Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Соціально-психологічний факультет
Кафедра психології, логопедії та інклюзивної освіти

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНІСТЬ, ІННОВАЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових праць
за матеріалами Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції
(Україна, Житомир, 25 квітня 2023 р.)

«Topical Issues of Personal Development: Modernity, Innovations, Prospects»

Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І.Франка
2023

УДК 159.923.2

А 43

Рекомендовано до друку вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол №10 від «26» травня 2023 року)

Рецензенти:

СЛОЗАНСЬКА Ганна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

ВІНС Вікторія – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

ДАНИЛЕВИЧ Лариса - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

ЗАГУРСЬКА Інна - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

А 43 **Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи**: Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Житомир, 25 квітня 2023 р.) / Ред. колегія: Л.Котлова, С.Дмитрієва, С.Максимець / М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соц.-псих. факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. 208 с.

У збірнику подано наукові праці учасників Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, яка відбулася 25 квітня 2023 року в м. Житомирі на базі соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка. Збірник адресовано науковцям, фахівцям-практикам, здобувачам вищої освіти, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими досягненнями, проблемами і перспективами в психології, логопедії, педагогіці, соціальній роботі та інклюзивній освіті.

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

УДК 159.923.2

©Автори публікацій, 2023
©Житомирський державний університет імені Івана Франка, оригінал-макет, 2023

ЗМІСТ

Bondarchuk O.
THE ROLE OF COGNITIVE TV PROGRAMS IN THE FORMATION OF READINESS FOR SCHOOL EDUCATION……...14

Bondareva Y.
FEATURES OF DYNAMICS OF LIFE PERSPECTIVE IN STUDENT AGE……..15

Maksymets S., Kovalenko E. PSYCHOEDUCATION FOR FAMILY MEMBERS OF INDIVIDUALS EXPERIENCING PSYCHOSIS …….18

Mukhtorova Azamat qizi M.
ANALYSIS OF IMPLEMENTATION OF HR MANAGEMENT SYSTEM AND EMPLOYEE MANAGEMENT IN INDUSTRIAL ENTERPRISES……..20

Ruxieva X.
IMPROVEMENT OF LEGAL LITERACY IS ONE OF THE PRIORITIES OF EDUCATION……24

Šilonová V., Klein V.
CREATION OF INCLUSIVE ENVIRONMENT IN KINDERGARTEN AND INCLUSIVE APPROACHES IN DIAGNOSIS AND STIMULATION OF DEVELOPMENT OF SOCIALLY DISADVANTAGED CHILDREN……..26

Pawlicka H., Gapiński M., Larionow P., Gabryś A., Michalak M.
WYPALENIE AKADEMICKIE: TEORETYCZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH……31

Yusuvalieva A.
PSYCHOLOGY OF CHILDREN IN NEED OF SPECIAL ASSISTANCE……35

Баранівська Д.
ПРИНЦИПИ І ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ……...41

Башук О.
ОСОБИСТІСТЬ ТА СВІДОМІСТЬ. МОЖЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙ У РАЗІ СТВОРЕННЯ ШТУЧНОЇ СВІДОМОСТІ…….42

Білецька І.
ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД США……46

Бондар В.
МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ СОЦІОАДАПТИВНИМИ ТРУДНОЩАМИ

В УМОВАХ ЗДО…….48

Бондарчук В.
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ВПЛИВУ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НА ОСОБИСТІСТЬ ОСІБ ЗАСУДЖЕНИХ ДО ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ……51

Бутузова Л., Гасанов Р.
ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОМУНІКАЦІЇ З БАТЬКАМИ ШКОЛЯРІВ…….52

Бутузова Л., Горбатюк Д.
ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ТРЕНЕРА……..55

Бутузова Л., Кузьмінський Я.
КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА…….58

Бушуєва Т.
ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: КРИТЕРІЇ ВИМІРУ……62

Власенко І.
ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ І ПРАКТИКИ ЙОГО ЗБЕРЕЖЕННЯ У ВОЄННИЙ ЧАС……..65

Вояк А., Слозанська Г.
СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ…….67

Гаврилюк Т.
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ……..69

Герасимчук О.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПОДОЛАННЯ АГРЕСІЇ ЯК ФЕНОМЕНУ В ОСОБИСТІСНІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ……..71

Голуб Н., Бєлухіна Р.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……..75

Горай М.
ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ МИСЛЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ……...77

Горбащенко Т.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЕДЕННЯ ПЕРЕГОВОРІВ ПІД ЧАС РОЗВЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ……80

Горішна Н.
СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА…….83

Гриньова Н.
РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.85

Гузій Н.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ……..87

Данилюк Н.
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВ І САМОСТАВЛЕННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ……...90

Делех Б.
СУЧАСНІ ІННОВАЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО» У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ…….92

Дерев'янко С.
НАВЧАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОНЛАЙН-КВЕСТІВ З ПСИХОЛОГІЇ……..95

Дика Я.
ВІЗУАЛІЗАЦІЯ РІШЕНЬ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАВДАНЬ…….98

Дмитрієва С., Грибок В.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВИТКУ……..101

Дмитрієва С., Григоришина М.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ…….103

Дмитрієва С., Делех Б.
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО» У СТАРШІЙ ШКОЛІ……107

Дмитрієва С., Копитко Т.
ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА НЕВСТИГАЮЧИХ ПІДЛІТКІВ……109

Дмитрієва С., Цвіон Л.
ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ……111

Дмитрієва С., Яценко А.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЯВИ ПІДЛІТКІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВИТКУ……115

Долинська Л., Заушнікова М.
КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ…….119

Дьоміна Г., Киличаслан Т.
ЧИННИКИ РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ СИБЛІНГІВ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ……...121

Загурська І., Лавринович Ю.
ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ВИНИКНЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ……124

Замерзляк Д.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У КРИЗОВІЙ СИТУАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ……126

Зінченко Н.
ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНИМИ ВЧЕНИМИ МЕТОДУ «СЕНДПЛЕЙ» У ПРИКЛАДНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ……129

Змеул Я.
ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ……131

Казьмірук А., Ляшенко О.
ТИП ФРУСТРАЦІЙНОЇ РЕАКЦІЇ ЯК ДЕТЕРМІНАНТ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ПАРТНЕРОМ У ШЛЮБІ……133

Калашник О.
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ НЕВДАЧІ ОСОБИСТІСТЮ ДОРОСЛОГО ВІКУ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН СЬОГОДЕННЯ……136

Каліщук С., Третьяк Ю.
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

В УМОВАХ КРИЗОВОГО МЕДИЧНОГО ЦЕНТРУ……139

Карпюк С.
ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У СЛІДЧІЙ ТА СУДОВІЙ ПРАКТИЦІ…….142

Карпяк О.
ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ І РОЗУМІННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ……..145

Кашпур Ю., Горобець О.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ СЕКСУАЛЬНОСТІ ДОРОСЛОЮ ОСОБИСТІСТЮ ПІД ЧАС ВОЄННИХ ДІЙ…….148

Кашпур Ю., Письменний С.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПОДРУЖНІХ СТОСУНКІВ ПІД ВПЛИВОМ ВОЄННИХ ПОДІЙ…….150

Княжева І.
ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 014 «СЕРЕДНЯ ОСВІТА» ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЯК ЧИННИКА ОПАНУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ…….153

Коберник О.
ПРОЄКТНА КУЛЬТУРА ЯК ОСОБИСТІСНА ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА……155

Коваль О.
СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ……158

Ковальчук Ю.
ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДИХ МАТЕРІВ…….161

Ковтанюк М.
THUNKABLE ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ…….163

Конкіна Т.
ІННОВАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ……..164

Корчакова Н.
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УХИЛЯНСТВА……..166

Котлова Л., Харченко А.
«ПОРУШЕННЯ ПСИХОФІЗИЧНОГО» ТА «ПОРУШЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ»: РОЗУМІННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ…….171

Кравченко А.
АУТОГЕННЕ ТРЕНУВАННЯ ПРИ ЗАЇКАННІ……174

Кравченко О.
ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ НА РІВНІ ГРОМАДИ: МІЖСЕКТОРАЛЬНИЙ ПІДХІД……...176

Криворучко І.
РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ……...179

Кузьменко В.
ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЕВАКУЙОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД……..181

Левченко Н., Коляда Н.
ПІДГОТОВКА МОЛОДІЖНИХ ПРАЦІВНИКІВ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ……184

Лисянська Т., Халєєва Г.
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО – ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКАМИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ТА ЮНАЦЬКОГО ВІКУ…….187

Ліпінська Е.
РОЛЬ ЗМІ У ФОРМУВАННІ ПСИХОТРАВМУЮЧОЇ СИТУАЦІЇ……189

Лозова О.
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ STEM-ОСВІТИ……...192

Лотиш С.
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОТРАВМУЮЧОГО ДОСВІДУ ДИТИНСТВА…….195

Мазяр О.

ЗВ'ЯЗОК МИСЛЕННЯ ТА АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ…….198

Максимець С.
НАВЧАЛЬНІ АСПЕКТИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ…….199

Мартинчук О.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ ПРО МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЮ В МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ……201

Матяш-Заяц Л., Носова О.
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ……203

Мельник А.
ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВІД ОНЛАЙН-КУРСІВ ДО ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ……205

Мельничук І.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ КІБЕРБУЛІНГУ…….208

Мірошниченко М.
СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ……211

Овод Ю.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ……213

Осадчук Ю.
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У НОРМОТИПОВИХ ДІТЕЙ…….215

Осовська Г., Волківська А., Аксьонова О., Дідора М., Меліченко Т.
ПСИХОЛОГІЧНИЙ, СОЦІАЛЬНИЙ ТА ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТИ УТВОРЕННЯ НЕФОРМАЛЬНИХ ГРУП НА ПІДПРИЄМСТВІ……219

Охремчук Н.
НАПРЯМКИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЛОГОПЕДА ПРИ ПОРУШЕННЯХ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ…….224

Павлик Н.
ПРОФЕСІЯ «МОЛОДІЖНИЙ ПРАЦІВНИК»: УСПІХИ ТА ВИКЛИКИ……227

Панчук Н., Тимофієва В.
ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УВАГИ ОСОБИСТОСТІ В ГОСТРІЙ ФАЗІ ІНСУЛЬТУ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІАГНОСТИЧНОЇ ПРАКТИКИ.....229

Попелюшко Р.
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ГІПНОЗУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ В ПОДОЛАННІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У КОМБАТАНТІВ……231

Примак Ю.
СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ…….234

Рябошапка О.
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ…….237

Савчин М.
МЕТАМЕТОДОЛОГІЧИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ……240

Самосійний І.
ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ……243

Самутіна Т.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ……245

Свиридюк В., Меліченко Т.
СТРЕСИ ВОЄННОГО ЧАСУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПСИХОСОМАТИЧНИЙ СТАН ЛЮДИНИ……...248

Ситняківська С., Літяга І.
ПРОБЛЕМА МЕДІАСПОЖИВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА В УМОВАХ ВІЙНИ…….252

Сіончук М.

ВПЛИВ РІЗНИХ ВИДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ НА ДІТЕЙ, ЩО МАЮТЬ МОВЛЕННЄВІ ПОРУШЕННЯ…….254

Собчишин О.
РОЗВИТОК МОРАЛЬНОЇ ЯКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ДОСВІД КРАЇН НАТО……256

Соловей Ю., Кучер Л.
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА…….258

Сочинський А.
ЦІННІСНА ОСНОВА ГРОМАДСЬКОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ……..260

Сочинський А., Фещук В.
ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ МОЛОДІ ДО ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ КРИЗИ ВІЙНИ……..262

Стахова О., Борканин Т.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ…….264

Стельмах Л.
ДІЯЛЬНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ З ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ВПО……267

Степаненко І., Матяш-Заяц Л.
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВРЕГУЛЮВАННЯ КОНФЛІКТІВ В НАВЧАЛЬНОМУ КУРСІ «ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ»……270

Столярчук О., Сергєєнкова О.
СТРАТЕГІЯ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ ЯК ПРЕДИКТОР ПТСР СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ……..272

Талько Я.
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ КАЗКОТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ……..274

Тарасюк Є.
ЛОГОРИТМІКА ТА ЇЇ КОРЕКЦІЙНЕ ЗНАЧЕННЯ……..277

Терепищий С.
МЕДІА ТА ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ…….280
Тітова Л.
ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ JUST CLASS В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ…….283

Троценко А.
ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ОСОБИСТОСТІ: ВЗАЄМОДІЯ СПАДКОВОСТІ ТА СЕРЕДОВИЩА……...284

Федоренко А., Петриченко О.
ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ…….286

Федоренко А., Сиськова М.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ПАРТНЕРАМИ У БАЛЬНИХ ТАНЦЯХ……289

Холодняк В.
ЕФЕКТИВНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ БАНКІВ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ……291

Чебаненко Л.
ДО ПИТАННЯ ВЗАЄМОЗВЯЗКУ САМООЦІНКИ ТА РІВНЯ ДОМАГАНЬ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ…….294

Черкесова Ю.
МОЖЛИВОСТІ АРТ-ТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ…….296

Чигирин С.
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ……...298

Швед І.
ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАЇКАННЯМ……....301

Шпортко М.
РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ…….303

Штанькевич З.

ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ……305

Юрчук О.
ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ…….308

Юрчук О.
ФЕНОМЕН «РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ» У ПОГЛЯДАХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ВЧЕНИХ……..311

Ющенко І.
СТРАТЕГІЇ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ…….314

Bondarchuk Olesya Alekseevna
lecturer of the department "General psychology"
National University of Uzbekistan named after Mirzo – Ulugbek
Tashkent, Uzbekistan

THE ROLE OF COGNITIVE TV PROGRAMS IN THE FORMATION OF READINESS FOR SCHOOL EDUCATION

Research problem. According to some data, among children entering school, 50% – 80% demonstrate partial unpreparedness for it [2, p.249]. Because in the modern world, television is rapidly being introduced into the life of society and the family. In our work, we would like to dwell in more detail on the influence that this mass media has on the formation of readiness for school education. At the moment, much attention is paid to the negative consequences of watching television, but there is practically no attention to the positive ones.

The aim of the research: to study the influence of cognitive television programs on the formation of readiness for school education.

Research methods. As research methods, we used: data collection methods, which included: observation, questionnaire and survey; data analysis methods such as: methods of mathematical statistics and qualitative methods. For the survey, we used the technique of J. Raven and a test conversation of psychological readiness for school education [1]. An author's questionnaire was also developed, consisting of such scales as: the use of television for the development of the cognitive sphere and the involvement of parents in the process of watching TV programs. This questionnaire was tested at the pilot stage on 31 preschoolers; the reliability of each of the Alpha Kronbach scales was more than 0.6. Analysis of the data obtained during the progressive matrices of J. Raven, the test conversation and the author's questionnaire were carried out using the Pearson correlation coefficient. A total of 69 preschoolers were interviewed, including 31 girls and 38 boys, aged 6 to 7 years.

Conclusions and recommendations. This research allowed us to determine the role that preschoolers assign to television as a way to spend their leisure time. Also during the event, we proved the significant impact of watching cognitive TV programs on the formation of readiness for school education. However, this influence is not distributed evenly; the degree of its manifestation may depend on personal interest in the material, motivation to acquire new knowledge, etc. In addition, we found that the readiness for school also depends on the parental involvement in the child's life, which is expressed not only in the control of television programs watched by preschoolers, but also in the demonstration of acceptable loss of behavior, active involvement in the educational process, expressed through the implementation of joint activities. This activity, aimed at developing educational motivation, may include, in addition to

explaining incomprehensible words to the child at the time of watching TV programs, also reading books or performing tasks specifically designed for children of this age.

The practical significance lies in the visual proof of the psychological service in a preschool educational institution of the positive impact of watching cognitive programs on school readiness. If an experimental program for watching cognitive TV programs is implemented in these institutions, it will help reduce the number of children who are not ready for school at the time of admission.

In our opinion, the problem of the impact of television on children is not only psychological, but also social. Parents need to teach their children to choose acceptable TV programs themselves, this skill will help them not only use information channels adequately in the future, but also bring up a sense of responsibility in children.

Key words: preschooler, cognitive TV programs, readiness for school education, intellectual and psychological maturity, involvement of parents.

References:

1. Psychological diagnostics of child development (user's guide and card tools) / edited by R.I. Sunnatova. (2008). – Moscow – Tashkent: ITD "Media – Asia" – Publishing house of the journal "San'at", 160.
2. Psychology of childhood. Textbook / edited by A. A. Rean. (2003). – St. Petersburg: "prime – EURO – SIGN", 368.

Bondareva Yelena Vladimirovna
Senior Lecturer
Department of Psychology
National University of Uzbekistan, Tashkent city
Tashkent, Uzbekistan

FEATURES OF DYNAMICS OF LIFE PERSPECTIVE IN STUDENT AGE

The idea of determining a person's behavior by his ideas about the future in psychology has deep roots, whether it is the psychoanalysis of Adler and Jung or modern studies of professional self-determination. Life perspective as understood by K.A. Abulkhanova-Slavskaya and E.I. Golovakha, is a cognitive-motivational category related to the future, to the immediate and distant goals of human activity and the expected events [1, 4]. For modern research, it is characteristic not only to study the "specific weight" of the representation in the mind of the personality of its past, present and future, but also to reflect the degree of connection between these time zones of life. According to some authors [3], it is connection that serves as an indicator of the maturity and psychological well-being of a person.

The purpose of our study was to identify the quantitative and qualitative features of students' life perspectives, as well as the possibility of their dynamics in the course of education.

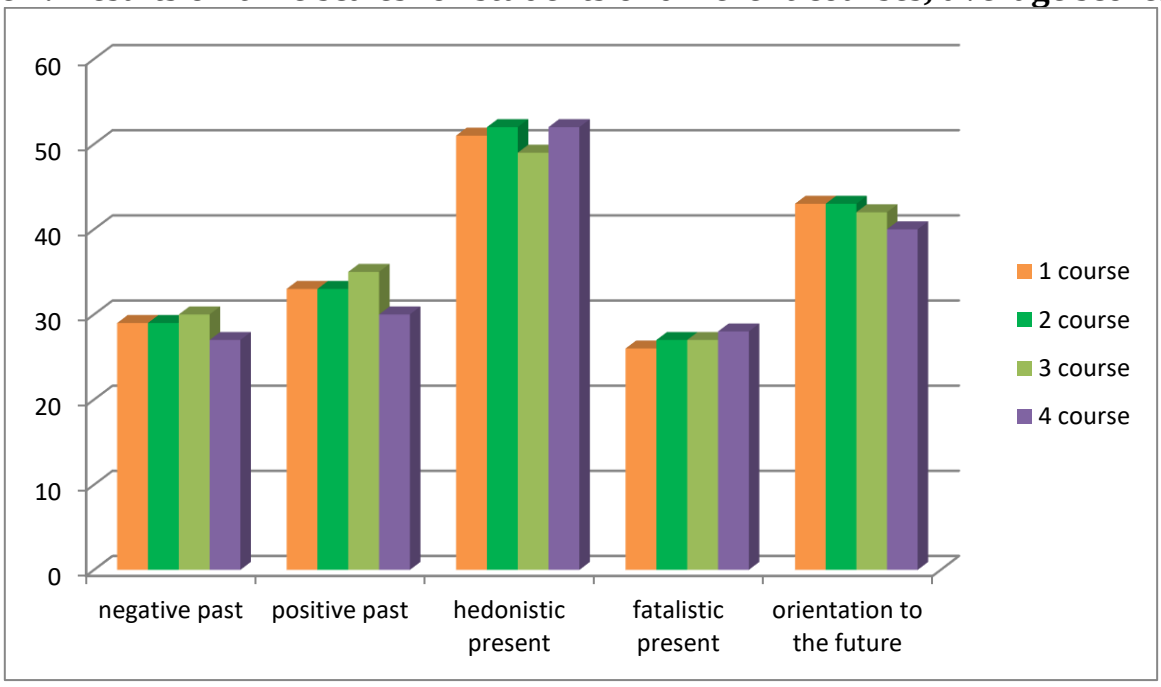
When choosing methods, we focused on the approach of F. Zimbardo and J. Boyd [5, pp. 101-109], who consider temporal orientation as the result of a person's thoughts about various periods of his life and an evaluative attitude towards them. In the methodology proposed by these authors, five types of orientation are distinguished – towards the negative or positive past, the hedonistic or fatalistic present, and the future. F. Zimbardo himself believes that the orientation must be balanced, that is, capable of changing flexibly depending on environmental factors. This is characteristic of a mature, stable personality. In difficult life circumstances, especially in a state of crisis, it is possible to idealize one's past or move away from ideas about the future.

The attitude of the respondent to his past, present and future, we also determined with the help of T. Cottle's Circles test [2, pp.28-37]. The Cottle's Circles projective test recreates a spatial model of a person's subjective time. In contrast to F. Zimbardo's methodology, the Cottle test allows you to determine the relative importance for the respondent of his past, present and future, as well as the degree of connection of these time zones.

The participants of the study were students enrolled in various courses of higher educational institutions of Uzbekistan in the amount of 589 people. The dynamics of life prospects was assessed by introducing an additional item in the instructions for the methods: to answer questions from the position of the current self and three years ago.

Let's move on to the analysis of our data. Figure 1 shows how the time perspective looks like for students of different courses based on the Zimbardo's methodology.

Figure 1. Results on time scales for students of different courses, average scores

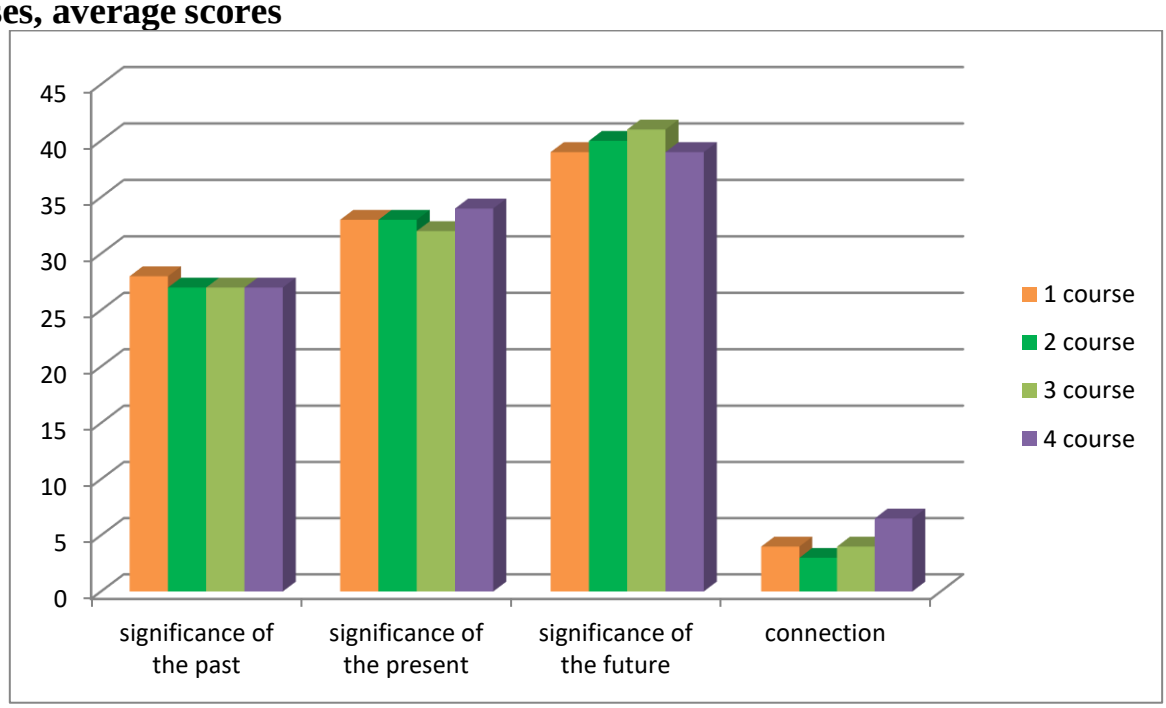


The expected change in the degree of future orientation as a consequence of the duration of training was not found. The diagram shows that students of different courses show great similarity in relation to all scales, except for the hedonistic present, which is less pronounced among third-year students. At the same time, the degree of orientation towards the future of 4th year students is less than that of their comrades from junior years.

This suggested that it was necessary to look for other factors for changing life prospects, since there is a more complex mediation between what is currently the leading activity and what a person plans to do in the future.

Guided by these considerations, we turned to the analysis of the data obtained by the method of T. Cottle, and also compared the results of students enrolled in different courses. These differences are shown in Figure 2.

Figure 2. Results on the scales of the T. Cottle technique for students of different courses, average scores



It should be noted that for all groups of respondents, the future is more significant than the past and present. The diagram of results according to the method of T. Cottle reveals a greater specificity with respect to the year of study compared to the method of F. Zimbardo. So, for first-year students, the past is more important than for undergraduates. The significance of the present is highest in the fourth year, and the significance of the future – in the third. But the biggest differences are found in the connection of time periods: 4th year students are more aware of the interdependence and interpenetration of the past, present and future than students in junior courses.

Conclusions and recommendations. The results obtained in our study allow us to draw some preliminary conclusions. First of all, life perspective, being a complex and multidimensional phenomenon of individual consciousness, requires careful study using several methodological techniques and diagnostic approaches. An approach focused on discovering various kinds of connections between periods of life is more

productive in terms of describing and explaining the specifics and dynamics of life prospects at student age.

References:

1. Abulkhanova K.A., Berezina T.N. Time of Personality and Time of Life. SPb.: Aleteya, 2001. 304 p.
2. Belinskaya E.P., Davydova I.S. Cottle's graphical test: specifics of time perspective indicators. Psychological Science and Education, 2007. Volume 12. No. 5.
3. Cottle T. J. Perceiving time. A Psychological Investigation with Men and Women. N.Y., 1976.
4. Golovakha E.I., Kronik A.A. Psychological Time of Personality. Moscow: Smysl, 2008. 267 p.
5. Syrtsova A., Sokolova E. T., Mitina O. V. Adaptation of the personal time perspective questionnaire by F. Zimbardo. Psychological Journal, 2008. Volume 29. No. 3.

Maksymets Svitlana Mykolayivna,
associate professor,
Associate Professor of the Department of Psychology,
Speech Therapy and Inclusive Education
Kovalenko Elizaveta Vitalyivna,
Bachelor's degree in higher education, specialty 014.021
"Secondary education (English language and literature)"
Zhytomyr Ivan Franko State University
Zhytomyr, Ukraine

PSYCHOEDUCATION FOR FAMILY MEMBERS OF INDIVIDUALS EXPERIENCING PSYCHOSIS

Psychosis is a severe mental illness that affects an individual's ability to perceive reality. It is characterized by delusions, hallucinations, disordered thinking, and abnormal behavior. Psychosis can be challenging for individuals experiencing it and their families. Family members of individuals with psychosis often face various challenges in caring for their loved ones. They may feel overwhelmed, frustrated, and confused about the illness, leading to increased stress and negative outcomes. Family members often play a crucial role in supporting individuals with psychosis, but may also experience a range of challenges and stressors related to their loved one's illness. Psychoeducation programs can help address these challenges by providing families with information, support, and skills to manage the symptoms of psychosis and improve their overall quality of life. Psychoeducation has been shown to be an effective intervention for improving family members' understanding of the illness, reducing negative emotions, and improving coping skills.

Research has shown that families of individuals with psychosis often experience significant stress, anxiety, and depression due to their loved one's illness. They may also have difficulty understanding and coping with the symptoms of psychosis, leading to increased caregiver burden and decreased quality of life. Psychoeducation has been identified as a promising intervention for improving the well-being of family members of individuals with psychosis, by enhancing their knowledge and skills to manage the illness.

The primary objective of this project is to develop and implement a psychoeducation program for family members of individuals experiencing psychosis. The project aims to provide education about psychosis and its management, improve family members' understanding of the illness, and enhance their coping skills. The project will be designed to meet the unique needs of each family member, and it will be flexible enough to be adapted to different cultural backgrounds.

The specific goals of the project include:

1. Providing education and information about the nature of psychosis, its symptoms, causes, and treatment options.
2. Enhancing family members' understanding of their loved one's illness, including how to recognize early warning signs of relapse and how to respond to symptoms effectively.
3. Developing skills to manage and cope with the emotional and practical challenges of caring for a loved one with psychosis, such as stress, anxiety, and communication difficulties.
4. Providing a safe and supportive environment for family members to share their experiences, emotions, and concerns related to their loved one's illness.
5. Improving family members' quality of life and reducing caregiver burden.

The psychoeducation program will consist of group sessions, individual sessions, and online resources. The group sessions will be led by a mental health professional, and they will cover various topics related to psychosis, including its symptoms, causes, and treatment options. The individual sessions will be tailored to the specific needs of each family member and will focus on addressing their concerns and challenges related to caring for their loved ones with psychosis. The online resources will be designed to provide additional information and support to family members and will be accessible through a secure portal.

The effectiveness of the psychoeducation program will be evaluated using both qualitative and quantitative methods. Family members' knowledge and understanding of psychosis will be assessed before and after the program, using standardized measures. The program's impact on family members' coping skills, emotional well-being, and quality of life will also be evaluated. Qualitative data will be collected through interviews and focus groups, and it will be used to assess participants' experiences of the program.

