючих» ($\bar{x}_1 = 3,52$ і $\bar{x}_2 = 3,92$ при $p = 0,03$), «Я не боюся висловлювати уголос те, що я думаю, навіть якщо це не відповідає

думці оточуючих» ($\bar{x}_1 = 4,28$ і $\bar{x}_2 = 4,71$ при $p = 0,01$), «Бути задоволеним самим/а собою важливіше, ніж отримувати схвалення оточуючих» ($\bar{x}_1 = 4,48$ і $\bar{x}_2 = 4,95$ при $p = 0,04$), «Люди рідко переконують мене робити те, що я не хочу» ($\bar{x}_1 = 4,06$ і $\bar{x}_2 = 4,65$ при $p = 0,006$), «Я впевнений/а у своїй думці, навіть якщо вона суперечить загальній» ($\bar{x}_1 = 4,29$ і $\bar{x}_2 = 4,61$ при $p = 0,03$), «Я нечасто змінюю свої рішення, якщо мої друзі або члени сім'ї не згодні з ними» ($\bar{x}_1 = 3,68$ і $\bar{x}_2 = 4,14$ при $p = 0,01$).

III. «Управління середовищем»: зростання за «Потреби повсякденного життя нечасто нервують мене» ($\bar{x}_1 = 3,22$ і $\bar{x}_2 = 3,74$ при $p = 0,005$) та «Мої спроби знайти вид діяльності та взаємовідносини, відповідні для мене, були вельми успішними» ($\bar{x}_1 = 4,06$ і $\bar{x}_2 = 4,55$ при $p = 0,003$); послаблення за «Я нечасто відчуваю себе заваленим/ою своїми обов'язками» ($\bar{x}_1 = 3,62$ і $\bar{x}_2 = 3,07$ при $p = 0,004$), «Я не переживаю стрес через те, що не можу впоратися з усіма справами, які вимушений/а робити щодня» ($\bar{x}_1 = 3,81$ і $\bar{x}_2 = 3,16$ при $p = 0,006$), «Я спромігся/лася створити свій власний устрій та спосіб життя, які найбільше відповідають моїм перевагам» ($\bar{x}_1 = 4,09$ і $\bar{x}_2 = 3,73$ при $p = 0,05$).

IV. «Особистісне зростання»: посилення за «Я вважаю, що важливо пережити новий досвід, який кидає виклик моїй думці про себе та про світ» ($\bar{x}_1 = 4,71$ і $\bar{x}_2 = 4,99$ при $p = 0,03$) і «Мені приносить задоволення бачити, як мої погляди змінюються і «дорослішають» з роками» ($\bar{x}_1 = 5,14$ і $\bar{x}_2 = 5,41$ при $p = 0,003$).

V. «Ціль у житті»: посилення за «Мої цілі в житті є для мене швидше джерелом задоволення, ніж розчарування» ($\bar{x}_1 = 4,64$ і $\bar{x}_2 = 5,01$ при $p = 0,008$).

VI. «Самоприйняття»: посилення за «Мені подобається більша частина моїх якостей» ($\bar{x}_1 = 4,30$ і $\bar{x}_2 = 4,71$ при $p = 0,01$), «У минулому були зльоти й падіння, але в цілому я би не став/ла нічого міняти» ($\bar{x}_1 = 4,14$ і $\bar{x}_2 = 4,47$ при $p = 0,03$), «У всіх є свої недоліки, але, здається, у мене їх не найбільше» ($\bar{x}_1 = 4,05$ і $\bar{x}_2 = 4,45$ при $p = 0,03$).

На третьому етапі дослідження у відповідь на слово-стимул «психологічне благополуччя» від 297 респондентів було отримано 658 асоціацій, далі через контент-аналіз розподілені на 8 семантичних груп із відповідними лексемами:

I. *«Внутрішні процеси та стани (інтернальність)» (402):* 1) *«Спокій, впевненість, стабільність» (104);* 2) *«Задоволення, радість, позитив» (75);* 3) *«Самопізнання, самооцінка, самоконтроль, самовдосконалення, самоприйняття» (54);* 4) *«Внутрішній, психологічний, душевний стан» (43);* 5) *«Гармонія» (35);* 6) *«Щастя» (19);* 7) *«Розум, розуміння, пізнання» (19);* 8) *«Відсутність проблем, стресу» (15);* 9) *«Адекватність, нормальність» (12);* 10) *«Комфорт» (7);* 11) *«Оцінка, оцінювання» (3);* 12) *«Цінність» (3);* 13) *«Наповненість» (3);* 14) *«Натхнення» (2);* 15) *«Особистісні кордони» (2);* 16) *одиночні асоціації – «Свобода», «Необхідність», «Стриманість», «Відновлення», «Нірвана», «Улюблений».*

II. *«Людина і соціум» (91):* 1) *«Родина, сім'я, дім» (25);* 2) *«Людина, люди» (22);* 3) *«Стосунки, взаємини» (16);* 4) *«Суспільство, спільнота» (7);* 5) *«Підтримка» (5);* 6) *«Контроль, керівництво» (5);* 7) *«Гроші, бізнес» (4);* 8) *«Психолог» (3);* 9) *одиночні асоціації – «Побратими», «Пробачення», «Моральність», «Фраза».*

III. *«Вітальність та екзистенція» (75):* 1) *«Здоров'я, здоровий» (23);* 2) *«Життя» (21);* 3) *«Майбутнє, цілі, прагнення» (11);* 4) *«Здатність» (6);* 5) *«Безпека» (4);* 6) *«Нервова система, нерви» (3);* 7) *«Повсякденність» (3);* 8) *одиночні асоціації – «Унікальність», «Резильєнтність», «Дзен», «Залежність».*

IV. *«Глобальність та екстернальність» (41):* 1) *«Все, всі, у всьому» (20);* 2) *«Атмосфера, середовище» (10);* 3) *«Світ» (3);* 4) *«Порядок» (3);* 5) *«Ситуація, обставини» (3);* *«Країна» (2).*

V. *«Активність і результат» (30):* 1) *«Успіх, досягнення, реалізація» (10);* 2) *«Робота, справа, справи» (8);* 3) *«Розвиток» (5);* 4) *«Уміння» (3);* 5) *одиночні асоціації – «Реагувати», «Рішення», «Вплив», «Чинники».*

VI. *«Темпоральність» (8):* 1) *«День, дні» (3);* 2) *одиночні асоціації – «Час», «Моменти», «Сьогодні», «Вечір», «Літо».*

VII. «*Метафоричність*» (6): 1) «*Шлях*» (2); 2) одиничні асоціації – «*Блакить*», «*Веселка*», «*Тепло*», «*Місце*».

VIII. «*Мілітарність*» (5): 1) «*Війна*» (2); 2) «*Мир*» (2); 3) одинична – «*Перемога*».

Висновки. За результатами двох емпіричних зрізів, проведених на вибірках студентської молоді за допомогою стандартизованої «Шкали» К. Ріфф до та на початку повномасштабної війни в Україні, констатуємо окремі як позитивні, так і негативні зміни в переживанні психологічного благополуччя. Деякі позитивні трансформації відповідних переживань найбільше стосуються «Автономії», негативні – «Управління середовищем». Назагал ієрархія основних вимірів психологічного благополуччя у самооцінюванні здобувачів вищої освіти в контексті обох зазначених періодів залишається фактично незмінною. Найбільший його ресурс формує «Особистісне зростання» як перманентне прагнення до саморозвитку, відкритість до здобуття нового досвіду, переживання реалізації власного потенціалу, самовдосконалення, самопізнання і самоефективності. Згідно з результатами асоціативного експерименту, проведеного на другому році війни, домінантною семантичною категорією як узагальненою реакцією студентської молоді на вербальний стимул «Психологічне благополуччя» стали «Внутрішні процеси та стани (інтернальність)» із базовою лексемою «Спокій».

Перспективи наших подальших досліджень полягають у компаративному студіюванні вікових, гендерних, професійних та інших потенційно значущих аспектів переживання особистістю психологічного благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 1. С. 1–10.

2. Bar-On R. *The development of a concept of psychological well-being*. A thesis for the degree of Doctor of Philosophy. 1988. URL: http://vital.seals.ac.za:8080/vital/access/manager/Repository/vital:2928?site_name=G

lobalViewhttp://vital.seals.ac.za:8080/vital/access/manager/Repository/vital:2928?site_name=GlobalView

3. Bryant F. B., Veroff J. The structure of psychological well-being: A sociohistorical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. № 43(4). С. 653–673.
4. Deci E. L., Ryan R. M. Hedonia, eudaimonia and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*. 2008. № 9. С. 1–11.
5. Ruggery K., Garcia-Garzon E., Maguire A., Matz S., Hupert F. A. Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analyses of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes*. 2020. № 18. С. 192–198.
6. Ryff C. D., Singer B. Psychological well-being: Meaning, measurement and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*. 1996. № 65(1). С. 14–23.
7. Warr P. A study of psychological well-being. *British Journal of Psychology*. 1978. Vol. 62, Issue 1. С. 111–121.

Ольга ТИМОШЕНКО

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Поліський національний університет, м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я В КОНСТРУКТИВНИХ ТА ДЕСТРУКТИВНИХ РОДИНАХ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабна війна Росії в Україні обумовила величезне збільшення кількості негативних чинників психологічного здоров'я наших громадян. Наразі маємо величезний вплив на громадян України російсько-української війни та стресових й конфліктних ситуацій, пов'язаних з нею. Триваюча війна, безсумнівно, суттєво вплинула на психологічне здоров'я всіх українських родин. Вона створила складне та стресове середовище, і сім'ям довелося долати різні негативні психологічні наслідки [1; 2; 5]. Зупинимося на деяких аспектах психологічного здоров'я українських родин в умовах війни Росії з Україною.

Предмет дослідження: психологічне здоров'я в українських родинах в умовах війни.

Мета дослідження: дослідити й порівняти особливості психологічного здоров'я особистості в конструктивних та деструктивних родинах.

Методи та організація дослідження: опитувальники «Конструктивні та деструктивні родини» Е. Г. Ейдемільера та В. В. Юстицькиса [3] з метою визначення типу родини; «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» («The Mental Health Continuum - Short Form» К.Кіза) [6] в адаптації Е. Л. Носенко та А. Г. Четверік-Бурчак [4], з метою визначення рівня психічного здоров'я; обрахування U-критерію Манна-Уїтні для незалежних вибірок.

Дослідницька робота проводилася впродовж січня – вересня 2023 року. Емпіричну вибірку склали 69 осіб з різним стажем подружнього життя, зокрема 24 – з деструктивних родин та 45 – з конструктивних.

На першому психодіагностичному етапі нашого дослідження ми визначали тип родини до якої відносяться респонденти. З цією метою було використано методичку «Конструктивні та деструктивні родини». Серед досліджуваних виявилось більше конструктивних родин (65,2%), ніж деструктивних (32,33%) (рис. 1).

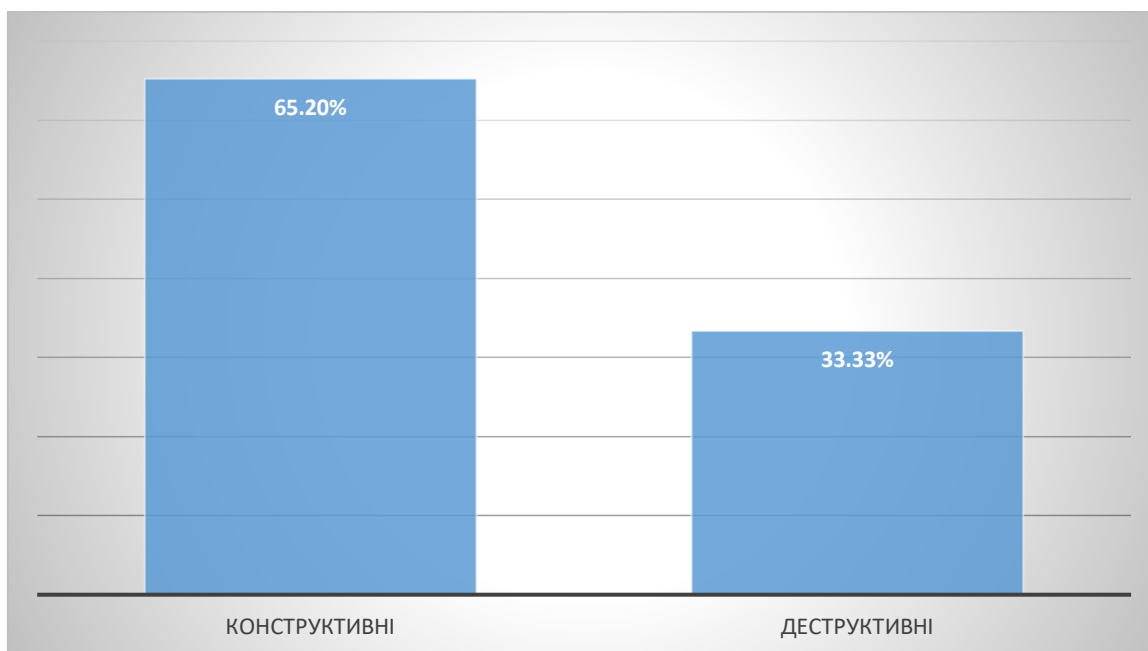


Рис. 1 Співвідношення між конструктивними та деструктивними родинами

Здійснивши статеву диференціацію у діагностиці типології родин, ми виявили, що жінки більш схильні до віднесення власної родини до конструктивної, порівняно з чоловіками. Так, «конструктивних» жінок на 19,0% більше, ніж «конструктивних» чоловіків.

Чоловіки, порівняно з жінками, є більш схильними до віднесення власної родини до деструктивного типу, хоча різниця між ними є незначною (відповідно, 17,4% та 16,0%). Серед опитуваних більше чоловіків, які взагалі не визначилися щодо характеру взаємин у власній сім'ї.

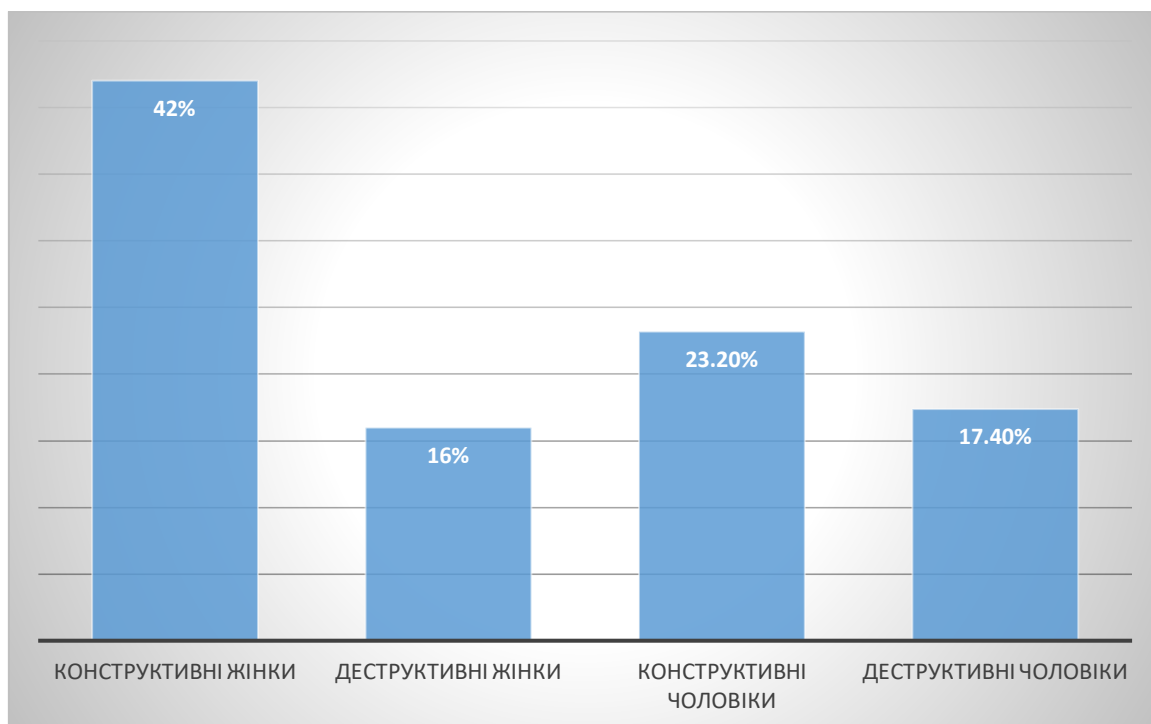


Рис. 2 Статеві відмінності у типології конструктивних та деструктивних сімей

На другому етапі дослідження визначали рівень психологічного здоров'я в різних типах українських родин. Згідно методики «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» (МНС-SF-UA) діагностувалось три рівні психологічного здоров'я: низький рівень, помірний та високий.

Порівняння середніх значень показників психологічного здоров'я в конструктивних та деструктивних родинах, зокрема аналіз його статевої диференціації (таблиця 1), не виявили достовірних відмінностей ($p \geq 0,05$).

Психологічне здоров'я в конструктивних та деструктивних родин

Тип родини	середнє значення (в балах)		
	загалом	чоловіки	жінки
Конструктивні родини	37,0	36,8	37,1
Деструктивні родини	41,0	40,7	41,2

Проаналізуємо статеві особливості психологічного здоров'я в різних типах українських родин. Більшість респондентів з конструктивних родин має помірне психологічне здоров'я. Так, у трохи більше, ніж третини жінок (36,0%) та біля третини чоловіків (27,0%) з цих сімей мають помірний рівень стабільності здоров'я. Проте, достовірні статеві відмінності ($p \leq 0,05$) спостерігаємо у респондентів, які мають низький та високий рівні психологічного здоров'я.

Деякі інші показники психологічного здоров'я в деструктивних родин. У 38,0% жінок, які відносять свою сім'ю до деструктивних, переважає помірний рівень психологічного здоров'я, що на 9,0% більше ніж у чоловіків. Високий рівень психологічного здоров'я в деструктивних родин має більше чоловіків, порівняно з жінками (відповідно, 17,0% та 8,3%; $p \leq 0,05$). Низький рівень психологічного здоров'я у деструктивних родин спостерігаємо в однаковій частині жінок та чоловіків (по 4,1%).

Порівнявши результати показників психологічного здоров'я в різних типах українських родин, можна стверджувати, що найбільші статеві відмінності в психологічному здоров'ї спостерігаємо, як у конструктивних так і в деструктивних родин, на його високому рівні.

Висновки. 1. Переважна більшість українських родин відноситься до конструктивного типу. Існують статеві відмінності в типології родин: жінки більш схильні до віднесення власної родини до конструктивної, порівняно з чоловіками.

2. Існують розбіжності між показниками психологічного здоров'я в конструктивних та деструктивних родин. У переважній більшості родин, що відносяться до різних типів, показники психологічного здоров'я знаходяться на

помірному рівні. Виявлено статеві відмінності в показниках психологічного здоров'я в різних типах родин: жінки в конструктивних родинках мають більш широке віяло показників психологічного здоров'я, порівняно з чоловіками. В деструктивних родинках високий рівень психологічного здоров'я має більше чоловіків, порівняно з жінками, а в конструктивних навпаки. Низький рівень психологічного здоров'я у деструктивних родинках спостерігаємо в однакової частини жінок та чоловіків, а в конструктивних – більше жінок, порівняно з чоловіками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавльова Л., Кротюк К. Особливості ціннісно-сміслової сфери військовослужбовців з різним досвідом участі в бойових діях. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. Випуск 10(55). 2020. С. 26 – 36. URL: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/pn/article/view/909>
2. Журавльова Л., Хильченко Л. Статева диференціація ознак стресу в умовах війни. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. Випуск 21 (66). 2023. С. 17 – 25.
3. Мушкевич М. І., Федоренко Р. П., Магдисюк Л. І., Дучимінська Т. І. *Психологія молодшої сім'ї*. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 235 с.
4. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак А. Г. Опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма»: опис, адаптація, застосування. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія «Педагогіка і психологія», 2014. Вип. 20. С. 89–97.
5. Тимошенко О. Психологічне здоров'я українських родин в умовах війни. *Modern problems of science, education and society*. Proceedings of the 7th International scientific and practical conference. SPC “Sci-conf.com.ua”. Kyiv, Ukraine. 2023. Pp. 332 - 335. URL: <https://sci-conf.com.ua/vii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modern-problems-of-science-education-and-society-11-13-09-2023-kiyiv-ukrayina-arhiv/>

6. Keyes, C. L. «The mental Health Continuum -Short Form: from languishing to flourishing in life». *Journal of Health and Social Behaviour*. 2002. N° 43. P. 207–222.

Ірина ПЕРІГ

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: НАПРЯМИ ПІДТРИМКИ І ЗБЕРЕЖЕННЯ

У часі воєнних дій, коли домінує тривога та страх за власні життя та безпеку, зокрема рідних та близьких людей, коли переживається невизначеність, безпорадність, апатія, є особливо важливою психологічна допомога та підтримка. За даними опитування, студентська аудиторія є дуже вразливою, підтвердженням чого стали результати комплексного соціологічного дослідження, проведеного в різних країнах британською кампанією Alligator Digital в 2023 році, які засвідчують, що українська молодь віком від 18 до 24 років найнижче з-поміж інших вікових категорій оцінює стан свого психічного здоров'я зараз: 6,7 з 10, на відміну 7,5 балів в середньому у світі. Отже, стереотип про те, що молодь легше за інші вікові групи сприймає життєві виклики, є лише стереотипом, вказала ініціаторка Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», перша леді Олена Зеленська [2].

За визначенням ВООЗ, психічне (ментальне) здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, при якому людина може реалізувати власні здібності, протистояти звичайним життєвим стресам, продуктивно працювати і робити внесок у суспільне життя [2]. Тобто для ідентифікації людини як ментально здорової не достатньо у неї лише відсутності психічних відхилень у сфері пізнавальної, емоційної, рухово-вольової діяльності людини.

Ментально здорова людина, на думку Т. Титаренко, є цілісною і самореалізуючою, розпізнає свої емоційні стани і може керувати ними, здатна

налагоджувати стосунки з іншими, відкрита до навчання та розвитку, позитивно ставиться до себе, адаптивна, креативна, самостійно приймає рішення, адаптується до нових умов життя та викликів сьогодення; отримує відчуття радості та задоволення від життя.

У психологічній науці досліджуються різні аспекти ментального здоров'я такими науковцями, як Дорфман, І.Н. Гурвіч. Г. Сельє, Г.В. Ложкін, О.С. Васильєва, В. Кеннон, О.В. Корнієнко, Г.С. Нікіфоров, Ю.М. Орлов, В.П. Петренко.

Аналізуючи моделі комплексного підходу до психологічної допомоги, інтегративні моделі збереження психічного здоров'я, виділено наступні напрямки його підтримки та відновлення, а саме: когнітивний, емоційний, поведінковий, ціннісно-мотиваційний [1] (рис. 1).

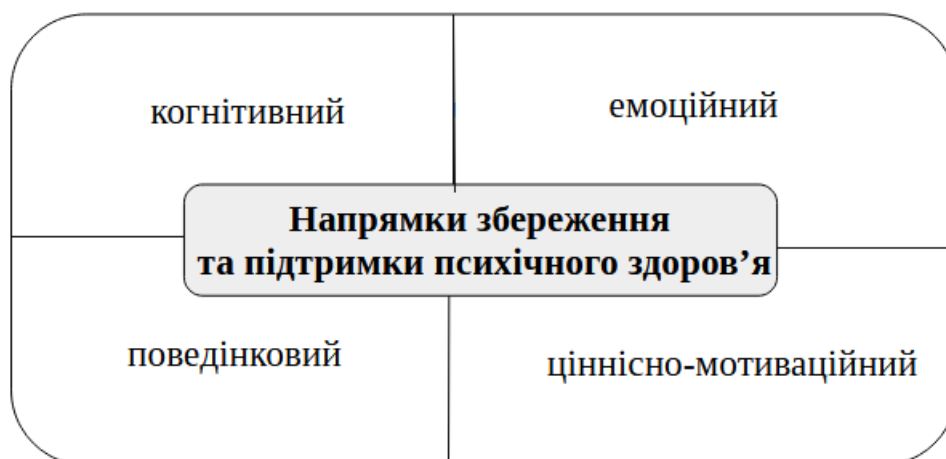


Рис. 1 Напрямки збереження та підтримки психічного здоров'я

Когнітивний компонент збереження психічного здоров'я студентської молоді передбачає проведення психоедукаційних зустрічей з метою поінформування важливості рівнозначної турботи як про фізичне, так і психічне здоров'я, наочне представлення у формі відео, фото, ілюстрацій зв'язку роботи нервової системи і поведінки. Значимо повідомити про інформаційні ресурси, літературу, психологічні платформи допомоги. Когнітивна складова передбачає розвиток рефлексивної здатності особистості, оцінка стану загрози життю і безпеці.

Емоційна складова психологічної програми передбачає оволодіння навичками самоаналізу власних переживань, відчуттів, вміннями розпізнавання емоцій, їх ідентифікації та прийняття, застосування методів їхнього вивільнення та опанування психоемоційними станами. До інтегративної програми слід включити відпрацювання навичок м'язової релаксації, заземлення, аутогенного тренування, вивільнення емоцій через арт-терапевтичні техніки тощо.

Поведінковий аспект психологічної підтримки та збереження психічного здоров'я має на меті вироблення адаптаційних ресурсів до стресових факторів та подій, розвиток особистісної активності, стресостійкості, гнучкості, соціальної компетентності тощо.

Ціннісно-мотиваційна складова психічного здоров'я студентської молоді забезпечують наявність смисложиттєвих орієнтацій, які передбачають цілісне бачення світу, свого місця в ньому, постановку значущих цілей, планування життєвої перспективи.

Враховуючи важливість проблематики збереження психічного здоров'я, розвитку культури турботи про себе, слід в умовах освітнього процесу впроваджувати психопрофілактичні заходи стосовно попередження відчуття неблагополуччя, обмеження стрес-факторів, надати знання методів та способів психологічної допомоги. Зокрема до комплексної програми розвитку здатності турботи про ментальне здоров'я слід включити реалізацію соціально-психологічного тренінгу, мета якого — розвиток навичок самоусвідомлення, визначення способів самодопомоги, опанування дієвими практичними методами розвитку ментального здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власенко І.А., Фурман В.В., Рева О.М., Канюка І.О. Психологічне здоров'я студентської молоді. Вінниця: ТВОРИ, 2022. 224 с.
2. Зеленська О. Ментальне здоров'я – один із найбільших глобальних викликів майбутнього. URL: <https://www.president.gov.ua/news/olena-zelenska-mentalne-zdorovya-odin-iz-najbilshih-globalni-85665>.

Марія КРАПИВА

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Київський
університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна*

Олена ЛИТВИНЕНКО

*доктор психологічних наук, Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД

Психологічні особливості долаючої поведінки у вимірі сучасності являють собою індивідуальний стиль взаємодії суб'єкта з складною кризовою ситуацією, який базується на притаманних суб'єкту психологічних захистах та копінг-стратегіях, що можуть конструктивно впливати на відновлення психологічної рівноваги особистості, або виступати неконструктивною формою уникнення стресу. В умовах воєнного стану, що характеризується бурхливими соціально-політичними змінами в житті цивільного населення, дослідження психологічних особливостей долаючої поведінки пересічних громадян, що не задіяні у заходах оборони України, постають актуальними у часі війни та визначаються, згідно нашої наукової позиції, як ті, що мають першочергове значення.

Долаючу поведінку, як психологічний феномен, що включає в себе захисні механізми психіки та копінг-стратегії, вивчали такі вчені як Р. Лазарус, Н. Ендлер, С. Хобфолл, Е. Хейм, Л. Мерфі, С. Фолькман, С. Бойчук, Л. Карамушка, О. Войцеховська, Г. Закалик, Я. Ляшин, Н. Скрипник, В. Боснюк, Л. Степаненко та інші. Загалом, більшість дослідників виділяють три підходи до класифікації копінг-стратегій: копінг як форма психологічного захисту, що сприяє зниженню психоемоційної напруги; копінг як відносно стала схильність особистості відповідати на стресогенні ситуації певним чином; копінг як динамічний процес зіткнення особистості зі стресом [2, с.22]. Щодо механізмів психологічного захисту, що проявляються через неусвідомлювані процеси та внутрішні ресурси особистості, науковою спільнотою даний психологічний феномен розглядається як складова формування домінуючої копінг-стратегії

особистості, або як внутрішні особистісно-орієнтовані механізми активізації копінг-ресурсів, покликані знизити рівень психоемоційного напруження [1, с.102].

Серед сучасних закордонних дослідників, що вивчають особливості долаючої поведінки цивільного населення в контексті динамічних соціально-політичних змін у часі війни, можемо виокремити таких науковців як С. Шапіра, О. Кохен, Дж. Шезер, Е. Джонс, М. Сірінер, С. Кос, А. Бургін, Т. Шмід, Дж. Фегерт, Д. Вітіелло, Е. Кокбейн, А. Сідботтом, Д. да Сільва та інші. Інтерес до проблематики особливостей долаючої поведінки цивільного населення серед сучасних українських науковців також є досить вагомим, на що вказують деякі дослідження захисно-долаючої поведінки окремих груп населення такими вченими як А. Бондар, О. Будзьяк, В.Будзьяк, І. Булик, О.Вакуленко, Т. Голубенко, І. Івженко, С. Глущенко, Ю. Данченко та інші. Проте, систематизовані ґрунтовні дослідження саме психологічних особливостей долаючої поведінки цивільного населення у воєнний та післявоєнний період відсутні, що і обумовлює актуальність теми дисертаційної роботи.

Перед українським суспільством в умовах повномасштабної війни постають нові виклики, проблеми, загрози та протиріччя, що потребують вирішення на всіх рівнях соціально-політичного життя країни, а також і в розрізі кожного окремого громадянина, який потребує додаткових внутрішньоособистісних інструментів боротьби із руйнівними чинниками впливу, способів відновлення внутрішнього ресурсу для подолання стресу внаслідок повномасштабних військових дій, що охопили Україну у лютому 2022 року. Такі події формують необхідність вивчення психологічних особливостей долаючої поведінки цивільного населення, особливо в контексті постійної динаміки воєнних дій та можливих наслідків, що очікують українське суспільство в повоєнний період.

Цивільним населенням під час війни визначаються особи, які не є членами збройних формувань і не беруть прямої участі у бойових діях [3, с. 427]. Варто зазначити, що такі особи є захищеними спеціальними міжнародними

нормативно-правовими актами, положеннями міжнародного гуманітарного права, котрі забезпечують загальний і спеціальний захист цивільного населення під час збройного конфлікту. Основою захисту всіх верств населення, яку визначають дані нормативно-правові акти, є повага до людини та забезпечення безпечного середовища під час воєнних дій [3, с. 427]. Проте, варто звернути увагу, що наявні механізми цивільного захисту населення передбачені державою носять загалом соціально-політичний характер, спрямований на забезпечення безпечних умов життєдіяльності громадян під час війни та не передбачають окремих психологічних заходів щодо надання психологічної допомоги та загальної підтримки життєстійкості населення в умовах надзвичайної ситуації під час розгортання бойових дій. З огляду на це, можемо зробити висновок про відсутність пріоритету психологічної підтримки громадян на державному рівні під час війни та актуальність дослідження психологічних особливостей долаючої поведінки цивільного населення в даний період з метою розробки системи конкретних практичних заходів щодо психологічного розвантаження суб'єкта, що переживає стрес у часі війни.

Після повномасштабного вторгнення росії в Україну, наукові розвідки вітчизняних дослідників в області психології та соціології торкнулися питань співіснування людей у надзвичайних обставинах життя, праці, повсякденної комунікації, а також зміни ціннісних орієнтацій громадян, динаміки соціально-психологічного стану населення держави. Наразі дослідженням даних питань у розрізі воєнного стану займаються такі вчені як О. Литвиненко, В. Степаненко, М. Шульга, О. Стегній, Л. Бевзенко, О. Максименко, Л. Малиш, О. Рахманов, О. Симончук, В. Резнік, О. Жуленьова, О. Злобіна. Зазначені дослідження висвітлюють питання соціальних чинників сприйняття збройного конфлікту населенням України, динаміку макросоціальних очікувань громадян у воєнний період, а також явний та прихований зміст російсько-української війни, процеси стигматизації в контексті соціальних реакцій на виклики сучасності, що постають перед суспільством країни. Деякі питання адаптації, психологічного благополуччя та поведінкових реакцій населення в умовах збройного конфлікту

досліджували такі науковці як А. Горбачик, Р. Шульга, Н. Толстих, О. Бурова, Н. Соколов, А. Соколова.

Попри наявні роботи закордонних та вітчизняних вчених в області долаючої поведінки, глобальні психологічні дослідження які б торкалися особливостей подолання цивільним населенням сукупності чинників негативного впливу війни на особистісному рівні у воєнний та повоєнний період в Україні відсутні, що визначає необхідність дослідження цієї наукової проблематики.

Відтак, в межах соціально-політичної ситуації російсько-української війни, постає актуальна потреба здійснення теоретико-методологічного аналізу та емпіричного дослідження психологічних особливостей долаючої поведінки цивільного населення у воєнний та повоєнний період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вавілова А. С. Психологічні особливості копінг-стратегій у підлітків перфекціоністів. *Збірник наукових праць Інституту психології Г.С.Костюка НАПН України*, 2019, №5, 101-114.
2. Галян А. Копінг-стратегії як чинник адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*, 2016, №1 (16), с. 22-27.
3. Марков К. А. Захист поранених, військовополонених і цивільного населення під час збройних конфліктів. *Юридичний науковий електронний журнал*, 2021, № 12, с. 426-429.

Людмила МАТЯШ-ЗАЯЦ

кандидат психологічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна

Микита ЧЕРЕПОВСЬКИЙ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В УМОВАХ СТРЕСУ

Актуальною для сучасної психологічної науки і практики є вивчення питань, пов'язаних з формуванням та функціонуванням ефективних стратегій подолання труднощів в умовах стресу. Дослідження психологічних особливостей копінг-стратегій, до яких вдаються юнаки, обумовлюється взаємозв'язком даного феномену з властивою даному віковому періоду потребою у самоствердженні та становленні ідентичності. Також слід розуміти, що здатність використовувати продуктивні копінг-стратегії може стати важливою умовою конструктивної поведінки у різноманітних конфліктних ситуаціях.

Копінг-стратегії були об'єктом наукового аналізу в роботах вітчизняних і зарубіжних науковців. Витоки дослідження стресу та долаючої поведінки можна знайти у когнітивно-поведінковому підході, зокрема у роботах Р. Лазаруса, Р. Моос, С. Фолькман, Е. Фрайденберга. Інтерес науковців до даної проблеми зростає з року в рік, проте наразі відмічається недостатність досліджень, які дозволяли б виявити ресурсні та адаптивні можливості копінг-стратегій.

У психології дотепер сформувалася значна кількість теоретичних підходів і концепцій, які намагаються пояснити сутність копінг-поведінки і копінг-стратегій особистості. Найвідомішими наразі є розуміння копінгу, сформоване у працях Р. Лазаруса та С. Фолькман, які розглядають його як постійний процес взаємодії між індивідом та середовищем [2]. Зокрема, Р. Лазарус визначає копінг як постійні спроби на когнітивному та поведінковому рівні впоратися зі специфічними зовнішніми та внутрішніми вимогами, які оцінюються як такі, які є надмірними або перевищують ресурси людини [3].

У нашому дослідженні ми ставили собі за мету виявити копінг-стратегії, які найчастіше використовуються юнаками в умовах стресу. З цією метою нами були використані три методики, а саме «Тест на визначення рівня стресу» В. Ю. Щербатих, опитувальник «Копінг-стратегії» (в адаптації Т. Л. Крюкової, О. В. Куфтяк, М. С. Замишляєва, Р. Лазарус) [1] та опитувальник «Юнацька

копінг-шкала» (в адаптації Т. Л. Крюкової, Е. Фріденберга, Р. Льюїса). У дослідженні взяли участь 35 юнаків та дівчат віком 18-23 років.

«Тест на визначення рівня стресу» В.Ю. Щербатих є досить простим у процедурному відношенні, дозволяє оцінити рівень стресу за різними показниками. Опитувальник «Копінг-стратегії» ми використали для оцінки стратегій подолання молодими людьми наслідків впливу стресорів. В основу даної методики покладене розуміння Лазаруса і Фолькман про зорієнтованість копінгу або на проблему, або на емоції. Опитувальник «Юнацька копінг-шкала» спирається на теорію копінгу Фриденберга, яка розрізняє продуктивний та непродуктивний копінг.

Під час дослідження ми насамперед визначали рівень стресу, властивий молодим людям. Варто відзначити, що досліджуваних, у яких зовсім відсутні ознаки стресу, у нашій вибірці не було. Виявилось, що 40% досліджуваних мають низький рівень стресу, а 34,3% досліджуваних властивий помірний рівень стресу. Однак високий рівень стресу діагностовано також у значної кількості досліджуваних – у 25,7%. Узагальнюючи ці дані, можемо сказати, що помірний та високий рівень стресу відчуває більшість (60%) досліджуваних.

Опитувальник «Копінг-стратегії» дозволив виявити переважаючі копінг-стратегії, властиві юнакам. Варто відмітити, що деяким юнакам властиве застосування кількох стратегій подолання, що може бути свідченням певної гнучкості у виборі реакцій на стрес. Також виявилось, що найпоширенішими стратегіями подолання стресу є активна адаптація та планування – відповідно 34,3% та 25,7%, а найрідше застосовується подолання, орієнтоване на емоції – лише 8,6%.

Результати дослідження за допомогою методики «Юнацька копінг-шкала» дозволяють сформувати ієрархію стратегій подолання стресу у юнацькому віці. Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що значна кількість досліджуваних юнаків (28,6%) демонструє активні стратегії подолання, які характеризуються прагненням вирішувати проблеми, вдаватися до активних дій для подолання стресових факторів: фокусування на розв'язанні проблеми, на

позитиві, наполегливій роботі тощо. Дещо менша кількість досліджуваних (22,9%) продемонструвала стратегії подолання планування, які полягають у складанні планів та передбаченні потенційних стресорів. Третю позицію з-поміж домінуючих у юнаків копінг-стратегій займає позитивне переосмислення (20%). Соціальна підтримка як копінг-стратегія у юнацькому віці властива лише 17,1% досліджуваних, однак соціальна підтримка залишається все ще важливим фактором боротьби юнаків зі стресом. Ми можемо припускати, що такий результат пов'язаний із загальною тенденцією до ослаблення соціальних контактів внаслідок обмежень, пов'язаних пандемією COVID-19, а потім і викликаних російсько-українською війною. Найрідше юнаки обирають стратегію уникання – домінування даної стратегії продемонстрували лише 11,4% досліджуваних, що в цілому можна оцінити як позитивний факт, оскільки свідчить про те, що сучасна молодь у стресових ситуаціях схильна проявляти активну позицію.

На наступному етапі нашого дослідження ми намагалися з'ясувати, як пов'язані між собою рівень стресу та ті стратегії, які застосовуються молодими людьми для його подолання. З цією метою нами було використано коефіцієнт кореляції Пірсона. Проведений кореляційний аналіз дозволяє нам стверджувати таке: в цілому застосування будь-якої із копінг-стратегій приводить до зниження рівня стресу, однак ефективність їх застосування є різною. Зокрема, найсильніший негативний зв'язок ($r = -0,62$) зафіксовано між рівнем стресу та активним копінгом. Це означає, що застосування активних стратегій подолання допомагає успішно боротися зі стресом. Цікаво також, що досить значущою для подолання стресу виявилася стратегія уникання ($r = -0,52$).

Однак виявлені особливості копінг-стратегій, застосовуваних молоддю, в цілому свідчать про те, що лише незначна частина досліджуваних розуміє, наскільки важливо використовувати різні стратегії подолання стресу, максимально узгоджуючи їх із особливостями конкретної ситуації та своїми психологічними особливостями. А це, своєю чергою, зумовлює необхідність пошуку шляхів та засобів розширення діапазону можливих копінг-стратегій

юнаків в умовах стресу. Вирішення цього завдання передбачає здійснення спеціальної роботи за такими напрямками як психологічне просвітництво та використання методів когнітивно-поведінкової терапії. Просвітництво повинно бути спрямоване на поширення інформації загального характеру про стрес, його вплив на життя і здоров'я (соматичне та психологічне), про сутність подолання стресу, копінг як явище, його різновиди та особливості кожної із копінг-стратегій. Важливо також формувати розуміння про те, що деякі копінг-стратегії є деструктивними і від них варто відмовлятися. Використання методів когнітивно-поведінкової психотерапії дозволить підходити до формування ефективних копінг-стратегій більш персоналізовано, розвиваючи здатність до подолання стресу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей клієнтів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Richard S. Lazarus (1985) The Psychology of Stress and Coping, Issues in Mental Health Nursing. P.1-4, 399-418,
2. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer, 1984.
3. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опитувальник способів подолання (адаптація методики WCQ) . *Журнал практичного психолога*. Москва, 2007. № 3. С. 93 -112.

Іванна АНДРІЙЧУК

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Надія ФАРІЙОН

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Початок професійної діяльності зазвичай розглядають як зміну умов життя особистості фахівця, і ця зміна часто викликає різні психічні реакції, такі як схвильованість, стрес, фрустрація, агресивність, відчуття дезадаптованості. Вміння ефективно справлятися з цими реакціями та зменшити їх негативний вплив є важливою навичкою для кожної людини. Для цього необхідно розуміти свої внутрішні ресурси, мати можливість їх розвивати, накопичувати, вдосконалювати та використовувати в ситуаціях дестабілізації.

Особистісні реакції на стрес та життєві виклики можуть поглиблюватися за умов кризових ситуацій, травмуючих подій, в яких перебуває людина. Війна – реальність сучасного українського суспільства, в якому медичні працівники протягом довготривалого часу працюють у надзвичайно складних умовах, де постійно існує небезпека, невнормованість роботи, переживають важкий досвід у спілкуванні з пацієнтами, звикаються з великою кількістю неприродних смертей. Такі виклики сьогодення значно погіршують психічне та фізичне здоров'я лікарів і загальний моральний стан, що призводить до емоційного вигорання, деперсоналізації особистості та, навіть, втрати певного зв'язку з реальністю. Саме тому розвиток високого рівня психічної стійкості до стресів – важлива умова збереження, розвитку і зміцнення здоров'я і професійної самореалізації особистості медичних працівників.

У кожної людини є свій власний набір фізіологічних, психічних і психологічних ресурсів, які визначають його адаптаційні можливості, власні психологічні механізми подолання стресу. Ці внутрішні ресурси і будуть визначатись поняттям «стресостійкість».

Велика кількість сучасних психологічних досліджень, зокрема, таких науковців як: І. Заболотський, М. Корольчук, В. Крайнюк, Ю. Пунапова, В. Розов зосереджена на дослідженні власне психологічних факторів щодо розвитку стресостійкості у фахівців, чия професійна діяльність пов'язана з виконанням обов'язків в стресових екстремальних умовах. Науковці В. Бодров, Н. Водоп'янова, А. Маклаков, О. Реан, Ю. Щербатих досліджували особливості

розвитку стресостійкості у професіях які потребують особистої взаємодії та контакту з іншими людьми [2].

Зазвичай сутність стресу розглядається як фруструюча невідповідність між – з однієї сторони – вимогами швидко адаптуватися до нової складної ситуації, конструктивно та ефективно діяти відповідно до бажаного результату, та, – з іншої – можливостями самої людини з цим стресовими подіями впоратись.

Таким чином, науковці визначають стресостійкість як комплексну систему адаптивних особистісних якостей, що є складною інтегральною характеристикою особистості [1].

Власне стресостійкість є ключовою для забезпечення медичним працівникам надійної та безпечної працездатності під час здійснення їхньої професійної діяльності. Чим вищий рівень стресостійкості, тим менш вразливою до негативних впливу стресу стає людина. Стресостійкість забезпечує медичним працівникам ефективну взаємодію у їхньому робочому середовищі, допомагаючи їм справлятися зі складними умовами праці та загалом є важливою індивідуальною якістю робочого життя особистості [3].

Зважаючи на вищесказане, нами було проведено емпіричне дослідження проявів стресостійкості медичних працівників в часі війни, що в подальшому дозволить підготувати програму комплексної психологічної допомоги.

Дослідження проводилося у вигляді опитування, за допомогою Google-forms серед медичних працівників Тернопільської обласної клінічної психоневрологічної лікарні. Вибірка становила – 80 досліджуваних.

Використані нами психодіагностичні методики – опитувальник «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенка), який дозволяє оцінити деякі неадаптивні стани (тривога, фрустрація, агресія) і властивості особистості (тривожність, фрустрація, агресивність і ригідність), які допоможуть проаналізувати внутрішні чинники переживання стресових станів медичними працівниками та опитувальник «Особистісна готовність до змін» (А. Роднік та ін., адаптація Н. Бажанової, Г. Бардієр), за якою визначалися рівні особистісної готовності досліджуваних діяти в ситуаціях змін

Аналізуючи результати першої методики, ми виявили нетривожну поведінку у 52,5% досліджуваних, що свідчить про притаманний їм спокій, врівноваженість, вміння завершувати справи до кінця. Середній або допустимий рівень тривожності спостерігається у 32,5% досліджуваних, що свідчить про їхню переважаючу залежність від обставин і ситуацій, перемінний настрій. Високий рівень тривожності спостерігається у 15% досліджуваних, що говорить про їхню домінуючу напруженість, наявне почуття неспокою, стурбованість та відчуття неспокою.

За шкалою фрустрації ми визначили, що низький рівень фрустрації спостерігається у 45% досліджуваних – така людина стійка до невдач, не зупиняється на досягнутому, прагне розвиватись та пізнавати щось нове; середній рівень фрустрації спостерігається у 42,5% опитаних – тобто, такими людьми переживається стан фрустрації, відповідно до нього вони приймають рішення, здійснюють діяльність; високий рівень фрустрації діагностується у 12,5% досліджуваних, що свідчить про їх низьку самооцінку, труднощі в сприйнятті реальності, втечу від труднощів, уникнення стресових ситуацій і нових місць.

За шкалою агресивності можна зробити висновок, що у 32,5% досліджуваних відсутня виражена агресивність, вони стримані, спокійні, зважені у прийнятті рішень. 56,25% досліджуваним притаманний середній рівень прояву агресивності, що характеризується частими перепадами настрою, вони намагаються стримувати свої негативні емоції. 11,25% досліджуваних притаманний високий рівень агресивності, що свідчить про значну деструкцію поведінки.

Шкала ригідності дає змогу нам проаналізувати такі результати: у 45% досліджуваних прояву ригідності не виявлено, що свідчить про їхню здатність швидко змінювати види діяльності та працю, не застрягати на одній справі; середній рівень ригідності виявлено у 47,5% досліджуваних, що свідчить переважаючий вплив настрою на зміну діяльності. Сильно виражена ригідність

у 7,5% досліджуваних, що свідчить про труднощі у пристосуванні до нових ситуації і подій та застрягання на одному виді діяльності .

Результати прояву особистісної готовності медичних працівників діяти в умовах змін наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за рівнями особистісної готовності діяти в умовах змін

<i>Прояви готовності</i>	<i>Рівні готовності, кількість досліджуваних, у %</i>		
	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
Пристрасність	39	48,5	12,5
Винахідливість	33	34,5	32,5
Оптимізм	55	35	10
Сміливість	14	25	41
Адаптивність	61	24	15
Упевненість	43	35	22
Толерантність до двозначності	83,5	13,5	3
<i>Рівні особистісної готовності діяти в умовах змін, загалом</i>	<i>38,5</i>	<i>41,5</i>	<i>20</i>

Як бачимо, середній оптимальний рівень особистісної готовності діяти в умовах змін діагностується у 41,5% досліджуваних медичних працівників. Найбільш вираженими, при цьому, є показники: пристрасність (енергійність, активність, підвищений життєвий тонус), середній рівень якого діагностується у 48,5% досліджуваних.

Низькі показники прояву готовності – толерантність до двозначності (83,5% досліджуваних), що свідчить про те, що таким людям важко контролювати власною поведінкою в незрозумілих чи непередбачуваних ситуаціях, коли не визначені цілі й очікування; адаптивність (61% досліджуваних), що говорить про невміння змінювати свої плани та рішення у новій реальності та оптимізм (55% досліджуваних), діагностує відсутність прагнення до нового, загадкового, відсутність перспективних позитивних очікувань від майбутнього.

Отже, в нашій роботі ми визначили особливості прояву стресостійкості в умовах війни у медичних працівників. У результаті дослідження ми виявили негативну тенденцію у прояві стресостійкості у медиків. Результати дослідження визначили, що у великої кількості медичних працівників переважаючий вияв агресивності та ригідності, що свідчить про різку зміну настрою, такі працівники не вміють чинити опір негативному впливу оточуючого середовища, деструктивно реагують на конфліктні і стресові ситуації. Звідси можна зробити висновки, що основними напрямками розвитку стресостійкості є збереження психологічного позитивного стану, розвиток вміння витримувати напруження кризових ситуацій, здібності приймати рішення, коли невідомі всі факти і можливі наслідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Когут О.О. Стресостійкість особистості в екстремальних умовах праці. *Psychological Journal*, 2020. Vol. 6. № 3. P. 65-73. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.3>
2. Кравець О.В., Станін Д.М., Єхалов В.В. Стрес-адаптація медичних працівників за умов воєнного часу. The 9 th International scientific and practical conference “Science, innovations and education: problems and prospects” (April 6- 8, 2022) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan, 2022. P.74-80.
3. Likholetov Y.O. Quality of life of civilian persons with adaptation disorders who have experienced psycho-social stress under the conditions of military conflict. *Journal of Education, Health and Sport*, 2021. № 11(2). P. 156-170. eISSN 2391- 8306. URL: <http://dx.doi.org/10.12775/JEHS.2021.11.02.016>

Анна ЗАПЛІТНА

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

В умовах війни в Україні перед педагогами і практичними психологами закладів освіти постає питання розвитку емоційної саморегуляції у старших підлітків та розуміння психологічних механізмів реагування дітей цього віку на стресові, складні життєві ситуації.

Як відомо, підлітковий вік є перехідним етапом від дитинства до дорослості, який характеризується якісними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням організму і входженням дитини у доросле життя. Впродовж цього періоду змінюється ставлення підлітка до самого себе, інших людей та навколишнього світу загалом. З одного боку, підліток ще дитина, він не має достатнього соціального й емоційного досвіду, тому не завжди емоційно адекватно реагує на сучасні виклики життя. З іншого – підліток відчуває себе дорослим і прагне відповідного ставлення з боку оточуючих [9]. Це провокує труднощі і конфліктні ситуації у спілкуванні з оточуючими. Тому розвиток у старших підлітків умінь і навичок емоційної саморегуляції є актуальним завданням в складних умовах сьогодення.

Психологи стверджують, що саморегуляція забезпечує здатність людини керувати собою на основі сприймання і усвідомлення власних психічних станів і поведінки [8, с. 314]. На думку Ю.О. Приходько і В.І. Юрченко, саморегуляція – це вміння людини керувати своїм енергетичним потенціалом, контроль над емоціями, збереження здатності критично мислити, вирішувати в критичній ситуації [7, с. 163].

С.Д. Максименко виокремлює три етапи становлення саморегуляції особистості, зокрема: базальна емоційна саморегуляція; вольова саморегуляція; смислова, ціннісна саморегуляція [5]. Подібної точки зору дотримується і В.К. Гаврилькевич, який виділяє три рівні емоційної саморегуляції особистості: несвідома емоційна саморегуляція, пов'язана з механізмами психологічного захисту, які діють на рівні підсвідомості і спрямовані на захист від неприємних, травмуючих переживань; свідомі вольова емоційна саморегуляція, спрямована на досягнення комфортного емоційного стану за допомогою вольових зусиль; свідомі смислова емоційна саморегуляція, яка передбачає усунення емоційного

дискомфорту через осмислення і переосмислення власних потреб і цінностей, а також породження нових смислів [2, с. 54].

Ми дотримуємося точки зору Л.П. Журавльової і М.М. Шпак, які вважають, що «емоційна саморегуляція полягає у системі розумових і вольових дій, спрямованих або на активізацію емоційних процесів, або на їх гальмування, стабілізацію» [3, с. 54]. Емоційна саморегуляція дозволяє старшим підліткам контролювати власні емоції, справлятися зі стресовими ситуаціями у складних життєвих ситуаціях та успішно адаптуватися до умов навколишнього середовища.

Слід зазначити, що емоційна саморегуляція виокремлюється психологами у структурі емоційного інтелекту особистості (Д. Гоулман, Л.П. Журавльова, В.В. Зарицька, О.Я. Чебикін, М.М. Шпак та ін.). Так, наприклад, Л.П. Журавльова і М.М. Шпак розглядають емоційну саморегуляцію, з одного боку, як показник конативного компонента емоційного інтелекту, з іншого, як один із найважливіших психологічних механізмів його розвитку [3, с. 55].

Вивчення особливостей розвитку емоційної саморегуляції є особливо актуальним у старшому підлітковому віці. Як відомо, у процесі міжособистісної взаємодії часто виявляються вікові особливості емоційного розвитку підлітків, зокрема їх легка емоційна збудливість, неврівноваженість, емоційна незрілість, підвищена особистісна тривожність, внаслідок чого спілкування з однолітками і дорослими ускладнюється, з'являються труднощі у налагодженні емоційних контактів з іншими людьми [9].

В.І. Немеш, аналізуючи проблему емоційної трансформації підліткового віку, стверджує, що підліткам властива значна емоційна збудливість, яка виявляється в неконтрольованому вияві почуттів, гострому реагуванні на конфліктні ситуації; підвищена тривожність; зростання стійкості емоційних переживань, як-от довга пам'ять на образи чи несправедливість; відчуття страху бути висміяним чи неприйнятним; суперечливість почуттів; нестійка самооцінка [6, с. 95].

О.І. Власова, на основі результатів емпіричного дослідження, зазначає, що у старшому підлітковому віці дівчата краще виражають емоції та ідентифікують їх за виразом обличчя, натомість хлопці продуктивніше управляють емоціями, приймаючи за них відповідальність [1, с. 281].

З метою розвитку емоційної саморегуляції у старших підлітків дослідники пропонують використовувати різні методи, зокрема: дихальні вправи, арт-терапію, танцювально-рухову терапію, соціально-психологічний тренінг та ін.

Таким чином, проблема розвитку емоційної саморегуляції у старшому підлітковому віці є актуальною і важливою. Для того, щоб старші підлітки могли успішно спілкуватися з однолітками і взаємодіяти з дорослими, їх необхідно навчити керувати своїми емоціями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей : структура, динаміка, чинники розвитку. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2005. 308 с.
2. Гаврилькевич В. К. Методи та методики дослідження особливостей емоційної саморегуляції дорослих із ішемічною хворобою серця. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2009. № 1(21). С. 53–61.
3. Журавльова Л. П., Шпак М. М. Саморегуляція в структурі емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогічний процес : теорія і практика. Серія : Психологія*. 2016. № 3 (54). С. 52–57.
4. Зарицька В. В. Саморегуляція емоцій в структурі емоційного інтелекту. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків : ХНПУ, 2010. Вип. 35. С. 66–77.
5. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
6. Немеш В. І. Емоційна трансформація підліткового віку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. Вип. 3. С. 93–95.
7. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідни : навч. посіб. Київ: Каравела, 2012. 328 с.

8. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

9. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

Іван ПЕТРУК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ

Жодна здорова людина не може уникнути стресу у повсякденному житті. Стрес, супроводжує людей скрізь, проте не всі люди однаково реагують на стрес. Одні люди після стресової ситуації через короткий проміжок часу функціонують абсолютно нормально, а інші відновлюються тижнями або взагалі «ламаються», що призводить до серйозних проблем зі здоров'ям. На даний час наукова література визначає, що за властивість швидкого відновлення після впливу стресу відповідає резильєнтність.

Резильєнтність вивчали такі дослідники як: Енн Мастен (Ann Masten), Річард Дж. Девідсон (Richard J. Davidson), Віктор Франкл (Viktor Emil Frankl), Майкл Раттер (Michael Rutter), Норман Гармезі (Norman Garmezy), А. Максименко, С. Бойко та інші.

Дослідники зазначають, що резильєнтність означає стійкість до ризиків у середовищі, у якому знаходиться особистість, або подолання стресу, який виник внаслідок тієї чи іншої ситуації, яка розцінюється особистістю як лихо або нещастя. Це не лише соціальна компетентність або позитивне психічне здоров'я. Фактично, це інтерактивна концепція, яка включає комбінацію серйозного ризику та відносно позитивних психологічних змін особистості, незважаючи на стресовий або негативний досвід. У своїх роботах дослідник виділив п'ять тверджень щодо феномену резильєнтності.

1) стійкість до небезпек може визначатись рівнем контрольованого впливу до ризику, а не його уникненням;

2) стійкість може визначатись ознаками або обставинами, які не мають небезпечних та серйозних наслідків, у випадку, якщо у середовищі людини відсутні небезпечні ситуації;

3) стійкість може визначатись фізіологічними або психологічними процесами копіngu, а не зовнішніми чинниками ризику чи зовнішніми захисними факторами;

4) відтерміноване відновлення після переживання стресової або загрозової ситуації може бути результатом «переломного» досвіду в дорослому житті особистості;

5) стійкість може бути обмеженою біологічним програмуванням або шкідливим впливом стресу чи незгоди на нейронні структури особистості [5, с.1].

Резильєнтність також варто відрізнити від поняття психологічного відновлення. Психологічне відновлення, в першу чергу, передбачає наявність у життєвому досвіді людини травмуючої ситуації, яка викликає розлади, що можуть знаходитись на межі психопатології (напр. симптоми депресії або посттравматичного стресового розладу (далі ПТСР), тощо). Резильєнтність передбачає недопускання виникнення вищеописаних розладів [1, с. 98–105].

Даний феномен, швидше, покликаний відображати здатність особистості до відновлення та утримання адаптивної поведінки, яка може виникнути слідом за відступом або неспроможністю, які були викликані стресовою ситуацією. Бути резильєнтним, на думку Гармезі, означає, що особистість повинна проявити так звану «функціональну адекватність», тобто, здатність зберігати власну функціональність, незважаючи на втручання емоцій. Ерік Міллер же вважає резильєнтність здатністю, що дозволяє особистості успішно та ефективно реагувати на її недоліки в несприятливій ситуації.

Щодо структури резильєнтності, то тут ми також можемо помітити різні підходи вчених. Антоніо Пангалло, Лара Зібаррас, Рейчел Левіс та Поул

Флексман, базуючись на аналізі робіт інших авторів, виділити три концептуальних компоненти, що притаманні феномену резильєнтності:

1) наявність значного стресу, що несе істотну загрозу негативних наслідків (*причина*);

2) наявність індивідуальних ресурсів та ресурсів середовища, які сприяють позитивній адаптації;

3) позитивна адаптація або пристосування на певному життєвому етапі розвитку (*наслідок*) [1, с. 153].

Джордж Бонанно виділив п'ять основних факторів які визначають рівень резильєнтності особистості: твердість характеру (стійкість), самовдосконалення, репресивний копінг, позитивні емоції і сміх [2, с. 107–111]. Також, на основі експериментальних та теоретичних досліджень різних авторів, Г. Річардсон створив власну теоретичну модель резильєнтності, яка складається з чотирьох фаз: 1) зіткнення особистості з факторами ризику (травматогенними подіями, порушеннями або ж «дизрапторами»); 2) активація захисних факторів та факторів вразливості; 3) взаємодія між захисними факторами та факторами вразливості; 4) можливі результати взаємодії: резильєнтність або дезадаптація [4, с. 311].

У будь якій професії присутній той чи інший рівень стресу. Він відрізняється від виду професії, проте, його наявність не може бути спростована. Різні спеціалісти, зокрема, Д. Зеркалов визначає поняття «робочий стрес», який означає хворобливий психоемоційний стан, який згубно діє на організм людини та виникає у процесі праці [6, с. 211].

До якостей, що дозволяють протистояти професійному стресу відноситься і резильєнтність, яка є особливо важливою, для професій типу людина-людина, оскільки, професії із даної категорії передбачають роботу у постійному контакті з оточуючими, що часто супроводжується стресовими ситуаціями [7, с. 178].

Отже, спираючись на дослідження науковців, можна встановити, що резильєнтність – це здатність людини до швидкого відновлення після стресової ситуації, що призводить до повернення до адекватного рівня працездатності та

набуття позитивних рис, які дозволяють людині ефективніше протистояти стресу в майбутньому. Дана властивість є комплексною, складається із різних аспектів та має певну структуру, проте, її важливість у сучасному, сповненому стресом, житті важко переоцінити.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59.
2. Miller E.D. Reconceptualizing the role of resiliency in coping and treatment. *Journal of loss and trauma*. 2003. №8.
3. Richardson, Glenn E. The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*. 2002. № 58
4. Richardson, Glenn E. The resiliency model. *Health education*. №21.6. 1990.
5. Rutter M. Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2006. № 1094 (1).
6. Зеркалов Д. В. Наукові основи охорони праці: монографія. Київ. Основа, 2015. 934 с.
7. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів, Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.

Олег ДЕРГАЧОВ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Поліський національний університет, м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УМОВ ТА ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Професійна деформація – деструкції, які виникають під час професійної діяльності й негативно впливають на її продуктивність. Професійні деструкції – це зміни сформованої структури діяльності й особистості, що негативно впливають на продуктивність праці та взаємодії з колегами [4].

Проведеними психологічними дослідженнями встановлено, що професійна діяльність працівників державної кримінально-виконавчої служби України наповнена стрес-чинниками, а саме: ризик небезпеки; раптовості; збільшенням інтенсивності дій в умовах дефіциту часу; невизначеності дій в умовах екстремальних ситуацій, що не обумовлені інструкціями; психологічний вплив засуджених (ув'язнених), як носіїв антисоціальної поведінки тощо.

М. Самойлов стверджує, що розвитку психічних порушень, стресових станів і професійної деформації сприяє специфіка професійної діяльності працівників кримінально-виконавчої служби – перебування в ізольованому просторі з накопиченням асоціального досвіду засуджених, гніт власних думок, проведення паралелей з особистим життям тощо.

Сучасні дослідження показали, що зниження відчуття задоволеності від власної праці – стійка прогресуюча тенденція працівників ДКВСУ, що викликає почуття байдужості до своєї діяльності та зменшує працездатність. Проходження служби в пенітенціарних установах часто стає причиною різноманітних психічних розладів, а система пенітенціарних закладів – «полігоном їх відтворення». Д. Прайс, А. Ліблінг і Г. Шефер зазначають, що «тюремна праця» має значний емоційний вплив на персонал з причини її визначення як «каральної» із середовищем тривоги, страху і страждань, що обумовлені позбавленням волі та примусом.

Н. Цвіткова та С. Кулакова виявили, що в 20% співробітників силових структур (кримінально-виконавчої служби) відмічається підвищений рівень організаційного стресу, вони можуть потребувати допомоги психолога.

Організаційний стрес – професійний стрес породжений незадовільним станом організаційних умов праці. Синдром професійного вигорання – є наслідком організаційного стресу у працівника. Американські психологи К. Маслач і С. Джексон розробили та запропонували модель професійного вигорання, в якій виділяються три групи ознак цього явища [2]:

- деперсоналізація – знеособлення міжособистісних відносин, формування цинічного та негативного відношення до колег та засуджених;

- емоційне виснаження – відчуття спустошеності та втрата гостроти почуттів, байдужість до професійної діяльності;
- редукція особистісних досягнень – ослаблення професійної мотивації та падіння професійної самооцінки, зневажливе ставлення до службових обов'язків, прагнення перекласти відповідальність на інших тощо.

С. Джексон і К. Маслач виділили ряд факторів, від яких залежить розвиток професійної деформації (вигорання):

- внутрішній психологічний досвід, що включає очікування, почуття, установки та мотиви;
- індивідуальна межа можливостей нашого «емоційного Я» протистояти виснаженню; самозбереження та протидія вигорянню;
- негативний індивідуальний досвід, в якому сконцентровані проблеми, дистрес, дискомфорт, дисфункції – їх негативні наслідки [3].

Розробка і використання різних видів соціальної, професійної та особистої підтримки працівника з боку керівництва – є головним засобом профілактики синдрому професійного вигорання. Працівникам, які відчувають прояви симптомів професійної деформації, фахівці рекомендують такі засоби:

- розширення власних соціальних зв'язків;
- власні допущенні помилки – можливість навчитися чомусь новому;
- пошук свого інтересу в будь-якій роботі;
- прагнення стати наставником для недосвідчених або молодих співробітників та ін.

Всі наведені вище рекомендації щодо попередження стресів носять досить загальний характер. Сприйнятливість до стресів на роботі в чималому ступені залежить від загального життєвого фону: наскільки успішно ми вміємо виходити з стресових ситуацій.

Зарубіжні вчені вказують на те, що з перебігом часу у працівників з високим рівнем організаційного стресу знижується вимогливість до своїх вчинків, дій, рішень тощо. Дане явище проявляється у прагненні співробітників жорстко регламентувати умови відбування покарання засуджених; посиленні до

них вимог; проявів правового нігілізму та безапеляційно ствердження власної правоти тощо.

Проаналізувавши низку наукових праць можна справедливо стверджувати, що проходження служби в пенітенціарній системі часто відбувається в несприятливих – екстремальних умовах, наслідком цього можуть стати порушення, які проявляються у вигляді професійної деформації. Негативні психофізичні чинники викликають підвищення загальної напруженості в колективі, що проявляється в грубості з підлеглими, виникненні конфліктів, посадовому бездіяльності або у вседозволеності, порушення дисципліни та законності.

Забезпечення якісного психологічного супроводу співробітника кримінально-виконавчої служби є важливим етапом підготовки до умов несення служби, можливись розвинути в ньому необхідні професійні якості. Не зважаючи на те, що Міністерство юстиції України неодноразово акцентувало увагу на необхідності психологічного забезпечення професійної діяльності персоналу установ виконання покарань, на теперішній час діяльність психологів кадрових служб не регламентована жодним нормативним документом, програми психологічного супроводу працівників відсутні.

«Самодіагностика» та завчасне виявлення в себе симптомів професійної втоми є корисним інструментом для запобігання проявів професійної деформації. Є ряд простих та універсальних порад, які допоможуть у цьому:

- здобування нових знань;
- розвиток здатності до самокритики та самоаналізу;
- вихід із «зони комфорту»;
- уміння розслаблятися.

Головним принципом запобігання професійній деформації та емоційному вигоранню є дотримання вимог психогігієни.