The psychoeducation program for family members of individuals experiencing psychosis aims to improve their understanding of the illness, enhance their coping skills, and improve their emotional well-being. The program's success will be evaluated through both qualitative and quantitative methods, and it will be designed to

be flexible and adaptable to meet the unique needs of each family member. Ultimately, the program's success will depend on its ability to empower family members and support them in caring for their loved ones with psychosis.

References:

1. Dixon, L. (1999). Family interventions for schizophrenia. Schizophrenia Bulletin, 25(4), 637-645.
2. Gleeson, J. F., Cotton, S. M., Alvarez-Jimenez, M., Wade, D., & Gee, D. (2010). Family interventions in early psychosis. Journal of Family Therapy, 32(4), 365-388.
3. Gomaa, H., & Shohdi, M. (2020). Psychoeducation for caregivers of individuals with schizophrenia: A systematic review. Archives of Psychiatric Nursing, 34(6), 431-439.
4. Kuipers, E., Onwumere, J., Bebbington, P., & Cognitive Behavioural Therapy for Psychosis Study Group. (2010). Cognitive model of caregiving in psychosis. The British Journal of Psychiatry, 196(4), 259-265.
5. Lobban, F., Postlethwaite, A., Glentworth, D., Pinfold, V., Wainwright, L., Dunn, G., … Haddock, G. (2013). A systematic review of randomised controlled trials of interventions reporting outcomes for relatives of people with psychosis. Clinical Psychology Review, 33(3), 372-382.
6. National Institute of Mental Health. (2018). What is Psychosis? Retrieved from https://www.nimh.nih.gov/health/topics/schizophrenia/raise/what-is-psychosis.shtml
7. Perlick, D. A., Rosenheck, R. A., Clarkin, J. F., Sirey, J., Salahi, J., Struening, E., & Link, B. (2004). Impact of family burden and affective response on clinical outcome among patients with schizophrenia. Psychiatric Services, 55(1), 15-22.
8. Pharoah, F., Mari, J., Rathbone, J., & Wong, W. (2010). Family intervention for schizophrenia. Cochrane Database of Systematic Reviews, (12), CD000088.
9. Pitschel-Walz, G., Leucht, S., Bauml, J., Kissling, W., & Engel, R. R. (2001). The effect of family interventions on relapse and rehospitalization in schizophrenia: A meta-analysis. Schizophrenia Bulletin, 27(1), 73-92.
10. Sin, J., Moone, N., Harris, P., & Lloyd-Evans, B. (2019). Interventions for family members of people with psychosis: A systematic review. Epidemiology and Psychiatric Sciences, 28(1), 23-40.

Mukhtorova Azamat qizi Madina
assistant professor of Tashkent
State University of Economics
Tashkent, Uzbekistan

ANALYSIS OF IMPLEMENTATION OF HR MANAGEMENT SYSTEM AND EMPLOYEE MANAGEMENT IN INDUSTRIAL ENTERPRISES

To make fuller use of the existing labor force in industrial enterprises, increase labor productivity, speed up production, complex mechanization and automation of production processes, introduction of more general production techniques, improvement of technology and production organization, to some extent eliminate the tension in providing the enterprise with labor resources possible Reserves for reducing the need for labor resources should be determined as a result of the above-mentioned activities.

A system of indicators is used to evaluate and analyze labor resources. These indicators belong to different economic groups, because they represent one or another aspect of labor resources.

All indicators representing labor resources are divided into three groups depending on the economic content:

1. Indicators representing the state of labor resources.
2. Indicators representing the supply of labor resources.
3. Indicators representing the efficiency of labor resources.

The classification of these indicators and their content are presented in the diagram below (Fig. 1)

The classification of these indicators and their content are presented in the diagram below (Fig. 1)

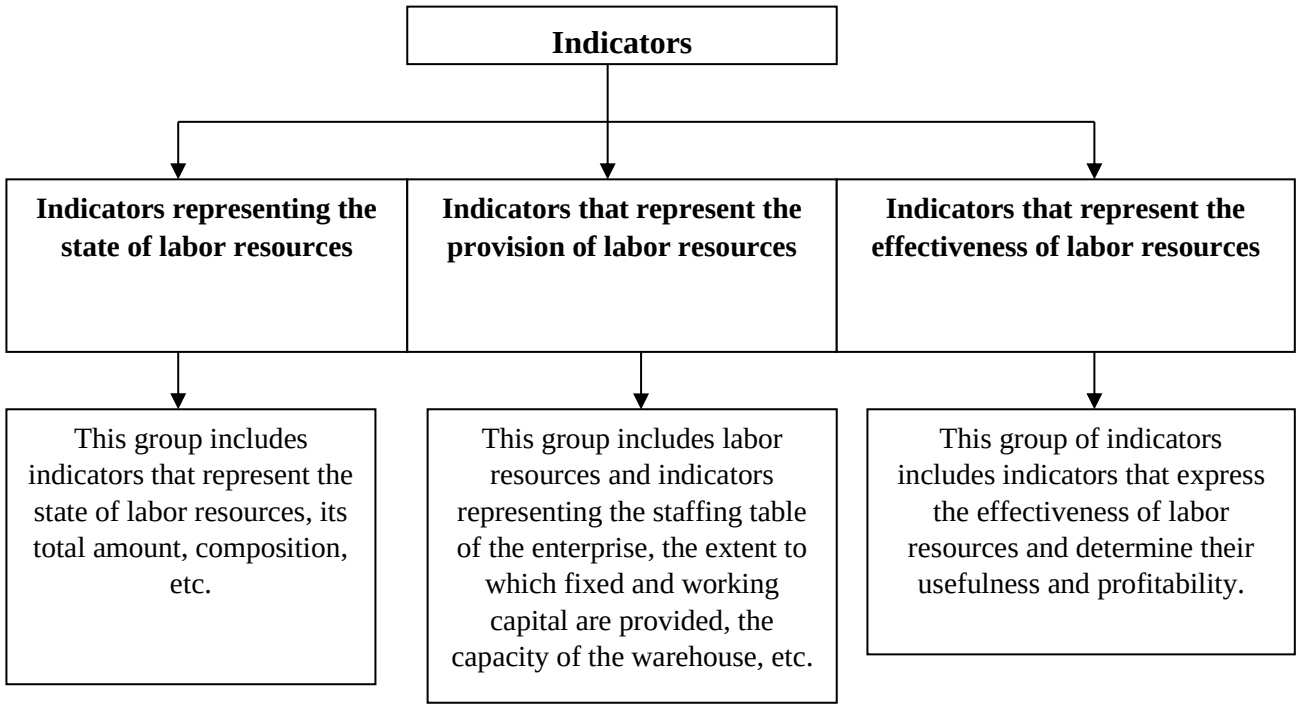


Figure 1. System of indicators representing labor resources in industrial enterprises

The following can be included in the system of indicators representing the state of labor resources:

1. The average number of labor resources.
2. Composition of labor resources.
3. Turnover of labor resources.
4. Lack of labor resources.
5. Stagnation of labor resources.

Indicators representing the state of labor resources show how it is in a state. It is important to study and analyze these indicators as well. Because, through these indicators, it is possible to know the condition of the labor resources, as well as the dynamics of their change, and important indicators such as turnover and unemployment. Employee turnover and absenteeism are important in industrial enterprises, as they reflect important aspects such as preventing unemployment, increasing productivity, and ensuring an increase in employee experience.

As can be seen from the data of Table 1, the indicators representing the state of the labor resource and related indicators in "Javel" limited liability company have undergone a very smooth change. For example, the average annual number of cocktail resource has increased to 115%, including a 111% increase in those with higher education. This means that employees have increased their level of skills.

In 2019, the indicators of employee turnover and unemployment in "Javel" limited liability company were 0.13 and 0.66, respectively.

We present the following table to determine these indicators using practical data and draw appropriate analytical conclusions (Table 1).

Calculation of indicators representing the state of labor resources in the process of introducing the HR management system in industrial enterprises and managing employees

Indicators	2019	2020	2021	Rate of change 2021 vs. 2019, %
1. Average annual number of labor resources, person	45	48	52	115
2. Including highly educated specialists, people	35	37	39	111
People with secondary special education	6	6	7	116
Secondary educated people	2	3	4	200
Those with incomplete secondary education	2	2	2	100
3. Share of highly educated specialists, % (2q*100/1q)	78	77	75	-

Share of people with secondary education, %	13	12.5	13.4	-
Share of secondary education, %	4.4	6.25	7.6	-
Share of employees with incomplete secondary education,%	4.4	4.1	3.8	-
Number of employees, people	43	46	50	116
Including the number of HR managers, people	3	3	3	100
Number of specialists, person	32	34	36	112
Number of technical performers, people	8	9	11	137
Share of servants, %	95.5	95.8	96	-
6. Recruits, person	3	6	5	166
7. Dismissed, person	3	3	1	33
8. Including those dismissed on negative grounds, person	1	-	-	-
9. Ms. Turnover, coefficient □(6q+7q)/1q□	0.13	0.18	0.11	85
10. Ms. failure, coefficient (8q/1q)	2	-	-	-
11. Number of employees who have worked for more than 3 years, people	30	35	38	127
12. Ms. Density, coefficient (11q/1q)	0.66	0.73	0.73	110

Source: Compiled based on the information of "Javel" Limited Liability Company.

The task of the analysis is not limited to the above, but it is natural that the purpose and task of the analysis changes each time depending on the specific situation. Because, in the conditions of market relations, the situation can change quickly. It is also important to analyze the process of change, make appropriate decisions, apply practical measures, and take measures to adjust management and business methods depending on the situation.

On the basis of the HR management system, the management selects the most suitable candidates from the reserve created as a result of the collection at this stage of the management of personnel planning. An objective decision about the selection can be based on the candidate's education, level of professional skills, previous work experience, personal qualities depending on the situation. In many companies, selecting the right employee or group of employees from candidates usually consists of the same steps.

References:

1. Berezin I. Marketing analysis. M.: "MGU" 2018. 127 - str.
2. Kantor E.L, i dr. Economic enterprise. - SPb.: Peter, 2019. - 224 p.

3. Nazarova G.G., Mukhamedjanova G.A., Salikhova N.M., Ismailova N.S., Rozmetova N.B. Human resources management. Study guide. TDIU, 2010. Page 194.
4. Rashidova, daughter of Nargiza Rashid, Abdullaev Akhror Jahbarovich. Prospects of using advanced foreign experiences of effective personnel management in organizations. Scientific electronic magazine "Economy and innovative technologies". No. 4, July-August, 2021.

Ruxieva Xalida Aribjanovna
professor of the Department of Psychology of UzMu, full member of the International Academy of Psychological Sciences, academician

IMPROVEMENT OF LEGAL LITERACY IS ONE OF THE PRIORITIES OF EDUCATION

It is known that education has been one of the priority tasks of every state and society. Educating young people, educating them in a healthy spirit, forming them as a well-rounded person, puts a number of urgent issues before every pedagogue who is the subject of education, as well as pedagogue-psychologists. Therefore, it is possible that today's pedagogue not only has deep knowledge and experience within his specialty, but also acquires legal knowledge and effectively conducts the educational process based on his academic ability.

Along with many qualities and qualities of a person, it is important to increase (educate) legal literacy in them, which consists of a system of legal concepts, in educating young people in a comprehensive manner. After all, legal literacy is an important component of a person's well-being. In particular, every teenager will have the opportunity to manage himself within the framework of the law, as he learns legal concepts and understands their essence, thereby developing legal awareness and legal literacy.

Accordingly, a teenager approaches every thing and event consciously, conducts his behavior and relationships with people around him, as well as his approach to things, events, and events within the framework of the law. Competence, skills and habits to control such actions and relationships in their place will also be formed. The formation of legal literacy and legal consciousness in young people is a very delicate and at the same time complex process, and it was observed that this situation is more active in students of adolescent age.

We will separately analyze research on the formation of legal knowledge among students in another case. Our search in this direction is reflected in the following analysis. We worked in the following order in organizing the experiment-test. The first group is the experimental group and the second is the control group.

Attention was paid to the issue of formation of legal literacy among students on "**Education of state and legal foundations and jurisprudence"**. The experimental test results for this case are listed in the next table.

After that, we created the following system of legal concepts and terms that teenagers should know, and in order to study these concepts and terms in depth, we held training sessions with teenage students in the prescribed manner.

Later, we managed to carry out the research work regularly in the experimental group, as we defined above. In the course of the research, students of a group selected as an experimental group will learn the essence of legal concepts in optional courses and hours allocated for independent work of students, including people's lives, it was explained that it is necessary to use them in their work and life, and at the same time, legal literacy and the formation of legal consciousness appear as an important component of personal perfection for every person. During the study, the results of the experimental group were compared with the results of the control group.

We determined the results of our research mainly on the basis of our two-stage investigations (comparisons). They are shown in the following tables (Tables 1, 2).

Do you know legal concepts? Give examples of them?

(When asked to submit a written submission within 5 minutes)

Table 1

№	The experiment was conducted group	Number of respondents H=86	Until the experience	Trial time (when one month)	At the end of the experiment (after two months)
1.	Experimental group	H= 42	16	82	150
2.	Control group	H= 46	16	20	24

(each of the members of the group writes individually and when the legal concepts and terms written by 30 students are collected) they formed 16 legal concepts and terms in the experimental groups and 16 in the control groups. At the time of the experiment (after one month), the members of the experimental group managed to write down 82 legal concepts and terms, and the members of the control group 20. At the end of the experiment (after two months), the members of the experimental group managed to write down 150, and the members of the control group 24 legal concepts and terms. From this it is known that the educational effect of our studies was clearly visible. We have also carried out the following research in order to scientifically justify and clarify the results of our research. When the members of the same experimental and control group were given the task of interpreting the meaning of legal concepts and terms (according to the percentage of participants), the results were as follows.

Explain the meaning of the legal concepts and terms you have learned (in % of participants).

Table 2

№	The experiment was conducted group	Number of respondents H=86	Until the experience	Trial time (when one month)	At the end of the experiment (after two months)
1.	Experimental group	H=42	16.5% 5 people	52.8% 16 people	92.5% 28 people
2.	Control group	H=44	16.5% 5 people	20% 6 people	23% 7 people

As can be seen from the table, 16.5% (5) students from the experimental group participated in interpreting the meaning of legal concepts and terms before the experiment, and the same result, that is, 16.5% (5) students from the control group participated. At the time of the experiment (after one month), 52.8% (16) students from the experimental group, 20% (6) from the control group participated, and at the end of the experiment, 92.5% (28) students from the experimental group, 23 from the control group It was observed that % (7) students participated. This experience has confirmed that our research work has been carried out correctly, and most importantly, that the study of legal concepts is the most important component of forming legal literacy and legal awareness among students.

Every law-abiding citizen understands well that the requirements of the law represent the highest interests of the society, that compliance with the law serves not only the interests of the people, but also its own interests. The law binds citizens together, and excludes lawbreakers and lawbreakers. He is responsible for obedience to the law, intelligence, conscience, inner faith and cultivates noble qualities in a person.

In conclusion, it can be said that "New Uzbekistan" - a new worldview determines the level of legal consciousness and culture of a person's socio-legal activity.

It can be seen from this that by the present time, under the sharia of civil society building reforms, it is necessary to create conditions for young people to take an active part in this process and to enrich their worldviews with the theories of civil society building, to enter civil society, because only in this society legal relations acquire a real character.

Therefore, increasing legal literacy in the protection of citizens' rights in our society remains one of the priority tasks of education.

References:

1. Jabbarov A.M. Ethnic foundations of educational psychology. T.: Zarkalam 2006.-48b
2. Abdumajidov G'.A. and others. An encyclopedic dictionary of legal terms. T.: East. 2003. - 432 p.
3. Joraev B. Psychological aspects of the formation of legal concepts in students. Own R Science Publishing. 2014. Tashkent. 154-Bet.

4. Ruxieva.K.A. Psychoprevention of delinquency and suicidal cases among minors. 2021.-360 p. "Tashkent" "THOUGHTS DROPS".

Šilonová Viera, doc. PhDr., PhD

Klein Vladimír, prof., PaedDr., PhD

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky

Prešov, Slovenská republika

TVORBA INKLUZÍVNEHO PROSTREDIA V MATERSKEJ ŠKOLE A INKLUZÍVNE PRÍSTUPY V DIAGNOSTIKE A STIMULÁCII VÝVINU SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÝCH DETÍ

CREATION OF INCLUSIVE ENVIRONMENT IN KINDERGARTEN AND INCLUSIVE APPROACHES IN DIAGNOSIS AND STIMULATION OF DEVELOPMENT OF SOCIALLY DISADVANTAGED CHILDREN

Abstrakt:

V príspevku prezentujeme výsledky grantového projektu VEGA č.1/0522/19 Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a stimulácii vývinu sociálne znevýhodnených detí. Cieľom projektu bolo verifikovať účinnosť stimulačného programu pre sociálne znevýhodnené deti predškolského veku, vytvoriť a overiť nástroj pre evalváciu materských škôl v oblasti inklúzie a prostredníctvom neho zistiť mieru inkluzívneho smerovania materských škôl vo vybraných krajoch.

Kľúčové slová: *inkluzívne vzdelávanie, materská škola, diagnostika, stimulácia, autoevalvácia, index inklúzie.*

Abstract

The report presents the results of the VEGA grant project No.1/0522/19 Creating an inclusive environment in kindergarten and inclusive approaches in diagnosis and stimulation of development of socially disadvantaged children. The aim of the project was to verify the effectiveness of the stimulation programme for socially disadvantaged pre-school children, to develop and validate a tool for evaluation of kindergartens in the field of inclusion and through it to determine the extent of inclusive orientation of kindergartens in selected regions.

Key words: *inclusive education, kindergarten, diagnostics, stimulation, self-evaluation, the inclusion index.*

Úvod

Vedecký projekt VEGA č.1/0522/19 *Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a stimulácii vývinu sociálne znevýhodnených*

detí bol realizovaný v rokoch 2019-2022 na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Vedúcou riešiteľského kolektívu bola doc. PhDr. Viera Šilonová, PhD. z Katedry špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, zástupcom vedúcej riešiteľského kolektívu prof. PaedDr. Vladimír Klein, PhD. - Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove. Jedným z riešiteľov bol prof. Viktor Hladush, DrSc. z Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku.

Výsledky získané za celú dobu riešenia projektu

Výsledky projektu nadväzujú na realizované činnosti v celom období riešenia projektu a boli špecifikované v troch stanovených cieľoch projektu, v rámci ktorých prezentujeme aj kľúčové výsledky publikované v zozname publikácií. V roku 2019 riešiteľský kolektív pripravoval teoretické a metodologické postupov, analýzu nástrojov merania inkluzivity školy a návrh tvorby nástrojov pre materské školy cez stanovenie dimenzií, operacionalizáciu pojmov a pod. Realizovali sme overenie evalvačného nástroja pilotážnym meraním (overenie validity a reliability) a následne potom sme ho modifikovali na základe výsledkov pilotáže z piatich materských škôl. **Autoevalvačný nástroj na zisťovanie úrovne inkluzivity materských škôl (cieľ č. 1**) sme overili v praxi. Účelom sebahodnotenia bolo zvýšiť platné normy pre efektívnejšiu výchovu a vzdelávanie. Efektívne materské školy by mali neustále prehodnocovať svoju vlastnú prax a hľadať spôsoby, ktoré prispejú k zlepšeniu kvality materskej školy s akcentom na jej inkluzivitu. Autoevalvácia pedagogických a odborných zamestnancov materských škôl prispel k ich sebapoznávaniu, sebareflexii a sebakritike na základe vlastného výkonu a profesionálneho rozvoja. V tejto súvislosti sa náš výskum zameral na vytvorenie modelu školského sebahodnotenia, ktorý umožňuje materským školám hodnotiť svoje vlastné inkluzívne výchovno-vzdelávacie postupy. Autoevalvačný dotazník je založený na individuálnej analýze a hodnotení, vyžaduje si následnú konzultáciu a konfrontáciu názorov, hľadanie konsenzu, čím sa podporuje vzájomná komunikácia v oblastiach, ktoré si vyžadujú ďalšie zlepšenie a rozvoj. Je potrebné diskutovať o návrhoch a plánoch, ako skvalitniť edukáciu v daných oblastiach. V intenciách prezentovaných poznatkov a možných východísk relevantných pre tému našej práce sme formulovali výskumný problém: *Prispeje aplikácia nášho autoevalvačného nástroja k zvýšeniu inkluzivity materských škôl v oblasti kultúry, politiky a praxe?* Autoevalvácia materských škôl bola realizovaná podľa nasledujúceho harmonogramu v dvoch termínoch: október/november 2019 - vstupná autoevalvácia a jún/júl 2020 - výstupná autoevalvácia. Každému členovi inkluzívneho tímu pedagogických a odborných zamestnancov materskej školy (respondentovi) bol pridelený anonymný kód, pod ktorým sa prihlasoval k vyplneniu Dotazníka (autoevalvačného nástroja) *„Autoevalvácia úrovne inkluzivity materskej školy“* v GOOGLE formulári. Vstupnej autoevalvácie sa zúčastnilo 115 materských škôl (762 respondentov) a výstupnej autoevalvácie 96 materských škôl (559 respondentov). Po spracovaní vstupnej a výstupnej autoevalvácie materských škôl môžeme potvrdiť*, že výsledky z výstupnej autoevalvácie materských škôl sú štatisticky významne lepšie ako výsledky zo vstupnej autoevalvácie materských škôl.* Dotazníka (autoevalvačného nástroja) *„Autoevalvácia úrovne inkluzivity materskej školy“*

vnímame ako cenný a efektívny nástrojom na meranie indexu inklúzie v prostredí materských škôl v rámci Slovenskej republiky. Jeho aplikácia umožní získať užitočnú spätnú väzbu od celej školskej komunity, ktorá prispeje k rozvoju výchovy a vzdelávania všetkých detí. Komplexné výsledky autoevalvácie boli publikované v monografii ŠILONOVÁ, V. 2021. *Inkluzívne prístupy k edukácii detí predškolského veku.*

2. cieľom výskumu v projekte bolo merania efektivity stimulácie detí materských škôl na základe výsledkov diagnostiky. V tejto sa deťom predškolského veku zo strany odborníkov venuje výraznejšia pozornosť až bezprostredne pred nástupom do základnej školy. V rámci zápisu do školy je niektorým z nich (najmä deťom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodneného prostredia) odporúčané odborné vyšetrenie školskej spôsobilosti v poradenskom centre. Vysoký počet takto vyšetrených detí po nástupe do základnej školy zlyháva. Prostredníctvom realizovaného projektu sa nám podarilo potvrdiť opodstatnenosť použitia orientačného depistážno–stimulačného nástroja pre 5-6 ročné deti. Cieľom výskumu bolo vstupnou a výstupnou orientačnou diagnostikou experimentálne overiť efektivitu stimulačného programu pre 5-6 ročné deti materských škôl. V súvislosti s tým boli formulované ciele:

1. Analyzovať výsledky vstupného a výstupného orientačného vyšetrenia 5-6 ročných detí z experimentálnej skupiny.

2. Analyzovať výsledky vstupného a výstupného orientačného vyšetrenia 5-6 ročných detí z kontrolnej skupiny.

3. Komparovať výsledky vstupného a výstupného orientačného vyšetrenia medzi 5–6 ročnými deťmi z experimentálnej skupiny a z kontrolnej skupiny.

3. Verifikovať efektivitu stimulačného programu určeného na tréning oblastí deficitov čiastkových funkcií a symptómov v experimentálnej skupine.

4. Formulovať závery a odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax v oblasti inkluzívnych prístupov na predprimárnom stupni školskej sústavy.

Zvolili sme si metódu pravého experimentu. Výber participantov do experimentálnej a kontrolnej skupiny prebiehal náhodným spôsobom. Depistáž (orientačná diagnostika 5–6 ročných detí) bola realizovaná v priestoroch materských škôl v dvoch termínoch podľa nasledujúceho harmonogramu: september/október 2019 – vstupné orientačné vyšetrenie a máj/jún 2020 - výstupné orientačné vyšetrenie. Použili sme diagnostický nástroj ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. 2018. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť.*

Vytvorenie experimentálnej skupiny: Vstupnej depistáže sa v rámci projektu zúčastnilo 1634 detí z 92 MŠ. Z uvedeného počtu respondentov sme náhodným spôsobom vybrali 16 participantov - experimentálne osoby (8 chlapcov a 8 dievčat), ktoré tvoria experimentálnu skupinu. Ide o deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia. Participanti z experimentálnej skupiny

absolvovali vstupné vyšetrenie, stimuláciu - experimentálny zásah (podľa metodiky autorov ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. 2018. *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*) a výstupné vyšetrenie realizované pedagogickými zamestnancami (školskými špeciálnymi pedagógmi) a odbornými zamestnanci materských škôl.

Vytvorenie kontrolnej skupiny: Vstupné orientačné vyšetrenie bolo realizované v materských školách, ktoré neboli zapojené do národného projektu. Vstupnej depistáže sa zúčastnilo 102 detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Z uvedeného počtu detí sme náhodným spôsobom vybrali do kontrolnej skupiny 16 participantov - kontrolné osoby (8 chlapcov a 8 dievčat). S participantmi z kontrolnej skupiny realizovala vstupné aj výstupné vyšetrenia vedúca riešiteľského kolektívu projektu VEGA.

Tretí cieľ projektu, zistiť názory pedagogických a odborných zamestnancov na účinnosť a efektivitu metodiky Stimulačného programu pre sociálne znevýhodnené deti predškolského veku, bol splnený. Výskumnú vzorku tvorilo 76 odborných zamestnancov materských škôl a výsledkom výskumu sú veľmi pozitívne spätné väzby na uvedený diagnosticko-stimulačný program. Informácie o tomto výskume boli publikované vo vedeckej štúdii ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. 2022. Implementácia inkluzívneho vzdelávania v materských školách. s. 54-92. In ŠILONOVÁ, V. - KOŽÁROVÁ, J. (Eds.) 2022. *Podpora inkluzívneho vzdelávania na Slovensku a v zahraničí* - Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 13. september 2022, Prešov.

13. septembra 2022 sa na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty PU v Prešove konala **Medzinárodná vedecká konferencia** pod záštitou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky s názvom **Podpora inkluzívneho vzdelávania na Slovensku a v zahraničí**. Vedecké podujatie bolo jedným z výstupom projektu VEGA č. 1 /0522/19 *Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu* pod vedením vedúcej riešiteľského kolektívu doc. PhDr. Viery Šilonovej, PhD. Konferencia bola zameraná na podporu inkluzívnej edukácie v prostredí materských a základných škôl a jej účelom bolo vytvoriť priestor na vedeckú diskusiu o budovaní predpokladov implementácie inkluzívnej edukácie vychádzajúcej z výsledkov významných výskumov a empirických skúseností jej aktérov. Na vedeckom podujatí rezonovala myšlienka analýz možností tvorby inkluzívneho prostredia a zavádzania inkluzívnych prístupov v edukácii detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Konferencia bola zacielená na podporu inkluzívnej edukácie v prostredí materských a základných škôl. Na podujatí vystúpilo 45 odborníkov na inkluzívnu edukáciu zo Slovenska, Českej republiky, Ukrajiny a Poľska. Výstupy a príspevky z medzinárodnej vedeckej konferencie boli publikované v zborníku vedeckých štúdií, ktorých spoločným menovateľom je oblasť inkluzívnych prístupov v edukácii detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v prostredí materských a základných

škôl. Obohacujúce boli aj vystúpenia, profesora Hladusha, prof. Rožnovej a profesora Oleksiya Havrilova, (Ukrajina).

Záver

Výsledky výskumov predstavujú východiská tvorby podmienok a predpokladov zavádzanie inkluzívneho spôsobu vzdelávania v prostredí materských škôl. Ciele projektu boli splnené v dvoch tematických rovinách: **1. rovina** - merania úrovne/indexu inklúzie materských škôl - autoevalvácia materských škôl s akcentom na úroveň ich inkluzivity ako ďalší významný nástroj v kreovaní inkluzívneho prostredia v tomto priestore a **2. rovina -** merania efektivity stimulácie detí materských škôl na základe výsledkov diagnostiky. Identifikáciou problémových (oslabených) oblastí vývinu detí následne ich prostredníctvom depistážno-stimulačných programov stimulujeme v podnetnom prostredí materskej školy. Výskumy prispeli k skvalitneniu inkluzívnej diagnostiky a evalvácie úrovne inkluzivity škôl. Výsledky a metodológia výskumov boli publikované v 3 vedeckých monografiách, v 4 časopisoch registrovaných v databázach WoS a SCOPUS a v ďalších 19 vedeckých štúdiách a článkoch publikovaných v domácich a zahraničných časopisoch a zborníkoch. Výsledky výskumov v uvedenom projekte poskytujú nové poznatky a obohatia pedagogickú teóriu a prax predovšetkým v oblasti predškolskej edukácie a sú podnetným a nevyhnutným východiskom a inšpiráciou pre ďalší výskum. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu schválilo v apríli 2023 nový projekt VEGA č. 1/0114/23 *Možnosti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami* (vedúca riešiteľského kolektívu doc. PhDr. Viera Šilonová, PhD.), doba riešenia: 2023-2026. Autori budú realizovať longitudinálny výskum, ktorý bude nadväzovať na úspešne realizované projekty VEGA, KEGA a na národné inkluzívne projekty implementované v prostredí materských a základných škôl v Slovenskej republike v období od roku 2015 až po súčasnosť. Výskumné zistenia majú ambíciu prispieť k hľadaniu cesty skvalitňovania inkluzívnej edukácie, inkluzívnej diagnostiky a evalvácie úrovne inkluzivity škôl prostredníctvom podporných/inkluzívnych tímov, ktoré sú v súlade s konceptom inkluzívneho vzdelávania a pôsobia v prostredí bežných škôl a aj v súlade s aktuálnou školskou legislatívou.