Виокремлюємо такі способи професійної психогігієни:

- наявність професійних цілей;
- оволодіння вміннями та навичками саморегуляції;

- підвищення самооцінки; обмін інформацією з колегами (професійне спілкування);
- емоційно-особистісне спілкування (спілкування з людьми, не пов'язаними з професійною діяльністю);
- оволодіння навичками перемикання соціальних ролей;
- визначення часових меж професійної діяльності;
- пошук захоплень, не пов'язаних із професійною діяльністю (хобі);
- усвідомлення значущості у своєму житті інших ролей;
- піклування про своє здоров'я, фізичний стан, зовнішній вигляд.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кирилишин В. 11 видів професійних деформацій педагога та управлінця: газета «Управління освітою», №7 липень 2018 URL: <https://osvita.ua.com/2018/08/65951/> (дата звернення: 01.04.2023)

2. Настояща У. В. Проблема стресу персоналу кримінально-виконавчої служби України в діяльності психолога установ виконання покарань та слідчих ізоляторів): *Вісник психології і соціальної педагогіки*. Київ URL: https://www.psyh.kiev.ua/Настояща_У.Проблема_стресу_персоналу_кримінально_виконавчої_служби_України_в_діяльності_психолога_установ_виконання_покарань (дата звернення: 01.04.2023)

3. Ковалів М. В. Професійний стрес керівника органу внутрішніх справ та його профілактика: Науковий вісник 1'2013 ЛДУ ВС. С. 163–170 URL: https://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/library/visnyky/nvsp/01_2013/13kmtjrp.pdf (дата звернення: 01.04.2023)

Тетяна ЦЮМАН

кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Зоряна АДАМСЬКА

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

ПСИХОЛОГІЯ БЕЗПЕКИ ТА ЗАХИЩЕНОСТІ ОСВІТЯН: ПРАКТИКИ СТІЙКОСТІ

Життя освітян України докорінно змінилося після лютого 2022 року. В один момент воно розділилося на «до» та «ще не після». Наша робота, взаємодія з учнями, колегами та батьками стала докорінно іншою. Адже до умов, в яких нам усім доводиться проживати досвід війни, ми були готові ні фізично, ні психологічно. І освітяни, і учні стали потребувати більше психологічної підтримки у розвитку стійкості та адаптивності.

Поступово, ми, як фахівці, які володіють спеціальними психолого-педагогічними знаннями, почали усвідомити, що в умовах війни наша сила — не в умінні «засипати» академічними темами, тестами, завданнями, а у здатності підтримати, убезпечити від розчарувань, підсилити відчуття контролю над сьогоденням і майбутнім, яке, здавалося, втрачене назавжди.

Незалежно від того, де ми зустріли день 24 лютого 2022 року, де перебуваємо зараз, у кожного з нас порушене базове відчуття безпеки, для відновлення якого потрібен кропіткий і психологічно грамотний супровід. Саме для впровадження такого супроводу Всеукраїнська благодійна організація «Український фонд «Благополуччя дітей» у межах проєкту Ради Європи «Боротьба з насильством щодо дітей в Україні, Фаза III» розробила П'ять Правил Стійкості Педагога.

Наші правила допоможуть подолати труднощі, що перешкоджають якісному навчанню та взаємодії безпосередньо в класі, аудиторії в онлайн- чи офлайн-форматі. Можливо, їх дотримання і не входить до переліку посадових обов'язків учителя чи викладача, але саме зараз наші вихованці, окрім академічних знань, потребують присутності дорослого, який Згуртовує, Супроводжує та Убезпечує.

Важливо, аби їх використання стало щоденним осмисленим ритуалом. Бажано, щоб їх застосування було пов'язане із усвідомленим вибором на користь безпечного освітнього простору, психологічної стійкості та комфортної взаємодії між учасниками освітнього процесу в умовах війни.

Маємо розуміти, що ми не просто допомагаємо проживати воєнний період, а плакаємо стійкість у марафоні війни.

Перше правило стійкості педагога: *дбаємо про власну безпеку та захищеність тих, хто поруч.*

Чому так важливо піклуватися про безпечні умови в освітньому середовищі

Коли людина позбавлена відчуття безпеки, особливо в умовах тотальної загрози життю, спричиненої воєнними діями, буденні справи, такі як догляд за собою, піклування про себе і близьких, стають справжнім викликом та своєрідним тестом на витривалість. Натомість коли в людини є надійний безпековий фундамент, вона здатна шукати нові можливості, способи реагування.

Відсутність відчуття безпеки змушує людину прагнути своєрідного заступництва: у неї з'являється надмірна залежність від уваги інших, проявів симпатії, підтримки тощо. Водночас потреба у відновленні відчуття безпеки може спричинити, наприклад, конфліктність і агресивність. Тож варто розуміти, що іноді незвичні прояви, з якими ми стикаємося в навчальному процесі, є наслідком втрати відчуття безпеки. Це нормальна реакція психіки на ненормальні обставини.

Друге правило стійкості педагога: *реагуємо на свої почуття та допомагаємо дітям проживати їхні.*

Чому в умовах війни важливо говорити з дітьми про емоції та почуття

Ми всі – і дорослі, і діти потребуємо певної легітимізації власних переживань: страху, тривоги, злості, ненависті, огиди тощо. Дуже важливо навчитися виражати емоції, почуття, не завдаючи одне одному невимовного болю, без ігнорування, знецінення, надмірної драматизації чи замовчування.

Водночас у жодному разі не варто провокувати емоційно виснажливі розмови. А «навантажувати» дітей подробицями про власні переживання взагалі заборонено, особливо в умовах, коли емоційні «гойдалки» ми переживаємо щодня. Разом із тим необхідно уважно слідкувати за емоціями учнів та проявляти достатньо емпатії та толерантності до почуттів, якими вони діляться.

Третє правило стійкості педагога: *враховуємо можливості мозку, що працює у стресі*

Учені називають декілька видів порушень функціонування мозку, що зазнає впливу хронічного стресу: нейрони гіпокампу припиняють належно функціонувати, роз'єднуються нейронні мережі, сповільнюється вироблення нових нейронів.

Важливо усвідомлювати, що переживання гострого стресу і травматичний досвід завжди супроводжуються когнітивними змінами. І обробка нової інформації, якої ми фактично щодня вимагаємо від дитини у школі, стає справжнім випробуванням для неї. Унаслідок чого суттєво знижується рівень успішності учнів.

Четверте правило стійкості педагога: *створюємо середовище спільних цінностей*

Крім виконання академічних завдань, важливою функцією педагога є налагодження сприятливого душевно-контактного спілкування — такого, яке б допомагало підтримувати рівень психологічного комфорту в умовах емоційно заряджених буднів.

Саме у такий непростий для освіти період особистість педагога (а саме його ставлення до життя, емпатія, альтруїзм, самооцінка, рівень включеності у процес навчання, громадянська позиція) залишається значущим фактором впливу на дітей.

Середовище спільних цінностей — це спільнотворення турботи одне про одного, психологічної стійкості, взаємоповаги до досвіду, взаємоубезпечення від руйнівних наслідків міжособистісних конфліктів, беззаперечна віра у Перемогу, відчуття єдності в любові до рідної землі, мови, культури.

П'яте правило стійкості педагога: *плекаємо майстерність dbати про себе*

Ми намагаємося тримати рівновагу, іноді навіть через силу ми розпочинали урок чи пояснювали тему, оцінювали контрольні роботи чи проводили різні заходи. Дуже часто губилися від реакцій дітей, не знали, як відповідати на їхні мудрі, не дитячі запитання.

Коли мова йде про турботу про себе, то варто згадувати слова відомої американської поетеси і громадської діячки Одрі Лорд: «Турбота про себе — це не потурання собі. Це самозбереження...»

Педагог, який вмiє дбати про себе, — це людина, яка знає, як бути уважною до себе, є прикладом для наслідування у питаннях фізичного, психологічного та емоційного благополуччя.

Дбаючи про себе, ми плекаємо свою ресурсність, а отже, можемо подбати про своїх рідних, допомагати іншим, бути корисним своїм учням і колегам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Цюман Т. П'ять правил стійкості педагога. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2022/12/9/251760/> (дата звернення: 29.09.2023).

2. Як вчити та навчатися в умовах війни / З. Адамська та ін. Український фонд "Благополуччя дітей". URL: https://childfund.org.ua/Uploads/Files/books_pdf/How+to+teach+and+learn_A4.pdf (дата звернення: 29.09.2023).

Галина РАДЧУК

доктор психологічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Наомі Еліастра КАРПЕЦЬ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Життя в умовах повномасштабної війни, що характеризується великою кількістю стресових чинників, підвищеним рівнем тривожності, наявністю інтенсивних негативних переживань, актуалізує проблему розвитку резилієнтності. Зокрема, важливою ця тема є для українських дітей підліткового віку. Адже, недостатня стресостійкість є однією із перешкод для їхнього

повноцінного психічного розвитку. Цей віковий період є одним із визначальних етапів онтогенетичного розвитку, що суттєво впливає на усе подальше життя людини. У цей час відбувається активний розвиток особистості, характерні такі новоутворення як: почуття дорослості, прагнення самоствердитись, формування саморегуляції, що впливає на розвиток резиліентності. Підлітки особливо чутливо переживають труднощі. Саме тому варто зосередити увагу на розгляді психолого-педагогічних умов розвитку резиліентності у підлітків, що допоможе визначити конкретні шляхи для досягнення важливої цілі – забезпечення загального благополуччя нації і психічного здоров'я підлітків, зокрема.

Саме поняття резиліентності як предмет дослідження психології має велику кількість трактувань. Загалом, резиліентність можна пояснити як здатність людини відновлюватися після пережитих складних ситуацій, адаптовуватися до умов життя навіть після впливу значних стресових факторів, таких як: трагедії, травми, хвороби, проблеми в стосунках і у навчальній діяльності та інші [5]. Важливою умовою забезпечення резиліентності є створення сприятливих психолого-педагогічних, що починається із виховання дитини батьками. Сприятливе сімейне середовище позитивно відзначається на резиліентності підлітків та знаходить продовження у взаємостосунках дитини у дитчому садку, школі, де значну роль відіграє спілкування із педагогами [4].

Якщо розглядати стосунки у сім'ї, то для того, щоб вони були сприятливими в контексті розвитку резиліентності підлітків, необхідні певні умови. Зважаючи на це, можна виокремити такі структурні складові та показники впливу взаємостосунків батьків і дітей на розвиток резиліентності підлітка:

1) ціннісно-мотиваційний, що включає: цінність стосунків для кожного із членів сім'ї; прагнення до забезпечення конструктивних стосунків; необхідність у застосуванні оптимального виховного стилю;

2) когнітивно-рефлексивний, що проявляється через обізнаність про зміст, способи та форми стосунків батьків із дітьми підліткового віку; розуміння себе як суб'єкта взаємостосунків; усвідомлення специфіки стилю сімейного виховання;

3) емоційно-регулятивний: можливість прояву власних почуттів у адекватній формі; любов, прийняття та інші приємні почуття та емоції; здатність керувати негативними емоціями; задоволеність стосунками;

4) когнітивно-поведінковий: можливість надавати перевагу оптимальному стилю сімейного виховання; здатність з розумінням ставитися до індивідуальних особливостей іншого та приймати його; комунікативна терпимість [4].

У даній моделі виокремлюють функції батьківського впливу на розвиток резиліентності у дитини підліткового віку:

- просвітницька, що полягає в інформуванні, поясненні задля формування світоглядної цінності резиліентності;

- фасилітаційна, що реалізується через власний приклад батьків, що сприяє стимуляції резиліентності у дитини;

- комунікативна, яка передбачає емпатійне прийняття, близьку комунікацію, сповнену змістом та емоційну підтримку [4].

Стосунки батьків та підлітків тісно пов'язані із забезпеченням важливих психологічних умов розвитку резиліентності. Зокрема, те, що ставлення батьків до дитини значно впливає на її самооцінку, створення власного Я-образу, що визначає і рівень домагань та є ядром резиліентності дитини підліткового віку. При умові позитивного самосприйняття, адекватної самооцінки, підліток більш адекватно реагуватиме та діятиме в складних життєвих ситуаціях та умовах, адже він переконаний у особистій здатності долати труднощі. Коли ж підліток невпевнений у собі, то нерозуміння власних можливостей значно знижує рівень стресостійкості та готовності гідно приймати життєві виклики [4].

Серед психологічних умов розвитку резиліентності виокремлюють почуття узгодженості життя, присутність у ньому чітких цілей; переважно позитивний емоційний стан; активне застосування копінгів; оптимістичність; емоційна та поведінкова саморегуляція; адекватна самооцінка; упевненість у своїх силах; можливість висловити свої потреби та знайти, необхідну для їх задоволення, допомогу [1]. Важливим тут є і вміння людини спочатку усвідомити особисті проблеми, труднощі, що виникли, а вже після цього їх вирішувати. Саме через

це, розвиток самосвідомості є визначним у становленні навичок резилієнтності підлітка [2].

Задля того, аби забезпечити високий рівень розвитку резилієнтності підлітка, варто звернути особливу увагу на педагогічні умови. Важливим у цих процесах є перетворення сучасної школи на місце, безпечне та дружнє до дитини, де будуть актуалізовуватися гуманістичні засади та принципи суб'єкт-суб'єктної взаємодії між дітьми та вчителями. Саме спілкування на засадах довіри, взаємоповаги здатне забезпечити психосоціальне благополуччя та розвиток резилієнтності. Адже, замість мотивацією страхом, до учнів проявляють турботу, увагу та прийняття, що створює безпечне середовище та зменшує негативний зовнішній вплив.

Завдання створення безпечного освітнього середовища як системи психолого-педагогічних умов, впливів і можливостей, які забезпечують захищеність особистості від прямого чи опосередкованого негативного впливу травмівних ситуацій на фізичне та психічне здоров'я особистості, є дуже важливими для сучасної освіти. Задоволення потреби в безпеці, стабільності, визначеності, прогнозованості та довірі до оточення – підґрунтя для задоволення усіх інших значущих потреб [3].

Можна стверджувати, що особливості розвитку резилієнтності в підлітків залежать від характеристики середовища, у якому вони знаходяться, і передусім – це специфіка взаємодії із значущими дорослими. Саме довірливі взаємини, в яких дорослі передають підлітку почуття безпеки, демонструють моделі конструктивної поведінки, навички емоційної саморегуляції під час труднощів, – є визначальним фактором формування резилієнтності в дитини. Педагог, який також є значущим дорослим, може сприяти створенню у класі саме такого «дружнього до дитини» простору, що допоможе у задоволенні потреби в безпечному спілкуванні з ровесниками, у повазі, підтримці та позитивній взаємодії.

Таким чином, саме завдяки сприятливим психолого-педагогічним умовам є можливість допомогти підліткам впоратися із наявними стресовими

чинниками, високим рівнем тривоги та іншими проблемами, що актуалізувалися та набули ускладнень через військовий конфлікт в Україні. Для цього необхідно починати із довірливих взаємостосунків із батьками, педагогами та іншими значущими оточуючими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грішин Е. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. Сковороди «Психологія»*. 2021. №64. С. 62-81.

2. Дудка Т. Психологічні особливості стресостійкості особистості. *Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки: матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*(м. Одеса, 2 лютого - 2 березня 2017 р.). Одеса: ОНУ імені І. І. Мечникова, 2017р. С. 76-77.

3. Радчук Г.К. Психологічна підтримка педагогів під час війни. *Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки: Збірник тез III Міжнародної наукової конференції, 20-21 квітня 2023 р. / упоряд. Криськов А.А., Габрусєва Н.В.* Тернопіль: ФОП Паляниця В. А., 2023. С. 30 – 32.

4. Сичинська М. Теоретичні аспекти впливу батьківсько-дитячих взаємин на формування резильєнтності підлітка. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2022. № 18 (63). С. 64-75.

5. Стівен М. Саутвік, Денніс С. Чарні. Резилієнтність: мистецтво долати найбільші виклики життя. Львів, 2022. 365 с.

Марина ВАРАКУТА

*викладач, ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», м. Дніпро;
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Класичний
приватний університет, м. Запоріжжя, Україна*

Катерина КОЛЬЧИК

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, ВНПЗ «Дніпровський
гуманітарний університет», м. Дніпро, Україна*

ПСИХОСОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОЛОДОГО ВІКУ: КРИЗА ТА КОНФЛІКТИ

Молодий вік є періодом активного і складного розвитку особистості, в якому формуються як психологічні, так і соціальні аспекти ідентичності. У цій статті ми розглядаємо основні психологічні та соціальні фактори, які впливають на студентський вік та спричиняють розвиток конфліктів та кризових ситуацій у житті молодих осіб.

Студентський вік відзначається надзвичайно важливим переходом у психічному розвитку. Самосвідомість студентів зазнає змін, і вони стають більш самосвідомими щодо свого місця в суспільстві. Цей процес супроводжується внутрішніми суперечностями, оскільки студенти намагаються знайти власний життєвий шлях і визначити свої особисті цілі. Однак цей процес може також стати джерелом конфліктів та кризових ситуацій.

Концепція К. Юнга про архетипічну стадію індивідуації надає унікальний погляд на студентський вік. За його дослідженнями, студентський вік є часом, коли особистість стикається з реальністю, яка не завжди відповідає її внутрішнім уявленням. Це призводить до внутрішніх конфліктів, оскільки молодь намагається знайти гармонію між своїми ідеалами та реальністю [1].

Соціальні аспекти студентського віку також грають важливу роль у формуванні конфліктів. Студентський статус приносить із собою новий соціальний статус та суспільний престиж. Студенти починають відчувати більшу самостійність у своїх виборах та рішеннях, що може призвести до конфліктів зі старшими поколіннями та внутрішніми конфліктами.

Крім того, розширення соціального оточення та зміна виду діяльності також впливають на конфліктність студентів. Вони вступають в нові соціальні групи та починають більше спілкуватися з різними людьми. Це може призвести до конфліктів та непорозумінь.

Студентський вік характеризується появою нових ідей та ідеалів. Студенти намагаються реалізувати свої ідеали у реальному житті. Однак це може стати

джерелом конфліктів, оскільки вони очікують від інших відповідності своїм ідеалам. Ця ситуація може призвести до конфліктів та непорозумінь у стосунках.

Спілкування також впливає на конфлікти в студентському середовищі. Хоча студенти мають потребу в спілкуванні та переживанні нових вражень, їхня комунікація часто стає егоцентричною. Вони активно виявляють свої переживання та потреби, не завжди враховуючи почуття і переживання інших. Це може призвести до взаємних напружень та конфліктів.

Студентський вік є періодом інтенсивного розвитку та формування особистості, але він також супроводжується психологічними та соціальними конфліктами. Розуміння цих конфліктів та їхніх джерел може допомогти створити сприятливіші умови для розвитку молоді. Важливо пам'ятати, що конфлікти є невід'ємною частиною цього періоду, але вони можуть бути конструктивними та сприяти особистісному зростанню та самовизначенню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матяш-Заяц Л.П. Стиль спілкування як чинник міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці. *Психологія: Зб. наук. пр. НПУ імені М.П. Драгоманова*. Випуск 15. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. С. 178 – 183.

Ольга СЛОБОДЯНЮК

*асистент кафедри психології розвитку та консультування, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна*

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВІЙНИ

Війна в Україні докорінно змінила життя та звичний уклад українців. Значних змін зазнала освіта, яка має постійно трансформуватися аби забезпечити доступ до освітнього процесу всім її учасникам та, при цьому, зосереджуватись на психологічній підтримці всіх її учасників також.

Освіта в умовах воєнного стану потребує чітких, швидких та вчасних рішень, вміння швидко адаптуватись до основних запитів суспільства, об'єднуючи

його під єдиними цінностями, надавати нових смислів, які б були зрозумілими і прийнятними. Не менш важлива чесна, вчасна й зрозуміла комунікація з учасниками освітнього процесу, попередження проблем та пропонування ефективних рішень для їх розв'язання.

У сучасному освітньому середовищі вищих навчальних закладів дедалі частіше звучать актуальні запитання, пов'язані зі збереженням життя студентів, їх безпекою і психічним здоров'ям. Важливим завданням освіти є підготовка фахівців, які будуть конкурентоспроможними та компетентними на ринку праці. Це передбачає розвиток педагогів з високим рівнем соціального інтелекту, здатного до творчого та критичного мислення, який володіє навичками ефективної комунікації та міжособистісної взаємодії. Такі фахівці повинні постійно навчатися, легко адаптуватися до змін, вміти долати стреси та працювати ефективно в команді, володіти навичками управління часом, бути здатними до самоорганізації власної діяльності, саморефлексії, педагогічної творчості та партнерства.

Саме тому для успішної організації освітнього процесу педагог повинен мати високий рівень соціального інтелекту та розуміти його важливу роль у професійному розвитку майбутніх педагогів, особливо в умовах війни. На думку науковця Н. Калиної? зміст соціального інтелекту можна розкрити через визначення його якісних характеристик, а саме : уміння задавати і запитувати про нову інформацію; правильна й точна оцінка дій людей у взаємодії; відсутність проєкції в міжособистісній перцепції; вдала каузальна атрибуція, що полягає в інтерпретації особистістю причин власної поведінки та інших людей; розуміння достатності результату (у груповій діяльності), тобто значущості міжособистісної взаємодії; адекватна самооцінка в комунікативній сфері, витримка в спілкуванні, рефлексія стану членів групи, сензитивність і емоційність у процесі міжособистісної взаємодії [1].

Соціальний інтелект виступає важливою складовою людської діяльності, сприяючи, в першу чергу, розумінню самого себе та адекватному сприйняттю та розумінню поведінки інших людей в процесі спільної взаємодії. Він інтегрований

у структуру комунікативних здібностей і сприяє прогнозуванню розвитку взаємовідносин, розвитку інтуїції, здатності передбачати події та сприяє психологічній стійкості. Крім того, варто зазначити, що високий рівень розвитку соціального інтелекту допомагає особистості долати кризові стани, стресові ситуації, адаптуватись до складних життєвих умов.

Український дослідник Е. Івашкевич у соціальному інтелекті педагога визначає три підструктури: когнітивну, мімічну, емпатійну – «...когнітивна підструктура соціального інтелекту передбачає сукупність стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їхніх взаємин на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному й макроструктурному рівнях...» [3, с. 47].

Ізраїльський психолог Р. Бар-Он одним з перших створив авторську модель емоційно-соціального інтелекту, в якій, емоційна і соціальні складові є рівнозначними. За визначенням Р. Бар-Она, синтез емоційних і соціальних здібностей створює додаткові можливості для соціального розвитку особистості, що позначається на здатності людини розпізнавати, усвідомлювати й відтворювати емоції, почуття; розуміти, що відчувають інші люди й підтримувати з ними стосунки; управляти власними емоціями, тримати їх під контролем; бути менеджером змін, адаптуватися до них, розв'язувати проблеми персонального і міжперсонального характеру; генерувати позитивні емоції й мотивувати себе [4].

Як показує досвід, у період навчання необхідно підсилювати мотивацію здобувачів вищої освіти до розвитку власного соціального інтелекту завдяки усвідомленню його значущості для особистісного і професійного зростання.

У сучасних умовах необхідно змістити акцент з академічних досягнень здобувачів вищої освіти на підтримку та нормалізацію їхнього психічного стану. Пріоритет слід віддавати формувальному оцінюванню, оскільки сучасні реалії мають вплив на всіх учасників освітнього процесу. Реакція студента під час занять може бути необ'єктивною і не відображати його справжній рівень знань

через різні фактори, такі як недостатній сон, стресовий стан, обурення через події, що трапилися перед заняттями, постійні повітряні тривоги тощо.

Все життя людина накопичує свій досвід, який включає реальні події та пов'язані з ними думки й емоції. Досвід трактується як сукупність всього, що відбувалося з особистістю, і все, що вона усвідомлює про себе та своє життя. Це відображення у свідомості людини об'єктивного та суб'єктивного світу, що ґрунтується на його активному пізнанні та перетворенні [1]. Особистість розуміє себе, свої здібності, вади і переваги, запам'ятовує реальні події та уявні образи.

Варто зазначити, що досвід особистості містить систему знань і навичок особи, які вона здобула у діяльності та спілкуванні, які емоційно вразили, тому й закріпилися в ньому.

Так, М. Журавльова емоційний досвід трактує як систему емоційних ресурсів особистості, яка зумовлює її емоційні ставлення до світу та «характер емоційного відображення дійсності в індивідуальній свідомості» [3, с. 59].

Досвід особистості педагога можна визначити як інтегративне психічне явище, підґрунтя, на якому зростає його педагогічна майстерність, а саме що проявляється в здатності, адаптовуватись під зміну подій, проживати усвідомлені уявлення про події, власні реакції на них, рефлексувати на власні переживання та переживання учасників освітнього процесу. Відповідно, соціальний інтелект як набута розвинута властивість особистості включається в її досвід, через який активно впливає на його становлення.

Механізмами розвитку соціального інтелекту та особистого досвіду педагога виступають процеси інтеріоризації та екстеріоризації, які відображають перехід із зовнішнього у внутрішнє та із внутрішнього у зовнішнє в психіці особистості. Це передбачає внутрішній – інтелектуальний – процес формування плану реалізації діяльності, інтеріоризацію зонішньосприйнятого досвіду, який засвоюється і розгортається у зовнішніх діях, реакціях. В результаті особистість набуває нових умінь, здібностей, які значно розширюють арсенал її реакцій та закріплює певний стиль поведінки у різних ситуаціях, розвивають техніки саморегуляції.

Таким чином, можна сказати, що розвиток соціального інтелекту сприяє професійному зростанню особистості педагога, як спеціальної здатності, яка полягає в розумінні самого себе, інших людей, їхніх взаємин, а також у прогнозуванні перебігу міжособистісних подій на основі індивідуальних мисленнєвих процесів, афективного реагування на особистісний і соціально-психологічний контекст ситуації взаємодії та соціального досвіду і, як наслідок, є суттєвою детермінантою успішності соціальної взаємодії та професійної реалізації особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. на здобуття наук. ступеня дис. док. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2006. 44 с.
2. Журавльова М.О. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Півд. наук. Центру АПН України*. 2009. № 1/2. С. 57-61.
3. Івашкевич Е. З. Соціальний інтелект як здатність особистості до соціального пізнання та взаємодії. *Технології розвитку інтелекту*. 2016. Т. 2 Вип. 2 .С. 45-54
4. Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): rationale, description and summary of psychometric properties. In Glenn Geher (ed.): *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers. P. 111-142.

Галина ГОНЧАРОВСЬКА

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Валерія ХОРИНЯК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЦЕНТРАХ МЕДИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Право дітей з особливими освітніми потребами на інтеграцію в суспільство є одним із основних принципів міжнародних стандартів у галузі освіти та захисту прав дітей. Цей принцип визнає важливість включення дітей з різними освітніми потребами у загальноосвітні заклади та суспільне життя в цілому. Увага медиків, реабілітологів, педагогів та психологів акцентується на важливості створення центрів соціально-психологічної, медико-психологічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Т.Д. Ілляшенко вказує на важливий напрямок розвитку системи освіти для дітей з різними психофізичними порушеннями: зміни у системі спеціального навчання, які передбачають інтеграцію цих дітей у загальноосвітні школи, відображають більш інклюзивний підхід до освіти [4].

В Україні даною проблемою займаються такі науковці, як Л. С. Вавіна, А. М. Висоцька, О. В. Гаврилов, Ю. В. Галецька, О. В. Гармаш, В. В. Золотоверх, А. А. Колупаєва, М. П. Матвеева, Н. Д. Мацько, Т. В. Сак, В. М. Синьов, О. П. Хохліна та інші. Відсутність чітко розроблених диференційованих методів і напрямів психологічної допомоги та неадекватний підбір психотехнічних прийомів можуть негативно відбитися на подальшому психічному розвитку дитини, створити суттєві труднощі в роботі з нею педагогів і батьків [1; 2; 6].

Психологічна реабілітація та підтримка батьків та дітей з особливостями в розвитку в центрах медичної реабілітації включають в себе набір заходів, спрямованих на відновлення та корекцію психологічних функцій, якостей та властивостей дитини, а також створення сприятливих умов для її розвитку та формування особистості. Щодо психологічної підтримки, це система соціально-психологічних та психолого-педагогічних методів і прийомів, які надають допомогу дитині з метою оптимізації її психоемоційного стану, підтримки у процесі формування здібностей та самосвідомості, сприяють соціально-професійному самовизначенню та підвищенню рівня впевненості. Вони також спрямовані на допомогу дитині в реалізації власної професійної кар'єри [6]. В

процесі психологічної реабілітації в рамках надання комплексу послуг в центрі медичної реабілітації психолог, як член мультидисциплінарної команди, чітко формулює мету та основні завдання своєї роботи з дитиною. Особливого значення, на нашу думку, психологічна реабілітація набуває в ранньому віці, в комплексі з лікувально-оздоровчими та відновлювальними процедурами адже саме для цього віку характерний інтенсивний розвиток психічних пізнавальних та емоційно-вольових процесів. При аналізі важливих аспектів психологічної реабілітації варто звернути увагу на систематизацію завдань, яку запропонував В. І. Лубовський [6] у галузі спеціальної психології. Він об'єднав ці завдання за їх науковим змістом і практичним застосуванням. Ці завдання спрямовані на наукове вивчення та розуміння особливостей психічного розвитку аномальних дітей і визначення загальних та специфічних закономірностей у цьому процесі. Важливим, на думку вченого, є вивчення аномалій у формуванні та розвитку конкретних форм психічної діяльності та їх психічних процесів у різних груп аномальних дітей, що означає аналіз закономірностей у формуванні особистості, розумової діяльності, мови, сприймання та пам'яті; виявлення можливих шляхів компенсації дефекту та сприяння розвитку психіки в цілому, щоб забезпечити оптимальний розвиток аномальних дітей; розробка наукових основ, методів і засобів навчання для різних груп аномальних дітей і теоретичне обґрунтування конкретних підходів до їх навчання.

Одним із пріоритетних принципів комплексної реабілітації є організаційно-психологічне поєднання програм різного спрямування. Цей принцип означає, що важливо поєднувати різні програми та методи реабілітації, які спрямовані на покращення фізичного, психологічного та соціального стану особи з особливостями. Такий підхід дозволяє забезпечити більш комплексний та ефективний вплив на всі аспекти життя і розвитку цих осіб, допомагаючи їм досягти оптимальної якості життя та соціальної інтеграції. Поєднання медичної, психологічної та соціально-педагогічної реабілітації окреслює основні напрямки діяльності центрів медичної реабілітації: лікувально-оздоровчий; раннє втручання; комплексний корекційно-відновлювальний вплив; школа

батьківської компетентності (сімейне виховання, співпраця батьків з психологами, реабілітологами, логопедами, фізичними терапевтами, ерготерапевтами, дефектологами, юристом тощо).

Орієнтовні форми роботи для допомоги дітям з особливими освітніми потребами та їх батькам в центрах медичної реабілітації:

1. Індивідуальна робота передбачає проведення консультацій та бесід з батьками або дітьми з актуальних питань, таких як врахування вікових особливостей дітей, допомога під час кризових періодів їх розвитку, використання технологій корекції розвитку та поведінки тощо. Оцінка успіхів є важливою частиною цієї роботи, де оцінюється прогрес та результати психологічної реабілітації. Також, індивідуальні терапевтичні зустрічі допомагають дітям або батькам в подоланні психологічних труднощів та підтримують їх у важких моментах.

2. Сімейне консультування є спрямованим на опрацювання досвіду надання допомоги та підтримки дитині на рівні всієї родини, а також на постановку цілей на подальше життя. Ця форма психологічної підтримки також включає консультування батьків щодо профілактики психологічної травми для дитини та створення підтримуючого середовища. Під час сімейного консультування фахівець працює з усією сім'єю, щоб допомогти їм зрозуміти, як спільно розвивати дитину з особливостями, вирішувати конфлікти та створювати позитивне та підтримуюче сімейне середовище. Також важливо враховувати профілактичні заходи для запобігання психологічній травмі дитини та надання батькам інструментів для забезпечення добробуту та розвитку своєї дитини.

3. Тренінги з розвитку життєвих навичок є важливою частиною комплексної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами та їх батьків. Ці тренінги можуть включати різні тематики, які корисні для адаптації та подальшого розвитку в такому середовищі.

Тренінги можуть бути проведені окремо або в форматі загальної програми, і вони сприяють розвитку навичок, які є важливими для самореалізації та успішної адаптації в житті.

4. Групи взаємодопомоги і взаємопідтримки. Такі групи створюються за ініціативи та участі активних батьків дітей з особливими потребами, які мають достатній досвід супроводу власної дитини з інвалідністю, володіють новітніми розвивальними та навчальними техніками. Групи для батьків та дітей, спрямовані на розвиток життєвих навичок, дійсно мають потенціал сприяти формуванню згуртованості і розвитку самостійності та впевненості у власних силах. Такі групи можуть мати різні формати, такі як:

1. Тематичні групи для набуття конкретних навичок, де учасники можуть обговорювати та ділитися своїм досвідом, вчасно вивчаючи корисні знання. Наприклад, групи з покращення комунікаційних навичок дозволяють учасникам обговорити свої власні досвіди спілкування та вчитися від одне одного.

2. Групи психологічної підтримки, де учасники можуть вільно обговорювати свої емоції, ділитися досвідом та знаходити підтримку одне в одному. Ці групи сприяють створенню сприятливого середовища для відкритого спілкування та підтримки.

Групи такого типу можуть створювати спільноту, де учасники вчать одне від одного, розвиваються та підтримують одне одного в процесі навчання та адаптації. Вони сприяють не лише набуттю корисних навичок, але й психологічному благополуччю та підвищенню віри у власні можливості.

5. Психокорекційні групи. Дана форма надання психологічної підтримки та допомоги втручання найбільш актуальна на етапі кризи, пов'язаної з народженням дитини з порушеннями у розвитку чи встановленням діагнозу і батьки знаходяться в розгубленому, тривожному стані. Групова робота, спрямована на подолання травматичних ситуацій та стресу, є важливою частиною психологічної підтримки. У таких групових сесіях використовуються різні психотерапевтичні методи з метою допомоги учасникам подолати травму та її наслідки. Основні завдання таких сесій включають:

1. Усвідомлення травматичної ситуації і розвиток механізмів подолання стресу (coping).

2. Зменшення стресових розладів, таких як страхи, нав'язливі спогади, безсоння, нічні кошмари, дратівливість, депресія та інші психічні симптоми.

3. Корекція психосоматичних розладів, пов'язаних з травматичною ситуацією.

4. Розвиток навичок подолання душевних криз та впорядкування емоційного досвіду.

До таких програм варто залучати медичних фахівців (неврологів, невропатологів, педіатрів, фізичних терапевтів, логопедів, ерготерапевтів) з метою інформування особливостей надання комплексної допомоги та підтримки дитини з особливостями в розвитку, яка базується на важливих принципах довіри до спеціалістів, віри у потенційні можливості дитини. Цінною є залученість тих батьків, які мають певний досвід навчання та виховання дітей з інвалідністю і готові ним поділитися, тих, які готові вчитися і розвивати мережі підтримки. Такі програми є досить важливими, оскільки саме батьки дітей з особливими освітніми потребами дуже добре розуміють проблеми і потреби тих, які переживають подібний досвід. Це можуть бути програми наставництва, допомоги на засадах «рівний – рівному», проведення занять для дітей і молоді, розробки інформаційних та довідкових матеріалів, залучення гуманітарної допомоги [3; 5; 6].

Сучасна комплексна допомога та реабілітація для дітей з особливими потребами виявляються надзвичайно корисними у багатьох аспектах. Ці програми можуть мати значний позитивний вплив на дітей з особливими потребами, а також на їхні сім'ї. Ось деякі з важливих переваг такого підходу: особистісно-мотиваційний розвиток: програми реабілітації сприяють розвитку внутрішньої мотивації та підтримують позитивну самооцінку у дітей. Це допомагає їм стати більш самостійними та впевненими в собі; діти з особливими потребами можуть отримувати спеціалізовану освіту та підтримку для розвитку своїх когнітивних навичок. Це включає в себе підтримку в навчанні, розвиток пам'яті, мови та інших когнітивних функцій; програми реабілітації допомагають дітям краще розуміти та керувати своїми емоціями, а також розвивати волюві

якості, такі як самоконтроль та вирішення проблем; для дітей з фізичними обмеженнями важливий фізичний розвиток та реабілітація, що допомагає покращити їхню моторику та функціональність; раннє втручання та підтримка сім'ї є надзвичайно важливими для забезпечення дитині необхідних умов для розвитку та адаптації. Сім'ї отримують підтримку та інструменти для піклування про свою дитину та допомоги їй досягти максимального успіху.

Загалом, сучасна психологічна, медична та педагогічна підтримка дітей з особливими потребами допомагає їм розвиватися та інтегруватися в соціальне середовище, що є важливим кроком у створенні більш інклюзивного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія*. 2003. № 3 . С. 3-6.

2. Видра О.Г. Соціальна психологія: навчально-методичний посібник. Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2008. 260 с .

3. Використання комунікативної системи PECS у роботі з дітьми з аутизмом / У.Р. Мельник / *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23(3). С. 175–183.

4. Ілляшенко Т. Д. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому закладі. *Психолог*. №10, 2009. С.14-18

5. Комітет з прав осіб з особливими освітніми потребами ООН : Зауваження загального порядку №4 (2016). Поширення: Загальне. 2 вересня 2016. URL: http://www.soippo.edu.ua/images/Мобільна_сторінка/Інклюзивна_освіта/Нормативно-правове_забезпечення/Конвенція_ООН_про_права_осіб_з_інвалідністю_2016.pdf (дата звернення: 14.09.2023).

6. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

Оксана ЖИЗНОМІРСЬКА

*кандидат психологічних наук, Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти, м. Тернопіль, Україна*

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТОСТІ
ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПОГЛЯД ПРАКТИЧНОГО
ПСИХОЛОГА**

Реалії сьогодення та соціально-освітні виклики спонукають українське суспільство до швидкого, глибинного, гнучкого самоаналізу, розширення особистісного та професійного спектру можливостей, ресурсів, формування у собі наскрізних компетентностей, розвитку сильних комунікативних навичок та умінь приймати правильні, перспективні рішення. Розуміючи, що наша країна переживає складні часи, - часи невизначеності, нестабільності, руйнації, знесилення, український народ демонструє перед усім світом як потрібно консолідуватися, допомагати один одному, разом міркувати над вирішенням труднощів і проблем певного змісту, а також ефективно працювати над зміцненням, відновленням ресурсів в освітній галузі.

Сьогодні війна та все, що з нею пов'язано, наклала відбиток на особистісне «Я», зокрема психічне здоров'я особистості (дитини та дорослого), та навіть більше, (за думками психотерапевтів, психосоматологів, психіатрів, реабілітологів) у деяких категорій людей розпочалося повільне «руйнування» внутрішніх структур психіки, незворотних процесів, порушень емоційної, когнітивної, конативної сфер. Водночас, фахівці із психічного здоров'я у співпраці з різними спільнотами роблять усе можливе аби вчасно допомогти та підтримати особистість у кризовий період її життя. За результатами онлайн-опитування із педагогічною спільнотою (120 учасників) Тернопільської області, можна стверджувати, що не лише підлітки, але й вчителі також потребують психологічної підтримки, активної комунікації із фахівцями на різні теми, труднощі, які трапляються у взаємодії з дітьми різних вікових груп та батьків (опікунів), оскільки їхній емоційний стан є значущим для дітей, вони ніби «сканують» особистість педагога, і це впливає на продуктивність та атмосферу в

класі. З нашої точки зору, практичні психологи закладів освіти мають ретельно здійснювати свої професійні обов'язки, розробляти (доопрацьовувати) матеріали тренінгового спрямування, використовувати ефективні психологічні методи та інструментарій, враховуючи особливості дітей чи дорослих, брати активну участь у міжнародних проєктах, допомагати та сприяти педагогам, класним керівникам у викладанні матеріалу, авторських розробок навчальних програм щодо зміцнення психічного здоров'я та відновлення власних ресурсів, резильєнтність, розробляти тематику актуальних бесід, спілкувань щодо позитивного мислення, формування стресостійкості, асертивної поведінки, креативності для вчителів, батьків у співпраці зі своїми дітьми. Вважаємо, що практичний психолог закладу освіти відіграє важливу роль у такий складний час для України та кожного українця зокрема, оскільки професіоналізм, гнучкість, емпатійність, мобільність, це ті компетенції, що активно сприяють ефективному поверненню особистості до власного «Я», стійких життєвих позицій, особистісних прагнень, прояву власної ініціативності до улюбленої справи, умінь продовжувати спілкуватися з іншими, активно жити, співпрацювати з іншими, моделювати власні досягнення, успіхи, умінь надавати допомогу в кризовій ситуації, володіти різними техніками релаксації. Ми зосереджуємо свою увагу на тому, що праця практичного психолога має бути комплексною, злагодженою, структурованою, системною, командною, а не одноразовою, бо цілеспрямований, якісний, професійний підхід передбачає високий результат успіху. Аналізуючи величезний досвід учителів, можна стверджувати, що вони потребують навчання та тренінгів щодо підвищення відчуттів власного «Я» в колективі, психологічної підтримки у час війни, особистісного зростання, позитивного ставлення, ресурсу, поваги до себе, ефективної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу, а також прагнення до саморефлексії.

На даному етапі державна політика України полягає в наступному: вміння педагога дбати про власне психічне здоров'я та здоров'я своїх вихованців, аби якомога швидше психологічно допомогти кожному в класі. Так, Міністерство освіти і науки України розробили матеріали уроку в межах Всеукраїнської

програми ментального здоров'я «Ти як?», ініційованої першою леді України Оленою Зеленською, у співпраці з Координаційним центром з психічного здоров'я при Кабінеті міністрів України, Міністерством освіти і науки України, Асоціацією інноваційної та цифрової освіти, розділом «MEGOGO Освіта» від медіасервісу MEGOGO та за підтримки Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні [1].

З практичного психологічного погляду, кризовим періодом для особистості є підлітковий вік у мирний час, але ми будемо розглядати даний вік на етапі війни, зокрема що відбувається із підлітками, як вони реагують на різні події, як їм можна зарадити в певних ситуаціях. Насамперед, виникає почуття сорому та вини (підлітки відчують відповідальність за те, що не змогли вирішити усі проблеми).

Як реагувати?

- створіть комфортні умови, щоб вільно поспілкуватися про травматичні події, відчуття дитини;
- відчуття – це нормальні реакції і дорослого і дитини;
- скоректуйте надмірне відчуття відповідальності та вини, що насправді можна було зробити, а що – ні.

Що робити?

- багато дорослих відчують себе так само погано, але ми не винні, ми не можемо нічого вдіяти.

Страх бути «ненормальним».

Саме підлітки дуже ранимі, вразливі, чутливі, вони бояться бути не такими як усі, і тому неохоче розповідають про свої страхи.

Як реагувати?

- допоможіть дитині зрозуміти, що всі почуття – нормальні;
- підтримайте дитину у відносинах з членами сім'ї, однолітками, щоб вона отримувала постійну підтримку.

Що робити?

- говоріть їй, що ви так само почуваетесь як і вона, я також боялася і відчувала себе безпорадною, спустошеною, це нормально! У багатьох людей таке саме проявляється, коли є горе, біда, лихо;

- придумайте способи допомоги дитині: якомога більше нехай спілкується із друзями («Давай зателефонуй Максиму, Денису і запиташ як у них справи?»);

- формуйте навичку турботи, турбуватися та отримувати любов від близьких, наприклад, дякую тобі, що ти погрався із сестричкою, братом...

Нестриманість у поведінці (зловживання алкоголем, наркотиками, деструктивна поведінка).

Як реагувати?

- допоможіть підлітку зрозуміти, що нестримана поведінка є небезпечною для прояву почуттів гніву; ситуацію вже не змінити, треба долати труднощі, пов'язані з ризикованою поведінкою;

- обмежте доступ до алкоголю, наркотиків;

- поговоріть про ризики сексуальної поведінки;

- просіть підлітка повідомляти про свої дії, вчинки, саме такий додатковий контроль триває не довго, лише на перших етапах.

Що робити?

- пояснюйте, що багато підлітків, дорослих втрачають контроль над собою після пережитого і впадають у злість (не треба вдаватися до алкоголю – це тимчасове полегшення, але не вирішення проблеми);

- нехай вам підлітки повідомляють про свої плани (можна разом з ними складати план дня, тижня, місяця) тощо [2; 5].

Таким чином, практичний психолог у тандемі з іншими (педагоги, адміністрація, батьки) має чітко дотримуватися правил, ефективних засобів спілкування з підлітками, аби вони відчували власну безпеку, комфорт, психосоціальну підтримку, спокійно реагували на різні події та відзначалися позитивним мисленням у своєму складному, суперечливому житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Запрошуємо вчителів 1 вересня провести перший урок про важливість ментального здоров'я. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zapros Huyemo-vchiteliv-1-veresnya-provesti-pershij-urok-pro-vazhlivist-mentalnogo-zdorovya> (дата звернення: 29.08.2023).
2. Не залишатися сам на сам: як соціальна підтримка покращує наше психічне здоров'я. URL: <https://www.mh4u.in.ua/shukayu-dopomogu/ne-zalyshatysya-sam-na-sam-yak-soczialna-p/> (дата звернення: 25.05. 2023).
3. Освіта під час війни: результати і дослідження. URL: <https://westnews.info/news/Osvita-pid-chas-vijni-rezultati-doslidzhennya.html> (дата звернення: 29.05. 2023).
4. Освітній процес в умовах війни: тенденції та висновки. URL: <https://osvita.ua/school/88943/> (дата звернення: 28.05. 2023).
5. Психологическая травма: как помочь ребенку. Методическое пособие для педагогов. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). К., 2015. 54 с.
6. Як не панікувати під час війни. Поради психолога. URL: <https://healthcenter.od.ua/2022/03/01/yak-ne-panikuvaty-pid-chas-vijny-vazhlyvi-porady-psyhologa/> (дата звернення: 25.04.2022).

Марія ШПАК

доктор психологічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Марія СКАЛИЧ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ: ПОКАЗНИКИ ТА ОСНОВНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ

Організація навчання у закладах загальної середньої освіти на засадах принципів гуманістичної психології і педагогіки передбачає створення

освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів усіх учасників освітнього процесу, як учнів, так і вчителів. Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, щоб забезпечити ефективне навчання, виховання і розвиток особистості кожного учня. Учитель має створити сприятливі умови для формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти. Водночас важливо, щоб і сам вчитель відчував задоволення своєю роботою, працював з повною віддачею, почував себе емоційно комфортно у педагогічному колективі. Адже для того, щоб успішно навчати учнів, учитель має не лише добре знати свій предмет, бути професійно компетентним, а й відчувати психологічне благополуччя, розуміння і підтримку з боку колег. Турбота про емоційно позитивне самопочуття вчителя, збереження і зміцнення психічного здоров'я педагогічних працівників має бути одним із пріоритетних завдань дирекції навчального закладу й системи освіти загалом. Це потребує створення сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі.

У наукових джерелах соціально-психологічний клімат трактують по-різному. Звернімося насамперед до довідкової психологічної літератури. У психологічному словнику-довіднику Ю.О. Приходько і В.І. Юрченко зазначають, що соціально-психологічний клімат – це «якісна характеристика міжособистісних стосунків як сукупність психологічних умов, що сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та розвитку особистості в групі» [3, с. 84-85]. У психологічній енциклопедії (автор-упорядник О.М. Степанов) акцентується увага на тому, що «він відображає емоційний настрій колективу, в якому поєднані переживання людей, їх ставлення один до одного і до виконання спільної діяльності» [4, с. 169].

Отже, за своєю природою соціально-психологічний клімат – це сукупність психологічних умов та ресурсів (особистісних, соціальних, організаційних), які визначають простір спільного буття, що формується у педагогічному колективі закладу освіти.

Залежно від емоційної атмосфери, яка панує в колективі, розрізняють сприятливий і несприятливий соціально-психологічний клімат. Основними

показниками сприятливого соціально-психологічного клімату є: довіра і повага членів групи один до одного, взаємодопомога, вільне вираження власної думки, відсутність тиску керівників на підлеглих, задоволеність членів групи приналежністю до колективу, достатня обізнаність їх про мету і завдання спільної діяльності; визнання за членами колективу права спільно обговорювати і приймати важливі рішення; прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним її членом [3; 4].

Несприятливий соціально-психологічний клімат характеризується насамперед негативним ставленням членів колективу один до одного, емоційною напруженістю, конфліктними міжособистісними стосунками, як наслідок, працівники відчують емоційний дискомфорт від перебування у колективі, що позначається на їхній продуктивності праці.

Таким чином, соціально-психологічний клімат впливає на психоемоційний стан, міжособистісну взаємодію та професійну діяльність педагогічних працівників. Важливу роль у формуванні соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі відіграють міжособистісні стосунки між його членами.

Н.І. Шетеля досліджувала зв'язок різних параметрів міжособистісних стосунків з соціально-психологічним кліматом у педагогічному колективі коледжу мистецтв. Дослідниця визначила, що основними умовами, які забезпечують сприятливий соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі є: рівноцінне та справедливе ставлення до всіх членів колективу, доброзичливе ставлення один до одного, особливо до нових членів колективу, емоційна єдність, прагнення до спілкування, участь у спільній діяльності [6, с.152-153]. Йдеться насамперед про міжособистісну сумісність членів педагогічного колективу.

А.Б. Коваленко зазначає, що основним показником міжособистісної сумісності є особисте (суб'єктивне) задоволення партнерами по спілкуванню та спільній діяльності процесом та наслідками взаємодії, яке супроводжується взаємними симпатіями, порозумінням, повагою один до одного [2].

Аналізуючи психологічні особливості педагогічної діяльності, В.А. Семиченко виокремлює стереотипи поведінки, які перешкоджають груповій згуртованості і взаємодії: ставлення до інших з недовірою, невіра в добрі наміри інших, скептицизм і небажання їх зрозуміти; мстивість, задоволення від неприємностей інших, агресивність у стосунках; прагнення до самоутвердження, відхилення співробітництва, використання інших у власних цілях; прагнення до влади, переваги над іншими, управління ними, контролю над ситуацією [5, с. 176-177].

З метою гармонізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі можна використовувати різні психологічні методи і засоби, зокрема: просвітницько-профілактичні бесіди, психологічні лекторії, індивідуальні консультації, ділові ігри. Кличковський С. О. дійшов висновку, що оптимізація соціально-психологічного клімату повинна здійснюватися через зміну якості міжособистісних стосунків у колективі [1, с. 54]. З огляду на зазначене, найбільш дієвим методом покращення соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі є, на нашу думку, груповий соціально-психологічний тренінг, спрямований на згуртування педагогічних працівників, розвиток у них емпатії, позитивного ставлення один до одного, розуміння власних і чужих емоцій, формування умінь здійснювати емоційний самоконтроль.

Таким чином, сприятливий соціально-психологічний клімат в колективі педагогічних працівників, дає можливість учителеві ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, успішно спілкуватися з учнями і колегами, працювати в команді, виконувати необхідні повноваження, приймати рішення у нестандартних ситуаціях, критично оцінювати наслідки своїх рішень, вчитися на власних помилках. Це, своєю чергою, створює умови для саморозвитку й професійної самореалізації вчителя, і забезпечує успішність педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кличковський С. О. Теоретико-методологічний аналіз поняття «соціально-психологічний клімат». *Український психологічний журнал*. 2017. № 2 (4). С. 47–57.
2. Коваленко А. Б. Психологія міжособистісного взаєморозуміння : підручник. Київ : КНУ імені Т. Шевченка, 2010. 208 с.
3. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
4. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
5. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
6. Шетеля Н. І. Зв'язок параметрів міжособистісних стосунків з соціально-психологічним кліматом у педагогічному колективі коледжу мистецтв. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. праць. 2012. Вип. 17. С. 147–155.

Іван МИКИТЮК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

СОЦІАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Соціальні, економічні, політичні та культурні зміни, що відбуваються в сучасному у суспільстві, висувають нові вимоги до молодого покоління.

Суспільству, що розвивається, необхідні ініціативні люди, що відрізняються духовними якостями, такими, як мудрість, второпність, милосердя, співчуття, справедливість, гуманність, чуйність, які мають почуття відповідальності за долю країни, за її духовне та культурне процвітання. Варто лишень згадати епоху ренесансу. В основі культури епохи відродження XIVст.

лежить принцип гуманізму, утвердження гідності, та краси реальної людини її розуму волі та творчих сил. Можемо згадати такі постаті як: Мікеланджело Буонарроті, Леонардо да Вінчі, та інші. Їхнє відповідальне, творче актуалізоване життя, стало надбанням людства.

З часом особа яка стає на шлях самовдосконалення помічає як моя особистість кожного дня набувала обрисів учорашніх рішень, досвіду виконаних завдань: «я сьогоднішнє результат учорашніх рішень». Саме так, ми себе обираємо, коли вирішуємо як реагувати на світ навкруги, на людей і на події довкола нас. Ми себе обираємо коли вирішуємо до якої мети і якою стежкою рухатись. День за днем ми неминуче вибудовуємо власну особистість усвідомленим досвідом пройденого та пережитого.

Духовність у всіх її проявах завжди знаходилася в центрі наукової думки, і, незважаючи на те, що поняття «дух», «духовність» мають багату історію в науці, культурі, водночас ці терміни зазвичай трактувалися як концепти ідеалістичної та теологічної думки [2, с.76].

В історії наукової думки можна виділити дві останні тенденції тлумачення духовності. Одна з них ставила цей феномен залежно від найвищої сили, де «дух» розумівся як надрозумний початок, пізнаване через складне опосередкування, інтуїтивно. Така думка близька релігійній ідеології, за якою людина займає проміжне положення між Землею та недосяжною вищою сутністю, а ступінь його духовного зростання визначається мірою наближення до вищої істоти та відривом від навколишнього (гріховного) матеріального світу.

Для духовно спрямованого характеру особистості властива виразна орієнтація на Я духовне, на вищі духовні цінності. У своїй поведінці вона реалізує віру, любов, добро і бореться зі злом, культивує трансцендентну свободу, яка невіддільна від відповідальності, а головною інстанцією відповідальності є власне сумління як внутрішній голос Бога. Совість визначає духовні закони і схиляє до них волю. Коли воля людини керується совістю, зникає внутрішній моральний конфлікт [54, с. 32].

В рамках іншої тенденції духовність розглядалася як стрижнева якість особистості, як внутрішня спрямованість, що дозволяє простежити глибинну, ціннісно-смысловий взаємозв'язок різних форм людської життєдіяльності. Перша думка панувала в філософії протягом кількох століть, і лише з XVI–XVII ст. слабшає вплив теологічного тлумачення духовної сутності людини.

Поступово утверджувався новий світогляд, новий погляд на людину, якій властива духовність з усіма її широкими, «універсальними» характеристиками – визнавалася велич духу, самосвідомість особистості, прагнення до пошуку Істини, добра і краси, до осягнення загальнолюдських цінностей, до творчо-перетворюючої діяльності в навколишньому світі.

Мета дослідження – показати та проаналізувати соціально психологічні чинники духовного виховання особистості.

Духовність як унікальний спосіб особистісного буття мислителями розумілася у вигляді піднесення душі, що наближає людину до Бога. Активно залучаючи ідею загальнолюдських цінностей для розробки духовності, дослідники, проте, залишалися переважно у колі релігійних уявлень про духовну сутність людини. Релігійний підхід до трактування духовності як феномену зберігає своє значення і в наші дні, коли духовні цінності, все більше досліджувані у світському розумінні, розглядаються й у релігійному плані [3, с.109].

Аналіз сучасної наукової літератури показує, що поки що все ще не вироблено єдиного визначення соціально психологічних чинників духовного виховання особистості.

Це зумовлено, з одного боку, багатоаспектністю проблематики, а з іншого – широким спектром дослідницьких підходів, які найчастіше вишиковуються з позицій:

– потрібно-інформаційного підходу, коли духовність визначається як індивідуальна виразність у структурі двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання та соціальної потреби «для інших». Під духовністю переважно розуміється перша з цих потреб;

– аксіологічного підходу, що розглядає духовність як «ціннісне здобуття свідомості»;

– діяльнісного підходу, коли духовність сприймається як специфічний вид діяльності;

– системи особистісної активності та відносин до різних сфер життєдіяльності людини, що реалізується в цілісності пізнання, духовних почуттів цілепокладання;

– певного способу існування, життєдіяльності людини, суть якого полягає в тому, що і на зміну ієрархії вузьковічних потреб, життєвих відносин та особистісних цінностей, що визначають прийняття рішень, у більшості людей приходить орієнтація на широкий спектр загальнолюдських та культурних цінностей;

– з позиції акмеології, що розглядає духовність як психічне явище, що є процесом безперервного самовдосконалення та прагнення особистості до вищого ідеалу, як до кульмінаційної точки розвитку;

- цілеспрямованості, думання задуму і прагнення до нього як вихідні показники духовності;

- з позиції психотехнічного підходу, коли через психотехніку пошуку, очищення і так далі відбувається набуття індивідом духовності;

– розуміння духовності як орієнтації на вирішення сенсожиттєвих проблем.

Проведений аналіз загалом показав, що духовність як явище в психології розглядається у двох планах, вона як би існує у двовекторному просторі, один вимір якого включає релігійну ідеологію служіння Богу, на той час як інший вектор вимірюється аксіологічним змістом, духовним розвитком особистості, служінням людині, істині, добру та красі [4, с.30].

При цьому в загальному плані духовність може бути визначена як власне людська, глибоко особистісний спосіб відображення та освоєння дійсності, детермінований на орієнтацією пізнання та діяльності людина та на загальнолюдські цінності, в основі яких лежить ідеал вільного, всебічного та

гармонійного розвитку людини як конкретно історичної єдності індивідуально неповторного та універсально-загального.

Реалії сучасного суспільства висувають нові вимоги до підготовки особистості – до її соціально значимих якостей, здібностей виявляти ініціативу, самостійно приймати рішення, витримувати конкуренцію, робити особистий внесок у суспільно-політичне життя суспільства, орієнтуватися на гуманістичні цінності [1, с.29].

Одним із ефективних способів розвитку соціально-активної особистості, що надає широке коло можливостей для реалізації духовного становлення молоді та студентів у різних сферах та сферах життя, є волонтерство. Волонтерська діяльність створює умови для формування особистості, що відрізняється активною життєвою позицією, конструктивним мисленням, умінням самостійно приймати рішення, виявляти ініціативу, долати труднощі професійного, соціального та особистісного характеру.

Нині волонтерський рух активно розвивається не тільки в Україні, а й у всьому світі. Удосконалюється діяльність вже волонтерських організацій, що зарекомендували себе, з'являються нові об'єднання, які залучають до волонтерської діяльності все більшу кількість добровольців, які бажають надавати допомогу та підтримку тим, хто їх потребує.

Волонтерство засноване «на ідеях безкорисливого служіння гуманним ідеалам людства і не має на меті отримання прибутку, отримання оплати або кар'єрного зростання», будучи потужним інструментом «соціальних змін, культурного та економічного зростання суспільства. Природа добровільності передбачає гуманність та милосердя, що є важливим методом виховання та ефективної соціалізації молоді».

На думку дослідників-філософів, соціологів, психологів та педагогів саме волонтерство як один із ефективних способів оптимізації соціальної ситуації у суспільстві дозволяє створити сприятливі умови для самоствердження молодих людей як соціально значимих членів суспільства з урахуванням їх ціннісних орієнтацій та вікових особливостей.

У зв'язку з цим впровадження у виховну діяльність такої інноваційної форми роботи, як волонтерство, представляється надзвичайно важливим та необхідним. Саме волонтерство здатне відродити традиції спільної колективної діяльності, яке здатне перерости в особисту творчість. З такими властивими їй цінностями як співпраці, розвиток духовності, взаємодопомога, взаєморозуміння, які є найважливішими історично сформованими, але особливостями соціальної та духовної культури, що втрачаються в даний час у суспільстві.

Таким чином, волонтерська діяльність одночасно дозволяє підвищити ефективність виховного процесу та створити сприятливі умови для особистісно-духовного становлення молоді.

Волонтерство – це особлива думка людини, погляд на суспільство, основною ідеєю якого є безкорислива допомога та зміна оточення на краще. Добровільна допомога здатна приймати різні форми: від традиційних видів взаємодопомоги до спільних зусиль тисяч людей.

В даний час вважається, що у волонтерів значна роль у розвитку гуманного суспільства та підвищення загального рівня добробуту населення.

Таке методологічне осмислення духовності найповніше відбиває життя індивіда за умов його соціокультурного буття, орієнтує виявлення ціннісно-сміслової регуляції поведінки, особистісного і професійного зростання, дозволяє співвіднести дії та вчинки особистості з вибором певної ціннісної домінанти.

Виходячи з цього, духовність розглядається як соціальне і як індивідуальне психічне явище, причому внутрішні психологічні витoki особливо важливі як необхідна умова духовного становлення особистості, що детермінує.

Таким чином, духовне становлення особи на етапах, як показали результати наших досліджень, послідовно проходить ряд стадій, коли індивід найактивніше звертається до світу духовних цінностей. При цьому духовність як супутній особистісний прояв у молодому віці поступово перетворюється на об'єкт самостійної особистісної творчості, а самі духовні цінності, починаючи з підліткового віку, становлять предмет особливої турботи індивіда.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманюк З. М. Духовність особистості як прояв культурного розвитку. *Наукове пізнання : методологія та технологія*. 2023. № 1 (51). С. 30-36.
2. Бех І.Д. (2018) Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ ; Чернівці : Букрек, 296 с.
3. Духовно-моральне виховання особистості : теорія та практика : науково-методичний посібник / за заг. ред. канд. пед. наук, доцента Л. М. Михайлової. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 250 с.
4. Савчин М. Духовна парадигма психології: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 252 с.
5. Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг [збірник тез доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (25-26 квітня 2023 року)]. Відп. ред. Н.А. Харченко, С.О. Лукомська. Умань-Київ: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 123 с.

Марина ШУТОВА

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Тривожність як риса чи особистісна тривожність, не проявляється у поведінці. Але її рівень можна визначити виходячи з того, як часто і як інтенсивно у індивіда виникає стан тривоги.

Тривожність одна із найпоширеніших феноменів психічного розвитку. В даний час велика кількість підлітків відчувають емоційну напруженість, занепокоєння, тривогу та страхи. Серед основних причин виникнення високого

рівня тривожності дослідники вказують: завищені вимоги, авторитарна система виховання, яка не враховує інтереси, здібності та схильності [2].

Особистісна тривожність може розглядатися як особистісна характеристика, що виявляється у постійній схильності до переживань тривоги у найрізноманітніших життєвих ситуаціях. Вона характеризується станом несвідомого страху, невизначеним відчуттям загрози, готовністю сприйняти будь-яку подію як несприятливу та небезпечну. Дитина, схильна до такого стану, постійно перебуває в настороженому та пригніченому настрої, у неї утруднені контакти з навколишнім світом, який сприймається як страшний і ворожий. Закріплюючись у процесі становлення характеру до формування заниженої самооцінки та похмурого песимізму.

Одна з яскравих особливостей старшого підліткового віку – особистісна нестабільність. Вона проявляється, насамперед, у частих змінах настрою, афективної «вибуховості», тобто емоційна лабільність, пов'язана з процесом статевого дозрівання, фізіологічними перебудовами в організмі. Але особистісна нестабільність – це більше, ніж коливання емоційного фону.

Підлітковий вік багатий на переживання, труднощі і кризи. У цей період складаються, оформляються стійкі форми поведінки, риси характеру, методи емоційного реагування; це час досягнень, швидке нарощування знань, умінь; становлення «Я», набуття нової соціальної позиції. Водночас це втрата дитячого світовідчуття, поява почуття тривожності та психологічного дискомфорту.

У підлітковому віці тривожність починає опосередковуватися у «Я-концепції», стаючи особистісною властивістю. Я-концепція підлітка часто суперечлива, що викликає труднощі у вихованні та адекватній оцінці власних успіхів та невдач, підкріплюючи тим самим негативний емоційний досвід та тривожність як особистісну властивість. У цьому віці тривожність виникає як наслідок потреби стійкого задовільного ставлення до себе, найчастіше пов'язаного з порушеннями відносин з іншими.

У старшому підлітковому віці особистісна тривожність описується як цілісна емоційна характеристика особистості, яка формується в результаті

взаємодії її внутрішніх психологічних детермінант (характеристик емоційної та мотиваційно-потребової сфер, самовідносин) та зовнішніх умов, представлених соціально-психологічними характеристиками підлітків (гендер, соціометричний та референтометричний статус у групі однолітків).

Феномен тривожності у старшому підлітковому віці описується лише характеристиками емоційної сфери: показниками тривожності (ситуативної, особистісної, самооцінної, міжособистісної, шкільної, загальної), фрустрованості, агресивності, ригідності. Як додаткові характеристики особистісної тривожності виступають показники самовідносин, соціометричного та референтометричного статусу, міжособистісних потреб [4].

Виразність особистісної тривожності виявляється безпосередньо з іншими емоційними станами і опосередковано, через характеристики самовідносин – з характером міжособистісних потреб. Взаємозв'язок особистісної тривожності з характеристиками самовідносин носить як безпосередній, так і опосередкований характер. Взаємозв'язок особистісної тривожності з характеристиками емоційної сфери та самовідносин виявляється у своєрідній будові двох типів підсистем детермінант тривожності, що функціонують за принципом «замкнутого психологічного кола»: а) які включають параметри емоційних станів;

б) включають параметри само відносини [3].

Структура підсистем детермінант тривожності диференціюється залежно від соціально-психологічних характеристик підлітків, що проявляється у зміні характеру та силі взаємозв'язків особистісної тривожності з характеристиками емоційної сфери міжособистісних потреб.

Соціально-психологічні чинники розвитку особистісної тривожності у підлітковому віці є складним та багатогранним явищем. Можна виділити кілька ключових аспектів, які впливають на формування особистісної тривожності у підлітків: [1]

1. Соціальне середовище: взаємодія підлітків з сім'єю, друзями, школою та суспільством загалом істотно впливає на їх психічний стан. Сімейна обстановка,

відносини з батьками, конфлікти у школі та внутрішньо-групові відносини можуть бути джерелами тривожності.

2. Академічне навантаження: шкільні вимоги та очікування можуть викликати тривожність у підлітків. Постійне навчальне навантаження, іспити та оцінки можуть стати факторами, що сприяють тривожності.

3. Соціальне порівняння: підлітки можуть відчувати тривожність через постійне порівняння себе з іншими. Соціальні мережі та медіа можуть посилювати цей процес, створюючи ілюзію досконалості в інших.

4. Соціокультурні стандарти: очікування суспільства та культурні стандарти, пов'язані з успіхом, зовнішньою привабливістю та досягненням певних цілей, можуть створювати тиск та викликати тривожність у підлітків.

5. Події та травми: особисті події, такі як розлучення батьків, переїзд, втрата близьких, травматичні події можуть бути джерелами тривожності.

6. Особистісні особливості: індивідуальні риси особистості, такі як схильність до перфекціонізму, низька самооцінка або низька впевненість у собі можуть посилювати особистісну тривожність.

Вивчення цих факторів та їх взаємозв'язків може допомогти зрозуміти процес розвитку особистісної тривожності у підлітків та розробити відповідні стратегії підтримки та допомоги їм у справі з цією проблемою.

Тривожність погіршує можливості підлітка, результативність його діяльності, що у свою чергу позначається на емоційному стані. Складність та суперечливість старшого підліткового віку робить його фактором ризику для багатьох небажаних проявів. Потрібна кропітка, цілеспрямована, серйозна робота з формування особистісних якостей і поведінкових моделей, що забезпечують підлітку сприятливий розвиток особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веренич Н. Особливості тривожності сучасних підлітків. Підліток: як йому допомогти. К.: Редакції загально-педагогічних газет, 2014. 64 с.

2. Боришевський М. І. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки. Харків, ОВС, 2012. 527 с.

3. Нехорошкова О.М., Грибанов А.В. Тривожність у дітей: причини та особливості прояви. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2018. №5. С.12-16.

4. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2015. 360 с.

Марія ДІДОРА

кандидат психологічних наук, доцент, Міжнародна академія управління персоналом, м. Житомир, Україна

СУЧАСНИЙ ПСИХОЛОГ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

В сучасних умовах жорстокої війни, складних соціальних і економічних змін у дорослих і дітей спостерігається різного роду збільшення психологічних травм. Практика переконливо свідчить про ріст ролі психології, її значення і, відповідно, збільшення запиту на кваліфікованих психологів, здатних надати дієву допомогу не лише дітям різного віку, але й дорослим (цивільним і військовим), сім'ям і родинам, які втратили на війну близьку людину. Це свідчить про значне ускладнення діяльності психологів та підвищення вимог до їх професійної підготовки.

Зміни у суспільстві та соціальній сфері породили потребу у створенні різного роду психолого-реабілітаційних та психологічних центрів, розробці корекційних програм тощо. Це, у свою чергу, сприяє підвищенню у молоді інтересу до професії психолога, про що свідчать прийом абітурієнтів у вищі заклади освіти (бакалаврат, магістратура, перекваліфікація). Здобувачі освіти роблять ставку на отримання професії психолога, що підтверджується тенденціями ринку праці.

Поряд з цим уявлення людей про професію психолога не завжди правильні, існує багато міфів про науку і реальні можливості психолога. І тому новоспечені студенти психологічних факультетів бувають дуже здивовані, що все набагато складніше і, що психологія — наука не така проста, як здається. А психолог — це дещо інший фахівець, ніж той, якого показують у фільмах.

Тому викладачам з перших днів навчання необхідно поступово не лише розкривати зміст науки, її можливості, але й розвіювати цілий ряд міфів про неї. Ці завдання останні роки вкрай ускладнилися у зв'язку з онлайн навчанням через пандемію та війну. Тому зросла відповідальність не лише викладачів, але і самих студентів.

Не секрет, що в студентській аудиторії молоді люди отримують лише загальні навички засвоєння науки, загальні принципи професійного мислення, основні методи практичної допомоги. Все решта — нові додаткові методи і професійні знання, які виникають у кожній спеціальній області — вони повинні опановувати впродовж професійного шляху, починаючи ще з студентського періоду. А це нелегко, оскільки нові підходи, методика, техніки психологічної допомоги збільшуються в абсолютно неймовірних темпах. Окрім того, навчальні плани згідно кредитно-трансферної системи навчання, складені так, що значна кількість годин виділена на самостійне вивчення. Навчальний процес має бути студентоцентрований і відповідати параметрам вільної траєкторії здобувачів освіти. Стосовно самостійного вибору додаткового опанування знань до уваги беруться результати неформальної та інформальної освіти. Зростають вимоги до пам'яті, сприймання, а ще більше — до інтелектуальної творчості фахівців різного профілю.

Поряд з цим, слід зауважити, що в останні роки, на жаль, знизився інтерес до діяльності шкільного психолога. Випускники не виявляють особливого бажання працювати в школі через складні умови праці, низьку оплату праці, непорозуміння з боку керівників навчальних закладів тощо. І виходить, що дошкільний і шкільний вік, на які припадає найважливіший період у становленні особистості, залишається поза належною увагою психолога. А в результаті маємо різного роду психологічні травми серед підлітків, булінг, помилки в обранні старшокласниками майбутньої професії, недоліки в особистісному розвитку: інфантильність, неадекватна самооцінка, невпевненість, агресивність, жорстокість тощо.

Сказане вище переконливо свідчить про необхідність підвищення уваги органів освіти, керівників ЗВО і шкіл, зміни у ставленні до підготовки кваліфікованих практичних психологів, створенні умов для оптимізації діяльності викладачів (зменшення навчального навантаження, паперової волокити, розробка засобів заохочення та підтримки тощо).

До сказаного слід додати про особливу роль особистості викладача. Викладач, як і вчитель у школі, постійно на виду у студентів з усіма своїми плюсами і мінусами. Для успішного виконання своєї місії, він повинен мати особливий склад душі. Важко собі уявити нині людину, яка не любить студентів, мляву, апатичну, інертну, байдужу, духовно бідну, зорієнтовану лише на матеріальні цінності. Таку людину важко саму розворушити. А якщо вона стає учителем, чи викладачем вишу, то ці якості майже автоматично, по інерції переносяться у педагогічну діяльність [1; 2; 3]. І тут вже психологія не допоможе. Підсумовуючи, без перебільшення, є усі підстави стверджувати, що кваліфіковані практичні психологи разом з психотерапевтами і медиками знаходяться сьогодні на передовому плані: наближають перемогу, допомагають людям не лише жити, але і вижити. Час потребує відповідальності, професійності і жертвності. Поряд з цим, як показує нам багаторічний досвід, у підготовці кваліфікованих психологів існує чимало проблем і труднощів. Очевидним є збільшений інтерес до практичного аспекту і зниження інтересів майбутніх фахівців до засвоєння теоретичних основ науки, без чого неможливо підготувати кваліфікованого психолога-практика.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989.

2. Дідора М.І. Проблема формування самостійності як важливої якості лідера. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Психологічний супровід розвитку лідерського потенціалу шкільної та студентської молоді”*. Київ. 2021. С. 59-60.

3. Дідора М.І. Розвиток самостійності майбутніх психологів в умовах соціальних змін. *Збірник матеріалів міжнародного Всеукраїнського науково-практичного семінару з міжнародною участю “Теоретичні та практичні аспекти підготовки психологів у закладах вищої освіти”*. Київ. 2021. С. 25-27.

Світлана ЗАБОЛОЦЬКА

кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна

ТРИВОГА ТА СТРАХИ В ПЕРІОД ВІЙНИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПСИХІЧНЕ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ

Тривога – це стан психічної напруги, що супроводжується внутрішнім відчуттям загрози, страху або хвилювання [2]. Вона може мати фізіологічні, емоційні та когнітивні прояви. Тривога є нормальною реакцією організму на потенційно небезпечні ситуації.

Функції тривоги можуть нести різні значення для особистості:

- **Адаптація:** Тривога може допомогти організму адаптуватися до нових або викликових ситуацій, включаючи фізичні, емоційні та когнітивні зміни, що дозволяють організму готуватися до взаємодії з небезпекою або непередбачуваним викликом.

- **Мобілізація:** Тривога може викликати активацію нервової системи, такої як активізація симпатичної нервової системи, що може призвести до фізіологічних змін, таких як підвищення серцевого ритму, підвищення тиску, підвищення рівня в крові глюкози .

- **Захист:** Тривога може допомагати організму захистити себе від можливої загрози шляхом активації оборонних механізмів, таких як бій, втеча або заморожування. Це може допомогти організму виконати необхідні дії для забезпечення власної безпеки.

- **Попередження:** Тривога може служити сигналом про можливу небезпеку або ризик, що дозволяє особі бути насторожі та підготуватися до взаємодії з цим ризиком.

- Соціальна функція. Люди, які відчують тривогу, можуть шукати підтримки від близьких, друзів або професіоналів зі здоров'я, що може сприяти формуванню більш міцних соціальних зв'язків.

Тривога може мати як позитивні, так і негативні наслідки на психічне життя людини, може стати патологічним станом, який вимагає професійної медичної допомоги та підтримки.

Одним з головних впливів надмірної тривоги на психічне життя людини є її моцний стан. Люди з тривожним розладом можуть відчувати постійний страх, тривогу, напругу, нерест, роздратованість та інші неприємні емоції. Це може впливати на загальний настрій та якість життя, роблячи людину менш щасливою та менш задоволеною своїм життям.

Фізичне здоров'я також може постраждати від надмірної тривоги. Постійний стрес, пов'язаний з тривожним розладом, може викликати ряд фізіологічних реакцій в організмі, таких як підвищений рівень кортизолу (гормон стресу), збільшення серцевого ритму, зниження імунної відповіді та інші зміни, які можуть вплинути на загальний стан здоров'я. Когнітивні функції, такі як здатність до концентрації, пам'ять, прийняття рішень та розуміння, також можуть бути пошкоджені надмірною тривоگوю. Високий рівень тривоги може вплинути на розумову діяльність, зменшуючи здатність до продуктивної роботи та виконання завдань [3].

Поведінка також може бути змінена надмірною тривоگوю. Деякі люди можуть уникати ситуацій, які викликають тривогу, таким чином обмежуючи своє соціальне, професійне або особисте функціонування. Інші можуть реагувати на тривогу шкідливими звичками, такими як вживання алкоголю або наркотиків, переїдання, або відмова від соціальної взаємодії. Це може вплинути на якість життя та взаємодію з оточуючим світом.

Надмірна тривога може вплинути на соціальні відносини людини. Люди з тривожним розладом можуть відчувати скрутності в спілкуванні, розвитку близьких відносин, а також можуть бути схильні до переживання міжособистісних конфліктів через свої тривожні симптоми.

Надмірна тривога може також вплинути на роботу та професійну діяльність людини. Страх, переживання та тривога можуть впливати на робочу продуктивність, здатність до прийняття рішень, а також на професійний розвиток. В деяких випадках, тривога може призвести до зниження рівня функціонування та може вплинути на кар'єрний ріст.

Генетичні дослідження також вивчають роль спадковості в розвитку тривожної розлади. Дослідження вказують на наявність генетичної схильності до тривожних розладів, проте точні гени та механізми залишаються предметом досліджень.

Дослідження також виявляють соціальні та культурні фактори, які можуть впливати на розвиток тривоги. Соціальний стрес, дискримінація, негативні життєві події та інші соціокультурні фактори можуть бути ризиковими факторами для розвитку тривоги. Дослідники також вивчають роль культурних впливів на сприйняття, виявлення та лікування тривожних розладів, оскільки ці аспекти можуть варіюватися в залежності від культурних контекстів.

Дослідники вивчають вплив надмірної тривоги на фізичне здоров'я. Тривога може впливати на імунну систему, кардіоваскулярну систему, шлунково-кишковий тракт та інші органи та системи організму, що може викликати різноманітні фізичні симптоми та захворювання.

Безнастанно у сучасній науці оцінюють ефективність різних методів лікування надмірної тривоги, таких як фармакотерапія (ліки), психотерапія (терапія розмовою), когнітивно-поведінкова терапія, релаксаційні техніки, медитація та інші. Дослідники вивчають ефективність цих методів лікування, їхні побічні ефекти та різні підходи до управління надмірною тривогою.

Останні дослідження на тему впливу надмірної тривоги на психіку включають різноманітні підходи, такі як нейроімеджинг (візуалізація мозку), генетичні дослідження, психофізіологічні вимірювання та дослідження на рівні мозкових структур. Ось приклади найновіших досліджень про вплив надмірної тривоги на психіку. У людей з надмірною тривогою спостерігаються зміни в активності певних мозкових регіонів, таких як амігдала, префронтальна кора та

гіпокамп. Ці зміни можуть вказувати на певні дисфункції в мозку, пов'язані з регуляцією емоцій та реакціями на стрес. Генетичні дослідження виявили, що деякі гени можуть бути пов'язані з підвищеним ризиком розвитку тривоги. Наприклад, дослідження гена, який відповідає за транспорт серотоніну – нейромедіатора, пов'язаного з настроєм, показали асоціацію між його варіантами та ризиком розвитку тривоги.

Дослідження психофізіологічних вимірювань, таких як вимірювання рівня кортизолу – гормону стресу, показали зв'язок між надмірною тривогою та порушеннями стрес-відповіді, такими як збільшений рівень кортизолу в організмі. Дослідження на рівні мозкових структур, таких як амігдала, виявили зміни в морфології цих структур у людей з тривогами, що може вказувати на можливу роль мозку в розвитку надмірної тривоги. Дослідження на тему когнітивних викривлень в надмірній тривозі показали, що люди з тривожними розладами можуть мати спотворені когнітивні переконання та сприйняття, такі як перебільшення загрози, переваги негативного та неправильні оцінки ризику. Це може впливати на їх спосіб сприйняття світу та реакції на стресові ситуації. Дослідження на тему впливу надмірної тривоги на соціальні взаємодії показали, що люди з тривожними розладами можуть відчувати більше стресу в соціальних ситуаціях, мати складності в установленні і підтримці міжособистісних відносин, а також можуть відчувати більше симптомів соціальної тривоги. Дослідження на тему взаємодії між тривогою та фізичним здоров'ям показали, що надмірна тривога може бути пов'язана з різними фізіологічними реакціями, такими як збільшений ризик серцево-судинних захворювань, знижений імунітет та інші ознаки погіршення фізичного здоров'я.

Ще під час повномаштабних дій на фронті виникають страхи, які впливають на тривожні стани: страх смерті, страх того, що я помру на цій війні, не переживу її; страх, що цю війну не переживуть мої рідні; страх власної безпорадності перед лицем війни, перед небезпекою. Особистість боїться стати безпорадною перед обставинами, що змінюються. Вона боїмося втратити свою

професію, заклади, в яких триває її навчання. Люди бояться, що війна ніколи не закінчиться, що відчуття безпеки не відновиться.

Боротьба з цими страхами має проводитися з психологом і використовувати при цьому індивідуальну з кожним клієнтом роботу, тренінгову роботу, які будуть мати вплив на подальший розвиток кожної окремої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Скіпчук, Л. І. Взаємозв'язок тривожності, самооцінки та навчальних досягнень студентів у процесі вивчення іноземних мов. *Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 2019, 4(31). С. 138-143.
2. Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. Guilford Press.
3. McEvoy, P. M., Mahoney, A. E., & Moulds, M. L. (2010). Are worry, rumination, and post-event processing one and the same? Development of the repetitive thinking questionnaire. *Journal of anxiety disorders*, 24(5). P. 509-519.
4. Шевченко, В. С., Малиновська, О. В., & Колісник, І. В. Тривожні розлади в загальній практиці сімейного лікаря. *Сучасна педіатрія*, 2018, 3(95). С. 142-147.

Євгенія КАЛЮЖНА

*кандидат психологічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса
Грінченка, м. Київ, Україна*

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ФУНКЦІЯ АДАПТАЦІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

За наявності достатньо великої кількості ґрунтовних наукових праць, все ж таки слід констатувати, що питання психологічних чинників тривожності в контексті актуальних вікових потреб та провідної діяльності особистості на сьогодні все ще залишається дискусійним, адже біопсихосоціальну природу тривожності в онтогенезі дійсно складно концептуалізувати.

На перший погляд, ідея щодо функціональності тривожності є очевидною, – особливо з огляду на той факт, що будь-які перетворення в системі внутрішніх характеристик особистості у процесі її психічної активності завжди функціонально навантажені. Разом із тим, існуючі на сьогодні тлумачення тривожності, як стійкої властивості особистості, зосереджують увагу скоріше на її чинниках і наслідках, аніж на функціональних складових.

Можемо констатувати, що за наявності достатньо великої кількості ґрунтовних наукових праць, в психології бракує досліджень, спрямованих на визначення тих структурних детермінант особистісної тривожності, що є носіями її функціонального значення. Відсутність досліджень, у яких здійснюється спроба експлікації функцій тривожності на всіх рівнях психічного функціонування особистості, не дозволяє сформулювати цілісного уявлення про сутність феномену тривожності як інтегральної особистісної властивості, оскільки не враховуються усі аспекти досліджуваного явища.

Тому вважаємо, що феномен особистісної тривожності потребує концептуальної реінтерпретації, окреслюючи тим самим коло конкретних дослідницьких завдань. На наш погляд, явище тривожності доцільно розглянути як показник ефективності психологічного функціонування особистості та особливостей її індивідуального розвитку. Вбачаючи у кожному прояві тривожності «акцію» та «реакцію» одночасно, ми керуємось необхідністю проаналізувати особистісну тривожність з точки зору її функціональних детермінант.

Спрямовуючи свій інтерес на функціональний аспект тривожності, ми посилаємось на положення Б.Братуся (1997) стосовно того, що будь-яке психічне утворення можна проаналізувати на трьох рівнях його функціонування: психофізіологічному, індивідуально-психологічному та особистісному. У першому випадку йдеться про нейрофізіологічне забезпечення психічної діяльності; у другому – про здатність особистості винаходити і застосовувати засоби реалізації існуючих у неї прагнень; у третьому – про особистісні цінності,

якими зумовлюється якість смислових відносин особистості з найважливішими сферами її життєдіяльності.

Керуючись необхідністю створення концептуальної моделі функціональної організації тривожності, представленої інтегральною сукупністю її функціональних детермінант, ми спираємось на системний підхід до вивчення особистості як активного суб'єкта життєдіяльності (Г.Балл, М.Боришевський, Г.Костюк, В.Моргун, Т.Титаренко), та теорію і практику психологічного дослідження (Л.Бурлачук, С.Максименко).

Першочергове значення у контексті дослідження генези тривожності набуває вихідне положення діяльнісного підходу, згідно з яким активуючий потенціал психічних утворень, їх можливості в усвідомлюваній регуляції діяльності особистості визначаються діапазоном та ієрархією її цінностей і потреб.

Апелюючи до функціонального аспекту тривожності, ми виходимо з того, що функції особистісної тривожності на психофізіологічному, індивідуально-психологічному та особистісному рівнях, якщо розглядати їх в якості складових її структури, предстають функціональними детермінантами інтеграції цієї структури у стійкий функціональний патерн, тобто, її системоутворюючими факторами.

Представляючи структуру тривожності як інтегративну сукупність її функціональних детермінант, ми засновуємося на тому, що психологічний механізм тривожності як функціонально-детермінованого утворення розгортається у межах тріади «мета – зусилля – результат».

Ґрунтуючись на позиціях структурного детермінізму і системно-генетичного аналізу (Г.Балл, Г.Костюк, С.Максименко, О.Саннікова, В.Семиченко, Л.Сохань та ін.), ми визначаємо особистісну тривожність як інтегральну функцію адаптаційної самоактивізації, доцільність, цілеспрямованість і результативність якої виступають якісними показниками (критеріями) ефективності психологічного функціонування особистості.

Припускаючи, що індивідуальний рівень тривожності особистості детермінується і підтримується ступенем її адаптаційної самоактивізації, ми вважаємо продуктивним шляхом попередження дезадаптації не зниження надлишкового активаційного потенціалу тривожності, а доцільне його спрямування.

Отже, можемо підсумувати, що особистісна тривожність як психологічний феномен є складним функціонально-детермінованим утворенням, що фіксується на психофізіологічному, індивідуально-психологічному та особистісному рівнях психічної активності та демонструє схильність особистості до антиципації найбільш релевантних її самооцінці «загроз».

ЛІТЕРАТУРА

1. Kaluzhnaya E. N. Functional model of anxiety as stable features of personality. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України та Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет». Запоріжжя: ЗНУ, 2015. № 2 (8). С. 97-102.
2. Калюжна Є.М. Функціональна структура тривожності особистості. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ: Гнозис, 2016. Вип. 36, Том 1(17). С. 158-165.

Олександра ЯНКОВИЧ

*доктор педагогічних наук, професор, Куявсько-Поморська Академія, м. Бидгощ,
Польща*

*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира
Гнатюка, м. Тернопіль, Україна*

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ КУЛЬТУРИ МИРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ

З часу виникнення людської цивілізації немає важливішої проблеми, ніж збереження миру. З плином тисячоліть змінюються технології, медіа, підходи до

освіти тощо. Залишається незмінним жахливе обличчя війни, яка несе руйнування, страждання, смерті, а в умовах сьогодення – ще й екологічні катастрофи.

Повномасштабне вторгнення росії в Україну посилило актуальність формування особистості вчителя на ідеях миру, адже саме педагог є провідником дітей у світі вічних цінностей. Від рівня сформованості його виховних якостей та ідеалів залежить майбутнє суспільства. Проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності на ідеях миру є важливими також у державах Європейського Союзу. Усебічну допомогу Україні в захисті її незалежності з перших днів повномасштабної війни надає Польща. Отже, доцільно дослідити, як в Україні та Польщі відбувається формування особистості вчителя, який виховуватиме миролюбних громадян.

Проблеми освіти для миру в контексті професійного розвитку вчителів студіюють українські науковці, а саме: І. Андрощук, А. Дем'янчук, О. Дубасенюк, О. Марчук, О. Петрук, М. Постолук, О. Семенов, Л. Хомич та ін., а також такі польські вчені, як Е. Вишневська (E. Wiśniewska), С. Квятковський (S. Kwiatkowski), Я. Лащик (J. Łaszczuk), Ч. Плевка (Cz. Plewka), Е. Салата (E. Sałata), Й. Яроцька-Песик (J. Jarocka-Piesik), Й. Шемпрух (J. Szempruch), Ф. Шльосек (F. Szlosek) тощо.

У контексті дослідження важливо зазначити вагомий внесок С. Дем'янчука, який обґрунтував концептуальні засади педагогіки миру, створив наукову школу цієї педагогіки [2, с. 19]. Група вчених Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука відобразила здобутки миролюбної діяльності закладу, як-от: на кафедрі педагогіки створено лабораторію «Виховання учнівської і студентської молоді на ідеях миру в освітньому процесі школи і закладу вищої освіти»; у зоологічному музеї, який функціонує на педагогічному факультеті, також експонуються «бойові трофеї», привезені із зони бойових дій. Під час проведення екскурсій акцент робиться на необхідності збереження миру [1, с. 25].

Водночас учені недостатньо відобразили порівняльний аспект формування в майбутніх учителів в Україні та Польщі культури миру, зокрема в умовах воєнного стану, що був оголошений в Україні у лютому 2022 р. після повномасштабного вторгнення росії.

Оскільки сучасна цивілізація наповнена агресією, суспільною напруженістю та мілітарними загрозами, освіта для миру є актуальною і в Україні, і в Польщі. Ч. Плевка (у контексті дефініції ООН) це поняття визначив так: процес пропагування знань, умінь, переконань і цінностей, які зумовлюють протидію виникненню конфліктів і насильства, мирне вирішення конфліктів і створення сприятливих умов для миру як у вимірі інтраперсональному, інтерперсональному, міжгруповому, так і національному та міжнародному [7, с. 10]. На думку вченого, основним завданням освіти для миру (як формальної, так і неформальної), яка надається дітям, молоді та дорослим, є підвищення обізнаності про необхідність уживання заходів у глобальному масштабі для справедливості, рівності та поваги до прав людини відповідно до принципів Декларації ООН про виховання суспільства в дусі миру, а також Загальної декларації прав людини [7, с. 10].

І в Польщі, і в Україні існує запит на вчителя, який, реалізуючи освіту для миру, діє неформально, працює інноваційно, відкритий до змін у національній та міжнародній ситуації, виходить за межі того, що він знає і що може зробити [7, с. 16].

Такого вчителя необхідно готувати у ЗВО, формуючи в нього культуру миру, здатність використовувати різноманітні методи й засоби, щоб її виховувати в здобувачів.

«Ідея культури миру вперше була висунута на Міжнародному конгресі ЮНЕСКО з проблем миру, що відбувся у Кот-Д'Івуар в 1989 р.», – виявила О. Дубасенюк [3, с. 27]. «З того часу зміст поняття культури миру значно розширився, доповнився новими складовими», – зазначила вчена [3, с. 27].

У контексті формування культури миру в Україні, де сьогодні триває війна, поширюється миротворчий рух «як комплекс заходів різноманітного характеру –

патріотичного, освітнього, екологічного, спортивного, благодійного, спрямованого на всебічний розвиток учнівської та студентської молоді» [3, с. 9]. Зокрема, активно реалізуються Всеукраїнські проєкти «Школа миру», «Юні миротворці», які проводяться під егідою Асоціації ветеранів миротворчих місій ООН в Україні [3, с. 19].

Творцем культури миру в шкільному середовищі і в Україні, і в Польщі повинен стати вчитель [9]. У процесі його підготовки відводиться вагома роль виконанню цієї відповідальної і креативної місії.

Потенціалом для формування в майбутнього вчителя культури миру передусім володіють педагогічні дисципліни, зокрема історія педагогіки (історія виховання). Під час її студіювання як польські, так і українські студенти дізнаються про вплив війни на долю видатних педагогів Я. А Коменського, Я. Корчака, М. Монтессорі, В. Сухомлинського тощо, про їхню діяльність і твори, спрямовані на «удосконалення справ людських», вирішення конфліктів мирним шляхом. Вивчення історії педагогіки дає змогу переконатися, що низка ідей минулого не втрачає актуальності з плином часу, навіть століть. Наприклад, у 1515 р. Е. Роттердамський, виступаючи як критик війни, зазначив: «Є в світі нещастя, якого слід завжди наполегливо уникати. Треба захищатись від нього всіма засобами, відганяти його від себе з усіх сил. Цим лихом є війна. Немає воістину речі згубнішої, злочиннішої, небезпечнішої за неї. Вона наносить людям найболючіші рани. Вона проймає їх найбільшою огидою, будить в них невимовну відразу» [4, с. 5]. Аналізуючи ці роздуми, можемо припустити, що це написано сучасником.

Потенціалом щодо формування миролюбної особистості володіють не лише педагогічні, а й психологічні, історичні, біологічні та інші дисципліни. Наприклад, війна впливає на реалізацію екологічної освіти майбутніх учителів. Змінюються її зміст, форми й методи, адже докільля зазнає непоправної шкоди під час війни.

Для швидкого реагування на нові загрози для навколишнього середовища, унесення відповідних змін до навчальних програм дисциплін закладів

педагогічної освіти в Україні почали з'являтися нові медіа. У цьому контексті цінність становить «Журнал про екологічні наслідки війни», перший випуск якого вийшов у липні 2022 р. [5, с. 63]

Миролюбні переконання майбутніх учителів формуються під впливом інформації про небезпечні наслідки війни: відбувається забруднення ґрунтів, повітря, зникають рідкісні представники флори і фауни, змінюються екосистеми.

У контексті формування культури миру вдосконалюються не лише зміст і засоби педагогічної освіти, а й форми та методи. Зокрема, у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка впроваджена нова форма навчання – спільні заняття зі студентами Куявсько-Поморської Академії (КПА) з м. Бидгощ (Польща). Під час таких занять студенти – майбутні фахівці дошкільної та початкової освіти – аналізують засади сталого розвитку, зокрема 17 глобальних цілей. 16 ціль – це мир, справедливість, сильні інститути. Без них не можна сподіватися на сталий розвиток. Тернопільські студенти представляють свої розробки англійською мовою, польські – польською. Варто зазначити, що між ТНПУ імені В. Гнатюка та КПА (м. Бидгощ, Польща) укладено договір про співпрацю ще в 2014 р., проте зараз вона отримала новий імпульс та збагатилася цікавими ініціативами [5, с. 64].

Ефективною є проєктна діяльність; серед популярних – теми про любов до своєї країни, про гуманізм і милосердя, спілкування «від серця до серця».

У підготовці майбутнього вчителя, вихователя вагоме місце відводиться формуванню медіакультури, критичного мислення, що дає змогу протистояти інформаційним війнам. Саме з гібридних воєн, інформаційних атак зазвичай розпочинаються активні бойові дії. У контексті реалізації медіаосвітніх технологій є невирішені проблеми, оскільки рівень сформованості медіакомпетентностей майбутніх педагогів недостатній [6, с. 270]. «Потребують ґрунтовнішого висвітлення загрози сучасних медіа для дитини» [6, с. 271]. З іншого боку, «завдяки функціонуванню мас-медій можливим стало пропагування суспільних ідей, наприклад, ідеї миру у світі, подолання соціальної нерівності або протидія суспільній ізоляції» [8, с. 210].

У формуванні культури миру вагомою є роль наукових досліджень. Завдяки науковим пошукам з'ясовано, наскільки жахливо на дітей вплинула війна: майже 40 % молодших школярів з областей, де не відбуваються воєнні дії, навіть через рік після початку війни відчували страх і тривогу [10, с. 165]. Результати досліджень засвідчують глибину трагедії українського народу, необхідність припинення воєн.

Аналіз процесів реалізації освіти для миру, формування в майбутнього вчителя культури миру дає підстави для висновку про необхідність інтеграції педагогічної, екологічної, безпекової культури та медіакультури як провідний чинник розвитку людства на засадах гуманізму й людяності, подолання воєнної загрози.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'янчук А. С., Марчук О. О., Мельничук Л. Б., Петрук О. М. Виховання в дусі миру як пріоритетний напрям роботи викладачів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2018. Вип. 2. С. 21–26. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Prpg_2018_2_5.

2. Дем'янчук А. С. Степан Якимович Дем'янчук – основоположник педагогіки миру. *Вища освіта України* (Додаток 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»: у 2-х т. Т. 1. С. 19–22.

3. Дубасенюк О. Миротворча роль освіти у професійному та особистісному становленні майбутнього педагога. *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju*: зб. наук. пр.: у 2 т. / голова редкол. Кремень В. Г. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т. 2. С. 18–32.

4. Роттердамський Еразм. Похвала Глупоті. Домашні бесіди / Перекл. з латини В. Литвинова, Й. Кобова. Київ: Основи, 1993. 319 с.

5. Янкович О. І. Особливості екологічної освіти майбутніх учителів і вихователів в умовах воєнного стану. *Наукові, методичні та організаційні*

виклики для закладів освіти та громадськості щодо екологічної освіти та виховання у воєнний і післявоєнний періоди: матеріали Міжн. наук.-практ. конф., (Тернопіль, 08–09 черв., 2023) [ред. кол.: В. М. Черняк (відп. ред.) та ін.]. Тернопіль: Вид. центр ТОКІППО, 2023. 258 С. 62–65. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29471>

6. Янкович О. І., Біницька К. М., Очеретний В. О., Кузьма І. І. Підготовка майбутніх фахівців в університетах України та Польщі до реалізації медіаосвіти дошкільників. *Інформаційні технології та засоби навчання*. Т. 67. № 5 (2018), С. 264–276. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2323>

7. Plewka Czesław. Edukacja dla pokoju w kontekście rozwoju zawodowego nauczyciela. *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju*: зб. наук. пр.: у 2 т. / голова редкол. Кремень В. Г. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т. 2. С. 10–18.

8. Sałata Elżbieta, Jarocka-Piesik Jolanta. Media a edukacja dla pokoju. *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju*: зб. наук. пр.: у 2 т. / голова редкол. Кремень В. Г. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т. 2. С. 202–210.

9. Wiśniewska Ewa. Nauczyciel kreatorem kultury pokoju w środowisku szkolnym. *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju*: зб. наук. пр.: у 2 т. / голова редкол. Кремень В. Г. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т. 2. С. 73–83.

10. Yankovych O. Safety culture and education of primary school students in Ukraine under martial law. *Pedagogika społeczna*. 2022. № 3 (85). P. 161–175. URL: <http://pedagogikaspoeczna.com/wp-content/uploads/2023/08/PS-3-2022-161-175.pdf>

Ірина ГРИНИК

кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА В УМОВАХ ВІЙНИ

Війна є особливим викликом для працівників ризиконебезпечних професій та тих, хто працює у сфері психічного здоров'я. Психологи-практики, які

працюють з людьми, постраждалими від війни, постійно стикаються з сильними емоціями, травматичними історіями та складними ситуаціями. У таких умовах важливо мати високу психологічну стійкість, щоб ефективно виконувати свою роботу, а також підтримувати власне психічне здоров'я.

Науковці трактують психологічну стійкість як здатність людини долати стрес, труднощі та життєві кризи. Вона виступає необхідною особистісною якістю у складних життєвих ситуаціях, оскільки допомагає чинити їм опір та адекватно реагувати на них [2]. Її основними складовими виділяють цінності (усвідомлення сенсу життя, пошук власного покликання), ефективні дії (узгодженість поведінки з цінностями особистості), конструктивне і корисне мислення (здатність адекватно сприймати та аналізувати різноманітні життєві ситуації), здатність до продуктивної співпраці (уміння налагоджувати взаємодію з іншими для успішного подолання наявних труднощів і пошуку підтримки).

Загалом, психологічна стійкість включає в себе здатність проходити крізь різноманітні життєві випробування, не втрачаючи психічного здоров'я та особистісної цілісності. Завдяки сформованості психічної стійкості особа успішно долає труднощі і підтримує стосунки, будує плани на майбутнє та пристосовується до мінливих та несприятливих життєвих ситуацій.

Л. Пляка зазначає, що психологічна стійкість базується на надії (вірі у власні сили для подолання кризових ситуацій), оптимізмі (вірі в те, що все закінчиться із позитивним результатом і наслідками, опірності (вмінні не здаватися і рухатися далі попри невдачі) та адаптованості (пристосованості до можливих змін) [1].

Основними шляхами, що пропонують для розвитку психологічної стійкості є:

- прийняття себе (формування конструктивних думок на кшталт «Я зосереджуюся на можливих рішеннях і не витрачаю своєї енергії, нарікаючи на те, що не можу змінити», «Я приймаю конфлікт, нещастя, смуток як частину життя»);

- позитивне мислення та налаштування, що відображається в оптимістичному баченні світу, речей та себе (формування конструктивних думок, на кшталт, «Я з оптимізмом дивлюся у майбутнє», «Я намагаюся знаходити хороше у будь-якій ситуації»);
- розвиток самоефективності, що полягає у впевненості у власних силах і здатності впливати на події (формування конструктивних думок, на кшталт, «Проблеми – це виклики і я вірю, що можу зробити, усе, що захочу», «Я готовий спробувати щось нове, навіть якщо воно видається мені складним»);
- уміння брати відповідальність, тобто визнавати свою роль і вплив різноманітних життєвих ситуаціях (формування конструктивних думок, на кшталт, «Я беру відповідальність за те, що переживаю і відчуваю та відкидаю роль жертви», «Я приймаю свої сильні сторони, ціную свої потреби і кордони»);
- фокус на рішеннях, а саме вибір ефективних дій, які допомагають рухатися вперед (формування конструктивних думок, на кшталт, «Я обираю діяльність на противагу бездіяльності і зануренні у негативні емоції», «Я шукаю і використовую найменші можливості») [3].

Оскільки психологи - практики працюють з людьми, що страждають від воєнних дій, вони особливо потребують сформованості такої якості, як психологічна стійкість, оскільки постійно перебувають у просторі сильних негативних переживань та емоцій клієнтів, стикаються із травматичними історіями та складними ситуаціями.

Серед ключових факторів, що впливають на формування психологічної стійкості психолога-практика є сформованість навичок емоційної регуляції та контролю, оптимістична налаштованість, уміння правильна інтерпретувати складні ситуації.

Основними завданнями для психологів - практиків є вміння отримувати соціальну підтримку від близьких людей, колег і фахівців у сфері збереження психічного здоров'я.

А. Бровченко рекомендує використовувати техніку майндфулнес «Що всередині, що зовні?». Для її виконання необхідно довкола себе поставити

стікери із запитанням «Що всередині, що зовні?» і упродовж дня відповідати на ці запитання і при цьому зосереджуватися на відчуттях в тілі (зручно-незручно, тепло-холодно тощо), на думках (спрямованість думок на певних темах чи сферах), на емоціях (визначення домінуючих емоцій) та оточенні (що довкола людини). Ця техніка допомагає розвитку усвідомленості та наповненості моментом [3].

Також важливими для психологів - практиків є самопізнання (розуміння своїх сильних та слабких сторін, ресурсів), розвиток особистісних якостей, відчуття власної цінності через підтримку та допомогу іншим

Завдяки зосередженні на формуванні власної психологічної стійкості психологи-практики зможуть ефективно виконувати професійні завдання і водночас бути самоефективними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пляка Л. Психологічна стійкість та як її досягти. URL: <https://nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015/03/2022-psihologichna-stijkist.pdf>
2. Сергієнко Н.П. Особливості психологічної стійкості особистості під час подолання критичних ситуацій URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/4065/1/%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B3%D1%96%D1%94%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9D.%D0%9F.pdf>
3. Brunner L. Tips for improving resilience. URL: <https://www.helsana.ch/en/blog/mental-health/mindfulness/tips-for-improving-resilience.html>

Віта БОГОСЛАВЕЦЬ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ФОТОТЕРАПІЯ ЯК ОДИН З НАПРЯМКІВ АРТ-ТЕРАПІЇ

Фотографія, незалежно від її художньої цінності – це завжди особиста або спільна історія. Кожна фотографія передає цю історію по своєму, залежно від того, яких значень та сенсів ми надаємо їй в процесі вивчення та аналізу. Це робить, на перший погляд незначимі фото не тільки дивовижними природними каталізаторами соціального спілкування, а й також корисним інструментом у ситуації, коли вербальна комунікація не є достатньо ефективною у тій самій консультації з психологом або психотерапевтом.

З допомогою фотографії людина має можливість повернутись в минуле, частково відчувати ті ж емоції, які вона проживала на момент її створення, прослідкувати власні трансформації від моменту створення та дотепер. Інколи, фотографія, яка створена неусвідомлено, набуває для людини сенсу та усвідомлення лише через деякий час. В епоху селфі та візуально-орієнтованої масової культури вивчення фотографії та її можливостей у психологічному контексті стає одним з актуальних напрямів наукових досліджень і практичної роботи.

З огляду на багатогранність явища фотографії, можна окреслити перспективні напрями вивчення фотографії у візуальному контексті сучасної культури: використання фотографії в роботі психологів, психотерапевтів, соціальних працівників, фотографів та інших фахівців, а також в роботі психологів; вплив зображення на споживача у виборі товарів і послуг; вплив візуального контенту соціальних мереж на особистість людини й уявлення про себе; використання фотографії в педагогічному процесі; роль фотографії в рекламі та маркетингу. Метою цієї статі стало: на основі ґрунтовного аналізу основних підходів до вивчення особливостей, техніки використання фотографії та її психологічних функцій, обґрунтувати роль фотографії в межах терапевтичної та психокорекційної взаємодії психолога і клієнта.

Фототерапія є відносно новим напрямом арт-терапії в Україні. Водночас використання фотографії як інструменту психологічної роботи з людьми бере свій початок ще з 70-х років ХХ століття. Так, у 1973 році канадська психологиня Дж. Вайзер (J. Weiser) застосувала фотографію в роботі з глухими дітьми і в 1975

році опублікувала свою першу статтю «Техніки фототерапії». У результаті цього фотографія почала слугувати інструментом психолога і як наслідок – з'явився щоквартальний новинний бюлетень фототерапії, започатковано навчальні семінари для фахівців, проведено Міжнародний симпозіум з фототерапії, створено Міжнародну асоціацію фототерапії, почали видавати журнал *Phototherapy*. У 70-80-ті рр. було випущено основні публікації піонерів фототерапії: Д. Волкер, Д. Фрайрір, П. Хоган, Д. Краусс, А. Ентін, Д. Вайзер, Р. Вольф, Б. Закем, Д. Стюарт. Пізніше фототерапію як інструмент психотерапії та психокорекції почали використовувати за межами Канади і США [2].

В українських наукових виданнях публікацій на тему використання фотографії в психологічній практиці небагато. Можливо, частина з них присвячена загалом творчості або арт-терапевтичним технікам без вказівки на особливу роль фотозображень, що ускладнює пошук статей. Також ситуація нечисленності публікацій може бути пов'язана з малою поширеністю фототерапії як методу в сучасній українській психології та психотерапії.

Техніка фототерапії включає в себе використання особистих та сімейних фотографій та фотоальбомів, які піднімають заховані в глибини підсвідомості почуття, спогади, думки назовні. Фотографія в рамках терапії використовується як творче самовираження поряд з іншими засобами мистецтва і творчості, також для розуміння власних індивідуальних і характерологічних особливостей, їхнє прийняття та творче самовираження в різних формах. У рамках фототерапії психолог активно керує процесом, терапевтична фотографія передбачає самостійну фотодіяльність поза процесом консультування (терапевтичне мистецтво) [3].

У фототерапії фотографія – це засіб комунікації між психологом і клієнтом для вирішення конкретної психологічної проблеми. Займаючись терапевтичною фотографією, людина вирішує питання самопізнання і самовираження «для себе». У фототерапії не важливий естетичний бік фотографії, у терапевтичній фотографії прагнення до художності кадру може бути елементом творчого самовираження людини. Фототерапевтичний ефект досягається завдяки

цілеспрямованим діям психолога і клієнта, терапевтична фотографія передбачає непрогнозовані відкриття і результати. Таким чином, у класичному розумінні основоположників методу фототерапія – це використання фотографії як засобу комунікації в рамках цілеспрямованого процесу психологічного консультування та психотерапії з метою допомоги клієнту в подоланні психологічних труднощів (використання автопортретів, знімків з особистого та сімейного архіву, збірок та фотоколекцій, фотографування за завданням та ін. технік для обговорення з психологом на сесії) [1].

Одним із прикладів терапевтичної фотографії була колаборація Д. Спенс і Р. Мартін, які винесли фотографію за межі терапевтичної сесії і вивчали проблеми ідентичності, здоров'я і хвороби, сімейних стосунків за допомогою тематичних фотовиставок. Так, було організовано виставку «Образи здоров'я» про ракові захворювання, виставку «Усвідомлення парадоксів» про здоров'я та паління, виставки «Розквіт лібідю» та «Погляд доньки» про стосунки матері та доньки тощо. Фотографія в цьому контексті стала способом комунікації не тільки між фотографом і власними переживаннями, а й повідомленням між фотографом і глядачем [2].

Крім відмінностей фототерапії від терапевтичної фотографії, Дж. Вайзер знаходить відмінності їх з фото-арт-терапією, тобто застосуванням фотографії в рамках арт-терапії, хоча і вказує, що напрямки нерозривно пов'язані. Можна виокремити три ключові відмінності фототерапії та застосування фотографії в контексті арт-терапевтичної практики:

1. Вектор внутрішнє/зовнішнє. Фотоарт-терапія передбачає вираження внутрішнього змісту через створення зовнішнього об'єкта (фотоколаж, фотоісторія, фотоінсталяція), фототерапія, навпаки, полягає в інтерналізації зовнішнього об'єкта (сфотографованої реальності) як символу внутрішнього змісту (спогади, переживання).

2. Фактор експресії та процесу творчості. Для фото-арт-терапії характерною є емоційно-експресивна функція, що дає змогу висловити емоції та переживання через сам процес створення арт-об'єкта. У фототерапії більшою

мірою акцент робиться не на процесі творчості, а на використанні фотозображень як предмета для обговорення і знаходження символічних зв'язків з минулим і теперішнім життям клієнта.

3. Терапевтичний ефект. Ефективність взаємодії психолога і клієнта залежить не тільки від інтуїтивних відкриттів і катарсису, на що більше орієнтована арттерапія, а й від когнітивного переструктурування нового досвіду, знань про себе й усвідомлена інтеграція їх у нову картину себе та світу, тобто комплексна робота над емоційним і когнітивним компонентом, що відбувається в процесі фототерапії [5].

Дж. Вайзер, порівнюючи фототерапію, фото-арт-терапію та терапевтичну фотографію, пропонувала їх розглядати у своєрідному континуумі, де, з одного боку, головним акцентом є сама психотерапія (фотографія в терапії), з другого – мистецтво, в центрі якого – процес і результат творчості (фотографія як терапія) [5].

Також фотографія може використовуватися сама по собі, а може бути включена в інші техніки або доповнювати їх. Крім того, фотографію як інструмент можна використовувати в різних формах взаємодії: самостійно, індивідуально з психологом або в групі. Універсальність фотографії полягає в її специфічних якостях: вона фіксує реальність, але водночас має вибірковий погляд на дійсність, який залежить і від того, хто фотографує, і від того, хто розглядає й надає сенсу зображеному. Залежно від мети взаємодії психолога і клієнта та залежно від застосовуваних технік фотографія може виконувати різні психологічні функції:

- 1) таку, що актуалізує спогади;
- 2) таку, що стимулює сенсорні системи та мобілізує внутрішні можливості;
- 3) таку, що інтегрує досвід;
- 4) таку, що об'єктивізує переживання й особистісні прояви;
- 5) таку, що відображає динаміку зовнішніх і внутрішніх змін;
- 6) таку, що створює смисл у розумінні вчинків і переживань;

- 7) таку, що деконструює в особистих переживаннях і діях соціальний вплив;
- 8) функцію рефреймінгу або зміни контексту сприйняття;
- 9) таку, що контейнує почуття;
- 10) експресивно-катарсичну;
- 11) захисну як дистанціювання від травматичних переживань [4].

Таким чином, огляд підходів, функцій і технік використання фотографії в практичній роботі психолога показує, наскільки це багатогранний інструмент, що дає змогу розв'язувати різноманітні психотерапевтичні та психокорекційні завдання, вносячи в цей процес творчість у різних проявах: як із боку клієнта, що виконує завдання та знаходить відповіді на запитання, так і з боку психолога, що добирає в кожній окремій ситуації ту чи іншу техніку і творчо імпровізує в просторі психологічної допомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бореичук І. Теоретичний аспект фототерапії. URL: <https://nazarevich-art.com/teoretichniy-aspekt-fototerap/> (дата звернення: 23.09. 2023).
2. Історія та розвиток фототерапії, терапевтичної фотографії та пов'язаних з нею технік. URL: <https://phototherapy-centre.com/more-information/#history> (дата звернення: 20.09. 2023).
3. Колотило А. Застосування фотографії у психотерапії. *XXVI наукова сесія Осередку наукового товариства імені Тараса Шевченка у Черкасах. Матеріали доповідей на засіданнях секцій і комісій.* URL: https://eprints.cdu.edu.ua/2832/1/%D0%BC%D0%B0%D0%BA%D0%B5%EF%BF%BD82_ntsh_26_llg-170-172.pdf
4. Федій О.А. Естетотерапія. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 256 с.
5. Fryrear J. and Corbit I. Photo Art Therapy: A Jungian Perspective. Springfield, 1992: Charles C. Thomas

Alison PROWLE

*BA, PGCE, MScPhD, a Senior Lecturer in the Department of Children and Families,
the University of Worcester, Worcester, Great Britain*

A STRENGTH-BASED APPROACH TO SUPPORTING FAMILIES IN ADVERSITY

In our increasingly complex world, practitioners are encountering more and more families who are coping with multiple adversities (Hodgkins and Prowle, 2023). Within the UK, a cost-of-living crisis, financial austerity in public services, and high levels of post-pandemic mental ill health are presenting unprecedented challenges to both families and services. However, these issues are overshadowed by global concerns, including war in Europe, the threat of famine in multiple regions across the world, and the devastating effects caused by climate change. It is within this challenging landscape that practitioners from the children and family sector are privileged to offer support, intervention and also to inspire hope. However, this is emotional labour (Hochschild, 1983) and comes at a personal cost to the practitioner.

This paper draws upon empirical research undertaken in the UK between 2016 and 2021, focusing on the support needs of forced migrant families in Wales, a devolved nation within the UK and the first country to take on the mantle of Nation of Sanctuary (Welsh Government 2019). This paper presents a multi-disciplinary, qualitative study of how the needs of forced migrant families in Wales are understood and supported. The research questions were:

- How do forced migrant parents make sense of their family's experiences and perceive their support needs? How do they feel those needs are being met?
- How do strategic actors and practitioners understand the needs and experiences of forced migrant families and how is this reflected in the service response?

The research used a constructivist approach, wherein knowledge is construed as both subjective and transactional, in recognition that realities of participants are diverse and multiple. This was supported by a multi-lens stakeholder approach (Freeman 1984), drawing on the perspectives of forced migrant parents (n=10), multi-agency

practitioners (n=33) and strategic actors (n=15). Semi-structured interviews and focus groups were the main research instruments, providing rich narrative data. Using Interpretative phenomenological analysis, emergent themes within and across the data were identified, with an emphasis on seeking to understand the meanings attached by the participants themselves to aspects of their lived experience.

The research considered the experiences of the parents, focusing on constructions of identity, belonging, needs and aspirations. Whilst the parents were very positive about living in Wales and found it to be a friendly and welcoming host nation, their experience was often characterised by constrained circumstances, uncertainty and lengthy waits for asylum judgements. The challenges of integrating into a new society were coupled with a grieving for what had been left behind and many parents and children had experienced psychosocial challenges (Yan and Anucha, 2017).

Their experience was one of liminality (Hynes 2011), an in-between space, fraught with uncertainty, disorientation, and ambivalence. Meeting the needs of the children provided parents with purpose, routine, and aspiration (Denov and Shevell 2019). Their resilience in the face of adversity (Walsh 2016) was an inspiration to the practitioners and as families settled into their new homes, they were keen to share their skills, experiences and hospitality with their neighbours in a quest for reciprocity.

At the practice level, families were supported by committed and knowledgeable practitioners, who were often constrained by capacity issues, high workloads, and organisational uncertainty. A strong focus on dignity, autonomy, and choice (Monahan, et al. 2010) characterized the most effective support. Staff were keen to emphasise the importance of trauma awareness, cultural competence, strengths-based approaches, holistic support and multi-agency working when supporting families. Vicarious trauma and burnout were common, and self-care was rarely prioritized. However high-quality clinical supervision where available, provided a reflective space for improving practice, setting boundaries and exercising self-compassion.

Strategic actors highlighted the challenges of the UK systems for asylum and protection, and austerity policies when trying to meet their obligations to families. These challenges had intensified since the pandemic.

Whilst this was a relatively small-scale research project and is highly context specific, the research findings highlighted the potential for developing a strength-based, hope-inspiring, and distinctly Welsh approach to family support, focusing on agency, autonomy and reciprocity.

REFERENCES

1. Denov, M. and Shevell, M.(2019) Social work practice with war-affected children and families: the importance of family, culture, arts, and participatory approaches, *Journal of Family Social Work*, 22:1, 1-16.
2. Freeman, E .1984. *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Pitman. ISBN 978-0-273-01913-8.
3. Hochschild, A., 1983. 1983 *The managed heart*. Berkeley: University of California Press.
4. Hodgkins, A. and Prowle, A., 2023. *Strength-based Practice with Children and Families*. Critical Publishing.
5. Hynes, P. 2011. *The Dispersal and Social Exclusion of Asylum Seekers: Between Liminality and Belonging*, Policy Press
6. Monahan, T. et al. 2010. Surveillance and empowerment. *Surveillance and society*, 8(2), pp.106-112.
7. Saleeby, D. 1996. The Strengths Perspective in Social Work Practice: Extensions and Cautions. *Social Work* Vol. 41, No. 3 (May 1996)
8. Walsh, F. 2016(3rd edition) *Strengthening Family Resilience*. London, The Guildford Press.
9. Welsh Government 2019 *Nation of Sanctuary- Refugee and Asylum-seeker Plan*. Available at https://gov.wales/sites/default/files/publications/2019-03/nation-of-sanctuary-refugee-and-asylum-seeker-plan_0.pdf. Accessed 15/02/2022.

10. Yan, M. C., & Anucha, U. (2017). Working with immigrants and refugees: Issues, theories, and approaches for social work and human service practice. Oxford, Oxford University Press.

Halyna RADCHUK

Doctor of Psychology, Full Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Yang HAICHAO

PhD student of the Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Beijing, China

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG IT WORKERS

The field of information technology (IT) has been growing rapidly in recent years, and with it, the number of IT workers has also increased significantly. These workers are responsible for developing and maintaining various software, hardware, and network systems that are essential for the functioning of modern society. However, the nature of their work is often stressful and demanding, leading to emotional burnout. Emotional burnout is a psychological syndrome that results from chronic work stress, leading to exhaustion, cynicism, and reduced professional efficacy.

The relevance of this problem is clear, given the high levels of stress and demands faced by IT workers. Several studies have investigated the social and psychological factors that contribute to burnout, and research has shown that individual factors can also play a role. Scientific research on this topic is necessary to identify risk factors and develop interventions and prevention strategies, as well as to raise awareness of the problem among workers and organizations.

Based on a review of literature and empirical research, this study finds that social and psychological factors have significant impacts on the emotional exhaustion of IT workers, and understanding these factors is helpful for preventing and alleviating emotional exhaustion. Firstly, work stress is an important factor leading to IT workers' emotional exhaustion. The IT industry often faces tight deadlines and heavy workloads,

which results in employees being overwhelmed by work burden and emotional exhaustion and other problems. In addition, role ambiguity and organizational support are also important factors that affect IT workers' emotional exhaustion. When employees feel unsure about their job responsibilities and role positioning, they will feel overwhelmed, unable to effectively respond to work stress. Lack of organizational support will make employees feel overwhelmed, unable to deal with work challenges. Secondly, psychological factors also have an important impact on IT workers' emotional exhaustion that cannot be ignored. Psychological resilience, self-efficacy, and emotion regulation are positive psychological resources that individuals possess when facing challenges and difficulties. Employees with strong psychological resilience can better cope with work stress and adversity, those with high self-efficacy have more confidence to deal with work challenges, and those with strong emotion regulation ability can better manage their emotional states, thereby reducing the risk of emotional exhaustion. Finally, this study also explores how to alleviate IT workers' emotional exhaustion through intervention measures. By clarifying job responsibilities, providing training and support, enhancing employees' psychological resilience and self-efficacy, and cultivating their positive emotion regulation ability and other measures, it can effectively prevent and alleviate IT workers' emotional exhaustion. These findings have important practical significance for improving the physical and mental health and career satisfaction of IT workers.

Emotional burnout among IT workers is a critical problem that affects both the workers and the organizations they work for. Burnout can lead to decreased job satisfaction, increased absenteeism, and turnover rates, and reduced productivity. This problem is particularly relevant in the IT industry, where workers are often required to work long hours, meet tight deadlines, and deal with complex technical problems. Moreover, the fast-paced nature of the industry means that IT workers are constantly under pressure to keep up with the latest technologies and trends, leading to high levels of stress.

In summary, starting from social and psychological factors, this paper delves into the impact factors and alleviation strategies of IT workers' emotional exhaustion. The

research results not only enrich our understanding of the work pressure in the IT industry and the well-being of employees' mental health but also provide relevant departments and enterprises with targeted intervention measures for improving the happiness and productivity of IT workers.

In conclusion, emotional burnout among IT workers is a critical problem that affects both workers and organizations. For future research, it is recommended to further investigate the differences in emotional exhaustion among IT workers of different genders, ages, and technical levels, as well as to delve into the specific mechanism of social and psychological factors on emotional exhaustion. At the same time, combined with more cross-cultural comparative studies, it will help us better understand the complexity and universality of IT workers' emotional exhaustion issues.

REFERENCES

1. Chen Siting, Liu Yuyan. An empirical study on the relationship between work stress and job burnout among knowledge workers. *Science of Science and Management of Science and Technology*, 2008(12). P. 157-161.
2. Li Yongxin. *Psychological Research on Job Burnout*. Beijing: China Academy of Social Sciences, 2008. P. 11-35.
3. Li Champing, Shi Kan. The influence of distributive justice and procedural justice on job burnout. *Journal of Psychology*, 2003. P. 677-684.
4. Li Jingo, Xu Baihua, Zuo Wuheng. Analysis of organizational situational factors affecting job burnout formation. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 2006, 14(2)/ P. 146-149.
5. Li Juan, Bao Hablan, Zhang Jianshi. Research on the relationship between job burnout and organizational citizenship behavior among enterprise employees. *Chinese Journal of Health Psychology*, 2006,14(3). P. 330-333.
6. Schaufeli W.B, Bakker A.B. Jobdemands, jobresources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*.2005. P. 293-315.

7. Shen li. Professional burnout of social workers .International research and experience enlightenment. Journal of Shanghai Youth Management Cadre College,2008(2. P.31-33.
8. Zhang Yan, Ma Jianfei. Theory model of job burnout and corresponding intervention measures. Chinese Journal of Health Psychology, 2006, 14(3). P. 338-342.
9. Zhao Conglian, Su Mingxin. Summary of research on job burnout. Journal of Ningbo University (Educational Science Edition), 2009, 31(4). P. 65-69.
10. Zheng Peiying. The role of flexible working hours in alleviating job burnout among IT professionals. Master's degree thesis of East China Normal University. 2006. P. 4.

Секція 4

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСТВА В ОСВІТІ

Людмила НЕСУХ

*кандидат історичних наук, Східно-європейський слов'янський університет,
м. Ужгород, Україна*

Ольга ЧЕРВЯКОВА

*доктор наук з державного управління, професор, Східно-європейський
слов'янський університет, м. Ужгород, Україна*

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ ТА САМООРГАНІЗАЦІЙНА СПРОМОЖНІСТЬ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ЛЮДИНИ

Розвиток сучасної освіти, що охоплює професійні, творчі та інші сфери життєдіяльності суспільства, є безперервним трансформаційним процесом, який має зовнішній глобалізаційний вплив в рамках геополітики, вплив окремих суб'єктів в рамках укладених угод та внутрішній вплив, здебільшого пов'язаний із суспільними змінами. В цьому контексті зростає роль організацій-посередників, міжурядових, позаурядових та «надурядових» структур, численних «тіньових» консенсусів, загальносвітових форумів, самітів, конгресів, яка свідчить про те, що в наші дні активно формується «вселенський» погляд на світ, зумовлений стратегічним національним інтересом окремих суб'єктів світу у глобальній політичній грі.

Прагнучи якнайшвидше інтегруватися у світові глобалізаційні тренди, слід враховувати, що даний процес несе значні ризики, пов'язані зі змінами та формуванням нових цінностей сучасної людини, а саме:

- перехід від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства, в якому базовим ресурсом є інформація;
- втрата державою контролю за внутрішніми процесами через посилення впливу кризових явищ на глобальному рівні;

- збільшення кількості інституцій, здатних впливати на національні інтереси у глобальному масштабі;
- збільшення розмірів і масштабів впливу інтеграційних міждержавних об'єднань, що призводить до деформації територіальних та/або економічних меж окремих країн;
- розширення переліку суб'єктів міжнародних економічних відносин (регіональних утворень, неурядових організацій, ТНК, міжнародних організацій, інших неформальних центрів, в яких приймаються рішення глобального характеру), здатних впливати на державну політику щодо регулювання національних інтересів;
- суттєве обмеження монополії держави на реалізацію регуляторної функції, що призводить до змін у співвідношенні повноважень з національного рівня на субнаціональний;
- взаємозв'язки держави та недержавних інституцій глобального масштабу мають все менш владний характер, поступаючись кооперативному [2, с.150].

Саме тому нові цінності людини формуються в умовах посилення глобалізації та під впливом підпорядкування міжнародним інституціям чи інших суб'єктам, які мають вплив на міжнародну економічну систему та правові норми, що нав'язуються або пропонуються ними.

Глобалізаційні процеси, пронизуючи внутрішньодержавну сферу освіти через економічні, правові, інформаційні, а також інші канали, трансформують саму сутність державного регулювання освіти. В результаті цього традиційні державні регуляторні функції, що були характерними раніше, зазнають суттєвих змін.

Для того, щоб визначити, наскільки певна країна є інтегрованою в глобалізаційний процес, починаючи з 2002 року використовують Індекс рівня глобалізації країн світу (KOF Index of Globalization). Даний індекс за своїм змістом є комбінованим показником і дозволяє оцінювати масштаби інтеграції певної країни у світовий простір та порівнювати різні країни за його

компонентами. В основу цього показника покладено суму наступних складових: економічних, соціальних і політичних. Для кожного з наведених компонентів встановлений свій ваговий коефіцієнт, який складає відповідно 36%, 39% і 25%.

Задекларувавши відкритість до глобалізаційних процесів, провідні країни світу досить часто застосовують заходи державного регулювання, які спрямовані на зниження впливу глобалізації. Україна, як і більшість сучасних країн світу, зіткнулася з тим, що зміни глобального масштабу змушують державу виконувати попередньо непритаманні їй функції.

Водночас, незворотна, цілеспрямована та закономірна зміна упорядкованих станів соціальної системи, що забезпечується наявністю її самоорганізаційної спроможності розвитку, можлива тільки внаслідок досягнення критично-достатньої інтеграції ідей, технологій, ресурсів, менеджменту та виконання.

Кожний з цих чинників фактично задає свій напрям впливу на формування самоорганізаційної спроможності розвитку, а саме: ідеологічний, технологічний, ресурсний, менеджерський (суб'єктно-діяльнісний) та виконавчий (об'єктно-діяльнісний). Ці напрями поєднано у вектор впливу на самоорганізаційну спроможність розвитку. Вона, в свою чергу, призводить до принципової зміни підходу до підготовки як концепцій та освітніх програм, так і закладення нових цінностей у виразі компетенцій та компетентностей.

Для освітян - це нові знання, навички та вміння в сфері самоорганізації системи освіти, які зумовлюють врахування цих чинників при розробці навчальних програмах (освітньо-професійних програм), підготовці та підвищенні кваліфікації, розробці освітньо-кваліфікаційних характеристик, підготовці та проведенні активних форм занять (тренінгів, семінарів) тощо.

Для науковців – це нові вихідні уявлення про процеси самоорганізації у соціальних системах та розвиток системи знань щодо процесів самоорганізації.

Для громадськості – розвиток можливостей професіоналізації демократії участі та об'єктивізація – тобто створення структур, інституцій та здійснення процесів їх реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія державного управління: у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України ; наук.-ред. кол.: Ю.В. Ковбасюк (гол.) та ін. Київ: НАДУ, 2011. . Т. 7: Державне управління в умовах глобальної та європейської інтеграції / наук.-ред. колегія: І.А. Грицяк (співголова), Ю.П. Сурмін (співгол.) та ін. 764 с.
2. Кельдер Т.Л., Грубась В.В. Державне регулювання міжнародної економічної діяльності в умовах глобалізації. *Вісник Запорізького національного університету. Економічні науки*. 2010. № 1(5). С. 148–153.
3. Несух Людмила. Розвиток сфери освіти та формування молодіжної політики в Україні в умовах євроінтеграції. *Матеріали X міжнародної науково-практичної конференції (25 вересня 2020 року) «Слов'янський світ в контексті сталого розвитку»*. 2020. С. 45-60.
4. Червякова О.В. Процеси глобалізації та інтеграції як чинник впливу на внутрішньодержавне управління. *Збірника тез науково–практичної конференції «Актуальні проблеми розвитку управлінських систем: досвід, тенденції, перспективи» (26 березня 2020 р.)*. Харків: ХарІДУНАДУ, 2020. URL: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/conf/2020-1/index.html>
5. Globalization Index (KOF). URL: <http://globalization.kof.ethz.ch>.

Марія КУЗИШЕН

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна*

ГОТОВНІСТЬ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сім'я – це один із найважливіших соціальних інститутів, що потребує постійного наукового вивчення. Особливо гостро ця потреба постає у період економічних, політичних та соціальних змін в нашому суспільстві. Зростання кількості розлучень, особливо у перші роки подружнього життя, свідчить про

необхідність пошуку шляхів гармонізації сімейних взаємин, зокрема підходів до створення сім'ї та психологічної готовності молоді до сімейного життя.

Різні аспекти психологічної готовності молоді до сімейного життя вивчали у своїх працях такі вчені, як В. Бочелюк, Н. Гусак, Т. Демидова, А. Денисенко, Л. Долинська, В. Захарченко, А. Карасевич, В. Кравець, Т. Левицька, Т. Медіна, Г. Радчук, А. Сидоренко, О. Тіунова та ін. Проте досліджень, присвячених проблемі психологічної готовності молоді до сімейного життя в сучасних умовах, недостатньо.

У сучасній психології не існує загальновизнаного розуміння сутності поняття «готовність до шлюбного життя». Зокрема, соціологи акцентують увагу на репродуктивній функції подружжя, розподілу влади і обов'язків чоловіка та жінки щодо господарсько-побутового співіснування та виховання дітей, поєднання професійних та сімейних ролей працюючих жінок та ін. [6]. Психологи ж досліджують характер залежностей і зв'язків між станом готовності до сімейного життя та ефективністю діяльності в цьому напрямку окремої особистості, виокремлюючи загальну (тривалу), ситуативну і психологічну готовність [2].

Аналіз наукової літератури дає змогу констатувати, що психологічна готовність молоді до сімейного життя, по-перше, трактується як наявність якостей та рис, що визначають установки до шлюбно-сімейних відносин; по-друге, як передумова створення сім'ї й регуляції сімейних відносин; по-третє, як активний стан особистості, що викликає цілеспрямовану діяльність з організації шлюбно-сімейних відносин.

Так, В. Кравець стверджує, що без належної психологічної готовності до сімейного життя, перехід від кохання як неформальних взаємин емоційного характеру до формальних (регламентовані й обов'язкові взаємини між шлюбними партнерами) пов'язаний із значними труднощами, а актуальний рівень готовності молоді до подружнього життя може в подальшому визначати стабільність та тривалість існування сім'ї [4].

На думку Т. Левицької, психологічна готовність молоді до сімейного життя означає прийняття цілого комплексу вимог, обов'язків і соціальних стандартів, якими регулюється сімейне життя. До складових цієї готовності вчена відносить, по-перше, готовність прийняти на себе нову систему обов'язків стосовно шлюбного партнера і майбутніх дітей, а також відповідальність за їхню поведінку; по-друге, розуміння прав і обов'язків інших членів сім'ї, визнання принципу рівності у сімейних взаєминах; по-третє, прагнення до щоденного спілкування та співробітництва, узгодження взаємодій із партнером / партнеркою, що, в свою чергу, означає високу моральну культуру; по-четверте, вміння пристосуватися до рис характеру і звичок партнера, налаштуватися на розуміння її психічних станів [5].

Мета формування психологічної готовності молоді до сімейного життя, згідно із поглядами В. Захарченка, полягає у передачі їй необхідних для щасливого сімейного життя знань. При цьому автор наголошує на знаннях та вміннях із соціології і психології шлюбу та сім'ї, усвідомленні соціальної сутності сім'ї, а також готовності до виконання сімейних обов'язків [2].

На думку А. Карасевич, метою формування психологічної готовності до сімейного життя є корекція уявлень молодих людей про сім'ю, а також створення у них реалістичної картини сім'ї та сімейних відносин [3].

Найбільш обґрунтованою позицією в контексті трактування психологічної готовності молоді до сімейного життя видаються положення А. Денисенко. Вченою доведено, що психологічна готовність до сімейного життя шлюбу – це динамічне утворення, яке становить складний синтез взаємопов'язаних та взаємообумовлених компонентів. На її думку, психологічна готовність до сімейного життя як інтегральна категорія включає низку аспектів: 1) готовність особи прийняти нову систему обов'язків стосовно шлюбного партнера і майбутніх дітей, а також здатність адекватно розподілити ролі подружжя; 2) підготовленість до міжособистісного спілкування і співробітництва на основі погодженості ритмів життя чоловіка і жінки; 3) самовідданість стосовно шлюбного партнера, заснована насамперед на альтруїзмі та любові; 4) вміння

конструктивно вирішувати конфлікти, здатність до саморегуляції власної емоційної сфери та соціальної поведінки [1].

Проведений нами аналіз психологічної літератури дав змогу виділити чинники психологічної готовності до сімейного життя, які базуються на психологічних особливостях молодої людини. Так, індивідуально-психологічні чинники охоплюють вік, сприятливий для сімейного життя й народження дитини; темперамент та характер, де виявляється ставлення людини до своїх обов'язків, інших людей та себе; мотивація створення сім'ї (наприклад, бажання стати незалежним від батьків чи оточуючих, страх самотності та ін.); рівень освіченості з питань сімейно-шлюбних стосунків; вимоги, очікування, бажання і надії стосовно свого майбутнього шлюбу і сім'ї; соціальну зрілість, що визначає спрямованість і характер взаємин у майбутньому шлюбі). Соціально-психологічні чинники психологічної готовності до сімейного життя відображають елементи мікро-, мезо- та екосистеми молоді та охоплюють вплив громадської думки й соціальних стереотипів, можливості для вибору шлюбного партнера (у старшому віці можливості для створення сім'ї істотно звужуються); приклад друзів, котрі створили сім'ю, бажання батьків, бажання мати дітей та ін.