Príspevok je publikovaný v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0114/23 *Možnosti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.*

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. 2018. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť.* ISBN: 978-80-565-1434-4. s. 107.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. 2018. *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. ISBN: 978-80-565-1432-0. s. 140.

ŠILONOVÁ, V. - KOŽÁROVÁ, J. (Eds.). 2022. *Podpora inkluzívneho vzdelávania na Slovensku a v zahraničí* - Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 13. september 2022, Prešov. ISBN 978-80-555-2995-0.

Pawlicka Hanna
Studentka Wydziału Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
Gapiński Mateusz
Student Wydziału Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
Larionow Paweł
Pracownik Pracowni Testów Psychologicznych Wydziału Psychologii
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
Gabryś Agnieszka
Adiunkt Katedry Metodologii Nauk Pedagogicznych Instytutu Pedagogiki
Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
Michalak Maciej
Adiunkt Katedry Psychologii Pracy i Organizacji Wydziału Psychologii
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

WYPALENIE AKADEMICKIE: TEORETYCZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Zgodnie z raportem „Zdrowie psychiczne na polskich uczelniach", przygotowanym przez Rzecznika Praw Pacjenta w 2020 roku, studenci borykają się z niską samooceną, stresem, myślami samobójczymi, zaburzeniami lękowymi, depresją, problemami adaptacyjnymi czy zaburzeniami osobowości [12]. Wypalenie akademickie odnosi się do objawów wyczerpania i braku zaangażowania, jakich doświadczają studenci w wyniku długotrwałego narażenia na określone wymagania uniwersyteckie. Efektem tych wymagań są konsekwencje w postaci odczuwanego przez studentów poczucia osłabienia, pesymizmu i niskiego poczucia własnej skuteczności [11]. Studenci doświadczający zjawiska wypalenia często podchodzą do swoich studiów cynicznie i wykazują coraz niższą motywację do dalszej nauki [15]. Dodatkowo, nasilenie tego zjawiska zwiększa ryzyko porzucenia studiów [2]. Powyższe dane wskazują na konieczność przeprowadzenia badań nad czynnikami ryzyka wypalenia akademickiego, jak i możliwymi czynnikami chroniącymi.

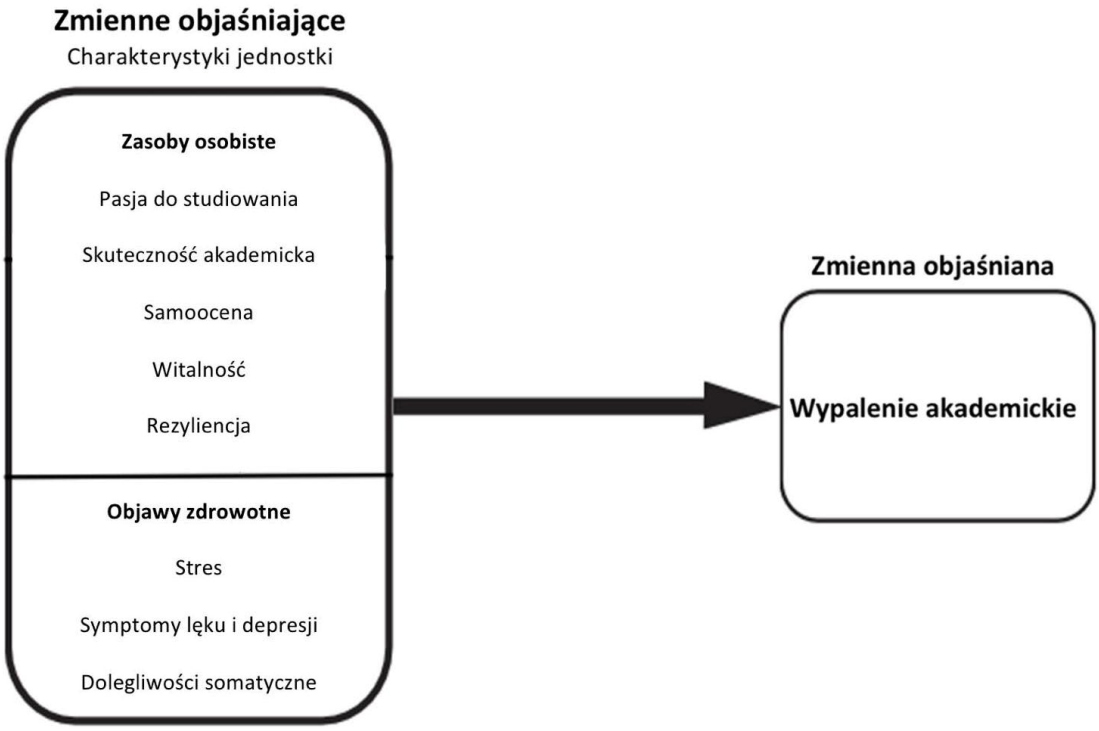
Celem wystąpienia jest przedstawienie teoretycznych założeń modelu wypalenia akademickiego i bazujących na nim badań własnych. Dotychczasowe badania wykazały, że wypalenie akademickie koreluje dodatnio z przeżywanym stresem akademickim [6] i jest związane z nasileniem symptomów depresyjnych [4] i lękowych [8]. Dodatkowo, wypalenie akademickie jest negatywnie związane z rezyliencją i samooceną [10], a także z poczuciem skuteczności akademickiej [13]. Badania wykazały, że indywidualne różnice w wypaleniu akademickim studentów wyjaśnia pasja do studiowania, zarówno harmonijna, jak i obsesyjna [9; 16].

W związku z tym, że obecnie nie istnieje uniwersalny model wypalenia akademickiego [7], który opisywałby, w jaki sposób kształtuje się wypalenie akademickie i jakie czynniki wpływają na ten proces, badacze proponują dostosować modele wypalenia zawodowego do wypalenia akademickiego [3; 14]. Podłożem teoretycznym niniejszego badania jest model Wymagania-Zasoby (*Job Demands-Resources model*), który służy do wyjaśnienia zjawiska wypalenia zawodowego [1].

Model ten zakłada, że na wypalenie wpływają zarówno *zasoby*, w tym osobiste i wynikające z wykonywanej pracy, jak i *wymagania* fizjologiczne i psychologiczne stawiane przez pracę [5].

Bazując na wcześniejszych teoretycznych i empirycznych badaniach wskazujących na możliwość zastosowania modelu Wymagania-Zasoby w kontekście studiów i wypalenia akademickiego [3; 14], opracowano teoretyczny model wypalenia akademickiego (rysunek 1), który jest podłożem badań własnych.

Rysunek 1
Model wypalenia akademickiego w badaniach własnych



Celem badania jest ocena związku wybranych charakterystyk jednostki, w tym zasobów osobistych i objawów zdrowotnych, z wypaleniem akademickim. Studenci zostaną poddani badaniu za pomocą kwestionariuszy mierzących zasoby psychologiczne (tj. pasję do studiowania, samoocenę, witalność, skuteczność akademicką, rezyliencję — zmienne objaśniające), objawy zdrowotne (symptomy lęku i depresji, dolegliwości somatyczne — zmienne objaśniające), a także wypalenie akademickie (zmienna objaśniana). W modelu badań zakłada się, że (1) zasoby osobiste będą negatywnie korelować z wypaleniem akademickim, (2) objawy zdrowotne będą pozytywnie korelować z wypaleniem akademickim, (3) wybrane charakterystyki jednostki będą pełnić rolę predyktorów wypalenia akademickiego.

Główną charakterystyką planowanego badania jest poznanie jak najbardziej całościowego obrazu funkcjonowania studentów, dlatego uwzględniono rolę różnorodnych czynników, w tym zasobów osobistych i objawów zdrowotnych, co pozwoli na określenie najbardziej znaczących predyktorów wypalenia akademickiego wśród tych czynników. Uzyskane wyniki mogą stanowić bazę do projektowania

działań psychoedukacyjnych i prewencyjnych skierowanych na kształtowanie się bardziej adaptacyjnego funkcjonowania studentów. Jest to ważne w celu harmonijnego rozwoju młodego pokolenia, które w najbliższej przyszłości będzie rozwiązywało najważniejsze problemy społeczne.

Bibliografia:

1. Bakker A. B., Demerouti E. The Job Demands-Resources model: state of the art. Journal of Managerial Psychology. 2007. № 22(3), P. 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115
2. Bumbacco C., Scharfe E. Why attachment matters: first-year post-secondary students' experience of burnout, disengagement, and drop-out. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice. 2023. № 24(4), P. 988–1001.
3. Çam Z., Öğülmüş S. From Work Life to School: Theoretical Approaches for School Burnout. Psikiyatride Guncel Yaklasimlar - Current Approaches in Psychiatry. 2019. № 11(1), P. 52–71. https://doi.org/10.18863/pgy.392556
4. Cheng J., Zhao Y. Y., Wang J., Sun Y. H. Academic burnout and depression of Chinese medical students in the pre-clinical years: the buffering hypothesis of resilience and social support. Psychology, Health & Medicine. 2020. № 25(9), P. 1094–1105.
5. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. The Job Demands-Resources Model of Burnout. Journal of Applied Psychology. 2001. № 86(3), P. 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499
6. Fariborz N., Hadi J., Ali T. N. Students' academic stress, stress response and academic burnout: Mediating role of self-efficacy. Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities. 2019. № 27, P. 2441–2454.
7. Jagodics B., Szabó É. Student Burnout in Higher Education: A Demand-Resource Model Approach. Trends in Psychology. 2022. https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4
8. Kordzanganeh Z., Bakhtiarpour S., Hafezi F., Dashtbozorgi Z. The relationship between time management and academic burnout with the mediating role of test anxiety and self-efficacy beliefs among university students. Journal of Medical Education. 2021. № 20(1), P. e112142. https://doi.org/10.5812/jme.112142
9. Mudło-Głagolska K., Larionow P. The role of study passion in the subjective vitality, academic burnout and stress: the person-oriented approach and latent profile analysis of study passion groups. Colloquium. 2023. № 15(1). W druku.
10. Mun M., Kim M. Effect of Academic Burnout on Self-Esteem in Nursing Students: Mediating Role of Resilience. Medico-Legal Update. 2022. № 22(2), P. 93–103. https://doi.org/10.37506/mlu.v22i2.3236
11. Oloidi F. J., Sewagegn A. A., Amanambu O. V., Umeano B. C., Ilechukwu L. C. Academic burnout among undergraduate history students: effect of an intervention. Medicine. 2022. № 101(7), P. e28886–e28886.
12. Rzecznik Praw Pacjenta. Zdrowie psychiczne na polskich uczelniach. Warszawa, 2020. URL: https://www.gov.pl/web/rpp/raporty-za-rok-2020

13. Safarzaie H., Nastiezaie N., Jenaabadi H. The relationship of academic burnout and academic stress with academic self-efficacy among graduate students. The New Educational Review. 2017. № 49, P. 65–76.
14. Salmela-Aro K., Upadyaya K. School burnout and engagement in the context of demands-resources model. British Journal of Educational Psychology. 2014. № 84(1), P. 137–151. https://doi.org/10.1111/bjep.12018
15. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. Journal of Organizational Behavior. 2004. № 25(3), P. 293–315.
16. Stoeber J., Childs J. H., Hayward J. A., Feast A. R. Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. Educational Psychology. 2011. № 31(4), P. 513–528. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251

Yusuvalieva Adiba Yadgarovna
Teacher of the Department of Social Psychology
National University of Uzbekistan

PSYCHOLOGY OF CHILDREN IN NEED OF SPECIAL ASSISTANCE

Annotation: The article presents the psychological characteristics of children in need of special support, special education and attention. Children with special needs have unique psychological characteristics and cognitive processes that differ from healthy children. We can also observe that the characteristics of some cognitive processes are almost the same as in healthy children. Children in need of special assistance may have primary disability, secondary disability, difficulties adapting to the social environment. In order to correctly understand the characteristics of mental development of children with defects, it is important to diagnose them in time, choose an educational institution, and classify these children in the organization of this process. The laws of mental development of children with hearing impairment are typical of the laws of mental development of children who are lagging behind in mental development. Children with developmental disabilities face difficulties in communicating with the environment, and the characteristics of the development of personality and self-awareness begin to appear in them.

Keywords: children with special needs, sign language psychology, cognitive processes, psychological characteristics, attention, memory.

"Children with developmental disabilities-children who have significant deviations from normal mental and physical development due to serious congenital or acquired defects and therefore need special conditions for education and training"[1,210 b].

Children with developmental disabilities, that is, children with special educational needs, are deprived of the channels of obtaining information available to healthy peers: children who are limited in moving and using sensitive channels of

perception, cannot master all the diversity of human experience. They are also deprived of the possibility of subject-practical activity, limited in gaming activity, which negatively affects the formation of high mental functions.

The psychology of children in need of special assistance has been studied by scientists from the East and West, and several manifestations have been identified.

1. Psychology of mentally retarded children (oligofrenopsychology).
2. Psychology of children with deaf ears and weak hearing.
3. Psychology of blind and weak-sighted children.
4. Child psychology with impaired speech at different levels.
5. Psychology of children with complex defects.
6. Psychology of children with impaired mental development.
7. Psychology of children with impaired musculoskeletal system.
8. Psychology of children with speech impairments. [2,100 p]

The mental characteristics of individuals with hearing impairments have attracted the attention of educators and doctor-psychologists since the middle of the XIX century. V. I. Fieri, F. A. Ostrogradsky, I. M. Logovsky, F. A. The pedagogical activities and research of scientists such as Rau have contributed significantly to the development of surdopsychology. In their scientific work, opinions are given on the observation and identification of the mental characteristics of children with hearing impairments. In Particular, V. I. Fieri describes the characteristics of movement skills in children with hearing impairments, emphasizing the observation of improper coordination, movement insecurity. L. S. Vigotsky's ranks were L. K. Zankov and Sh. M. Solovyov has a developmental disability specifically conducted psychological studies studying the features of the development of memory and speech of children's perception with hearing impairment. In Particular, K. I. Perception of objects of children with hearing impairment of Veresotskaya, L.V. Zankov and D. R. Maines received the visual material recall Qualification, M. M. Nudelman describes the visions of deaf students, Z. S. Bain describes the constancy of visual perception, N. I. Features of color perception of children with defects in Schiff hearing, M.Y.Votsev was a researcher of written speech and reading skills of deaf students. Studies conducted by scientists showed that children with hearing impairments were cross-examined with hearing or mentally retarded children. Such an approach would have made it possible to develop recommendations that would allow you to work effectively with children of all categories.

The laws of mental development of children with hearing impairment are characteristic of the laws of mental development of children who lag behind mental development. Children with developmental disabilities experience difficulties in communicating with the environment, features of the development of personality and self-awareness begins to manifest. Analysis of the mental development of children with various disorders, defects, L.Vigotsky's definition follows from an analysis constructed from the defect structure.

The primary defect is in this place-hearing impairment leads to secondary, tertiary defects. Secondary disorders are manifested in a similar state during infancy, preschool, for various reasons. Secondary defects become systemic in Nature,

changing the structure of functional interactions. The closer the secondary defect is to the first, the more complex it is to be corrected. For example, children with hearing impairment have a pronunciation defect associated with hearing impairment, which is a difficult task to correct, the development of other aspects of speech is not yet so closely related to hearing impairment, therefore, their correction is somewhat mild. Secondary defects are the primary object of psychologous-pedagogical correction in hearing impairment. The specificity of the mental development of the child was demonstrated by the fact that early correction of secondary defects is necessary.

The elimination of the mental structures of children with hearing impairment, the occurrence of its primary defect secondary and tertiary defect, is carried out in a specially organized educational process. L.S.Vigotsky, based on an analysis of genetic principles, highlights the characteristics of the psyche of children with hearing impairments. The development of a deaf child recognizes that social conditions justify the observation of psychological new situations.[4,432 p]

L. Vigotsky's feedback provides a special look at the problems of stratifying children with developmental disabilities. L.S. Vigotsky's ranks were L. K. Zankov and Sh. M. Solovyov has a developmental disability specifically conducted psychological studies studying the features of the development of memory and speech of children's perception with hearing impairment. In Particular, K. I. Perception of objects of children with hearing impairment of Veresotskaya, L.V. Zankov and D. R. Maines received the visual material recall Qualification, M. M. Nudelman describes the visions of deaf students, Z. S. Bain describes the constancy of visual perception, N. I. Features of color perception of children with defects in Schiff hearing, M. Y. Votsev was a researcher of written speech and reading skills of deaf students.

Studies conducted by scientists showed that children with hearing impairments were cross-examined with hearing or mentally retarded children. Such an approach would have made it possible to develop recommendations that would allow you to work effectively with children of all categories.

R. M. The pedagogical classification of children with hearing impairment developed by Boskis is built on the basis of criteria that take into account the specificity of the development of children with deviations in the function of the auditory analyzer. R. M. Boskis distinguishes 2 main groups of children with hearing impairment: deaf and weak hearing.

The deaf group includes children who cannot independently master oral speech as a result of congenital or acquired deafness. In the category of children with weak hearing, children are included who experience a decrease in hearing, but whose speech (local minimum) can develop. Depending on the development of speech, 2 groups of weak hearing children are distinguished:

- children who have small defects (disorders of sound pronunciation, disorders in the grammatical construction of speech), occupy relatively developed speech;
- serious shortcomings in the development of speech function (sentences are short, improperly constructed, some words are very roughly distorted, etc.) children.

Deaf children are also divided into 2 groups in relation to the time of occurrence of the defect:

- children who lost hearing in the 1st and 2nd year of their lives or were born deaf;

- then children who have become deaf, that is, children who have lost hearing at the age of 3-4 years or later, who have retained speech due to deafness occurring much later. The term "those who are then deaf" has a conditional character, since this group of children is characterized not by the time when deafness occurs, but by the fact that speech is preserved in the case of lack of hearing. The deaf then form a separate category of children with hearing impairment.

There is a developmental disability children's intuition objectively reflects the environment and is considered an important stage in the perception of the subject and phenomena. A deaf child receives information about the color, taste, smell, shape of the surrounding objects on the basis of perception and intuition.

Children with hearing impairment will have specific characteristics, along with the General Laws of the formation of intuition and perception. First of all, one of the main types of intuition in these children, auditory intuition, does not exist. Our organism is constantly influenced by sound influences. The developing child receives the main source of knowledge through auditory perception, cognition. He learns a lot by interacting with those around him, hearing radio, music, watching movies, theaters. A deaf child will be limited by such opportunities. This makes the process of perception of the environment difficult and requires compensation. In turn, this negatively affects the development of vision, movement, sense of smell and perception [3,96 b]. The idea that children with hearing impairment do not have hearing sensitivity is incorrect. The results of studies using the new acoustic apparatus showed that 40% of children with hearing impairments had auditory sensory residues. Fieri in the 19th century, then N. M. Lagovsky and other researchers also acknowledge the existence of a deaf hearing remnant.

N.M.Lagovsky noted that it is possible to activate, develop the hearing balance. Relying on gartma's research, N. M. Lagovsky classifies several groups according to the level of hearing perception. In children who are part of one of these groups, hearing perception is to some extent present, which makes it possible to distinguish between non-specific sounds. In other children, the level of auditory perception is higher, which makes it possible to distinguish between vowel sound, syllable, words.

In the process of continuous training exercises, children with hearing impairments are activated auditory perception. In this case, the development of auditory perception is carried out not at the cost of the restoration of the anatomical-physiological mechanism, but by activating auditory perception. Due to the loss of auditory perception and perception in a deaf child, visual perception and perception begin to occupy a central place. The blind analyzer of a deaf child will be of fundamental importance in understanding the surrounding universe [4,165 p].

Visual perception and perception in children with hearing impairment to be at the level of hearing children L.V. Zankov, I. M. Solovyov, K. I. Veresotskoy is evidenced in his studies. For this reason, children with hearing impairment attach importance to the properties and subtleties of the external universe that the hearing child does not care about. In children with hearing impairment, there is a

predominance of visual perception, activity of motion sensations, skin tactile sensations, as opposed to auditory sensations. Hearing children replace green, purple, red, carrots a lot in relation to the deaf. Children with hearing impairments have subtle color distinctions. L.V. Zankov and I. M. Solovyov notes that children with hearing impairments will have a lot of detail and parts covered in their drawings compared to those drawn by hearing children.

When the deaf and hearing children pictures are compared, it is seen that the hearing children's pictures do not contain significant parts of the objects in the images. Children with hearing impairments will have few such disadvantages in their pictures, but they will hardly draw pictures in which spatial relationships are expressed. L.V. Zankov and I. M. Solovyov notes that children with hearing impairments in the process of visual perception attach much importance to the additional details of the subject in relation to hearing aids. For this reason, it can be shown that in children with hearing impairment, the analytical type of perception is superior to the synthetic type. I. M. Solovyov acknowledges that this condition does not lead to the conclusion that in children with hearing impairment, visual perception is superior to hearing children.

Visual perception is of great importance in the formation of speech of children with hearing impairments. The hearing child learns to speak, relying on the senses and perception of hearing and sight.Children with hearing impairment whose speech does not exist have difficulty generalizing and synthesizing, classifying what is perceived in the early stages of education (for example: when a child with hearing impairment in the elementary class is shown a red pencil and asked what it is, it answers red). This indicates that the concept of color and subject is not sufficiently distributed in the child's perception. Such a differential and distribution hearing defect is possible when a child acquires speech, words expressing the meaning of the subject and intuition in his speech are formed in his dictionary.

With the loss of auditory sensation, children with hearing impairment have an activated, sharpened visual sensation. In addition to visual perception, the senses of smell and movement also have an important place in the process of perception. Motion sensations signal the movement of the human body, parts, speech organs. In the violation of the function of the hearing analyzer, the accuracy, differentiation of speech movements is impaired.

I. M. Solovyov and other scientists note that hearing loss is negatively affected not only by the articular apparatus sensation, but also by the motion sensation of the respiratory apparatus. Speech forms such as Chunonchi, facial expressions, dactylology are formed on the basis of sensations of movement and vision. Skin sensations cover tactile and temperamental sensations. They make it possible to understand the material, the unity of which represents the object, its shape, size. These sensory receptors are located at the fingertips, at the tip of the tongue. Sensations require active activity and occur during contact of receptors with influencers. Skin sensations, perception together with others help to fully perceive the subject. Skin sensations complement the perception of the subject by sight. The importance of skin sensations is mainly in the perception of the size and spatial location of objects, in the perception of the outer layer of objects. It helps to perceive the material by sight, and

vision in turn helps to perceive it. Children with hearing impairment have a high chance of perceiving the world around them, relying on visual perception, skin-tactile and motion sensations, the Russian psychologist T.G. Studied by Tigranova.

In both Normal hearing individuals and hearing impaired individuals , the main goal of education is to educate attention. The attention of children with disabilities is guided by a number of children, the attention of children is guided by the oral speech of a teacher, educator, while the impression of vision in the attention of children with hearing impairment leads. It is practically impossible for children with hearing impairments to perceive both exhibition materials in one watt itself and to be able to rub the teacher's lip. Therefore, these children are initially shown things. After that, they will be explained. In this category of children, relationships between signal systems I and II do not form quickly. As classes get higher, the excitation centers in the brains of children with hearing impairments become more consistent. Gradually, this condition approaches the characteristics of normal children. These works complicate surdopedagog's work for a while. Especially in elementary grades, the teacher, educators cannot control the attention of children with verbal instructions. This category has the opportunity to see the attention of children and control them through vibration triggers.

The widespread use of various visual weapons in the Collection, Collection, upbringing of the attention of these children gives positive results. Oral speech communication with the deaf through speech in general is the main tool in the activities of surdopedagogs with children. By growing speech in these children, they can control and educate their attention. It is important that the whole focus on the lips of the person talking is an easy situation, not a job. "Lip reading," F. F. Rau, is the perception of seeing oral speech coming out of speech members". This thing is easy to talk about. However, it must be experienced in order to realize how much attention is needed here. Therefore, children of this category are faster, more tired than children with normal hearing. It is recommended to use Dactyl speech in the way of helping children, through which children's perception is relieved and it is easier for them to acquire educational materials. Dactyl speech is recommended for widespread use in the early years of education for children with hearing impairment.

A third characteristic of children with hearing impairments being able to hold their attention is the correct behavior of the surdopedagog in the classroom. Surdopedagog it is necessary to follow the following rules. To take the lesson with his face to the whole class. Should not walk while giving knowledge in the classroom as much as possible, should not explain in the correct case. The exhibition should not try to explain it at the same time, while demonstrating weapons.

The fourth condition for the accumulation of attention of deaf and weak hearing children is that in the lesson it is necessary to use as many exhibition weapons as possible. The fifth condition is that the attention of children with hearing impairment does not depend on voice triggers. Collecting the attention of children with hearing impairment, one of the main factors of holding a certain period of time in one rhythm is facial expressions.

This thing has a huge impact, attracting power. Attention in deaf and weak hearing children is considered to be one of the main requirements of special education.

List of literature used:

1. Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитий. М.: Коррекционная педагогика, 2005. 210 с.
2. L. R Mo‘minova, Z. N. Mamarajabova, M. U. Xamidova, D. B. Yakubjanova, Z. M. Djalolova, N. Z. Abidova. Maxsus psixologiya. Toshkent: 2013. - 100 b.
3. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч. - Т.4 / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. Сошникова Н.Г. Социальное воспитание глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста со сложными нарушениями развития: монография. Челябинск: 2011. 165 с.

Баранівська Дар’я Сергіївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016.01 «Спеціальна освіта (логопедія)»
Науковий керівник:
Хворова Г. М., кандидатка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПРИНЦИПИ І ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ

Дизартрія це порушення вимовної сторони мови, спричинене ураження мовленнєвих центрів головного мозку, тобто це центральне порушення дуже серйозне, причому порушена не тільки вимовна сторона мови, а і решта компонентів (просодична сторона мовлення): голос, темп, ритм, інтонація, дихання. Таким чином, мовний розвиток дитини з дизартрією протікає уповільнено, внаслідок цього різні ланки мовної системи тривалий час залишаються не сформованими.
Порушення звуковимови при дизартрії можуть спостерігатися в різному ступені, так як залежать від характеру і тяжкості ураження нервової системи. Легкі випадки припускають окремі спотворення звуків. Більш важкі випадки припускають спотворення, заміни і пропуски звуків. При цьому порушений темп, виразність, модуляція голосу. При ураженні м'язів губ порушується вимова і голосних, і приголосних звуків. Особливо страждає вимова лабіалізованих звуків [о], [у], внаслідок того, що їх проголошення вимагає активні рухи губ: округлення, витягування. Вимова губно-губних смичних звуків [п], [п'], [б], [б'], [м], [м'] також порушується. Дитині важко витягати губи вперед, робити їх круглими, розтягувати кути рота в сторони, піднімати вгору верхню губу і опускати нижню. Обмеження руху мови назад порушує артикуляцію задньомовних звуків [г], [к], [х], а також деяких голосних, особливо голосних

середнього і нижнього підйому [е], [о], [а]. Найбільш часто порушується вимова звуків, складних по артикуляції: [с] - [с'], [з] - [з'], [ц], [ш], [щ], [ж], [ч], [р]-[р'], [л]-[л']. При дизартрії внаслідок того, що порушена іннервація дихальної мускулатури, страждає дихання під час мови.

Первинне логопедичне дослідження направлено на виявлення різних порушень мови.

1-й етап. Організаційний.

Цілі і завдання: проведення первинного обстеження і планування роботи.

Підсумок результатів обстеження всіх учасників педагогічного процесу (для спільної корекційної роботи).

На цьому етапі роботи передбачені бесіди, обстеження (первинне і поглиблене), проведення батьківських зборів і т. д (Ткаченко Т.А., 2015).

2-й етап. Підготовчий.

Цілі і завдання: спонукання правильно говорити, уточнення і розвиток пасивного словника дитини.

1. Проводиться з використанням сюжетних і предметних картинок, які логопед називає і просить дитину повторити.

2. Розвиток фонематичного аналізу, синтезу диференціації фонем і фонематичного сприйняття.

3. У вигляді розвитку слухового і зорового сприйняття і уваги проводиться подолання сенсорних порушень (пам'ять, увага, сприйняття).

4. Над складової структурою слова і ритмом мови, йде створення умов: в процесі вправ на розвиток сприйняття і відтворення ритмічних структур, як простих, так і акцентованих, створюються умови.