Аналіз наукової літератури дає змогу констатувати, що психологічна готовність молоді до сімейного життя структурно складається із таких компонентів: пізнавального (передбачає оволодіння особистістю системою психологічних, правових, психосексуальних знань та уявлень про особливості й умови побудови оптимальних шлюбно-сімейних відносин); емоційний (включає ставлення молодих людей до побудови перспективних шлюбно-сімейних взаємин та оцінка свого місця у їх структурі, а також здатність до регуляції емоційної сфери й поведінки); діяльнісний (означає здатність молодих людей до активності, діяльності, творчості у процесі шлюбно-сімейної взаємодії, а також до досягнення гармонії духовних і фізичних взаємин у шлюбі, до побудови реальних відносин любові, захисту, взаємодопомоги, а також протистояння деструктивним процесам у шлюбі). Важливо також усвідомлювати особливості виховання дітей у сім'ї, розвиток готовності до відповідального батьківства [7].

Вважаємо, що достатній рівень розвитку і вираженості цих компонентів може стати критерієм високого рівня психологічної готовності молоді до сімейного життя.

Отже, психологічна готовність молоді до сімейного життя трактується як складне структурне утворення, в центрі якого знаходиться позитивне ставлення і до сім'ї як соціального інституту, і до своєї майбутньої сім'ї, стійкі позитивні мотиви до укладання шлюбу, наявність необхідних для шлюбно-сімейного життя рис і якостей, сукупності знань, умінь, навичок та здатності до їх застосування у практиці шлюбно-сімейних взаємин. З одного боку, психологічна готовність молоді до сімейного життя – інтегроване психологічне утворення, а з іншого – процес та результат діяльності. Структурно психологічна готовність молоді до сімейного життя визначається сформованістю пізнавального, емоційного та діяльнісного компонентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисенко А. А. До проблеми психологічної готовності до подружніх взаємин. *Наука і освіта*. Одеса, 2011. № 6. С. 171–172.
2. Захарченко В. Г. Соціально-психологічні особливості готовності молоді до подружнього життя. *Український соціум*. 2010. № 1 (3). С. 14–23.
3. Карасевич А. П. Формування готовності студентської молоді до створення сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2019. 21 с.
4. Кравець В. П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді. Київ : Київська правда, 2000. 688 с.
5. Левицька Т. Л. Розвиток психологічної готовності студентської молоді до створення сім'ї : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хмельницький, 2009. 20 с.
6. Медіна Т. В. Соціологія сім'ї : навч. посіб. Чернівці : Рута, 2006. 272 с.
7. Радчук Г.К., Тіунова О.В. Сімейне виховання. Освітній тренінг для батьків. Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2008. 120 с.

Оксана СТРОКАТЮК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Поліський національний університет, м. Житомир, Україна

ГРУПА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ВИНИКНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЛІНІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Сучасні науковці продовжують вивчати та досліджувати стосунки та взаємодію людей. Їхні відносини формуються в умовах життя та діяльності, у процесі їх взаємодії. Ефективність подібних зв'язків залежить від переліку факторів, що можуть, або допомагати такій взаємодії, або їх ускладнювати. Наприклад, Можаровська Т.В. вважає, що «особливості взаємодії, взаємовпливу та взаємозалежності особистості та середовища варто розглядати з позиції розвитку екологічної свідомості» [4]. Важливу думку має Коломієць Т.В., яка вважає, що «саме від характеру міжособистісної взаємодії (її конструктивності, гармонійності, ефективності тощо) в переважній більшості і залежить суб'єктивне відчуття щастя [2]. Зважаючи на це, дуже актуально знайти найкращі варіанти комфортної міжособистісної взаємодії людей в групах.

Соціальна сутність особистості розкривається в необхідності бути частиною будь-якої групи, яка відрізняється одна від одної за розміром та соціальним призначенням. Розуміння кожної окремої особистості фактично неможливе без аналізу тієї соціальної групи, до якої дана особистість приналежна. Тому питання виникнення такого явища як соціальна ліній у групах є неможливим без аналізу соціально-психологічних особливостей групи.

В соціальній психології є думка, що об'єднанні люди в групу мають групову психіку, а тому наділені спільними інтересами, потребами, мотивами, настроями, ціннісними орієнтаціями, системою настановлень тощо [5]. Варто зазначити, що не кожне об'єднання людей є групою. Групою є, наприклад, сім'я, група студентів, колектив установи. Певна кількість людей, що скупчилася в черзі до банківської установи і деякий проміжок часу разом чекають своєї черги, не є групою. Не зважаючи на те, що в цих людей однакова мета і вони одночасно виконують однакову діяльність, їхні цілі і діяльність не можна назвати спільними,

тому вони не об'єднані. Зрозуміло, що звичайна сукупність учасників не є групою. Вона сформована лише з моменту свого психологічного утворення, де є самостійним цілісним формуванням, із власними характеристиками членів групи, власними етапами становлення та закономірностями функціонування [6].

Різні науковці мають різні підходи до класифікації соціальних груп. Їх можуть розрізняти: за способом утворення, за кількістю учасників, за цілями та характером стосунків, за цілями та характером взаємодії тощо [3]. У нашому дослідженні нас цікавить, в першу чергу, розмір групи або іншими словами кількість учасників групи і цілі та характер стосунків. За першою підставою групи поділяють на малі та великі, де мала група – це «відносно стійке, нечисленне за складом, пов'язане загальними інтересами та цілями об'єднання людей, у якому здійснюється особистий, безпосередній контакт між учасниками»[3]. Великі групи теж мають загальні цілі та інтереси, але вона надто велика, щоб усі учасники могли в ній контактувати. За цілями та характером стосунків групи поділяють на первинні та вторинні. Основоположними характеристиками первинних груп є не лише особисті зв'язки між учасниками, але й сильне відчуття належності кожного індивіда до цієї групи, емоційна взаємозалежність[3]. Такою групою наприклад, є студентська група або спортивна команда. Вторинні групи, зазвичай, формуються для виконання певної мети і опираються на чітку систему відносин, що керуються затвердженими правилами (наприклад, колектив установи) [3].

На підставі вище вказаного, можна сказати, що колектив установи є одним із прикладів соціальної групи і являє собою «особливий якісний стан малої групи, що досягла найвищого рівня соціально-психологічної зрілості (ступеня розвитку її соціальних та психологічних характеристик)» [3]. Сучасні науковці вивчають сутність колективу і далі продовжують справу А.С. Макаренка, який вважав, що колектив є «соціальним живим організмом» [7]. Він зазначав, що там є певні органи, наявні «повноваження, відповідальність, співвідношення частин, взаємозалежність, а якщо нічого цього немає, то немає і колективу. А просто юрба або зборище» [7].

Кожен колектив має свій розвиток. Виділяють наступні стадії розвитку колективу [3]:

1. *Притирання* – люди придивляються один до одного, відбувається взаємодія у звичних формах. На цій стадії основоположне значення у єднанні групи має керівник.

2. *Стадія конфлікту* – утворюються окремі конкуруючі мікрогрупи, відкрито висловлюються розбіжності, набувають великого значення особисті взаємини, показують сильні і слабкі сторони осіб, боротьба за лідерство і пошуки компромісів, можливе виникнення протидії між керівником і підлеглими.

3. *Стадія експериментування* – відбувається зростання потенціалу і можливостей колективу, виникає бажання й інтерес працювати краще.

4. *Стадія – досвід успішного вирішення проблем*, де до проблем підходять і реалістично, і творчо одночасно, кожен з учасників боїться втратити своє місце в групі.

5. Заключною стадією є формування *міцних зв'язків*, де людей включають в колектив, дають їм оцінку за їхніми вчинками, особисті розбіжності між ними швидко усуваються, колектив досягає високого рівня згуртованості, організованості, відчуття відповідальності, що дозволяє перейти на рівень самоврядування.

Також для різносторонньої соціально-психологічної характеристики колективу установи слід зазначити, що існує два типи малих груп: формальні і неформальні. Формальні групи створені наказом керівника установи для виконання конкретних завдань, там взаємодія учасників має діловий характер, а кожен учасників має посадову інструкцію, де зазначені права, обов'язки та відповідальність кожного індивіда. Коли в групі сформувалася певна система міжособистісних зв'язків, то виникають неформальні групи, де учасники об'єднуються на основі дружби, інтересів та симпатій. У багатьох випадках вона можливо буде мати однаковий вплив на свого учасника або більш впливовий, ніж формальна структура [1]. Дуже важливою ознакою життя колективу є реалізація групових норм, які становлять сукупність вироблених і встановлених нею законів

та обов'язків, що формують поведінку учасників. Тому потрібно розуміти, що наявність в установі неформальних груп може мати непередбачуваний ефект. Може бути позитивний досвід функціонування такої групи, проте, можливий і негативний досвід. Від цього буде залежати продуктивність організації та якісний результат [1].

Узагальненим показником стосунків у колективі є його соціально-психологічний клімат. Він представляє собою загальний комплекс, що характеризує відношення індивідів до середовища діяльності, характеру спільної праці, до колег, до керівника. Це якісна сторона взаємних відносин, що проявляються у вигляді сукупності психологічних умов, які або сприяють або перешкоджають ефективній та результативній діяльності та розвитку членів групи в широкому спектрі. Ключовими проявами цього показника є: згуртованість, взаємна сумісність, рівень ідентифікації [3].

Соціально-психологічний клімат слід розглядати як обов'язкову умову трудової діяльності організації. Якщо він сприятливий, то він підвищує її ефективність, а несприятливий, навпаки, - знижує.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакаленко О.А. Психологія управління: навч. посібник – Харків: ХНУРЕ, 2020. С. 120 URL: <https://openarchive.nure.ua/server/api/core/bitstreams/13c481ce-f27c-49f4-839a-43fccfc1c19b/content> (дата звернення: 22.03.2023).
2. Коломієць Т.В. Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці: дис...:19.00.07/ Житомирський національний агроекологічний ун-т. Житомир, 2015. С.197. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25002/1/disKolomiec.pdf> (дата звернення: 01.02.2023).
3. Кудерміна О.І., Казміренко Л.І., Власенко С.Б. Соціальна психологія: навчальний посібник. Київ: 2020. С. 243 URL:[http://elar.naiu.kiev.ua/jspui/bitstream/123456789/17174/.](http://elar.naiu.kiev.ua/jspui/bitstream/123456789/17174/)pdf (дата звернення: 21.03.2023).

4. Можаровська Т.В. Екологічна свідомість як умова особистісного зростання підлітків. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія / Ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. С.308. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/30708> (дата звернення: 01.02.2023).

5. Основи соціальної психології: підручник для закладів вищої освіти / П.П. Горностай, М.М. Слюсаревський, В.О. Татенко, Н.В. Хазратова та ін.; за ред. М.М. Слюсаревського. Київ: Талком, 2018. С.580.

6. Соціальна психологія: навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра / Н.Ю. Волянюк, Г.В. Ложкін, О.В. Винославська, І.О. Блохіна, М.О. Кононець, О.В. Москаленко, О.І. Боковець, Б.В. Андрійцев; КПІ ім.Ігоря Сікорського. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. С.254.

7. С.Якименко. А.С. Макаренко про колектив та його вплив на виховання особистості. Витоки педагогічної майстерності. 2013. Випуск 11 С. 352-355. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2342/1/Yakymenko.pdf> (дата звернення: 21.03.2023).

Дмитро ГРИНЬО

*старший викладач, Східно-європейський слов'янський університет,
м. Ужгород, Україна*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ ДУХОВНОСТІ І МОРАЛЬНОСТІ ЗА ЦЕРКОВНИМИ ТА СВІТСЬКИМИ ДЖЕРЕЛАМИ

За формами осягнення понять духовності і моральності в релігії є релігієзнавство та теологія. На відміну від теології, релігієзнавство не визнає усталеності знань. Всі положення релігієзнавства мають бути емпірично підтвердженими, теоретично обґрунтованими. У той же час теологія залишається сферою священних книг, не виходить за межі надприродного, догматів про божество і його промисел.

Релігієзнавство також розглядає священні книги, однак, осмислює релігію як багатофункціональний феномен, не обмежуючись релігійними джерелами.

Основні догмати християнського віровчення сформульовані в Біблії та постановах християнських Вселенських Соборів і викладені у 12 пунктах Символу віри, затверджених на Нікейському (325) і Константинопольському (381) Вселенських Соборах. За Символом віри, християни зобов'язані вірити в Єдиного Бога, який існує у трьох іпостасях: Бога-Отця, Бога-Сина і Бога-Духа Святого (Свята Трійця). Бог-Отець – творець світу видимого (природа і людина) і невидимого (ангели), Бог-Син – це Ісус Христос, Дух Святий походить від Бога-Отця, а у католицизмі – і від Бога-Сина. Велика роль відводиться догмату спокутування, за яким своїми стражданнями і смертю на хресті Ісус Христос приніс себе у жертву Богу-Отцю за первородний гріх Адама і Єви – спокутував їх. Цим, за християнським віровченням, Ісус Христос відкрив людству шлях до спасіння від влади гріха.

Одне з центральних місць у християнстві посідає догмат воскресіння Ісуса Христа, яке проголошується за порукою майбутнього загального воскресіння людей із мертвих. Догмат вознесіння зобов'язує християн вірити, що після свого воскресіння Ісус Христос тілесно вознісся на небо – до Бога-Отця, підкресливши цим нікчемність земного буття порівняно з вічністю, котра ніби чекає на людину у потойбічному світі.

З прийняттям християнства в Київській Русі сформувалася нова правова система, яка складалася із двох підсистем – звичаєвого руського права, що утворилося на основі власних звичаїв правового спрямування, та канонічного права рецепції (прийняття) давньоруською державою правових норм з римських, візантійських джерел, однак без галузевого об'єднання їх між собою та з тими національними відмінностями, що були притаманні слов'янській культурі.

Цілком природно, що збірники грецького церковного права переносилися в землі України- Русі. Серед них – “Номоканон”, “Еклога” і “Прохирон”.

Квінтесенцією церковно-юридичної думки православного світу є Номоканон – зведення законоположень Грецької Церкви, відоміше на Русі під

назвою Кормча книга, що містить опис духовної та церковної практики тогочасної Української Церкви в тому числі, про поняття «духовність» і «моральність».

Слово «духовність», виникло від слова «дух». Слова «дух», «душа» у давньогрецькій мові для позначення поняття «дух» існувало два слова: «пневма» (pneuma) і «нус» (nus), а в Священному Писанні використовувалося й мало значення «дар життя, отриманий від Бога».

Визнання особистісних цінностей за критерії буття робить людину духовною – особистістю.

Коли людина стає на шлях засвоєння основ православ'я, то вона, говорячи словами Євангелія, дає можливість зійти Св. Духові на неї; бере на себе духовний обов'язок служити людям й Богові, що змінює її внутрішнє й зовнішнє життя.

Для Православ'я духовність нероздільна від віри. При цьому, неможливо бути просто віруючим християнином поза Церквою, Церква – це єдність во Христі, а єдинство розуміється зібрання багатьох. Життя в Церкві здійснюється через участь в Євхаристичному зібранні, без якого не може бути Церкви.

Церковний правовий порядок, як і загальносоціальний, сполучається з духовністю у тому, що до сфери духовного відносяться усі інтелектуальні і моральні сили людини, її прагнення до свободи та порядку.

У християнській традиції духовність протиставляється душевності — сукупності всього того, що не виходить за межі психологічних процесів. На відміну від «душевного» «духовне» очищено від проявів свавілля, себелюбства, чуттєвості, агресивності. Тому, духовність в християнській етиці пов'язується з внутрішньою чистотою і умиротворенням, зі скромністю та послухом.

У Православ'ї духовність – присутність і дія Святого Духа в нас, через нас і за посередністю нашою і в світі. Таким чином, визнання особистісних цінностей за критерії буття робить людину духовною – особистістю.

Поряд з наведеним, у тлумачних словниках поняття «духовність» висвітлюється таким чином:

- у «Філософському енциклопедичному словнику» (2002) духовність трактується як категорія людського буття, що виражає його здатність до творення культури та самотворення;

- у «Тлумачному словнику української мови» духовність визначається як «властивість душі, що складається в переважанні духовних, моральних та інтелектуальних інтересів над матеріальними»;

- в «Українському педагогічному словнику» (1997) духовність визначена як індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти для «інших».

Моральна людина може бути бездуховною. Духовна ж людина обов'язково буде моральною, тому що виконує закони, дані Творцем, і віддзеркалює більш високий рівень, де моральність є лише початковим виявом. Через те найефективнішим і фундаментальним критерієм підвищення моральності є підвищення духовності.

Слово «моральність», що виникло в українській мові як синонім латинського «мораль» (mosmoris) – звичай, вдача, і грецького «етика» (ethos) – звичай, вдача, характер. «Моральність» розуміється нами як доброзвичайність, згода з абсолютними законами правди, боргом, честю, чистою совістю громадянина. Виховання можна розглядати як незамінний інструмент навчання моральності.

У тлумачних словниках поняття моральність висвітлюється наступним чином:

- у філософському енциклопедичному словнику (2002) «моральність» визначається як буттєвий корелят моралі, що визначає спосіб, рівень і межі впливу її норм на реальне людське життя;

- у «Словнику синонімів» етика, мораль і моральність представлені як синонімічні поняття. Водночас моральність визначається як сфера свідомості, цінностей, ідеалів і пов'язаних з ними практичних вчинків, при здійсненні яких людина до іншої людини ставиться, як до себе, а до себе — з погляду іншого;

якість особистості, що є поряд з інтелектуальністю, інтелігентністю та іншими визначеннями її духовної культури;

- в «Українському педагогічному словнику» мораль і моральність охарактеризовані як етичні поняття, які в широкому розумінні є синонімами.

У зміст морального виховання слід включати і совість, сором, скромність, співчуття, милосердя, непримиренність до зла, любов, відповідальність за свої справи і слова.

Отже, моральність – це духовні та душевні якості, необхідні людині в суспільстві, а також виконання загальноприйнятих правил поведінки людини.

Підсумовуючи, можна зрозуміти те, що духовність – це набуття сенсу і є показником існування певної ієрархії цінностей, цілей і смислів, в ній концентруються проблеми, пов'язані з вищим рівнем духовного освоєння світу людиною, а моральність є визначенням духовної культури особистості, що задає міру та якість свободи самореалізації людини, необхідні їй для усвідомлення власного місця в світі та її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Свята Євангелія від Іоанна / Біблія. Українське біблійне товариство. 1993.
2. Свята Євангелія від Матвія / Біблія. Українське біблійне товариство. 1993.
3. Філософський енциклопедичний словник/ НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди; (редкол.: В.І. Шинкарук (голова) та ін.) Київ: Абрис, 2002.
4. Український педагогічний словник. (гол. ред. С. Головка). Київ. Либідь, 1997.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005.
6. Практичний словник синонімів української мови. С. Караванський. Київ. «Українська книга», 2000.

Оксана КІКІНЕЖДІ

доктор психологічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Ольга КІЗЬ

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ЕГАЛІТАРНА ОСОБИСТІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ І ФАХІВЧИНЬ В АКСІОПСИХОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ

У контексті приєднання України до європейського освітнього простору запити сучасного суспільства зумовили необхідність глибинного реформування національної системи освіти для розвитку самодостатньої особистості та пошуку нових концептуальних підходів до навчання і виховання молоді. Як соціальний інститут, освіта є важливим агентом гендерної соціалізації, виконує ключову роль у перебудові існуючої системи гендерних відносин, створює фундаментальні умови як для особистісного становлення, так і для розвитку громадянського суспільства рівних прав і можливостей, дотримання демократичних цінностей і свобод, що суголосно Державній стратегії забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків на період до 2030 р., затвердженому Кабінетом Міністрів України операційному плану щодо її реалізації на 2022-2024 рр., міжнародним зобов'язанням України як учасниці «Партнерства Біарріц» (міжнародної ініціативи рівних прав і можливостей для всіх, заснованої лідерами країн G7), Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 р. тощо.

Як зазначає Г. Радчук, «на сьогодні можна констатувати суперечність між сучасними соціальними умовами, котрі пред'являють нові вимоги до особистісного самовизначення і недостатнім вивченням чинників та умов аксіогенезу особистості в освітньому просторі професійної підготовки. Тому важливими напрямками досліджень є оптимізація процесу особистісного і професійного становлення особистості у вищому навчальному закладі, вивчення та оцінка ціннісних пріоритетів студентів, моделювання системи освіти з

урахуванням вимог третього тисячоліття» [6, С.10]. Відтак, в контексті суб'єктної парадигми важливо здійснювати пошук тих внутрішніх і зовнішніх детермінант, вплив яких на особистість майбутнього фахівця є найбільш імовірним, та особливу увагу звертати на світоглядні, духовні та етичні засади становлення особистості у процесі професійної підготовки.

В умовах реалізації концепції Нової української школи саме гендерно-компетентий педагог, орієнтований на європейські, демократичні цінності, носій егалітарного світогляду, є, на нашу думку, ключовою фігурою створення творчорозвивального, безпечного, гендерно-чутливого середовища для дітей та молоді. Означене вимагає його розвитку та саморозвитку як суб'єкта власної життєдіяльності та професійного зростання, прихильника дотримання паритетних умов для особистісної самореалізації всіх учасників освітнього процесу [3].

Українськими науковцями особистість досліджується різноаспектно: крізь призму ціннісно-сислової та мотиваційної сфер (Г. Балл, І. Бех М. Боришевський), її структури, функцій та джерел активності (Г. Костюк, С. Максименко), психології влади (В. Васютинський), цілепокладань (Ю. Швалб), учинків та особистісного потенціалу (В. Татенко), життєвих домагань і життєвого світу (Т. Титаренко), життєтворчості (В. Ямницький), аксіопсихології (З. Карпенко), професійно-особистісного аксіогенезу (Г. Радчук), мотиваційного дискурсу (В. Климчук), смисложиттєвої сфери (І. Галян), ухвалення рішень (Л. Помиткіна, О. Саннікова), особистісної свободи й автономності (В. Чернобровкін, В. Чернобровкіна), духовно-моральної сфери (Е. Помиткін, М. Савчин), життєвого досвіду (М. Смульсон, Н. Чепелева), гендерної соціалізації та гендерної ідентичності (Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець) тощо.

На думку С. Максименка, «особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» [4, С. 9]. Як зазначає М. Боришевський, «аналіз

психологічних, соціально-психологічних особливостей національної свідомості та самосвідомості особистості, а також пов'язаних з цим інших феноменів (зокрема національної ідеї), свідчить про їх якнайтіснішу спорідненість або навіть органічну задіяність у світоглядних орієнтаціях особистості, а також у сфері її духовності» [1, С. 322]. Учена Т. Говорун наголошує, що «розкриття проблематики гендерної психології у загальному контексті теоретичних підходів, і суб'єктно-вчинкового, зокрема, відкриває шляхи вирішення багатьох прикладних задач гендерної культури завдяки зверненню до понять свідомості, самовизначення, атрибуції відповідальності, особистісного вибору» [2, С. 93].

Із позиції гуманістично-екзистенційної психології егалітарність особистості розуміється «як самодостатність, позиція суб'єктності в життєтворенні, актуалізація власних устремлінь, сприйняття себе без захисних механізмів, відкритість до досвіду й водночас опора на власні сили, свобода від стереотипізованих очікувань у пошуку особистісних смислів» [8, С. 354].

В означеній егалітарній парадигмі були розроблені концептуальні положення особистісно-егалітарного підходу (О. Кікінежді) як різновиду особистісно орієнтованого, розробленого І. Бехом, та гендерного, розробленого В. Кравцем, підходів. В основу егалітарної моделі педагога покладені провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, інтеграція компетентнісного, особистісно орієнтованого, гендерного та суб'єктно-вчинкового підходів, принципи саморозвитку, аксіологічності, діалогічного стилю спілкування, культуродоцільності, комплексності, цілісності тощо.

Егалітарну особистість педагога ми розглядаємо як «суб'єкта самотворчості, відкрити, самодостатню, гендерно компетентну особистість, яка сповідує принципи рівноцінності та паритетності статей у особистісному і професійному життєздійсненні, вірить у власний потенціал, орієнтована на самоактуалізацію та позитивне соціальне функціонування. Це – вільна і духовно багата особистість, якій притаманна потреба в саморозвитку і самовдосконаленні, егалітарний світогляд, особистісні характеристики та соціальні виміри, що проєктуються в уявленнях про світ, про себе і про свою

взаємодію з іншим людьми та у сукупності відображаються у її психологічному благополуччі. Відтак, егалітарність – це кумулятивний ефект успішного особистісного становлення жінки/чоловіка» [3, С. 72].

Егалітарна особистість є автономною, незалежною, вільною, а її зростання відбувається через сприйняття зовнішнього світу за рахунок процесів саморозвитку, самоусвідомлення, самовдосконалення та самоактуалізації свого внутрішнього світу і свого Я. Свобода егалітарної особистості можлива за умови звільнення від гендерних стереотипів, їх руйнації, побудови взаємин статей на принципах паритетності, нульової толерантності до гендернозумовленого насильства тощо. Основними характеристиками егалітарної особистості є активна життєва позиція, позитивне самоставлення, нонконформізм, психологічна гнучкість, інтернальний локус контролю, самоповага, рефлексивні уміння, розширена часова перспектива, толерантність, а також відчувати суб'єктивне соціальне благополуччя та бути задоволеною власним життям [3].

Слід вказати на таку важливу рису егалітарної особистості, як асертивність – здатність бути упевненою у своїх можливостях, незалежною, мотивованою на успіх у діяльності, що виявляється у спроможності відстоювати власну точку зору, аргументовано висловлювати свої вимоги, демонструвати гідну і водночас неагресивну поведінку.

Егалітарна особистість підпадає під визначення постмодерної особистості, яка, на думку Т. Титаренко, «відчуває зачарування іншістю, інакшістю, оскільки жорстке поняття норми зникає, і особистість готова прийняти не лише власну своєрідність, а й своєрідність іншого, не схожого на неї індивіда. Вона погоджується з правом кожного бути інакшим, по-своєму розуміти сенс життя, щастя, благополуччя» [7, С. 365].

Конструктивна взаємодія статей «на рівних» передбачає розвиток здатності бачити в «іншій» людині особистість з іншим світоглядом, культурою, почуттями і поважати її. Суголосною цьому є думка Г. Радчук, що «діалогічні стосунки у процесі навчання неминуче приводять до зміни соціальних ролей викладача і студента та становлення таких суб'єктних позицій, коли викладач не

стільки вчить, скільки створює умови для самоактуалізації особистості студента, здійснюючи смислопокладання в освітній процес» [6, С. 300].

Аксіогенез егалітарної особистості майбутніх фахівців і фахівчинь ми розглядаємо як індивідуальний процес розвитку їх ціннісно-сміслової сфери, складний творчий процес вільного вибору ідеалів рівноцінності, паритетності, рівності прав і можливостей, егалітарних сенсожиттєвих настанов, який зумовлює ціннісно-цільові орієнтири самореалізації в контексті життєдіяльності без проявів прихованої або відкритої дискримінації, сексизму, гендернозумовленого насильства за умови відсутності у свідомості гендерних стереотипів та упереджень. Егалітарна модель гендерної взаємодії побудована на принципах визнання права за кожною статтю бути суб'єктом власної ціннісно-сміслової діяльності.

Важливість зазначеного обґрунтовується тим, що «продуковані психологічною наукою знання про патерни свідомості й поведінки, сприятливі (а також несприятливі) для особистісного зростання людей та гуманізації суспільного життя, здатні збагачувати культуру завдяки: а) розширенню і вдосконаленню системи психологічних знань шляхом залучення до неї відомостей про вказані патерни; б) здійснюваній психологами-практиками, зі спиранням на такі патерни, роботі, спрямованій на допомогу конкретним особам, групам, організаціям; в) впровадженню таких патернів у норми й технології діяльності у різних сферах суспільного життя – освітній, медичній, правоохоронній, виробничій, економічній, політичній, науковій тощо; г) втіленню зазначених патернів у переконання, соціальні уявлення, цілеспрямовану діяльність і спонтанну поведінку багатьох людей» [4, С. 9].

Імплементация гендерного підходу у систему вищої освіти передбачає, на нашу думку, створення гендерно чутливого і недискримінаційного освітнього середовища з паритетними умовами для самоутвердження учасників освітнього процесу, реального дотримання принципів гендерної рівності, уникнення будь-яких проявів упередженості та дискримінації щодо студентської молоді, академічної та науково-педагогічної спільнот, фахівців і фахівчинь на підставі їх

статевої належності, утвердження егалітарних цінностей, забезпечення рівних прав та можливостей у доступі до якісних освітніх послуг, однакового ставлення та однакової оцінки продуктів їхньої діяльності, вибору шляхів самореалізації та кар'єрного росту без жодних обмежень за ознакою статі.

Відтак, проблема створення у закладі вищої освіти сприятливих соціальних і психолого-педагогічних умов для аксіогенезу егалітарної особистості майбутніх фахівців і фахівчинь є актуальною як в теоретико-методологічному, так і прикладному аспектах, оскільки відображає виклики сьогодення, враховує психологічний, морально-етичний, економічний, інтелектуальний і духовний аспекти самотворення особистості, детермінує активний характер професійно-особистісного саморозвитку в процесі фахової освіти з урахуванням індивідуальних здібностей, уподобань і можливостей.

Отже, соціально-психологічними чинниками розвитку егалітарної особистості студентства є включення гендерної складової до стандартів вищої освіти за всіма спеціальностями, включення гендерної компетентності до професійного стандарту вчителя, мотивація самоствердження, домінуючі егалітарні ціннісні орієнтації, гармонійний розвиток особистісних властивостей, гендерний аудит ЗВО, гендерна експертиза освітнього контенту вузу, паритетні умови соціалізації здобувачів та здобувачок різних освітніх ступенів, студентоцентрований, гендерночутливий та недискримінаційний підходи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. К.: Академвидав, 2010. 416 с.
2. Говорун Т. В. Гендерна психологія у суб'єктно-вчинковому вимірі. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 92-117.
3. Кікінежді О., Кізь О. Проблема розвитку егалітарної особистості майбутнього педагога: освітній контент. Психологічні ресурси в умовах життєвої та суспільної кризи: соціальний та особистісний виміри : колективна монографія.

Херсон: Вишемирський В. С., 2021. С. 66-89. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/21118>

4. Культуротвірна функція психологічної науки : монографія / Г. О. Балл, Н. А. Бастун, О. В. Губенко та ін. ; за ред. Г. О. Балла. К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 264 с.

5. Максименко. С. Д. Модуси розуміння особистості в психології: буденне і духовне, цілісність і саморух. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. С. 9.

6. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль:ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. Видання друге, розширене і перероблене. 380 с.

7. Титаренко Т. Завданнєві технології оптимізації особистісного самоздійснення. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості: наук. моногр. / Т. М. Титаренко та ін. ; за наук. ред. Т. М. Титаренко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. С. 357-368.

8. Kikinezhdi O. M., Kiz O. B. Vasykhevych Ia. Z. The problem of professional development of future teacher in the context of the egalitarian paradigm. Professional competency of modern specialist: means of formation, development and improvement: monograph. Warsaw: BMT Eridia Sp .z o.o., 2018. P. 351-364. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12225/1/%d0%9aiz_2018_2.pdf

Тетяна ДУТКЕВИЧ

кандидат психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

ЗАКЛАДАННЯ У РАННЬОМУ ДИТЯЧОМУ ВІЦІ ПЕРЕДУМОВ РОЗВИТКУ І ФОРМУВАННЯ СОФТ-СКІЛЗ ОСОБИСТОСТІ

У науковій літературі (Н.А.Длугунович [1], О.С.Казачінер [2], К.О.Коваль [3] та ін.) до «soft skills» найчастіше відносять такі навички, як

здатність налагоджувати співпрацю; вміння критично і креативно мислити; лідерство; тайм-менеджмент; здатність налагоджувати комунікацію; навички роботи в команді; відповідальність та дисциплінованість.

Частина дослідників (О.С.Казачінер [2]) наголошує на тому, що софт-скілз стосуються царини міжособистісної взаємодії, це свого роду перелік особистих характеристик, які так чи інакше пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми. Інші дають більш широке тлумачення, а саме, як емоційних та комунікативних навичок універсального характеру, що є необхідними для успішного професійного й життєвого самовизначення людини та підвищують ефективність роботи і взаємодії з іншими людьми (С.Шестакова [5, с. 227]).

Відтак, софт-скілз стосуються не лише взаємин з навколишніми, але й саморозуміння, самопізнання, саморозвитку і – ширше – роботи особистості над самою собою. На нашу думку, ці навички стосуються особливо бережного поводження людини у тих ситуаціях, коли ігнорування індивідуальних особливостей партнера, емоційна глухість до нього може нанести травму, образити, поранити тощо. І у такому розумінні ці навички належать до царини психогієни.

Софт-скілз є відносно новим поняттям, що наразі не набуло достатнього висвітлення у психології. У зв'язку з цим виникає питання, чи правомірно переносити це поняття з менеджменту у контекст дитячої психології? Вважаємо, що наведені вище тлумачення цього поняття дають достатні підстави для цього. Адже царина міжособистісних взаємин, взаємодій, спілкування є традиційним предметом досліджень у дитячій психології. Так, у лабораторії дошкільного виховання Інституту психології ім. Г.С. Костюка ще у 80-х роках було проведено низку досліджень взаємин дошкільників, які показали їх необхідність при формуванні позитивної спрямованості на іншу людину, у розвитку гуманних почуттів та навичок гуманної поведінки (В.К.Котирло, С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір, Ю.О. Приходько).

Не вдаючись до розлогого аналізу поняття, зауважимо що у своєму дослідженні ми враховуємо позицію Т.О.Піроженко зі співавторами, які,

розглядаючи формування соціальних навичок ефективної взаємодії дошкільників, наголошують, що «специфікою роботи з дітьми в площині означеної проблеми є змістовне глибоке збагачення понять, пов'язаних із категорією ЛЮДИНА, тобто понять, що наповнюють Я-образ та образ іншої людини» [4, с. 5].

Основи розвитку софт-скілз складаються по мірі входження малюка у світ дорослих. З перших днів життя малеча прагне взаємодіяти з навколишнім світом. Чим менша дитина, тим більш залежною є вона від навколишніх, від близьких дорослих, що визначає їхню високу відповідальність за малюка.

Дорослий є для немовляти найважливішою складовою навколишнього світу, що задовольняє всі його потреби. Не випадково мовлення й поведінка близьких дорослих є центральними об'єктами пізнання дитини, а згодом і зразками для наслідування. Спілкуючись з батьками, немовля розкриває їх ставлення до себе як до повноправної особистості, яку оберігають, поважають, люблять, цінують як унікальну й неповторну істоту. Любов батьків є могутньою силою, що живить свідомість малюка та визначає його відкритість до світу, до людей, його здатність любити й берегти навколишнє. Цим закладаються основи для розуміння дитиною цінності інших людей, що з часом допоможе їй набутися якостей емпатійності, дбайливості, чуйності тощо.

Комунікативна потреба дитини мотивує її до розуміння мовлення дорослого та до оволодіння ним. Перші прояви наслідування малюком мовлення дорослого відіграють особливу роль у закладанні передумов розвитку софт-скілз. Малюк отримує й поступово засвоює зразки того, як висловлювати зацікавленість, вдячність, стурбованість, лагідне ставлення, як схвалювати, забороняти, як сварити – все це є основою дбайливого поведіння з іншими людьми, а отже і софт-скілз. Натомість, збідненість мовлення дорослого може виглядати як певна грубість, незграбність, що, як правило, призводить до непорозумінь і конфліктів.

Ще однією передумовою розвитку софт-скілз є поява у ранньому віці здатності відрізнити живі об'єкти від неживих, чому сприяє розвиток мислення

й контактів малюка з ровесниками. Вже з 3 міс. у немовляти виникають позитивні емоційні реакції при сприйманні ровесника як цікавого об'єкта пізнання; дитина чутливо реагує на настрій однолітка, проявляється ефект зараження емоціями. Однак, малюк не одразу навчається поводитись з живими і неживими об'єктами по-різному.

Пізнаючи навколишній світ, немовля маніпулює предметами (кидає, стукає, стискає, куштує «на смак» тощо). І спочатку діє з іншими малюками подібним чином, іноді спричиняючи у них біль та плач. Тоді дорослі пояснюють малюку, що іншій дитині боляче, не можна її кусати чи щипати. Виникають перші поодинокі контакти між малюками, вони подають один одному іграшки, посміхаються, наслідують дії, полюбляють гратись в одному приміщенні.

Формуванню гнучкості поведінки малюка у різних ситуаціях сприяє набуття ним досвіду спілкування не лише з дорослим, але й з ровесником. У цих різних ситуаціях дитина вчиться підлаштовувати свою поведінку до двох основних позицій: як меншого, слабшого (з дорослим) та як рівноправного (з однолітками). Малюки ще не вміють спільно діяти, водночас їм подобається разом сміятись, бігати, кричати. Характерні окремі епізоди спілкування, нечасті контакти між однолітками, гра поряд, але не разом. Ранній вік у цьому розумінні можна вважати періодом адаптації до взаємодії з ровесниками, які раніше не відігравали суттєвого значення. Такого роду взаємодія з однолітками готує до появи справжньої співпраці дошкільників у рольових іграх, що моделюють людські взаємини та потребують розподілу ігрових ролей (матері й дітей, вчителя і учнів, покупців і продавців тощо).

Закладання в малюків передумов розвитку і формування софт-скілз проходить найбільш сприятливо у дитячих групах, тобто за умови відвідування дитячого садка. У випадку сімейного виховання взаємодія з ровесниками може взагалі не відбуватись (якщо у родині лише одна дитина), або бути епізодичною. Якщо ж у родині є діти різного віку, то малюк має можливість оволодівати переважно позицією старшого чи молодшого.

Психіка дитини раннього віку є найбільш пластичною, внаслідок чого

малюки легко перебудовують свою поведінку під впливом настанов дорослих. Дії, які дорослий схвалює, малюк продовжує здійснювати, а дії, які дорослий забороняє, зникають з поведінки дитини. Однак, у малечі трапляються і прояви недобррозичливості й ворожості щодо інших людей та живих істот. Так, деякі діти обривають крила у комах, ламають та відбирають у інших іграшки, штовхаються тощо. У ранньому віці доволі легко подолати прояви жорстокого поводження, якщо дорослий продемонструє своє виразно негативне ставлення до них.

Отже, передумовами подальшого розвитку і формування софт скілз виступають такі психологічні особливості дітей раннього віку, як:

- поява у немовляти власне комунікативної потреби, потреби бути прийнятим, потреби в афіліації;
- виникнення під впливом ставлення дорослих переживання малюком себе, як повноправної особистості, яку оберігають, поважають, люблять, цінують як унікальну й неповторну істоту;
- проходження першого й водночас визначального етапу оволодіння мовленням як засобом висловлення симпатії та доброзичливості у спілкуванні з іншими людьми;
- поява у малюка спроможності відрізнити живі об'єкти від неживих, виокремлювати людей як найбільш важливий елемент оточення;
- притаманна дітям відкритість до світу, до людей, що становить основу для розуміння дитиною цінності інших людей;
- набуття малечею першого досвіду гнучкої поведінки завдяки спілкуванню не лише з дорослими, але й з ровесниками;
- сприйнятливність дитини до коригуючих впливів дорослого у випадку порушень взаємин з оточуючими (проявів жорстокості, агресивності, забіякуватості, егоїзму тощо).

Викладене доводить, що батьки і педагоги мають повною мірою використати можливості раннього віку дитини для закладання у неї передумов софт-скілз.

ЛІТЕРАТУРА

1. Длугунович Н.А. Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*. № 6 (219), 2014. с. 239-242.
2. Казачінер О.С. «Hard skills» та «soft skills» інклюзивно компетентного вчителя іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. Т. 1, 2019. С. 153-156.
3. Коваль К.О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з чинників для їх працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. № 2, 2015. С. 162-167.
4. Методичний посібник до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4-х до 6-7 років «Вчимося жити разом» / Т.О. Піроженко, О.Ю. Хартман, К.В. Палієнко, М.В. Павленко. Київ: Алатон, 2016. 112 с.
5. Шестакова С. Використання інтерактивних методів навчання для формування soft skills у студентів юридичного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2020, № 2 (96). С. 224-233.

Ольга ШЕВЧЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ДОВІРА ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У зв'язку зі значними змінами суспільних взаємин, феномен довіри набуває особливої актуальності. Довіра є основою всіх людських взаємозв'язків, від випадкових зустрічей до дружніх і близьких стосунків, оскільки довіра до себе та до інших передбачає, перш за все, ставлення до себе та до інших як до цінності.

Становлення майбутнього психолога як фахівця полягає у повноцінному оволодінні професією та закономірно супроводжується зміною уявлень про себе, свої здібності, сильні та слабкі сторони своєї особистості, характеризується

інтенсивним самовизначенням і пошуком власного місця в професійному світі [2]. Вміння реалістично оцінити себе та свої можливості, дати аналіз власним особливостям характеру та поведінки відіграє значну роль у діяльності практичного психолога.

«Довіра як особливе ставлення людини до себе, до інших і до світу є суб'єктивним феноменом та існує у її внутрішньому світі. На основі довіри людина взаємодіє зі знайомими та незнайомими людьми, оточуючим світом. Якщо припустити, що цей стосунок будується без попереднього досвіду, тоді він супроводжується ризиком і буде перевірятися реальністю. З'являючись як внутрішнє переживання, через взаємодію зі світом, активність та аналіз, довіра проходить перевірку на безпеку та значущість та здійснюється корегування її рівня з врахуванням отриманого досвіду [1, с. 251].

Т.М. Титаренко стверджує, що довіра є «основою формування позитивного самовідчуття, бажання йти на зустріч новому, засвоювати новий досвід, нові діяльності», що є надзвичайно важливо при опануванні теоретичними знаннями та практичними навичками майбутніх психологів.

Основою сучасних напрямків вивчення проблеми довіри до себе стала психосоціальна теорія цілісного життєвого циклу Е. Еріксона. Довіра до себе, пов'язана із самосвідомістю особистості, Я-концепцією (К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Бернс та ін.), а також образом-Я.

Автори, що вивчають цей феномен (Н.О. Єрмакова), виокремлюють такі його складові: когнітивна (самопізнання), афективна (емоційно-оціночна) та поведінкова (вольова, регулятивна). Також довіра виконує низку соціально-психологічних функцій: орієнтувальна, пізнавальна, адаптаційна, інтегративна, інтерактивна, регулятивна, комунікативна, розвиваюча, виховна, самовираження й самовдосконалення, стабілізуюча креативна, аксіологічна, прогностична, психотерапевтична, така, що додає ефективності та інші.

Довіра до себе є рефлексивним феноменом. Особистість переживає її як суб'єктивне, внутрішнє і реалізує через самоприйняття, самоповагу, самопідтримку, самоствавлення, інтернальність щодо досягнень; активізує через

самопізнання та самоаналіз, що дозволяє тонко визначати міру цієї довіри. Довіра до себе дозволяє апріорі вірити у свою спроможність досягнути цілі, вірити у власні сили справитися з обдумано поставленим перед собою завданням та з можливими труднощами.

З метою вивчення особливостей прояву довіри до себе у майбутніх психологів було проведено дослідження, в якому взяли участь 105 студентів спеціальності «Психологія» віком 19-25 років. Нами були застосовані: «Методика визначення довіри до себе» (Н.Б. Астаніна); Методика «Опитувальник автентичності» (The Authenticity Inventory, AI-3, М.Н. Kernis, В.М. Goldman, 2006) та «Шкала автентичності» (А.М. Wood, Р.А. Linley).

Методика «Довіра до себе» Н.Б. Астаніної дозволяє визначити співвідношення ціннісного ставлення до себе, до своєї суб'єктності та до навколишньої дійсності, в якій передбачається взаємодія; вміння враховувати минулий досвід і співвідносити його з планами на майбутнє. Кількісні результати дослідження довіри до себе за цією методикою вказано у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл показників довіри до себе у студентів-психологів за методикою «Довіра до себе» Н.Б. Астаніної (N=105)

Рівні	Одержані результати (%)
Високий	32
Середній	68
Низький	–

Результати свідчать, що третина досліджуваних довіряють собі (32%) можуть самостійно ставити цілі, здійснювати вибір і будувати стратегію їх досягнення згідно зі своїми переконаннями та цінностями, високо оцінюють свої можливості (це надзвичайно важливо в ситуації невизначеності – розглядати себе як такого, що здатний досягнути бажану ціль).

Дві третини студентів-психологів (68%) характеризуються середнім рівнем довіри до себе, що виявляється у тому, що в одних випадках вони здатні

самостійно приймати рішення, але коли змінюються обставини, вони можуть очікувати підказки чи схвалення правильності свого вибору від значущої особи чи оточення; мають суперечності в когнітивній, афективній, та поведінковій сферах; почуття симпатії та антипатії до себе змінюються від умов ситуації.

Застосування кореляційного аналізу дозволило нам встановити тісний взаємозв'язок між такими парами показників, як:

- «довіра до себе» – «об'єктивність» ($r = ,446$, при $p \leq 0,01$),
- «довіра до себе» – «усвідомлення» ($r = ,424$, при $p \leq 0,01$),
- «довіра до себе» – «не обмеженість іншими» ($r = -,324$, при $p \leq 0,01$).

Значущий зв'язок між показниками «довіра до себе» та «об'єктивність» свідчить, що чим вищий рівень довіри особистості до свого Я, тим вища здатність людини об'єктивно аналізувати інформацію, не спотворюючи її суб'єктивними переживаннями. Тобто, чим більше особистість з довірою і прийняттям ставиться до себе, до своїх здібностей і можливостей, тим більш адекватно та об'єктивно вона може бачити навколишню дійсність.

Встановлений значущий зв'язок між показниками «довіра до себе» та «усвідомлення» дозволяє нам зробити висновок, що вміння довіряти собі, своїм здібностям та спроможності справитися зі складними ситуаціями корелює зі здатністю чітко усвідомлювати свої мотиви та бажання, цілісно бачити власний попередній досвід, зберігаючи рефлексивну критичну позицію щодо власної поведінки та особистісних властивостей.

Кореляційний зв'язок між показниками «довіра до себе» – «не обмеженість іншими» свідчить про те, що чим більше людина довіряє собі та власній здатності самостійно ставити цілі, тим менше вона залежить від думок та очікувань оточуючих.

Отже, результати свідчать, що серед досліджуваних немає студентів з низьким рівнем довіри до себе, проте, у більшості переважає середній рівень. Для професійного становлення майбутнього психолога довіра до себе дозволяє вірно ставити цілі та вірити у свою здатність їх досягнути, більш об'єктивно оцінювати навколишню дійсність (не потребуючи спотворювати її, щоб уберегти свою

самооцінку), усвідомлювати свої думки, переживання, мотиви вчинків (витримувати власну критичність з вірою у сили справитись з переживаннями) та опиратися очікуванням оточуючих (бажанню задовільнити чи догодити).

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко В. Структурно-функціональна модель довіри //Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2011. Вип. 16. Ч. 2. 288 с.
2. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості довіри до себе як складової професійної культури майбутніх практичних психологів. *Науковий часопис НПУ імені М.П Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 2012. №39. С. 211–217.

Наталія ГУЗИК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА

Особистість, що знаходиться на шляху самовизначення, та формує світогляд і вибір, водночас визначає життєві пріоритети та цінності. Це стосується і розуміння того, що означає бути батьками. Однак не всі молоді люди сьогодні готові брати на себе відповідальність за власну поведінку в міжособистісних стосунках. Причиною цього, на сьогоднішній день є сильне прагнення до захисту (в усіх значеннях цього слова), замість професійного розвитку та самореалізації в житті.

Сьогодні батьківство розглядається як соціальний феномен, в якому кожна людина повторює сімейний і батьківський цикл протягом усього життя, створюючи модель поведінки для підтримки і розвитку міжпоколінної спадкоємності сім'ї та школи матері і батька.

Дослідниця О. Лещенко стверджує, що відповідальне батьківство - це позиція особистості, що визначається психолого-педагогічними, моральними та

правовими знаннями, переконаннями, сімейними цінностями, позитивними емоційними переживаннями, бажанням стати батьком та стійкою відповідальною поведінкою особистості у застосуванні батьківських знань та вмінь [3].

О. Смалько, поєднуючи поняття «батьківська відповідальність», «відповідальність» та «ставлення», визначає зміст ставлення до батьківської відповідальності як стійку внутрішню якість, що ґрунтується на усвідомленні особистістю власного життєвого вибору та готовності до активного розв'язання труднощів, пов'язаних зі створенням сім'ї, народженням і вихованням дітей [4].

У багатьох дослідженнях поняття «батьківської відповідальності» трактується як свідомий вплив батьків на процес захисту життя і здоров'я своїх дітей - це їхня особиста, моральна і громадянська відповідальність. Дитина є абсолютною цінністю, а гуманне ставлення до дитини - вершиною батьківської моралі (любов, співчуття, доброта, емпатія, альтруїзм, готовність прийти на допомогу іншим, розуміння цінності та унікальності кожної людини, недоторканності людського життя, толерантність і вміння виявляти добру волю) [1].

Батьківство як психологічний феномен можна визначити як інтегрований набір соціальних та особистісних характеристик матері або батька (майбутнього або теперішнього). Найважливішими з них є складність і соціальна детермінованість.

Психологічна готовність до батьківства - це сукупність особистісних якостей, що відображають сукупність знань, умінь і навичок матерів і батьків щодо догляду та виховання дітей відповідно до їхнього віку, статі, стану здоров'я та індивідуальних потреб [2].

Сучасні дослідження поняття «батьківства» розрізняють інституційні аспекти та аспекти батьківських практик. Інституційні аспекти стосуються положень про те, хто і як повинен доглядати і виховувати дітей, і в основному зафіксовані в законодавстві та інших нормативних документах. Батьківські практики включають дії, які батьки здійснюють у повсякденному житті у зв'язку з доглядом і вихованням своїх дітей, а також цінності та установки.

По суті, батьківство зумовлене як біологічними, так і психологічними факторами, на нього впливають культурні традиції та стиль виховання, і воно являє собою бажану модель материнських і батьківських ролей. Через призму особистісних рис, ціннісних орієнтацій і мотивацій, а також досвіду, набутого в батьківській родині [5].

Отже, готовність до відповідального батьківства можна визначити як психологічний феномен, що охоплює сукупність соціальних та особистісних рис особистості, які уможливають вираження відповідальності щодо дитини та емоційне прийняття дитини на основі певної зовнішньої моделі, інтерналізованої через призму власного «Я». Окрім бажання мати дітей, психологічна готовність до відповідального батьківства проявляється в усвідомленні, розумінні та позитивному прийнятті нових обов'язків, характерних для життя в сім'ї, з якими стикаються чоловіки і жінки, які вирішили стати батьками або вже стали батьками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончар Л. Куркіна О. Теоретичні й практичні аспекти формування у дівчат-старшокласниць готовності до відповідального батьківства. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 34. Том 2. 2020. С. 215-220
2. Данилевич Л. А. Чинники формування психологічної готовності до батьківства. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологія*. 2018. Вип. 1. С. 207-216
3. Лещенко О. Г. Соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Запоріжжя, 2010. 258 с.
4. Смалько О. В. Формування відповідального ставлення до батьківства у студентів класичного університету в процесі позааудиторної виховної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Умань (Черкас. обл.), 2016.

5. Яценко Л. В. Сутнісні характеристики готовності до відповідального батьківства. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. Вип. 17(2). С. 513-521

Наталія ВІННИК

кандидат психологічних наук, старший викладач, Київський університет

ім. Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Вероніка БАЛАШОВА

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Київський університет

ім. Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ НА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ: ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність теми дослідження зумовлюється тим, що навчальне середовище впливає на становлення майбутніх фахівців не тільки в аспекті наданні знань та підготовці до професійної діяльності, а і у психологічному формуванні уявлень про свою ефективність.

Відомо, що корпоративна культура навчального закладу є багатограним поняттям, яке здатне впливати на різні аспекти життя студентів у тому числі і на їхню самофактивність.

Щодо визначення цього поняття нам імпонує твердження вчених Д. Елдріджа та А. Кромбі. А саме, що корпоративна культура – це унікальна сукупність норм, цінностей, переконань, які визначають спосіб об'єднання груп та окремих особистостей в організацію для досягнення встановлених перед нею задач [6].

Якщо дивитися на більш сучасне поняття вітчизняної авторки О. Ковтун то корпоративна культура становить ідеологію, що охоплює спільні цінності, відчуття належності до організації, інтеграцію цілей членів персоналу та господарської організації, традиції, організаційні міфи, і становить вищу форму культурного розвитку організації [4].

Тобто корпоративна культура, це набір цінностей, наявність спільної мети переконань, що ведуть організацію до досягнення поставлених перед собою ідеалів. Слід зазначити, що корпоративна культура закладів вищої освіти має свою специфіку порівняно з робочими структурами, громадськими організаціями та іншим.

Поняття самоефективності є не менш багатограним ніж корпоративна культура, на нього також впливають різні чинники, як з зовнішнього середовища так і особистісного внутрішнього. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив побачити, що показник самоефективності впливає на мотивацію, актуалізацію, професійне становлення, когнітивні здібності, успішність та якість навчання, самооцінку щодо своїх знань та інше. Важливо зазначити, що юнацький вік є сенситивним в становленні самоефективності, а корпоративна культура впливає на цей процес[1].

Отже, саме тому гіпотезою дослідження було взяте те, що корпоративна культура закладу вищої освіти, у нашому випадку університету Бориса Грінченка, буде впливати на самоефективність.

Задля діагностики основних понять було взято дві методики: оцінка психологічної атмосфери в організації А.Ф Фідпера, шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема. [2,3]

Через те що дослідження проводилось в умовах онлайн (2022-2023 рр.), то хід дослідження був дуже стислим та простим. Підготовка полягала у тому, що був структурований теоретичний матеріал по темі роботи, сформовані опитувальники, вони були надіслані респондентам, які проходили опитування на онлайн платформі Google Forms, яка автоматично збирала дані, які потім були сформовані у таблицю в додатку Ексель. У цьому додатку були створені гістограми на основі даних опитування. Саме таке графічне подання дозволяє продивитися зв'язок між двома масивами даних. Тобто, був здійснений аналіз цифрових даних на основі якого сформовані висновки щодо дослідження

Для аналізу корпоративної культури Київського університету імені Бориса Грінченка був використаний метод опитування. У проходженні двох методик

прийняли участь 25 студентів, з факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, а саме спеціальності психологія.

Першою була представлена, вже описана раніше методика оцінка психологічної атмосфери в організації А.Ф Фідпера. Результати цієї методики були обраховані для кожного окремого учасника і представлені на рисунку 1. Де, на осі X представлено кількість балів, а на осі Y – кількість та номер кожного респондента.

За інтерпретацією, яка надається для цього опитувальника, чим вищий бал, тим більш негативно суб'єктивно людина визначає для себе психологічну атмосферу в організації. Проте, ні один із результатів не переходить на максимальні значення методики, тобто, на бали від 60 до 80. Це може свідчити про тенденцію до доброзичливого психологічного клімату на факультеті.

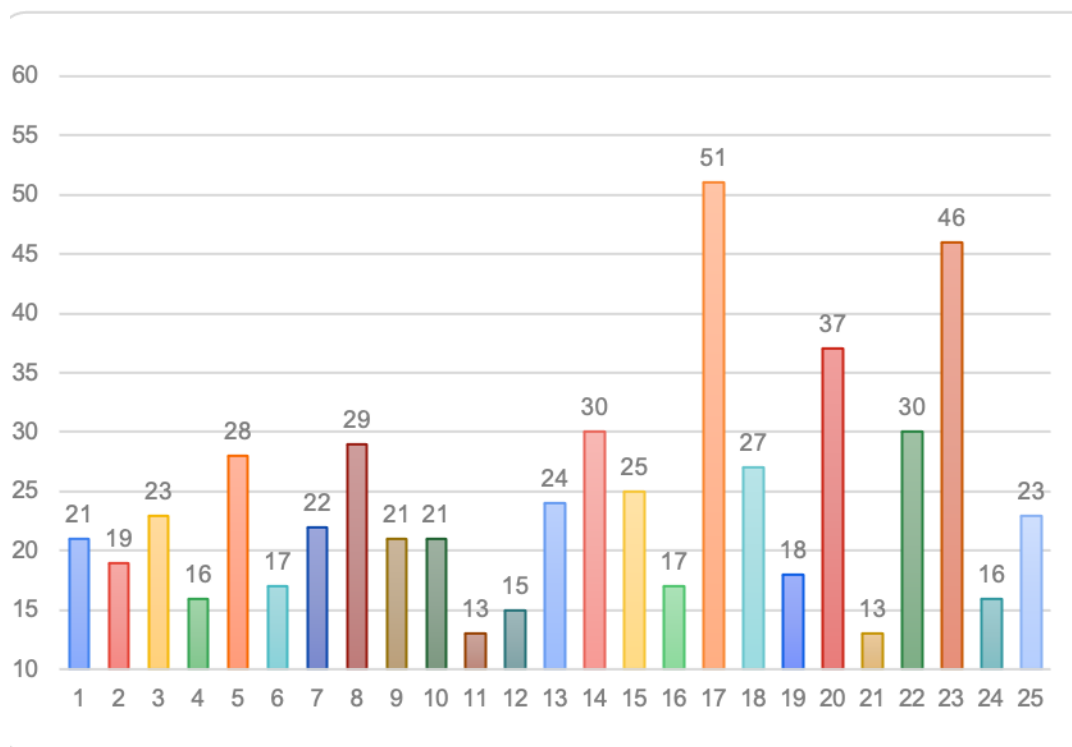


Рис. 1 Рівень оцінки психологічного клімату в організації

Щодо шкали самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, були отримані результати, які представлені на рисунку 2. Де на осі X представлено кількість балів, а на осі Y – кількість та номер кожного респондента.

На відміну від першої методики, де нижча кількість балів вказувала на позитивні тенденції, у цьому опитувальнику, чим вища кількість балів, тим вище показник самоефективності. У результатах присутній один показник, який є нижче за середню (20-24 бали), всі інші показники або середні (25-29), або вище за середні (30-35), або високі (36-40).

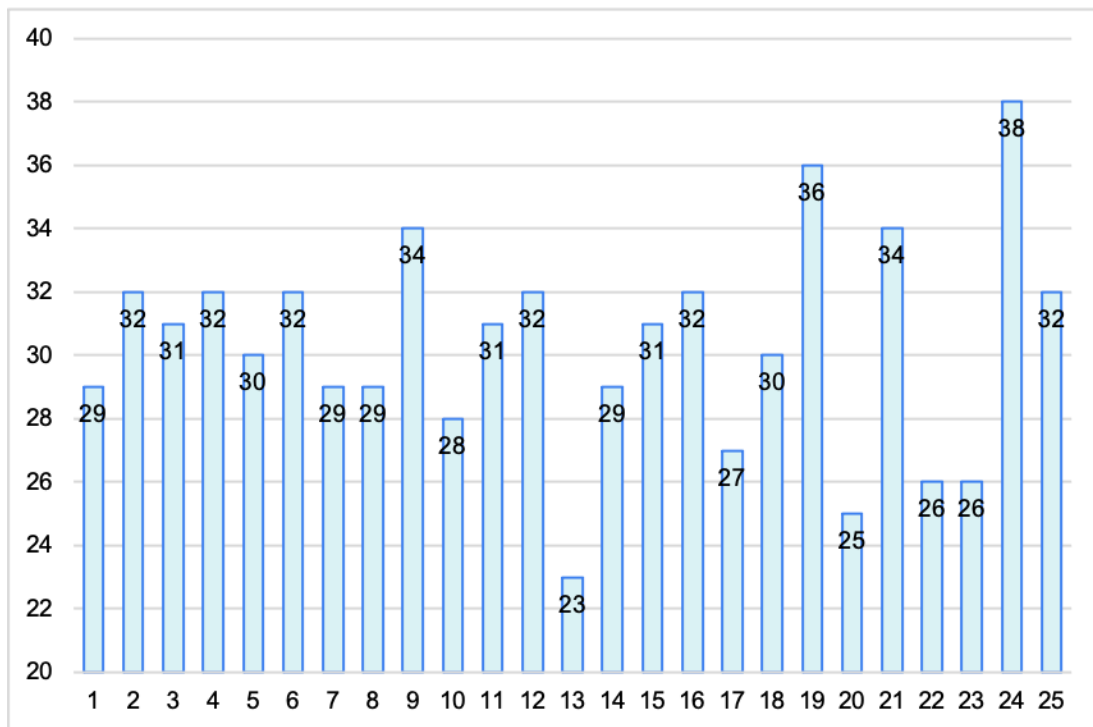


Рис. 2 Результати дослідження самоефективності студентів

Модою для усіх показників є – 32 бали, що є показником вище за середні самоефективності. Якщо казати про окремі показники, то в середньому найбільшу кількість балів набрало твердження: «Якщо докладу достатньо зусиль я зможу впоратися з більшістю проблем». Це може свідчити, про позицію студентів у бажанні навчатися та шукати шляхи подолання труднощів, які постають перед ним. Тобто, за результатами опитування дійсно можна прослідкувати закономірність, при якій рівень суб'єктивного відчуття психологічної атмосфери дійсно впливає на самоефективність.

Так як корпоративна культура це умовно також і культура спілкування і комунікації між студентами в цілому, то можна зробити такий висновок, що деякі аспекти корпоративної культури будуть впливати на самоефективність студентів.

У випадку Київського університету імені Бориса Грінченка, на неї можуть впливати цінності університету, традиції та заходи, які проходили в університеті, філософія та прозора політика університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вінник Н. Дослідження особистісної зрілості студентів як умови успішної професійної самореалізації. Педагогічний процес: теорія і практика. Науковий журнал. – К.: Едельвейс, 2018. №3 (62). – С. 16-20. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24582>
2. Тест оцінки психологічної атмосфери в організації А.Ф Фідпера. URL: <https://vseosvita.ua/library/test-ocinki-psihologicnogo-klimatu-u-kolektivni-219794.html>
3. Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема. URL: <https://lib.iitta.gov.ua>
4. Концептуалізація проблематики корпоративної соціальної відповідальності / В. П. Ковтун. Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. - 2018. № 3(2). С. 136-140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchnu_ekon_2018_3%282%29__30
5. Офіційний сайт Київського університету імені Бориса Грінченка. URL: <https://kubg.edu.ua/prouniversitet/vizytivka/korporatyvna-kultura-universytetu/1535-korporatyvna-kultura-universytetu.html>
6. Eldridge J., Crombie A. A sociology of organization. London: Allen&Unwin, 1974. P. 86.

Марина ВАРАКУТА

*викладач, ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», м. Дніпро;
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Класичний
приватний університет, м. Запоріжжя, Україна*

Ірина ПІДОПРИГОРА

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, ВНПЗ «Дніпровський
гуманітарний університет», м. Дніпро, Україна*

ЛІДЕРСТВО В ОСВІТІ: ЗНАЧЕННЯ, РОЗВИТОК ТА ВПЛИВ

Сучасний світ характеризується стрімкими змінами в різних сферах людської діяльності, включаючи освіту. Вимоги до освіти стають все більш складними, вимагаючи від навчальних закладів і педагогів адаптуватися до нових умов та забезпечувати вищий стандарт навчання та виховання. У цьому контексті, розвиток лідерства в освіті виступає як важлива складова для досягнення цих цілей. Лідерство є ключовим аспектом в сучасній освіті, оскільки воно визначає успішність освітнього процесу і розвиток учнів, студентів і педагогічних кадрів. Лідерство в освіті передбачає здатність спонукати досягнення мети, створювати стимули для особистісного росту і надавати необхідну енергію для подолання труднощів. У цій статті ми розглянемо теоретичні основи лідерства в освіті, методи його розвитку та практичні аспекти застосування.

Лідерство – це вміння пробудити в людей мрію, до якої вони наближатимуться, «вдихнути» в них потрібну для руху енергію. Під лідерством розуміється спроможність впливати на окремі особистості та соціальні групи, трудові колективи, спрямовувати їхні зусилля на досягнення мети організації, фірми, підприємства. Лідерські якості керівника як вихователя й організатора навчання визначають успіх його трудового процесу [5;с.12].

Проблемою феномену лідерства займаються вже не одне десятиліття, однак лише за сучасних умов виникла потреба у модернізації сутності та змісту цього терміну і корекції його структури. Теоретичну основу нашого дослідження складають ідеї та наукові доробки політиків, істориків, соціологів, педагогів, психологів та менеджерів.

Серед них: О. Баєва, В. Биков, К. Бикова, М. Виноградський, Є. Воробйова, Т. Гура, Л. Дерев'яна, Н. Жеребова, І. Зязюн, А. Єршов, А. Кальянов, Ю. Козелецький, Л. Кудряшов, А. Лутошкін, Р. Майрон, Т. Наконечний, Б. Паригін, А. Петровський, О. Пономарьов, О. Романовський, Н. Теплоухова, Н. Ткаченко, Л. Ушанський, В. Шатенко, В. Шпалінський, Р. Уотермен та інші [3;с.11].

Успішний лідер має ряд характеристик та якостей, які допомагають йому в ефективному виконанні своїх обов'язків. Ці якості можна поділити на чотири основні категорії:

Психологічні якості:

- Прагнення до лідерства: Успішний лідер відчуває внутрішнє прагнення до відповідальності та керівництва.
- Здатність керівництва: Вміння організовувати та направляти групу досягти спільних цілей є важливою складовою лідерства.
- Сильна воляова властивість: Лідер повинен бути рішучим та стійким у виконанні завдань та прийнятті рішень.
- Готовність до розумного ризику: Вміння визначати та приймати ризику, коли це необхідно для досягнення цілей, є важливою рисою лідера.

Інтелектуальні якості:

- Постійне самовдосконалення: Лідер повинен бути готовим навчатися та розвивати свої знання та навички.
- Схильність до сприйняття нових ідей: Відкритість до новацій та інновацій може допомогти лідеру адаптуватися до змін.

Професійні якості:

- Ефективне використання досягнень прогресу: Лідер повинен бути здатним впроваджувати нові технології та методи для досягнення цілей.
- Глибокі знання особливостей ринкової економіки: Розуміння економічних процесів та ринкових умов є важливим для прийняття обґрунтованих рішень.

Соціальні якості:

- Враховування наслідків рішень: Лідер повинен бути відповідальним та урахувати можливі наслідки своїх дій.
- Керування на принципах соціальної справедливості: Справедливе та рівноправне ставлення до всіх членів групи є важливою складовою успішного лідерства.

- Мистецтво вирішення конфліктів: Здатність вирішувати конфлікти та забезпечувати гармонію в колективі є важливою рисою лідера.

Ці якості допомагають лідерам досягати успіху та ефективно керувати групами у різних сферах життя.

Наукові дослідження у сфері лідерства сьогодні представлені різними теоріями, кожна з яких внесла вагому наукову та практичну вкладку у розуміння цього феномену. Американський психолог Ральф Мелвін Стогділл [5;с.64] у своїй роботі висунув гіпотезу, що лідерство формується внаслідок взаємодії між особистісними рисами та конкретними ситуаціями. Ця концепція розширює наше розуміння природи лідерства та акцентує увагу на контекстуальних аспектах.

Однак наукове співтовариство також активно досліджує інші підходи до лідерства, які сприяють розвитку лідерських якостей і навичок у різних сферах діяльності. Наприклад, трансформаційне лідерство, винайдене Джеймсом Макгрегором Бернсом та розвинуте Берндом Бассом, відзначає роль лідера у створенні візії та мотивації підлеглих.

Теорія ситуативного лідерства, яку розробили Пол Херсі і Кеннет Бланчард, відмічає вплив конкретної ситуації на ефективність лідера та рекомендує відповідні стилі управління.

Лідерство на основі емоційного інтелекту, як відзначають вчені, зокрема, Деніел Гоулман, набуває важливості в контексті розуміння та управління емоціями як ключової компоненти лідерської активності.

Концепція Leadership Pipeline, розроблена Девідом Дрекером і Кеннетом Чараном, розглядає лідерство як послідовність різних рівнів і ролей у лідерській кар'єрі.

Теорія позитивного лідерства акцентує увагу на позитивних аспектах організаційної культури та підкреслює важливість створення сприятливого середовища для досягнення успіху.

Ці різноманітні підходи відкривають широкі можливості для подальших досліджень та розвитку лідерського потенціалу у різних сферах діяльності.

Отже, лідерство в освіті є ключовим чинником для досягнення високих стандартів навчання та виховання, і його розвиток вимагає зусиль науковців і практиків у галузі освіти для подальшого удосконалення освітнього процесу та розвитку учнів і студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горюк І. Лідерство, основні якості лідера, що досягає успіху. URL: <http://conf-cv.at.ua/forum/81-775-1>
2. Гриженко Л. В. Лідерство як соціальний феномен. *Грані*. 2014, № 5. С. 48-52.
3. Розвиток лідерського потенціалу національної гуманітарно-технічної та управлінської еліти: Монографія / За редакцією О. Г. Романовського та О. С. Пономарьова. Харків: ФОП Мезіна В.В., 2017. 292 с.
4. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти: Навчальний посібник / С. Калашнікова. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 44 с.
5. Сергеева Л. М., Кондратьєва В. П., Хромей М. Я. Лідерство: навч. посібн. / за наук. ред. Л. М. Сергеевої. Івано - Франківськ. «Лілея НВ». 2015. 296 с.

Руслана ЧП

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Анастасія СОХА

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Асертивність особистості та асертивна поведінка є актуальною темою соціально-психологічних досліджень понад півстоліття, що свідчить про значний

інтерес до виокремленої проблематики. Однак, у сучасному контексті виникає необхідність в оволодінні практичними навичками асертивності та асертивної поведінки у різних видах діяльності.

Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить про те, що інформація про особливості асертивності міститься у наукових дослідженнях, що розроблялися в рамках трансактного аналізу (Е. Берн); екзистенційної психології (А. Маслоу, Р. Мей, Ф. Перлз, В. Франкл); вчинкового підходу (М. Боришевський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Роменець, М. Савчин, В. Татенко), у зв'язку з потребами практики, зокрема, у психотерапевтичному, психокорекційному контексті (Дж. Вольпе, А. Лазарус, Е. Селтер) тощо. Асертивність розглядається і як спосіб поведінки (Р. Алберті, С. Бішоп, В. Галицький, В. Каппоні, А. Лазарус), і як властивість особистості (Н. Харламенкова та ін.).

Асертивність є важливою складовою у структурі особистості і розглядається як стійка базова характеристика особистості, яка визначається як впевненість у собі. З іншого боку, це поняття трактується як використання впевненої поведінки в процесі діяльності. Асертивність є балансом між пасивністю та агресивністю у міжособистісних взаєминах. Асертивна поведінка передбачає висловлення своїх думок, бажань і потреб без порушення прав інших. Це означає, що людина, яка проявляє асертивну поведінку, може встановлювати кордони для захисту своїх прав, водночас поважаючи права та інтереси інших людей. Зокрема в дитинстві розвиток асертивності пов'язаний з вихованням, яке забезпечується батьками, вихователями та іншими дорослими. Вони можуть навчати дитину висловлювати свої потреби та бажання, а також встановлювати кордони у міжособистісних взаєминах. У шкільному віці розвиток асертивності пов'язаний зі стосунками з однолітками та вчителями, адже саме в школі діти вчаться спілкуватися з іншими і висловлювати свої думки [3]. У дорослому житті асертивність розвивається в процесі професійної діяльності та соціальної взаємодії. Людина, яка працює над розвитком асертивності, проявляє впевненість в собі та своїх здібностях, здатна висловлювати свої ідеї та думки, бути ефективною у взаєминах з колегами, партнерами і клієнтами.

У старшому шкільному віці актуальною є тенденція до самовизначення, змінюється система цінностей та міжособистісних взаємин. В цьому віці старшокласники намагаються проявляти свою самостійність. [1]. Перед школярами постає вибір способу життя, майбутньої професії, стилю спілкування. На перший план постає ціннісно-орієнтаційна активність особистості, яка обґрунтована прагненням старшокласників до автономії, правом бути самим собою. «Сучасна психологія ставить питання про автономію дітей, конкретно розмежовуючи поведінкову автономію (потреба і право самостійно вирішувати особисті питання), емоційну автономію (потреба і право мати власні прихильності, що обираються незалежно від батьків), моральну та ціннісну автономію (потреба і декларація власних поглядів) [2].

Необхідно відзначити, що старший шкільний вік – це час активного світоглядного пошуку, центром якого стає проблема сенсу життя. Важливо зрозуміти, що сенс життя потрібно шукати в навколишньому світі, а не тільки всередині себе [1]. У старшому шкільному віці виразно проявляються цінності та професійна орієнтація, розвивається особистісна рефлексія. Вони вже чітко усвідомлюють свої життєві плани та шляхи їх реалізації.

Для старших школярів дуже важливо почуватися частиною групи, відчувати свою роль у ній. Спілкування старшокласників стає більш вибірковим. У старшому шкільному віці відбуваються зміни у почуттях дружби, товариства та кохання. Характерною особливістю дружби старшокласників є не лише спільність інтересів, а й єдність поглядів, переконань. Вибагливість до оточуючих і вимоглива самооцінка свідчать про високий рівень самосвідомості старших школярів, що спонукає їх до самовиховання. На відміну від підлітків, у старшокласників виразно проявляється самокритичність, яка допомагає їм об'єктивно контролювати власну поведінку [1].

Асертивність є значною характеристикою зрілості особистості, у зв'язку з чим її формування у старшому шкільному віці є критерієм ефективності становлення особистості у соціальній взаємодії, оскільки дозволяє відстоювати свою точку зору, ставати самостійним, активним, незалежним, цілеспрямованим,

впевненим у собі, мотивованим на успіхи та досягнення. Асертивна особистість має велику силу волі, враховує думку інших, тобто виступає суб'єктом, автором свого життя, здатним повноцінно функціонувати у суспільстві [5].

Таким чином, асертивність, виявляючись у всіх основних сферах життєдіяльності особистості і будучи значущою характеристикою її зрілості, якщо не буде цілеспрямовано формуватися, може ускладнити внутрішнє розкриття особистості старшого школяра, соціальну адаптацію і здатність повноцінно функціонувати у суспільстві. Відтак, у закладах освіти важливим є створення сприятливого освітнього простору, що максимально враховує вікові особливості та потреби старших школярів, що сприяють розвитку асертивності: формування атмосфери згуртованості та психологічного комфорту, побудови суб'єктних взаємин між педагогом та учнями [1].

Асертивність у старшому шкільному віці є значущою характеристикою зрілості особистості, яка характеризується впевненістю в собі, відповідальністю, активністю, незалежністю від зовнішніх впливів та оцінок, мотивацією на успіх та досягнення, розширенням свободи та саморозвитку на основі відповідальності за зроблений вибір, здатністю самостійно регулювати власну поведінку та нести відповідальність за наслідки своїх рішень, що дозволяють захищати права та досягати поставленої мети [4].

Отже, дослідження проблеми формування навичок асертивної поведінки є особливо важливим у старшому шкільному віці, адже саме цей період є значущим у становленні особистості та формуванні її світогляду, що визначає подальше самовизначення, вибір професії і життєвого шляху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоущенко В. В. Теоретичний аналіз поняття «асертивність» в працях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Інсайд*. 2016. Вип.13. С. 51–54.
2. Жданова Т. Асертивна поведінка. Київ : Арттек, 2019. 192 с.
3. Козиренко Т. О. Формування асертивності у дітей старшого шкільного віку: кваліфікац. роб. «Херсонський держ. ун-т.»; наук. кер. Мойсеєнко В. В. Херсон : ХДУ, 2021. 47 с.

4. Подоляк Н. М. Ідивідуально-психологічні особливості асертивності особистості : дис. канд. психол. наук : 19.00.01. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського»; наук. кер. Санніков О. І. Одеса, 2014. 202 с.

5. Encyclopedia of psychology. Second. end. Consini, Yol. 1–4, N. Y. Ete., 1994. 541 p.

Вікторія ОЛЕКСЮК

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Оксана ПЕЧІЛЬ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПОЧУТТЯ САМОЦІННОСТІ У ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

Актуальність дослідження. Психологічна наука, здійснюючи пошук ефективних шляхів особистісного зростання людини, концентрує проблеми, вирішення яких пов'язане з глибоким вивченням внутрішніх аспектів її буття: суб'єктивного та духовного. Саме у зміні поглядів наукової психології на оптимальні шляхи розв'язання індивідуально-особистісних проблем відображається зміщення акценту з пізнавальної парадигми дослідження на екзистенціальну. У стратегічному ж плані розвиток психологічної науки зорієнтований на духовну проблематику, що безпосередньо пов'язано із дослідженням самоцінності особистості.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. На сучасному етапі психологія самоцінності особистості зосереджується на виявленні та формуванні ціннісно-сислової сфери людини. Так, серед українських вчених, різним аспектам проблеми становлення і розвитку самоцінності особистості в різні періоди онтогенезу присвятили свої праці О. Бреусенко, О. Гуменюк, Л. Сохань, І. Єрмаков, Ю. Лановенко, І. Нікітіна,

Л. Просандєєва, М. Боришевський, Т. Титаренко та ін. Водночас, незважаючи на підвищення наукового інтересу до проблем самоцінності особистості, сьогодні психологія не має цілісної концепції та системи практичних заходів з розвитку самоцінності у період ранньої дорослості. Оскільки психологічні дослідження проблеми самоцінності особистості в онтогенезі переважно ґрунтуються на вивченні дитячого, підліткового чи юнацького віку. При цьому «розвиток самоцінності особистості визначається якісним перетворення особистості, пов'язаним зі зміною рівня її системності, зростанням можливостей функціонування, проявом особистісних ресурсів» [7, с. 430].

Результати теоретичного аналізу проблеми. Проблема розвитку самоцінності особистості на різних етапах онтогенезу сьогодні є провідною для психологічної науки. Вчені О. Бреусенко, Л. Сохань, І. Єрмаков виділяють специфічну перманентну кризу самоцінності особистості, яка існує в період ранньої дорослості. Загалом кризу визначають як «феномен внутрішнього світу людини, який виявляється в різних формах переживання непродуктивності свого життєвого шляху» [3, с. 82]. Т. Титаренко визначає кризу особистості як «конфлікт між актуальним, сьогоднішнім напрямом життєвого шляху та майбутньою магістральною лінією, головною життєвою траєкторією» [9, с. 107]. На кожному етапі деструктивної соціалізації є проблеми, події, які долаються успішно, а є й такі, що стають причиною подальшої кризи. За кризових умов «особистість стає перед необхідністю оновлення, перебудови не тільки окремих планів, цінностей, стосунків, а всієї системи самоцінності особистості» [1, с. 93].

Варто зупинитися на аналізі кризи самоцінності особистості у період ранньої дорослості. Важливо, що в юнацький період відбувається розширення когнітивних установок про своє Я, ускладнення спектру емоційно-оцінних переживань і, як наслідок, зміни поведінкових реагувань. У цей період відбувається формування образів самосвідомості, зокрема, Я-ідеального, Я-реального, Я-динамічного, Я-фантастичного. О. Гуменюк наводить положення Ф. Райса про те, що пізній юнацький вік (період ранньої дорослості) відрізняється суттєвою переоцінкою системи самоцінності, що пов'язано із

появою духовного світосприйняття, пошуком сенсу життя, узгодженням моральних переконань. Цей період характеризується становленням Я-професійного, Я-сімейного, поява яких зумовлена потребами трудової і сімейної самореалізації самоцінності. Процес старіння людини супроводжується появою Я-інтегрованого, яке символізує переосмислення власного життєвого шляху [2].

Зауважимо, що розвиток самоцінності в період ранньої дорослості супроводжується кількісними і якісними змінами власного Я. Вчений Е. Еріксон назвав юнацький вік періодом психосоціального мораторію, продовженням підліткового віку до моменту дорослості. Проте юнацький вік виділяється нами в окремий період і розглядається як перехідний етап до стійкої самоцінності, самостійності, відповідальності дорослого. Період юності (17-22 років) є окремим віковим етапом, що визначає подальший розвиток самоцінності [4].

З точки зору розвитку самоцінності особистості, в період ранньої дорослості створюються умови для максимального розкриття можливостей, самореалізації ціннісного Я у професійній діяльності, в інтимно-особистісному спілкуванні та сімейних стосунках. Саме в юності відбувається підготовка до професійного самовизначення, здійснюється вибір сфери соціальної діяльності. На думку І. Нікітіної, професійне самовизначення розглядається як «подія, що кардинально змінює подальше життя» [6, с. 9]. Професійний вибір в період ранньої дорослості трактується як особистий, екзистенціальний вибір, основою якого є наявність альтернатив, варіантів майбутнього.

Важливо, що в період ранньої дорослості віці відбувається надзвичайне розширення соціальних умов розвитку особистості, це виявляється у виборі різноманітних стратегій дорослої поведінки. При цьому соціальна ситуація як умова (завдання) розвитку самоцінності особистості має принципові відмінності від ситуації розвитку в підлітковому віці. Розбіжність пов'язана з входженням в об'єктивний світ свого історичного часу у його громадянській формі, а віднаходження своєї ідентичності особистості в період ранньої дорослості стає афективним центром розвитку самоцінності. Саме тому до близького дорослого юнак ставиться як до ідеалу. Високо оцінені якості є для особистості еталоном у

різних сферах людських взаємин: у сфері дотримання моральних норм, у галузі ставлення до праці та до самого себе. До вказаних якостей особистість «приміряє» своє ціннісне Я – яким бажає стати в дорослому житті.

Почуття інтимності особистості в період ранньої дорослості сприяє новому переживанню цінності Я. Інтимність означає здатність довіряти іншій людині свої таємні почуття, думки, тривоги, радості, без побоювання змінювати власне Я. Почуття близькості переживається як відчуття комфорту від того, що власне ціннісне Я може становити інтерес не тільки для нього самого, але й для інших (наприклад, для чоловіка або дружини). Цей стан переживається як нове досягнення, як успіх, пов'язаний зі своїм ціннісним Я. Разом з тим, успішне професійне зростання також відіграє неабияку роль в оформленні самоцінності та значущості особистості в період ранньої дорослості. Якщо дорослішання у підлітковому віці співвідноситься з умінням диференціювати стосунки, свої реакції від реакцій інших людей, зі здатністю встановлювати обмеження, то дорослішання в період ранньої дорослості визначається умінням інтегрувати особистісні стосунки, здатністю їх розуміти, пов'язувати, продовжувати [8].

Зауважимо, що нездатність вирішити цю особистісну проблему викликає комплексну реакцію, протилежну від самоцінності – почуття власної неповноцінності. Воно виявляється у вигляді глобального почуття самотності. При цьому самотність розуміється нами як переживання стану відчуженості людини від суспільства, знецінення особистості в цілому. В цілому самотність можна розглядати як універсальне, стійке переживання, властиве вільній особистості на всіх етапах її розвитку. Тому для розвитку самоцінності особистості в цей період особливо важливою є здатність юнака вирішувати проблеми комунікації – відчуження, близькості – самотності.

Слід констатувати, що, попри кризовий стан, самоцінність особистості все ж таки здатна до розвитку. Адаптуючись до кризової дійсності, самоцінність в період ранньої дорослості трансформується, відбуваючись здебільшого двома шляхами [5]. У випадку першого – послаблюється вплив ціннісно-орієнтаційних орієнтацій вищого рівня і посилюються ситуативні соціальні установки. Ця

система переважно спирається на життєвий досвід, гіпотези індивідуального порядку, наявність прихильності чи упередженості, забобони тощо. Інший, сприятливіший шлях веде через розвиток самоцінності до духовної зрілості особистості. Духовна зрілість особистості передбачає системну організацію її внутрішнього світу, орієнтацію в соціальному середовищі, майбутні внутрішні зміни на основі розкриття внутрішніх психологічних законів.

Висновок.

1. Розвиток самоцінності особистості в період ранньої дорослості відбувається на основі певних особистісних конструктів, за допомогою яких людина усвідомлює, інтерпретує, пояснює ціннісні реалії буття та відповідно формує своє внутрішнє Я.

2. Наповнення людиною свого внутрішнього світу спричиняє перетворення самоцінності, оскільки особистість в період ранньої дорослості не тільки намагається розібратися у власному внутрішньому світі, а й визначити свою особистісну цінність, відчути свою унікальність та неповторність.

3. Вихід із кризи самоцінності полягає в необхідності людини не тільки адаптуватися до нових умов життя з мінімальними особистісними втратами, а й осягнути нові життєві цінності та сенси.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бреусенко О.А. Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в умовах екзистенціальної кризи : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2010. 198 с.

2. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 186 с.

3. Життєві кризи особистості : у 2 ч. : наук.-метод. посібник / наук. ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков ; ред. В. М. Доній. Київ : ІЗМН, 1998. Ч. 1 : Психологія життєвих криз особистості. 354 с.

4. Історія психології: від античності до початку ХХІ століття : навч. посіб. / авт.-уклад. О. П. Коханова. Київ : Інтерсервіс, 2016. 235 с.

5. Лановенко Ю. Переживання суб'єктом свого дорослішання. *Соціальна психологія*. 2004. № 4. С. 113 –122.

6. Нікітіна І. В. Психологічні особливості суб'єктного самовизначення особистості в період повноліття : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2010. 20 с.

7. Просандєєва Л. Є. Психологічні особливості ціннісного Я. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2011. Т. XIII, ч. 6. С. 428–437.

8. Психологія самосвідомості : навч. посіб. / уклад. М.Й. Боришевський. Київ : Тандем, 2013. 372 с.

9. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

Тетяна СОВА

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, м Київ, Україна

Олена ЛИТВИНЕНКО

доктор психологічних наук, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

ПСИХОЕМОЦІЙНІ ПРОЯВИ ТА СОЦІАЛЬНА ПОВЕДІНКА ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ РІЗНИХ ФОРМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Однією з найбільш важливих сторін життя дорослої людини виступає трудова діяльність, яка, будучи суспільно корисним видом зайнятості, охоплює більшу частину часу поведінкової активності суб'єкта. Значущість трудової діяльності визначається тим, що вона наділена потужним сенсотворчим потенціалом, виступаючи одним із джерел сенсу буття людини, цариною реалізації її фізичних, інтелектуальних, емоційних ресурсів. Розкриття здібностей, компетенцій та талантів можливе виключно у процесі трудової діяльності, що, на відміну від інших видів діяльності, передбачає активне, творче та довільне перетворення оточуючого світу, підпорядкована свідомій меті, характеризується складністю та багатозадачністю. Об'єктивні характеристики

будь-якої трудової діяльності пред'являють певний рівень вимог до суб'єкта життєтворчості, що визначаються її конкретним змістом та спрямованістю.

Актуальність дослідження психоемоційних проявів та характеру соціальної поведінки особистості в контексті різних форм професійної діяльності суб'єкта праці пов'язана з тим, що саме форма професійної діяльності виступає одним з потужних соціально-психологічних чинників, що визначає стиль життя індивіда, когнітивну оцінку власної життєвої ситуації, його сімейну ситуацію тощо [1]. Крім цього, форма професійної діяльності визначає стратегію її здійснення, інтенсивність зайнятості, впевненість у майбутньому, рівень матеріального забезпечення працівника [3].

Об'єкт дослідження – психоемоційні прояви та соціальна поведінка особистості.

Предмет дослідження – форма професійної діяльності як чинник впливу на психоемоційні прояви та соціальну поведінку особистості.

Мета дослідження – здійснити теоретико-емпіричне дослідження психологічних особливостей психоемоційних проявів та соціальної поведінки особистості в контексті різних форм професійної діяльності. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати наступні завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз поглядів науковців на психологічний зміст професійної діяльності та визначити її сучасні форми.

2. Висвітлити соціально-психологічні детермінанти психоемоційних проявів та соціальної поведінки особистості.

3. Обґрунтувати психологічні механізми та ефекти впливу організаційних форм професійної діяльності на психоемоційні прояви та соціальну поведінку особистості.

4. Емпірично дослідити ключові психоемоційні прояви та аспекти соціальної поведінки особистості.

5. Розробити програму оптимізації психоемоційного стану та соціальної поведінки особистості суб'єктів в межах різних форм професійної діяльності та апробувати її.

Для досягнення поставленої мети та розв'язання визначених завдань передбачається використання наступних *методів дослідження*:

1. Теоретичні методи: аналіз джерельної бази, що стосується об'єкту та предмету дослідження; синтез, узагальнення, систематизація результатів теоретичного аналізу та отриманих емпіричних даних, класифікація сучасних форм професійної діяльності, структурне моделювання.

2. Емпіричні методи: бесіда; анкетування – авторська анкета для визначення форм та специфіки професійної діяльності спеціалістів різних форм діяльності; тестування – методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, методика «Емоційний щоденник» І. Пацявічуса, тест «PANAS» Л. Кларка, О. Теллегена, Д. Уотсона, опитувальник задоволеності роботою JSS Р. Спектора, опитувальник МВІ К. Маслач для діагностики рівня емоційного вигорання, опитувальник соціально-комунікативної компетентності В. Овчарової, методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі, методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфира.

3. Статистичні методи: кореляційний аналіз, кластерний аналіз, однофакторний аналіз, регресійний аналіз.

Новизна дослідження полягатиме у тому, що:

1. Вперше *буде* створено структурну модель впливу форми професійної діяльності на психоемоційні прояви та соціальну поведінку особистості.

2. Поглиблено уявлення про соціально-психологічні детермінанти психоемоційних проявів та соціальної поведінки особистості та розуміння феноменології професійної діяльності та її психологічних корелятивів.

3. Уточнено поняття «форма професійної діяльності» та особливості динаміки психоемоційних проявів в ході професійної діяльності.

4. Набудуть подальшого розвитку психотехнології оптимізації психоемоційних проявів та соціальної поведінки суб'єктів професійної діяльності.

Перехід на ринкові рейки економіки, глобальні суспільні зрушення та стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, початок яких

припав на кінець ХХ ст. та продовжується по сьогоднішній день, спричинив виникнення нових професій, а також призвів до стрімкого збагачення форм професійної діяльності. Зокрема, сьогодні фахівці мають можливість працювати у таких форматах реалізації професійної діяльності, які раніше були просто неможливі. Так, наприклад, за критерієм організації трудових відносин сучасні фахівці, окрім класичної форми роботи на постійній основі в організації (установі або підприємстві), у рамках функціонування яких роботодавцем може виступати держава або приватний підприємець, мають можливість працювати у формі фрилансу (від англ. «freelance» - вільний) або самозайнятості. За іншими критеріями можна виділити наступний ряд форм професійної діяльності. Наприклад, за критерієм включеності до групи можна виділити такі форми професійної діяльності як професійна діяльність, що здійснюється у колективі, та професійна діяльність, що здійснюється переважно індивідуально. За критерієм тривалості реалізації професійної діяльності можна виділити її постійну, тимчасову або сезонну форми. За формою організації – робота в офісі, віддалено чи змішано. Конкретна форма здійснення професійної діяльності залежить від сфери та галузі застосування зусиль фахівців, а також безпосередньо змісту роботи.

Різновидом трудової діяльності є професійна діяльність особистості. Важливо розуміти, що трудова діяльність включає у себе будь-які види людської активності, що мають на меті перетворення предметної, соціальної та духовної дійсності: як ті, що не потребують високої кваліфікації, так і ті, що характеризуються значною складністю та вимагають попередньої тривалої підготовки для формування відповідних знань, умінь та навичок [2, с.22]. Професійна діяльність – це висококваліфікована праця, реалізації якої передують тривала підготовка фахівця у відповідному закладі освіти. Професійна діяльність передбачає від суб'єкта її здійснення вагомих енергозатратних зусиль, досить часто здійснюється в особливих умовах та має виражений стресогенний вплив на нього, а також вимагає значних внутрішніх та зовнішніх компетенцій. Тому очевидним є те, що професійна діяльність визначає особливості перебігу

психічних процесів та станів особистості, а також бере участь у формуванні стійких поведінкових схильностей та особистісних рис.

За С. Максименком, найбільш важливими психологічними характеристиками особистості є властивості емоційності, зокрема переважаючий у неї психоемоційний стан, а також особливості її соціальної активності та рівень соціальної компетентності. Перераховані психологічні параметри визначають якість життя суб'єкта, виступають важливими складовими його психологічного благополуччя (Е. Діннер, Л. Кларк, К. Ріфф, О. Теллеген, Д. Уотсон). За свідченнями таких науковців як В. Вілюнас, О. Лук, Я. Рейковський, О. Саннікова, психоемоційний стан особистості виступає індикатором оцінки життєвої ситуації з позиції задоволення базових потреб та визначається комплексом чинників – як об'єктивних, так і суб'єктивних. Емоційне життя особистості характеризується значною динамічністю, на якій позначаються усі умови та зміст її життєдіяльності. В тому числі і про стиль її поведінки у різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії. Тому проблема дослідження соціально-психологічних детермінант психоемоційного стану та соціальної поведінки особистості традиційно є своєчасною для наукового розгляду.

Психологічні складові, структуру та детермінанти професійної діяльності досліджували такі науковці як Я. Андрушко, Л. Березовська, В. Біскуп, А. Власенко, А. Гірняк, Г. Гірняк, Л. Йовайші, О. Кокун, М. Корольчук, З. Крупник, О. Малхазов, М. Марценюк, А. Москальова, Т. Надвинична, В. Погрібна, Дж. Холланд, Т. Шандрук, О. Юрков, О. Яремко та ін. Ключові характеристики емоційності суб'єкта, зокрема, психологічний зміст психоемоційного стану розкрито у роботах М. Арнольда, В. Вілюнаса, В. Вундта, К. Ізарда, О. Лука, Я. Рейковського, О. Саннікової, С. Томкінса тощо. Соціально-психологічні детермінанти емоційної сфери особистості розглядали такі науковці як Л. Березовська, В. Димитров, Н. Жук, У. Михайлишин, О. Саннікова, Л. Яновська та ін. Соціальну поведінку особистості, зокрема, детермінанти та ознаки соціальної компетентності, типові стилі поведінки у різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії досліджували Н. Левус, Ю. Лобейко, Т. Лірі,

Н. Лук'янчук, С. Максименко, Ф. Нердингер, В. Помилуйко, В. Ряховський тощо.

Результати дослідження можуть використовуватись у консультативній практиці керівників підприємств для покращення розуміння детермінант працездатності, шляхів підвищення ефективності професійної діяльності, мотивування персоналу тощо. У роботі також буде запропоновано дієві психотехнології розвитку соціальної поведінки особистості, що дозволить покращити психологічний клімат у трудових колективах. Матеріали можуть бути використані практичними психологами з метою реалізації просвітницької функції, зокрема, в аспекті роз'яснення зацікавленим особам змісту сучасних організаційних форм професійної діяльності та специфіки залежності від них емоційних проявів та соціальної поведінки працівників, а також з метою моніторингу та оптимізації психоемоційного стану особистості у процесі реалізації професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокун О. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. 200 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/1651/1/Кокун_Моногр_12.pdf (дата звернення: 15.09.2023).
2. Рибалка В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого : Посібник. Київ : Ін-т обдар. дитини, 2014. 220 с. URL: [http://ephsheir.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/1095/BB%20Рибалка%20Психологія%20та%20педагогіка%20праці%20особистості%20від%20Ані%20Мовчан%2012%2001%202015\(1\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ephsheir.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/1095/BB%20Рибалка%20Психологія%20та%20педагогіка%20праці%20особистості%20від%20Ані%20Мовчан%2012%2001%202015(1).pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата звернення: 15.09.2023).
3. Семикіна М., Іщенко Н., Родіонова М. Мотивація ефективної зайнятості: проблеми, тенденції, вибір стратегії : монографія. Кіровоград : КОД, 2009. 200 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84826461.pdf> (дата звернення: 15.09.2023).

Світлана КУЗІКОВА

*доктор психологічних наук, професор, Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІВ

Резильєнтність – це поняття, яке останніми роками привернуло велику увагу дослідників у всьому світі, оскільки в країнах виникають різні небезпеки, включаючи хвилі терору, стихійні лиха, міграцію, економічні та соціальні кризи, а останнім часом COVID-19 та російсько-українська війна. Американська психологічна асоціація визначає резильєнтність як процес відновлення після важких переживань і здатність до адаптації під час труднощів, травм, трагедій, загроз або значних джерел стресу. Загалом концепція резильєнтності часто використовується для моніторингу здатності людей протистояти стресам і негараздам, а також вважається складною та багатогранною для уніфікованого психодіагностичного оцінювання, оскільки вивчати її слід не лише стосовно окремих особистостей, а й у контексті сімей, організацій, суспільств і культур.

Резильєнтність сприяє контрольованому впливу керованих стресів і негараздів, а не униканню. При цьому захист походить від «ризикованих» ситуацій, а успіх у сферах за межами сім'ї (таких як школа) може сприяти механізмам, які є ключовими для резильєнтності, таким як розвиток планування, саморефлексії та мотивації досягнень. Звичайно, керованість негараздами залежить не лише від окремої людини, але й від стосунків підтримки, практичної допомоги та ресурсів навколишнього середовища, до яких вони мають доступ, але негаразди здатні вивести на перший план близькі стосунки, підтримати розвиток нейробіологічних навичок стрес-синокуляції і допомогти людині навчитися ефективних навичок подолання, які загартовують її проти наступних стресових факторів. Школа вважається ключовою суспільною інституцією, функцією якої є не просто навчання дітей, а й допомога в адаптації до різних кризових ситуацій, наприклад, зумовлених воєнними діями. По суті, педагоги окрім власне навчання базовим дисциплінам, орієнтують дітей у виживанні та відновленні під час і по завершенні подій із різним рівнем екстремальності.

A. S. Masten [4] концептуалізує захисні фактори та фактори ризику в рамках системи стійкості як «гарячі точки» (hot spots), які охоплюють численні системи, пов'язані зі здоров'ям і стресом, вирішенням проблем, прихильністю та стосунками, саморегуляцією, компетентністю, можливостями самореалізації і родині та в громаді. На думку Н. Гармезі, дані системи складають так звану резильєнтність, яка не обов'язково є стійкістю до стресу. Швидше, стресостійкість призначена для відображення здатності до відновлення та адаптивної поведінки, які можуть виникнути після початкового відступу або неможливості компіляції при зіткненні з аномальною нормальністю, натомість резильєнтність – це більше опірність стресу, сформовані адаптивні навички, які дозволяють людині не знижувати рівень свого соціального функціонування [1]. Ця теорія припускає, що захисні фактори на індивідуальному та сімейному рівнях і поза сім'єю сильно впливають на індивідуальну резильєнтність, натомість колективна резильєнтність базується на ресурсах громади.

Посттравматична резильєнтність пов'язана зі стійкістю Еґо, яка включає гнучкість, енергію, наполегливість, гумор, трансцендентну відстороненість і хорошу здатність до регуляції афекту; вона є формою поведінкової адаптації до ситуаційного стресу та стилем функціонування особистості. Порівняно з іншими концепціями, визначеними в літературі про травматичний стрес, резильєнтність відображає модель компетентності та самоефективності в умовах надзвичайно складних подій. Резильєнтні особи характеризуються компетентністю в різних галузях психологічного функціонування, у даному випадку під компетентністю розуміються позитивні переконання щодо себе, виконання завдань і вирішення проблем [3]. Сфери особистої компетентності поширюються на успішну адаптацію та здатність справлятися з травматичними стресовими факторами, оскільки травма актуалізує ресурси для подолання (R. Yehuda, A. McFarlane, A. Shalev) [5]. *Резильєнтність громади* набувається після катастрофи, тобто потенційно травматичної події, пережитої великим колективом, спричиненої природними, технологічними або людськими факторами. Вона стосується здатності спільноти справлятися зі стресовими умовами, такими як природні

негаразди чи техногенні катастрофи, і відновлюватися після них, по суті, це здатність передбачати ризик, обмежувати вплив і швидко відновлюватися шляхом виживання, адаптації, еволюції та зростання в умовах бурхливих змін; або процес, що зв'язує набір мережевих адаптивних можливостей з позитивною траєкторією функціонування та адаптації. У цьому контексті резильєнтність громади близька за визначеннями до благополуччя населення: високий рівень благополуччя в громаді визначається задовільний рівень психічного та поведінкового здоров'я, рольового функціонування та якості життя даного населення [4].

Значимо, що реагування та переживання невизначених життєвих ситуацій суттєво відрізняється в кожному окремому випадку, оскільки кожна людина переживає одну й ту саму подію по-різному, а також має різні ресурси та можливості для того, щоб упоратися з нею. Можемо сказати, що розвиток резильєнтності залежить від пошуку внутрішніх ресурсів особистості, які відкривають нові можливості. Резильєнтні люди в ситуації невизначеності зміцнюють гнучке мислення, емоційну регуляцію, розкривають власні сильні сторони та дозволяють ефективно адаптуватися навіть до екстремальних умов, якими є нинішня російсько-українська війна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Garmezy N. Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American behavioral scientist*. 1991. Vol. 34(4). P. 416-430.

2. Goodwin R., Hamama-Raz Y., Leshem E., Ben-Ezra M. National resilience in Ukraine following the 2022 Russian invasion. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. 2023. Vol. 85. P. 103-112.

3. Kimhi S., Marciano H., Eshel Y., Adini B. Community and national resilience and their predictors in face of terror. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. 2020. Vol. 50. P. 101-118.

4. Masten A. S., Powell J. L., Luthar S. S. A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. 2003. Vol. 1(25). P. 153-174.

5. Yehuda R., McFarlane A., Shalev A. Predicting the development of posttraumatic stress disorder from the acute response to a traumatic event. *Biological psychiatry*. 1998. Vol. 44(12). P. 1305-1313.

Іванна АНДРІЙЧУК

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Оксана ТИСЛЮК

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Соломія АНДРІЙЧУК

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Емоційний інтелект за певних умов починає формуватися ще в дитинстві, проте його розвиток відбувається протягом всього життя. У роки студентства, людині стає все цікавіше саморозвиватися, краще розуміти себе та знаходити спільну мову з оточуючими. Нерозуміння та незнання своїх емоцій призводить лише до негативних наслідків, у той час, коли добре розвинутий емоційний інтелект допомагає студентові не вигоріти у складних життєвих ситуаціях.

Мета статті – дослідити психологічні особливості емоційного інтелекту студентської молоді, його формування, становлення та розвиток.

Емоційний інтелект – це ментальні здібності, які беруть участь у розумінні та усвідомленні своїх емоцій та емоцій оточуючих. Це вміння розуміти, оцінити, виразити, контролювати власні емоції та аналізувати емоції інших. Його можна і потрібно розвивати, щоб досягати поставлених цілей у житті, оскільки неправильні емоції та почуття в певний момент сильно впливають на діяльність

та її результат, на стосунки з людьми і собою. Розвиваючи інтелект, автоматично особистість стає впевненішою в собі, розвиває самооцінку, самоконтроль, мотивацію, здатність адаптуватися, емпатію, стресостійкість, стає здоровішою як ментально, так і фізично.

Слід зазначити, що дослідженням емоційного інтелекту займалися як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Концепції емоційного інтелекту (Г. Гарднер, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф, К. Кеннон, Дж. Готтман та інші): Д. Гоулман розробив теорію емоційної компетентності, Р. Бар-Он – не когнітивну теорію емоційного інтелекту, Дж. Маєр, П. Саловей та Д. Карузо – теорію емоційно-інтелектуальних здібностей. Досліджували емоційну складову особистості: І. Гербата, Я. Коменський, Дж. Локк, І. Песталоцці, Ж. Руссо, І. Бех, Г. Ващенко, С. Русова, К. Ушинський, В. Сухомлинський.

Д. Люсін представив двокомпонентну теорію емоційного інтелекту, Т. Березовська довела, що емоційний інтелект можна розвинути шляхом спеціально організованого навчання, А. Панкратова проаналізувала різні підходи до формування емоційного інтелекту та здібностей, які входять до його складу, С. Дерев'янку довела ефективність психологічного тренінгу в розвитку емоційного інтелекту. Е. Носенко досліджувала проблему концептуалізації емоційного інтелекту, його функції. Г. Березюк вивчала емоційний коефіцієнт як детермінант внутрішньої свободи особистості.

М. М. Шпак у своїх працях трактує емоційний інтелект як інтегративну особистісну властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту та інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, поведінкових та мотиваційних особливостей і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню та самореалізації через збагачення емоційного та соціального досвіду [1, с. 43].

Д. Гоулман є представником змішаної моделі емоційного інтелекту, саме поняття він розглядає як здатність усвідомлювати власні емоції, вміння керувати ними, спроможність мотивувати себе до діяльності, розпізнавати та розуміти

емоції, які виникають в інших людей, проявляти емпатію та вміння підтримувати дружні стосунки з оточуючими [1, с. 39].

Ще з дитинства людину вчать ідентифікувати емоції, які проявляються в неї та в оточуючих у різних ситуаціях. Умови формування емоційного становлення студента проявляються у різних ситуаціях та ставленнях. Основою гармонійного емоційного розвитку є достатньо реалістичне сприйняття себе та здатність до прийняття себе. Емоційні реакції найближчого оточення на поведінку дитини є не лише умовами розвитку синтонії, а й формують її подальше ставлення до себе, своїх емоційних проявів та прийняття себе. Студенти ж знаходяться вже у такому віці, коли дані аспекти вже більш розвинуті, проте часто все одно залежать від емоційних реакцій оточуючих. Їхній емоційний інтелект залежить також від генотипу та стосунків батьків, спадковості, виховання, соціального середовища, темпераменту, особливостей функціональної асиметрії мозку, особливостей переробки інформації мозком, рівня розвитку самосвідомості, гендерних особливостей виховання, андрогінності, емоційних знань та навичок, зовнішнього локусу контролю, релігійності.

Можна припустити, що на рівні задатків емоційний інтелект притаманний кожній людині. При цьому умови сучасного соціуму не підтримують їх розвитку. Сучасне суспільство орієнтоване на підтримку когнітивного способу життя з певним знеціненням емоційності, яка часто прирівнюється до афективності. Від особистості вимагається певною мірою витіснити емоції, «переступати» через них до повного контролю над ними. У зв'язку з цим, в тому числі, погіршується якість стосунків і життя особистості [5].

Чимало науковців досліджують емоційний інтелект з прикладної точки зору, щоб дізнатися, як він пов'язаний із різними сферами життя, з роботою, з лідерством, зі щастям, зі щоденними звичками. Наприклад, австралійські дослідники Емі Чан та Пітер Капуті виявили залежність між емоційним інтелектом та задоволеністю життям: чим вищий у людини емоційний інтелект, тим більше вона задоволена власним життям [3].

Важливе значення емоційний інтелект студента має для його успішності у навчанні, досягання власних цілей та задоволення своїх потреб. Психічний стан безпосередньо впливає на засвоєння нової інформації. Коли людина перебуває в емоційному піднесенні, мозок виділяє ендорфіни – хімічні речовини, схожі на природні заспокійливі засоби. Вони в свою чергу стимулюють виникнення потоків ацетилхоліну, важливого нейротрансмітера, який спричинює засвоєння нової інформації в різних частинах мозку. Тому позитивна атмосфера при навчанні – запорука успіху [2].

Слід визнати, що коли ми розглядаємо приклади успішних людей чи лідерів великих компаній, стає зрозуміло, що всі ці особи демонструють високий рівень емоційного розуму. З цього можна зробити висновок, що розвиток емоційного інтелекту прямо впливає на добробут та якість життя [4].

Підсумком до сказаного є те, що єдність емоцій та інтелекту є важливою та робить міжособистісне спілкування ефективнішим. Емоційний інтелект допомагає краще зрозуміти себе й оточуючих, стимулює прагнення до самовдосконалення, підвищує рівень самоповаги. Аналізуючи матеріали, можна дійти висновку, що він займає важливе місце у житті студентів, оскільки впливає на побудову стосунків з іншими людьми, на ставлення до себе, розуміння себе та інших людей, на розвиток сучасної освіти та досягнення бажаного, самореалізацію, саморозвиток та продуктивність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буркало Н. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL Volume 5 Issue 7*, 2019. С. 34–49.
2. Клименко А. О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту учасників освітнього процесу. *International scientific e-journal ΛΟΓΟΣ. ONLINE*, 2020. № 15. 9 с.
3. Смоляр Л. Що таке емоційний інтелект, і як він впливає на життя. Українська правда. Життя, 2017. 9 с. URL: <https://life.pravda.com.ua/health/2017/10/15/226957/> (дата звернення: 15.10.2017).

4. Шамонова О. Що таке емоційний інтелект та як він впливає на добробут людини. Українська правда. Життя, 2021. 6 с. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2021/01/17/243676/> (дата звернення: 17.01.2021).

5. Шпак М. Психологічні механізми розвитку емоційного інтелекту. *Наука і освіта*, 2014. № 5. С. 104–109.

Надія ХАЄЦЬКА

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Марина ОРАП

доктор психологічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА СПРОМОЖНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ПРАЦЮВАТИ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Сучасний етап розвитку нашої держави характеризується воєнною кризою та значущими стрімкими змінами у політичному, економічному та соціальному житті, а також пов'язаними з ними порушеннями життєдіяльності багатьох верств населення. Ці виклики охоплюють малозабезпеченість, безробіття, вимушену зміну місця проживання та недостатній рівень соціальної захищеності громадян.

У сучасному світі, де життя людини і суспільства постійно піддається трансформації, а нестабільність і невизначеність стали нормою, ситуація невизначеності стає джерелом значного стресу, фрустрації та негативного впливу на психологічне здоров'я та загальний стан добробуту. В умовах такої невизначеності особистість часто знаходиться під впливом різних факторів, які сприяють формуванню стану психологічного напруження та дискомфорту. У цьому контексті важливо досліджувати психологічні особливості, які дозволяють індивідам більш ефективно адаптуватися до умов невизначеності та зберігати

психічний баланс. Дослідження цих особливостей є надзвичайно важливим напрямком сучасної психології, оскільки вони відображають ключові аспекти, які впливають на поведінку та рішення особистості в невизначених ситуаціях і відіграють важливу роль у спроможності особистості працювати і функціонувати ефективно.

Аналіз теоретичної літератури стосовно проблеми прийняття невизначеності дає змогу виокремити фактори, які вчені вважають істотними для формування у людини здатності працювати у ситуації невизначеності. До таких факторів відносять толерантність до невизначеності, когнітивну гнучкість, резилієнтність та саморегуляцію. Деякі науковці звертають увагу й на інші фактори, як приміром, креативність, оптимізм, мотивація, комунікативні навички, тощо. Проте інші розглядають їх як складову факторів, розглянутих вище (наприклад, креативність – здатність гнучкості мислення; мотивація та оптимізм пов'язані із саморегуляцією), тому в статті розглянуто лише ключові аспекти, які впливають на спроможність особистості адаптуватися до умов невизначеності.

Однією з цих важливих психологічних особливостей є толерантність до невизначеності. Вчені розглядають її як важливу рису особистості (як, наприклад, А.П. Макдоналд, Р.В. Нортон, Б.Т. Газен), або як динамічну характеристику (згідно з роботами Д. Л. Макколума, М. С. Лейн, К. Кленке).

Толерантна до невизначеності особистість володіє важливими якостями, які полегшують їй управління конфліктами та напруженнями, що виникають у невизначених ситуаціях. Така особистість сприймає невідомі та ризиковані обставини як стимул до розвитку, а не загрозу. Вона здатна розглядати проблеми, навіть якщо не всі фактори відомі, і приймати рішення, не знаючи точного результату. Така особистість не втрачає ефективність, навіть якщо бракує інформації чи структурованості, вона краще адаптується до незрозумілих ситуацій і швидше приймає рішення.

Також, для досягнення успіху в умовах невизначеності важливо мати гнучкість мислення. Когнітивна гнучкість визначається здатністю мозку

звільнятися від попередніх способів дії, пошуку нових та нестандартних варіантів реагування на зміни в умовах, і можливістю імпровізувати для вирішення нових завдань [3]. Ця якість особистості допомагає адаптуватися до непередбачуваних змін і використовувати об'єкти та ситуації в новий спосіб.

Ще однією психологічною рисою, що відіграє значущу роль у спроможності особистості працювати в умовах невизначеності, є резилієнтність. Сучасні психологи широко використовують цей термін, розглядаючи його як синонім стресогнучкості та здатності адаптуватися до несприятливих стресових факторів і, головне, відновлюватися після них. Резилієнтність визначається комплексом психологічних якостей, які допомагають особистості не лише пережити стресові ситуації, але й вийти з них сильнішою та більш адаптованою до навколишніх викликів особистістю.

Серед ознак резилієнтності К. Черрі наводить такі: менталітет вцілілого, сильний внутрішній локус контролю, самоприйняття та доброта до себе, навички вирішення проблем [4]. Інший дослідник, Ф. Лозель вважає, що поняття резилієнтності набагато ширше. Він вкладає у поняття і позитивний результат, досягнений в умовах стресогенних чинників, і збереження якостей особистості при травмувальних ситуаціях, і поступове відновлення та зростання після них [2]. Ця концепція відображає більш глибокий аспект резилієнтності, включаючи не лише адаптацію до стресу, але й зміцнення особистості та розвиток в умовах викликів.

Швидкісні зміни у політиці, економіці, суспільному житті мають негативний вплив на лише на життя, а й на професійну діяльність людини, що за таких умов вимагає певного рівня вольових зусиль. Тому в умовах невизначеності одними з найважливіших емоційно-вольових якостей є саморегуляція і самоконтроль. У такий період, а особливо в умовах воєнного часу потрібно усвідомлювати власні емоції, оцінювати свої фізичні та психічні ресурси, приклавши вольові зусилля подолати негативний стан та змусити себе професійно продовжувати виконувати роботу.

Науковці визнають, що саморегуляція має великий вплив на психічні процеси та стани і є ключовим аспектом мобілізації та розвитку індивідуальних можливостей людини. Саморегуляція розглядається, перш за все, з позиції її ролі у збереженні психосоматичного здоров'я, підвищенні стресостійкості та опірності проти психотравмувальних факторів у фахівців різних професій.

Успішна діяльність людини в умовах невизначеності потребує набагато більше зусиль та часу, щоб керувати власним життям попри тимчасовий вплив середовища. Галян визначає два взаємопов'язані процеси в саморегуляції діяльності: особистісну регуляцію та регуляцію діяльності. Саморегуляція діяльності — це керування суб'єктом усіх аспектів планування організації та здійснення діяльності [1]. Саморегуляція особистості — це процес управління людиною власними фізичними й психічними станами та вчинками, що здійснюються через зниження втоми, напруги, зняття хвилювань, зміни мотивів діяльності, підвищення стійкості до стресу та подолання нерішучості й страху.

Усі ці аспекти саморегуляції є важливими для успішної діяльності людини в умовах невизначеності, допомагають зберігати психологічний комфорт та досягати високих результатів навіть в умовах значних, серйозних змін.

Отож, толерантність до невизначеності, когнітивна гнучкість, резилієнтність, і саморегуляція є важливими факторами, що дозволяють індивідам більш ефективно адаптуватися до умов невизначеності та успішно функціонувати в складних умовах.

Толерантність до невизначеності є стимулом до росту і розвитку, когнітивна гнучкість допомагає знаходити нові шляхи у рішеннях. Резилієнтність дозволяє виходити з стресових ситуацій сильнішими та більш адаптованими. Саморегуляція дає змогу управляти своїми емоціями, фізичними і психічними ресурсами, і приймати рішення в умовах невизначеності.

Подальші дослідження та розвиток цих факторів можуть відкрити нові можливості для індивідів у досягненні своїх цілей та подоланні викликів невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галян І. М. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2015. Вип. 20 (1). С. 154–161.
2. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології: Консультативна психологія і психотерапія. 2018. №14. С. 26–64.
3. Млодінов, Л. Гнучкість. Пластичне мислення в епоху змін. Пер. з англ. М. Гоцяцюка. К. : Видавнича група КМ-БУКС, 2019. 272 с.
4. Чиханцова О. А., Гуцол, К. В. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 128 с.
5. Zenasni F. et al. Creativity and Tolerance of Ambiguity: An Empirical Stud. *Journal of Creative Behavior*. 2008. V. 4, №1. P. 61–73.

Ольга ЛОГВИСЬ

асистент кафедри психології розвитку та консультування, практичний психолог відділу у справах молоді, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Освітнє середовище закладу вищої освіти покликане сприяти формуванню та розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів. Таким чином, діалог є для сучасної освіти важливим предметом обговорення та аналізу, оскільки це один з найважливіших елементів гуманітарної парадигм в освіті. Ми вважаємо, що заклади освіти мають бути так званою школою лідерства. Адже, найперше, педагоги повинні володіти певними лідерськими якостями та мають бути готовими до суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин з учнями та діалогізації освітнього процесу. Освітній простір покликаний бути тим середовищем, в якому

завдяки суб'єкт-суб'єктній взаємодії формуються та розвиваються самодостатні особистості. Адже саме юнацький вік є сензитивним для розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості, рефлексії, усвідомлення індивідуальності та власного «Я» [2; 4].

Питанням дослідження лідерських якостей з психологічної точки зору займаються сучасні вітчизняні (М. Гаврилюк, С. Калашнікова, Н. Мараховська, В. Міляєва, А. Мітлош, С. Нестуля, О. Романовський, В. Татенко та інші) та зарубіжні (Р. Бояціс, Д. Гоулман, Дж. Коллінз, Дж. Морено, Р. Стогдилл, К. Фідлер, М. Х'юстон, П. Херсі та інші) науковці [1].

На підставі теоретико-методологічного вивчення психолого-педагогічної літератури сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців нами виокремлено у структурі лідерських якостей педагога мотиваційно-ціннісний, емоційно-комунікативний, організаційно-регулятивний та рефлексивно-оцінювальний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент розкривається через показники професійної спрямованості, прагнення до самоактуалізації, орієнтацію на гуманістичні цінності. Емоційно-комунікативний компонент проявляється через показники емоційного інтелекту, відкритості, емпатійності, гнучкості у спілкуванні та комунікативних нахилів. Організаційно-регулятивний компонент розкривається через показники схильності до лідерства, рівня саморегуляції, організаторських нахилів та інтернальності особистості педагога. Рефлексивно-оцінювальний компонент визначався через такі показники як рефлексивність, позитивне самоставлення і потреба в саморозвитку та самоосвіті.

Для проведення констатувального етапу емпіричного дослідження було розроблено карту емпіричного дослідження особливостей проявів лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, у якій відповідно до емпіричних показників лідерських якостей підібрано комплекс психодіагностичних методик:

Для реалізації мети та поставлених завдань наукового дослідження використано наступний комплекс методик:

– для дослідження *мотиваційно-ціннісного компоненту* структури лідерських якостей: методика визначення рівня професійної спрямованості студентів Т. Дубовицької, методика САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна та опитувальник «Професійні позиції вчителя» (О. Мартинюк);

– для дослідження *емоційно-комунікативного компоненту*: методика для визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла, шкала комунікативних нахилів методики «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина, шкали щирості, відкритості, гнучкості спілкування методики САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна;

– для дослідження *організаційно-регулятивного компоненту*: шкала організаторських нахилів методики «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина, методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького, методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової (як у методиці критерій), методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера;

– для дослідження *рефлексивно-оцінювального компоненту*: шкала аутосимпатії методики САМОАЛ, «Опитувальник рефлексивності А. Карпова», опитувальник В. Андрєєва «Оцінка здібностей до саморозвитку та самоосвіти».

Особливість нашого підходу полягає в тому, що ми говоримо не про окремі лідерські якості, а про цілісну структуру особистості майбутнього педагога. Впевненого, активного, оптимістичного, з адекватною самооцінкою, позитивною Я-концепцією, емпатійного, педагога-фасилітатора. Саме такий підхід дозволяє якнайповніше забезпечувати особистісно-професійний розвиток кожного майбутнього педагога [3, 5].

У результаті теоретико-емпіричного дослідження особливостей розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів та результатів проведеного факторного аналізу, виокремлено шість факторів, які виступають внутрішніми чинниками розвитку лідерських якостей у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти:

1) *Емоційний інтелект*, що відображає рівень самомотивації особистості її емпатійності та загального показника емоційного інтелекту. Він проявляється в усвідомленні особистістю власних емоцій, здатністю керувати і свідомо контролювати власні емоції, регулювати і виявляти їх, змогу мотивувати себе до діяльності, прагненні особистості спрямовувати власні емоції на досягнення мети діяльності, на нові досягнення, на творчу діяльність, розпізнаванні та розумінні емоцій, які можуть виникати в інших людей.

2) *Суб'єктність*, що інтегрує такий важливий параметр як полісуб'єктна позиція майбутнього педагога, котра вказує на цілепокладання на рівні створення умов для повноцінного розвитку дітей; реалізації їх потреби у самовизначенні та самоактуалізації, розвиток дитини, створення атмосфери співпраці та співтворчості.

3) *Схильність до лідерства*, що охоплює такі стрижневі показники як організаторські та комунікативні нахили, схильність до лідерства, гнучкість та психоемоційну саморегуляцію поведінки особистості.

4) *Інтернальність*, що відображає цінності, рефлексивність та інтернальність особистості. Це свідчить про виражений рівень ціннісної позиції особистості майбутнього педагога, здатність рефлексувати та брати відповідальність за свої вчинки та події власного життя.

5) *Комунікативність*, що транслює здатність гнучкості у спілкуванні та контактності (відкритості), характеризується хорошими комунікативними стосунками з іншими, умінню налагоджувати контакт з навколишніми.

6) *Конгруентність*, що інтегрує такі стрижневі показники як саморозуміння, аутосимпатія та здібність до саморозвитку та самоосвіти.

Важливо зазначити, що виокремлені чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів діють не ізольовано, а цілісно, в системній єдності. Таким чином, розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки розглядається нами як взаємно детермінований процес, що зумовлюється системою внутрішніх (психологічних) чинників, які активізують процеси самопізнання та самоусвідомлення особистості, стимулюють

формування професійних еталонів та стандартів, мотивують до засвоєння професійних знань та умінь, необхідних для реалізації себе у майбутній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія / авт. кол. ; за наук. ред. В. Р. Міляєвої ; Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронне видання]. Київ ; Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. 296 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659>.
2. Професійний розвиток педагога в світлі євроінтеграційних процесів: колективна монографія / за наук. ред. проф. Цветкової Ганни – Hameln: InterGING, 2019. 557 с.
3. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів ВНЗ. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. 124 с.
4. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2014. 380 с.
5. Радчук Г., Логвись О. Лідерські якості в цілісній структурі особистості педагога / *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 3. 2021. С. 93 – 100.

Христина ДЗЮНЬ

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ЇЇ РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ

На сучасному етапі навчання у закладі вищої освіти зазнає впливу складних суспільних, економічних та технологічних змін, що ставлять перед студентами нові виклики та часто зумовлюють стресові ситуації. Резильєнтність є запорукою психологічного благополуччя студентів, оскільки допомагає

подолати труднощі, стресові ситуації, які є невід'ємною частиною навчання та життя в університеті. Розуміння резильєнтності студентів є важливим для розробки психологічних програм та інтервенцій, спрямованих на їхню психологічну підтримку та розвиток стресостійкості.

Термін «резильєнтність» (від лат. *re* – назад, *salire* – стрибати; буквально означає «відскочити») широко застосовують психологи, розглядаючи його в контексті впливу на людину несприятливих чи загрозливих умов та її здатності до нормального, здорового функціонування в майбутньому [1, с. 9].

Учені виокремлюють такі типи резильєнтності [2]:

1. Фізична резильєнтність – здатність тіла справлятися зі змінами та відновлюватися після фізичних навантажень, хвороб і травм. Цей тип резильєнтності впливає на старіння та відновлення організму.

2. Психічна резильєнтність – здатність адаптуватися до змін і невизначеності, проявляючи гнучкість та спокій під час стресових ситуацій.

3. Емоційна резильєнтність – здатність регулювати емоції під час стресу та почуватись оптимістично, навіть під час негараздів.

4. Соціальна резильєнтність – здатність груп відновлюватися після важких ситуацій, спілкування та спільна робота для вирішення проблем, що впливають на індивідів і спільноти.

Період навчання у закладі вищої освіти може бути періодом підвищеного стресу для студентів, зумовленим пристосуванням до нових умов освітнього середовища, включаючи навчальні вимоги, соціальну взаємодію і професійні випробування. Стресові фактори, пов'язані з навчальним процесом, можуть ставати регулярними і тривалими. Крім цього, сучасна тенденція до навчання протягом життя означає, що студентами можуть бути люди різного віку та соціального статусу. З огляду на це, навчання часто поєднується з професійною діяльністю, іншими обов'язками та ролями, що зумовлює підвищення інтелектуальної та емоційної напруги, і може також викликати стрес та конфлікти.

Дослідження, проведені I. Galatzer-Levy, R. Burton, G. Bonanno, показали, що у студентському віці поєднання різних стресових факторів може збільшити вразливість до можливих травматичних подій. Більшість студентів здатні адаптуватися до цих обставин, використовуючи різні стратегії, які допомагають уникнути розвитку психопатології, пов'язаної зі стресом, або мінімізувати її вплив після закінчення навчання [3].

Проаналізуємо основні теоретичні підходи до розуміння резильєнтності студентів [4]:

Теорія системного підходу розглядає особистість як складову системи, де взаємодія між різними частинами системи визначає рівень її резильєнтності. Відповідно особистість студента розглядається як складова системи освіти. Резильєнтність студента залежить від взаємодії компонентів системи освіти, таких як: навчання, соціальне оточення та особистісні якості. Ця теорія розглядає систему, як таку, яка постійно розвивається, відтак підкреслює важливість адаптації до системи, тобто адаптації особистості студента до умов освітнього середовища, та враховує важливість спільних цілей і цінностей в системі для підтримки резильєнтності особистості.

Теорія розвитку особистості досліджує, як особистісний розвиток впливає на резильєнтність. Вона акцентує на важливості психоемоційного зростання особистості. Йдеться про те, що розвиток резильєнтності залежить, як від індивідуально-психологічних, так і від вікових особливостей людини. Як відомо, розвиток особистості визначається генетичними, соціальними, культурними та психологічними чинниками, які можуть впливати на реакцію людини на стрес і труднощі. Відтак, резильєнтність розглядається як результат успішного розвитку особистості, що дозволяє їй долати життєві виклики та стресові ситуації.

Теорія соціального капіталу вивчає взаємодію студентів зі своїм соціальним оточенням як ключовим фактором, що впливає на резильєнтність. Адже взаємодія з іншими людьми важлива для побудови позитивних стосунків, обміну життєвим досвідом та сприяє кращому подоланню стресу і труднощів.

Колективні зусилля та спільна робота можуть збільшити рівень резильєнтності не лише окремих студентів, але і всієї спільноти загалом.

Теорія когнітивного розвитку вивчає, як рівень розвитку когнітивних функцій, структура думок, пізнавальні процеси та навчання впливають на здатність студентів адаптуватися до стресу та розвивати резильєнтність. Когнітивні аспекти, такі як спосіб мислення, організація думок, розвиток абстрактного мислення, сприйняття навколишнього світу і пізнавальні процеси, відіграють важливу роль у здатності студентів адаптуватися до навчання та стресових ситуацій.

Теорія психологічної стійкості зосереджується на психологічних механізмах, які допомагають особистості переживати і долати стрес. Резильєнтність включає в себе здатність адаптуватися до змін і стресових ситуацій, контроль над емоціями, самосвідомість, емоційну саморегуляцію, оптимізм. Студенти з вищезазначеними властивостями мають більшу ймовірність успішно подолати стрес і розвивати навички управління ним, зокрема резистентність до стресу та релаксацію.

Теорія розвитку навичок управління стресом досліджує, як студенти можуть розвивати навички для кращого управління стресом та адаптації до навчальних та життєвих викликів. Важливим є самоспостереження для розуміння власних стресових реакцій, пошук підтримки у важкі моменти, розвиток навичок планування та організації для ефективного управління стресом, а також розвиток емоційного інтелекту для кращого розуміння та керування власними емоціями і взаєминами з іншими людьми.

Отже, резильєнтність є складним та багатогранним явищем, яке можна розглядати з позицій різних теоретичних підходів. Проаналізовані нами теорії забезпечують широкий і різносторонній погляд на природу і розвиток резильєнтності особистості, допомагають зрозуміти, як різні аспекти її життя, навчання, психоемоційного стану, можуть впливати на здатність адаптуватися до стресу та відновлюватися після нього. Вищезазначені теоретичні підходи, на

нашу думку, доповнюють один одного та надають психологічні інструменти для розуміння та розвитку резильєнтності студентів в умовах освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чиханцова О., Гуцол К. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19 : практ. посіб. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 128 с.

2. Cherry K. (2022). What Is Resilience? Verywell mind. URL : <https://www.verywellmind.com/what-is-resilience-2795059> (дата звернення: 5.09.2023).

3. Galatzer-Levy I. R., Burton C. L., & Bonanno G. A. (2012). Coping flexibility, potentially traumatic life events, and resilience: A prospective study of college student adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(6), P. 542– 567.

4. Grzegorzewzewska I. (2011). Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwanie dla współczesnej edukacji. Uniwersytet Zielonogórski. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(53). P. 37–51.

Галина ГОНЧАРОВСЬКА

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Тетяна ПШЕБИЛЬСЬКА

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасному освітньому просторі важливим є вивчення чинників та умов розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра, який відіграє важливу роль в реалізації особистістю свого потенціалу. Відтак, актуальності набуває проблема вивчення особливостей розвитку емоційного інтелекту учнів 1-4 класів через розкриття їх емоційних переживань та пізнавальної сфери.

Аналіз наукових джерел з проблем емоційного інтелекту та його розвитку в молодшому шкільному віці засвідчує наявність значної кількості досліджень (А. Гресь, Е. Носенко, Н. Коврига, О. Ковтунець, З. Петренюк, О. Подейко, Ю. Савченко, М. Шпак та ін.). Незважаючи на те, що проблема розвитку емоційного інтелекту особистості займає в психологічних дослідженнях важливе місце, проте залишаються недостатньо вивченими питання психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту у молодшому шкільному віці.

Молодший шкільний вік – важливий етап емоційного та інтелектуального розвитку. Відомі науковці (А. Гресь, Е. Носенко, О. Ковтунець, З. Петренюк, Ю. Савченко, М. Шпак) у своїх роботах доводять важливість молодшого шкільного віку в розвитку базових якостей особистості, її соціалізації. Важливо, що остання відбувається через вплив на емоційну та пізнавальну сферу школяра. Оскільки він не лише відображає об'єктивну дійсність, але й активно взаємодіє з соціальним довкіллям, виявляючи власне ставлення до явищ реального світу, Ю. Савченко стверджує, що «формування емоційного досвіду дитини, зокрема динаміки експресивних дій, адекватного емоційного реагування, розвитку емпатії, саморегуляції, а також виразності особистісних особливостей емоційності, тривожності відбувається переважно під впливом соціального оточення у молодшому шкільному віці» [5, с. 12].

Зауважимо, що упродовж молодшого шкільного віку емоції дитини розвиваються, ускладнюються і набувають інтелектуалізованого характеру. Існують дані, що «емоції молодшого школяра є найважливішими чинниками регуляції процесів пізнання» [3, с. 51]. Наприклад, однією з умов, що визначає здатність дитини молодшого шкільного віку запам'ятовувати, як зазначає А. Гресь, є емоційна забарвленість, що істотно ускладнює довільну регуляцію цих процесів [1]. Дослідниця М. Шпак також вказує, що узгоджене функціонування розумової та емоційної систем, їхня внутрішня єдність забезпечує успішне виконання молодшим школярем навчальної діяльності [6].

Виходячи із зазначених вікових і психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку, доцільно стверджувати, що «емоційний

інтелект їх передбачає здатність усвідомлювати, розуміти свої почуття та емоції, називати їх (в межах вікової компетенції) вміння проявляти їх за допомогою різних вербальних і невербальних засобів, вміння стримувати та керувати ними, а також проявляти початкові навички емпатії» [3, с. 52].

Аналіз психологічної літератури показує, що емоційний інтелект дітей молодшого шкільного віку слід розглядати в контексті чинників, що істотно впливають на його становлення, формування та розвиток, а саме – біологічних, соціальних та психологічних.

Так, до біологічних чинників розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку можна віднести спадкові задатки, що стосуються емоційної сприйнятливості, правопівкульне мислення, риси темпераменту та ін. Важливо, що школярі з розвиненим невербальним інтелектом більш емоційні та рухливі, вони краще розрізняють емоції й орієнтовані більше на інших, аніж на себе. Встановлено, що «вокалісти» й «музиканти» адекватніше сприймають емоційний стан іншої людини за голосом, а особи «художнього» типу є більш емпатійними, тривожними, при цьому володіючи здатністю до правильного визначення емоційного контексту у звуковому мовленні [2].

До соціальних чинників розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку можна віднести рівень розвитку цього феномена у батьків. З одного боку, можливо, рівень емоційності матерів і батьків діє опосередковано: як «збагачене середовище, в якому дитина може набути необхідні для адаптації знання, навички і розвинути впевненість у своїй емоційній компетентності. З іншого боку, є теорія, що емоційний інтелект пов'язаний з функціональною асиметрією мозку, зокрема з домінуванням правої півкулі» [7, с. 6].

До психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту відносять «синтонність, саморегуляцію та самооцінку, рівень розвитку самосвідомості дитини, впевненість у своїй емоційній компетентності, емоційно благополучні відносини між батьками та ін.» [3, с. 53]. Синтонність тлумачиться як «інстинктивне співзвуччя з оточенням» [7, с. 5]. Синтонічна особистість мимоволі переживає ті ж емоції, які переживають оточуючі під час спілкування з

нею. Однак «у міру становлення логічного, причинно-наслідкового мислення синтонність змінюється емпатією, яка є не стільки емоційним співзвуччям зі станом іншої людини, скільки його розпізнавання» [2, с. 109].

О. Ковтунець доводить істотну роль у розвитку емоційного інтелекту дитини механізмів саморегуляції. На особистісному рівні, стверджує вчений, саморегуляція молодших школярів «здійснюється за такими напрямками: смисловим, особистісних утворень і психічних станів. Саморегуляція психічних станів пов'язана безпосередньо з самоконтролем, а вся система особистісної саморегуляції базується на ступені розвиненості самосвідомості» [3, с. 54]. Іншими словами, рівень розвитку самосвідомості є передумовою управління своїми емоціями. А в основі *впевненості у своїй емоційній компетентності* (тобто в основі уявлень, чи може молодший школяр розуміти свої і чужі емоції, керувати ними і міжособистісною взаємодією) лежать процеси самооцінки і саморегуляції.

Гендерні особливості виховання, як доводить Ю. Савченко, також є важливим чинником розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку. Відмінності ж у соціалізації дівчат і хлопців «продиктовані неусвідомленим прагненням батьків підготувати дітей до виконання відповідних гендерних ролей. Гендерні відмінності виявляються, наприклад, у проявах емоційного інтелекту жінок проявляється переважно на рівні міжособистісних відносин, а у чоловіків – на внутрішньоособистісному» [5, с. 15].