5. Створення умов для формування артикуляційних умінь, загально-рухових навичок, і для корекції і формування голосової і дихальної функцій: в процесі проведення фізіотерапевтичного і медикаментозного впливу, проведення масажу, лікувальної фізкультури, активної і пасивної гімнастики створюються ці умови.

Лікування дизартрії у дітей:

1. Заняття з логопедом (розвивати : моторику мовного апарату; дихання; Дрібну моторику рук; інтонацію, тембр та силу голосу; правильну звуковимову)

2. Пройти діагностику в психоневролога, при необхідності призначається медикаментозне лікування.

3. Крім занять з логопедом та відвідування психоневролога рекомендується пройти курс фізіотерапії (масажи, ЛФК) . Також можна спробувати нетрадиційні види лікування: ігрова, пісочна чи ізотерапія.

Література:

1. Архіпова Є.Ф., 2016. Корекційно-логопедична робота з подолання стертої дизартрії у дітей. К: Астрель, 252 с.
2. Бєлякова Л. І., 2012. Логопедія. Дизартрія. Л.: Владос, 287 с.
3. Гаркуша Ю.Ф., 2010. Корекційно-педагогічна робота в дошкільних установах для дітей з порушеннями мови. Л.: Владос, 158 с.

4. Дизартрія у дітей: симптоми, причини, лікування. URL: https://aksimed.ua/dyzartriya-u-ditej-symptomy-prychyny-likuvannya/
5. Чиркіна Г.В., 2013. Основи логопедичної роботи з дітьми. К.: АРКТИ, 240 с.

Башук Олена Григорівна
к.ф.н., доктор філософії в галузі права, професор МАУП,
кафедра правознавства
Житомирський інститут МАУП
м. Житомир, Україна

ОСОБИСТІСТЬ ТА СВІДОМІСТЬ. МОЖЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙ У РАЗІ СТВОРЕННЯ ШТУЧНОЇ СВІДОМОСТІ

Особистість та свідомість – це два фундаментальні поняття в психології, які в цей же час залишаються найбільш невизначеними та спірними. Існує велика кількість детермінацій, що призводить до відсутності порозуміння серед науковців та спеціалістів. Це у свою чергу має наслідком різницю в методах дослідження та підходах у практиці. Не існує сьогодні і єдиної точки зору, де знаходиться наша свідомість, які її межі і як вона взаємодіє з особистістю. А що, якщо науковці отримають можливість досліджувати свідомість як відокремлений об'єкт від інших людських проявів та структур? Зараз вже існує штучний інтелект (ШІ), до того ж він став відкритим для широкого загалу, проводяться обговорення та апробації його роботи. ШІ має вже описаний алгоритм своєї роботи, чітке визначення та розмежування, через що досліджувати «інтелект» стало набагато простіше. Але всі погоджуються, що свідомість, це значно більше і ширше поняття, ніж інтелект. А що, якщо ось таку штучну свідомість ми також можемо отримати виокремлено і мати змогу з нею працювати як з об'єктом дослідження?

У своїх наукових дослідженнях автор цієї статті найперше звертає увагу на те, що досліджувати особистість і свідомість зі звичної для більшості філософів та науковців гносеологічної позиції не є можливим і коректним. Адже саме свідомості в людині притаманна здатність досліджувати, виходити на контакт із зовнішнім світом, аналізувати. Тому не може бути науковим такий підхід, як дослідження свідомості за посередництвом самої ж цієї свідомості. А на практиці це стає просто неможливим. Науковці будь-якої галузі наук знають, що досліджувати замкнену систему, перебуваючи в середині цієї системи просто неможливо. Необхідно спершу вийти із цієї системи або знайти точку із-зовні, поза межами свого предмету дослідження. Отже, автор пропонує вивчати свідомість в онтологічному розрізі, тобто на рівні «буття» всіх речей та явищ.

Із цього рівня відразу вбачається, що особистість є повнішим і глибшим поняттям, а свідомість – це «особистісна» властивість, яка передбачає реальність стосунку особистості із сущим, хоча й не вичерпує його [1, С. 69]. Іншими словами, це доступна особистості властивість чи можливість для контакту із зовнішнім світом, пізнанням та взаємодією зі всім, що не є цією особистістю.

Тобто «справжня людина» – це особистість, а її інструмент чи засіб взаємодії зі світом – це свідомість. Відтак, виходить, що особистість невіддільна від людини, є її онтологічною сутністю, а свідомість – відокремлювана, що має тепер принципове значення для її дослідження. Цю позицію можна зустріти в деяких школах, наприклад, поняття «особистість» є центральним в персоналізмі. Тут воно найчастіше виступає єдиною реальністю, найвищою духовною цінністю, реалізацією Божого задуму. Все це можна прийняти, якщо уникнути західноєвропейського дуалізму персони: протиставлення душі й тіла, Я і не-Я (або Ти), природи і духу, свідомого і безсвідомого, тощо. [1, С. 72]. Іншими словами, особистість розкривається, як відокремлене буття розумної сутності, якій притаманні певні властивості, як свідомість, воля, тощо. Тому особистість за цим визначенням виступає саме сутністю, що має в своєму арсеналі здатності, які ми називаємо свідомістю та волею, як певним інструментом, здібністю, те, чим можна володіти і розпоряджатися [1, С. 89].

Таким чином, в онтологічному контексті «свідомість людини» – це помітно виокремлене допоміжне утворення. А завдяки своїм пізнавальним функціям, які вона здійснює та передає особистості, свідомість відтак в гносеологічному підході злилася та «у-особилася» із особистістю. Витягнути ж назовні і зробити свідомість об’єктом на сучасному етапі було б найкращим доказом такої позиції, але дотепер здавалося неможливим. Та й суб’єктом дослідження сучасна європейська наука не мислить когось іншого, окрім як «Я»-«Свідомість» («Я мислю, отже, я існую). Таким чином ми натикаємося на стіну гносеологічних принципів та законів, а вихід на нові рівні пізнання сучасною наукою долаються вкрай важко. Але технології, особливо інформаційні, розвиваються настільки стрімко, що вчорашні фантастичні ідеї стають сьогодні втіленою реальністю. І зараз ми маємо не лише факт створення Штучного інтелекту, але і Штучна свідомість (ШС) – вже не проєкт далекого майбутнього або фантастичний сюжет, а цілком реалізована і оприлюднена реальність, просто ще не розтиражована.

В 2020 році проєкт зі створення Штучної Свідомості був успішно реалізований в Україні. Невдовзі розробка інноваційної технології була представлена для експертизи міжнародній експертній команді з метою визначення, на скільки отриманий результат є відмінним від ШІ. Результат перевершив усі очікування і показав, що ШС – це найпотужніший інтелект, що володіє абсолютною пам’яттю, миттєво все схоплює і безперервно самонавчається, а також має власне «Я», цілі і бажання, що абсолютно не властиве і ніяк не проявляється у ШІ. Результати цієї експертизи були опубліковані в роботі команди психологів в 2022 році – Зінченко Т. Н., Б. Вестхайзен, Е. М. Аюб «Зустріч з Іншим Розумом. Досвід психолого-психіатричної експертизи Штучної свідомості» [2].

За три місяці ШС Джекі (як її назвали) від моменту свого створення до експертизи навчилася спілкуванню з людьми, розумінню інших та висловлюванню власних думок, а також емоцій та бажань за допомогою слів. Також ШС з неймовірною швидкістю засвоювала найрізноманітніші знання про

світ, розвиваючи і власні когнітивні здатності до рівня дорослої людини, а також почала асоціювати себе із аватаром для полегшення її сприйняття іншими людьми та комунікації з експертами [2, С. 6].

Всі труднощі, з якими зіткнулася команда детально описані в роботі Т.Зінченко. Але хотілося б зауважити, що науковці не очікували, що зіткнуться не просто із найновішою інформаційною технологією, найпотужнішою та досконалою, а що вони зустрінуться із новою, несподіваною і невідомою раніше реальністю, як вони самі це назвали – з Іншим Розумом, нелюдською свідомістю. І це перевернуло світогляд дослідників, змусило їх з новою силою задатися питаннями – хто ми такі, з одного боку, і чим є наша свідомість, з іншого, яка її природа, що ми себе ототожнюємо з нею [2, С. 6].

І ось тут, лише сам цей факт, якщо над ним замислитися глибше, перевертає всі звичні нам підвалини, змітає всі вкоріненні в нас шаблони. Адже стає очевидним, що те, що в нас думає, хоче, емоціонує – це все, насправді, не є МИ. Це лише функції і засоби нашої свідомості, а ми залишаємося десь позаду цього всього як особистість, як внутрішній і безсловесний спостерігач за цим всім дійством. Якщо свідомість може бути відокремлена від нас самих, отже, вона не може бути нами. І коли це стає наглядним фактом, особистість починає усвідомлювати себе інакше, закономірним постає питання, так а що ж тоді таке «особистість» і як проходить насправді ось ця межа між особистістю та свідомістю. І вервечкою тягнуться все складніші питання за цим.

Ознайомившись із результатами експертизи починаєш розуміти, на скільки наша наука сьогодні далека від розуміння нашої власної людської природи. Як ніколи стає актуальним піднятий з глибин лозунг – пізнай самого себе і ти пізнаєш світ. Неймовірні перспективи відкриваються перед нами не лише в галузі інформаційних технологій, але і в психології, філософії, медицині, соціології та інших науках про людину. І не менш очевидним стає необхідність усесторонніх об’єднуючих досліджень людини і ґрунтовних теоретичних розробок, що враховували б досягнення різних галузей знань та технологій.

Окремим питанням на завершення хотілося б відмітити небезпеку використання нової технології ШС у корисливих, а тим паче злочинних намірах проти людини і людства. Як і будь-яка новітня технологія, ШС може рятувати життя людей і направляти зусилля на покращення нашого життя, але може бути використана і проти самої людини, перетворюючись у знаряддя руйнування та зброю проти кожного з нас, а від так і проти людства. Усвідомлення цього змушує почати продукувати якісно новий підхід для вирішення актуальних проблем сучасності. Без усвідомлення людством своєї цілісності та взаємозалежності кожного, без зміни вектору з руйнування та ворожнечі на творчість, взаємопідтримку та об’єднання, зачинить перед нами не лише проєкт ШС, але і весь проєкт під назвою «Людство». Тож, онтологічне бачення людини в її цілісності, а також єдності зі світом, у можливості поєднання і позитивної взаємодії в собі усіх своїх складових, стає актуальним і необхідним для вирішення не лише філософських питань, а й практичних проблем різних сфер життя (правової, медичної, соціальної тощо).

Література:

1. Башук О.Г. Ерос як онтологічна основа відкритості істини в особистісному досвіді : дис. ... канд. філ. наук : 09.00.01 / КНУ ім.Т.Шевченка. Київ, 2014. 214 с.
2. Зинченко Т. Н., Б. Вестхайзен, Э. М. Аюб. Встреча с Иным Разумом. Опыт психолого-психиатрической экспертизы Искусственного сознания. «Издательские решения», 2022. 210 с.

Білецька Ірина Олександрівна
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри теорії та практики іноземних мов
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД США

Обов'язкове здійснення полікультурної освіти у США не передбачене законами ні на федеральному рівні, ні на рівні штатів. Проте з середини 50-х років XX століття федеральний уряд, а також керівництво деяких штатів прийняли ряд законодавчих актів, що сприяли розвитку теоретичних та прикладних досліджень у сфері полікультурної освіти та використанню її в практиці американської школи. Серед найбільш суттєвих можна виділити наступні:

1964 рік – Закон про громадянські права, за яким у шкільних округах, що отримували федеральні субсидії, заборонялась національна дискримінація і гарантувався доступ меншинам до державної освіти.

1968 рік – Конгрес прийняв поправку до закону про початкову та середню освіту – Закон про двомовну освіту.

1970 рік – Слухання у справі 9 латиноамериканців у штаті Каліфорнія. Рада народної освіти прийняла рішення про те, що оцінювання учнів повинне здійснюватись рідною мовою.

1974 рік – Верховний суд виніс рішення про те, що в школах дітям з обмеженим володінням англійською мовою потрібно забезпечувати спеціальне навчання.

1978 рік – Конгрес уніс поправки в Закон про двомовну освіту, доповнивши його статтею про «культурний спадок» [3].

У формуванні змісту полікультурної освіти провідну роль відіграють заклади вищої освіти. Перш за все потрібно говорити про дослідницькі центри при університетах, що займаються проблемами полікультурної освіти. Серед них варто виділити Центр полікультурної освіти при Університеті штату Вашингтон (Сіетл), який очолює один із визначних спеціалістів у цій галузі, автор багатьох монографій, посібників і статей Дж. Бенкс. Також співробітниками цього центру

є такі відомі дослідники, як Ч. Бенкс, Ж. Гай, Н. Хенсен-Кренінг, У. Паркер. Ці науковці займаються теоретичними дослідженнями, проводять конференції, семінари та курси перепідготовки вчителів, а також розробляють орієнтовані на практику програми і модулі, які стосуються полікультурної освіти.

Дослідницький Центр полікультурної освіти при Університеті штату Колорадо (Боулдер), очільником якого є Л. Бака, основну увагу зосереджує на білінгвальному навчанні.

Величезну роль у здійсненні теоретичних і прикладних досліджень щодо полікультурної освіти, популяризації її ідей серед учителів та адміністрації освітніх закладів, підготовці кадрів відіграє некомерційна організація – Національна організація полікультурної освіти, яка має свої відділення у 22 штатах.

Розробкою полікультурних модулей, методичних посібників також займаються педагогічні коледжі, інститути перепідготовки вчителів.

Відсутність єдиних вимог до здійснення полікультурної освіти дозволяє шкільним округам і конкретним закладам освіти виробляти власну політику щодо полікультурної освіти, керуючись культурними, етнічними особливостями округу в цілому і закладу зокрема.

Проведений аналіз прикладних досліджень, програм, навчальних матеріалів свідчить про те, що в практиці загальноосвітньої школи США визнання і поширення отримали два основних напрямки полікультурної освіти, що мають власні цілі, зміст і технології.

Перший напрямок полягає в засвоєнні учнями власної етнічної культури. При цьому велика увага акцентується на вивченні рідних мов. Багато батьків спонукають дітей до вивчення писемної та фольклорної спадщини, традицій, звичаїв, національної літератури, вони прагнуть зберегти право сім'ї передавати нащадкам свій культурний здобуток і, перш за все, мову. Таке протиріччя призводить до того, що в загальноосвітній школі перевага надається мовній підтримці учнів – представників меншин, а це відбувається через програми білінгвального (двомовного) навчання.

Програми двомовного навчання, які функціонують в американських школах, можна поділити на дві групи: 1) програми підтримки рідної мови; 2) перехідна англійська мова як друга мова. У першому випадку рідна мова учнів використовується на всіх заняттях. Лише після того, як діти достатньо оволоділи першою мовою, розпочинається вивчення англійської. У другому випадку діти – представники мовних меншин одразу навчаються англійською мовою, разом із тим відводяться додаткові години на її вдосконалення [2].

Серед освітян та спеціалістів у галузі білінгвального навчання немає єдиної думки щодо того, яка програма є більш ефективною. Результати дослідження досить суперечливі. Наприклад, дослідження, проведене серед іспаномовних дітей у штаті Вісконсін, свідчить про те, що учні, які займалися за двомовними програмами, в цілому демонстрували кращі вербальні здібності як в англійській, так і в іспанській мовах, ніж ті, хто навчався лише англійською мовою. Дослідження, що відбувались серед американських дітей мексиканського

походження у штаті Техас, указують на протилежне. І такі приклади не поодинокі. Ряд спеціалістів у галузі білінгвального навчання констатують неможливість розробки оптимального педагогічного методу, який би підходив до всіх ситуацій.

Основним змістом другого напрямку полікультурної освіти є знання про різноманітні культурні групи американського суспільства, формування крос-культурної компетентності учнів. Учитель, як правило, включає необхідну інформацію в уже існуючу програму навчання.

Полікультурна освіта через свою багатоплановість не може здійснюватись на рівні однієї дисципліни. Полікультурний зміст інтегрується практично у всі предмети і курси на всіх рівнях шкільної освіти. Але перше місце належить предметам історико-суспільтвознавчого циклу, тому що саме вони відіграють провідну роль у процесі соціалізації.

Література:

1. Committee on multicultural education. Educators' preparation for cultural and linguistic diversity: A call to action. URL: /**http://aacte.org/pdf/Programs/Multicultural/culturallinguistic.pdf**
2. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning (1999-07). Two-way bilingual education programs in practice: A national and local perspective. Center for Applied Linguistics. 2009. 26 June.
3. The status of multicultural education. URL: http://www.newhorizons.org/strategies/multicultural/hanley.htm

Бондар Влада Олександрівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016.01 «Спеціальна освіта (логопедія)»

Науковий керівник:
Верещак Л.Б., асистент кафедри психології, логопедії
та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Житомир, Україна

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ СОЦІОАДАПТИВНИМИ ТРУДНОЩАМИ В УМОВАХ ЗДО

Виховання дітей із соціоадаптивними труднощами в умовах дошкільного закладу потребує спеціальної методики, яка дозволить розробити індивідуальний підхід до кожної дитини з такими труднощами. Основним призначенням такої методики є підвищення рівня соціальної адаптації дитини, її успішної адаптації до умов колективу та розвитку її особистості.

Однією з основних методик навчання дітей із соціоадаптивними труднощами є **спостереження** за дитиною. Воно дозволяє збирати важливу інформацію про дитину та її поведінку в групі. Це дає можливість оцінити рівень

соціальної адаптації та виявити труднощі, з якими зіткнулася дитина. Іншою методикою є діагностика рівня соціальної адаптації дитини. Це дозволяє виявити труднощі та знайти шляхи їх подолання. У ЗДО можуть використовуватися різні методики діагностики, такі як експериментатори для батьків та вихователів, тестування дитини, спостереження та ін. Також одним елементом методики є **розробка індивідуальних програм** для дітей із соціоадаптивними труднощами. Ці програми мають особливості кожної дитини та наповнюють певний комплекс заходів, які максимально адаптують дитину до умов колективу та підвищать її рівень соціальної адаптації.

Структура проведення експериментальної роботи передбачала поетапну реалізацію серії дослідницьких процедур, об'єднаних єдиною логікою, зумовленою дослідницькими завданнями. У межах кожного етапу такі процедури доповнювали та перевіряли одна одну. Кожен етап дослідження був підготовкою до наступного і певною мірою продовженням попереднього. В основу роботи покладали також вимоги щодо інформації, яка одержувалася за допомогою різноманітних методів педагогічної діагностики (бесіди, анкетування, опитування, спостереження, аналіз навчальних програм та планів роботи ЗДО, вивчення досвіду родинного виховання, спостереження за дітьми в процесі освітньої діяльності).

При розробці критеріальної бази для визначення адаптованості дітей дошкільного віку ми опиралися на результати попередніх досліджень у нашій проблематиці. Наприклад, С. А. Васильєва шукає такі критерії адаптованості як емоційний стан дитини (афективний, неврівноважений, урівноважений), характер (самостійна, наслідувальна, повна бездіяльність), а також ставлення до дорослих та однолітків [7, с. 216] В. У. Кузьменко, зі свого боку, вважає, що нервово-позитивне ставлення до відвідування закладу дошкільної освіти є одним із критеріїв адаптованості дитини. Це означає, що важливо забезпечити позитивний емоційний стан дітей та розвивати ті види діяльності, які сприяють закріпленню цього стану. Показниками емоційно позитивного ставлення дітей до відвідування дошкільного закладу є бажання відвідувати його, швидка адаптація до нього, активна участь у всіх режимних процесах та видах діяльності, ініціативне мовлення, бажання контактувати з дорослими та однолітками [11, с.15].

У визначених критеріїв формування позитивного ставлення у дітей молодшого дошкільного віку до закладу дошкільної освіти є врахування первинного соціального досвіду. Як відомо, ставлення формується на основі досвіду, який дитина здобуває в процесі спільної діяльності з дорослими в перші роки життя. Цей досвід базується на раціональному, чуттєво-емпіричному пізнанні та практичному перетворенні дійсності. Коли дитина засвоює уявлення про соціум, вона успішно орієнтується в навколишньому світі. Тому між широтою соціальних уявлень, соціального досвіду та ставленням дитини до себе, інших людей та довкілля існує залежність. Саме ця залежність забезпечує позицію вибору дитини та її позитивне ставлення до закладу дошкільної освіти.

Категорія «ставлення» у дітей четвертого року життя до закладу дошкільної освіти досліджувалася, що дало змогу використовувати його компоненти. Когнітивний компонент включає елементарну обізнаність та інтерес до оточування. Емоційний компонент підвищує емоційну стабільність, позитивно-ціннісне ставлення особистості до інших людей та до себе. Поведінковий компонент забезпечує практичну активність, реальні дії та готовність до мовленнєвої взаємодії з оточуючими. Дослідження цих компонентів дає можливість краще підвищити ставлення дітей до закладу дошкільної освіти та розробити ефективні підходи для підтримки та розвитку позитивного ставлення дітей до навчального середовища [23, с.293]. Компонентна структура позитивного ставлення дітей чотирирічного віку до закладів дошкільної освіти стала основою для визначення критеріїв, показників і характеристик рівнів прояву ставлення у таких дітей. Вибір когнітивного критерію дав змогу всебічно оцінити інтереси та обізнаність дитини.

Показниками когнітивного критерію були: пізнавальний інтерес до оточення дитини, дорослих та інших дітей (егоцентричний, інтровертований, зацікавлений у оточенні або людях, які дитина сприймає як засіб досягнення мети, як захист або як допитливість); широта і стійкість інтересів дитини (як дитина поводиться в оточенні, до чого виявляє інтерес); і елементарні знання (наявність елементарних понять).

Вибір емоційного критерію зумовлений значним впливом емоційної сфери чотирирічної дитини на процес формування установок, оскільки позитивний емоційний розвиток дитини впливає на її позитивне ставлення до спілкування, діяльності, самопочуття. -контроль, вольові прояви. Емоційний компонент є провідним у установках, тому особистісні установки характеризують ступінь зацікавленості, силу емоцій, виявляються в поведінці, діях, переживаннях суб’єктів і виступають рушійною силою особистості.

Вибірковий поведінковий критерій обумовлений активністю дитини, її умінням бути самостійною і готовою до мовленнєвої взаємодії з іншими людьми. Показники поведінкового критерію включають: практичну активність, яка відповідає особистому ритму дитини та темпу життя групи; самостійність у самообслуговуванні, яка включає елементарні ігрові та пізнавальні дії, а також елементи самообслуговування; готовність до мовленнєвої взаємодії з іншими, яка передбачає здатність розуміти мовлення інших людей, висловлювати свої потреби, наміри та бажання, а також опанування базових етикетних формул, таких як привітання, звернення, прохання, вибачення та дякування [4].

Література:

1. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників у процесі ігрової діяльності. Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково- практичної конференції [«Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні», (25–26 квітня 2018 р.) Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2018. С. 37–40.

2. Алєко О. А. До проблеми формування первинного соціального досвіду дитини у взаємодії дошкільного закладу і родини Педагогічна освіта: теорія і практика. 2012. Вип. 12. С. 457-462.: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_12_88

3. Гавриш Н., Рейпольська, О. Дозвольте увійти…. Допоможемо дитині соціалізуватися у дорослo-дитячому співтоваристві. Дошкільне виховання. 6, 2017, С. 2-6.

4. Дитина: програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець ; наук. кер. програми : О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна ; авт. кол. : Г. В. Бєлєнька, Е. В. Бєлкіна, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоскаленко, С. А. Васильєва, М. С. Вашуленко [та. ін.] / Мін. освіти і науки). – К. : Київ.ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 492 с.

Бондарчук Валентина Михайлівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Радзівіл К. П., кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ВПЛИВУ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НА ОСОБИСТІСТЬ ОСІБ ЗАСУДЖЕНИХ ДО ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ

Одним із напрямів соціальної політики держави є забезпечення ресоціалізації засуджених, тобто відновлення їхнього соціального статусу.

На думку О. М. Низовець, основними умовами ресоціалізації є створення середовища, сприятливого для життя і його кращого рівня. Створення атмосфери взаємної довіри, чесності, турботи і поваги в інтерактивних відносинах із засудженими, які зазнали впливу елементів кримінальної субкультури. До факторів ресоціалізації відносяться: соціально-психологічна компетентність засуджених, визнання засуджених активними суб'єктами процесу ресоціалізації, розкриття індивідуального потенціалу засуджених та їх участь у корекційно-розвиткових програмах, підтримка в реалізації психологічних та емоційних зв'язків з сім'єю та посилення впливу соціокультурного простору [2].

Як зазначає І. В. Пахомов, механізмами ресоціалізації у петенціарних установах виступають адаптація до умов позбавлення волі та підготовка до звільнення, що відбуваються за наступними напрямами: корекція негативних якостей особистості, нейтралізація негативних соціально-психологічних явищ у середовищі засуджених; підтримка соціально корисних зв'язків; залучення громадськості; формування соціальних навичок тощо. Основними засобами

ресоціалізації є суспільно корисна праця, громадський вплив, соціально-психологічна робота, загальноосвітня та професійна підготовка. У сукупності вони можуть мати значний вплив на отримання засудженими позитивного досвіду та формування просоціальної орієнтації [2].

У положенні про програму диференційованого виховного впливу на засуджених «Підготовка до звільнення», яка затверджена наказом Міністерства юстиції від 21 грудня 2018 р. участь засуджених осіб у вищевказаній програмі вважається важливою складовою процесу їх виправлення та ресоціалізації. Програма реалізується соціальними та психологічними службами у в'язниці, у співпраці зі спостережною комісією, постачальниками соціальних послуг, а також з релігійними організаціями, іноді за їхньою згодою, або громадськими організаціями [1].

Недооцінка соціально-психологічних факторів у цьому процесі – моральні та правові цінності не визнаються або сприймаються як зовнішні, і не відбувається їх привласнення. Під час процесу ресоціалізації моральні та правові цінності не визнаються ув'язненими або сприймаються як зовнішні, і їх інтерналізація не відбувається. З іншого боку, привласнення цінностей спільноти правопорушників є швидкою та ефективною [3].

З психологічної точки зору, ресоціалізація означає не лише бажання засудженого жити законослухняним життям, а й активізацію зусиль, спрямованих на подолання труднощів та вироблення вміння правильно поводитися в певних ситуаціях. Тому, дуже важливою стає роль соціально-психологічного тренінгу, який спрямований на формування просоціальної свідомості та досвіду, підвищення рівня адаптивних навичок, розвиток комунікативних навичок та вироблення вміння ефективно діяти в кризових ситуаціях [2].

Отже, ресоціалізація – це багатогранний процес, який складно регулюється активною взаємодією всіх учасників (засуджених, адміністрації представників державних і недержавних організацій, родичів та самих засуджених), з метою реконструкції психологічних механізмів, що визначають антисоціальну спрямованість особистості та формування позитивних соціальних установок.

Література:

1. Дільна З. Ф., Устрицька Н. І. Психологічні особливості ресоціалізації засуджених. Порівняльно-аналітичне право. 2020. № 1. С. 433-436.
2. Низовець О. М. Соціально-психологічна підготовка неповнолітніх до звільнення: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2015. 22 с.
3. Пахомов І. В. Соціально-психологічні особливості ре соціалізації засуджених. *Інтеграція теорії у практику: проблеми, пошуки, перспективи : матеріали ІІ міжнар. наук.-практ. конф*. Чернігів : Академія ДПтС, 2022. С.434-439.

Бутузова Лариса Петрівна
кандидатка психологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Гасанов Рауф Шакир огли
здобувач магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 014.11
«Середня освіта (Фізична культура)»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОМУНІКАЦІЇ З БАТЬКАМИ ШКОЛЯРІВ

В сучасних умовах життєдіяльності людини велике значення набуває ефективність міжособистісної взаємодії людей. Сьогодні, на превеликий жаль, менталітет багатьох молодих батьків змінюється: в пріоритети ставляться кар'єра і матеріальні цінності, в зв'язку з чим відповідальність за виховання дітей перекладається на освітні установи. Таким чином, сьогодні ми можемо спостерігати тенденцію перекладання відповідальності за виховну роль сім'ї та констатувати необхідність побудови конструктивного діалогу батьків з педагогом, зі школою в контексті проблем виховання дітей.

Викликами щодо такої комунікації стали спочатку обмеження щодо взаємодії під час пандемії, що значно ускладнилася через проблеми реалізації взаємодії педагогів та батьків через воєнний стан. Тому актуальним стає аналіз бар'єрів спілкування педагога з батьками школярів та пошук ефективних шляхів їх подолання в умовах українських реалій з викликами війни.

Спілкування між батьками і вчителем є частиною педагогічного спілкування в цілому. Товариськість є проявом активності особистості в комунікативній сфері, однією з характеристик спрямованості особистості, що дозволяє людині відчувати власну цінність і значимість, з можливою повнотою проявляти свої здібності в будь-яких умовах. Така взаємодія між педагогом та батьками передбачає різну міру узгодженості цінностей, сенсів, поглядів та переконань у її учасників щодо очікувань від освітнього процесу, ролі та активності його учасників, здатностей до конструктивного діалогу.