Останнім часом до соціальних та індивідуально-психологічних труднощів розвитку емоційного інтелекту молодших школярів додалися воєнні. Зокрема, на психологічний стан кожної людини, в тому числі молодших школярів, істотно впливає повномасштабна війна. Стреси, тривоги і хвилювання в умовах війни є більш провокуючими для здоров'я людини, аніж в мирний час. Негативно впливають на психоемоційний стан людини «суттєві і різкі життєві зміни; руйнування життєвих планів; втрата рідних і близьких; тягар особистої відповідальності за майбутнє, важке матеріальне становище; щоденні новини про

обстріл мирного населення, тортури та вбивства; відчуття небезпеки у відносно спокійних місцях» [4, с. 6].

А. Ялінь, Б. Льовент, Н. Кайя пишуть, що під час війни неможливо уникнути тривоги та інших розладів емоційної сфери, яка обов'язково позначиться на психоемоційному стані молодших школярів. Слід зазначити, що до тривожності схильні як хлопці, так і дівчата, а «під час війни діти відчувають гострі емоційні реакції на те, що відбувається, емоційні коливання, істерики, надмірне збудження, ступор, страх тощо. Під впливом драматичних подій у молодших школярів може бути втрачена здатність до співпереживання (дереалізація) як захисна реакція психіки» [7, с. 8].

Ураховуючи сказане, зауважимо, що для розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни потрібна системна й цілеспрямована робота, зорієнтована на вербалізування емоційних станів, різних емоцій, почуттів і переживань – і своїх, й інших людей; стимулювання їх до прояву власного ставлення до ситуації, виявлення емоційного стану чи переживання, спричиненого цією ситуацією. Важливо навчати дітей способам адекватного вираження негативних емоцій та вмінь позбуватися неадекватних.

Констатуємо, що для гармонійного особистісного зростання дітей молодшого шкільного віку та розвитку їхнього емоційного інтелекту, роботу слід спрямувати на:

- розвиток умінь розпізнавати емоції за зовнішніми ознаками (від загального до диференційованого сприймання);
- розширення і збагачення репертуару соціально прийнятних форм вияву власних емоцій і почуттів, поступовий розвиток соціальних емоцій;
- засвоєння доступних форм вербалізації власних емоцій та переживань, настроїв, станів, а також аналіз чинників, що їх викликали.

Отже, проведений аналіз особливостей розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра дозволяє стверджувати, що на його формування впливають біологічні, соціальні та психологічні чинники. До психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту можна віднести саморегуляцію, самооцінку,

синтонність, особливості самосвідомості, впевненість дитини в своїй емоційній компетентності. Важливою умовою розвитку емоційного інтелекту є знижена в умовах війни здатність до емоційної саморегуляції і самоконтролю. Для формування емоційного інтелекту у молодших школярів потрібна системна й цілеспрямована робота, зорієнтована на вербалізування станів, емоцій, почуттів, переживань; стимулювання до прояву власного ставлення до ситуації, стану, емоції або переживання, а також навчання способів адекватного вираження негативних емоцій та вмінь позбуватися негативних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гресь А. О. Розвиток емоційного інтелекту дітей 5-6 років. Київ : Основа : Перший тренінг, 2018. 80 с.
2. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ : Вища школа, 2003. 159 с.
3. Петренюк З., Ковтунець О. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів як передумова формування успішної особистості. *Педагогічний пошук*. 2021. №3. С. 51–55.
4. Подейко О. Життя під час війни та війна під час життя : [як функціонує психіка і чим відрізняється емоційний стан людей залежно від їхнього місцеперебування]. *Безпека життєдіяльності*. 2022. № 9/10. С. 6–8.
5. Савченко Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12. С. 12–16.
6. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : монографія. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.
7. Ялінь А., Льовент Б., Кайя Н. Діти і війна : навчання технік зцілення. Львів : Ін-т псих. здоров'я укр. катол. ун-ту, 2012. 42 с.

Зоряна ЗАТЕРТА

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м.

Тернопіль, Україна

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Нинішню ситуацію в українському суспільстві можна охарактеризувати як кризову. Після повномасштабного вторгнення в Україну, сучасні українці переживають надзвичайний стрес, багато болючих втрат та емоційне напруження, в тому числі через нерозуміння ситуації, що склалася. Для українського суспільства настав час шукати ресурси для адаптації до мінливого середовища, яке приховує в собі багато викликів і загроз.

Завдання відновлення та підтримання належного рівня внутрішньої рівноваги полягає у розкритті власного потенціалу та підтримці життєстійкості, щоб протистояти викликам війни, зберігаючи при цьому свою людяність.

Сьогодні ми постійно стикаємося з проблемою збереження психічного здоров'я населення, особливо тих, хто безпосередньо зазнав впливу травматичних ситуацій та стресів. Тому, постає необхідним завдання ретельного та цілеспрямованого дослідження чинників розвитку резильєнтності особистості.

Сьогодні в психології має місце цілий спектр підходів до визначення поняття та обґрунтування структури «резильєнтності». Це поняття широко використовується психологами і розглядається в контексті впливу несприятливих або загрозливих ситуацій на людину та здатність нормально і здорово функціонувати в майбутньому [14].

У психологічному розумінні резильєнтність означає здатність підтримувати стабільний рівень психологічної та фізичної активності в несприятливих ситуаціях, адаптуватися до негативних змін і знову ставати сильним, здоровим або успішним після впливу несприятливих зовнішніх чинників [15]. Доволі часто у науковій психологічній літературі резильєнтність розглядається в контексті подолання психологічної травми [13].

Так, О. Чиханцова визначає резильєнтність як психологічну здатність адаптуватися до стресових ситуацій та відновлюватися після негативних подій. І зазначає, що це водночас процес створення ресурсів для пошуку кращого майбутнього після потенційно травматичної події [12].

Поняття резильєнтності стосується позитивних результатів, досягнутих всупереч високим ризикам, збереження основних рис особистості навіть у небезпечних ситуаціях, а також повного відновлення після травми та подальшого успіху.

Варто відмітити, що існує багато підходів до того, які особистісні характеристики роблять людину життєстійкою. Розвиток життєстійкості залежить від пошуку внутрішніх ресурсів, які відкривають нові можливості. У невизначених ситуаціях життєстійкі люди знаходять власні сильні сторони, зміцнюючи гнучкість мислення та емоційний контроль. Спосіб, у який вони це роблять, у кожної людини різний. Люди не можуть підготуватися до стресових або невизначених ситуацій, але вони можуть виробити відносно оптимальні реакції на події [12].

На основі аналізу досліджень можна виокремити чинники, які сприяють розвитку резильєнтності. До них належать: оптимізм, соціальні контакти (оточення), самопроєктування, самоствавлення, цілі та сенс життя [11].

З огляду на вище зазначене, варто розуміти, що люди з вираженим здоровим оптимізмом з упевненістю дивляться в майбутнє. Життєстійкі люди здатні створювати і використовувати систему особистих контактів, систему взаємостосунків та діяти за власними проєктами свого майбутнього і життєвими планами. Життєстійкі люди думають про світ і про себе, передбачають свою соціальну активність і ставлення до неї інших людей, вміють регулювати міжособистісні стосунки. Такі особистості вміють обирати відповідні цілі, знаходити своє покликання і власну рішучу силу, щоб наповнити своє життя особистісними змістами й сенсами.

Виходячи з умов війни в Україні, особливої актуальності набуває вчення видатного психолога В. Франкла, який найбільшого значення надає цінностям у

контексті набуття сенсу життя [9]. Саме тому, ми вважаємо за доцільне до чинників розвитку резильєнтності особистості віднести цінності та ціннісні орієнтації.

В українській психології сфера ціннісного сприйняття була предметом вивчення багатьох дослідників. У працях М. Боришевського та М. Савчина детермінантою ціннісно-сислового розвитку особистості виступає психологічна модель становлення і розвитку її духовності [1; 8]. В. Москалець визначає духовні цінності як національне виховання, важливий орієнтир розвитку духовності та розбудови української духовності [5]. У дослідженнях І. Галяна ціннісно-сислові орієнтири розглядаються як один із компонентів у структурі саморегуляції майбутніх педагогів, а також як чинник особистісного розвитку [2].

З. Карпенко та Г. Радчук розглядають цінності стосовно динамічної системи особистісних смислів, яка проявляється в ціннісних установах, мотивах смислотворення та характері поведінки [4]. Зокрема, З. Карпенко виокремлює три форми вираження цінностей: 1) цінність як суспільний ідеал – узагальнені уявлення про єдність у різних сферах суспільного життя; 2) матеріальне втілення цінності у вигляді матеріальних і нематеріальних культурних артефактів та поведінки людей, що відображають певні ціннісні ідеали (етичні, естетичні, політичні, правові тощо); 3) індивідуальні мотиваційні структури особистісні цінності, які особливо вкорінені в структурі особистості і виступають внутрішніми носіями соціальної регуляції [3].

У дослідженні Г. Радчук цінності визначаються як «стрижень, що визначає розвиток особистості». Тому ціннісно-сислове поле розглядається як його стійкий компонент і пов'язується з «набуттям певної стійкої системи цінностей, смислів, позицій і установок, що характеризують місце людини у світі і в житті, її ставлення до навколишнього світу і до самої себе» [6, с. 150]. Особистісні цінності є одночасно джерелом і носієм смислу для індивіда та визначають його ставлення до реальних об'єктів і явищ. Цінності є динамічними структурами і не можуть розглядатися автономно, незалежно від соціального та особистісного

розвитку. Основною формою існування цінностей та їх відображення в індивідуальній свідомості є ціннісна орієнтація, яка визначає стратегічну життєву мету і загальний світогляд людини [6].

Варто зазначити, що цінності лежать в основі конструкту резильєнтності і полягають у здатності знаходити сенс і покликання у своєму житті та жити з гідністю навіть у важкі часи [10]. Іншими словами, це здатність долати життєві виклики, зберігаючи психічне здоров'я та особистісну цілісність, що необхідно не тільки для того, щоб впоратися з усіма стресами та випробуваннями, пов'язаними з жахами війни, але й для того, щоб разом перемогти у цій війні. Психологічна стійкість – це завжди про цінності та сенс [7].

Отже, можемо підсумувати, що кожна людина стикається з невизначеною ситуацією через повномасштабну війну на території України. Звичайно, невизначеність викликає багато емоцій, і люди не завжди можуть впоратися з нею самотійно. Щоб адаптуватися до нової реальності, людям потрібно розвивати резильєнтність. До чинників, що підвищують резильєнтність особистості, ми відносимо: оптимізм, соціальні контакти (оточення), самопроєктування, самоствалення, цілі, цінності, ціннісні орієнтації та сенс життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М. Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України /за ред. С. Д. Максименка. Т. ІХ., Част. 5. К., 2007. С. 25 – 32.
2. Галян І. М. Соціокультурні виміри ціннісно-сміслових настанов особистості. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Психологічні науки. 2013. Т. 2, Вип. 10. С. 79- 83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_17 (дата звернення: 21.09.2023)
3. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : Івано- Франківськ: Лілея - НВ, 2009. 512 с.

4. Карпенко З.С., Радчук Г.К. Етико-феноменологічне конструювання професійного аксіогенезу особистості: концептуальна модель. *Матеріали II Міжнародної научно-практичної конференції «Стратегічні питання світової науки – 2007»*. Том 2. Філологічні науки. Психологія і соціологія. Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2007. С.85-87.
5. Москалець В.П. Психологія релігії: посібник. К.: Академвидав, 2004. 240 с.
6. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. [2-ге вид., розш. і доп.]. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
7. Романчук О. Психологічна стійкість в умовах війни: індивідуальний та національний вимір. URL: <https://health.ucu.edu.ua/news/oleg-romanchuk-psyhologichna-stijkist-u-chasy-vijny-indyvidualnyj-ta-natsionalnyj-vymir/> (дата звернення: 24.04.2023)
8. Савчин М.В. Духовна парадигма психології : монографія. К.: Академвидав, 2013. 224 с.
9. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Видав-во: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2020. 160 с.
10. Цінності вказують шлях і дають силу. URL: <https://resilience.k-s.org.ua/czinnosti/> (дата звернення: 18.09.2023)
11. Чиханцова О. А. Гуцол К. В. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 128 с.
12. Чиханцова О. А. Розвиток резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2023. Т. 34(73). № 1. С. 35-40.
13. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*. 2004. № 59(1). P. 20-28.
14. Luthar S.S. Cicchetti D. Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*. 2000. №71. P. 543.

15. Masten A. S. Ordinary magic: resilience in development. Guilford Publications, 2014.

Майкл МЕРФІ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Національний університет «Острозька академія», м. Остроз, Україна

**THE INKTOBER INITIATIVE – ANNUAL, GLOBAL, AND PERSONAL
SELF-REGULATED LEARNING**

The Inktober initiative, which challenges artists globally to produce daily ink drawings throughout October, is not just an artistic endeavor. It encapsulates significant psychological principles such as commitment, self-regulation, and the effects of digital community interaction on well-being.

While at first glance, Inktober appears as a mere drawing challenge, its underlying facets offer profound insights into the realms of motivation, commitment, self-regulation, and social psychology.

Inktober embodies three pivotal principles that undergird effective learning: Goal Setting, Monitoring and Reflection (Chye, 2023, 108).

The clarity of the challenge – producing 31 drawings in a month – provides a tangible and finite target for participants. As artists navigate through the month, they can observe their progress, noting both strides and stumbling blocks in their artistic journey. At the conclusion, participants have a tangible record of their month-long journey, enabling reflection on techniques mastered, areas needing improvement, and personal growth. Self-regulation is a dialogue with the self (Lindenberg, 2013, 89), not only the discussion while drawing but also afterwards when reviewing the results.

Platforms like Instagram amplify the learning experience, adding layers of accountability, feedback, and social reinforcement. Publicly sharing progress creates a sense of achievement, while the digital community participating provides invaluable critique, suggestions, and praise. The validation from peers, bolsters motivation. Inktober acts as a game, with achievements that are easily acknowledged. (Kinley & Ben-Hur, 2023, 159) gamification is “defined as the application of game design

principles in non-gaming contexts” and these principles work on “the motivational drivers of human behavior in two connected ways: reinforcements and emotions” (Robson et al, 2015, 411). The challenge is achievable but difficult. This offers multifaceted psychological advantages such a testament to evolving skills and following a structured routine.

Sharing via hashtags like #inktober and #inktober2023 transforms the individual experience into a collective journey. Artists from all over the world unite in Inktober.

The vast digital community introduces diverse perspectives and techniques, enriching the participant's artistic and personal repertoire. It is easy to learn from others when the prompt is the same, but the results are different, which leads to new perspectives are presented within a framework.

Each drawing is to be based off a “prompt”, which is one word, which may be interpreted as a noun, verb or adjective. This is where Inktober distinguishes itself by combining regimented prompts with freedom of interpretation. In 2023, the prompts are, in order- Dream, Spiders, Path, Dodge, Map, Golden, Drip, Toad, Bounce, Fortune, Wander, Spicy, Rise, Castle, Dagger, Angel, Demon, Saddle, Plump, Frost, Chairs, Scratchy, Celestial, Shallow, Dangerous, Remove, Beast, Sparkle, Massive, Rush, Fire.

In 2022, the prompts, in order, were Gargoyle, Scurry, Bat, Scallop, Flame, Bouquet, Trip, Match, Nest, Crabby, Eagle, Forget, Kind, Empty, Armadillo, Fowl, Salty, Scrape, Ponytail, Bluff, Bad Dog, Heist, Booger, Fairy, Tempting, Ego, Snack, Camping, Uh-Oh, Gear, Farm.

While the prompts are predefined and posted in advance, their inherent randomness ensures that emphasis is placed on creative expression over mere conformity. The early release of prompts offers artists the flexibility to pre-plan or allow for spontaneous creativity. Despite the defined nature of the prompts, artists enjoy a vast expanse of interpretative freedom, fostering innovation.

The individual is working for themselves and a part of the community with the goal of improving. This Self-regulated learning (SRL) involves cognition, metacognition, behavior, and motivation in a learning process (Zimmerman, 1990, 3).

The iterative steps of goal setting, performance monitoring, and self-reflection are crucial to mastering a skill or content.

Parker's candid acknowledgment of varying daily challenges, especially the mid-month struggle, mirrors the ebbs and flows of commitment and motivation familiar to many. (Parker, 2021, 233) Since he also participates, he speaks from experience.

Inktober reaffirms that constraints can be potent creative catalysts for innovative thinking. It is not only technical skill that is praised but conceptual thinking and humor is also valued.

By restricting the medium to ink, artists focus on essentials and decluttering the mind. The concentration required means that inking is not merely artistic but deeply therapeutic. The precision demanded by ink instills a heightened sense of mindfulness, anchoring artists to the present moment, because mistakes are permanent and not erasable. (Jover et al, 2016)

Self-regulated learning is composed of the person drawing by themselves, but secondly in communicating with others on the internet. During Inktober, people navigate between long-term aspirations to improve their skill and immediate artistic expressions expressed in the drawings themselves.

Each drawing is a daily task that breaks up the month-long marathon. This involves time management and periodic gratification through these daily micro-achievements (Petrillo, 2015, 6755). Successfully navigating through the challenge amplifies self-worth, leaving behind a material testament that can be reviewed in later years.

The brain's reward circuitry is intricately tied to the repetition of behaviors. Stemming from Duhigg's 'loop' model (Duhigg, 2016), the Inktober challenge can be visualized as a loop. The daily prompt acts as a cue, drawing as the routine, and the satisfaction from completion or feedback as the reward.

The brain's capacity to transform a series of actions into an automated routine, or "chunking," is central to habit formation (Fridland, 2019, 759). Repeated engagement in Inktober can streamline the drawing process into a reflexive habit, minimizing resistance and enhancing efficiency. Excessive self-criticism is avoided

since Inktober serves as an incubator of positive affirmation, celebrating progress over perfection. The focus is on the benefits of learning.

The benefit of the digital age is that even solitary endeavors like drawing become collective experiences (Bozkurt et al, 2023, 76). Technology allows artists, otherwise isolated, to participate communally, drawing insights and comparisons from peers.

The verbal nature of the challenge and the multifaceted nature of prompts (noun, verb, adjective) adds layers to the challenge, offering artists latitude in interpretation and expression.

The digital medium, particularly platforms like Instagram, amplifies the emotional quotient of achievement. The cascade of 'likes' serves not merely as affirmation but as fuel for persistence. Participants not only share their artwork but also partake in a communal narrative of growth and exploration. digital realm empowers artists from traditionally isolated regions, such as Ukraine, to connect with global audiences.

The ingrained techniques and problem-solving approaches in Inktober equip artists for analogous challenges in future endeavors. The global artistic consortium facilitates exchanges on technique, creativity, and interpretative perspectives. Creativity is no longer an isolated endeavor. It is molded by individual predispositions, societal influences, and tangible manifestations (Abdelfattah, 2022, 119)

Inktober is part of 'internet creativity', with memes and amateur content exemplify the raw essence of creativity, appealing to the mass audience rather than only polished professional drawings, simple works also are celebrated (Ying et al, 2023).

With each drawing, participants build upon their existing repository, culminating in a steady evolution from rudimentary sketches to sophisticated artistry. Artists hone their skills in a systematic accumulation of techniques and insights.

Inktober compels participants to journey beyond their comfort zones (Irimiás, 2022), catalyzing unconventional thinking to meet daily challenges. The specific prompts consolidate focus, allowing for deeper exploration.

Shared prompts allow participants the opportunity not just to contrast final products but also to discern diverse creative processes. Traits such as curiosity and open-mindedness, though sometimes at odds with established norms, are wellsprings of deep cognitive and artistic capacities (Barrett, 2023). These are also the goals of Inktober. Participants can choose the criteria that they want to judge their work by.

The act of seeing transcends physiological processing. It encompasses mental organization, interpretation, and understanding of visual stimuli (Faul et al, 2023, 1670). Moving beyond linear cognitive pathways, fostering lateral thinking can catalyze innovative solutions and diverse perspectives (Crawford, 2022).

The role of body knowledge in guiding our unconscious actions, driving tasks without overt awareness, and possibly influencing the emergence of self-awareness and identity. the body's knowledge is unconscious and implicit contrasting against traditional conscious awareness.(Norgaard, 2023, 630)

Inktober is a hybrid self-regulated learning - an active process where learners set goals, monitor their performance, and reflect on outcomes - intertwines with a commitment to artistry.

ЖИТЕПАТҮПА

1. Abdelfattah, F., Al Halbusi, H., Al-Brwani, R. M. Influence of self-perceived creativity and social media use in predicting E-entrepreneurial intention. *International Journal of Innovation Studies*, 6(3), 2022, P. 119-127.
2. Barrett, J. R. *Seeking Connections: An Interdisciplinary Perspective on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press. New York. 2023. 264 p.
3. Bozkurt, A., Gjelsvik, T., Adam, T., Asino, T. I., Atenas, J., Bali, M., ... Zawacki-Richter, O. Openness in education as a Praxis: From individual testimonials to collective voices. *Open Praxis*, 15(2), 2023, P. 76-112.
4. Chye, S. Y. L., Chua, B.L. *Pedagogy and psychology in Digital Education*. Springer. Singapore, 2023. 264 p.
5. Crawford, Ramona, "The Mind's Eyes: An Autoethnographic Exploration of Learning to Draw in Adulthood". *Educational Studies Dissertations*. Lesley University. 2022, 471 p.

6. Duhigg, C. *Power of habit*. Penguin Random House Audio Publish.2016, 371p.
7. Faul, L., Baumann, M. G., LaBar, K. S. The representation of emotional experience from imagined scenarios. *Emotion*, 23(6), 2023, 1670 p.
8. Fridland, E. Longer, smaller, faster, stronger: On skills and intelligence. *Philosophical psychology*, 32(5), 2019, P. 759-783.
9. Irimiás, A. R., Mitev, A. Z., Volo, S. Digital arts-based collaborative learning in management education. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 2022, 100727.
10. Kinley, N., Ben-Hur, S. *Gamification*. In *Changing Employee Behavior: How to Drive Performance by Bringing out the Best in People*, Cham: Springer Nature Switzerland. 2023, P. 159-178.
11. Lindenberg, S. Social rationality, self-regulation, and well-being: The regulatory significance of needs, goals, and the self. *The handbook of rational choice social research*, 2013, P. 72-112.
12. Norgaard, S. Violence as a genre of urban life: Urban sustainability and (in) security in South African cities. *Journal of Urban Affairs*, 45(3), 2023, P. 630-646.
13. Parker, J. *Inktober all year long: Your indispensable guide to drawing with ink*. Chronicle Books. 2021, 274 p.
14. Petrillo, T. Disruptive trends in adult learning and knowledge management: An exploration into the value of micro-credentialing and digital badging. In *EDULEARN15 Proceedings*, 2015, P. 6755-6760.
15. Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J. H., McCarthy, I., Pitt, L. Is it all a game? Understanding the principles of gamification, *Business Horizons*, Volume 58, Issue 4, 2015, P. 411-420, ISSN 0007-6813, <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2015.03.006>.
16. Ying, X., Wang, Y., Fu, A. A., & Luo, J. What kind of internet memes do you like? People's preference for the memes expressing the positivity, humor, aggression emotions. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 2023, 17. <https://doi.org/10.1177/18344909231173249>

17. Zimmerman, B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 1990, P. 3-17. URL: https://doi.10.1207/s15326985ep2501_2

Секція 5

ПРАКТИЧНА МЕДІАЦІЯ ЯК ЧИННИК ВИРІШЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Дмитро СПИВАК

старший викладач, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна

Ніна СПИВАК

старший викладач, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна

Марія БЕЛЬЧЕНКО

психолог, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна

АГРЕСИВНІ ПРОЯВИ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТІ

Конфлікт розглядається як складне психологічне явище, що впливає на життя кожної людини. У психології конфлікт визначають як зіткнення несумісних тенденцій, що мають протилежну спрямованість і виникають у процесі взаємодії, та супроводжуються негативними емоційними переживаннями як у внутрішньо - особистісному плані, так і у міжособистісних взаєминах людей або груп людей. Тобто конфлікт виступає з одного боку гранично загостреною формою протиріччя, а з іншого = служить способом виявлення і вирішення протиріч.

Конфлікт як соціально-психологічний феномен розглядається як у вітчизняній, так і зарубіжній літературі.

Вітчизняні психологи працюють над вивченням різних аспектів конфлікту, форм його проявів, особливостей поведінки сторін у конфліктній ситуації, шляхів подолання, впливу різних об'єктивних факторів.

Так, сутність конфлікту, його структура, динаміка, функції та типологія вивчалася у працях А.Я. Анцупова, Т.І.Астахова, М. П. Гетьманчук,

А.М. Гірника, Н.В. Гришиної, Н.І. Леонова, В.П. Ратнікова, Є.А. Родіонової, А.І. Шипілова, та інших.

У роботах О.В. Джелалі, Л. В. Долинської, Т.В. Дуткевич, В.В. Зарицької, М. Корольчук, Л.П.Матяш-Заяц, Н. Патрико, М.Філяк і ін. конфліктна поведінка розглядалася як результат внутрішніх та зовнішніх протиріч між суспільством, мікросередовищем та самою людиною.

Г.В. Ложкін, запропонував концепцію динамічної системи поведінки, досліджуючи проблеми групової динаміки. За основу була взята ідея про збереження рівноваги між індивідом і середовищем. Таким чином, створюється напруга, яка знаходить свій вихід у конфліктах [3, с. 49]

О.В. Джелалі виявив, що міжособистісні конфлікти є прямим наслідком стану емоційних відносин між людьми, що корінь вирішення конфлікту криється в симпатіях і антипатіях людей один до одного. Так соціометричні розміщення сприяють гармонізації суспільних відносин.

Теорія структурного балансу була запропонована В. В. Зарицькою. Суть теорії полягає в ідеї про те, що конфлікт виникає коли людина порушує умови балансу, що пропонуються значущими іншими. [2, с. 39].

У дослідженнях вчених також розглядалося питання щодо особистісних факторів виникнення конфліктів (Анцупов А.Я., Громова О.М., Кричевський Р.Л., Шипілов А.І. та ін); аналізувалось концептуальне уявлення про конфліктність особистості О.Є. Мойсеєва, розуміння про стилі поведінки особистості у конфліктних ситуаціях О.В. Романенко; дослідження Т.Є. Федоренко щодо взаємодії особистостей у конфліктних ситуаціях.

На думку Т. Томаса конфлікт - це реальна боротьба між діючими людьми або групами, незалежно від того, які її витоки, способи і засоби [5].

Дж. Г.Скотт, К.Томас, Р.Кеннет досліджували проблему вибору стратегії поведінки у конфлікті.

Е.Фромм, Г. Саллівен і К. Хорні вивчали сутність конфлікту через призму соціальних відносин. К. Хорні вказувала на брак доброзичливості з боку людей,

а саме батьків, і вважала конфлікт основною причиною утворення розбіжностей у сфері спілкування.

Е. Фромм висловив дещо інший погляд щодо конфліктів, на його думку, обмежені особистісні прагнення і нездатність реалізувати себе в суспільстві стоять у витоків багатьох конфліктів [4, с. 33].

У. Мак-Дуггал бачив конфлікт як неминуче явище, оскільки конфлікт обумовлений людськими почуттями, наприклад страхами, і, як вважав дослідник, ці соціальні інстинкти передаються у спадок, звідси впливає постійне повторення ситуацій конфлікту, оскільки їх джерело невичерпне.

Вивчаючи конфлікт, К. Лоренц спирався на принципи етіологічного підходу до природи конфлікту, завдяки чому етіологічний підхід набув популярності, і думка про те, що в основі конфлікту лежить агресивність отримала поширення.

Д. Доллард запропонував концепцію, згідно з якою конфлікт має бінарну структуру. Першим структурним компонентом є агресивність індивіда, а другим – соціальна фрустрація. Згідно з концепцією, агресія – є підсумком фрустрації, а прояв агресії має на увазі наявність фрустрації.

Розглядаючи питання агресивної поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях, необхідно звернути увагу, що саме агресія здатна призвести до конфлікту, а також агресивна поведінка може супроводжувати конфлікт, тобто агресія виступає як чинник конфлікту, а також проявляється як поведінкова реакція. Також зауважимо, що конфліктність підліткового віку обумовлена як соціальними чинниками, так і чинниками, що пов'язані з особливостями анатоמו-фізіологічного дозрівання дітей підліткового віку.

Агресивність в особистісних характеристиках підлітків формується здебільшого як форма протесту проти непорозуміння з дорослими, через незадоволеність своїм становищем у суспільстві, що проявляється і у відповідній поведінці. Разом з тим на розвиток агресивності підлітка можуть впливати природні особливості його темпераменту, наприклад, збудливість та сила

емоцій, що сприяють формуванню таких рис характеру, як запальність, дратівливість, невміння стримувати себе [1, с.68].

Агресивні реакції підлітків дослідники поділяють на такі види: фізична агресія (напад); непряма агресія – дії; вербальна агресія; схильність до роздратування; негативізм; образа; підозрілість.

Агресивним підліткам характерні деякі спільні риси, це підвищена навіюваність, наслідуваність, недорозвиненість моральних уявлень, бідність ціннісних орієнтацій, емоційна грубість, необ'єктивна самооцінка, підвищена тривожність. Серед механізмів, що регулюють поведінку, переважають захисні механізми. Але агресивні прояви поведінки можна зустріти і у дітей, які інтелектуально та соціально розвинені, та використовують агресивність для підняття престижу, для прояву своєї самостійності. Вони притягують до себе інших підлітків, які не дуже перебірливі у спілкуванні, з метою керувати ними.

Проведене нами дослідження дозволило визначити особливості конфліктної поведінки сучасних підлітків та виявити роль агресії у конфліктах.

В експерименті взяли участь 25 школярів 7-го класу ліцею №69 м. Київ, віком 13-14 років, з них 14 хлопців, 11 дівчат. Їм було запропоновано кілька методик.

За результатами дослідження за методикою діагностики «Стратегії поведінки в конфлікті» К. Томаса було виявлено, що в конфліктній ситуації переважає стратегія «суперництво» - 34,5%. Ця стратегія характеризується високим рівнем спрямованості на власні інтереси, та ігноруванням інтересами суперника. Стратегію «співробітництва», «компроміс», «уникнення» та «пристосування» обрали менша кількість дітей.

За результатами методики В.І.Андрєєва «Рівень конфліктності особистості», було виявлено, що в більшості дітей виражений рівень конфліктності в тому чи іншому ступені і становить 52,8% , але також існує схильність до уникання конфліктів – 47,2%.

Методика «Чи схильні Ви до конфліктів?» А.В.Кисельова визначила, що більшість підлітків має високий рівень схильності до конфліктів 58% , що призводить до деструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях.

Таким чином, можна зробити висновок, що у більшості підлітків постерігається високий рівень агресивності та схильності до конфліктності.

Для здійснення корекційних впливів була створена та впроваджена Модель психолого-педагогічної корекції конфліктної поведінки підлітків. Також була створена та впроваджена програма, завдання якої проведення корекції підліткової поведінки та розвиток у дітей конкретних навичок та умінь взаємодії у конфліктній ситуації.

Для перевірки ефективності виконаної програми психокорекційної роботи була використана методика «Стратегія поведінки у конфліктних ситуаціях» К. Томаса, яка показала, що кількість підлітків, які вибрали стратегію «співробітництво», зростає. Також збільшилась кількість підлітків, які вибрали стратегію «компромісу».

За результатами проведення методики «Рівень конфліктності» В.І. Андрєєва, та методики «Чи схильні Ви до конфліктів?» А.В.Кисельова, виявлено, що рівень схильності до конфліктів у більшості дітей став середнім.

Результати досліджень показали, що рівень агресивної поведінки дітей у підлітковому віці піддається корегуванню за допомогою спеціально організованих тренінгових програм, які сприяють тому, що у дітей змінюються стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Близнюкова О.М. Психологічний аналіз чинників кризи підліткового віку. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Випуск 8. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2010. 66-75с.

2. Зарицька В. В. Психологія самореалізації особистості: монографія / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя ; Херсон : Гельветика, 2019. 241 с.

3. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика. Київ: МАУП, 2007. 435 с.
4. Фромм Еріх Мати або бути? / пер. з англ. Г. Яновської. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2020. 303 с.
5. Conflict and negotiation processes in organizations. KW Thomas – 1998. Thomas K. Thomas - Kilmann conflict mode. KW Thomas – TKI Profile and Interpretive Report, 2008.

ОЛЕНА СТОПНИК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ВНУТРІШНІ КОНФЛІКТИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ

Феномен кризи середини життя є актуальним предметом дослідження сучасної психологічної науки. Особистість, яка долає цей непростий етап, ставить перед собою немало питань, котрі вимагають пошуку як ефективних шляхів адаптації до нової соціальної ситуації розвитку, так і утвердження повному усвідомлених цінностей існування в сім'ї, егалітарності у партнерських стосунках, готовності до змін у спілкуванні з дітьми, які підрости, ставлення до власної кар'єри та можливого майбутнього. У науковій літературі цей період вважається сензитивним для переосмислення і переоцінки буття, появи нового відчуття часу, філософського ставлення до власної кінечності та факту смерті, трансформації системи стосунків і ставлення до самого себе (У.Андрушко, Д. Венлайт, Р.Гаулд, Л.Гресь, Е. Еріксон, Р. Крайг, С.Кузікова, Д. Левінсон, Б. Лівехуд, П. Ніємеля, Т. Титаренко, Т. Хомуленко, Г. Шихі та інші).

Упродовж цього періоду особистість замислюється над тим, чого вона досягнула на даному віковому етапі. Людина проводить ревізію власних життєвих цінностей, бажань і намірів юності й молодості, звіряючи їх із реаліями зрілості й дорослості та усвідомлюючи виклики актуального часу й оточуючого

світу. Успішне проживання кризи дозволяє індивіду перейти на інший, вищий щабель самоприйняття і прийняття усієї далеко не досконалої системи взаємодії із буттям та руйнуванням попередніх екзистенційних ілюзій - власного безсмертя, безпеки і справедливості світу, контролю свого життя тощо.

Сьогодні переживання кризи середини життя ускладнюється також наявними політичними та соціально-економічними чинниками внаслідок повномасштабного вторгнення країни-агресора на територію України. Через військові дії росії відбуваються значні зміни в усталених цінностях населення, ідеалах та прагненнях. На перше місце висувається проблема безпеки, виживання та збереження як власної, так і національної гідності. Не менш важливим є також матеріальний аспект, здатність забезпечити себе та рідних усім необхідним для існування. Тривога перед соціально-політичною нестабільністю і непередбачуваністю на тлі війни може породжувати сімейні та особистісні кризи, невпевненість в собі та в майбутньому, страх за долю дітей тощо.

До особливостей, які притаманні саме кризі середини життя, можна віднести наступні: глибокий аналіз особистих досягнень, психічного і фізичного самопочуття, а також потреба в нових емоційних враженнях, незадоволення змінами у фізичному стані, зовнішньому вигляді тощо [1; 2; 3]. Щодо професійного життя, то особистість або почувається на вершині кар'єри, або усвідомлює, що бажаного рівня професіоналізму нею, на жаль, не досягнуто. Якщо вести мову про сімейне життя, то в цей період також відбуваються певні зміни - наприклад сепарація з дітьми, народження онуків, необхідність навчитись проживати спільно з чоловіком/дружиною без дітей і при цьому підтримувати стосунки, знаходячи спільні інтереси та цілі тощо.

Не зважаючи на усі соціальні чи вікові негаразди, особистість прагне залишатись активною та діяльною, знаходити нові смисли на фоні усвідомлення-розуміння власних потреб та емоційних переживань. В цей період людина намагається дбати про фізіологічний стан, вже не відмовляючись від здорового харчування, дозованих фізичних навантажень та підтримкою необхідного рівня розвитку у всіх напрямках, щоб не губитись у світі новітніх технологій та

відповідати останнім тенденціям сучасності. Психологічне дослідження, проведене Л.О.Гресь, показує, що для кризи середини життя характерні незначні зміни у світогляді та спрямованості особистості, які можуть носити ситуативний характер. В одних ситуаціях особистість може критично реагувати на сучасну моду, молодіжні тенденції та поведінку, в інших ситуаціях – толерантно ставитись до проявів сучасності та зміни в ідеалах суспільства. Людина, яка переживає кризу, прагне реалізувати себе у «справі власного життя», досягти злагоди та благополуччя в сімейній сфері, бути повноцінно функціонуючою особистістю (за К. Роджерсом), яка виявляє інтерес до життя, незважаючи на те, що досягла зрілого віку, а молодість минула. Цікаво, що в період даної кризи ми відчуваємося приблизно на 7 років молодшими [2, с.97].

Як бачимо, невід'ємною частиною існування людини у період кризи середини життя є її внутрішньоособистісні конфлікти [4]. Центральним поняттям в аналізі проблеми внутрішніх конфліктів українські дослідники О.А.Донченко та Т.М.Титаренко вбачають внутрішні протиріччя, що створюють роздвоєння єдиного в свідомості людини, проблемну напруженість її поведінки. Основними видами внутрішніх конфліктів, що припадають саме на цей період, є:

Адаптаційний конфлікт. В широкому розумінні – це конфлікт, який виник на основі порушення рівноваги між суб'єктом і оточуючим середовищем, в вузькому – як такий, що виникає при порушенні процесу соціальної чи професійної адаптації. Це конфлікт між вимогами, які висуває до особи дійсність, і можливостями самої людини (професійними, фізичними, психологічними).

Конфлікт неадекватної самооцінки. Він виникає через розходження між претензіями особистості і оцінкою своїх можливостей. Результатом цього є підвищена тривожність, емоційна напруга і зриви.

Невротичний конфлікт. Це результат внутрішньоособистісного конфлікту, який довгий час відбувається всередині психічного світу особи. Його характеризує висока напруга, протистояння внутрішніх сил і мотивів.

Моральний конфлікт. Конфлікт між бажанням і обов'язком, між моральними принципами і особистісними прив'язаностями.

Конфлікт нереалізованого бажання, або комплексу неповноцінності. Це конфлікт між бажаннями особистості і дійсністю, яка блокує їх задоволення. Інколи його називають як конфлікт між «хочу бути таким, як вони» і неможливістю це бажання реалізувати. Він може виникнути в результаті фізичної неможливості людини здійснити своє бажання [4].

Таким чином, внутрішні конфлікти особистості виступають підґрунтям для переживання людиною кризи середини життя. Вони зумовлюють відповідні емоційні переживання щодо прагнення мати благополучну сім'ю та родину, досягнути кар'єрного піку і насолоджуватися плодами власної багаторічної праці, жити повним і щасливим життям, не зважаючи на його проблеми та негаразди. Криза середини життя – це етап, на якому відбувається переоцінка власних смислів, зіткнення й подолання внутрішньоособистісних конфліктів; це перехід від однієї стадії вікового розвитку до іншої, більш мудрої і зрілої. Переживання даної кризи зумовлює зміни в особистісній, емоційно-вольовій і міжособистісній сферах, дозволяючи людині усвідомлювати розбіжності між мріями юності, планами молодості та їх реалізацією у зрілості, пошуком нового сенсу життя та зміною суб'єктивного сприйняття психологічного віку [3].

Психологічна та психотерапевтична допомога суттєво зменшує прояв деструктивних явищ при кризі середнього віку, а правильно обраний метод впливу дозволяє знайти конструктивні шляхи рішень та виходів на новий, не менш цікавий та важливий відрізок життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрушко У. Криза середини життя як умова розгортання духовних інтенцій особистості. *Психологія особистості*. 2010. №1. С.195-202.
2. Гресь Л.О. Особистісні фактори переживання кризи середини життя. *Психологічні перспективи*. 2014. Вип. 23. С. 89-99.
3. Кузікова С.Б., Щербак Т.І. Психологічні особливості перебігу кризи середнього віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. Вип.2. С.132-138.

4. Осипенко Я.Ю., Бондаренко В.В. Внутрішньоособистісний конфлікт. Навчально-методичний посібник. Черкаси, 2011. 57 с.

Галина СВДЕРСЬКА

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Христина МИХАЙЛЮК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МЕДІАТОРА

Сучасні соціальні процеси все більше характеризуються розширенням спектру конфліктних та кризових ситуацій, проблем у міжособистісному та міжетнічному спілкуванні. Відтак ми все більше усвідомлюємо необхідність мати знання про психологічні корені проблем, конфліктів та суперечок та професійно застосовувати діяльність, покликану ефективно вирішувати спори між учасниками комунікативної діяльності. Це безпосередньо пов'язано із виникненням інституту медіації та формуванням медіаційної грамотності як окремих фахівців, так і суспільства в цілому.

У світовому контексті початком застосування медіації вважають другу Паундську конференцію, що відбулася у 1976 р. у Сполучених Штатах Америки. На ній із доповіддю виступив професор Гарвардської школи права Френк Сандер, який описав власне бачення судового процесу майбутнього. На його думку, в такому суді спори мають розподілятися за певними критеріями: одні варто розглядати в судовому порядку, а до деяких треба застосовувати інші процедури - такі, як арбітраж, фасилітацію чи медіацію [3].

Що стосується нашої країни, то медіація в ній існує вже 25 років. І хоча це досить тривалий термін у часовому вимірі, медіація в Україні все ще перебуває на шляху свого розвитку та становлення. Так, Закон України про медіацію ухвалений в останньому читанні не так давно - 16 листопада 2021 року. Тому, як

бачимо, нам усім доведеться докласти ще немало зусиль, щоб медіація стала звичним явищем в українському суспільстві, а не була зрозумілою лише незначній кількості юристів та психологів.

У наукових публікаціях медіація розуміється як метод вирішення конфліктів (спорів) із залученням посередника - медіатора, який допомагає сторонам конфлікту налагодити процес комунікації. Також медіатор аналізує конфліктну ситуацію таким чином, щоб сторони могли самостійно обрати такий варіант рішення, який би задовольняв потреби й інтереси всіх учасників конфлікту. Необхідність у застосуванні медіації виникає тоді, коли для опонентів (сторін конфлікту) важливим є збереження нормальних і доброзичливих стосунків зараз і в майбутньому, коли сторони бажають зберегти конфіденційність самого процесу, коли прийняття всеохоплюючого рішення з конфлікту для них є досить значущим [4].

Особливою ознакою медіації є те, що сторони, які конфліктують, можуть добровільно шляхом переговорів за допомогою медіатора спільними зусиллями виробити та закріпити таке рішення, яке буде прийнятним для кожної зі сторін і таким чином призведе до розв'язання конфлікту. Слід також наголосити, що медіатор як спеціально підготовлений посередник є нейтральною фігурою та не займається вирішенням конфліктної ситуації. За змістову основу відповідають саме сторони - учасники процесу. Тому до професійних обов'язків медіатора входить організація, регулювання та оптимізація комунікативної процедури. І для того, щоб вона успішно відбувалася, використовуються спеціальні методи і техніки емоційного звільнення від конфліктної напруги та відновлення взаємодії, попередньо зруйнованої конфліктом. Медіатор надає допомогу сторонам в тому, щоб дійти згоди, вирішити власні протиріччя, побачити ситуацію ширше, зрозуміти не тільки свої, але й інтереси свого опонента чи партнера. Якраз від того, наскільки професійно компетентним є медіатор, залежить ефективність вирішення конфлікту, психологічна безпека виходу з нього учасників і повноцінність їх психічного відновлення [4].

Таким чином, комунікативна компетентність медіатора є необхідним інструментом його професіоналізму. Вона розглядається сучасними вченими (Т.Білик, Р.Гаврилюк, І.Городиським, Н.Крестовською, К.Наровською, Н.Петренко, Л.Романадзе, Д.Ципіною та ін) як сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах та з різними комунікантами, а також як уміння їх ефективно застосувати у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата. Сформованість цієї якості у медіатора передбачає володіння ним мовленнєвими уміннями й навичками, необхідними для спілкування, наявність у нього знань про норми й правила ведення комунікації у медіаційному процесі, вміння дотримуватися на практиці етикету ділового спілкування. Це також емпатійні здібності, здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, система його внутрішніх ресурсів як особистості, які є необхідними для ефективної та продуктивної ділової комунікації.

Сюди варто віднести і володіння культурою мовлення, що передбачає повне дотримання медіатором мовних норм, його здатність точно й логічно висловлювати власні думки, дотримуватися етичних принципів слухання й комунікації, професійне вміння будувати суб'єкт-суб'єктні стосунки з учасниками процесу, володіння відповідними техніками мовлення, зокрема, монологічними та діалогічними, уміння у випадку необхідності гнучко змінювати мовленнєві стратегії й тактики та добирати переконливі засоби аргументації. Окремим і дуже важливим умінням медіатора вважаємо також правильну інтерпретацію невербальних сигналів комунікації – виразу обличчя, візуальних контактів, жестів, особливостей пози, в якій перебувають сторони конфлікту тощо.

Проведений нами детальний аналіз відповідних наукових джерел, зокрема [1;2;3] дозволив виділити відповідні елементи комунікативної компетентності медіатора (див. табл.1)

Складові комунікативної компетентності медіатора

Компетенція	Знання	Уміння
Активне слухання	Знання про сутність активного слухання, його основні прийоми	Вміння слухати та чути, уточнювати почуте та надавати зворотній зв'язок, підтримувати візуальний контакт із сторонами медіаційного процесу
Резюмування, перефразовування	Знання про те, в яких випадках і на яких етапах медіаційного процесу їх варто застосовувати, їх ролі та функції в усвідомленні конфлікту, інтересів та цінностей сторін	Вміння доречно і тактовно застосовувати дані техніки, спрямовувати та корегувати формат спілкування у тому ключі, який веде до успіху
Робота з емоціями	Знання про значення емоцій у конфлікті та прийнятті рішень учасниками процесу	Вміння розпізнавати, називати та уточнювати емоції сторін, вміння медіатора аналізувати власні емоції у процесі роботи, трансформувати емоції у творчий ресурс для сторін конфлікту, бути емпатійним.
Постановка запитань	Знання про види і типи запитань у медіаційному процесі	Вміння чітко формулювати, доречно ставити різні види запитань
Невербальна комунікація	Знання про значення і роль невербальної комунікації	Вміння розпізнавати невербальні сигнали, правильно їх інтерпретувати з точки зору психологічної науки. Контролювати власні невербальні повідомлення, передавати їх дотримуючись принципу нейтрального та безоціночного ставлення до учасників медіації

Таким чином, ми дійшли висновку, що комунікативна компетентність медіатора є важливою складовою його професіоналізму. Відповідні індивідуально-особистісні якості, вміння та навички, які з'являються у процесі опанування цим фахом та впродовж набуття досвіду, дозволяють йому бути

справжнім спеціалістом. Комунікативна компетентність медіатора є показником сформованості його системи професійних знань, умінь і навичок, відповідних ціннісних орієнтацій, загальної культури, необхідних для якісної професійної діяльності, яка на сьогодні є ефективним засобом регулювання конфліктів і спорів та зниження конфліктного потенціалу українського суспільства в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Медіація у професійній діяльності юриста: підручник. Авт. кол.: Т.Білик, Р.Гаврилюк, І.Городиський; за ред. Н.Крестовської, Л.Романадзе. Одеса: Екологія, 2019. 456 с.
2. Основні засади навчання базовим навичкам медіатора / За заг. ред. К. Б. Наровської. К.: Видавець В. Захаренко, 2019. 32 с.
3. Петренко Н.О. Аналіз вимог до медіатора. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2021. №11. С.774-776.
4. Ципіна Д.С. Аналіз структури медіативної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 17. Т. 1. С.171-175.

Іванна АНДРІЙЧУК

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Володимир ЧУХРАЙ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЇ

На сучасному етапі розвитку суспільства актуальність теми полягає у зростанні інтересу до питань корпоративної культури з боку як науковців, так і керівників підприємств. Умови створення ринкових відносин, зростання конкуренції, глобалізація та інтеграція України в Європейський Союз вимагають

від підприємств постійних змін, зростання та оперативної реакції на зміни у зовнішньому середовищі. Зрозуміло, що корпоративна культура відіграє важливу роль у розвитку цих процесів. Вона об'єднує підприємство та його персонал на основі спільної місії, філософії, стратегії розвитку, принципів, цінностей, традицій, іміджу. Корпоративна культура вибудовує репутацію організації в бізнес-світі, впливає на її престиж, підвищує конкурентоспроможність і популярність, що забезпечує конкурентну перевагу персоналу та організації.

Корпоративна культура - це сукупність цінностей, сталих норм, переконань, поглядів, життєвих і ділових принципів, ідей, що формуються в організації (еволюційним шляхом чи внаслідок цілеспрямованої діяльності менеджменту) і продукують певні стандарти поведінки для її співробітників. Зазначено, що на різних етапах і в різних культурах акценти можуть бути зроблені на різних нормах та цінностях. У контексті сучасної ситуації в Україні особливу увагу слід зосередити на ідентичності.

Питання щодо сучасних тенденцій у розвитку корпоративної ідентичності в організаціях належить до предмету дослідження всесвітньо відомих науковців Ф. Котлера, М. Портера, П. Друкера, Ж.-Ж. Ламбена; провідних українських учених-маркетологів А. Павленко, А. Войчака, Л. Балабанової, Н. Куденко та ін. Корпоративну культуру, як поняття та інструмент ефективного менеджменту організації у своїх наукових працях розглядали такі вітчизняні й зарубіжні науковці, як Т. Алексєєв, В. Гаєвський, Г. Дмитренко, В. Кравченко, М. Коул, А. Маслов, Б. Мільнер, М. Портер, Т. Пітерс, Г. Хаєт, С. Хенді та ін [1].

Під час пошуку можливих шляхів підвищення результативності та конкурентоспроможності організації, часто акцент ставитися на економічних аспектах, не враховуючи соціальні та психологічні аспекти. Однак важливо пам'ятати, що організація складається із людей, та їх потреби та психологічний комфорт також мають значення. У великій мірі результати діяльності організації залежать від самої організації, її культури і загалом того, як вона функціонує. Тому корпоративна культура відіграє важливу роль у досягненні конкурентоспроможності організації та персоналу.

Т. Чернишова, Т. Немченко визначають наукову інтерпретацію корпоративної культури як особливий спосіб, яким система залежностей функціонує в організації. Цей спосіб включає ієрархію основних цінностей, які домінують серед співробітників, усього колективу, і сукупність методів їх втілення, які мають перевагу на певному етапі розвитку та в перспективі організації [4].

Сучасна корпоративна культура є ефективним інструментом для управління трудовим колективом, і вона сприяє плавному та невимушеному формуванню певних цінностей та традицій, які сприяють організаційній єдності та розвитку унікального фірмового стилю ведення ділової діяльності в компанії [3]. Корпоративна культура є чинником, який сприяє гармонізації виробничих відносин у внутрішніх структурах вітчизняних організацій

На сьогоднішній день існує різноманітність підходів до тлумачення поняття «корпоративна культура». Різні науковці часто називають її «організаційною культурою», «культурою підприємства» або «культурою організації». Вивчення та аналіз цих термінів вказує на те, що їх значення в основному співпадає і може оцінюватися синонімами поняттю «корпоративна культура».

Формування корпоративної культури в організації значно впливає на модель соціально-економічних змін в українському суспільстві та українському менталітеті. Як підкреслює Грушко В., етнічні особливості українців склалися протягом тривалого історичного розвитку під впливом різних культур, часто протилежних одна одній. Серед цих особливостей можна виокремити високий рівень волелюбства та природного демократизму, які можуть впливати не тільки на політичну, але й на корпоративну культуру. Зауважене дозволяє припускати, що багато позитивних аспектів українського національного характеру можуть бути цінними у складанні системи управління. Важливо врахувати, що відкритість до свободи, яка поєднується із низьким рівнем відповідальності, може привести до імпульсивності, неорганізованості та стихійності [2].

Як зазначає Охріменко Г. та Дячок Н., український менталітет має таку особливість, як індивідуалізм, який може впливати на корпоративну культуру. Іноді цей індивідуалізм може призвести до самоізоляції та розпаду структури організації. Додатково варто відзначити, що під впливом української ментальності часто набуває перевагу емоційний аспект над розумовим і вольовим. Недавнє минуле з тоталітарним режимом формує ряд негативних рис, таких як безпорадність, ініціативи, подвійна мораль, різний підхід до "своїх" і "чужих". Також відзначається довіра до держави, але одночасно і недовіра до неї, порушення законів і очікування, що хтось прийде та вирішить усі проблеми. Українці вважають себе європейцями, але при взаємодії українських організацій з іноземними партнерами із Заходу іноді виникає проблема, що українці можуть бути менш організованими, менш дисциплінованими і менш відповідальними, що ускладнює підтримку ділових стосунків [5].

Як показує теоретичний аналіз літератури та практичний досвід на сьогоднішній день немає сумнівів у необхідності формування та розвитку корпоративної культури, оскільки досвід успішних організацій підтверджує вагому роль корпоративної культури в досягненні цих успіхів. Важливу роль у формуванні сильної корпоративної культури відіграє сприятливий соціально-психологічний клімат в життєдіяльності організації.

З метою виявлення особливостей соціально-психологічного клімату в організації нами було проведено емпіричне дослідження. Необхідність та доцільність виявлення особливостей соціально-психологічного клімату визначається тим, що клімат є основним складовим елементом у загальній системі організації спільної діяльності людей, оскільки він зумовлює безпосередні умови для цієї діяльності, описує внутрішні психологічні аспекти мікросередовища та оцінку результатів праці; він також створює механізм взаємодії особистості з соціальним середовищем і сприяє її розвитку. Базою дослідження було товариство з обмеженою відповідальністю «Інтернаціональні телекомунікації». Кількість респондентів – 60 осіб.

Для отримання інформації про «внутрішні» показники клімату ми використали опитувальник «Пульсар». Тест, розроблений Л. Г. Почебут, оцінює якість організації в якій працює досліджуваний. Методика базується на тому, що основна стратегія розвитку організації формується на основі вивчення зовнішнього середовища та можливих внутрішніх перспектив її діяльності, з урахуванням непередбачених особливостей. Залежно від загального виявлення, отриманого із середніх даних, можна надати конкретний опис досліджуваної групи та визначити її рівень розвитку або зрілості. Отримані результати: спрямованість становить 11 балів, підготовленість до діяльності - 9 балів, організованість становить 10 балів, активність - 9 балів, інтегративність - 6 балів, згуртованість - 5 балів та референтність - 5 балів.

Середня оцінка (М) за цим опитувальником становить 9 балів. Це вказує на те, що група є достатньо зрілою для виконання виробничих завдань, але взаємини між колегами не досягають хорошого рівня. Показники інтегральності, згуртованості, референтності були оцінені найнижчими показниками. Це може свідчити про те, що опитувані дбають головним чином про власну роботу і не приділяють достатньої уваги міжособистісним стосункам. Очевидно, вони високо орієнтовані на досягнення успіху, виконання завдань та мають високий рівень мотивації. Найвищу кількість балів має спрямованість групи. Також очевидно, що колектив має чітку спільну мету, яку кожен учасник усвідомлює і сприймає як власну. В колективі високо оцінюється принциповість, чесність і безкорисливість.

Отже, підсумовуючи варто зазначити, що ефективність та успішність діяльності організації залежать від наявності висококваліфікованого та конкурентоздатного персоналу. Тому формування позитивної корпоративної культури є обов'язковим для розвитку робочого потенціалу, досягнення поставлених цілей та успішного розвитку організації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко В. Роль корпоративної культури в прийнятті управлінських рішень. *Актуальні проблеми економіки*. 2009. №3. С.64-71.

2. Грушко В. Ментальність українського народу. *Славістичні записки*. Тернопіль. 2008. 218 с.
3. Захарчин Г. Корпоративна культура. Львів. 2011. 200 с.
4. Кицак Т. Вітчизняні реалії становлення корпоративної культури на підприємствах. *Ефективна економіка*. 2014. №1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2014_1_60.
5. Охріменко Г., Дячок Н. Теоретико-методологічні засади корпоративної культури університетів. *Логос*. 2019. №1. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/8104/1/24.11.2020.pdf>

Світлана КАЛАУР

доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

МЕДІАЦІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ В ОРГАНІЗАЦІЯХ

Конфлікти, як конструктивні так і деструктивні у людському соціумі стали нормою життя. У тому випадку, якщо «ціна» продовження конфлікту є надзвичайно високою, опоненти можуть розв'язати конфліктне протистояння на основі використання переговорів. Однак, якщо конфліктуючі сторони не можуть самотужки впоратися із організацією переговорного процесу, найоптимальніший вихід – залучення нейтральної сторони у вигляді медіатора.

У загальнонауковому контексті медіація передбачає таку організацію та проведення переговорів, у якій приймає участь медіатор у ролі нейтрального посередника. Як доводять фахівці [2; 3], наукова дефініція «медіація» має латинське походження (mediation), що у дослівному перекладі означає організація посередницької діяльності. Тобто, медіація позасудовий засіб розв'язання спорів на основі залучення медіатора. У переговорному процесі основне завдання медіатора полягає у наданні допомоги опонентам під час аналізу конфлікту з метою обрання оптимального рішення, що максимально відповідає усім інтересам кожного учасника даного конфліктного протистояння.

У методичному контексті медіація базується на організації ефективного переговорного процесу при якому сторони мають змогу контролювати ситуацію та на основі «човникової дипломатії» дійти згоди. *З огляду на наведені аргументи, можна констатувати, що головна мета* медіації зосереджена на досягнення спільного погляду на процес розв'язання конфлікту та при цьому пошук компромісу, який би максимально задовольняв сторони протистояння. Для досягнення позитивного ефекту під час проведення медіації у нашій країні прийнято 16.11.2021 р Закон України «Про медіацію» [1], метою якого є визначення правових основ надання послуг медіації на професійних засадах та активне запровадження інституту медіації в українське суспільстві для поширення практики позасудового мирного вирішення спорів та забезпечення збалансованих взаємовідносин між судовою системою та інститутом медіації.

Наголосимо на тому,що нині саме медіація може стати ефективним інструментом управління конфліктом в організаціях та виступатиме одним із інноваційних інструментів управління персоналом. Вважаємо, що цілеспрямоване та системне застосування процедури медіації зможе не тільки підвищити ефективність виробництва чи надання послуг, а і зробить процес праці як працівників,так і керівника позитивним, на основі того що зможе підвищити взаєморозуміння та зміцнити партнерську співпрацю в колективі. Можемо констатувати той факт, що медіація, як ефективний інструмент розв'язання конфліктів в організації та управління персоналом, ще не знайшла належного застосування в українських реаліях а тому мало висвітлена в працях конфліктологів-медіаторів, а також в напрацюваннях фахівців-менеджерів.

Відзначимо, що з практичної точки зору медіатори доволі часто працюють у великих організаціях з іноземним капіталом, тому її можна розглядати як частину організаційного консультування, а також як «навчання на прикладах», що передбачають створення ігрових ситуацій. Медіація, яка проводиться зі співробітниками компанії доводить той факт, що у кожного співробітника є своя зона відповідальності, яка дозволяє їм навчитися правильно визначати цілі своєї власної роботи. Проведення медіаційної процедури важливий крок і для

менеджерів, яким необхідно відстежувати і попереджувати конфлікти в колективі, і для рядових співробітників, адже робить їх роботу більш осмисленою та безконфліктною.

Отже, конфлікти в середині організації, що розв'язується на основі застосування медіації має такі позитивні риси, як-от:

- створює належні умови для розв'язання конфлікту на основі врахування інтересів усіх конфліктуючих сторін;

- з'ясовує глибинні причини конфлікту, одночасно втрачаючи їх, або створює свої умови для їх повного подолання, або нейтралізації;

- пропонує умови для конструктивного спілкування та співпраці усіх співробітників конкретної організації у в майбутньому.

Практичне застосування посередництва при вирішенні внутрішньоорганізаційних конфліктів на сьогодні обмежено лише невеликою кількістю професійних посередників-медіаторів. Між тим в деяких країнах до послуг посередників вдаються не лише великі приватні та державні компанії, а й дрібні організації. Тобто для європейських країн медіація у розв'язання конфліктів в організаціях стає нормою цивілізованого життя. Це пов'язано з тим із тим, що медіація є найбільш м'якою формою альтернативного вирішення спорів, адже у час процедури медіації сторін, які беруть участь у конфлікті, самостійно підходять до взаємовигідного рішення, опираючись на досвід, знання та вміння медіатора. Доволі часто самі керівники організації отримують додаткову освіту медіатора і володіють медіаторськими компетенціями. Саме на основі запровадження процедури медіації вдається зекономити час, кошти та емоційні сили учасників конфлікту, а під час її проведення мікроклімат та психологічне спілкування налагоджується.

Зупинимося на практичних інструментах, які може використовувати керівник у якості медіатора під час розв'язання конфліктів в організації. Так, до найбільш актуальних відносяться:

- глобальність і цілісність мислення, системність у розумінні конфліктної ситуації;

- цілеспрямоване вивчення інтересів усіх сторін конфлікту;
- свідоме налагодження ефективного спілкування на основі діалогу та налагодження продуктивної співпраці.

Вважаємо за необхідне відзначити, що запровадження медіації в організації буде ефективним та принесе позитивні результати у тому випадку, якщо вони включають:

- послідовні зобов'язання сторін конфлікту (обіцянки, дані з урахуванням результатів переговорного процесу);
- механізм врегулювання розбіжностей та точок зору, які можуть виникнути після завершення медіації,
- усвідомлення сторонами яким чином буде здійснюватися нагляд за дотриманням досягнутих домовленостей з метою збереження конструктиву.

Таким чином можемо у підсумку констатувати, що конфлікт в організації неминучий. Маючи негативні сторони він також повинен розглядатися як сильний стимул розвитку організації. Одним із найефективніших досудових способів вирішення конфліктів в організації виступає використання процедури медіації. Найчастіше медіатором може виступати керівник організації, який для розробки нової системи конфлікт-менеджменту у вітчизняних організаціях має навчитися враховувати всі потенційні можливості та обмеження медіації. Під час планування медіаторських заходів необхідно враховувати особливості зовнішніх і внутрішніх медіаторів, різницю в рольових та статусних позиціях (керівники та фахівці як посередники, керівники та підлеглі як конфліктуючі сторони, конфліктуючі особи на одному ієрархічному рівні). Для використання медіації потрібна ґрунтовна підготовча робота. Інновації можливі лише в організаціях з розвиненою корпоративною культурою, в якій керівником заохочується відповідальність кожного співробітника за вирішення конфлікту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про медіацію». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2022. № 7. С. 51. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20#Text>

2. Конфліктологія та теорія переговорів : Підручник / Є. Б. Тихомирова, С.Р. Постолювський. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 240 с.

3. Леко Б. А., Чуйко Г. В. Медіаці : підручник. Чернівці : Книги – XXI, 2011. 462 с.

Валентин КАЛІЩИНСЬКИЙ

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

МІЖОСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ БАНКІВСЬКИХ УСТАНОВ

Протягом останніх років наша країна переживає вагомі соціальні, культурні, економічні, політичні та військові зміни, які впливають на психологічний стан працівників усіх сфер діяльності, в тому числі й працівників банківських установ. Вони відчують більше напруги, тиску, стресу, підвищення професійних вимог, вплив конфліктів на робочих місцях. Наслідком цього є поява синдрому емоційного вигорання у працівників банківських установ.

Аналіз літератури свідчить, що велика кількість вчених зробили значний внесок у вивченні емоційного вигорання. Його дослідженням в Україні займалися такі вчені: В. Бойко, М. Буриш, О. Вовченко, Т. Зайчикова та інші. Також варто відмітити зарубіжних, а саме: Е. Аронсона, Дж. Грінберга, К. Маслач, А. Пайнза, Г. Фрейденбергера та ін.

Американський психіатр Г. Фрейденбергер першим сформував термін вигорання працівників у 1974 році. Даним терміном він визначив психічний стан людей, які під час роботи перебувають у тісному та надмірному спілкуванні з іншими людьми [4].

Психолог К. Маслач та її колега С. Джексон визначили три компоненти емоційного вигорання, а саме: емоційне виснаження; деперсоналізація; редукція особистих досягнень. Емоційне виснаження – втрата емоцій, млявість,

байдужість, які викликані роботою. Деперсоналізація – це зміна в стосунках з іншими людьми, яка супроводжується конфліктами, напруженням, негативізмом, цинізмом. Редукція особистих досягнень полягає у знеціненні своїх професійних результатів та заниженні власної компетенції в роботі [5].

У 2019 році Міжнародна організація охорони здоров'я оновила Міжнародний класифікатор хвороб (МКХ-11), де було визначено детальний опис емоційного вигорання як професійного явища. В останній редакції МКХ-11 емоційне вигорання – це синдром, що з'являється, коли працівник не може впоратись із хронічним стресом на робочому місці. Також у новій редакції зазначено три основні характеристики емоційного вигорання: відчуття втрати енергії та виснаження; збільшення дистанціювання працівника та роботи, негативізм та надмірна критика роботи; зниження продуктивності праці [3].

Отже, аналіз досліджень дає можливість стверджувати, що емоційне вигорання – це реакція особистості, яка виникає внаслідок тривалого впливу на людину стресових чинників, пов'язаних з професійною діяльністю, що поступово призводить до емоційного виснаження та професійної деформації працівника.

Сучасний банківський працівник зіштовхується в роботі зі значним психологічним навантаженням, стресовими та конфліктними ситуаціями. Оскільки більшість працівників банківських установ працюють в професійному середовищі типу «людина – людина», їм повсякденно доводиться спілкуватись з іншими людьми, обслуговувати клієнтів, вирішувати їхні фінансові проблеми.

Конфлікт – це розбіжності, протилежність інтересів сторін, відмінна позиція двох або більше суб'єктів, у зв'язку з якими одній зі сторін чи обом сторонам може бути завдано моральної та/або матеріальної шкоди. Конфлікт супроводжується гострими емоційними переживаннями [1, с. 5].

Професійне спілкування в банківській установі можна розділити на: спілкування із клієнтами; спілкування з колегами; спілкування із керівництвом та контролюючими відділами. У цих трьох міжособистісних комунікаціях виникають конфлікти.

Досвід свідчить, що конфліктні ситуації, суперечки та непорозуміння з клієнтами неможливо уникнути в банківських установах. Їх наявність зумовлює підвищення емоційної напруги на робочому місці та викликає стрес. Практика демонструє, що не кожен банківський працівник володіє достатніми навиками та знаннями для вирішення конфліктів із клієнтами, а саме: вміння вислухати та прийняти думку клієнта, вміння висловити власну точку зору, самоконтроль, стресостійкість.

Вагомий вплив на попередження, вирішення та профілактику міжособистісних конфліктів між працівниками банківської установи має керівник, адже він виступає медіатором у конфліктах між працівниками банку та зацікавлений у конструктивному вирішенні конфлікту. Також керівник забезпечує позитивний соціально-психологічний клімат в колективі.

Соціально-психологічний клімат - це якісний показник міжособистісних стосунків, що виявляється в сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу та всебічному розвитку особистості в групі [2]. Його позитивне чи негативне формування напряму залежить від вмінь керівника згуртовувати, об'єднувати, мотивувати, цінувати кожного працівника та колектив загалом. Практика показує, що такі вміння не присутні в кожного керівника, тому виникають ситуації, де між ним та підлеглими виникають різнобічні конфлікти.

Міжособистісні конфлікти є одним із чинників емоційного вигорання у організації, адже викликають негативні наслідки для психічного стану працівника. Він втрачає мотивацію та продуктивність в роботі, відволікається від досягнення кар'єрних цілей та цілей банку на конфліктну ситуацію. Працівник банківської установи відчуває погіршення стосунків із колегами, керівником, намагається дистанціюватись від колективу. Незавершений конфлікт може породжувати нові конфлікти. Також його наслідками є стрес та депресія у працівника чи частини працівників.