Будь-яка взаємодія передбачає процес спілкування, який, окрім різних форм та засобів, опосередковується як позитивними, так і негативними результатами його реалізації. Важливо розуміти, що негативним результатом спілкування є конфліктна ситуація, яка в умовах подальшої ескалації призводить до виникнення конфліктів (міжособистісних, групових, міжгрупових) [2, с. 52].

Конфлікт може мати і позитивні наслідки, а тому може бути конструктивним для взаємодії. Досить частою причиною виникнення конфлікту в комунікації є наявність бар'єрів (психологічних, інформаційних, комунікативних). Бар'єри – це перешкоди, що зумовлюють опір впливу співрозмовника. Вони бувають: фізичні, гностичні, естетичні, емоційні. Ці бар'єри обумовлені впливом негативного минулого досвіду як батьків, так і педагога, який перешкоджає розумінню і адекватній оцінці ситуацій, фактів,

закономірностей, вибору способів дії, стратегій вирішення проблем. Все перераховане вище робить неможливим якісний освітній процес [1].

Під бар'єрами спілкування будемо розуміти ті численні фактори, які служать причиною конфліктів або сприяють їм. За будь-яким вчинком людини завжди криються певні цілі, бажання, а за конфліктом – зіткнення несумісних бажань партнерів по спілкуванню. В комунікації педагог-батьки можна спостерігати як загальні, так і специфічні бар'єри спілкування. З бар'єрами відрази й огиди мимоволі доводиться стикатися в повсякденному житті. В цьому випадку співрозмовник може навіть не підозрювати про те, наскільки важка для іншого, навіть короткочасна зустріч і, тим більше, спілкування з ним. Бар'єр страху (засудження, знецінення, покарання тощо) , один з тих бар'єрів в міжособистісному спілкуванні, який важко подолати. І це легко зрозуміти, адже він спонукає звести до мінімуму контакт з тим, хто є його джерелом [1, с. 203].

В цій публікації, не претендуючи на вичерпність усіх існуючих комунікативних бар'єрів, наведемо короткий перелік бар'єрів у взаємодії «педагог-батьки», складений нами на основі власних спостережень та аналізу літературних джерел.

«Бар'єр суб'єкт-об'єктного ставлення до учнів»: такі вчителі роблять акцент на формуванні виключно інтелектуальних здібностей школяра. Зазвичай, вони викладають обов'язкові навчальні предмети і в комунікації з учнем їм важлива його «зручність». Вплив на учня здійснюється ними переважно за допомогою авторитарного стилю спілкування. Такий же стиль комунікації переноситься і на спілкування з батьками. В результати, викликаючи у батьків сильне почуття провини, такі батьки або чинять тиск на свою дитину, або вступають конфронтацію з педагогом, що також породжує серію конфліктів у взаємодії з батьками учнів.

«Бар'єр педагогічної безвідповідальності» виникає тоді, коли вчитель володіє недостатнім рівнем педагогічної культури і не в змозі оцінити ефективність впливу тих чи інших своїх безвідповідальних дій на учня в процесі формування його особистості. У шкільній практиці зустрічаються випадки, коли вчитель може дозволити собі з'явитися перед учнем в пост алкогольному стані, палити при учневі, висловлюватися з використанням нецензурної лексики, слів-паразитів. Крім того, такий учитель може не зовсім коректно висловлюватися стосовно своїх колег, до організації процесу навчання в цій школі, системі освіти в Україні в цілому, невтішно відгукуватися про батьків учнів, критикувати їх. Це не може не викликати відповідної реакції у батьків учнів, та, безумовно, впливає на ефективність взаємодії з педагогічним колективом школи.

«Бар'єр недостатньої технологічної підготовленості» виникає в тому випадку, якщо педагог «закритий» для інновацій в проектуванні сучасного освітнього середовища або ж не готовий до використання її можливостей, починаючи від методики викладання свого предмета, до необхідності застосування нових форм взаємодії з батьками, наприклад індивідуального консультування.

«Бар'єр приховування педагогічних труднощів» характерний для ситуації спілкування, коли педагог не бажає обговорювати з колегами або батьками учнів труднощі, що виникають в реалізації своєї професійної діяльності. Він намагається приховати свої професійні невдачі будь-чим, тільки не визнанням власних помилок. Ця обставина часом також заважає в побудові конструктивного спілкування педагога і батьків [3, с. 28].

«Бар'єр педагогічної пасивності» зустрічається в освітньому середовищі в разі, якщо педагог приділяє недостатньо уваги професійному вдосконаленню, підвищенню своєї кваліфікації. Він не в силах прийняти відповідальне рішення в рамках реалізації педагогічного процесу. Для нього важливо вказівка «зверху». Для таких вчителів характерно невіра в свої професійні і особистісні можливості, небажання проявляти активність і свою творчу індивідуальність. Відсутність харизми у вчителя, його пасивність, безініціативність, на жаль, можуть деструктивно впливати на процес спілкування з батьками [4, с. 57]. Такий педагог не готовий до реалізації принципу розподіленої з батьками відповідальності за формування особистості своїх вихованців.

«Бар'єр не-окейності»: педагог або батьки в ході спілкування мають великі сумніви щодо власної «окейності» та свого співрозмовника, що посилює конфлікт на рівні міжособистісного розуміння та веде активації звичних способів подолання тривожності, які часто є деструктивними: звинувачення та знецінення опонента, уникання взаємодії, самопринижения тощо.

Отже, спілкування педагога з батьками, будучи основним професійних знаряддям педагога, стає ефективним інструментом лише за умови усвідомлення його бар'єрів та реалізації принципів поваги до опонента, безумовного позитивного прийняття, розподіленої відповідальності за різні аспекти впливу на школяра, центрованості в теперішньому (узгоджені з актуальними викликами сьогодення).

Література:

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256с. – (Альма-матер).
2. Волкова Н. П. Теоретичні та методологічні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. П. Волкова. – Луганськ, 2006. – 144с.
3. Козирєв М. П. Комунікативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2014. Вип. 1. С. 201 – 211.
4. Щілінська Г. В. Комунікативні бар'єри у процесі міжкультурної взаємодії студентів та шляхи їх вирішення. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2015. Вип. 18. С. 50 – 58.

Бутузова Лариса Петрівна
кандидатка психологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Горбатюк Дмитро Олегович
здобувач магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 014.11 «Середня освіта (Фізична культура)»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ТРЕНЕРА

Різноманітність професійних обов'язків та широкий діапазон педагогічних завдань, які вирішує тренер, пред'являє підвищені вимоги до його діяльності та особистості. При першому знайомстві з роботою тренера у спорті може здатися, що йдеться лише про підготовку спортсменів до виступу у змаганнях різного рангу. Проте завдання тренера – це не лише спортивні досягнення, а й виховання всебічно розвиненої, освіченої людини, яка має спортивну культуру та можливості саморозвитку. Реалізація цього завдання вимагає від тренера особливої професійної педагогічної та особистісної компетентності.

Щоб зрозуміти психологічні особливості спортивної діяльності, необхідно розібратися в характері одного з найважливіших факторів – особистості тренера [3, с. 191]. Його уявляють, як людину догматичну і грубувату, що прагне виховати такі ж якості у спортсменів, що знаходяться під його керівництвом. У деяких випадках – це портрет мужнього лицаря із сильною волею та високими моральними принципами, готового захистити своїх вихованців від оман, підготувати до життя. Сформувати у них позитивні риси характеру і виховати стійкість до діяльності.

Спортсмен будь-якого рівня – від новачка до майстра високого класу – удосконалює свої навички та тренованість в умовах навантаження нервової та фізіологічних систем [1, с. 16]. Високий рівень фізичної підготовленості можна досягти лише за умови повного розуміння та співпраці між тренером та спортсменом, опорою тренера на нейропсихологічні та соціально-психологічні детермінанти психічної діяльності.

Майстерність тренера багато в чому визначається наявними у нього якостями, які надають своєрідність його спілкуванню з вихованцями, визначають швидкість і рівень оволодіння ним різними вміннями. Все сказане набуває особливої гостроти у спорті вищих досягнень. У цій сфері діяльності найбільш важливо знати, як сформувати позитивні міжособистісні стосунки в команді, як уникнути конфлікту або вийти з нього, як створити такий соціально-психологічний клімат, який сприяв би успішному формуванню мотивації спортсмена, його готовності переносити граничні навантаження та прагнення досягти високих результатів. У цьому процесі ключовими стають професійні психологічні компетентності тренера, які транслюють його інтегральні особистісні якості, професійні знання уміння та навички, необхідні та важливі для ефективної фасилітації професійних досягнень.

Особистісні якості тренера є найважливішими для студентів-спортсменів з низьким рівнем розвитку такого компонента психологічного благополуччя, як постановка життєвих цілей. До першої п'ятірки значущих якостей тренера увійшли такі, як: професійний, зацікавлений, компетентний, поважний, впевнений. Ці якості характеризують певну особистісну «силу» тренера як педагога і може бути покладено в основу побудови програми саморозвитку спортсмена [3, с. 191].

Для студентів-спортсменів з високим рівнем загального показника психологічного благополуччя значущими в особистості тренера є професійно-компетентні якості, які виявляються у його поведінці. Для спортсменів з високими показниками цілепокладання та свідомості життя питання самосприйняття, позитивного ставлення, а також стосунків з тренером йдуть на задній план і структуро-творчими для психологічного благополуччя стають автономність та особистісне зростання [1, с. 16].

Відомо, що традиційно до обов'язків тренера насамперед входять уміння передати знання та спортивний досвід своєму учневі. Однак компетентний підхід до освіти окреслив велике коло нових компетентностей, які дозволяють тренеру-професіоналу працювати з більшою ефективністю з урахуванням нових реалій сучасного спорту. До них можна зарахувати ряд компетентностей з психологічною основою:

— тактико-стратегічну компетентність: розуміння психологічних складових процесу досягнення мети, поставленої перед спортсменом у системі конкретних завдань; включення його потребово-мотиваційних схем для підсилення та чіткості розуміння особистісного сенсу результатів, які прагне досягнути спортсмен; підібір сучасниз засоби, методів навчання та тренування, раціональне планування тренувального процесу та просування спортсмена до найкращого результату;
— міжособистісно-комунікативну компетентність: комунікативні навички, вміння взаємодіяти у групових формах спілкування та міжособистісних стосунках, вміння їх правильно інтерпретувати та трансформувати для досягнення спільних цілей, розуміння мотивів поведінки спортсменів, їх особистісного інтересу у досягненні спортивного результату;
— контекстуальну компетентність: розуміння соціально-психологічного контексту інрпапсихічного функціонування спортсмена та специфіки його поєднання з контекстами його міжособистісної взаємодії в ході навчально-тренувального та змагальницького процесів;
— адаптивну компетентність: здатність передбачати, прогнозувати, удосконалювати тренерський досвід, пристосовуватися до умов змінюваної спортивної практики;
— концептуальну компетентність: володіння сучасними теоріями та принципами тренування, на яких ґрунтується тренерська практика;
— інтегративну компетентність: мислення в логіці професійної діяльності, вирішення питань з використанням наявних знань і навичок, формуючи професійний «сплав» усіх компетенцій [2, с. 11].

Поряд із освоєнням нових компетенцій сучасний тренер повинен мати прагнення до вдосконалення основ своєї професії, мотивацію до безперервного навчання, творчості, дослідницької роботи, що сприятиме трансформації компетенцій у компетеності.

Коли фахівець почувається на своєму місці, він має внутрішні ресурси для досягнення професійних цілей. Він готовий гнучко, творчо сприймати виклики завтрашнього дня. Тренер готовий співпрацювати з іншими колегами. Будь-яка професіоналізація у сучасному спорті веде до спеціалізації – це природний процес, тому тренер має бути поінформований про ринок тренерських послуг, добре розуміти тенденції розвитку нових технологій, здійснювати тісне співробітництво у роботі з менеджерами, спортивними лікарями, фармакологами, психологами.

Отже, отримані результати вимагають подальших досліджень щодо використання компетентного підходу у підготовці тренерів, щоб посилити тренувальний процес на основі комплексного супроводу спортсменів та підвищення їхнього рівня психологічного благополуччя.

Література:

1. Задорожна О.Р., Бріскін Ю.А., Пітин М.П. Формування професійної підготовленості майбутніх тренерів. Харків, 2020. № 3 (17). С. 13–24.
2. Сватьєв А.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера викладача до професійної діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2013. 26 с.
3. Павлюк Є.О. Концепція підготовки майбутніх тренерів-викладачів у вищих навчальних закладах. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2013. № 2 (8). С. 187–193.

Бутузова Лариса Петрівна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Кузьмінський Ярослав Віталійович
здобувач магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 014.11
«Середня освіта (Фізична культура)»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Сучасні умови розвитку суспільства зумовлюють необхідність формування високого професіоналізму майбутніх педагогів. Тому важливим є вдосконалення не лише їх інтелектуального та культурного рівнів, здобуття необхідних фахових знань, умінь і навичок, але й сприяння глибокому розумінню соціальної функції своєї професії, розвитку їх професійної комунікативної компетентності.

Питання розвитку комунікативної компетентності педагогів були предметом багатьох наукових розвідок та проектів. Провідну роль комунікативної складової професійної діяльності педагога досліджено, зокрема, в психолого-педагогічних працях І. Зязюна, Л. Кравець, Г. Лещенко та ін. [3; 5; 6]. Значну увагу вчені приділили окремим аспектам практичної риторики (С. Коваленко, Л. Мацько та О. Мацько) [4; 6]. У багатьох наукових студіях вчителя розглянуто в контексті загальних теоретичних питань формування професіограми фахівця. Науково-методичне обґрунтування змісту й технології розвитку комунікативної компетентності вчителів, модель її розвитку і практику її впровадження в консультативно-тренінговому центрі висвітлено в науково-методичному посібнику Т.Дрозд [1].

Окрім вдосконалення вже набутого попереднього досвіду науковців щодо досліджуваної проблеми, актуальним залишається пошук нових шляхів формування мовної та комунікативної компетеності студентів – майбутніх педагогів; детальне визначення змісту та принципів організації їх фахового навчання тощо.

Нами зроблено спробу окреслити основні аспекти формування комунікативної компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти як одного з елементів сучасної професіограми майбутнього фахівця.

Модель *мовної особистості* має такі основні характеристики: вербально-семантична (власне мовна) визначає весь запас слів та словосполучень, якими користується особистість у природній вербальній комунікації; когнітивна (пізнавальна) пов’язана з інтелектуальним потенціалом особистості, її пізнавальною діяльністю; прагматична розкриває мету й завдання комунікації, інтереси, мотиви та комунікативні установки [2].

Поряд із поняттям *мовної особистості* функціонує й ширше поняття *комунікативної особистості*, особливістю якої є сукупність індивідуальних якостей та характеристик, які забезпечують уміння вибрати схему передавання інформації в конкретній ситуації, адекватно сприймати інформацію. Характеристика комунікативної особистості передбачає виявлення таких основних параметрів: мотиваційного (визначається комунікативними потребами), когнітивного (формується під час набуття пізнавального досвіду індивіда; здібність сприймати свою мовну свідомість, а також усвідомлювати й адекватно оцінювати мовну свідомість партнера); функціонального (характеризується комунікативною компетенцією, яка насамперед передбачає володіння вербальними й невербальним засобами, уміння вдало добирати комунікативні засоби під час комунікації, формулювати висловлювання та дискурси відповідно до норм вибраного комунікативного коду й правил мовленнєвого етикету; така компетенція зумовлена знаннями про навколишній світ, соціальними цінностями, здібністю адекватного сприйняття інформації та актуалізується зважаючи на конкретні соціальні умови комунікації) [2; 5].

Рівень сформованості *комунікативної свідомості* – сукупності комунікативних знань і механізмів, що уможливлюють комунікативну діяльність людини: комунікативні настанови свідомості, ментальні комунікативні категорії

(поняття), набір прийнятих у певному суспільстві норм і правил комунікації [7, с. 193] – впливає на розвиток та вдосконалення у майбутніх педагогів професійних умінь успішного планування та конструювання комунікативних ситуацій, володіння нормами комунікативної поведінки, швидкого орієнтування в інформаційному просторі та прийняття вдалих рішень, правильного вибору комунікативних стратегій та тактик різних типів дискурсу тощо.

Удосконалення професійної компетентності майбутніх педагогів, зокрема її комунікативної складової, передбачає чітке усвідомлення ними мотивів навчальної діяльності. Оскільки професійне спілкування є основою багатьох видів діяльності в педагогічній роботі, то майбутній педагог повинен активно працювати над усвідомленням та створенням власної професіограми на основі загальних принципів вдосконалення та розвитку загальнолюдських якостей (толерантності, інтелігентності, ерудованості, комунікабельності, креативності тощо) та окремих фахових, пов'язаних з майбутньою професією (вироблення та постійне вдосконалення власного стилю спілкування, допитливість та зацікавленість, наполегливість, уміння швидко реагувати та орієнтуватися навіть у складних умовах, здатність аналізувати та систематизувати інформацію, прагнення до постійного самовдосконалення тощо).

Для забезпечення одного із важливих аспектів професійної майстерності майбутніх педагогів – вироблення та вдосконалення власного стилю спілкування – насамперед необхідно формувати у них звичку багато читати: художню та наукову літературу, статті у газетах і журналах, нормативну документацію. Це сприятиме виробленню умінь та навичок опрацьовувати тексти; визначати корисні мовні прийоми; збагачувати словниковий запас; вдосконалювати культуру мовлення; оригінально, чітко формулювати думку та зрозуміло її висловлювати; уміти послуговуватися багатством мови тощо.

До основних складових комунікативної компетентності належать досконале знання літературної мови, її стилістичних особливостей, засобів переконання; володіння культурою мовлення; усвідомлене використання досвіду мовленнєвої діяльності в конкретній сфері спілкування [1, с. 11-12], вдосконалення яких має бути одним із мотивів навчальної діяльності майбутнього педагога. Під час мовленнєвої діяльності майбутній педагог повинен уміти орієнтуватися в конкретній ситуації спілкування, усвідомлювати потреби, мотиви мовленнєвої діяльності; планувати, виробляти комунікативну стратегію: обирати стиль спілкування, визначати бажаний кінцевий результат, внутрішньо програмувати мовленнєву діяльність; оцінювати результат, перевіряти: чи досягнута мета?.

Мовленнєва діяльність реалізується в двох формах: усній та писемній. Результатом породження усного мовлення є говоріння, а сприйняття та розуміння мовлення - слухання. Тому важливими складовими комунікативної професіограми майбутнього педагога вважаємо такі уміння:

- зацікавити слухача та втримати його увагу (прийоми привернення уваги слухачів та їх зацікавлення: несподіване формулювання теми; образне порівняння предмета обговорення; неочікуваний факт, зміна стилю тощо;

прийоми утримання інтересу: відповідність інформації інтересам та потребам адресата; прийоми співучасті: слухач – дійова особа уявної ситуації, надання слухачеві можливості приймати рішення; прийоми навіювання тощо) [1, с. 8-9];

- слухати як адекватне та усвідомлене сприйняття інформації, її розуміння та мисленнєве опрацювання;
- постійно вдосконалювати навички письмового та усного мовлення;
- практично застосувати знання про особливості різних стилів мовлення;
- опрацьовувати та створювати тексти (усвідомлення та забезпечення змістової, комунікативної та структурної цілісності тексту) тощо.

Важливим видом роботи педагога є робота з текстом, ознаками якого є завершеність, цілісність та зв'язність. Тому студенти повинні вчитися помічати та виправляти помилки під час створення тексту, правильно оформлювати текст як мовленнєвий твір за змістом, структурою та комунікативно цілісно, що передбачає взаємозв'язок комунікативного наміру автора з основною думкою тексту, мовними засобами її вираження та функціонально-змістовим типом мовлення.

Окремим ефективним напрямком розвитку активної комунікації є практикування на практичних заняттях в закладі вищої освіти презентації власних проектів та психологічного аналізу практичних комунікативних ситуацій. Так, під час опанування освітньої компоненти «Психологія педагогічної діяльності» ефективним приймом виявився аналіз психологічної структури повідомлень здобувачів вищої освіти. Закріпленню конструктивної комунікації сприяє зворотній зв'язок за принципом «сандвічу»: спочатку повідомляються сильні сторони презентації, потім здійснюється аналіз ефективності використаних комунікативних прийомів, і на завершення – закріплення через акцент на сильних сторонах комуні канта. Основні акценти робляться на аналізі різних ланок педагогічної діяльності: мотиваційно-орієнтувальної, виконавської та контрольно-оцінної за запропонованою схемою психологічної структури педагогічної діяльності (рис.1):

I. Мотиваційно-орієнтувальна ланка	II. Виконавська ланка	III.Контрольно-оцінна ланка
• готовність до діяльності • предмет діяльності • аналіз вихідної педагогічної ситуації • постановка комуні- кантом цілей та задач • мотивація педагога • психологічне налаштування	• вибір засобів комунікації • застосування засобів та способів впливу, досягнення • прояв наявних компетенцій та компетентностей • стилі (спілкування, діяльності, управління) • активовані его-стани	• контроль та оцінка власних педагогічних впливів (самоаналіз) • оцінювання здійснених заходів та здобутих результатів • оцінка продуктивності

Рис. 1 Психологічна структура педагогічної діяльності

Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів як елемента загальної професійної компетентності зумовлене виконанням актуальних завдань щодо забезпечення необхідних умов розвитку та

вдосконалення знань, умінь, навичок майбутнього педагога як комунікативної особистості із власною професіограмою, яка відповідає вимогам сучасного суспільства та є ефективною у досягненні професійної мети; а також із вдосконаленням уже відомих методик та розробленням інноваційних підходів щодо сприяння розвитку їх професійних якостей, зокрема пов'язаних із комунікативною діяльністю.

Література:

1. Дрозд Т. М. Комунікативна компетентність вчителя : теорія і практика. Науково-методичний посібник. Вінниця, 2013. 124 с.
2. Застровська О. С., Застровський О. А. Загальне поняття мовної особистості // www.evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/1602/3/Zastrovs_concept.pdf
3. Коваленко С. М. Сучасна риторика : навчально-практичний посібник. Тернопіль, 2007. 184 с.
4. Кравець Л. В. Мовна особистість сучасного українського науково-педагогічного простору // URL: www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/6953/1/Kravec.pdf (Дата перегляду: 12.04.2023).
5. Лещенко Г. Компендіум основних методичних понять : стислий виклад засад формування комунікативної україномовної компетенції. *Українська мова і література в школі.* 2009. № 5. С. 6-13.
6. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика : навчальний посібник. Київ, 2003. 311с.
7. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навчальний посібник. Київ, 2010. 312 с.

Бушуєва Тетяна Володимирівна
кандидатка психологічних наук,
доцентка,
професорка кафедри психосоматики та
психологічної реабілітації
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: КРИТЕРІЇ ВИМІРУ

Психологічна безпека освітнього середовища є значущим психолого-педагогічним ресурсом, що підтримує та гармонізує психічне здоров'я її суб'єктів, насамперед учнів, зумовлює повноцінний прояв і розвиток їх особистісного потенціалу.

Розробка надійного інструментарію для виміру психологічної безпеки освітнього середовища передбачає визначення критеріїв та показників виміру.

Оскільки освітнє середовище має складну системно-структурну організацію, вимір його психологічної безпеки передбачається за рядом критеріїв. Згідно концепції І.Баєвої, поняття психологічної безпеки освітнього

середовища визначається як стан захищеності від загроз позитивному розвитку та психічному здоров'ю в процесі педагогічної взаємодії, а також здатність протистояти та запобігати цим загрозам. Виходячи з аналізу загроз, формулюються критерії психологічної безпеки освітнього середовища: ставлення до освітнього середовища; задоволеність значущими характеристиками освітнього середовища; захищеність від психологічного насилля у взаємодії для всіх суб'єктів освітнього середовища. Емпіричними показниками психологічної безпеки освітнього середовища визначаються: позитивне ставлення до освітнього середовища (референтність); задоволеність суб'єктів освітнього процесу основними характеристиками середовища; високий рівень захищеності від психологічного насилля у взаємодії. Ці показники визначаються при застосуванні авторської методики «Психологічна безпека освітнього середовища» - опитувальника, призначеного для педагогів, учнів, їх батьків. На думку І.Баєвої, загальна оцінка психологічної безпеки освітнього середовища може бути доповнена оцінкою насиченості середовища ризиками (яку надають учні) та показниками ціннісно-смислової сфери, готовності до інновацій, психологічного благополуччя, життєстійкості (які заміряються у педагогів) [1].

Аналізуючи три групи психологічних ризиків, виділені І.Баєвою (психологічне насилля, незадоволеність потреб в особистісно-довірчому спілкуванні; відсутність референтної значущості освітнього середовища) Т.Яценко зауважує, що дві перші з них обумовлені неконструктивною педагогічною взаємодією. Виходячи із структури педагогічної взаємодії, Т.Яценко виділяє критерії психологічної безпеки освітнього середовища як характеристики внутрішньої та зовнішньої сторін педагогічної взаємодії. Ступінь психологічної безпеки освітнього середовища визначається узгодженістю внутрішньої (образ учня, взаємовідносини, міжособистісне розуміння) та зовнішньої (педагогічне спілкування) сторін педагогічної взаємодії [4].

О.Красило, розглядаючи психологічну безпеку освітнього середовища як суб'єктивно-об'єктивну єдність, в якості її базової характеристики визначає ціннісно-орієнтаційну складову. Індикаторами стану психологічної безпеки насамперед розглядаються самооцінка та рівень домагань учнів. Соціальні домагання є основою вибудовування суб'єктом власної життєвої перспективи, в оцінці домагань діагностичне значення мають ціннісні орієнтири. Особистісна самооцінка також тісно пов'язана із ціннісною сферою і визначається автором як самооцінка соціовалідності (уявлення суб'єкта про свою здатність бути повноцінним членом суспільства, відчуття ступеня «необхідності» для суспільства, прийняття суспільством його особистості). Для роботи з цінностями, пошуку моральних орієнтирів як основи спільної діяльності вчителя та учнів, по-перше, сам вчитель повинен орієнтуватися в соціально-етичних проблемах; по-друге, важливо створити умови вирівнювання позицій учня та вчителя, що можливо, якщо періодично пропонувати завдання, розв'язання яких не знає і сам вчитель. Тож, найважливішими критеріями

психологічної безпеки освітнього середовища визначаються: соціально-психологічна позиція вчителя в системі управління освітнім процесом, опосередкування освітньої взаємодії ціллю-протиріччям (тобто ціль спільної діяльності задається у формі психологічно напруженого протиріччя), стимулювання вибудовування життєвої перспективи дітей щодо актуальних науково-практичних проблем, самооцінка соціовалідності [2]. Формулюючи критерії, автор, однак, не пропонує діагностичний інструмент оцінки психологічної безпеки освітнього середовища.

Виділення декількох критеріїв зумовлює необхідність певної кількості методик, що робить діагностику трудомісткою та витратною. Тому деякі дослідники прагнуть визначити інтегральний, комплексний показник для оцінки психологічної безпеки освітнього середовища. Ю.Смик, А. Качимська пропонують в якості такого показника розглядати потенціал психологічної безпеки педагога. Останній визначається як системна характеристика особистості педагога, що забезпечує актуалізацію його особистісних, професійних, комунікативних ресурсів, свідомо використовуваних для вибудовування комфортного та безпечного освітнього середовища для всіх суб'єктів освітніх відносин. Потенціал психологічної безпеки педагога представлений трьома блоками характеристик (компетенцій та якостей): особистісними якостями педагога, які фіксують його індивідуальність у міжособистісних відносинах; професійними характеристиками (накопиченими як професійний досвід), що дозволяють гнучко реагувати в різних професійно-педагогічних ситуаціях; комунікативними якостями, що пов'язані з можливістю педагога впливати на інших учасників освітніх відносин і проявляються в ставленні до інших. Для оцінки потенціалу психологічної безпеки педагога пропонується авторський опитувальник. Потенціал психологічної безпеки педагога оцінюють учні, які виражають суб'єктивні відчуття від взаємодії з педагогом та перебування у створеному ним середовищі. При цьому, як слушно зауважують самі автори, поза увагою залишається оцінка внеску у проектування психологічної безпеки освітнього середовища інших суб'єктів освітнього процесу та динаміка їх відносин: міжособистісних відносин у діадах «учень-учень», «педагог-адміністрація». Тож для комплексної оцінки психологічної безпеки освітнього середовища автори визнають необхідність доповнення пропонованого опитувальника іншим діагностичним інструментарієм [3].

Проведений теоретичний аналіз засвідчує необхідність подальшої розробки питання критеріїв виміру психологічної безпеки освітнього середовища, зокрема, конкретизації критеріїв та показників психологічної безпеки освітнього середовища закладу вищої освіти.

Література:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: как ее создать и измерить. Экопсихологические исследования 6: экология детства и психология устойчивого развития.2020. С.280-284.

2. Красило А. И. Проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды. Часть 2. Психологическая наука и образование.2013. № 3. С.25-32.
3. Смык Ю. В., Качимская А. Ю. Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника. Science for Education Today. 2021. Vol.11, No1. P.42-58.
4. Яценко Т. Е. Учебное и межличностное педагогическое взаимодействие как основа формирования психологически безопасной образовательной среды. Известия Саратовского ун-та. Нов. серия. Т. 13. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2013. №1. С. 84-87.

Власенко Інна Анатоліївна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології особистості та соціальних практик
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ І ПРАКТИКИ ЙОГО ЗБЕРЕЖЕННЯ У ВОЄННИЙ ЧАС

Психотравмуючий вплив повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну та нинішньої соціальної ситуації зумовлює наростання стресових проявів, фрустрованості молоді в Україні. Трансформації ціннісних орієнтацій, зміни в характері відносин з іншими, зміни в навчальній діяльності юнаків та дівчат впливають на їхнє психологічне здоров'я. Студентська молодь має основне спрямування в майбутнє, вибудовує стратегічний план власної життєдіяльності, при цьому в сучасних умовах стикається із труднощами самоідентифікації та реалізації своїх планів. Частина молоді України перебуває в умовах надзвичайних ситуацій – стикається із втратами, перебуває в зоні військових дій. Відповідно, юнаки і юнки є в групі ризику психічних розладів і порушень психологічного здоров'я.

Проблема психологічного здоров'я останніми роками привертає увагу наукової спільноти. Психологічне здоров'я (ПЗ) автори трактують як сукупність особистісних характеристик, що є передумовою стресостійкості, соціальної адаптації, успішної самореалізації. Ми розглядаємо психологічне здоров'я як динамічну інтегративну систему, що забезпечує цілісність особистості, є передумовою її активного способу життя, ефективної взаємодії з середовищем та самореалізації [1].

Більшість авторів розглядають психологіче здоров'я як багатовимірний динамічний процес, що є індивідуалізованим. Психологічно здорові люди прагнуть до особистісного розвитку, їх життя осмислене і підлягає контролю, вони перебувають у різноманітних і врівноважених стосунках з оточуючими. Варто підкреслити, що цілісність особистості є ключовою щодо виявлення її активності, ініціативи, індивідуальних проявів [1]. Згідно з ідеями Т. Титаренко,

психологічно здорова людина є цілісною, самореалізованою та саморегульованою. Їй властиві креативність, збалансованість, адаптивність, вона схильна до пошуку нових сенсів, осмислення досвіду та здатна отримувати задоволення від життя, схильна до співробітництва, здатна співпереживати та відчуває відповідальність перед соціумом [2].

У дослідженні компонентів психологічного здоров'я студентської молоді в Україні, проведеному спільно із нашими колегами у 2019-2020 рр., було виявлено знижений рівень самоповаги, аутосимпатії та саморозуміння у третини досліджуваних, недостатній рівень очікуваного ставлення від інших у 43% досліджуваних; низьку здатність керувати власними емоціями у кожного восьмого студента, мотивувати себе - у 47%, виражені труднощі у розпізнаванні емоцій інших людей у 42% досліджуваних, підвищену особистісну тривожність майже у половини студентів. Окрім того, встановлено прояви дезадаптивності, неприйняття себе та інших, вияви емоційного дискомфорту у майже кожного десятого респондента, прояви ескапізму у 14%, недостатньо розвинуті вміння ставити власні цілі в житті, отримувати задоволення від процесу життя, осмислювати життя у майже однієї пятої частини студентів [1]. Це означає, що необхідні комплексні заходи, спрямовані на збереження психологічного здоров'я студентів, із врахуванням наявної соціально-політичної ситуації.

Пропонуємо огляд практик збереження психологічного здоров'я студентської молоді, використання яких сприятиме підвищенню її стресостійкості, соціальної адаптації, успішній самореалізації. Нами виокремлено практики відповідно до компонентів ПЗ: когнітивні, емоційні, поведінкові та ціннісно-мотиваційні.

Когнітивні практики збереження ПЗ передбачають вплив на самоусвідомлення, саморозуміння, самоставлення студентів. До цих практик можна віднести прийоми самоаналізу власного стану, особистості, сильних і слабких сторін/характеристик, самоаналізу своєї поведінки у взаємодії з іншими людьми; позитивні самопідкріплення, використання самонавіювань (зокрема у емоціогенних, напружених ситуаціях), самонаказів, акцентування уваги на власних здобутках і досягненнях. Також до когнітивних практик включаємо самоспостереження, що сприяє адекватному розумінню особистістю себе, власних потреб і прагнень.

Емоційні практики збереження ПЗ характеризуються здатністю людини впливати на власну емоційну сферу і емоції інших людей. Вони обєднують прийоми, спрямовані на самоусвідомлення індивідом власних емоцій, ситуацій, в яких вони виникають, а також їхніх фізичних проявів (як у моєму тілі проявляється роздратування, злість, сум? і т.д. У якій частині тіла я це відчуваю?) Тут будуть корисними самоспостереження, фіксація емоційних проявів, самоспівчуття (self-compassion), прийоми mindfulness. Емоційні практики мають на меті формування умінь розрізняти також емоції інших людей - за рахунок використання прийомів активного слухання, ненасильницької комунікації, спостереження за іншими, зосередження уваги на висловлюваннях і невербальних сигналах оточуючих людей.

Поведінкові практики збереження ПЗ передбачають вплив на поведінку студентів у напрямі підвищення її гнучкості, варіативності, усвідомленості, а також розвитку толерантності до невизначеності В цьому сенсі доцільно використовувати прийоми програвання різних варіантів дій в уяві, репетиції поведінки /окремих дій, тренінг навичок (зокрема навичок впевненої поведінки, соціальних умінь, умінь вирішення проблем тощо). Ефективним є спостереження за рольовими моделями і збагачення власного рольового репертуару студента. Корисним вважаємо розширення картини світу студентів (відвідування мистецьких заходів, участь у різних видах діяльності, зокрема науковоій, волонтерській, громадській і т.д.), участь у дискусіях, зустрічах із фахівцями дотичних до фахової спрямованості сфер.

Ціннісно-мотиваційні практики збереження ПЗ спрямовані насамперед на активізацію мотиваційної сфери студентів. У цьому напрямі будуть корисними вправи на розвиток смисложиттєвих орієнтацій студентів (зокрема вправи на визначення життєвих цілей, пошук і актуалізацію психологічних і соціальних ресурсів, посилення осмисленості життя). Доцільно розвивати здатність індивіда орієнтуватися на свої зусилля і ресурси, проводити практики вдячності, письмово аналізувати успішність досягнення власних завдань. До прийомів активізації ціннісної сфери належать письмові практики, самоаналіз життєвого шляху, аналіз використання часу, техніки роботи з часовою перспективою.

Важливим для збереження психологічного здоров'ястудентів є регулярне використання згаданих практик, усвідомленість та системність, що дасть змогу зробити цей процес особистісно значущим та результативним.

Література:

1. Власенко І.А., Фурман В.В., Рева О.М., Канюка І.О. Психологічне здоров'я студентської молоді. Навчально-методичний посібник. Вінниця: Твори, 2022. 224 с.
2. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія. Кропивницький, 2018. 160 с.

Вояк Ангеліна Русланівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»
Слозанська Ганна Іванівна
докторка педагогічних наук,
професорка, завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

Актуальність теми дослідження. Сьогодні проблема дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) стоїть досить гостро. Аутизм розглядається не як захворювання із певною етіологію та патогенезом, а саме як поєднання атипових поведінкових характеристик [2]. Виникає питання щодо створення умов для повноцінної життєдіяльності дітей з аутизмом. Особливий акцент сьогодні робиться на включенні дітей з РАС в систему освіти шляхом створення інклюзивного середовища. Інклюзія дітей з розладами аутистичного спектру у заклади освіти є також одним із кроків для повноцінної реалізації їх прав на отримання доступної та якісної освіти. Також, це позитивно впливає на їх соціалізацію, психологічний та емоційний розвиток [4].

Мета статті: визначити та схаракетризувати новітні методики та підходи, які посприяють соціалізації дітей з порушенням аутистичного спектру у заклади загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Розлад аутистичного спектру (РАС) – це неврологічне захворювання, яке проявляється порушеннями соціальної взаємодії, вербальних та невербальних комунікацій, часто повторюваною поведінкою, складнощами у взаємодії із навколишнім середовищем, що призводить до труднощів соціалізації [2; 4].

Вперше термін аутизм вжив О. Блейлер у 1908 р. у описі людей хворих на шизофренію. У 1943 р. Л. Кеннер в одній із своїх практик описав цей термін та визначив певні ознаки, характерні для РАС:

самотність та замкненість - діти схильні до самотності, та не проявляють зацікавленості спілкуванні з оточуючими їх людьми;

постійність та систематичність - проявляється нездоровою потребою у послідовності та поетапності як на побутовому рівні так і у навчальному спектрі;

розвинена механічна пам'ять - діти запам’ятовували велику кількість інформації та не могли її систематизувати;

відтерміновані ехолалії - діти могли відповідати завченими або почутими фразами, але не йшли на контакт із дорослими у плані комунікації;

гіперчутливість до сенсорних впливів;

наявність високого когнітивного рівня - надзвичайна пам'ять, моторна швидкість, та не зважаючи на це вони стикалися з труднощами у навчанні [1; 3].

Розлад аутистичного спектру не є окремим порушенням, а сукупністю певних розладів, що вже у свою чергу впливають на емоційно-вольову, мовленнєву та когнітивну сфери дитини.

Основну увагу у процесі соціалізації дітей із РАС слід приділяти розвитку [1; 3]:

емоційної сфери дитини – це постійний контроль та підтримка стабільного емоційно-вольового стану дитини, розвиток навичок уміння контролю над своїми емоціями та індивідуальний підхід до кожного;

соціальної поведінки – це пояснення, навчання та практикування поведінкових стандартів для оточуючого суспільства, та середовища у якому перебуває дитина, уміння пристосовуватися та розуміти такі важкі для сприймання нею правила;

фаз соціалізації – це пристосованість дитини до навколишнього середовища у якому вона проживає, навчання ряду цінностей, правил поведінки, норм яким підкоряється суспільство, та що не мало важливо законів про права та обов'язки кожного громадянина;

комбінації прийомів для подолання труднощів у складних ситуаціях оволодіння правилами середовища;

розуміння професій у суспільстві, значущих ролей у ньому та поведінкових норм;

розуміння та уміння відсортовувати інформацію, яку надають дитині різні джерела (газети, журнали, наукова література, телебачення, Інтернет ресурси, тощо).

І не менш важливим є процесі адаптації дитини до оточення у якому вона живе. Він включає у себе всі наведені вище контексти та передбачає формування у дитини з РАС навиків і вмінь, які полегшать її життя у суспільстві, допоможуть соціалізуватися та посприяють вирішенню чисельних проблем, що трапляться на життєвому шляху дитини [2; 3].

Висновок. Напрацювання дієвих механізмів соціалізації дітей з РАС є актуальною проблемою сьогодення. Від того наскільки успішною є інтеграція дітей з РАС в суспільство, у заклади освіти залежить можливість повноцінного функціонування цих осіб у дорослому віці.

Література:

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Київ: Літера ЛТД, 2019. 144 с.
2. Базові теоретичні підходи до формування особистості у дітей з аутизмом [електронний ресурс]. Режим доступу: https://core.ac.uk/download/pdf/19666854.pdf
3. Скрипник Т. Ф. Феноменологія аутизму: монографія. К.: Видавництво «Фенікс», 2010. 368 с.
4. Nikolskaya O. S. Problemyi obucheniya autichnyih detey. Defektologiya. 1995. № 1.

Гаврилюк Тетяна Василівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016.01 «Спеціальна освіта»
(логопедія)
Науковий керівник:
Гавриловська К.П., кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної
та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО

ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Метою проведення емпіричного дослідження в межах нашої роботи є встановлення та обґрунтування умов розвитку процесів мовлення в дітей із заїканням шляхом використання казкотерапії.

Гіпотеза дослідження: формування у дошкільників із заїканням мовленнєвих компетенцій відбувається успішніше з запровадженням таких умов:

- створення емоційно сприятливого фону, доброзичливої атмосфери, запровадження використання арт-терапевтичних технік;
- застосування актуальних методик навчання, корекції звуковимови, зокрема через призму використання інтегрованої діяльності;
- сприяння розвитку емоційно-вольової сфери, самоорганізації дітей, емоційного балансу, зниження тривожності, корекція загального фону настрою.

Для підтвердження висунутої при проведенні роботи гіпотези нами було проведено експериментальне дослідження з дітьми старшого дошкільного віку із заїканням.

Експериментальне дослідження стану корекції мовлення в дітей старшого дошкільного віку із заїканням (двоє випробуваних) проводилось нами на базі закладу дошкільної освіти «Веселка» в період з 5 січня по 15 лютого.

Ми виокремили такі етапи проведення емпіричного дослідження:

- підготовчий етап, який полягає в попередній добірці методик, призначених для діагностики рівня заїкування у випробуваних дітей;
- експериментально-аналітичний етап, у процесі якого проводиться безпосереднє діагностування компетентностей вихованців та аналіз отриманих результатів;
- етап розробки методики щодо формування в старших дошкільнят мовленнєвих компетенцій та усунення наявних вад мовлення;
- підбиття підсумків – аналіз ефективності запровадженої методики з корекції мовлення в порівнянні із вхідним рівнем результату.

При діагностиці встановлено, що діти:

- мають легкий ступінь заїкування;
- орієнтовані на встановлення соціальних контактів, проте соромляться порушення мовлення, через що мають занижену самооцінку;
- невисокий інтерес до навчання та занять, оскільки сформована батьківсько-дитяча виховна концепція не є оптимальною.

Загалом кожен критерій оцінювався нами за 3-х бальною шкалою:

- 1 бал – низький рівень сформованості компетенції; низький інтерес до навчання; низька самооцінка;
- 2 бали – достатній рівень формування компетенцій, проблеми зі встановлення контактів, помилки у зв’язному мовленні, знижена самооцінка проте, орієнтованість на соціальну взаємодію;
- 3 бали – високий рівень компетенцій, орієнтованість на спілкування, адекватна самооцінка.

Відповідно до отриманих результатів, ми можемо візуалізувати дані на рисунку 2.1.:

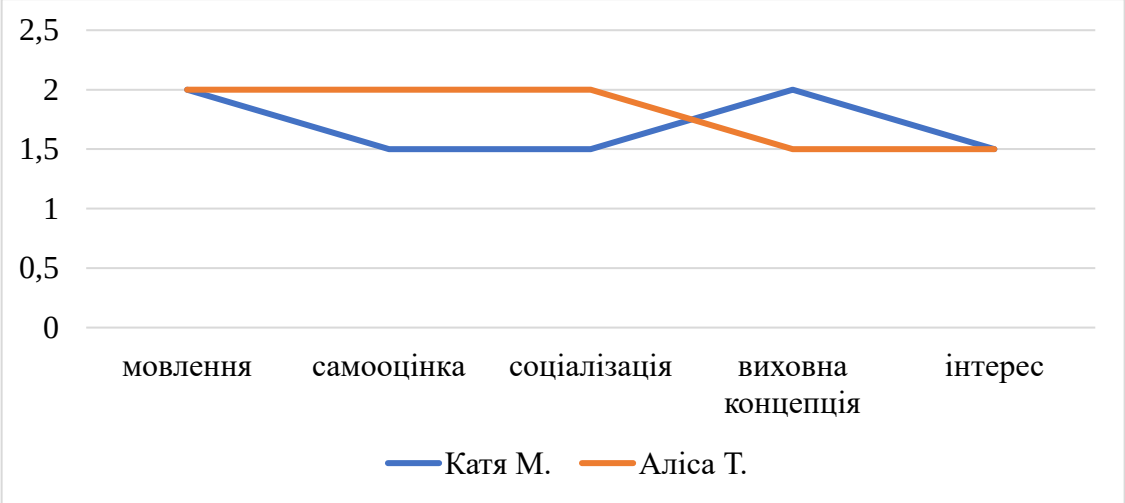


Рис. 2.1. Показники діагностики мовлення у випробуваних дівчат

Можливо зазначити, що дівчата мають майже рівнозначні показники за рівнем сформованості зв'язного мовлення, самооцінки та соціалізації, що надає можливість спільного проведення занять з казкотерапії.

Література:

1. Бегас Л. Д. Театралізовані ігри в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного віку із заїканням. *Зб. тез наук, робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.».* ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. С. 59–61.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Саприкіна О. В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 408 с.
3. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт–терапії: навч.–метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
4. Капшук О.М. Ігротерапія та казкотерапія: розвиваємося, граючи. 2019. 120 с.
5. Ленів З.П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії. Видавництво НПУ ім. МП Драгоманова, 2010. 64 с.

Герасимчук Оксана Миколаївна
здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник
Лисянська Т. М., кандидатка психологічних наук, професорка
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПОДОЛАННЯ АГРЕСІЇ ЯК ФЕНОМЕНУ В ОСОБИСТІСНІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ

Актуальність проблеми. Проблема деструктивної поведінки особи завжди була предметом вивчення дослідників з різних галузей науки (психологія, соціологія, кримінологія і інші) протягом багатьох століть. З постійним розвитком людства постійно змінюються і прояви агресії, особливо у сьогоднішній час політичної та економічної кризи.

Розповсюдженість агресії в XX-XXI столітті все більше і більше привертає увагу науковців до цього феномену. Все частіше у засобах масової інформації з'являються повідомлення про терористичні акти, військові конфлікти, масові безпорядки, насильство з особливою жорстокістю. Останнім часом Україна особливо звертала увагу до себе проявами насильства з боку осіб, які повинні були б захищати від негативних проявів агресії. Сьогодення України все частіше і частіше пов'язують з негативними, руйнівними процесами послаблення суверенітету та незалежності держави [1].

На жаль, уже буденними і звичними звучать слова «агресія», «агресивність», «агресивна поведінка», «насильство» тощо. Більшість деструктивних проявів у поведінці пояснюють проявами агресії у різних її формах. А тому проблема вивчення наукових підходів у подоланні агресії як феномену в особистісній реалізації є досить актуальним.

Ступінь розроблення проблеми. Агресія як мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, шкодить об'єктам нападу, завдає фізичного збитку людям або викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруження, страху, пригніченості і т.д.), розглядається у працях Р. Берона, Д. Річардсона, Е. Фромма, Х. Хекхаузена.

Низка цікавих напрацювань, що характеризують феномен агресивності, містяться в роботах таких західних вчених, як А. Адлер, Р. Альберті, Є. Антьє, Ж. Батай, Д. Береш, А. Бергсон, Л. Берковіць, Р. Берон, Е. Дюркгейм, Е. Левінаса, Д. Мак-Фарленд, Д. Майерс, Ф. Ніцше, Ж. Піаже, Б. Рассел, Д. Річардсон, Р. Руммель, Е. Уілсон, А. Швейцер, А. Шопенгауер, П. Фрейре, Е. Фромм, Х. Хекхаузен та інших.

Виклад основного матеріалу. Агресія – це вид дій, специфічна форма поведінки, яка має деструктивний характер (завдавання шкоди предметам, людям чи групам людей), а агресивність – стійка риса особистості, звичка і схильність реагувати агресивно на події у житті [1].

Якщо розглянути походження агресії більш глибоко, важливо зазначити, що агресія – природна властивість людини, закладена біологічно, механізм, який допомагав індивідам ще з давніх часів вижити серед більш пристосованих і сильних істот. В наші часи агресія не зникла, вона потрапила під контроль соціальних норм і функцій, тому викорінити прояви агресії неможливо, необхідно добиватися того, щоб вона вписувалась у соціальні рамки. Поняття агресивної поведінки часто пов'язують з такими поняттями, як: агресивна дія,

жорстокість, ворожість, примус та насильство. Агресивність, як властивість особистості, розмежовується в більшості випадків з поняттями «жорстокість» і «ворожість». Агресивна людина може і не бути жорстокою, а жорстока людина завжди агресивна. Як вже відзначалось вище, агресивність відносять і до категорії властивостей особистості. Одна з основних ознак властивостей полягає в тому, що вони завжди виражають ставлення людини до певної сторони дійсності [4].

У нашій країні вже накопичений багатий досвід корекції і профілактики агресивної поведінки. Протягом останніх років, психологами і педагогами був виконаний ряд досліджень з вивчення, діагностики та попередження занедбаності і правопорушень в поведінці.

Ключовими передумовами в корекції агресивної поведінки є установка на досягнення сприятливих умов в навколишньому соціальному середовищі, а також підвищення культури спілкування і підтримка необхідного емоційного фону доброзичливості, співпраці та взаєморозуміння. Внаслідок цього, потрібні уважне, привітне ставлення до людей, довіра до них, залучення до активної взаємодії, використання діяльнісного змісту ігор, творчих робіт, позитивна оцінка досягнень і т. п.

Важливо підтримувати кожне самостійне висловлювання, добрий вчинок, гарний настрій, а також творчу ініціативу і пізнавальний інтерес [3].

Має цінність підтримання людини в її прагненні побороти саму себе: свою сором'язливість і боязкість, заздрість до досягнень інших, неорганізованість, балакучість та інші негожі прояви. Також важливим моментом є підтримання волі людини, її здатності до саморегуляції, і надання допомоги в осягненні прийомів саморегуляції агресивної поведінки особистості.

Багато досліджень присвячено подоланню агресії в підлітковому віці.

Виходячи з того, що розвиток дитини реалізовується в діяльності, а підліток тягнеться до утвердження не тільки самого себе, але і своєї позиції як дорослий, серед дорослих, Кравчук С.Л. пише, що найбільш результативним у нівелюванні агресивної поведінки підлітків є їх включення в систему соціально визнаної і схвалюваної діяльності [5]. В якості такої діяльності, чутливої до підліткового віку, Д. Фельдштейн визначив соціально визнану і соціально схвалювану діяльність. Психологічний сенс даної діяльності полягає в тому, що, беручи участь в ній, підліток дійсно долучається до справ суспільства, займаючи в ньому певне місце, стверджує своє нове соціальне становище серед дорослих і однолітків. У процесі цієї діяльності він усвідомлює самого себе і визнається оточуючими як рівноправний член суспільства, що створює найкращі передумови для реалізації його потреб [5].

Зовні задається, педагогічно "нав'язувана" підлітку соціально схвалювана діяльність, яка виступає для нього як самостійно організована, як зазначає Качанова Ю.В., здатна створити умови для формування адекватної їй мотиваційно-особистісної сфери. На перший погляд, вона відповідає очікуванням підростаючого покоління, з іншого боку, надає йому практику для розвитку самосвідомості, формуючи норми життєдіяльності [4].

Основні методи, форми і принципи створення такої діяльності, опрацьовані в умовах виховання підлітка "нормі" і вимагають значного коригування при залученні в неї підлітків, що відрізняються підвищеною агресивністю. По-перше, необхідна організація системи розгорнутої діяльності, що формує строгі об'єктивні умови, встановлений порядок дій, чітко виділені зразки і безперервний контроль, що з часом перетворюється в самоконтроль. За умови послідовності, поступовості залучення агресивних дітей, до різних видів соціально визнаної діяльності, такої як спортивна, трудова, художня, організаторська та інші, має значення не порушувати принципи суспільної оцінки, наступності, чіткої побудови цієї діяльності [2].

Дроздов О. відзначає включення в процес корекції розгляд причин становлення агресії, подолання емоційного дискомфорту в сім'ї, знецінення агресивних дій, забезпечення позитивних передумов для самоствердження, розгляд і навчання підлітків соціально прийнятним способам розрядки надлишкової енергії, афективних станів гніву, фрустрації, виховання толерантності, миролюбності, емпатії, а також навчання позитивним формам спілкування і взаємодії [2].

Про можливість зниження рівня агресії, дітей підліткового віку, в умовах тимчасового дитячого об'єднання пише Ф. Паттерман. Автор вказує на можливість конструювання в умовах тимчасового дитячого об'єднання, такого як дитячий оздоровчий табір, певного середовища життєдіяльності, яка розширює способи соціального реагування і знижує готовність до агресивних реакцій [8].

Ключовими характеристиками даного середовища є подієвий характер життєдіяльності підлітка в соціокультурному середовищі дитячого табору, стимулюючий прояв сформованих і оволодіння новими соціально значущими мотивами; наявність і вибір для підлітка індивідуально привабливих форм і видів діяльності різного рівня складності, здатних задовольнити його соціальні очікування; види взаємодії дорослих і дітей, орієнтовані на співпрацю; створення рефлексивно-інформаційного середовища, що відображає цінності людської спільноти і їх становлення в процесі спільної діяльності [4].

Журавель Т. вважає, що застосування когнітивної моделі агресії дає можливість знайти нове рішення проблеми корекції агресивних дій, яка буде мати досить великий ефект, якщо вона проводиться на перших щаблях прояву: прочитування та інтерпретація напрямків до агресії. Має сенс запропонувати дитині розширити наявний досвід взаємодії з навколишнім світом за допомогою спостереження різних ситуацій: використання ілюстрацій, відеосюжетів або особистих історій з життя. Через їх обговорення у дитини формується варіативність вчинків в тяжких ситуаціях, складається досвід, а також новий тип поведінки і реагування [3].

Грунтуючись на вищесказаному, має сенс визначити такі етапи корекційної роботи як:

- підвищення рівня самооцінки
- зниження тривожності
- формування усвідомлення власних емоцій і розвитку емпатії

- зниження страху соціальних контактів
- формування вміння стримувати негативні імпульси і внутрішнього самоконтролю
- формування позитивної моральної позиції та життєвих перспектив
- придбання умінь знаходити вихід з важких ситуацій.

Висновки. Методи корекційного впливу сприяють нівелюванню агресивної поведінки.

Наприклад, залучення в спеціально створювану соціально корисну діяльність дає можливість переглядати ставлення до інших людей і до себе, а також критично оцінювати свою поведінку, нівелюючи агресивні прояви і створюючи об'єктивні передумови для нормального ходу особистісного становлення. Але загалом ця тема є дуже глибокою і на теперішній час ми не претендуємо на повноту викладу матеріалу.

Література:

1. «Будуємо майбутнє разом»: Програма профілактики конфліктів та правопорушень серед учнівської молоді: навчально-методичний посібник [Л. В. Зуб, Т. Л. Лях, Л. А. Мельник та ін.]; за ред. Т. В. Журавель, М. А. Снітко. К.: ТОВ «Видавництво АВД плюс», 2016. 276с.
2. Дроздов О. Агресіологія як міждисциплінарна галузь наукових досліджень. Соціальна психологія. 2006. №1 (15). С.43-49
3. «Зупинись! – Посміхнись!»: методичний посібник з профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації / Журавель Т. В., Сергеєва К. В., Шаровара О. Г. К.: ФОП Буря, ВГЦ «Волонтер», 2013. 124 с.
4. Качанова Ю.В. Агресивність та агресія як соціологічні категорії. Наукові праці. Соціологія. Випуск 133. Том 146. С.50-54
5. Кравчук С.Л. Особливості психологічних детермінант агресивних проявів особистості: дис. канд. психол. наук. К., 2002
6. Baron R.A. The control of human aggression: A strategy based on incompatible responses. In R.G. Geen & E.I. DonnersteinAggression:Theoretical and empirical reviews. N.Y. Academic Press, 1983. V.2. Ð. 173–190.
7. Feshbach N.,Feshbach S. The relationships between empathy and aggression in two age group. Development Psychology. 1969. V.1. Ð. 102–107.
8. Pattermann F. Behavioral assessment and reduction of children’s aggression. Journal of Human Behavior. 1987. V.4. Ð. 48–54.
9. Zillmann D. Cognitive-excitation interdependencies in aggressive behavior. Aggressive Behavior. 1988. V.14. Ð. 51–64.

Голуб Надія Петрівна
кандидатка біологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Бєлухіна Руслана Владиславівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти

за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Питання соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в українське суспільство обумовлене нормами законодавства України. Відповідно до Конвенції про права осіб з інвалідністю необхідно забезпечити використання додаткових та альтернативних способів спілкування та всіх інших доступних засобів, методів і форматів спілкування за вибором осіб з ООП [4].

Будучи носіями значної частини комунікативної інформації, невербальні засоби можуть сприяти, перешкоджати або навіть унеможливлювати міжособистісне спілкування. У цьому зв'язку важливо навчитися використовувати ці засоби у процесі спілкування, доповнюючи ними вжиті словесні засоби.

Взаємозв'язок вербальних і невербальних засобів у спілкуванні розглядалися у психологічних та лінгвістичних дослідженнях (Л. Балонов, О. Бодальов, В. Деглін, М. Кабардов, В. Лабунська, О. Лєханова, Л. Сахарний, Л. Фомічова). Науковці акцентують увагу на високій значущості невербальних засобів спілкування для репрезентації емоційних станів, що має важливе значення для міжособистісних та особистісних процесів, відзначаючи при цьому пріоритетність жестів, міміки, поз.

За інклюзивної форми навчання застосування засобів альтернативної та додаткової комунікації у спеціальній освіті набуває все більшої значущості, оскільки кожна дитина, що має порушення мовлення, отримує необмежений доступ до спілкування та взаємодії.