Отже, міжособистісні конфлікти є одним із чинників емоційного вигорання серед працівників банківських установ. На практиці вони викликають

у працівників розчарування у колективі, роботі, власних можливостях. Проте уникнути їх повністю неможливо, адже конфлікти неминучі в установах, що працюють в професійному середовищі типу «людина – людина». Діяльність сучасного банківського працівника характеризується когнітивною складністю та високим рівнем емоційної напруги, яка часто проявляється саме в конфліктних ситуаціях.

Відповідальність за попередження, уникнення та конструктивне вирішення конфліктів лежить на керівнику банківської установи. Розробка ним заходів щодо вирішення конфліктних ситуацій з клієнтами, навчання персоналу правилам поведінки в конфліктній ситуації дасть можливість підтримувати сприятливий соціально-психологічний клімат серед працівників установи та зменшити вплив конфліктів на емоційне вигорання підлеглих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарькавецька С.О., Волченко Л.П. Конфлікти в освітньому середовищі: діагностика та практика вирішення: навч.-метод. посіб. Харків, 2020. 5 с.
2. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: МАУП, 2000.
3. Міжнародна статистична класифікація хвороб і проблем, пов'язаних зі здоров'ям. Одинадцятий перегляд (МКХ-11), 2019. URL: <https://icd.who.int/> (дата звернення: 27.09.2023).
4. Чала О.А. Внутрішньоособистісний конфлікт як психологічний феномен. Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. Костюка АПН України, 2008. №10 (7).С. 459-558.
5. Maslach С., Leiter М.Р. Early predictors of job burnout and aegagement. *Journal of Applied Psychology*, 2008. №93 (3). P. 498-512.

Віктор СІТКАР

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ В ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНУ
ПРОГРАМУ «ПСИХОЛОГІЯ КОНФЛІКТУ ТА ПРАКТИЧНА МЕДІАЦІЯ»
НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕДІАЦІЙНІ ПРАКТИКИ В
СПОРТИВНИХ КОНФЛІКТАХ»**

При вирішенні спортивних спорів досить рідко, проте практикується медіація. В Україні цей напрямок слабо розвинений та й взагалі малознаний (в тому числі серед юристів-практиків), а в спорті тим більше.

В Україні медіація розвивається від початку Незалежності, тобто вже понад 30 років. Утім, лише восени 2021 року визначення медіації, її основні принципи та процедуру проведення, а також статус медіатора вдалося офіційно закріпити у Законі України «Про медіацію». Профільний закон визначає медіацію як позасудову добровільну, конфіденційну та структуровану процедуру, під час якої сторони за допомогою одного або декількох медіаторів намагаються запобігти виникненню або врегулювати конфлікт (спір) шляхом переговорів [4].

На початку XXI ст. медіація стає фактом Міжнародного права та міжнародних відносин. Прикладом цього є законодавче закріплення медіації в міжнародному праві у вигляді Модельного закону про міжнародні комерційні примирювальні процедури (Model Law on International Commercial Conciliation, або UNICITRAL) і прийняття 2 червня 2004 р. в Брюсселі (Бельгія) Європейського кодексу правил поведінки для медіаторів, що рекомендований для країн ЄС (European Code of Conduct for Mediators). Сьогодні медіація в європейських країнах реально діє в державних та цивільних правовідносинах, включаючи міжнародні стандарти спортивного права. Це Спортивний арбітражний суд (Court of Arbitration for Sport, CAS,) створений з ініціативи Хуана Антоніо Самаранча в 1983 р. спочатку під егідою МОК (Міжнародний Олімпійський Комітет) в Швейцарії (Лозанна). Засновниками стали асоціація

літніх та зимових видів спорту. Цей логічний підхід виявився невдалим для інших асоціацій, які не входили в МОК, зокрема, для федерацій східних єдиноборств. Як результат в 1994 р. CAS, відокремився від МОК (після відомої справи німецького спортсмена кінника Ельмара Гунделя). Сьогодні в його складі (CAS) працюють понад 300 арбітрів з 87 країн світу. Проте, це не є свідченням того, що вони всі одночасно є задіяними [1; 3].

Форми вирішення спортивних конфліктів в загальному поділяють на юрисдикційні (офіційно-публічні) та неюрисдикційні (приватні, конфіденційні). Інструментами неюрисдикційних є: переговори, спортивний омбудсмен, приватний трибунал, третейський суд, спортивний арбітраж та медіація. В контексті дослідження розглянемо переваги медіації при вирішенні спортивних спорів в індивідуальних видах спорту та практиці східних єдиноборств. Спочатку розглянемо загальну схему вирішення спортивних конфліктів через спортивний арбітраж, що розроблена на основі Міжнародного спортивного права.

Правовий порядок вирішення спорів через спортивний арбітраж або арбітражна процедура, згідно зі статутом CAS, має таку структуру.

1. Арбітражне клопотання на ім'я голови суду, в якому відображено опис фактів та правових підстав, включно з описом спірних питань, претензія позивача, копія контракту з арбітражним зазначенням, що дає право звертатись в спортивний арбітражний суд, оплата судового розгляду.

2. Призначення арбітрів (обов'язково незалежних). При цьому сторони самі домовляються про порядок призначення арбітрів.

3. До судового розгляду, сторонам, що спорять, пропонують пройти процедуру примирення з метою досягнення мирної згоди.

4. Судовий розгляд спирається виключно на диспозитивність. Диспозитивність (від лат. *Dispono* – розпоряджаюся) – це надання особам, які беруть участь у справі, можливості вільно розпоряджатися своїми матеріальними та процесуальними правами на власний розсуд. Сторони самі надають докази, свідків, експертів, адвокатів тощо. Проте і в судовому засіданні справа спочатку націлюється на примирення за прискореною процедурою.

5. Рішення (вирок). Рішення приймається більшістю голосів, а якщо відсутня більшість – головою групи арбітрів. Рішення (вирок) може бути оскаржений в Апеляційній палаті CAS. Проте в судах загальної юрисдикції це рішення вже не розглядають. Отже, рішення (вирок) повністю вирішує спір і ніякому оскарженню в інших судах не підлягає (згідно зі Статутом Міжнародного спортивного арбітражу) [1].

В 1990 році затверджено такі форми здійснення Арбітражної процедури, зокрема:

1) *Короткий арбітраж*. Мета – примирення. Якщо примирення (медіація) передбачена арбітражним зазначенням, тоді ця процедура є обов'язковою, якщо ж ні, тоді її пропонує голова Арбітражного суду. В контексті короткої процедури можливе часткове примирення з окремих пунктів спору і тоді в подальшому їх вже не будуть розглядати;

2) *Прискорена (спрощена) процедура*: скорочені терміни розгляду спору, в яких можливим є усне розслідування без документів, без свідків та експертів. Іноді спортсменів вона влаштовує, що зумовлено специфікою спортивного життя та спортивної кар'єри;

3) *звичайна арбітражна процедура*:

4) *апеляція*;

5) *рішення (вирок)*.

Потрібно звернути увагу, що спортивний арбітражний процес нагадує посередництво: третейське або медіативне. Його здійснюють також за правилами, що затверджені Міжнародною ареною. Ознайомимось з видами такого посередництва.

1) Процедури примирення – втручання третьої незалежної особи (посередника) з метою досягнення між тими, що спорять мирової угоди щодо предмету спору, або з окремих його пунктів.

2) Добровільне врегулювання конфлікту під загальним керівництвом посередника-модератора.

3) Нейтральна оцінка спору неупередженим фахівцем.

4) Спортивний омбудсмен.

5) Спортивна медіація – врегулювання спору з врахуванням нейтрального (незалежного) посередника-медіатора на основі принципів добровільності, конфіденційності, співробітництва, рівноправності та неупередженості [1].

В командних видах спорту медіація (примирення з метою заключення мирової згоди) є обов'язковою досудовою процедурою (зокрема, дисциплінарний комітет КХЛ). Про практику східних єдиноборств відкритою інформації немає. Відомо, наприклад, що спортивні конфлікти зростають, а способів їх вирішення спортивні чиновники не пропонують. Як приклад, розглянемо класичний спортивний спір про «правила гри» Бернандо Сегуро. Мексиканський спортсмен подав позов в Лозанський арбітраж про нібито незаконну його дискваліфікацію за порушення правил спортивної ходьби. Нагадаємо, Сегуро три рази був звинувачений у відриванні від землі обох ніг на останніх 400 метрах 20 кілометрової олімпійської дистанції. В результаті Лозанський арбітраж відібрав у нього олімпійське золото. Цей вид спортивного конфлікту ми називаємо спором про «правила гри». Він є досить характерним конфліктом для спортивного права. Як відомо, Міжнародний арбітраж, не зміг його вирішити з юридичної точки зору. Сьогодні цей вид спортивного конфлікту став загальним [3].

Інший вид спортивного конфлікту – комерційний. В Древньому Римі атлетам давали спеціальні позики (кредити) для підготовки до спортивних ігор. Якщо б ввели в нашій країні пільгові кредити для спортсменів, тоді за якими «правилами гри» будуть боротись судові пристави з неповерненням, у випадку невдалого виступу спортсмена на іграх? Ми пропонуємо, як альтернативу, технологію спортивної медіації.

Ось її переваги. Ціль медіації – добровільне, конфіденційне, конструктивне сприяння у врегулюванні конфлікту (спору) через переговори із залученням третьої сторони (медіатора). Медіатор – це помічник-консультант, але не суддя-адміністратор, тим паче не регулювальник конфліктної ситуації. Він створює умови для взаємоприйняттого вирішення конфлікту (спору), але не вирішує

конфлікт, тим більше на чийсь користь. Медіатор допомагає знайти справедливі норми для майбутнього вирішення конфлікту. Медіація – це процедура примирення, ціль якої – досягнення мирової угоди або збереження, хоча б ділових та партнерських відносин між тими, що конфліктують [2; 5].

Медіатор одночасно виконує роль психолога, педагога, менеджера, юриста, дипломата, проте як нейтральна, безпристрасна, до того ж, авторитетна особа для переговорників. Він організовує раціональні та ірраціональні комунікації між переговорниками, створює психологічну комфортну атмосферу для переговорів. Медіатор виступає в ролі консультанта у виробленні кінцевого рішення та об'єктивних (справедливих) критеріїв, але тільки не суддею. Отже медіатор це – посередник, і його роль визначається нейтральною позицією до всіх учасників переговорів. Роль медіатора можуть виконувати фізичні та юридичні особи. Медіатором може працювати професіонал (конфліктолог) і просто авторитетна людина (політик, дипломат, артист, суддя у відставці та ін.) Здійснювати діяльність медіатора на непрофесійній основі може будь-який громадянин, який має 18 років, має вищу професійну освіту та відповідний сертифікат на право здійснення посередницької діяльності. Це є свідченням того, що професіонали повинні пройти обов'язкове навчання [6].

Все вищевказане й спонукало автора до розробки контенту силабусу та навчальної програми зазначеної вибіркової дисципліни для магістрантів ТНПУ імені Володимира Гнатюка.

Мета статті – дійснити опис (анонс) навчальної дисципліни «Медіаційні практики в спортивних конфліктах». Освітній ступінь: магістр. Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки. Спеціальність: 053 Психологія. Освітньо-професійна програма «Психологія конфлікту та практична медіація». Кількість кредитів: 3. Рік підготовки, семестр – 1 рік, 2 семестр. Компонент освітньої програми: вибіркова.

Дисципліна «Медіаційні практики в спортивних конфліктах» ознайомлює та озброює студентів сучасними знаннями про предмет, завдання та методи медіації в процесі вирішення спортивних конфліктів. Навчальний курс

спрямований на висвітлення теоретико-методологічних уявлень про особливості судового та медіаційного процесу врегулювання спортивних спорів. Знайомить з формами, механізмами та принципами їх вирішення: зокрема, юрисдикційними (положеннями статутних документів; спортивними арбітражними (третейськими) судами; державними судами) та неюрисдикційними формами (альтернативними, позасудовими), а саме медіацією. Важливим елементом програми є професійна зорієнтованість на виклад механізмів та принципів медіаційної процедури в галузі спорту.

Практичні заняття спрямовані на набуття вмінь на основі наукових принципів психології робити аналіз проблем, які розглядає медіація в спорті, з метою покращення ефективності діяльності та успішного здійснення професійних завдань; приймати практичні рішення щодо оптимального застосування набутих знань при виконанні своїх професійних обов'язків.

У зміст вищезазначеної дисципліни включено два модулі (ЗМ), зокрема: ЗМ1 – Теоретичні аспекти медіації спортивних конфліктів (лекції) та ЗМ2 – Прикладні аспекти спортивної медіації (семінарські та лабораторні заняття). В теоретичному модулі розглядають питання про поняття та види спортивних спорів; принципи медіаційної процедури (добровільність, рівність сторін медіації, незалежність, нейтральність, безпристрасність медіатора, конфіденційність); особливості юрисдикційних та неюрисдикційних форм вирішення спортивних спорів; особливості вирішення суперечок в спортивному арбітражному суді (САС).

У змістовому модулі 2 на семінарських заняття розглядають питання, що стосуються: 1) Етичних проблем сучасного спорту, а саме, кодекс честі Олімпійця України; кодекс етичних норм та поведінки суддів; етичний кодекс тренера з видів спорту; Всесвітній антидопінговий кодекс тощо; 2) Техніки медіації, зокрема техніки постановки запитань; техніки «Кільце»; роботи з емоціями; техніки перефразування тощо) [2] .

Лабораторні заняття спрямовані на засвоєння особливостей медіації конфліктів і суперечок в професійному спорті, а саме специфіками, що пов'язані

з: трудовими спорами в галузі спорту; трансферним контрактом у футболі; супроводженням спорів; договірними відносинами в спорті; договором з агентом; допінговими порушеннями тощо.

У цілому здобувачі, освітньо-професійної програми «Психологія конфлікту та практична медіація» мають можливість набути знання та сформувати певні уміння, що стосуються практик спортивної медіації, а саме щодо вирішення *цивільно-правових, трудових* (контракти, виплата заробітної плати, поновлення на роботу тощо) та *дисциплінарних* конфліктів (оскарження санкцій тощо).

Висновки. У спорті є багато факторів, які в процесі проведення змагань, визначають ефективність розвитку спортсменів та їх показники. Одним з важливих факторів ефективної побудови спортивної кар'єри є своєчасне усунення факторів, що відволікають, а також тенденцій порушення взаємодії між спортсменами, якщо мова ведеться про командні види спорту. Не менш важливими є конструктивні відносини між тренером та спортсменом, а також відносини з організацією, в рамках якої він здійснює побудову своєї кар'єри. До того ж, досить частою ситуацією є виникнення конфліктів та різних суперечностей, в які бувають втягнуті спортсмени. Для того, щоб адекватно протидіяти таким явищам, потрібно застосувати ефективні методи усунення конфліктів, одним з яких є медіація в спортивній сфері. Медіація вигідно відрізняється від судового рішення проблем, а також від спроб самостійного їх вирішення спортивними агентами та тренерами через те, що професійний, досвідчений медіатор, будучи неупередженою стороною, володіє навичками ведення переговорів і узгодження інтересів різних сторін, має значно більше шансів на сприятливий результат. Також досить важливе значення мають базові принципи медіації, що визначають вигідні відмінності від судового вирішення конфлікту – добровільність, неупередженість медіатора, рівність сторін і конфіденційність. В цілому це визначає те, що медіація є одним з найбільш оптимальних варіантів вирішення конфліктів в спортивній сфері.

Процедура медіації надає спортсмену явні переваги: ефективність (домовленості, які досягнуто в добровільній формі, як правило, виконуються з

дотриманням законів совісті та честі), конфіденційність (таємні «угоди» спортсмена не розкривають широкій публіці), рівноправність (в медіації враховують справедливу рівність, це стосується також оплати процедури медіації), звідси впливає захист інтересів «слабкої сторони» в дилемі «спортсмен – федерації», орієнтація в спорі на інтереси, а не на позиції сторін, швидкість (визначено законом межі проведення процедури медіації), вартість процедури (в реальному і переносному значенні), самостійний вибір посередника-медіатора та місця проведення процедури медіації. Це явні переваги, проте є й інші, наприклад, гуманітарні принципи. Вони цілком узгоджені із світоглядною установкою спортсменів усіх федерацій.

Суб'єкти спортивної діяльності зацікавлені в тому, щоб суперечки між ними були вирішені в найшвидший час незалежною особою, що має спеціальні знання в галузі спорту та здатна врахувати деталі і тонкощі кожної конкретної конфліктної ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бордюгова А. Процедура медіації, проваджувана МСАС. *Юридична газета онлайн. №3-4 (501-502).* URL : <https://yur-gazeta.com/publications/practice/sportivne-pravo/procedura-mediaciyi-provadhuvana-msas.html> (дата звернення 28.09.2021).
2. Волинець В. Техніки та методи медіації, які корисно застосовувати в роботі юриста. *Юридична газета онлайн. №9 (715).* URL: <https://yur-gazeta.com/publications/practice/mizhnarodniy-arbitrazh-ta-adr/tehniki-ta-metodi-mediaciyi-yaki-korisno-zastosovuvati-v-roboti-yurista.html> (дата звернення: 25.09.2023).
3. Гаро Г. О., Кушнір О. О. Особливості медіації конфліктів і суперечок в професійному спорті. URL: https://protocol.ua/ru/osoblivosti_mediatsii_konfliktiv_i_superechok_v_profesiynom_u_sportii/ (дата звернення 25.09.2021).

4. Закон України «Про медіацію» від 16.11.2021 № 1875-IX (Статус: Чинний). URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/T211875?an=1> (дата звернення 30.09.2023 р).

5. Медіація в Україні: на порозі нового етапу розвитку URL: https://lb.ua/blog/pravo_justice/573234_mediatsiya_ukraini_porozi_novogo.html (дата звернення : 25.09.2023).

6. Сіткар В. І., Сіткар С. В.. Особливості судового та медіаційного процесу врегулювання спортивних спорів (The peculiarities of arbitration and mediation processes in sports dispute resolution). *ZESZYTY NAUKOWE TURYSTYKA I REKREACJA*. Zeszyt 28 (2) 2021 / Redaktor naukowy tomu dr Andrzej Marian Cwer. Wyższa Szkoła Turystyki i Języków Obcych w Warszawie. Wydawnictwo Libron, Kraków. 2021. С. 33-43.

Оксана ФІЛПОВИЧ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАЦІЇ В УКРАЇНІ ДЛЯ СУБ'ЄКТІВ ГОСПОДАРЮВАННЯ

Набрання 16 листопада 2021 року чинності Законом України «Про медіацію» дало можливість суб'єктам господарювання використовувати при вирішенні спірних ситуацій новий, законодавчо встановлений спосіб досудового (позасудового) врегулювання спору – медіацію, яка за своєю природою є дуже ефективною.

Ефективність медіації полягає в тому, що суб'єкти господарювання є особливим суб'єктом відносин, оскільки їх діяльність, виникнення та припинення господарських відносин не стільки залежить від волі самого суб'єкта, скільки повинні спиратися на норми чинного законодавства. Тобто, під час прийняття будь-якого рішення, суб'єкт господарювання, в першу чергу,

повинен звернути увагу на те, чи має він право взагалі вчинювати певні дії, та чи не буде він притягнутий до відповідальності за вчинення таких дій.

Саме так визначене поняття «суб'єкт господарювання» Господарським Кодексом України, частина 1 статті 55 якого зазначає, що суб'єктами господарювання є учасники господарських відносин, які здійснюють господарську діяльність, реалізуючи господарську компетенцію (сукупність господарських прав та обов'язків), мають відокремлене майно і несуть відповідальність за своїми зобов'язаннями в межах цього майна, крім випадків, передбачених законодавством [1].

Обов'язковість дотримання суб'єктами господарювання норм чинного законодавства певно мірою обмежує їх можливість і у добровільному вирішенні конфліктних ситуацій. Так, наприклад, право вирішення конфліктних ситуацій в яких одним суб'єктом є суб'єкт владних повноважень носить виключно імперативний характер, який передбачає конкретний механізм покрокових дій виражених в оскарженні дій чи рішень до керівника вищого рівня або до суду. Такий спосіб не передбачає будь-яких альтернативних можливостей для учасників конфлікту добровільно вплинути на можливість мирного вирішення конфліктної ситуації, що найчастіше призводить до створення для іншої сторони негативних наслідків, які полягають у неможливості добровільного врегулювання конфлікту, оскільки, у такому випадку добровільні кроки з боку суб'єкта владних повноважень можуть бути оцінені як корупційне діяння, що є підставою для притягнення його представника, який погодився на вирішення конфліктної ситуації у добровільному порядку, до кримінальної відповідальності.

Саме впровадження медіації, на законодавчому рівні врегулює зазначене питання та дає можливість суб'єктам господарювання вирішити конфліктну ситуацію мирним шляхом. Враховуючи той факт, що законодавство визначає процес медіації, як варіант досудового врегулювання конфлікту, медіатор, виступає як незалежний гарант дотримання норм законодавства сторонами конфлікту при виборі процесу медіації для вирішення конфліктної

ситуації, під час проведення процесу медіації, укладання та дотримання виконання угоди за результатами медіації, наявності повноважень суб'єктів для участі у медіації та укладанні угоди про домовленості сторін. Також, впровадження медіації, як досудового способу врегулювання спору є позитивним кроком для вирішення спорів між суб'єктами господарювання з допомогою незалежної сторони – медіатора, оскільки, для суб'єктів господарювання дуже важливою є умова дотримання принципу конфіденційності під час вирішення питань, пов'язаних з веденням господарської діяльності, і саме дотримання принципу конфіденційності є пріоритетним під час проведення медіації [3, с. 6]. На відміну від медіації, передача спору до суду не може забезпечити реалізацію принципу конфіденційності, оскільки, всі судові рішення прийняті у справах, відображаються у Єдиному державному реєстрі судових рішень, доступ до якого є відкритим [2].

Медіація, як встановлений вже на законодавчому рівні різновид врегулювання спору для суб'єктів господарювання є актуальним, оскільки, надає учасникам медіації можливість використовувати процес медіації не тільки на стадії досудового врегулювання спору, але й на стадіях судового розгляду та виконання рішення суду.

На сьогоднішній день, коли в країні введено воєнний стан, і більшість процесів взаємодії між суб'єктами господарювання здійснюється дистанційно з використанням інформаційних технологій, які позитивно впливають на швидкісний режим прийняття рішень, здійснення господарських операцій, виконання зобов'язань, проте позбавляють можливості своєчасного вирішення конфліктних ситуацій, заощадження коштів на судове врегулювання спорів, оскільки, особливістю офіційного інформування суб'єктів господарювання є знов таки, встановлена нормами законодавства необхідність письмового направлення повідомлення на юридичну адресу суб'єкта та встановлення граничного строку для вирішення конфліктної ситуації, після чого питання передається для вирішення до суду. Судові повідомлення про розгляд справи та

процесуальні документи, які також містять певні строки для вчинення дій направляються на юридичну адресу суб'єкта господарювання і порушення таких строків позбавляє суб'єкта господарювання можливості своєчасно подати докази та заперечення для вираження власної позиції. Введення ж процесу медіації на судовому етапі розгляду справ, дає можливість сторонам з врахуванням наявних у них доказів вирішити конфліктну ситуацію протягом всього часу розгляду справи та знайти сприятливий для обох сторін вихід та значно знизити процедурні витрати сторін, до яких належать сплата судового збору (розмір якого для суб'єктів господарювання значно перевищує витрати фізичних осіб), витрати на надання правової допомоги, на участь у судовому процесі та ін.

З метою визначення реального ставлення до процесу медіації нами було проведено опитування серед представників суб'єктів господарювання, які займають керівні або адміністративно-управлінські посади на різних підприємствах. За результатами опитування було встановлено: 90 % респондентів вважають, що правильно врегульований процес медіації є запорукою нових можливостей для суб'єктів господарювання, і у майбутньому, використання процесу медіації може стати основним способом вирішення конфліктних ситуацій.

Проте, в результаті проведених бесід, майже 60 % респондентів зазначили, що на сьогоднішній день процес медіації не може бути ефективно впроваджений виходячи з наступного:

1) норми Закону України «Про медіацію» не кореспондують з іншими нормативно-правовими документами, що призводить до певних колізій норм права, оскільки, існуючі норми права у сфері господарювання не передбачають право суб'єктів господарювання на використання процесу медіації при вирішенні конфліктних ситуацій з суб'єктами владних повноважень або суб'єктами надання адміністративних послуг [4], як учасниками господарських відносин, взагалі не мають право застосовувати процедуру медіації, якщо таке право їм чітко не надано спеціальними нормативно-правовими актами, що регулюють їх діяльність (стаття 19 Конституції України);

2) слід враховувати той факт, що представник суб'єкта господарювання не повинен звертати увагу на власні судження, емоційний стан, ставлення до партнера, а повинен висловлювати свою думку, розглядати та вносити пропозиції, виключно, базуючись на нормах чинного законодавства, і укласти угоду за результатами медіації виключно з дотриманням норм чинного законодавства. На сьогоднішній день, сформованою є думка суспільства про те, що медіатор – це психолог або особа, яка володіє знаннями та навичками у галузі психології, що проводить медіацію. Проте, медіація з суб'єктами господарювання потребує спеціальних знань не тільки щодо процесу проведення медіації та ведення переговорів, але в першу чергу потребує від медіатора володіння знаннями у сфері господарського, бюджетного, податкового, цивільного та інших галузей права, також володіти хоча б базовими знаннями щодо формування облікової та економічної політики підприємства. Тобто, для правильної організації процесу медіації та визначення шляхів досягнення згоди між суб'єктами господарювання необхідним є універсальний медіатор, який володіє знаннями та навичками роботи саме з суб'єктами господарювання;

3) не всі стадії, перелічені Законом України «Про медіацію» дозволяють використання медіації. Так, наприклад, Господарським процесуальним кодексом України передбачена лише можливість використання медіації, а не процес її реалізації в судовому порядку на відміну від способів «врегулювання спору за участю судді» та «мирова угода». На стадії виконання рішення суду, якщо воно потрапило до державного або приватного виконавця, взагалі не можливо, оскільки, у зв'язку чинним Законом України «Про виконавче провадження» будь яке право добровільного виконання рішення суду не застосовується.

Таким чином, аналізуючи процес впровадження медіації в Україні можемо зробити висновок про те, що для його поширення необхідно внести зміни не тільки у процесуальні документи, а й передбачити можливість застосування процедури медіації, як досудового порядку врегулювання спорів у спеціальних нормативно-правових документах, які регулюють сферу господарських відносин, що закріпить обов'язковість визнання угоди за результатами медіації

не тільки суб'єктами господарювання, які її уклали, а й органами державного нагляду та контролю, суб'єктами владних повноважень та іншими суб'єктами у сфері господарських відносин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Господарський кодекс України. *Відомості Верховної Ради України. № 18, № 19-20, № 21-22, ст.144.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/436-15#Text>
2. Конституція України. *Відомості Верховної ради (ВВР), 1996, № 30, ст. 141.* [URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
3. Про затвердження Порядку ведення єдиного державного реєстру судових рішень: Вища рада правосуддя. Рішення від 19.04.2018 №1200/15-18. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1200910-18#Text>
4. Про медіацію: закон України від 16.11.2021 р. № 1875-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20#Text>.
5. Уханенко С. Особливості стадії оскарження рішень, дій чи бездіяльності суб'єкта, який здійснює адміністративні процедури у сфері соціального захисту населення в Україні. Підприємництво, господарство і право. 2018. Том 1, с. 77 – 82. URL: <http://pgp-journal.kiev.ua/archive/2018/1/18.pdf>

Руслана ЧП

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Роксолана ГАТАНЮК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МЕДІАЦІЇ НА СТАДІЇ ДОСУДОВОГО РОЗСЛІДУВАННЯ КРИМІНАЛЬНОГО ПРОВАДЖЕННЯ

В умовах глобалізаційних процесів та трансформацій сучасного

суспільства ускладнюються соціальні відносини, що провокує виникнення конфліктів, для вирішення та врегулювання яких необхідні відповідні підходи та способи. Генезис кримінального права – постійний процес, наступний за зміною суспільних відносин, які регулюються кримінальним законодавством. Відсутність такого розвитку породжує розрив між суспільними відносинами і їх правовим регулюванням.

У сучасному світі, особливо в Європі концепції захисту прав людини спрямовані на відмову від виключно каральної реакції на злочин, яка не може належним чином забезпечити як права осіб, які його вчинили, так і потерпілих. Тому світова спільнота давно почала запроваджувати нові підходи до кримінального процесу, які реалізуються через концепцію відновного правосуддя [1]. Головною метою вирішення кримінального конфлікту у відновному правосудді є не покарання особи, що вчинила кримінальне правопорушення, а усунення спричинених суспільно небезпечних наслідків шляхом досягнення порозуміння між його сторонами та збереження спокою в суспільстві [2, с. 12].

Найпоширенішою формою відновного правосуддя у кримінальному провадженні є медіація. Зокрема Рамкове рішення Ради Європейського Союзу «Про положення жертв у кримінальному судочинстві», прийняте у 2001 році, зобов'язує усі держави ЄС поширювати медіацію в кримінальних справах та забезпечувати прийняття до розгляду будь-які угоди між жертвою та правопорушником, досягнуті в процесі медіації. Резолюція Ради з соціальних та економічних питань ООН, прийнята у 2002 році, рекомендує усім державам розробляти та впроваджувати програми відновного правосуддя у національне кримінальне судочинство [1].

Закріплення процедури медіації, орієнтованої насамперед на потреби, права та інтереси сторін, в кримінальному процесі є напрямом впровадження моделі відновного правосуддя, яке, по суті, доповнює офіційну форму правосуддя, залучаючи самі сторони кримінального конфлікту до подолання суспільно небезпечних наслідків вчиненого правопорушення [2, с. 12].

Законом «Про медіацію» від 16 листопада 2021 року (далі – Закон) в Україні на законодавчому рівні врегульовано основні засади позасудового вирішення спорів шляхом проведення процедури медіації. Згідно п. 4 ст. 1 Закону медіацією визнається позасудова добровільна, конфіденційна, структурована процедура, під час якої сторони за допомогою медіатора (медіаторів) намагаються запобігти виникненню або врегулювати конфлікт (спір) шляхом переговорів [3].

Дія цього Закону поширюється на суспільні відносини, пов'язані з проведенням медіації з метою запобігання виникненню конфліктів (спорів) у майбутньому або врегулювання будь-яких конфліктів (спорів), у тому числі й у кримінальних провадженнях, з метою примирення потерпілого з підозрюваним (обвинуваченим).

В Законі також відзначені основні принципи проведення медіації, а саме: взаємна згода сторін з урахуванням добровільності, конфіденційність, нейтральність, незалежність та неупередженість медіатора, самовизначення та рівність прав сторін медіації [3].

Що стосується вітчизняної правової системи в сфері кримінального судочинства, то одним із важливих правових інститутів є примирення сторін, закріплене в ст. 46 Кримінального кодексу України (далі КК). Саме ця стаття є основою реалізації інституту медіації в кримінальному процесі, адже, відповідно до неї, особа звільняється від кримінальної відповідальності, якщо вперше вчинила злочин невеликої тяжкості або необережний злочин середньої тяжкості, крім корупційних злочинів, якщо примирилася з потерпілим та відшкодувала завдані нею збитки або усунула заподіяну шкоду [5]. Важливо, що для звільнення від кримінальної відповідальності потрібна не лише позитивна пост кримінальна поведінка винного, а й добровільне волевиявлення потерпілого, без якого неможливе звільнення підозрюваного від кримінальної відповідальності за цією статтею. Примирення у випадку приватного обвинувачення – це добровільна відмова потерпілого від поданої ним заяви про притягнення до кримінальної відповідальності особи, яка вчинила злочин (у

тому випадку, коли справу ще не порушено), або прохання закрити вже порушене щодо винного кримінальне провадження [8, с. 81].

До переліку справ, які порушуються не інакше, як за скаргою потерпілого входять загалом 63 статті Кримінально процесуального кодексу України (далі КПК), з них: злочини, скоєні будь-якою особою; вчинені чоловіком (дружиною) потерпілого і третю групу складають злочини, вчинені іншими близькими родичами сім'ї потерпілого, або якщо вони вчинені особою, яка щодо потерпілого була найманим працівником і завдала шкоду виключно власності потерпілого [6].

Також, Глава 35 КПК передбачає два види угод у кримінальному провадженні: угода про примирення між потерпілим та підозрюваним чи обвинуваченим, та угода між прокурором та підозрюваним чи обвинуваченим про визнання винуватості.

Важливим є той факт, що законодавець чітко встановлює перелік кримінально-караних діянь, у провадженні щодо яких може бути укладена угода про примирення. Так, угоду про примирення може бути укладено щодо: кримінальних проступків; злочинів невеликої і середньої тяжкості; у кримінальному провадженні у формі приватного обвинувачення [6].

Наслідком укладення та затвердження угоди про примирення є: для обох сторін – обмеження права оскарження вироку, а крім того потерпілий втрачає право вимагати в подальшому притягнення особи до кримінальної відповідальності за відповідне кримінальне правопорушення і змінювати розмір вимог про відшкодування шкоди.

Не можемо оминати увагою передбачену КПК угоду про визнання винуватості. Її може бути укладено у провадженні щодо: кримінальних проступків; злочинів невеликої чи середньої тяжкості, тяжких злочинів за умови, що цими кримінальними правопорушеннями завдано шкоду лише державним чи суспільним інтересам, тобто без потерпілої сторони [6].

На нашу думку, угода про визнання винуватості є різновидом примирення у кримінальному процесі, оскільки надає можливість підозрюваному

відшкодувати завдані державним, суспільним інтересам збитки та взамін погодити з прокурором міру покарання за своє протиправне діяння.

Спробуємо частково проаналізувати окремі соціально-психологічні та практичні особливості проведення медіації на стадії досудового розслідування. Зокрема відмітимо, що мотиви, якими керується потерпілий, погоджуючись на примирення (жалість, релігійні переконання, сподівання на дружбу, бажання поліпшити своє майнове становище тощо) для застосування аналізованих нами вище правових норм, значення не мають [7, с. 923].

Мотивами підозрюваного щодо застосування медіації на стадії досудового розслідування може бути щире прагнення отримати можливість виправлення помилок, шляхом відшкодування збитків або компенсації потерпілим. Також може мати місце прагнення до зменшення міри покарання або його уникнення.

Медіація в кримінальному процесі може бути складною та пов'язаною з ризиками, а також мати як позитивні, так і негативні психологічні аспекти. Ось деякі з них: стрес і тривога. Учасники конфлікту, зокрема жертви та підозрювані, можуть відчувати значний рівень стресу і тривоги під час медіації. Спогади про злочини, необхідність взаємодії з іншою стороною кримінального конфлікту можуть викликати страх, тривогу та емоційні реакції, які можуть бути навіть більш інтенсивними, ніж у судовому процесі. Зокрема, тривога може виражатися в напруженості та невпевненості і впливати на здатність сторін ефективно комунікувати й обговорювати власну позицію.

Критики ідеї запровадження медіації зазначають, що за своєю суттю медіація суперечить принципу невідворотності покарання за вчинений злочин, принципу вини, принципу захисту прав та інтересів постраждалої сторони. Також відзначають, що медіація може негативно вплинути на криміногенну ситуацію [4, с. 128].

Однак, на противагу вказаним недолікам, лише процедура медіації, на відміну від звичайних суто юридичних процесуальних дій в кримінальних конфліктах, дає можливість зняття соціальної напруги між обвинуваченим та потерпілим; підвищити рівень довіри до судових органів, дає можливість

зменшити навантаження на суд; сприяє забезпеченню прав та законних інтересів потерпілого та правопорушника, адже потерпілий матиме можливість отримати реальну компенсацію завданої шкоди; реалізовує принцип економії процесуальних засобів при вирішенні кримінально-правових конфліктів [4, с. 128].

На наш погляд, врахування результатів медіації при призначенні покарання має бути одним із проявів принципу гуманності. Гуманність покарання полягає в тому, що при його призначенні широко враховуються позитивні якості особи підсудного, що може привести до пом'якшення призначеного йому покарання. З принципом гуманності нерозривно пов'язаний принцип справедливості призначення покарання, який також може бути реалізований через медіацію або інші форми відновного правосуддя.

Таким чином, Україна, запровадивши угоди в кримінальному процесі, вдосконалила законодавство відповідно до світових стандартів, які вже давно передбачають інститут медіації. Поширення посередництва у кримінальних провадженнях та забезпечення реалізації угод між потерпілим і правопорушником може суттєво прискорити здійснення правосуддя завдяки спрощенню процедури, а це на фоні великої кількості правопорушень у державі може суттєво розвантажити правоохоронні органи для провадження щодо більш тяжких кримінальних правопорушень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Відновне правосуддя – новий підхід реагування на злочин, вчинений неповнолітніми URL: <https://minjust.gov.ua/m/vidnovne-pravosuddya-noviyu-pidhid-reaguvannya-na-zlochyn-vchineniy-nepovnolitnimi> (дата звернення: 10.09.2023).

2. Дьомін Ю.М. Інститут угод у кримінальному провадженні: важливі аспекти правозастосування. *Вісник національної академії прокуратури України*. 2013. № 4. С. 11–19.

3. Закон України про медіацію (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2022, № 7, ст. 51) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20>.(дата звернення: 15.07.2023).

4. Іщенко О.М. Медіація в кримінальному процесі: зарубіжний досвід та перспективи України. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, 2016. Випуск 39. Том 2. С. 126–124.

5. Кримінальний кодекс України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 25–26, ст.131) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14> Text (дата звернення:17.08.2023).

6. Кримінальний процесуальний кодекс України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2013, № 9–10, № 11–12, № 13, ст.88) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4651-17> Text/ (дата звернення:17.05.2023).

7. Мандриченко Ж.В. Деякі аспекти нормативного удосконалення звільнення від кримінальної відповідальності за примиренням з потерпілим / Ж. В. Мандриченко. *Актуальні проблеми держави і права*. 2004. №22. С. 921–925. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdp_2004_22_174 (дата звернення: 30.08.2023).

8. Собко Г.М. Медіація як спосіб урегулювання конфлікту при вчиненні кримінального правопорушення. *Поліцейська медіація як інструмент захисту прав та інтересів громадян: матеріали Міжнар. наук.конф., м. Одеса, 4 червня 2021 р. Одеса: ОДУВС, 2021.104 с.*

Іванна АНДРІЙЧУК

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Вікторія СИМЧАК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ЧИННИК ГАРМОНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ

Сучасні організації характеризуються множинністю конфліктів, в яких беруть участь як окремі особи, так і групи з різними інтересами та потребами. Ці конфлікти негативно впливають на роботу організації та її економічне зростання, а також мають негативний вплив на психічний стан працівників та соціально-психологічний клімат загалом. Актуальність питання особливостей міжособистісної взаємодії в організації залежить від того, що проблема внутрішньоорганізаційного конфлікту є однією із важливих у сфері трудових відносин. Незважаючи на загальну широку розробленість проблеми конфліктів, в самій організації виникає багато питань, які потребують розуміння і знань у контексті змін, що відбуваються в сучасному суспільстві.

Як показав аналіз літератури, конфлікт - це раптове загострення протиріч (конфліктна ситуація) і зіткнення (інцидент) двох чи більше учасників (суб'єктів) в ході вирішення проблеми (об'єкта), що має ділову чи індивідуальну значимість [1].

Особливий внесок у розробку теорії конфлікту зробили зарубіжні вчені, такі як: (А. Адлер, Н. Гришина, М. Дойч, К. Левін, К. Лоренц, Г. Салівен, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні) та вітчизняні психологи (Т. Драгунова, Т. Дуткевич, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Р. Кричевська, Г. Ложкін, Л. Петровська, Н. Пов'якель, А. Рояк).

Основна мета управління конфліктами полягає в тому, щоб запобігти деструктивному впливу конфлікту та сприяти їхньому адекватному вирішенню з метою приведення взаємин учасників конфлікту в норму, що сприяє відносній цілісності відносин в організації.

Управління організаційними конфліктами - це специфічний вид управлінської діяльності, що є головною складовою функції управління персоналом, що реалізується у цілеспрямованому усуненні можливих причин виникнення конфліктних ситуацій з метою формування цілісності організації [2].

Проаналізувавши структуру та причини виникнення конфліктів в організаціях, перейдемо до вивчення методів урегулювання конфліктів. Поширеною є модель, в якій відображені такі типи врегулювання: ухиляння від конфлікту; придушення конфлікту; управління конфліктом [3].

Практика показує, що успішними профілактичними заходами запобігання конфліктам на підприємстві є: виділення інтегруючих цілей між адміністративним корпусом та співробітниками організації; визначення балансу прав та ступеня відповідальності при виконанні посадових обов'язків; складання системи правил для формування та подальшого функціонування підрозділів; грамотне делегування повноважень та дотримання ієрархічної системи на підприємстві; застосування заохочувальних заходів.

Відповідно до організаційної структури процесу та в залежності від напрямків роботи в процесі управління персоналом беруть участь: заступник генерального директора з управління персоналом, бухгалтерія та начальники структурних підрозділів та служб. Проаналізувавши особливості міжособистісної взаємодії серед співробітників центру «Родинний затишок», кадровий склад організації, ми виявили, що в колективі кількість чоловіків та жінок суттєво не відрізняється, найбільшу питому вагу в організації мають вікові інтервали від 21 до 30 та від 31 до 40 років, на 2023 рік плінність персоналу відсутня.

Серед співробітників присутня атмосфера змагань, де деякі зі співробітників виявляють більше ініціативи та старанності. У зв'язку з цим, в колективі починає вибудовуватись якась ієрархія лідерства і підпорядкування. Це сприятливий ґрунт для виникнення конфліктних ситуацій. Саме тому в даній ситуації необхідно дбати про соціально-психологічний клімат у колективі. Позитивний соціально-психологічний клімат сприяє ефективному функціонуванню колективу, оскільки він впливає на особисту продуктивність та злагодженість команди.

З метою виявлення особливостей міжособистісної взаємодії було проведено опитування «Оцінка соціально-психологічного клімату».

Респондентам було зачитано інструкцію та створено гугл-форму. При обробці відповідей виявили, що загальний психологічний клімат у колективі загалом сприятливий, але нестійкий. Це має стати предметом додаткової роботи керівника та активу колективу у зв'язку з можливістю його подальшого розвитку.

Результати опитування показали, що більшість співробітників центру «Родинний затишок» задоволені станом міжособистісних стосунків. Психологічні особливості управління конфліктами в організаціях залежать від ряду чинників, які представлені в динаміці розподілу на рис. 1.

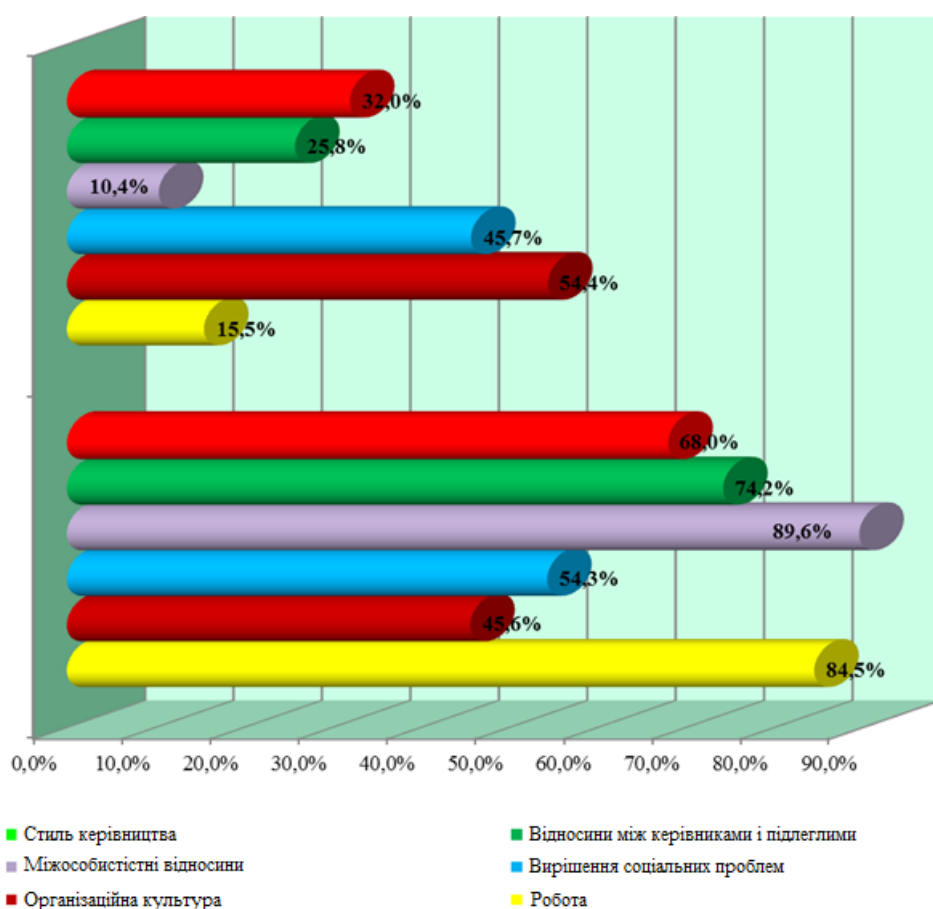


Рис. 1 Динаміка розподілу задоволеністю міжособистісними відносинами серед респондентів

У середньому по організації стан міжособистісних взаємин оцінюється як позитивний. Анкетування показало, що конфлікти в цілому та конфліктні ситуації, зокрема у трудовому колективі центру «Родинний затишок», вкрай рідкісне явище. До основних причин виникнення конфліктів в організації належать: несправедливий розподіл привілеїв, високі амбіції деяких працівників,

дії керівників, але головну причину конфліктних ситуацій відзначено респондентами одноголосно – неправильна організація роботи.

Виходячи з аналізу результатів анкетування, було виявлено таку проблему: недосконалість системи підбору та розстановки кадрів. З вищесказаного випливає необхідність проведення подальшої та більш серйозної роботи з управління конфліктами, їх запобігання та ліквідації; а також створення початкової безконфліктної ситуації в компанії, гармонізації соціально-психологічного клімату.

Як рекомендації щодо вирішення конфліктів між співробітниками, можна запропонувати впровадження практики профілактики конфліктів. Так як попередити конфлікти значно легше, ніж конструктивно вирішити їх, саме тому профілактика конфліктів не менш важлива для успішної роботи організації. При цьому вона вимагає набагато менших затрат сил, засобів і часу та запобігає навіть тим мінімальним деструктивним наслідкам, які властиві будь-якому конструктивно вирішеному конфлікту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болучевська О.А. Конфлікти та методи їх вирішення. *Світ наукових відкриттів*. 2010. № 6. С. 241-243.
2. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури. 2015. 456 с.
3. Олексійцев І.С., Галіахметов Р.М. Вирішення конфліктів та особливості національної ментальності. *Соціосфера*. 2010. № 2. С. 9–12.

Галина СВДЕРСЬКА

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна

Євгеній КОЗАЧУК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ ПЕРЕГОВОРІВ

Переговори є невід'ємною частиною нашого життя, і вміння ефективно їх проводити має велике значення для досягнення взаєморозуміння та розв'язання конфліктів. Мова йде не тільки про перемовини на рівні держав чи корпорацій. Кожного дня ми про щось домовляємось: про ціну на нерухомість, про підвищення зарплати, про розподіл обов'язків по дому тощо.

Як наголошують сучасні фахівці, переговори – це засіб вирішення конфлікту за допомогою ненасильницьких прийомів, коли сторони шукають взаємоприйнятне рішення [5]. Проблемою переговорів займаються багато зарубіжних та вітчизняних фахівців. Серед них, зокрема, К.Андерсон, Г.Єрмоєнко, А.Картер, Дж.Кемп, А.С.Конько, М.С.Корольчук, В.М.Крайнюк, Дж.Морено, Дж.Рубін, Д.Пруйт, С.Стівенсон, П.Томсон, Р.Фішер, О.Шепель, В.Юрі та ін.

Переговори відіграють важливу роль у сучасному світі, де важко переоцінити значення співробітництва та мирного вирішення конфліктів. Силкові та командні методи урегулювання суперечностей часто призводять до насильства та незадовільних результатів. Переговори, натомість, дають можливість сторонам знайти спільні рішення та досягти мирного компромісу. Вони сприяють розвитку глибшого розуміння інтересів і потреб кожної сторони та дозволяють будувати взаємовигідні стосунки.

Результати переговорів залежать від прийомів їх ведення, способів мовленнєвого впливу, культури ділового спілкування, дотримання правил добропорядного тону, ввічливого і шанобливого ставлення до партнера, толерантності, терпимості до недоліків у характерах і поведінці людей. Коли ми розпочинаємо переговори, то мусимо знати і враховувати, що така діяльність передбачає взаємини в суб'єкт–суб'єктній, а не в «суб'єкт-об'єктній» системі (О.А.Блінов). Переговорний процес є діяльністю двох суб'єктів взаємодії, кожен з яких керується своїми цілями, інтересами, завданнями, намірами. Такі взаємини передбачають співучасть та співробітництво [1; 2].

Успіх переговорів значною мірою залежить від якісної підготовки, а також від уміння їх правильно вести. Продумана підготовка – це визначення мети і цілей переговорів, оскільки чітко сформульована мета і цілі допомагають зосередитися на важливих питаннях і уникнути зайвої деталізації. Збір і аналіз відомостей про опонентів, їхні інтереси і потреби допомагають розробити ефективну стратегію, а розгляд можливих та альтернативних рішень допомагає бути готовим до різних сценаріїв і подій.

Ще один аспект – це тривалість переговорів. Важливо забезпечити достатньо часу для проходження всіх етапів переговорів. Занадто тісний графік може призвести до несприятливих результатів. З іншого боку, тривалість переговорів повинна бути обмеженою, щоб уникнути затягування і втрати актуальності питань.

Сучасні фахівці у галузі переговорів мають бути добре підготовленими, володіти навичками комунікації, аналізу і конфліктології. Вони також повинні мати великий творчий потенціал, оскільки кожна переговорна ситуація унікальна і вимагає індивідуального підходу. Дані спеціалісти повинні бути здатними розвивати рішення, які задовольняють всіх учасників, і забезпечувати стійкість укладених угод.

Хочемо підкреслити, що належна психологічна підготовка відіграє важливу роль у переговорах і може вирішально впливати на їхні результати. Вона може допомогти нам залишити поза дверима переговорної кімнати будь-які особисті образи, негативні емоції та агресію, щоб зосередитися на досягненні спільних цілей і взаємовигідних рішень. Завдяки їй ми можемо застосовувати емоційний контроль, витримку та терпимість під час проведення переговорів, вміло керувати своїми почуттями. Бо надмірна емоційність – наприклад, гнів, обурення або радість - можуть перешкоджати раціональному прийняттю рішень. Ті учасники переговорів, які вміють керувати своїми емоціями, а саме розряджати надмірне збудження, долати стан апатії, розгубленість, - мають значно більше шансів на успіх. Відтак варто практикувати техніки релаксації та

зосередженості, які допоможуть зберегти учасникам переговорів спокій і концентрацію.

Цілком доречним може бути використання методики раціонального контролю, самоконтролю та управління емоціями Х.Корнеліус, Ш.Фейр. Вказана психологічна технологія передбачає відповіді на наступні запитання:

- Чому я почуваюся саме так? Що трапилося, що викликало в мене саме таку емоційну реакцію?

- Що я хочу змінити? Яких змін я хочу, а яких точно не хочу?

- Завдяки чому можна позбавитися цих негативних почуттів? (Наприклад, що допоможе мені позбутися образи? Можливо, мені потрібно просто висловитися? Чого я прагну: почути вибачення, переконатися, що друга сторона намагається виправити становище?).

- Чия це проблема? Що в ній належить мені, а що іншим?

- У чому полягає невисловлений зміст ситуації в нашому сприйнятті?

Також, на наше переконання, надзвичайно важливим для успішного переговорника є вміння розпізнавати невербальні сигнали партнера (опонента) та правильно їх інтерпретувати з психологічної точки зору [3]. Необхідним є контроль власних невербальних повідомлень, здатність передавати їх дотримуючись принципу нейтрального та безоціночного ставлення до учасників процесу перемовин.

Психологічна підготовка до переговорів є дуже важливою, оскільки дає змогу усвідомити власні почуття, емоції. Як підкреслюють О.А.Блінов та А.Картер, за певних умов є корисним навіть записати перед переговорами реальні почуття (гнів, стурбованість, страх тощо) і бажані (впевненість, зняття напруги та ін.). Тобто корисно виявити ті емоції, які сприятимуть ефективності переговорів, і намагатися позбутися непотрібних. Психологічне звільнення від проблеми (підозри, побоювання та ін.) настає вже під час розмови про неї [2].

Детальний аналіз відповідної літератури [1;2;3;4;5] дозволив нам сформулювати рекомендації, яких варто дотримуватися для успішного проведення переговорного процесу:

1. Обов'язково враховувати важливість психологічної підготовки до переговорів, усвідомлювати, що в переговорах майже завжди поєднуються психологічні та соціальні чинники.

2. Коли формуємо делегацію, то звертаємо увагу на психологічну сумісність її учасників. У попередніх ділових зустрічах та індивідуальних розмовах уточнюємо позицію кожного з них.

3. Під час проведення переговорів варто практикувати навички ефективного діалогу – такі, як слухання і розуміння опонента, ставлення до нього з повагою, відкритість до обговорення різних поглядів.

4. Розробка стратегії комунікації на переговорах має враховувати психологічні особливості опонента.

5. Важливим є створення позитивної психологічної атмосфери на переговорах. Важливо, щоб учасники почували себе вільно та захищено, щоб вони були готові до відкритого обміну інформацією та ідеями.

Психологічна підготовка і розуміння психологічних аспектів переговорів допомагають зробити процес більш продуктивним і ефективним, сприяючи досягненню взаємовигідних угод та взаєморозуміння між сторонами. Навіть якщо підготовка до переговорів не може врахувати всі можливі сценарії, вона допомагає бути готовими до різних ситуацій і забезпечує більший контроль над процесом.

Як бачимо, окреслена нами проблема має вагомим практичне значення. Від того, наскільки сильно у психологічному плані підготовлені учасники переговорного процесу, наскільки вони вміють застосувати власні психологічні знання і вміння, великою мірою залежить їх успішність чи неуспішність, результативність чи відсутність наміченого результату.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блінов О. А. Особливості підготовки й проведення переговорів між студентом і викладачем під час складання екзаменів. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції професорсько-викладацького складу «Україна в*

євроінтеграційних процесах». Київ: Київський міжнародний університет, 17–18 лютого 2007 р. С.264–271.

2. Блінов О. А. Психологічне забезпечення переговорного процесу: навч. посібник. Київ: НАУ, 2013. 248 с.

3. Гірник А., Бобро А. Управління спілкуванням і технологія переговорів. *Командор. Вісник державного службовця України*. 1997. № 2. С. 32 – 33.

4. Тренінг організації ведення переговорів: консп. лекцій / Укл.: С.С. Яремчук. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. 108 с.

5. Тихомирова Є.Б., Постоловський С.Р. Конфліктологія та теорія переговорів: Підручник. Рівне: Перспектива, 2007. 389 с.

Наталя ОСМАЧКО

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасна шкільна освіта стоїть перед низкою важливих завдань та викликів, серед яких особливе місце займає вивчення іноземних мов молодшими школярами. Однак, в умовах війни та геополітичних нестабільностей, які стали невід'ємною частиною сучасної реальності, навчання стає складнішим завданням.

Під час взаємодії вчителя з учнями молодшого шкільного віку в процесі вивчення іноземної мови виникає низка психологічних бар'єрів, які можуть впливати на якість навчання і стосунки між педагогом та учнями. Важливо враховувати, що саме в умовах війни діти стають особливо вразливою віковою категорією через вплив різних стресових чинників на їхній психоемоційний стан. Тому в складних умовах сьогодення вчитель має реалізувати особистісно-орієнтований підхід до кожного учня, особливо на уроках іноземної мови,

вивчення якої часто викликає труднощі в учнів, зумовлені різними психологічними бар'єрами комунікативної взаємодії вчителя з учнями.

У психології під бар'єрами розуміють певні перешкоди, що заважають досягненню взаєморозуміння між людьми. Ці бар'єри можна розділити на два основних типи: змістові і психологічні бар'єри. Змістові бар'єри виникають внаслідок різного сприйняття та розуміння одних і тих самих явищ, що призводить до ускладнення спілкування та взаєморозуміння між партнерами. Психологічні бар'єри, своєю чергою, виявляються в підсиленні негативних емоцій, таких як: сором, провина, страх, та внутрішніх індивідуальних особливостей (тривожність, занижена самооцінка тощо). Ці психологічні бар'єри можуть призводити до надмірної пасивності або, навпаки, занадто активної реакції суб'єкта, що ускладнює виконання ним певних завдань та ефективну комунікацію [1, с. 286].

Загалом психологічний бар'єр розуміють як складний мотиваційний психічний стан, що блокує бажані дії в конкретних ситуаціях і часто супроводжується стресом, особистісною невизначеністю та емоційними виявами негативних станів [3, с. 5]. Розуміння та подолання цих бар'єрів стають надзвичайно важливими для забезпечення ефективного навчання та психологічної підтримки учнів.

Мовний бар'єр є результатом психологічних чинників і виникає тоді, коли учень не проявляє достатньо позитивної мотивації навчання та демонструє сильну сором'язливість, уникає активної участі в комунікативних ситуаціях, що утруднює відповіді на запитання.

Існують різні фактори, які можуть призвести до виникнення мовного бар'єру. Один із них – страх учня висловлюватись іноземною мовою, страх зробити помилку, що може призвести до сміху або виправлень іншими учнями. Другим чинником, який може спричиняти цей страх, є особистість вчителя. Вчителі деколи намагаються швидко говорити, часто виправляти помилки учнів та надмірно їх критикувати [2].

Ще одним важливим фактором є урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів та їх особливостей навчання. Вчителю необхідно бути уважним до пізнавальних потреб своїх учнів та адаптувати навчальний процес до їхніх індивідуальних можливостей. Важливо аналізувати навчальні досягнення та проблеми, з якими зіштовхуються учні, і враховувати ці особливості при виборі методів і засобів навчання іноземної мови.

Слід пам'ятати, що учні молодшого шкільного віку вирізняються віковими особливостями, серед яких психологи виокремлюють підвищену емоційність, низький рівень концентрації уваги, імпульсивність та реактивність. Вони можуть мати обмежені навички планування, узагальнення та систематизації інформації [4, с. 141-142]. Важливо також враховувати фізичні, соціальні, мовні та пізнавальні особливості цієї вікової групи. Діти молодшого шкільного віку активні, рухливі, вони виявляють інтерес до нових ідей та можуть вивчати навколишній світ через ігри. Враховуючи ці особливості, вчителю іноземної мови необхідно прагнути сформувати у молодших школярів позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови.

Мотивація є одним із ключових чинників у процесі вивчення іноземної мови. Як відомо, виділяють два основних види мотивації – внутрішню, яка виникає, коли учень вивчає те, що йому подобається, і зовнішню, яка спонукає учнів вивчати мову, щоб отримати певну користь, наприклад, добре здати тест. Проте результати цієї мотивації можуть бути тимчасовими, і багато учнів можуть припинити вивчення мови, як тільки досягнуть своєї мети.

Деякі учні можуть почати вивчати іноземну мову з великою мотивацією досягти успіху, але з часом, стикаючись з труднощами, втрачають бажання вчитися і перестають активно брати участь у комунікативній взаємодії під час навчання. Серед засобів, які можуть допомогти залучити учнів до вивчення іноземної мови, варто виокремити такі, як: створення емоційно-позитивної атмосфери на уроці, проведення дидактичних ігор, які допомагають знизити емоційну напругу під час занять. Також необхідно з розумінням ставитися до

помилки учнів і підтримувати їх, коли вони намагаються висловлюватися іноземною мовою, оскільки це сприяє підвищенню їхньої самооцінки.

Вибір методу подолання психологічних труднощів у процесі вивчення іноземної мови є надзвичайно важливим. Н.В. Сопілко виокремлює розвивальну, захисну, пасивну, депресивну й афективно-агресивну стратегії подолання психологічних бар'єрів [2, с. 118]:

1) розвивальна стратегія є характерною для учнів, які володіють оптимістичним світоглядом, позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя і мають виражену мотивацію до досягнення своїх цілей;

2) захисна стратегія є характерною для учнів, які можуть виконувати певні завдання і досягати позитивних результатів, використовуючи захисні механізми в ситуаціях, коли виникають труднощі;

3) пасивна стратегія є типовою для учнів, які не мають сильного бажання до самостійності у навчанні і віддають перевагу стандартним методам та розв'язанням навчальних завдань;

4) депресивну стратегію використовують учні, які не здатні самостійно вирішувати власні психологічні проблеми. Така стратегія належить до деструктивного способу подолання психологічного бар'єру;

5) афективно-агресивна стратегія характерна для учнів, чия поведінка відзначається виразною агресією, що ускладнює знаходження позитивних способів вирішення труднощів, які можуть виникати під час навчальної діяльності.

Безперечно, найбільш ефективним способом подолання психологічних бар'єрів у вивченні іноземної мови є, на нашу думку, розвивальна стратегія, яка забезпечує конструктивний підхід до подолання труднощів. Використання цієї стратегії сприяє розвитку пізнавальної активності, емоційної стійкості, самоконтролю, відповідального ставлення учнів до навчання.

Отже, можна зробити висновок, що проблема психологічних бар'єрів комунікативної взаємодії вчителя з учнями початкових класів у процесі вивчення іноземної мови залишається актуальною і потребує подальшого дослідження. З

метою вирішення цієї проблеми вчителі повинні формувати в учнів позитивну мотивацію навчання, враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, дотримуватись розвивальної стратегії щодо подолання психологічних бар'єрів. Це сприятиме ефективній комунікативній взаємодії вчителя з учнями під час вивчення іноземної мови та забезпечить психологічну підтримку молодших школярів у процесі навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Висоцька О. Л. Психологічні бар'єри під час вивчення іноземних мов: передумови формування та організація подолання. *Іноземна філологія*. 2015. Вип. 128. С. 285–291.
2. Войцьо І. М. Особливості подолання психологічних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові праці. Серія: Педагогіка*. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2019. Вип. 314. Т. 326. С. 116–119.
3. Гірняк А., Васильків О. Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 79–90.
4. Городецька О. Лінгвопсихологічні основи навчання іноземної мови учнів молодшого шкільного віку. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 1 (85). С. 140–143.
5. Массанов А. В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості. Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2010. 371 с.
6. Сопілко Н. В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Хмельницький, 2008. 268 с.
7. Яковлева Н. В. Деякі особливості виявлення комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземних мов. *Психологія* : зб. наук. праць. Вип. 11. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2000. С. 360–366.
8. Яковлева Н. В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.

Роман ПАВЛОВСЬКИЙ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДРУЖНІХ КОНФЛІКТІВ У МОЛОДИХ СІМ'ЯХ

У даний час Україна переживає складні воєнні часи, які істотно відображаються на становищі всіх елементів соціальних структур, зокрема сім'ї. Сім'я є найменшим осередком суспільства, що постійно відчуває на собі безпосередньо чи опосередковано ті зміни, які відбуваються у країні та відповідно сама накладає відбиток на розвиток суспільства.

Процес формування, становлення та розвитку сучасної української сім'ї проходить у складних і суперечливих умовах, на фоні яких відбувається погіршення фізичного і психічного стану здоров'я людей, зростання міжособистісної ізоляції, агресивності, нездатності розв'язувати проблеми і конфлікти, що виникають на їх життєвому шляху. Сьогодні сім'я стикається з цілою низкою нових проблем, значною мірою втрачає здатність виконувати життєво необхідні функції і стоїть на порозі кризи. З огляду на це, можна говорити, що ситуація з внутрішньо сімейними стосунками поступово погіршується внаслідок збільшення протиріч і конфліктів у суспільстві. Ці обставини можуть мати негативні наслідки не лише для сім'ї, але й для країни загалом.

Дослідження М.І. Алексєєвої, В.В. Бондаревської, Т.В. Говорун, С.В. Дворняка, О.М.Кікінежді, Т.С. Кириленко, О.С. Кочаряна, Р.П. Федоренко та ін. дозволяють стверджувати про наявність кризи, в якій опинилась сьогодні українська сім'я як елемент соціальної системи суспільства. Ознаками такої кризи є високий рівень незадоволеності подружнім життям, дисфункційний розвиток взаємин у шлюбі, конфліктність, стійка орієнтація подружжя на розлучення та малодітну сім'ю, нездатність досягти злагоди, зростання кількості розлучень тощо. Під цим кутом зору стає зрозумілим, що сім'я, особливо на

початковій стадії її розвитку, потребує психологічної підтримки та допомоги.

Сімейні конфлікти є однією з найпоширеніших форм конфліктів. По оцінках фахівців, у 80-85 % родин відбуваються конфлікти, а в інших 15-20% виникають сварки по різних приводах. Унікальність сімейних відносин обумовлює не тільки специфіку виникнення і протікання конфліктів у родині, до й особливим образом відбивається на соціальному і психічному здоров'ї всіх її членів. У дійсній темі розглядаються особливості сімейних конфліктів, їхня класифікація, а також інші питання, що розкривають суть цього складного явища. Сімейні конфлікти – це протиборство між членами родини на основі зіткнення протилежно спрямованих мотивів і поглядів [1; 3].

Проблемою сімейних конфліктів займалися багато як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Однак попри досить значний обсяг теоретичної та прикладної розробки даної проблеми, вона і досі викликає гострі дискусії. У літературі немає єдиної думки щодо комплексного підходу до діагностики сімейних взаємин, недостатньо розроблені шляхи попередження та подолання виникнення протиріч у сім'ї. Значної уваги потребує теоретичне та експериментальне дослідження причин виникнення подружніх конфліктів у молодій сім'ї, яка легко піддається впливу різноманітних зовнішніх і внутрішніх негативних чинників.

Насамперед, сімейні конфлікти відрізняються особливим предметом, специфіка якого обумовлена унікальністю сімейних відносин. Найважливішою особливістю сімейних відносин є те, що їхній основний зміст складають як міжособистісні відносини, так і правові і моральні зобов'язання, зв'язані з реалізацією функцій родини: репродуктивної, виховної, господарсько-економічної, рекреативної (взаємодопомога, підтримка здоров'я, організація дозвілля і відпочинку), комунікативної і регулятивної.

Особливості сімейних конфліктів виявляються в їхній динаміці, а також у формах протікання. У цілому динаміка сімейних конфліктів характеризується класичними етапами (виникнення конфліктної ситуації, усвідомлення конфліктної ситуації, відкрите протиборство, розвиток відкритого протиборства,

дозвіл конфлікту й емоційне переживання конфлікту). Але такі конфлікти відрізняються підвищеною емоційністю, швидкістю протікання кожного з етапів, формами протиборства (докори, образа, сварка, сімейний скандал, порушення спілкування і т.п.), а також способами їхнього вирішення (примирення, досягнення згоди, притирання відносин на основі взаємних поступок, розлучення і ін.) [1].

Істотною особливістю сімейних конфліктів є і те, що вони можуть мати важкі соціальні наслідки. Нерідко вони закінчуються трагічно. Дуже часто приводять до різних захворювань членів родини. Особливо важкі наслідки сімейні конфлікти мають для дітей [2].