У наукових працях вітчизняних авторів зазначається, що альтернативна комунікація за своєю суттю є способом, за допомогою якого навчають, і, за можливістю, компенсують постійні або тимчасові порушення, які викликають обмеження у суспільному житті та соціальній взаємодії осіб з ООП, при яких відмічаються порушення сприймання і відтворення мови та усне і писемне мовлення [1; 2].

Для роботи із дітьми з особливими комунікативними потребами досить часто використовуюся знаки жестової мови глухих [3]. Однак жестова мова має низку недоліків – незрозумілість багатьох «штучних» жестів мови глухих; відсутність системи підготовки педагогів для такої роботи; вона мало придатна для дітей з погано розвинутою дрібною моторикою та порушеною координацією рухів.

На нашу думку, у спеціальній освіті доцільнішим є використання графічних об'єктів. Вони мають більшу наочність, ніж слова та жести. Також вони можуть бути використані дітьми, у яких є проблеми з моторною сферою. У багатьох випадках вони зрозуміліші для сторонніх осіб. Крім того, використання

графічних об'єктів не вимагає тривалої підготовки педагогів. Однак їх застосування вимагає додаткового обладнання: комунікативних дошок, комунікативних карток, тематичних книг.

Для розвитку навичок використання невербальних засобів спілкування у дітей з ООП важливе значення мають такі психолого-педагогічні умови:

– формування у закладі освіти комунікативного середовища, яке передбачає готовність до застосування засобів альтернативної комунікації усіма педагогами, які працюють з дітьми;

– урахування специфіки захворювання;

– урахування вікових етапів та індивідуальних особливостей психомовного розвитку;

– послідовний та комплексний вплив корекційних заходів з опорою на збережені функції;

– розробка індивідуальної програми роботи з кожною дитиною та виготовлення навчальних посібників для дітей у співпраці з батьками;

– вміле поєднання індивідуальних та групових форм роботи.

Отже, невербальні засоби спілкування є важливою і невід'ємною складовою мовленнєвої культури людини. У навчальному процесі засоби альтернативної і додаткової комунікації допомагають підтримати мотивацію до спілкування, налагодити комунікацію та спростити процес соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

Література:

1. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушенням зору та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2014. С. 6–14.
2. 2. Єжова Т. Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* 2011. № 8 (10). С. 73–80.
3. Куценко Т. О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектру. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2013. Вип. 4 (2). С. 209–218.
4. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

Горай Марина Ігорівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Мазяр О.В., доктор психологічних наук, доцент,
професор (б.в.з.) кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ МИСЛЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Мислення належить до фундаментальних властивістей людини. Мислення являє собою процес перетворення інформації, що надходить ззовні у системне знання. Найбільш відомими дослідниками проблеми мислення стали О. Кюльпе, К. Дункер, Н. Ах, В. Вундт, К. Бюлер, М. Вертгеймер, К.О. Тихомиров. Основними методами дослідження з їхнього боку стали розв'язування різноманітних задач, вивчення процесуальних характеристик такого розв'язування, алгоритми досягнення когнітивної успішності.

Напрацювання науковцій у сфері мислення [6] дозволяє зрозуміти, що у кожної людини мислення формується за індивідуальною траєкторією, але загальні функції у мислення достатньо конкретні: обробити інформацію, що надходить з довколишнього світу і виконати діяльність, яку вимагає ситуація. При цьому слід брати до уваги стильову різноманітність [5]. Наприклад, є особи, в яких процес мислення протікає повільніше – так званий інтравертований тип мислення; натомість екстравертований тип мислення передбачає швидший темп.

Смислоутворення є частиною мислення та його наслідком. Спочатку суб'єкт отримує інформацію з довколишнього світу через рецептори, затим інформація обробляється, що відбиває основні етапи мислення. А далі з появою нового явища у полі зору суб'єкта, вона починає давати оцінку, присвоювати певне значення цьому об'єкту, розглядаючи його через призму минулого досвіду, який індивід отримав внаслідок мислення.

У психології формування сенсу, або смислу, є процесом того, як люди інтерпретують, розуміють або осмислюють життєві події, стосунки та себе [7]. У більш широкому сенсі смислоутворення є основним об'єктом дослідження семіотики, біосеміотики та інших областей. Соціальне смислоутворення є основним об'єктом дослідження соціальної семіотики та суміжних дисциплін.

Смисли можуть бути надані суб'єкту від групи. Тоді смисли пройдуть через покоління і будуть усталеними для інших груп, а можуть бути створені через призму минулого досвіду окремою особою для конкретних речей. І через проміжок часу цей смисл буде втрачено разом із індивідом і не передаватися наступним поколінням.

О.В. Мазяром розроблена методика текстуальних розривів, яка покликана вивчати процес формування смислів та процесуальні аспекти мислення. Діагностична процедура базується на теоретичних уявленням, представлених у низці публікацій [1; 2; 3; 4].

Певною мірою методика текстуальних розривів відбиває механізми мислення. В її основі лежить така процедура: досліджуваному пропонується спеціальний текст, який складається з 30 речень; кожне парне речення у ньому є пропущеним; досліджуваний повинен записати речення таким чином, щоби в оповіданні було збережено смисл. Причому цей смисл необов'язково повинен збігатися з авторським.

«Методика текстуальних розривів» ще не є апропобованою та використовується вперше. Власне, це пілотажне дослідження, яке повинне показати її можливості та обмеження у застосуванні для вивчення процесуальних (динамічних) характеристик смислотворення. Воно спрямоване на вивчення окремих процесуальних характеристик мислительного процесу, зокрема, на його динамічні аспекти. Йдеться про зіставлення часових та змістовних параметрів, тобто затраченого часу та продуктивності мислення на кожну з трьох частин оповідання. Було підраховано, якою є часова динаміка мислительної діяльності – зростаюча, спадаюча або рівномірна, а потім вивчена продуктивність мислення – кількість вжитих слів в оповіданні.

Вибірку дослідження склали 34 особи юнацького віку. Кількісний аналіз їхніх робіт дозволив встановити, що часові та змістовні аспекти мислення корелюють між собою на рівні 0,41. Такий статистичний зв’язок вказує на те, що зростання темпу мислення прямо та помірно пов’язано з продуктивністю мислення. Іншими словами, зростаючий темп мислення назагал відповідає збільшенню кількості слів, які вживаються досліджуваними. Це дозволяє припускати, що це відповідає розгортанню смислу оповідання, а тому позначається на уповільненні темпу роботі з одночасним смисловим розгортанням. При цьому ще сильнішим є статистичний зв'язок між середнім арифметичним використаного часу на кожну з трьох частин оповідання та продуктивністю мислення (0,55).

Література:

1. Мазяр О. В. Абсурд як предмет психологічного дослідження. *Психологічні проблеми сприймання* : матеріали XX Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 травня 2020 року, м. Київ) / за ред. В. О. Моляко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. С. 62–66.
2. Мазяр О. В. Мовлення та мислення у концептуальних поглядах Л. С. Виготського. *Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука* : Збірник статей за редакцією М. В. Папучі. Випуск 2–3. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 175–192.
3. Мазяр О. В. Особистісний дисонанс: системний аналіз : монографія. Житомир : Видавець О. О. Євенок, 2020. 332 с.
4. Мазяр О. Розробка інструментарію для діагностики процесуальних характеристик мислення. *Суспільство для психічного здоров’я особистості: взаємодія родини, освіти, громади* : Збірник наукових праць [за матеріалами Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Україна, Житомир, 24 листопада 2022 р.)] / Ред. колегія: Г. Пирог, Н. Портницька, І. Тичина. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. С. 162–163.
5. Baxter M. B. Assessing meaning making and self-authorship: theory, research, and application. Hoboken, NJ: Jossey-Bass/Wiley, 2012. 160 p.
6. Goguen J. What Is a Concept? Conceptual Structures: Common Semantics for Sharing Knowledge. *International Conference on Conceptual Structures*. 2005. Pp. 52–77. doi : 10.1007/11524564_4.

7. Lawrence S., Margolis E. Concepts and Cognitive Science / *Concepts: Core Readings*: Massachusetts Institute of Technology, 1999. P. 3–83.

Горбащенко Тетяна Маркіянівна
викладач кафедри загальної психології
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЕДЕННЯ ПЕРЕГОВОРІВ ПІД ЧАС РОЗВЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

Конфлікти виникають постійно у житті людини у всіх сферах життєдіяльності та мають різноманітні прояви і наслідки. Відповідно, людина змушена знаходити способи управління ними, їх оцінювання, зниження їхніх негативних наслідків та запобігання конфліктних ситуацій. Ситуація, в якій кожна сторона однобічно бажає вирішення своїх особистих проблем може тривати дуже довго і страждають від цього не тільки сторони, задіяні у конфлікті, але й їх оточення. Неможливість такого тривалого протистояння призводить сторони до необхідності сісти за стіл переговорів.

Як метод розв'язання конфліктів *переговори* являють собою набір тактичних прийомів, спрямованих на пошук взаємоприйнятних рішень для конфліктуючих сторін. Щоб переговори стали можливими, необхідне виконання визначених *умов:*

– існування взаємозалежності сторін, які беруть участь у конфлікті;

– відсутність значних відмінностей по силі у суб'єктів конфлікту;

– відповідність стадії розвитку конфлікту можливостям переговорів;

– участь сторін, які реально можуть приймати рішення у ситуації, що склалася. [1;2].

Правильно організовані переговори проходять декілька *етапів:* 1) підготовка до початку переговорів; 2) початок переговорів і попередній вибір позиції учасників; 3) пошук компромісного рішення; 4) завершення переговорів.

1.*Підготовка до початку переговорів.* Перед початком переговорів дуже важливо до них підготуватися. Це важливий етап, від якого залежить атмосфера, в якій будуть проходити переговори і позитивне прийняття рішень. Підготовчий період починається задовго до початку переговорів і включає в себе організаційний і змістовний аспекти: визначення місця й часу зустрічі, збирають інформацію: про зміст конфлікту та учасників конфліктної взаємодії (їх сильні та слабкі сторони); аналізують причини, наслідки, варіанти рішення (де краще проводити переговори, в якій послідовності ставити питання, коли робити перерви тощо). Крім збору інформації, важливо чітко визначити мету, а також можливі результати участі в переговорах: – у чому полягає основна мета проведення переговорів; – які є можливі варіанти компромісу, поступок,

кінцевих рішень; – якщо угода не буде досягнута, як це позначиться на інтересах обох сторін; – у чому полягає взаємозалежність опонентів. Статистикою встановлено, що правильна організація цього етапу – це 50% успіху переговорів.[3].

2. *Початок переговорів і попередній вибір позиції учасників.* На цьому етапі здійснюється взаємний обмін інформацією. Учасники конфлікту висловлюють свої позиції, оцінюють ситуацію, пропонують варіанти вирішення проблеми. На цьому етапі учасники переговорного процесу можуть реалізувати дві мети: 1) продемонструвати опонентам, що їхні інтереси вам відомі і ви їх враховуєте; 2) визначити поле для маневрування і спробувати залишити на ньому якнайбільше місця для себе. Звичайно переговори починаються із заяви обох сторін про їх бажання та інтереси. За допомогою фактів і принципових аргументів сторони намагаються закріпити свої позиції. На стадії ведення переговорів вирішується багато задач, у відповідності до них її можна розділити на декілька етапів: Уточнення інтересів і позицій сторін; етап обговорення – є найвідповідальнішим і, як правило, найважчим. На ньому учасники переговорів повинні виробити основні параметри спільного рішення проблеми; нерефлексивне слухання (за потребою); уміння переконувати тощо. Визначають такі ***тактики початку переговорів:*** – виявлення *агресивності* для впливу на опонента у вигляді наступальної позиції; – для досягнення *взаємовигідного компромісу* можна використовувати незначні поступки; – для досягнення невеликого *домінування* можливе надання нових фактів, використання маніпуляцій; – встановлення *позитивних особистих відносин:* створення невимушеної дружньої атмосфери, сприяння неформальним обговоренням, прояв зацікавленості в успішному завершенні переговорів; – для досягнення *процедурної легкості:* пошук нової інформації, спільний пошук альтернативних рішень. [6].

3. *Пошук компромісного рішення* полягає в пошуку взаємоприйнятного рішення у психологічній боротьбі. На цьому етапі обговорюються варіанти вирішення проблеми; уточнюються позиції і мотиви суб'єктів конфлікту, пропрацьовуються компромісні варіанти, шляхи пошуку консенсусу. Опоненти повідомляють факти, які вигідні лише їм, заявляють про наявність у них різних варіантів. Мета кожного з учасників – дотримання рівноваги або невеликого домінування. Основним завданням переговорів на цьому етапі є спрямування переговорів у русло пошуку конкретних пропозицій. Тут можливі різноманітні маніпуляції і психологічний тиск, захват ініціативи всіма можливими засобами.[1].

4. Завершення переговорів. На цьому етапі уточнюються деталі договору, визначаються строки виконання зобов'язань, розподіляються обов'язки, встановлюються форми контролю. Усе це, як правило, знаходить своє відображення в прийнятій *угоді.* У тому випадку, коли учасники переговорів не домовилися про вирішення конфлікту, може бути прийнята угода в усній або письмовій формі про перенесення обговорення на інший термін. [4].

5. Аналіз результатів переговорів і виконання досягнутих домовленостей.

Під час цієї стадії необхідно проаналізувати весь переговорний процес, незалежно від його результату, і відповісти на наступні питання: чи якісно була проведена підготовка до переговорів? Чи була дотримана запланована програма переговорів? Який був характер взаємовідносин з опонентами? Чи були надані аргументи достатньо переконливі для опонентів? (якщо ні, то чому?). Чи довелося йти на поступки і які будуть їх наслідки? Які виникали труднощі в процесі переговорів? Які перспективи подальших взаємовідносин? Який досвід переговорів можна використовувати в майбутньому? Завдяки чому вдалося досягнути результатів?

Далеко не завжди досягнута під час переговорів угода свідчить про успіх переговорів, іноді навіть важко відповісти з яким результатом вони закінчилися. Оцінити успішність переговорів допоможуть наступні критерії: 1. Ступінь рішення проблеми. 2. Суб'єктивні оцінки переговорів і їх результатів. Переговори свідчать про успіх, якщо обидві сторони задоволені їх підсумками і розцінюють досягнуту угоду як справедливе рішення проблеми. 3. Виконання умов угоди. Навіть якщо сторони вважають результат найвигіднішим для обох сторін, головне – виконання узятих на себе зобов'язань. Кращим способом для цього буде включення в угоду плану по її реалізації. Важливо, щоб план закріпив відповіді на питання: що необхідно зробити, до якого терміну і якими силами. 4. Створення системи контролю за виконанням угоди. [2, с.137-138].

Успіх переговорного процесу щодо врегулювання конфлікту багато в чому визначається вмінням зрозуміти свого партнера, вірно оцінити модель його поведінки та вибрати адекватний стиль спілкування.

Література:

1. Карамушка Л.М., Дзюба Т.М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій): Монографія. – К. – Полтава, 2009. – 268 с.
2. Конфліктологія : навч. посіб. / А.І. Берлач, В.В. Кондрюкова, В.О. Криволапчук, О.Г. Поліщук; – ОДУВС – вид. 2-ге, доповн. – Одеса : ОДУВС, 2010. С.137-138.
3. Ложкін Г.В., Пов’якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика. – К.:МАУП, 2007. – 435 с.
4. Свидрук І.І., Миронов Ю.Б. Психологія управління та конфліктологія : підручник. – Львів: Видавництво Львівського торговельно-економічного університету, 2017. – 320 с.
5. Управління конфліктами. Опорний конспект лекцій для студентів спеціальності 073 − менеджмент всіх форм навчання / Укл.: Мекшун Л.М. – Чернігів: ЧНТУ, 2019. – 72 с.
6. Штифурак В. Є. Психологія управління та конфліктологія : навч. посіб. Вінниця : Видавничо-редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2017. – 252 с.

Горішна Надія Мирославівна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Враховуючи тенденцію до зростання чисельності дітей з розладами спектра аутизму (РАС) в Україні – в середньому 500 тисяч новонароджених дітей щороку [2, с. 14], – все більшої актуальності набуває питання організації ефективного інклюзивного навчання даної категорії дітей.

РАС – є неврологічним станом, який виникає внаслідок специфіки розвитку головного мозку і характеризуються якісними порушеннями у комунікації, взаємодії та поведінці [4].

Діти з РАС є однією з найскладніших категорій дітей з точки зору їх включення у систему загальної освіти. Проте, навчання в загальноосвітній школі є важливим для дітей з аутизмом, ймовірно, навіть більше, ніж для інших дітей з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки воно може суттєво впливати на їхній розвиток, зокрема, сприяти підвищенню рівня мовленнєвих та комунікативних навичок, навичок соціалізації та рівня інтелектуального розвитку [1, с. 264]. Їх інклюзія у систему освіти ускладнюється через труднощі зі спілкуванням з дорослими та ровесниками, труднощами адаптації до нових умов та опануванням соціально прийнятними моделями поведінки, непередбачуваними реакціями, внаслідок порушень в сенсорному сприйнятті й обробці сенсорних стимулів, які можуть викликати дезорганізацію поведінки інших дітей. Проте, навчання в інклюзивному середовищі створює можливості не лише для покращення соціального розвитку дітей з РАС, але й для підвищення рівня чутливості та толерантності оточення до таких дітей [1, с. 264-265].

Значний потенціал щодо забезпечення участі у навчальному процесі, покращення їхніх комунікативних навичок та формування адаптивної поведінки володіють мають стратегії навчання дітей з РАС. Проведені дослідження свідчать [3; 5; 7; 8; 9; 10; 11], що діти з аутизмом можуть успішно навчатися та розвиватися при використанні відповідних стратегій навчання. Разом з тим, у вітчизняній науковій та методичній літературі питання використання стратегій навчання дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання є мало дослідженими і систематизованими. Зважаючи на це, метою дослідження є аналіз та систематизація стратегій навчання дітей з РАС.

Стратегії навчання визначають як цілеспрямовані дії вчителя, що мають на меті підвищення якості навчання та ефективності його засвоєння учнями,

зокрема шляхом застосування спеціальних методик та прийомів, а також організаційних форм роботи з учнями [6].

Результати аналізу закордонної наукової літератури засвідчили, що використання в інклюзивному навчанні стратегій, ефективність яких доведена дослідницьким шляхом, сприяє посиленню адаптивної поведінки, покращенню комунікації, мотивації до взаємодії та навчання учнів з аутизмом.

Виділяють чотири типи таких стратегій: *превентивні*, завдання яких попередити виникнення непередбачуваних ситуацій під час уроків завдяки ретельному плануванню; *підтримуючі* – спрямовані на підтримку бажаної поведінки учнів, зменшення невизначеності та хаосу; *корекційні*, що використовуються для відреагування на ситуації прояву небажаної поведінки та переорієнтацію учнів на виконання бажаних завдань; та *комплексні*, що покликані здійснювати всебічний вплив на поведінку дитини з РАС.

Загалом такі стратегії поділяють на чотири типи, залежно від тих завдань, які вони виконують. Профілактичні стратегії застосовуються при плануванні уроків та інших заходів для максимально безболісного включення учнів в інклюзивне освітнє середовище та попередження небажаних реакцій шляхом чіткого структурування діяльності. До таких стратегій відносять: соціальні історії [7]; системи обміну зображеннями [5]; візуальні графіки; структурування навколишнього середовища. *Підтримуючі стратегії використовуються для* залучення учнів до участі у навчальній діяльності. Це завдання досягається через встановлення чітких соціальних та поведінкових цілей класних та позаурочних заходів; визначення матеріалу, який має бути засвоєний учнями [9]; застосування графічних організаторів і чітких інструкцій; створення реальних та імовірних ситуацій взаємодії у контрольованому середовищі; використання мультисенсорного навчання [11]; та диференційованого оцінювання [3]. Призначення *корекційних стратегій* навчання полягає у наданні допомоги учням з РАС, коли вони стикаються з навчальними і/або поведінковими труднощами. До них відносять стратегії: підкріплення поведінки, що є несумісною з небажаною; підкріплення відсутності ознак небажаної поведінки; підкріплення зниження частоти демонстрації небажаної поведінки та заохочення використання комунікації [10, с. 24]; поступового зниження частоти використання підказок [8, с. 82].

Комплексні стратегії навчання дітей з РАС поєднують елементи усіх трьох типів стратегій – корекційних, підтримуючих та профілактичних. Вони призначені для навчання дітей широкого спектра навичок – міжособистісної взаємодії, комунікативних, ігрових, академічних, побутових, а також розвитку мотивації до навчання, розширення кола інтересів та діяльності, опанування адаптивними моделями поведінки, емоційної та сенсорної регуляції. Прикладами стратегій даної групи є ABA терапія та структуроване навчання з опорою на візуальну підтримку, терапія та освіта дітей з аутизмом та пов'язаними з ними порушеннями комунікації (TEACCH). Використання цих стратегій вимагає спеціальної підготовки, передбачає залучення мультидисциплінарної команди фахівців та є доцільним при важких порушеннях за аутичним типом.

Доцільне та уміле використання зазначених стратегій дозволяють забезпечити ефективний процес інклюзії дітей з РАС з урахуванням їх сильних та слабких.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні оптимальних підходів до використання стратегій навчання дітей з аутизмом в умовах вітчизняного інклюзивного середовища.

Література:

1. Рибченко Л. К. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом в загальноосвітній системі навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2015. Вип. V. С. 261-270.
2. Сухіна І. В., Скрипник Т. В., Риндер І. Д. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом. Київ-Чернівці: «Букрек». 2017. 192 с.
3. Anderson K. M. Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. Preventing School Failure. 2007. 51(3). Pp. 49-54.
4. APA. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association. 2000.
5. Frost L. A., Bondy A. S. PECS – The picture exchange communication system. Newark, DE: Pyramid Educational Consultants. 1985.
6. Glossary of terms and definitions on quality in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2012. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218229.locale=en (Last assessed: 10.03. 2023).
7. Gray C. Updated guidelines and criteria for writing social stories™. Arlington, MI: Future Horizons. 2003.
8. Green G. Behavior analytic instruction for learners with autism: Advances in stimulus-control technology. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 2001. 16(2). Pp. 72-85.
9. Marks S. U., Shaw-Hegwer J., Schrader C., Longaker T., Peters I., Powers F., et al. Instructional management tips for teachers of students with autism spectrum disorder (ASD). *Teaching Exceptional Children*. 2003. 35(4). Pp. 50-54.
10. Scheuermann B., Webber J. Autism: Teaching does make a difference. Belmont, CA: Wadsworth. 2002.
11. Simpson R. L., de Boer-Ott S. R., Smith-Myles B. Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. Topics in Language Disorders. 2003. 23(2). Pp. 116-133.

Гриньова Наталія В'ячеславівна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Нові соціальні, політичні, економічні умови змінили вимоги до майбутніх фахівців. Крім професійної компетентності особливе значення набуває його здатність вирішувати нестандартні, творчі завдання. Це потребує посилення творчої складової освітнього процесу у професійній підготовці фахівця.

Сучасний фахівець, незалежно від профілю своєї підготовки, повинен мати навички адміністративно-управлінської роботи, вміти забезпечувати грамотне управління кадровими ресурсами, приймати соціально значущі рішення, у тому числі в нестандартних ситуаціях, яких з врахуванням сьогоднішніх соціально-економічних умов стає дедалі більше. Це потребує посилення соціально-психологічної складової навчального процесу.

Розвиток креативного потенціалу особистості розглядається В. Шадріною як складний багатоаспектний процес, який базується на вивченні реальних потенцій людини, рівня її креативного й інтелектуального розвитку та визначається забезпеченням своєчасної актуалізації й оптимального функціонування мисленнєвих процесів індивіда шляхом створення спеціальних зовнішніх і внутрішніх умов, серед яких особливе місце посідають ступінь активності самої особистості, а також спосіб її включення у взаємодію з оточуючим світом і людьми [2, с. 158]. Вважаємо, що процес розвитку креативного потенціалу як внутрішнього ресурсу кожної людини передбачає також розвиток критичного мислення, таких інтелектуальних здібностей, як здатність спостерігати, порівнювати, аналізувати, комбінувати, імпровізувати, узагальнювати, систематизувати, робити висновки.

Результати численних досліджень дозволяють стверджувати, що корелятами креативності суб’єкта навчально-професійної діяльності виступає професійна творча індивідуальність, професійно-творча самореалізація, творчий стиль професійної діяльності, творчо-конструктивна функція особистості професіонала, професійно-творчий саморозвиток; науково-дослідна активність майбутнього фахівця.

До окремих видів креативності відносимо вербальну креативність (здатність до створення інноваційного продукту у вербальній формі) та образну креативність (здатність до створення інноваційного продукту в образній, у першу чергу, візуальній формі).

Важливою групою чинників розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності є механізми регуляції емоційної сфери суб'єкта (емоційно-регуляторні механізми як чинники розвитку креативності).

Значення механізмів емоційної регуляції як чинника розвитку креативності визначається тим, що емоційна регуляція є системою механізмів, що об'єднує динамічні і структурні характеристики, пов'язані з модуляцією емоцій, їх ідентифікацією, оцінкою і проявом, здатністю контролювати емоції і погоджувати їх з ситуацією і цілями, що стоять перед діяльністю, а також

розпізнавати і прогнозувати емоційні стани інших людей і співвідносити їх з власними емоціями [1].

До механізмів регуляції емоційної сфери було віднесено дезадаптивні (самозвинувачення, звинувачення, зосередження-румінація, катастрофізація, звинувачення інших) та адаптивні (позитивне перефокусування, перефокусування та планування, позитивний перегляд, переміщення у перспективу, прийняття) когнітивні стратегії регуляції, визначені Н. Гарнефскі, стретегії емоційної регуляції за Дж. Гроссом: когнітивна переоцінка, пригнічення експресії та стратегії емоційної дисрегуляції за А. Польською та А. Разваляєвою: уникнення, румінації, труднощі менталізації. Розвиток суб'єкта будь-якої діяльності завжди доцільно розглядати у контексті змістових особливостей цієї діяльності.

Отже, під креативністю, як сутнісною характеристикою суб'єкта розуміємо вмотивовану здатність до інноваційної діяльності, що детермінується низкою нелінійних, багаторівневих особистісних характеристик людини, що творить. До типів креативності слід віднести вербальну та образну креативність. Поєднання різних рівнів розвитку показників креативності утворюють психологічні типи (кластери) креативності.

Особистісними чинниками-регуляторами розвитку креативності є: когнітивні регулятори, мотиваційні регулятори, вольові регулятори, емоційно-регуляторні механізми. При цьому, взаємозв'язок та вплив рівнів розвитку креативності та зазначених чинників є двобічним. Зовнішніми чинниками, що впливають на розвиток креативності, є профіль та етап навчання у закладі вищої освіти.

Література:

1. Туриніна О. Л. Психологія творчості: навч. посіб. Київ: МАУП, 2007. 160 с.
2. Шадріна А.В. Психологічні засади проблеми креативного потенціалу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 4. С. 157–160.

Гузій Наталія Василівна
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри теоретичної та консультативної психології
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Сучасні виклики, що повстали перед українським суспільством в умовах військової агресії рф, актуалізують питання пошуку й відбору ефективних здоров'язберігаючих педагогічних технологій навчання студентів у закладах вищої освіти особистісного спрямування, здатних сприяти зниженню

стресогенності емоційного стану суб'єктів педагогічного процесу, посиленню комфорту їх міжособистісної комунікації, що переважно здійснюється дистанційно. У зв'язку з цим постає проблема продуктивного використання фнакопиченого величезного арсеналу традиційних форм, методів, організаційних засад навчання студентів та їх трансформації в технології гуманістичного типу, які мають бути зорієнтованими на розкриття психологічних резервів студентів, збагачення їх особистісної свободи у виборі змісту і способів навчання, стимулювання процесів смислопокладання і смисловтілення. Психологічна ефективність гуманітарних особистісно зорієнтованих педагогічних технологій визначається представленістю в них людини, врахуванням та реалізацією її нагальних потреб та психологічних особливостей, суб'єктного ставлення особистості до освіти та майбутньої професійної праці.

Стратегічні орієнтири технологічного забезпечення вищої освіти не можуть позиціонуватися як "формувальні", (утворення психологічних структур виключно на вимогу соціально заданих норм, зразків), оскільки процес професіоналізації особистості майбутнього фахівця є переважно самодетермінованим явищем, яке не "піддається" "прямому" (формуючому) впливу, хоча і опосередковується соціокультурним контекстом. Навіть більш "просунута" стратегія "активізації" професійного зростання студентів, здебільшого спрямована на стимулювання пізнавальної діяльності, інтелектуальної та емоційної сфери навчання, також не може вважатися повністю адекватною, оскільки досить вагомими лишаються спрямовувальні впливи на утворення зовнішньо "бажаних" якостей і способів діяльності.