Таким чином, у психології під конфліктом розуміється зіткнення протилежно спрямованих інтересів, цілей, позицій, думок, поглядів суб'єктів взаємодії чи опонентів. Сутністю подружнього конфлікту є зіткнення суперечливих позицій членів сім'ї. Аналіз літератури засвідчує, що існують різні підходи до визначення причин сімейних конфліктів. Гострота конфліктів, їх частота, сила емоційних вибухів, контроль за власною поведінкою, тактика і стратегія поведінки партнерів у різних конфліктних ситуаціях залежить також від індивідуальних особистісних особливостей, темпераменту і характеру подружжя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаровська В. Стадії розвитку сім'ї. Види сімейних конфліктів. *Психологічна допомога сім'ї* / Упоряд. Т. Гончаренко. Київ, Вид. дім «Шкіл. світ» : Вид. Л. Галіцина, 2015. С. 12 – 15.
2. Радчук Г.К., Тіунова О.В. Сімейне виховання. Освітній тренінг для батьків. Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2008. 120с.
3. Федоренко Р. П. Психологія молодшої сім'ї і сімейна криза: моногр. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. 168 с.

Людмила МАТЯШ-ЗАЯЦ

*кандидат психологічних наук, доцент, Український державний університет
імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна*

Ілля САВЧЕНКО

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Український державний
університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна*

**РЕСУРСИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ
ОСОБИСТОСТІ У СИТУАЦІЇ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО
КОНФЛІКТУ**

Соціальна ситуація, яка склалася в Україні впродовж останнього десятиліття, призвела до виникнення цілої низки психологічних проблем у її громадян. Пандемія COVID-19, а потім і повномасштабна війна обернулися для значної кількості людей втратою стабільності, соціального та професійного статусу, ослабленням, а подекуди і розривом, родинних і дружніх зв'язків, зниженням рівня і якості життя, що зрештою, призводить до зниження рівня психологічного благополуччя особистості, виникнення внутрішньоособистісних конфліктів. Така ситуація потребує окремого психологічного дослідження задля формування комплексу заходів для подолання негативних наслідків такої ситуації.

Проблема особистості та її психологічного благополуччя останнім часом стає предметом наукових досліджень як в Україні, так і за її межами. Теоретичні основи дослідження психологічного благополуччя були закладені дослідженнями К. Ріфф, С. Любомирського та інших дослідників [8; 9]. Проблеми психологічного благополуччя особистості та подолання внутрішньоособистісних конфліктів привертала увагу таких вітчизняних дослідників як О. Абрамюк, А. Липецька (1), С. Жарікова (2), Ю. Кашлюк (3), Ю. Олександров (4), Б. Пахоль (5), О. Радько (6), Л. Сердюк (7). Однак шляхи гармонізації психологічного благополуччя особистості, яка переживає внутрішній конфлікт, поки що досліджені мало як у теоретичному так і емпіричному плані.

У нашому дослідженні ми ставили за мету виявити взаємозв'язок психологічного благополуччя з внутрішніми конфліктами особистості та виявити ресурси гармонізації та підвищення рівня психологічного благополуччя особистості.

Насамперед необхідно визначити сутність психологічного благополуччя особистості та внутрішньоособистісного конфлікту.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що науковці до вивчення проблеми психологічного благополуччя особистості звернулися на початку ХХ століття у зв'язку з початком активного дослідження умов психологічної неврівноваженості, стресів та депресій і їх впливу на характеристику людини, яку згодом позначили як «благополуччя». Дослідження даного феномену відбувалося у різних підходах, які, відповідно, по різному трактували його сутність. У нашому дослідженні ми спираємося на розуміння психологічного благополуччя як сукупності фізіологічних, психічних, психологічних, соціальних чинників, що визначають задоволеність життям, творчу активність, психологічну адаптацію умов мінливого середовища. Під внутрішньоособистісним конфліктом ми розуміємо як протиріччя, зіткнення суперечливих тенденцій у внутрішньому світі особистості, які сприймаються і переживаються нею як значима психологічна проблема, що спонукає особистість шукати шляхи її вирішення.

У ході емпіричного дослідження ми намагалися прослідкувати зв'язок між означеними феноменами. У дослідженні взяли участь 40 осіб віком 25 – 45 років. З метою діагностики психологічного благополуччя була використана методика «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф, адаптована Н.М. Лепешинським, а діагностика внутрішньоособистісного конфлікту проводилася за допомогою методик «Рівень співвідношення цінності і доступності» та «Сім станів», які є частиною розробленого О. Фанталовою комплексу методик «Діагностика внутрішнього конфлікту».

К. Ріфф було розроблено багатовимірну модель психологічного благополуччя, яка включає 6 основних складових психологічного благополуччя:

наявність мети у житті, позитивні відносини з іншими, особистісний ріст, управління оточенням, самоприйняття, автономія. За допомогою методики «Шкала психологічного благополуччя» можна виміряти актуальне психологічне благополуччя, яке усвідомлюється індивідом як суб'єктивне самовідчуття цілісності та усвідомленості власного буття. Виявилось, що в цілому половині досліджуваних властивий середній рівень психологічного благополуччя, високий рівень – лише 22% досліджуваних, у той час як у 28% досліджуваних діагностовано низький рівень психологічного благополуччя. Також отримані у ході результати засвідчили, що високі показники мають такі компоненти як самоприйняття (50%) позитивні відносини з іншими (50%) та особистісне зростання (43%), у той час як автономія, управління середовищем та цілі у житті (відповідно 54%, 50%, 50%) мають низькі показники. Аналіз компонентів, за якими у досліджуваних діагностовані низькі показники свідчить про те, що більшість з них вважають себе нездатними регулювати власну поведінку, покладаючись на думку інших у прийнятті важливих рішень, відчувають труднощі з організацією повсякденної діяльності, вважають себе нездатними змінювати або поліпшувати обставини свого життя, ставити перед собою і реалізовувати життєві цілі. Ми припускаємо, що такий факт може бути наслідком військових дій, які відбуваються в Україні.

Дані, отримані за допомогою методики «Рівень співвідношення цінності і доступності» та «7 станів» свідчать про те, що у значній кількості досліджуваних (35%) наявні ознаки внутрішньоособистісного конфлікту. Зокрема, у значній кількості досліджуваних виявлено ознаки стану внутрішньої тривоги (77%) та апатії (55%), дещо менша кількість досліджуваних (42%) демонструє наявність почуття туги та пригніченості; натомість ознаки внутрішнього спокою і безтурботності продемонстрували 42% досліджуваних.

Все вищезазначене дозволяє зробити висновок про те, що відчуття психологічного благополуччя сучасним українцям не властиве, відтак постає проблема пошуку шляхів і засобів гармонізації психологічного стану людей необхідно. Враховуючи, що психологічне благополуччя є багатофакторним

конструктом, обумовленим комплексом соціальних, культурних, економічних та індивідуально-психологічних чинників, виключно психологічних засобів для його підвищення недостатньо, до вирішення даної проблеми необхідно підходити також комплексно. На нашу думку, підвищенню рівня психологічного благополуччя сприятиме розширення репертуару копінг-стратегій у важких ситуаціях, розвиток здатності будувати довірливі стосунки з оточуючими, проявляти чуйність до інших тощо. Однак виявлення чинників, які сприяють підвищенню рівня психологічного благополуччя українців у сучасних умовах може стати предметом окремого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамюк О., Липецька А. Концептуальна структура феномена суб'єктивного благополуччя та особливості його вимірювання. Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. пр. Рівненського державного гуманітарного університету. 2018. Вип. 11. С. 10–17.
2. Жарікова С. Б. Психологічне благополуччя та проактивне подолання у студентів-першокурсників. Теорія і практика сучасної психології. 2020. № 8. С. 32 – 38.
3. Кашлюк Ю. І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2016. № 34. С. 80-83.
4. Олександров Ю.М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді: автореф. дис. канд. психол. наук.: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ю.М. Олександров. Харків, 2010. 23 с.
5. Пахоль Б.Є. Суб'єктивне та психологічне благополуччя: сучасні і класичні підходи, моделі та чинники. Український психологічний журнал. 2017. № 1. С. 80–104.
6. Радько О. В. Феномен психологічного благополуччя особистості в сучасній психології та його компоненти: теоретична модель. Теорія і практика сучасної психології. 2019. № 6. С. 148-153.

7. Сердюк Л.З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України – Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія – Вип. 17. – Київ, 2017. –С. 124-133.
8. Lyubomirsky, S. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change / S. Lyubomirsky, K.M. Sheldon & D. Schkade // Review of General Psychology, 2005. Vol.9. P. 111-131.
9. Ryff, C. D. The contours of positive human health / C. D. Ryff & B. Singer //Psychological Inquiry. 1998. Vol. 9. P. 719-727.

Іванна АНДРІЙЧУК

кандидат психологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Катерина КРІЛЬ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

**СІМЕЙНА МЕДІАЦІЯ ЯК ЧИННИК ВИРІШЕННЯ
МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У МОЛОДІЙ СІМ'Ї**

В сучасних умовах економічної та політичної нестабільності значно погіршується соціальний рівень життя громадян у нашій країні. У таких умовах особистість стикається з важкими психологічними труднощами, які мають вплив на її здатність до соціального та психологічного функціонування в цілому. І, в остаточному підсумку, це також впливає на якість сімейних стосунків. Актуальним стає завдання побудови сімейних взаємин, які можуть допомогти особистості подолати емоційні стреси та труднощі, викликані соціальними, економічними та іншими впливами.

Конфлікти супроводжують нас всюди. Вони є неминучими, що стосується як професійної так особистісної складової людського життя. «Якщо у вашому

житті немає конфліктів, то перевірте, чи є у вас пульс», – пише американський конфліктолог Чарльз Ліксон [2, с.11].

Рано чи пізно у будь-якій країні світу та у будь-якій сфері життя людей виникає питання щодо пошуку нових, альтернативних способів вирішення конфліктів. Одним із таких способів, який є поширеним у багатьох країнах світу, а в Україні поступово набирає популярності є медіація. Наразі вже є «послуга», яка має ціновий еквівалент та може розвиватися з подальшими перспективами.

Сімейна медіація, в основі якої знаходиться робота з інтересами і потребами, з цінностями людини, є ефективним і екологічним способом вирішення конфліктів і, одночасно з цим, способом збереження здорових і щасливих відносин між подружжям, членами сім'ї, між батьками і дітьми [3].

Проблема формування міжособистісних відносин активно розвивається в психологічних дослідженнях, зокрема в зарубіжних країнах. Наприклад, В. Джеймс проводив дослідження значущості в міжособистісних стосунках, у той час як Дж. Мід розглядав і вивів поняття "дзеркального Я", яке, за його власними переконаннями, є ключовою структурою у формуванні відносин між людьми. Е. Фромм фокусувався на вивченому понятті «кохання» в контексті міжособистісних відносин, в той час як Е. Берн і Р. Річардсон проводили дослідження з питань спілкування як одного з ключових аспектів міжособистісних взаємозв'язків.

Проаналізувавши позиції вчених щодо поняття відносини, можна зробити висновок, що одним із важливих компонентів міжособистісних стосунків є емоційний. Тому не кожні міжособистісні стосунки є значущими, але всі значущі є емоційними. Сім'ї дуже чутливі до змін, що відбуваються в соціальній організації суспільства. Сім'я – це завжди взірць певного історичного періоду. Інакше кажучи, вона в мініатюрі відображає всі протиріччя, які існують в суспільстві. Зміни, світовий досвід сучасних сімей, характер пов'язані з руйнуванням традиційних цінностей сімейного життя і шлюбу. Це, проте, не вказує на руйнування інституту сім'ї загалом. Сучасні реалії розкривають перед нами нові аспекти відносин між чоловіком і жінкою, які раніше не були відомі [1].

Медіація, у своєму сучасному вигляді, започаткована в Сполучених Штатах Америки. У середині ХХ століття в США виникла система, яка активно пропагує добровільне рішення конфліктів перед вступом у судовий процес. Важливо відзначити, що суддя може припинити судовий процес і запропонувати сторонам поспілкуватися з медіатором.

Сімейна медіація являє собою несудовий метод вирішення сімейних конфліктів або спорів, який відбувається в проведених структурованих переговорах між сторонами цих конфліктів за допомогою одного чи кількох медіаторів, що спеціалізуються у роботі із сімейними питаннями.

У деяких країнах, таких як Ізраїль, Японія, США та окремі країни Європи, сімейні конфлікти не допускаються до розгляду в суді, поки сторони не пройдуть процедуру сімейної медіації. На прикладі Ізраїлю, був прийнятий обов'язковий закон про медіацію, офіційно повідомлений як «Закон про вирішення сімейних спорів (тимчасовий порядок)» 2014 року, який набув чинності в липні 2016 року. Закон спрямований на організацію справ і попередження цих судових позовів між подружжями у справах про розлучення.

Медіація у сімейних спорах сприяє вирішенню всіх видів сімейних конфліктів. Це спосіб розв'язання суперечок, який здатен врахувати унікальні особливості, що притаманні конкретній сім'ї. До того ж цей спосіб найменш «травматичний» для сім'ї поміж інших існуючих. Сімейна медіація здатна допомогти тим сім'ям, члени яких не можуть порозумітися самостійно.

Наукові підходи до психологічної діагностики сім'ї мають певні завдання. А саме: з'ясування того, чи є проблема в сім'ї об'єктом впливу; виявлення об'єкта психологічної допомоги (чоловік, дружина, члени сім'ї чи сім'я загалом); вибір способу впливу (індивідуальна чи парна робота з подружньою парою); застосування корекційного впливу з метою визначення тактики та корекційного процесу (реакції сім'ї на психолога та особливості їхньої поведінки).

З метою дослідження міжособистісних стосунків у молодій сім'ї нами був підібраний комплекс діагностичних методик («Тест-опитувальник задоволеності шлюбом (В. В. Столін, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко), «Розподіл ролей у сім'ї»

(Ю. Є. Альошина, Л. Я. Гозман, Є. М. Дубовська) та тест «Спілкування у сім'ї»). Дослідження проводилося серед молодих сімей які перебувають у шлюбі до 5 років. Вибірку склали 26 сімейних пар віком 27-35 років, які проживають в Ізраїлі.

Зокрема, вказаний вище тест-опитувальник для оцінки рівня задоволеності чи незадоволеності у шлюбі, розроблений В. В. Століним, Т. Л. Романовою та Г. П. Бутенко, можна використати для швидкої оцінки рівня задоволеності чи незадоволеності подружнім життям, а також для визначення відповідності цієї задоволеності в конкретній парі. Цей тест-опитувальник може бути використаний як на індивідуальному рівні в рамках консультаційної практики, так і в масових дослідженнях для вивчення рівня задоволеності шлюбом у різних соціальних групах. Цей інструмент представляє собою одномірну шкалу, яка складається з 24 тверджень, що охоплюють різні аспекти, такі як самосприйняття, сприйняття партнера, думки, оцінки, переконання тощо. Для кожного з цих тверджень доступні три варіанти відповіді: «правильно», «важко сказати» або «неправильно» [2].

Результати методики показали, що ніхто із досліджуваних не вважає свої сімейні стосунки абсолютно неблагополучними, 8 % - неблагополучними, скоріше неблагополучними - 11% респондентів, перехідні - 4%, скоріше благополучні – 38%, благополучні - 27% та абсолютно благополучні - 12% обстежуваних.

Отже, подружні конфлікти - це психологічно напружена ситуація, яка часто виникає між подружжям у зв'язку із зіткненням протилежних інтересів. Зазвичай прийнято вважати, що протягом перших п'яти років рівень задоволеності шлюбом поступово знижується, але отримавши дані результати можна сказати навпаки. Із 26 сімейних пар, 10 пар вважають свій шлюб скоріше благополучним, 7 – благополучним та 3 абсолютно благополучним. Сімейна медіація сприяє досягненню взаємоприйнятних рішень та полегшує розв'язання сімейних конфліктів, у разі потреби, допомагаючи сторонам знаходити компроміс і покращувати взаємодію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захарченко В. Г. Подружні конфлікти та стратегії їх розв'язання в молодих сім'ях. *Український соціум*. 2004. №3. С. 48–55.
2. Мушкевич М. І., Федоренко Р. П., Магдисюк Л. І., Дучимінська Т. І. Психологія молодої сім'ї: *монографія*. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 235 с.
3. Jordan K. Need to be Heard: Increasing Child Participation in Protection Mediation Through the Implementation of Model Standards. 47 *Fam. Ct. Rev.* 715, 2009.

Христина ГРЕБЕЛЮК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

СІМЕЙНІ КОНФЛІКТИ ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ У МОЛОДШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.

Сімейні конфлікти, відсутність любові, жорстокість батьків чи неузгодженість системи покарань – це далеко не повний перелік травматичних ситуацій, для психіки дитини. Тривалі сімейні конфлікти є сприятливим джерелом для розвитку в дитини таких психічних рис, як: тривога, емоційна нестабільність і невпевненість у собі, занижена самооцінка, байдужість до навколишніх, замкнутість, нездатність розібратися в собі, злість, агресія. Саме тому численні дослідження науковців-психологів спрямовані саме на вивчення проблем, які мають місце у сімейних стосунках (О. Бондарчук. І Ващенко, І. Гребеніков, Е. Ейдемільер, Л. Кондрацька, В. Левкович, М. Мацьковський, В. Торохтій, В. Юстіцкіс та ін.).

Низка дослідників (А. Андрос, А. Бандура, І. Ващенко, Е. Ейдемільер, Л. Кондрацька, В. Юстіцкіс та ін.) звертають увагу на наслідки сімейних конфліктів. Зокрема, з'ясовано, що несприятлива обстановка, яка виникає в сім'ї через досить часті й тривалі сімейні конфлікти, має негативний вплив на кожного члена сім'ї, у яких закріплюється негативний досвід спілкування,

з'являється зневіра в те, що можна налагодити дружні та ніжні взаємини, накопичуються негативні емоції, з'являється відчуття повної незадоволення, тривоги, зростає нервово-психічна напруга, виникає почуття провини, розвивається негативна самооцінка, втрата взаєморозуміння й співчуття [1].

У науковій психологічній літературі підлітковий вік характеризується переважно як перехідний, а значить – конфліктний. Саме цим і пояснюють неадекватність реакцій у взаєминах з навколишніми, суперечливість у діях і вчинках, які сприймаються дорослими як відхилення від суспільних правил. Це період сильних емоцій і переживань, коли важливе самоствердження серед однолітків через протести й бунти проти дорослих. Розвиток на цьому етапі здійснюється досить швидкими темпами, особливо багато змін стосуються розвитку особистості. Основна особливість підлітка – особистісна нестабільність. Всі ці процеси перебудови організму є тривалими й нелегкими, але водночас і необхідними для саноулення повноцінної особистості. Саме такі бурхливі зміни, в тому числі й фізіологічної перебудови організму є причиною виникнення вікової кризи у підлітків. Проживання цієї кризи може супроводжуватися відчуттям тривоги, підвищеною збудливістю, заниженою самооцінкою. До загальних особливостей цього віку можна віднести мінливість настроїв, емоційну та поведінкову нестійкість, підвищену збудливість, несподівані зміни настрою від радості та оптимізму до смутку та песимізму; нездатність контролювати себе. Прискіпливе ставлення до рідних поєднується із гострим незадоволенням собою, що зрештою може бути причиною підвищення конфліктності та агресивності.

Важливо зауважити, що несприятливий психологічний клімат у сім'ї, водночас, негативно впливає і на якість виховання підростаючого покоління. Як зазначають низка дослідників (І.Ващенко, Л. Кондрацька, В. Левицький та ін.), ядром агресивної поведінки підлітка є не біологічні особливості, а недоліки сімейного виховання. Адже підлітковий період, це час, коли дитина очікує уваги і розуміння, довіри і підтримки від членів сім'ї. В свою чергу, недовіра, нерозуміння, неухважність до підлітка спричиняють виникнення у нього таких

негативних почуттів та емоцій, як гнів, страх, злість, ворожість, бажання помститися тощо. Негативні почуття знаходять своє вираження в агресивних проявах поведінки – бійки, образи, тілесні ушкодження та самоушкодження тощо.

Часті й тривалі сімейні конфлікти позбавляють підлітка відчуття надійності й захищеності, натомість з'являється почуття тривоги. У його свідомості фіксуються хибні сценарії конфліктної поведінки як прийнятні способи розв'язання конфліктів, і які далі му переносяться на взаємини з іншими людьми, спричинюючи труднощі в майбутньому [1; 2; 3].

На цьому фоні можемо спостерігати зниження у підлітка інтересу до навчання, покvapливості при виконанні домашніх завдань або ж відсутність бажання їх виконувати, зниження рівня творчості, нетерплячості, які стають причиною появи відчуття безпорадності, безнадійності, підозрливості, хронічної втоми, що, зрештою, й призводить до емоційних сплесків [4].

Часті конфлікти в родині призводять до того, що підліток не встигає адекватно й швидко реагувати на важливі сигнали, у нього все більше накопичуються негативні впливи, на які він не відреагував, а, відповідно, й зростає кількість нереалізованих емоцій, різноманіття нерозв'язаних завдань. У нього з'являється відчуття неспроможності щось змінити, приходиться усвідомлення того, що від нього нічого не залежить, і його думка нічого не варта. Така невизначеність і часто нерозуміння своїх прав та обов'язків можуть призвести до серйозних поведінкових змін у підлітка: зазвичай балакучий та нестриманий учень може стати тихим і відчуженим, або, навпаки, тихий та стриманий підліток раптом стає говірким, зав'язує розмову будь з ким [5]. Через це цілком логічно припустити, що ймовірність виникнення у підлітків агресивної поведінки зростає через тривалі сімейні конфлікти.

Аналізуючи отримані з власних досліджень дані, І. Ващенко та Л. Кондрацька звертають увагу на те, що на підлітка негативно впливають як явні, так і латентні сімейні конфлікти, які проявляються у фальшивій ввічливості батьків, емоційній відчуженості або й ворожості, мовчанні. Як правило, батьки

помічають тільки порушення з боку дитини: недотримання правил, провокативну поведінку тощо. Саме цим дослідники пояснюють нетерпимість, недовіру, негативні емоції, пряму агресію батьків до своєї дитини. Часто батьки перекладають відповідальність за вирішення власних проблем на дітей, що теж створює психотравмівну ситуацію для підлітків. Прояв негативних емоцій до дитини, несправедливо завищені вимоги до її поведінки, непослідовність дій або, навпаки, повне прийняття всіх проявів, не дозволяють підлітку реально оцінити свою поведінку та стосунки між навколишніми.

Сила та глибина реакції на сімейний конфлікт залежить від того досвіду, який дитина здобула у сім'ї. Підлітки із сімей, в якому було виявлено високий рівень конфліктності, вказували на те, що постійне очікування сімейного конфлікту та перебування у ньому відображається на їх емоційному стані, що виявляється через такі відчуття, як жах, страждання, страх.

Таким чином, можемо зробити висновок про те, як сімейні конфлікти впливають на підлітків і до яких наслідків призводять. Так, часті конфлікти у сім'ї неминуче спричинюють втрату підлітком відчуття захищеності, виникнення у нього почуття тривоги, у його свідомості закріплюється хибні сценарії конфліктної поведінки, які далі переносяться на власні взаємини з навколишніми, а це, в свою чергу, викликає труднощі і в його майбутній сім'ї, і в майбутньому соціальному житті загалом. До того ж вчителі спостерігають зниження у таких учнів інтерес до навчання, появу квапливості під час виконання домашніх завдань, а часто й взагалі відмова від них, зникнення елементів творчості в роботі, нетерплячість, відчуття безпорадності, безнадійності, підозрілості, хронічної втоми, що зрештою спричинює емоційне виснаження. Переважання негативного фону під час спілкування в сім'ї призводить до того, що підліток не встигає адекватно й швидко реагувати на всю важливу інформацію, через це у нього збільшується кількість невирішених завдань, невідрагованих, нереалізованих емоцій, що зрештою й може вилитися в агресію як єдиний спосіб реагування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко І. В., Кондрацька Л. В. Особливості сімейних взаємин у сучасних под ружніх парах. *Наука і освіта: наук. практ. ж-л.* Одеса, 2005. №3-4. С. 13 – 17.
2. Ващенко І. В. Психологічні аспекти дослідження сімейних конфліктів. *Вісник ХДПУ ім. Г.С.Сковороди.* Серія: Психологія. Харків: ХДПУ, 2004. Вип. 13. Ч.1. С. 51 – 57.
3. Кондрацька Л.В. Вплив сімейних конфліктів на психічне здоров'я дитини. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України.* №5-6. 2006. 173 с.
4. Левицкий В.Н. Психология семейных отношений. Рекомендации и тесты / В. Н. Левицкий. К., 1991. 67 с.
5. Алексеєнко Т. Ф. Тенденції розвитку і класифікація батьківсько-дитячих стосунків в умовах сучасної сім'ї. *Збірник наукових праць Української Академії державного Управління при Президентові України / За заг. ред. В. М. Князева, М. І. Пірен.* К.: Вид-во УАДУ, 2001. Вип. 1"А". 192 с

Каріна КОВАЛЬ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

В умовах повномасштабної війни в українському суспільстві помітно зростає рівень конфліктності, ускладнюючи умови розвитку особистості, порушуючи гармонійність та комфортність її життєдіяльності. Ця тенденція не оминула й освітнього середовища. Серед переліку найактуальніших проблем його сучасного функціонування одне з перших місць посідає проблема міжособистісних конфліктів. Окремого науково-практичного статусу вона

набуває тоді, коли йдеться про виникнення конфліктів у системі «учень – учень» чи «учень – вчитель».

Особливо важливим є дослідження особливостей конфліктів як компонента міжособистісних стосунків саме в середовищі підлітків, оскільки саме підлітковий вік є одним з найважливіших життєвих етапів, який в багатьох аспектах є і джерелом становлення особистості. Період цей особливий своєю нестабільністю, вразливістю, складністю і, як стверджують дослідники, він більше, ніж інші періоди життя, залежить від реалій довкілля. В підлітковому віці дитина переживає втрату статусу дитини. При цьому нереалістичні уявлення про власні привілеї і статус дорослих все ще зберігаються. Кризовості цьому періоду додають ще й такі суб'єктивні чинники, як: різкі фізичні зміни, зниження віри в мрії та ідеали, внутрішні конфлікти, суперечки у колі сім'ї, почуття самотності та прагнення швидше досягнути дорослого статусу.

Саме тому метою нашої статті стало: теоретичне обґрунтування соціально-психологічних причин міжособистісних конфліктів у старшому підлітковому віці.

Психологічна традиція дослідження проблеми конфліктів представлена різноманітним теоретичним і практичним розвідком як зарубіжних науковців (З. Фройд, К. Юнг, К. Хорні та ін.), так і вітчизняних (О. Бондаренко, О. Донченко, Т. Дуткевич, Г. Ложкін, М. Пірен, Т. Титаренко та ін.). Проблеми конфліктів у підлітковому віці вивчали А. Апішева, Г. Віштеюнас, А. Ганєєва, Є. Донченко, Т. Куниця, Г. Ложкін, О. Чайковська, Т. Яновська та ін.

Відповідно до ідей психоаналітичної теорії, поведінка людини залежить насамперед від її власних внутрішніх, глибинних особливостей, а не від зовнішніх обставин. Поведінка людини визначається неусвідомленими психологічними конфліктами. Так, за поглядами З. Фройда, конфлікт є внутрішньою стороною життя індивіда, і спричинюється імпульсами лібідо (сексуального бажання), які ним не усвідомлюються, не приймаються, та агресивними імпульсами. А отже метою психотерапевтичного впливу повинно стати виявлення джерел конфліктів, витіснених зі свідомості, сприяння

усвідомленню людиною причин власних внутрішніх конфліктів та оволодіння вміннями їх вирішувати через свідоме ставлення до своїх неусвідомлених потягів [6].

Принципово відмінною є концепція Е. Еріксона, який вважав, що будь-яка особиста і соціальна криза – це свого роду виклик, який сприяє особистісному зростанню індивіда, подоланню життєвих перешкод. Водночас розуміння того, як людина справляється зі складними життєвими обставинами, допомагає зрозуміти її життя. У життєвому циклі людини дослідник виокремлює вісім психо-соціальних стадій розвитку, кожна з яких супроводжується кризою – поворотним моментом, спричиненим досягненням психологічної зрілості, прийняттям вимог, які висувуються суспільством. Отже, кожен віковий етап супроводжується специфічною проблемою, що потребує негайного вирішення. Віднаходження шляхів подолання кризи є запорукою подальшого розвитку здорової особистості і необхідним фактором ефективного проживання подальших стадій. Е. Еріксон переконаний, що конфлікти – це не катастрофа, а поворотний пункт, тобто – джерело як сили, так і проблем адаптації. Тому важливо не уникати конфліктів, а намагатися їх конструктивно вирішувати, брати з них позитивний заряд який є необхідною умовою подальшого розвитку [1].

Сучасні українські дослідники Г. Ложкін і Н. Пов'якель під конфліктом розуміють зіткнення різноспрямованих сил (цінностей, поглядів, цілей, позицій) двох сторін єдиної взаємодії [4].

В більшості психологічних досліджень, присвячених вивченню проблем психології підлітків, цей етапу розвитку особистості відзначається як перехідний, кризовий. Суперечливість позиції підлітка призводить до загострення його конфліктів з оточенням. Важливими чинниками формування конфліктної поведінки в цей період можна назвати такі: стиль сімейного виховання, становище в групі однолітків і особистісні особливості підлітка.

Так, важливим конфліктогенним чинником у підлітковому віці є міжособистісні взаємини. При цьому криза етапу дорослішання може бути пов'язана з переживанням «відчуження», яке виявляється зміні самосприйняття

(деперсоналізації), прийняття інших людей або оточуючої реальності (дереалізація). Деперсоналізація, в свою чергу, супроводжується тривогою, пов'язаною зі змінами, яких зазнає тіло [2]. У багатьох підлітків переживання кризи супроводжується також зовнішніми проявами негативізму та егоцентризму.

Однією з причин нестійкого, дискомфортного положення підлітка є недостатній рівень розвитку у нього низки соціальних навичок, які мали б забезпечувати успішну соціалізацію. Недостатній розвиток соціальних навичок, соціально-економічна незахищеність переважно спричинюють зростання проявів агресивності, конфліктності підлітка, який намагається будь-якими засобами компенсувати своє незадоволення життям. До того ж в цьому віці виникає ціла низка суперечливих позицій та внутрішніх вагань між залежністю та незалежністю, роллю дитини та дорослого тощо. Тому додається ще один показник – загострення стосунків у сім'ї, пов'язане з проблемами сімейного виховання. Дитячо-батьківські стосунки в цей період характеризується переважно як амбівалентні.

Так, Т. Дуткевич звертає увагу на те, що конфліктна поведінка підлітків є наслідком того, що дорослі не враховують індивідуальні особливості, вікові психологічні зміни, які є неминучими на цьому етапі психічного розвитку, а, отже, й не змінюють форму і зміст спілкування з дітьми. Як наслідок, конфліктні стосунки спричинюють розвиток пристосувальних форм поведінки та емансипації підлітка, таких, як: відчуженість, переконання у несправедливості дорослого, у тому, що дорослі його не розуміють і не можуть зрозуміти. Тому може мати місце вже свідоме неприйняття вимог, оцінок, поглядів дорослого, який може втратити можливість впливати на підлітка в такий відповідальний період розвитку особистості [3].

Однак не варто забувати, що найважливішим фактором формування конфліктної поведінки є позиція (соціометричний статус) підлітка в середовищі однолітків. Причинами конфліктів серед підлітків часто є статуси, які вони посідають у системі міжособистісних стосунків. Це, як правило, зтяжні, довгі

конфлікти, причини яких є прихованими від вчителів, а тому їх важко вирішувати. Частина конфліктів, виникають внаслідок суперечностей між високою самооцінкою і реальним положенням учнів в класному колективі. Як правило, у конфлікті підліток проявляє зовнішній (екстернальний) локус контролю, звинувачуючи в усіх невдачах інших людей чи будь-які обставини. Підліток не вірить у свою здатність вирішувати конфліктні ситуації, а тому переважно займає пасивну позицію, відчуваючи при цьому астенічні емоції. Він прагне до досягнення суб'єктно-особистісного результату – показати себе, відчути впевненість у своїх власних силах, навіть якщо причина конфлікту не подолана [5].

Отже, можна припустити, що істинними причинами конфліктів у підлітків є егоїзм, впертість, бажання «підтримати компанію», протиріччя загальних і особистих інтересів, незгода з думкою інших, труднощі спілкування з вчителями та батьками – все це створює об'єктивні причини для конфліктів в складній системі взаємин тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Еріксон Е. Дитинство і суспільство. К.: Одісей, 2022. 448 с.
2. Дрожжина Т.В. Конфлікти у школі : як навчитися швидко їх розв'язувати. Х. : Вид. група «Основа», 2010. 160 с.
3. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 456 с.
4. Ложкін, Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навчальний посібник. Київ : ВД «Професіонал», 2007. 416 с.
5. Товпій Ж.І. Формування системи міжособистісних взаємин у підлітків. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. Костюка АПН України. К., 2009. Т. IV. Ч. 4. С. 73–76.
6. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Нові висновки. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2021. 552 с.

Любов ДОЛИНСЬКА

*кандидат психологічних наук, професор, Український державний університет
імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна*

Людмила ШИРЯЄВА

*кандидат психологічних наук, професор, Український державний університет
імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна*

СТИЛЬ БАТЬКІВСЬКОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК ЧИННИК КОНФЛІКТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Родинне виховання позначається на усьому житті людини і ґрунтується на емоціях і почуттях, приклад яких дають батьки, що, в свою чергу, формує емоційно-мотиваційне середовище дітей, їхнє ставлення до життя, впливає на психофізіологічний стан, особистісне зростання та успішність у майбутньому. Особливості ставлення батьків до дітей проявляються в різних стилях сімейного виховання та типах батьківської поведінки і визначають характер взаємодії з дітьми, які впливають на особливості сприймання батьків і «засвоєння ними основних правил і норм власної поведінки, виробляють їх позицію по відношенню до світу, до людей і до самих себе. А також виробляють захисні механізми щодо вирішення складних життєвих, зокрема конфліктних, ситуацій» [2, с. 39].

Все вищезазначене зумовлює актуальність теми дослідження щодо виявлення чинників конфліктної взаємодії в батьківсько-дитячих стосунках, зокрема такого соціально-психологічного чинника, як стиль батьківської поведінки.

В основу емпіричного вивчення зазначеної теми було покладено припущення про те, що виникнення конфліктів між батьками і дітьми (зокрема підлітками) значною мірою зумовлюється стилем батьківської поведінки, а актуалізація ефективних взаємодій методами активного соціально-психологічного навчання сприятиме як врегулюванню конфліктів, так і емоційному зближенню членів сім'ї, а відтак досягнення усвідомлення відчуття щастя та цінності сім'ї.

Проблема взаємовідносин в сім'ї була предметом вивчення багатьох як зарубіжних (А. Адлер, Е. Еріксон, С. Салліван, В. Сатір, Е. Фромм, К. Хорні, К. Юнг та ін.), так і вітчизняних психологів (Н. Вахняк, О. Горбачова, О. Горецька, Т. Довженко, С. Котова-Олійник, О. Остапчук, Н. Пов'якель та ін.). В них переконливо доводиться, що базовим чинником особистісного розвитку є особливості взаємовідносин дітей з батьками.

За А. Адлером відторгнення дитини і позбавлення її необхідної підтримки зумовлює формування у неї нереалістичного уявлення про своє «Я» і почуття неповноцінності [1]. К. Юнг вважав, що ініціаторами нервових і психічних порушень у дітей, їхніх неврозів і конфліктності завжди є батьки (12). Поведінка дитини «є зліпком з характеру батьків і формується залежно від властивостей їх характеру та залежить від особливостей поведінки і ставлення батьків до дітей» [10, с. 45]. У дитини, яка переживає травмуючі ситуації, формується, на думку К. Хорні, «базальна тривожність» і ворожість, які вона проектує на зовнішній світ і сприймає його як небезпечний [11]. В. Сатір виділяє «зрілі» і «проблемні» сім'ї, які відрізняються стійкістю самооцінок, ригідністю установок, характером комунікацій, рівнем конфліктності [9].

Часто самосвідомість батьків базується на інфантильній ідентифікації себе з власними батьками, що зумовлює перенесення їхніх методів і стилів виховання на своїх дітей [5].

У дослідженнях науковців застосовуються різні критерії щодо класифікації стилів виховання (поведінки) батьків та найчастіше виділяються авторитетний (демократичний), авторитарний, ліберальний та індиферентний (нехтуючий) [3; 4; 6; 8]. Доведено, що найоптимальнішим стилем є авторитетний (демократичний), а найбільш травматичними – авторитарний та індиферентний, в яких байдужість поєднується з ворожістю і стимулює у дітей руйнівні імпульси та прояви девіантної чи делінквентної поведінки [8].

Не зважаючи на численні дослідження прояву сімейних взаємодій проблема взаємозв'язку стилю батьківської поведінки з рівнем конфліктності підлітків не була предметом спеціального вивчення.

Сімейні конфлікти визначаються як «протистояння членів сім'ї на основі зіткнення протилежних мотивів і поглядів» [7, с. 72]. Н. Вахняк виділяє такі чинники сімейних конфліктів: претензії на лідерство, авторитарний тип відносин, наявність суперечливих інтересів, приниження почуття власної гідності, психологічна несумісність та ін. [4]. В багатьох дослідженнях вони виділяються в різних варіаціях і формулюваннях і можуть бути зведені до трьох видів: соціальні, соціально-психологічні та психологічні.

Стиль батьківського виховання як чинник конфліктності підлітків ми розглядаємо як соціально-психологічний, оскільки його формування відбувається під впливом сукупності факторів (ментальні і сімейні традиції, тип темпераменту, виховання, освіта, рольові установки та ін.).

У дослідженні було використано «Опитувальник батьківського ставлення» (А. Я. Варги і В. В. Століна), анкету «Стиль сімейного виховання» (Т. Круглої), методику PARI («Опитувальник батьківських установок» О. Шефера та Р. Белла в адаптації Т. Нешерета) та методику діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки (К. Томаса, адаптація Н. Гришиної). В дослідженні, яке проводилося в 2022 році в онлайн режимі, брали участь 40 підлітків, 40 матерів і 33 батька.

Результати дослідження показали достатньо високий рівень прийняття батьками дітей (90,9 % татусі та 82,5 % мами), середній рівень авторитарної гіперсоціалізації (72,5 % та 75,8 %) і найнижчі показники сприймання дитини як «невдахи» (87,9% – татусі; 87,5 % – мами). За своїм змістом вони відображають демократичні, авторитарні та індиферентні відносини і можуть слугувати загальним орієнтиром для визначення стилю поведінки батьків.

Дослідження батьківських установок показало домінування оптимального емоційного контакту, однак показники надмірної емоційної дистанції також високі. Вивчення рольових установок показало покладання надмірної відповідальності на матір і визнання авторитету батька «апріорі», хоча участь чоловіків у вихованні набагато менша.

Вивчення розподілу стилів сімейного виховання у досліджуваній групі батьків показало, що демократичному стилю віддають перевагу 15 % батьків, авторитарному – 47 %, ліберальному – 11 % та індивідуальному – 27 %. З огляду на характеристики стилів маємо невтішні результати, які зумовлюють пошук шляхів, методів і засобів посилення роботи з батьками щодо особистісного зростання дітей як членів демократичного суспільства.

Вплив стилю батьківського виховання на поведінку підлітків чітко відображається у результатах проведення методики оцінки способів реагування в конфлікті. Батьки з демократичним стилем поведінки найчастіше використовують співробітництво і компроміс, з авторитарним – суперництво, з ліберальним та індивідуальним – уникнення і пристосування. При цьому матері найчастіше використовують уникнення і компроміс, а батьки – суперництво і співпрацю.

Дослідження прояву агресивності підлітків показало її найвищий рівень у сім'ях, де домінує авторитарний стиль поведінки. Водночас ми не виключаємо, що рівень агресивності підлітків міг бути зумовлений і стресом, викликаним війною і баченими ними наслідками, інформацією, поведінкою батьків, які також не завжди в присутності дітей демонструють високу емоційну стійкість. В зв'язку з цим ми усвідомлюємо відносність отриманих показників та необхідність повторного і більш розширеного дослідження.

Перспективним напрямком ми бачимо також дослідження впливу партисипативного стилю поведінки, який поєднує ознаки усіх досліджуваних стилів, які проявляються залежно від ситуації та необхідності прийняття швидких і часто неординарних і навіть авторитарних рішень. Результати такого дослідження можуть зумовити оригінальну програму активізації оптимально-ситуативного стилю поведінки в сім'ї, який буде забезпечувати не лише емоційно-позитивне спілкування, а й безпеку життя членів сім'ї та взаємну відповідальність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика і теорія індивідуальної психології. URL: <https://eko.org.ua/alfred-adler-praktika-i-teoriya-individualno%D1%97-psixologi%D1%97/>
2. Алексєєнко Т. Ф. Готовність батьків до виховання дитини. Педагогіка і психологія. 2002. № 4. С. 37–42.
3. Булавенко С. Співпраця батьків та школи для формування соціальної активності учнів. *Молодь і ринок*. 2019. № 10 (177). С. 134–139.
4. Вахняк Н. В. Соціально-педагогічний аналіз проблеми усвідомленого батьківства. *Вісник Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Сер.: Педагогічні науки*. Луганськ: Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. № 20 (231). Ч. II. С. 297–303.
5. Горецька О.В. Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. 231 с.
6. Довженко Т. О. Формування авторитету батьків як вихователів. Проблеми фізичного виховання і спорту. 2010. № 11. С. 27–30.
7. Корман О. А. Батьківське ставлення та його вплив на формування дитячої особистості. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*: зб. наук.пр. Київ. ун-ту імені Бориса Грінченка, Ін-ту пробл. виховання НАПН України.
8. Котова-Олійник С. В., Остапчук О. Л. Відповідальне батьківство як новітня світова тенденція. *Тато-школа: як створити та забезпечити стале функціонування*: метод. посіб. Вінниця : ФОП Данилюк В. Г., 2009. С. 4–8.
9. Сатир В. Як будувати себе та свою сім'ю. Київ: Наука. 1992. 190 с.
10. Трубавіна І.М. Сім'я в соціально-педагогічних дослідженнях: *матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* (Київ, 17 травня 2012 р). Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. С.9-12.
11. Фромм Е. Мистецтво любові. URL: <https://knigogo.com.ua/chitati-online/mystetstvo-lyubovi/>

12. Шавровська Н.В. Заповіді щасливого батьківства. Київ: Марич, 2009. 57 с.

Зіновія КАРПЕНКО

доктор психологічних наук, професор, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна

ФОРМИ ДЕСТРУКЦІЇ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ В ОРГАНІЗАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цінним здобутком педагогічної психології, насамперед психології вищої школи, що розбудовується на аксіопсихологічних засадах, є цілісна концепція освітнього діалогу, повномасштабно розгорнута в однойменній концепції Галини Радчук. У ній ми знаходимо і сутнісне розуміння освітнього діалогу (ОД) як процесуально-цілісної форми активного навчання, метою якої є засвоєння професійних знань на ціннісно-смісловому рівні, і водночас вирішуються проблеми розвитку особистості... При цьому повноцінний ОД залежить від трьох складових: 1) діалогічності викладача; 2) діалогічності навчального матеріалу; 3) діалогічності студентів [2, с. 328]. Авторка концепції описує ОД крізь призму відповідних освітніх ситуацій, які розглядаються на рівнях формального, змістового й неодмінно особистісно-сміслового діалогу. Не вдаючись тут до стислого викладу всіх аспектів побутування ОД, зауважмо, що в даній концепції розглядається передовсім суб'єкт-суб'єктна взаємодія *викладача і студента*, опосередкована змістом навчального матеріалу. Видається, що перспективним напрямком досліджень є перевірка теоретичної моделі ОД в організаційному середовищі ЗВО й імплементація поняття «організаційна ситуація» в таким чином розширену концепцію. Йдеться про *якість і стиль взаємодії та міжособистісних стосунків усередині науково-педагогічних підрозділів ЗВО*, в першу чергу кафедри як його первинної структурної одиниці.

Розгляньмо, як може виглядати деструкція ОД в комунікативно-діловому контексті кафедри. Для цього скористаймося ключовими характеристиками ОД, пристосувавши їх до іншого контексту.

По-перше, контекстуальність як здатність викладача враховувати життєву ситуацію студента легко трансформується у ту ж здатність завідувача кафедри враховувати життєву ситуацію її працівника. Недостатній розвиток цієї здатності пов'язаний з такими вадами здійснення управлінських функцій, як знеособлений зрівняльний підхід, що ігнорує рівень фахової підготовки, попередній досвід, нахили і вподобання, коло наукових зацікавлень і реальних здобутків викладачів тощо. Відсутність такої диференціації й навіть у деяких випадках субординації (наприклад, шанування і довіра до верифікованих МОН України документів про рівень наукової кваліфікації викладача) – це прояв псевдодіалогу, що деперсоніфікує суб'єктів організаційного середовища ЗВО.

По-друге, відкритість, тут – організаційних ситуацій, може означати толерантність до невизначеності, здатність до ухвалення інноваційних, але ризикованих, рішень після їх всебічного обговорення, заохочення ініціативи й творчості науково-педагогічних працівників у розв'язанні актуальних навчально-методичних проблем, етико-правових колізій тощо. У свою чергу, закритість веде за собою підозріливість, недовіру, обґрунтовані, а часто й необґрунтовані образи, взаємну відчуженість, егоїзм – корпоративний та персональний.

По-третє, смислотворчі інтенції педагогічного мовлення в проєкції на організаційне середовище кафедри може означати узгодження й гармонізацію духовних устремлінь, освітніх ідеалів, індивідуальних траєкторій професійного розвитку працівників засобами чесної, емпатійної, шанобливої, конгруентної щодо особистості й релевантної щодо ситуації ділової комунікації. Протилежні інтенції виражаються в потаємності, взаємних маніпуляціях, обмовляннях тощо.

По-четверте, метафоричність в реалізації ОД в організаційному середовищі ЗВО може проявлятися у зверненні до смислових аналогій в процесі ділового спілкування, виражених у продуктах народної творчості (міфах, казках, притчах, анекдотах), зразках поведінки публічних осіб, святкуваннях значущих дат тощо. Відсутність метафоричності перетворює ділове спілкування на сухе, позбавлене емоцій інформування, звітування чи імперативне розпорядження, що

не заохочує творчу ініціативу, а зводиться до механічного реагування на безпосередні стимули.

По-п'яте, ігрові форми діалогізації організаційного середовища ЗВО можуть означати проведення ділових ігор і тренінгів з розподілом ролей і рефлексією ігрового досвіду з метою фасилітації групової роботи із залученням продуктивної уваги і процесів моделювання ситуацій, проєктування шляхів розв'язку проблем тощо. Позбавлення комунікації від ігрового компонента веде за собою жорстку і незворотну фіксацію рольових позицій на кшталт домінантного авторитарного керівника і безправного підлеглого.

Наведені вище форми деструкції освітнього діалогу в організаційному середовищі ЗВО, відправним пунктом яких слугували його характеристики, артикульовані в працях Г.К. Радчук, ілюструють високий евристичний потенціал цієї концепції та можливості її екстраполяції на суміжні царини наукового дослідження й педагогічної практики, наприклад, на проблеми мобінгу та стратегій профілактики і подолання цього явища [1], академічного ейджизму та значення вікової різноманітності персоналу [3], спадкоємності наукових традицій, шкіл чи парадигм в контексті глобалізації та інформаційної революції в системі освіти та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенко З.С. Феномен академічного ейджизму в соціальній перцепції суб'єктів освіти. *Габітус*. 2023. Випуск 51. С. 77–81.
2. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
3. Karpenko Z. Mobbing in organizations: The typological-strategic approach. *Integration of traditional and innovation processes in modern pedagogy and psychology: collective monograph*. V. Afanasenko, L. Aleksieienko-Lemovska, Z. Karpenko, O. Melnyk, etc (Ed). Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 49–69.

Наталія ДІДИК

кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НАВИЧОК МЕДІАЦІЇ ЯК СПОСОБУ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

У теперішній час Україні дуже важливо відбудувати мирне середовище у своїй державі, розвивати цінності неконфліктної поведінки та взаємопідтримки. Корисним для цього є навички медіації та вирішення конфліктів мирним шляхом. За визначенням Н.Ф. Романової, І.П. Мельник, медіація – це метод вирішення спорів із залученням посередника (медіатора), який допомагає сторонам конфлікту налагодити процес комунікації і проаналізувати конфліктну ситуацію таким чином, щоб вони самі змогли обрати той варіант рішення, який би задовольняв інтереси і потреби усіх учасників конфлікту [4, с. 87]. Медіація (від лат. mediation – посередництво) – це добровільний і конфіденційний процес, у якому нейтральна третя особа (медіатор) допомагає сторонам знайти взаємоприйнятний варіант вирішення ситуації, що склалася [3, с. 64].

Медіація – найбільш сприятливий спосіб вирішення конфліктів у сучасних умовах, оскільки вона зорієнтована на потреби та інтереси сторін; під час медіації сторони зберігають контроль над процесом вирішення конфлікту; опрацювання та прийняття рішення залежить від сторін конфлікту; вона дозволяє вирішити конфлікт без нав'язування жорстких зобов'язань; сторони спілкуються безпосередньо, а не через своїх представників (адвокатів, юрисконсультів) і не втрачають контроль над процесом; медіація дозволяє сторонам конфлікту знайти вирішення, коли «виграють усі» та ін. [3, с. 64].

У Державному стандарті соціальної послуги посередництва (медіації) визначено зміст, обсяги, умови та порядок надання соціальної послуги посередництва (медіації), показники її якості для суб'єктів різних форм власності та господарювання, які надають таку послугу [2]. У психології конфлікт визначають як зіткнення протилежних інтересів, думок. У статті 9 Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації) зазначено, що основними

заходами, що становлять зміст соціальної послуги посередництва (медіації), форми роботи та орієнтовний час для їх виконання, передбачають: допомогу у врегулюванні конфліктів, ведення переговорів, опрацювання шляхів та умов розв'язання конфлікту [2].

Навички медіації важливо формувати у людини, починаючи з освітнього закладу. У листопаді 2015 року та лютому 2016 року медіаторами Національної мережі медіаторів ГО «Ла Страда-Україна» було проведено опитування з проблем конфліктів в освітньому середовищі. Опитуванням було охоплено 1546 учнів з 11 областей України. На запитання: «Як часто у Вашому класі виникають конфлікти?» отримано відповіді: 15,7% відповіли «часто», 50,5% – інколи, 27,5% – майже ні, 5,5 – ні, ніколи, 0,9 – складно відповісти [3, с. 76]. Це доводить актуальність цієї теми та потребу у її розв'язанні.

В освітніх закладах у рамках відновного підходу доречно впроваджувати техніки відновлювальної медіації та техніки Коло. Коло – відновна практика, що сприяє залученню до вирішення проблеми всіх зацікавлених осіб і забезпечує їхню активну участь в обговоренні ситуації та прийнятті рішень. Головною особливістю Кола є те, що кожен з учасників має можливість висловити власний погляд та бути почутим іншими членами Кола завдяки процедурі, яка забезпечує рівність усіх учасників [3, с. 124].

Відновлювальна медіація – це процес, у якому медіатор створює умови для відновлення здатності людей розуміти одне одного і домовлятися про прийнятні для них варіанти вирішення проблем, що виникли внаслідок конфліктних ситуацій [3, с. 62]. Медіація дозволяє розв'язати проблему насильства в освітньому закладі; вплинути на атмосферу освітнього процесу, додати дітям відчуття захищеності, не використовувати методи насильницької поведінки; надати навички конструктивної поведінки у конфлікті; попередити конфлікти; сприяти заміні деструктивних способів поведінки на конструктивні.

В освітніх закладах пропонуємо створити службу медіації (на добровільних засадах). Для цього важливо: спеціально навчити медіатора або медіаторів (педагоги, психологи, старшокласники); відкритість медіації для усіх

учасників освітнього процесу (оголошення про медіацію на загальних зборах в освітньому закладі; телефон довіри; скринька довіри); просвітницька робота щодо діяльності медіації в освітньому закладі; профілактичні заходи щодо вирішення конфліктів мирним шляхом в освітньому закладі.

Для розвитку навичок неконфліктної поведінки громадською організацією «Ла Страда-Україна» було запропоновано комплект освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації». Метою освітніх програм є: створення умов для формування громадянських та соціальних компетентностей здобувачів освіти, що передбачає виявлення ними конфліктологічної компетентності, вмінь і навичок вирішення конфліктів мирним шляхом, ненасильницької поведінки та громадянської позиції [1, с. 3].

У межах комплекту освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації» запропоновано: гурток «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації» [1, с. 4-24], факультатив «Вирішую конфлікти та будує мир навколо себе» [1, с. 24-36] з метою створення умов для формування громадянських і соціальних компетентностей у здобувачів освіти, що передбачає визначення у них конфліктологічної компетентності, умінь і навичок розв'язання конфліктів мирним шляхом, громадянської позиції і ненасильницької поведінки; освітній тренінг для здобувачів освіти «Базові навички медіатора/медіаторки служби порозуміння закладу освіти» з метою підготовки учнів/учениць медіаторів/медіаторок служб порозуміння для впровадження медіації в закладах освіти за принципом «рівний-рівному» [1, с. 35].

Важливо ознайомлювати з медіацією також здобувачів вищої освіти. Під час професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери першого (бакалаврського) рівня вищої освіти при вивченні освітнього компоненту «Соціальне партнерство» включено тему «Медіація як альтернативна форма урегулювання конфліктів». Розглянуто такі питання: Альтернативне врегулювання спорів та його складові. Медіація та її види. Медіація у сфері корпоративних відносин. Базові навички медіатора. Державний стандарт

соціальної послуги посередництва (медіації). На практичних заняттях переглянуто та проаналізовано фільми про медіацію частина 1 та частина 2, що подані на сайті Українського центру медіації [5]. Давали відповідь на запитання: 1. Які особливості проведення медіації подані у відеоматеріалах? 2. Що стало причиною конфлікту між партнерами? 3. Як, на вашу думку, можна вирішити ситуацію, яка склалася? Ефективним, на нашу думку, було написання есе «Я – медіатор: за і проти», де здобувачі вищої освіти оцінювали свої знання, уміння і навички, необхідні компетентності для успішного проведення процесу медіації.

Отже, медіація є важливим способом вирішення конфліктів в освітньому закладі. Навички медіації у здобувачів освіти ефективно формувати під час відповідного тренінгу, факультативу, гуртка, перегляді документальних фільмів і написанні есе про медіацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комплект освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації» / упоряд. Андрєєнкова В.Л., Лунченко Н.В. Київ : ФОП Стеценко В.В. 2018. 140 с.
2. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1243-16#Text> (дата звернення 29.09.2023)
3. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект. Київ : ФОП Стеценко В.В. 2016. 192 с.
4. Романова Н.Ф., Мельник І.П. Соціальне партнерство : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 238 с.
5. Український центр медіації. URL: <https://ukrmediation.com.ua/ua/> (дата звернення 29.09.2023)

Христина ГОЛЯК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ШКІЛЬНА МЕДІАЦІЯ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Поведінка молодших школярів у конфліктних ситуаціях є одним із важливих об'єктів дослідження сучасної психології, набуваючи особливого значення в забезпеченні гармонійного і різнобічного становлення особистості. Основним джерелом конфліктів у молодшому шкільному віці є суперечності, зумовлені характером провідної діяльності дітей. Саме тоді здобувачі освіти починають активно опановувати способи розв'язання конфліктних ситуацій у різних сферах життєдіяльності. Тому досвід конструктивних взаємин і навички вирішення конфліктних ситуацій необхідно формувати в учнів уже на ранніх стадіях навчання в закладі освіти.

Проблеми поведінки здобувачів освіти у конфліктних ситуаціях вивчали такі вчені, як Л. Василенко, В. Джелалі, Л. Долинська, З. Огороднійчук, Р. Павелків, М. Савчин, О. Скрипченко, І. Трухін, І. Цимбалюк, С. Шпак та ін., однак соціально-психологічні чинники конфліктної поведінки молодших школярів, що зростають в умовах нової соціокультурної реальності (НУШ, воєнний стан тощо), вивчені недостатньо, що позначається на практичному вирішенні відповідних психолого-педагогічних проблем в сучасній школі.

Мета статті – обґрунтувати соціально-психологічні чинники конфліктної поведінки молодших школярів з метою їх можливого вирішення засобами практичної медіації.

Молодший шкільний вік – з погляду науковців є надто важливий у становленні й розвитку особистості дитини, бо в цей період закладаються основи її гармонійного особистісного становлення. Теоретичний аналіз особливостей зазначеного вікового періоду, який заслуговує на увагу, зокрема в наукових працях Р. Павелківа [2], М. Савчина [4], О. Скрипченка [1], С. Шпак [7; 8] та інших учених, обґрунтовує нову соціальну позицію молодшого школяра. Визначення соціально-психологічних чинників, які детермінують поведінку учнів у конфліктних ситуаціях, є дуже важливим для умов їх попередження та вирішення засобами практичної медіації.

Важливою складовою становлення особистості молодшого школяра, що є в основі його конфліктної поведінки, вважають комунікативну сферу, яка включає розвиток комунікативних умінь, формування соціальних стосунків, прийняття певної соціальної ролі. Психологи О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. встановили, що вагомим фактором, який відображає поведінку молодших школярів у конфліктних ситуаціях, є те, що освітня діяльність має яскраву суспільну значущість, ставлячи їх у нову соціальну позицію щодо дорослих і однолітків, змінюючи самооцінку, перебудовуючи взаємини в сім'ї [1].

Психологи М. Савчин, Л. Василенко. констатують, що важливу роль у виникненні конфліктної поведінки учня початкової школи має вплив спілкування з однолітками. Бо, по-перше, спілкування з однолітками – важливий, але специфічний канал інформації, з якого діти дізнаються про те, що через різні причини їм не повідомляють дорослі. По-друге, спілкування з однолітками є специфічним видом міжособистісних стосунків. За межами товариства однолітків, у якому взаємовідносини будуються на рівних, а статус в групі потрібно заслужити, дитина не може виробити необхідні комунікативні властивості та якості спілкування. По-третє, спілкування з однолітками є специфічним видом емоційного контакту, а виникнення групової належності не тільки полегшує адаптацію в групі, але й надає дитині важливе відчуття емоційного благополуччя та особистісної стійкості [4].

Досліджуючи процес формування позитивного ставлення дітей один до одного в процесі спілкування, І. Цимбалюк визначила, що молодший шкільний вік – це період активного формування і закріплення стратегій комунікативної поведінки, інтенсивного встановлення дружніх контактів. Набуття навичок соціальної взаємодії з групою однолітків та вміння встановлювати дружні взаємини є одним із важливих завдань розвитку на цьому віковому етапі. Якщо до 9-10-річного віку не встановлено дружніх відносин з однокласниками, це свідчить про схильність дитини до конфліктної поведінки [6].

Рівень конфліктності дитини, як стверджує С. Шпак, залежить і від її ставлення до друзів, і самого розуміння дружби. Так, для дітей 5–7 років друзями насамперед є ті, з ким вони граються, кого бачать найчастіше. Характеризуючи своїх товаришів, вони вказують, що «друзі поводяться добре» і «з ними весело». Дружні зв'язки не міцні й не довговічні, вони легко виникають, але швидко можуть трансформуватися в конфліктну ситуацію. У віці від 8 до 11 років діти вже вважають друзями тих, хто допомагає, відгукується на їх прохання, поділяє їх інтереси. В основі виникнення взаємної симпатії і дружби є уважність, відкритість, привітність, доброзичливість, готовність до спілкування та встановлення нових зв'язків, що рекомендують використовувати в регуляції конфліктних ситуацій. З початком навчання в школі питання вибору друзів також має важливе значення для формування поведінки школярів. Адже в спілкуванні з іншими дітьми школяр навчається глибше розумітися в людях, повніше та ширше бачити навколишнє життя, пізнавати його. У дружбі з однолітком молодший школяр набуває першого життєвого досвіду, вперше зустрічається з проблемами і труднощами, пізнає світ людських конфліктів [8].

Молодший шкільний вік, як зазначає І. Трухін, характеризується прагненням дитини оволодіти різними вміннями, що у випадку успіху визначає розвиток у неї почуття власної умілості, компетентності, повноцінності, що вказує на здатність до просоціальних поведінкових тенденцій. А, у випадку невдачі виникає почуття неповноцінності, що може потенційно зумовлювати конфліктну поведінку. Для формування особистості молодшого школяра, особливості взаємостосунків з однолітками більш продуктивні, ніж спілкування з дорослими. Саме у процесі спілкування формуються такі риси школяра, як доброта, відкритість, щирість, готовність до спілкування. Однолітків молодший школяр наслідує швидше, ніж дорослих. У взаємовідносинах з ними він, частіше за дорослих, демонструє альтруїстичну поведінку, але в той же час однолітку адресує антагоністичну поведінку і стає агресивнішим і вибагливішим до нього в процесі міжособистісної взаємодії [5].

О. Джелалі зауважує, що у міжособистісних взаєминах, серед молодших школярів часто виникають ситуації, які потребують узгодження дій, прояву дружніх стосунків з однолітками, вміння відмовитися від власного бажання для досягнення спільної мети. В таких ситуаціях учні не завжди знаходять конструктивні способи поведінки, й часто на основі егоїстичних тенденцій серед них виникають суперечки. Вчитель, втручаючись у конфлікти, владжує їх, вчить молодших школярів обмірковувати та осмислювати свою поведінку [3].

За даними О. Скрипченко, «взаємини молодших школярів у класі спочатку розвиваються як функціонально-рольові стосунки між учнями. Домінуючими підставами оцінок один одного є рольові, а не особистісні характеристики. Умовою формування взаємооцінок у групах молодших школярів є, перш за все, навчальна діяльність, у процесі якої учні демонструють свої можливості та одержують суспільну оцінку з боку вчителя та своїх однокласників» [1, с. 184]. Проте зауважимо, що взаємооцінки залежать від того, як до дитини чи інших учнів ставиться учитель – найбільш референтний дорослий.

Спостереження за поведінкою молодших школярів дали С. Шпак змогу констатувати, що вплив дитячого товариства на розвиток особистості учня сприяє засвоєнню норм поведінки та формуванню в дитячому колективі суспільної думки. Спільна діяльність забезпечує упевненість молодших школярів у правильних вчинках і потрібна для того, щоб вони були не лише ознайомлені з нормами поведінки, але й практично користувалися ними [7].

Зауважимо, що в молодшому шкільному віці конфліктні ситуації часто виконують соціалізуючу функцію в становленні особистості дитини. Вони, як форма зовнішньої протидії, що проявляється через зіткнення оцінок, інтересів, думок, завдяки рефлексії можуть породжувати сумніви, боротьбу мотивів і внутрішні суперечності учня. Конфліктні ситуації не завжди переростають в конфлікт, бо дитина молодшого шкільного віку по-різному реагує на певну конфліктну ситуацію. Від рівня сформованості в молодшого школяра рис, які забезпечують регуляцію конфліктних взаємодій, значною мірою залежить його конструктивна та безконфліктна поведінка.

Тому, спілкування, комунікація, спільна діяльність є в основі конструктивної чи деструктивної поведінки молодших школярів, що забезпечує впевненість у правильних діях. Остання потрібна для того, щоб дитина не лише знала норми безконфліктної поведінки, але й практично застосовувала їх. Обмеження досвіду соціальних взаємин створюють сприятливу атмосферу для виникнення серед молодших школярів різних суперечок, що детермінує відповідну поведінку і конфліктні ситуації. Просоціальний розвиток молодшого школяра полягає в тому, що в умовах спілкування з ровесниками він постійно зіштовхується з необхідністю застосовувати правильні норми й правила безконфліктної поведінки відносно інших людей, тим самим формуючи уміння і навички подолання чи попередження конфліктних ситуацій.

Власна практика роботи вчителем молодших класів показує, що інколи найменше непорозуміння між учасниками освітнього процесу призводять до неочікуваних негативних наслідків, таких як, погіршення відносин, зміна класу чи переведення дитини в іншу школу, звернення до правоохоронців та судові процеси. Запобігти цим наслідкам можна застосовуючи медіаційні практики. Сьогодні основний фокус та цінність шкільної медіації полягає в тому, що вона зосереджена на задоволенні потреб та інтересів дитини, а не є інструментом обслуговування амбіцій дорослих, які можливо і не є учасниками конфлікту.

Шкільна медіація – це, мабуть, найменш конфліктний і найбільш миролюбний спосіб заздальгідь, ще до виникнення, «втопити» будь-який конфлікт. А якщо сварка уже почалася – то цей метод, у такому пластичному і такому схильному до підвищеної емоційності шкільному середовищі, є найефективніший для врегулювання конфліктів.

Сьогодні в різних школах світу представлено три основні підходи до запровадження медіації в школах. Зокрема, перший, передбачає наявність у школі дорослого медіатора, до якого спрямовують учасників конфлікту. Другий, передбачає створення шкільної служби порозуміння (ШСП), тобто залучення до процесу врегулювання конфліктів медіаторів-ровесників – учнів-старшокласників, які пройшли спеціальне навчання медіації. Для молодших

школярів, він – недоцільний. Третій підхід, включає всі заходи, що впроваджуються у ШСП, а також навчання основ медіації та навичок ненасильницького спілкування всіх педагогів та адміністрації [9].

На нашу думку, найкращим був би третій варіант впровадження медіації у школах. Проте, практика показує, що в умовах нової соціокультурної реальності, багато українських шкіл вдаються до другого підходу впровадження медіації, тобто шкільних служб порозуміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. Київ: Каравела, 2009. 399 с.
2. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ : Кондор, 2011. 468 с.
3. Психологія вирішення конфліктів: навч. посіб. / за ред. В. О. Джелалі. Київ, Харків: Р.И.Ф., 2006. 320 с.
4. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
5. Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування: навч. посіб. Київ: Центр навч. л-ри, 2005. 336 с.
6. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: навч. посіб. Київ: Професіонал, 2007. 464 с.
7. Шпак С. Г. Вплив вікових особливостей молодших школярів на їхню поведінку у конфліктних ситуаціях. *Освіта регіону*. 2011. №3. С. 133–136.
8. Шпак С. Г. Теоретико-методологічні аспекти вивчення психологічних особливостей поведінки тривожних молодших школярів у конфліктних ситуаціях. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2007. №1-2. С. 70–75.
9. Медіація – інструмент ефективного розв'язання шкільного конфлікту. URL: <https://www.hsa.org.ua/blog/mediatsiya-instrument-efektyvnogo-rozv-yazannya-shkilnogo-konfliktu> (дата звернення: 29.09.2023).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 19 – 20 жовтня 2023 р. / за ред. Г.К.Радчук. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 542 с. (Електронне наукове видання).

Матеріали подано мовою оригіналу.
Друкується в авторській редакції.

Підписано до друку 28.11.2023 р. Формат 60/84x14.
Папір друкарський №1.
Друк Rizo. Гарнітура Times New Roman – 14.
Умовних друкованих аркушів – 22.6
Наклад 300 прим.

Видрук оригінал-макету
Тернопільський національний педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка
46000 м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2 Свідоцтво про внесення до
Державного реєстру видавців
ДК №2043 від 23.12.2004