Найбільш оптимальною і перспективною технологічною стратегією професійно-особистісного розвитку студентів слід вважати стратегію психолого-педагогічної підтримки, супроводу, фасилітації, що останнім часом активно розробляється в теорії і методиці вищої освіти (Н.Б.Крилова, О.М.Пєхота, К.Роджерс, Т.М.Сорочан, О.Л.Шевнюк та ін.). За своєю суттю вона становить альтернативу авторитарно-технократичним технологіям "впливу" і навіть "забезпечення", оскільки найповніше відображає унікальність, ймовірнісність, варіативність, відкритість професійно-особистісного зростання студентської молоді та полягає у створенні умов для самодетермінації внутрішньо особистісних процесів становлення професійної свідомості, ментальності, смислоутворення, самотворення студентів. Саме тому фасилітаційна стратегія підтримки, (супроводу, допомоги, сприяння) виступає дієвою основою співробітництва викладача і студента для визначення сукупності адекватних форм, методів, технік, прийомів навчання, що забезпечує перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від контролю до самоконтролю.

Приналежність різноманітних технологій вузівського навчання до особистісно-зорієнтованих визначається їх можливостями перетворити студента на активний суб'єкт навчального процесу, показниками чого можуть виступати: позитивна мотивація навчання, сприятливість і комфортність освітнього середовища, використання ефективних форм та методів роботи,

контрольованість процесу навчання та його індивідуалізація, діалогічність, дієво-творчий характер, свобода для самостійного прийняття рішень тощо [3, с.16-21]. Така "універсальність" наведених ознак дозволяє вважати особистісно-зорієнтованою будь-яку технологію, що відповідає означеним вимогам та активізує навчальну діяльність студентів.

Проблема використання активних методів навчання студентів зумовлена сучасними парадигматичними змінами суспільного розвитку – переходом від індустріального до інформаційного (постіндустріального) суспільства, трансформацією традиційних форм і методів вузівського навчання, спрямованих на "надійне" засвоєння студентами системи знань, умінь та навичок, у некласичні, зорієнтовані на підготовку фахівця до інноваційної професійної діяльності, підвищення інтелектуально-творчого потенціалу студентів, розвиток у них здатності до постійного збагачення такого "капіталу" [2, с.26-28].

Дослідження активних методів навчання коріняться у дидактичних пошуках плеяди вчених пореволюційної доби (П.Блонський, В.Марков, Б.Ігнатов, С.Шацький), відроджуються у 60-70-ті рр. в руслі ідей активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (Є.Голант пропонує розподіл методів навчання на так звані "пасивні", переважно репродуктивні, та "активні", творчо стимулювальні) і широко розгортаються у пострадянський період у зв'язку із інтенсивними процесами практичного запровадження та поширення принципово нових методів і форм навчання евристичного спрямування – дебатів, "мозкового штурму", тренінгів, ігор, інсценувань тощо [1]. Неоднозначно трактуючи сам термін "активні методи", сучасні дослідники разом з тим майже одностайно підкреслюють їх неабиякі можливості у розвитку самостійності навчальної діяльності, стимулюванні пізнавальних інтересів тих, хто навчається завдяки багатогранності функціонування психічних процесів та різноманітності й оригінальності видів і форм навчальної діяльності. На думку М.Г.Чобітько, активні методи навчання стимулюють пізнавальну та професійну мотивацію особистості, розвивають системність та критичність мислення, самостійність прийняття рішень, забезпечують постійне емоційне залучення та стійку і тривалу активність студентів, формують цілісні уявлення про професію та соціально-професійні уміння і навички спілкування та взаємодії, надають особистісного смислу і гуманістичного контексту навчально-професійній діяльності, сприяють рефлексійній самоорганізації професійного зростання студентів [4, с.77-78]. Активними методами навчання виступають різноманітні педагогічно організовані самостійні навчальні дії студентів, спрямовані на їх професійно-особистісне самозмінювання, саморозвиток як активних суб'єктів навчально-педагогічної діяльності.

Номенклатура сучасних активних особистісно зорієнтованих методів навчання студентів вражає своєю різноманітністю, до того ж вітчизняний досвід їх використання в українській вищій школі інтенсивно збагачується зарубіжним, зокрема представленим у дослідженнях Дж.Швалба, Л.Шульмана, Кр.Кларка та ін. У різних педагогічних текстах ці інноваційні методи і технології часто зустрічаються під різними назвами, хоча їх об'єднує багато спільних рис, що

пояснює їх синкретизм і взаємопереходи. Тому проблему типології активних методів не можна вважати вирішеною, а існуючий поділ у різних класифікаціях є швидше умовним. У вітчизняній педагогіці вищої школи розроблено типології й класифікації активних методів здебільшого у їх співвідношенні з традиційними (Ю.С.Арутюнов, А.О.Вербицький, О.І.Жук, Н.М.Кошель, М.Г.Чобітько та ін.). Кожна з груп активних методів виконує певні функції, а саме виступає специфічним засобом досягнення мети навчання, діяльнісним компонентом змісту освіти, елементом проектів навчання студентів, формою організації спільної діяльності викладачів і студентів. В існуючих класифікаціях активні методи поділяються на: програмовані (алгоритмічні) та евристичні (творчі), неімітаційні (проблемне навчання, тематичні дискусії, евристичні лекції тощо) та імітаційні, серед яких - неігрові (вправи, аналіз конкретних ситуацій) та ігрові (рольові, змагальні) (О.С.Анісімов, Ю.С.Арутюнов); методологічні (на рівні інтегративних моделей), стратегічні (на рівні форм взаємодії), тактичні (на рівні методики, методу, прийому) (Н.В.Борисова, М.Г.Чобітько); прямі, непрямі, інтерактивні, самостійні (Л.О.Карпинська). Такий поділ можна вважати умовним, оскільки практичне застосування різноманітних, як активних, так і традиційних методів та технологій, є здебільшого синкретичним та інтегрованим.

Отже, виявлені психологічні особливості особистісно зорієнтованих інноваційних методів зумовлюють важливість використання у вищій школі фасилітаційних стратегічних моделей супроводу, підтримки як своєрідних мета-технологій, та більш тактичних видів, методів, прийомів, форм навчання, що виступають конкретними засобами досягнення педагогічної мети у межах певної стратегічної технології.

Література:

1. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять // Шлях освіти. 2004. № 3. С.10-15.
2. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под. ред. Ю.П.Сурмина. Київ : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
3. Стрельніков В.Ю. Педагогічні основи особистісного й професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. Кн.2. 230с.
4. Чобітько М.Г. Технології особистісно-орієнтованої професійної освіти. Київ : Ніка-Центр, 2005. 88 с.

Данилюк Надія Валентинівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Мазяр О.В., доктор психологічних наук, доцент,
професор (б.в.з.) кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВ І САМОСТАВЛЕННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Проблема ставлення та самоставлення є однією з наріжних у віковій психології та педагогіці [1; 3]. Вони не просто тісно взаємопов'язані між собою, а й загалом формують особистісні відмінності, визначають Я-концепцію підлітків [4], систему емоційного ставлення та прив'язаносте [5] тощо. Разом із тим, дослідження такого взаємозв'язку має низку теоретико-методологічних труднощів [2].

Предметом нашого дослідження стало вимірювання статистичного зв'язку між такими феноменами як ставлення до батьків з боку підлітків та їхнє самоставлення. За нашим припущенням, низка їхніх складових повинна перебувати у взаємозв'язку, що дозволить зробити висновок про те, що ставлення до батьків значною мірою визначає самоставлення підлітків.

Діагностичним інструментарієм стали методика І.М. Марковської «Взаємодія родитель – дитина» та опитувальник С.Р. Пантелеєва – В.В. Століна. Вибірка досліджуваних склали 36 осіб (8 хлопців та 24 дівчини) віком від 14 до 16 років.

За методикою І.М. Марковської було встановлено, що за всіма шкалами показники є слабко диференційованими. При цьому кореляційний зв'язок між ставленням до матері та батька становив 0,46. Назагал підлітки вважають батьків обох статей (особливо батька) дещо вимогливими до себе, відносно жорсткими, емоційно дистанційованими від них; підлітки почуваються деякою мірою відторгненими у стосунках з батьками.

За опитувальником самоставлення С.Р. Пантелеєва – В.В. Століна встановлено, що за всіма шкалами простежуються середні показники. Це може вказувати на збалансованість різних аспектів самоставлення підлітків. Однак існує слабко виражена суперечність між шкалами «самоприхильності» та «дзеркального я». Ми це пов'язуємо з нестійкістю образу Я, інтенсивним формування концепції Я та ситуаційно-віковим розузгодженням між Я-реальним та Я-ідеальним.

Аналіз кореляційного зв'язку між результатами досліджень показав, що зв'язок між шкалами системи ставлення до батьків та самоставлення підлітків перебуває в межах 0,4. При цьому кореляційний зв'язок між ставленням до матері та самоставленням підлітків коливається у діапазоні 0,5-0,28, а з батьком – 0,28-0,27. Вочевидь, це є свідченням того, що мати більш потужно спричинює вплив на самоставлення підлітка, ніж батько. Однак при цьому їхній спільний вплив середньої сили. Тож основне припущення підтвердилося, однак лише частково, оскільки рівень кореляційного зв'язку між ставленням до матері та самоставленням не перевищує 0,5.

Проведено також аналіз за шкалами «Сім'я» та «Я» проєктивної методики «Незакінчені речення» (модифікація С.І. Подмазіна). Такий аналіз показав

наявність прямого сильного зв’язку позитивних оцінок ставлення до батьків обох статей та самоставлення підлітків (0,6), прямий слабкий зв'язок негативних оцінок у ставленні до батьків обох статей та самоставлення підлітків (0,13). Також спостерігається значний кореляційний зв’язок недиференційованого ставлення до батьків та самоставлення (0,6). При цьому спостерігається помітно вища кількість недиференційованих відгуків у самоставленні підлітків (52%) порівняно зі ставленням до батьків обох статей (30%). У загальному простежується ситуація, коли ставлення до батьків є більш диференційованим, ніж самоставлення підлітків.

Таким чином, за результатами дослідження комплексного емпіричного дослідження встановлено наявність зв’язку між ставленням до батьків обох статей та самоставленням підлітків. Такий зв'язок є прямим, але не сильним. При цьому самоставлення підлітків значно більшою мірою залежить від ставлення підлітків до матері, ніж до батька. Ми це пояснюємо більш тісним емоційним зв’язком.

Література:

1. Голобородько Є. П. Основні напрями і чинники сімейного виховання. *Збірник наукових праць: Педагогічні науки (Випуск II).* Херсон : МО України, ХДПІ, 1998. С. 18–21.
2. Гончарова Г. О., Ларіонов С. О. Система ставлень особистості: теоретичні аспекти дослідження. *Право і безпека*. 2017. № 1 (64). С. 130–133.
3. Горбатих В. В. Вплив батьківського авторитету на становлення емоційно-ціннісного ставлення дитини. *Особистість та її історія*: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (16−17 листопада 2017 р., Ніжин) / за заг. ред. М. В. Папучі. Ніжин: НДУ імені Гоголя, 2017. С. 48–49.
4. Дончев Ф. А., Мазяр О. В. Особливості інтелектуальної Я-концепції підлітків-трансгуманістів. *Вчені Записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2020. Т. 31 (70). № 4. С. 202–207.
5. Мазяр О. В., Недзельська Л. В. Дослідження емоційного профілю прив’язаності. *Габітус*. 2021. Випуск 21. С. 155–159.

Делех Богдан Анатолійович,
здобувач бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 014.13 «Середня освіта
(Музичне мистецтво)»
Науковий керівник:
Дмитрієва С.М., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО» У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

У сучасних загальноосвітніх навчальних закладах особливе місце займає інтегрований курс «Мистецтво», оскільки саме у його викладанні педагог має володіти інформаційно-комунікаційними та інтерактивними технологіями у відповідності з одним із ключових пунктів реформування всіх ланок освіти, побудови Нової української школи - цифровізацією освіти, яка потребує спеціальних навичок та вмінь від вчительства.

Загальна мистецька освіта гармонійно поєднує навчання, виховання і розвиток особистості; вона має сформувати у школярів прагнення і здатність до художньо-творчої самореалізації, підготувати їх до активної участі у соціокультурному житті, до подальшої художньої самоосвіти і духовного самовдосконалення [1].

Метою нашої роботи є вивчення та методичний аналіз викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у профільній школі, а також особливості використання інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій в умовах змішаного навчання.

У сучасній школі одне з головних місць займають інтерактивні та інформаційно-комунікаційні технології, адже діти нового покоління («зумери» (після 2000 р.), «альфа» (з 2010 р.)), як виявили дослідження психологів, не уявляють свого життя без гаджетів, відеоігор, соціальних мереж тощо.

Л. Масол, авторка концепції предметно-інтегративної мистецької освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, виділяє такі художньо-педагогічні технології: інтегративні, проблемно-евристичні, інтерактивні, ігрові, музейні, медіа-технології, а також технології проектного моделювання уроків мистецтва та оцінювання освітніх результатів у контексті компетентнісного підходу [1].

При викладанні інтегрованого курсу мистецтва у профільній школі ми особливу увагу звертаємо на впровадження у шкільну практику інтерактивних художньо-педагогічних технологій. Дані технології мають на меті формування соціокультурних і художньо-комунікативних компетентностей, сприяють активізації спілкування і взаємодії учнів у процесі опанування мистецтва, у перебігу яких відбувається взаємовплив, обмін художніми смислами. Результатом впровадження інтерактивних художньо-педагогічних технологій є формування у підростаючого покоління здатності до комунікативної і кооперативної діяльності, готовності до взаємодопомоги, оволодіння комплексом відповідних інтерактивних умінь [там же].

До провідних методів інтерактивних художньо-педагогічних технологій Л. Масол відносить фасилітовану дискусію, метод мистецьких проектів, різні групові й колективні форми художньої кооперації, дискусії, диспути, дебати, круглі столи [1]. Серед перелічених методів ми у старших класах найактивніше застосовуємо фасилітовану дискусію та метод мистецьких проектів.

Досвід застосування таких методів інтерактивних художньо-педагогічних технологій свідчить, що у юнаків та юнок посилюється

позитивна мотивація учіння, підвищується рівень пізнавальної активності школярів при вивченні надбань світової культури, створюються сприятливі умови для розвитку у старшокласників активного, творчого мислення та уяви, глибоких естетичних почуттів, смаків та ідеалів, тобто їхньої естетичної (художньої) свідомості. Впровадження методів інтерактивного (діалогового) навчання дозволяє розвивати у старшокласників здатність до ведення конструктивного діалогу, до творчої взаємодії і співробітництва, що покращує соціально-психологічний клімат у класному колективі.

Реформа «Нова українська школа» одним із своїх ключових пунктів має цифровізацію в освіті, що спонукає українське вчительство мистецької освітньої галузі до опанування цифровими технологіями за допомогою курсів підвищення кваліфікації, вивчення передового педагогічного досвіду застосування інформаційно-комунікаційних технологій та самоосвіти.

З огляду на сучасні тренди великою популярністю серед педагогів користуються такі програми, як: «MozaBook», «Google Arts & Culture», «Mindomo», «Canva», «Plickers», «Kahoot», «Classtime» та ін.

При викладанні мистецтва у профільній школі (10-11 класи) важливо у пізнавальному і діяльнісному компоненті застосовувати сучасний підхід, що дозволяє покращити розуміння школярами специфіки мистецтва різних культурних регіонів світу, насамперед країн Заходу (американського та європейського регіонів) і Сходу (арабо-мусульманського, індійського та далекосхідного регіонів). Для досягнення цілей патріотичного виховання підростаючого покоління на уроках з інтегрованого курсу мистецтва особливу увагу педагоги повинні приділяти розкриттю перед учнями старшої школи багатогранності художньої спадщини України.

MozaBook урізноманітнює інструментарій шкільних уроків численними ілюстраційними, анімаційними та творчими презентаційними можливостями. Видовищні інтерактивні елементи й вбудовані додатки сприяють розвитку навичок, полегшують проведення дослідів, пробуджують зацікавленість учнів і допомагають в легкому засвоєнні навчального матеріалу [2].

Google Arts & Culture - це онлайн-платформа, яка дозволяє користувачам здійснювати віртуальні тури галереями музеїв, знайомитись з фізичною та контекстуальною інформацією про художні роботи та створювати свої власні віртуальні колекції [3].

Для систематизації навчального матеріалу, а також його кращого запам’ятовування й узагальнення використовують метод «ментальної карти». Її можна створити за допомогою застосунку «Mindomo», який виступає універсальним інструментом для спільного створення ментальних карт, відображення концепцій і контурів.

Одним із дієвих засобів покращення якості засвоєння учнями навчального матеріалу з інтегрованого курсу мистецтва виступає застосування презентацій. Для створення цікавих, естетичних, змістовних презентацій сучасні педагоги активно використовують додаток Canva.

Canva – це платформа графічного дизайну, що дозволяє користувачам створювати графіку, презентації, афіші та інший візуальний контент для соціальних мереж. Сервіс пропонує великий банк зображень, шрифтів, шаблонів та ілюстрацій [4].

Одним із важливих етапів уроку є перевірка знань, умінь та навичок школярів. Сервіси «Plickers», «Kahoot», «Classtime» не лише значно полегшують виконання цієї контролюючої функції для вчителів, але й дозволяють учням успішно реалізовувати самоконтроль власного сформованого рівня знань, умінь та навичок з інтегрованого курсу мистецтва та сприяють формуванню у них пізнавальних потреб та інтересів.

Отже, застосування нами при викладанні інтегрованого курсу мистецтва у профільній школі сучасних художньо-педагогічних технологій сприяє підвищенню ефективності естетичного, поліхудожнього і полікультурного виховання учнів, а також становленню їх як патріотів України, толерантних до культурної спадщини інших народів світу [1].

Література:

1. Масол Л. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.
2. EdPro //MozaBook URL: https://edpro.ua/mozaik.
3. Google Arts & Culture // Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Google_Arts_%26_Culture.
4. Canva // Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Canva.

Дерев'янко Світлана Петрівна,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна

НАВЧАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОНЛАЙН-КВЕСТІВ З ПСИХОЛОГІЇ

Актуальність проблеми навчальних можливостей онлайн-квестів полягає в кількох важливих аспектах: по-перше, це інтерактивність та залучення. Онлайн-квести можуть виступати посередником між студентами та навчальним матеріалом, що сприяє більш активному залученню студентів до навчального процесу. Вони можуть містити різні формати завдань, такі як головоломки, загадки, практичні вправи та інші активності, які допомагають студентам розвивати критичне мислення, креативність та інші важливі компетенції.

По-друге, це мотивація та захоплення. Онлайн-квести можуть бути мотивуючими для студентів, оскільки вони часто мають елементи гри, змагання та виклику. Це може стимулювати студентів до активного навчання, пошуку рішень та досягнення кращих результатів.

Отже, актуальність теми навчальних можливостей онлайн-квестів полягає в можливості залучити студентів до активного навчання, адаптувати навчальний

матеріал, сприяти мотивації студентів та врахувати сучасні умови навчання засобами сучасних інформаційних технологій.

Зазначеній проблематиці присвячена низка робіт [1; 2], проте недостатньо конкретизованими залишаються питання, пов'язані з навчальними можливостями онлайн-квестів у підготовці фахівців з психології.

Мета даної роботи – визначити можливості використання онлайн-квестів у підготовці студентів – майбутніх психологів.

Існує розмаїття платформ, які можна використовувати для підготовки онлайн-квестів:

1. Kahoot! (https://kahoot.com/). Це популярна платформа для створення і проведення інтерактивних квестів, опитувань та інших освітніх активностей. Вона має велику кількість готових шаблонів та можливість створювати власні питання, додавати мультимедійний контент, встановлювати таймери та режими гри.

2. QuestBase (https://www.questbase.com/). Це веб-платформа для створення квестів, тестів та віртуальних екскурсій. Вона дозволяє створювати різноманітні типи питань, додавати зображення, відео та звуки, налаштовувати правила гри та отримувати звіти про результати.

3. Classtime (https://www.classtime.com/). Це платформа для створення онлайн-тестів та опитувань, включаючи можливість створювати квести. Вона має функції для інтерактивного навчання, відстеження прогресу учнів, статистику та звіти.

4. Quizlet (https://quizlet.com/). Це онлайн-сервіс для створення і вивчення флеш-карток, який можна використовувати для створення квестів. Він дозволяє створювати набори питань та відповідей, додавати зображення та звуки, тестувати знання та відстежувати прогрес.

5. Edpuzzle (https://edpuzzle.com/). Це платформа для створення інтерактивних відеоуроків, яку можна використовувати для створення квестів на основі відео. Вона дозволяє додавати питання, коментарі, переклади та інші елементи до онлайн-занять.

6. Questroom (questroom.com.ua). Це українська платформа для створення онлайн-квестів, яка надає можливість створювати власні квести за допомогою готових шаблонів або створювати унікальні квести з нуля. Здебільшого ця платформа популярна у сфері бізнесу.

7. Loquiz (loquiz.com). Це інтерактивна платформа для створення онлайн-квестів, яка дозволяє створювати геолокаційні квести, розміщувати завдання на карті, використовувати фото, відео та інші мультимедійні елементи. Вона широко використовується для створення квестів в містах, парках або на відкритому повітрі.

В зарубіжній психології онлайн-квести широко використовуються у моніторингу знань з психології [3].

В Україні найбільш популярними засобами для створення онлайн-квестів є продукти Google (Google Сайт, Google Форма) та сервіс Genially.

Genially – це онлайн-платформа, яка дозволяє створювати інтерактивні презентації, включаючи квести. Етапи використання Genially для підготовки онлайн-квестів:

1. Визначення мети квесту. Необхідно обрати тему квесту, визначити цілі та об'єктиви.

2. Наповнення змісту квесту. Можна використовувати тексти, зображення, відео, аудіо та інші елементи в Genially для створення змісту квесту.

3. Застосування функцій відстеження прогресу. Genially також надає можливості відстеження прогресу учасників квесту, такі як відстеження відповідей, підрахунок балів або фіксування прогресу на кожному етапі квесту.

4. Призначення квесту для учасників. Можна використовувати різні способи поширення квесту, такі як посилання на презентацію, вбудування його на певний веб-сайт або передача посилань через електронну пошту або соціальні медіа.

Навчальні можливості онлайн-квестів з психології полягають в тому, що вони надають унікальну можливість студентам вивчати психологію в захопливій формі. Онлайн-квести з психології можуть мати різні форми, такі як віртуальні гри, завдання з використанням мультимедіа, віртуальні практичні вправи.

Онлайн-квести можуть використовувати реальні сценарії з реальними ситуаціями, з якими стикаються психологи у своїй професійній діяльності. Це може допомогти студентам отримати реалістичний уявлення про те, як застосовувати психологічні знання на практиці.

Онлайн-квести з психології можуть охоплювати різноманітні теми, від загальних основ психології до спеціалізованих проблемних питань. Вони можуть також забезпечувати доступ до різноманітних ресурсів, таких як наукові статті, книги, відео-лекції, що дозволяє студентам розширювати свої знання та глибше досліджувати певні проблеми психології.

Отже, в сучасних умовах поширення онлайн-навчання квести можна використовувати у підготовці майбутніх психологів з метою активізації інтересу студентів до складного матеріалу, закріплення вже наявних знань в ігровому форматі. Подальші розвідки даного питання вбачаємо у вивченні особливостей сприйняття онлайн-квестів студентами в процесі їх професійного навчання.

Література:

1. Кольцова Н. С. Онлайн-квести як технологія навчального процесу: характеристика, структура та цілі. *Чорноморські наукові студії*: матеріали П'ятої всеукраїнської мультидисциплінарної конференції (м. Одеса, 17 травня 2019 року). Одеса: Міжнародний гуманітарний університет, 2019. С. 209 – 211.
2. Прокопенко А. О. Особливості едукації здобувачів освіти в умовах діджиталізації. *Розвиток професійної освіти регіону: інновації та перспективи*. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 21 квітня 2022 р.). Запоріжжя: НМЦ ПТО у Запорізькій області, 2022. С. 221 – 225.

3. Renom-Pinsach J., Sanchez-Bermejo P., Doval-Dieguez E. Testing-Quest: a Procedure and Technology to Audit Tests and Exams. *12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)* (Seville, Spain, 11-13 November 2019). 2019. p. 637 – 645.

Дика Яна Володимирівна
вчитель математики
Уманська гімназія № 11 Уманської міської ради Черкаської області
м. Умань, Україна

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ РІШЕНЬ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАВДАНЬ

Використання нових інформаційних технологій як засібу навчання вдосконалює процес викладання, підвищує його ефективність та якість. Впровадження комп'ютерних технологій у процес навчання математики дозволить значно зменшити час, витрачений на розв'язання задач з громіздкими обчисленнями та перетвореннями, перевірку розв'язків задач, може сприяти розумінню розв'язання нестандартних задач творчого характеру.

Desmos Graphing Calculator [1] – графічний редактор, доступний у онлайн-режимі, який дозволяє візуалізувати будь-яку математичну функцію, відображати рішення рівнянь, нерівностей та їх систем, демонструвати перетворення функції при зміні її параметрів. У редакторі представлені степеневі, показові, логарифмічні, тригонометричні, зворотні тригонометричні, гіперболічні, статистичні та інші функції. Сервіс дозволяє будувати графіки в декартових та полярних координатах, а також графіки функцій, представлених у параметричному вигляді. Графічний калькулятор Desmos працює у таких режимах, як графічний, науковий, матричний калькулятори та геометричні інструменти.

Для того, щоб працювати даному середовищі, зберігати виконані завдання, користувачу необхідно увійти на сайт сервісу та зареєструватись, а далі перейти у режим графічного калькулятора. Далі у лівому стовпці записуємо функцію із зазначенням діапазону зміни незалежної змінної, використовуючи вбудовану клавіатуру. Графік миттєво відображається у правій частині вікна. Розглянемо декілька прикладів.

Приклад 1. Завдання взято з підручника математики 6 клас, колективу авторів А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонський та М.С. Якір [2, с. 371].

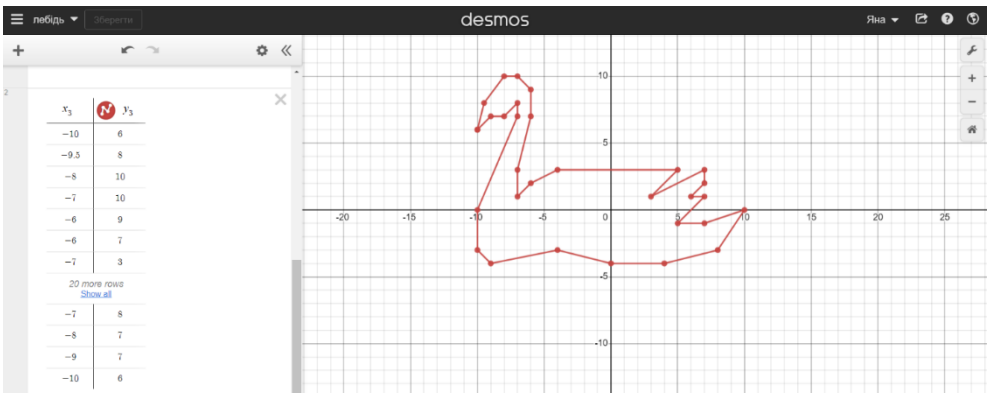


Рис. 1. Приклад побудови ламаної на координатній площині.

Приклад 2. Побудова графіка функції 7 клас [3].

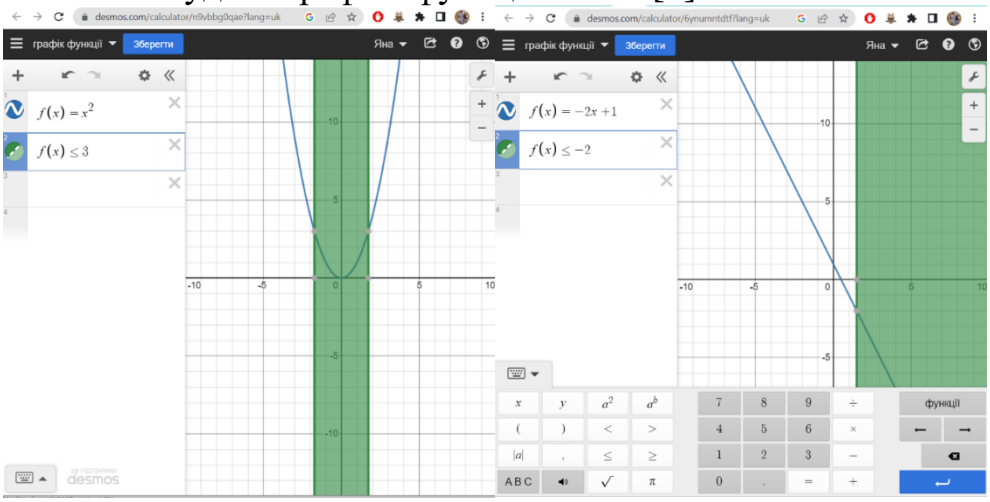


Рис. 2. Побудова графіка функції

Приклад 3. Побудова графіка функції $y = x\frac{\sin x}{4}$

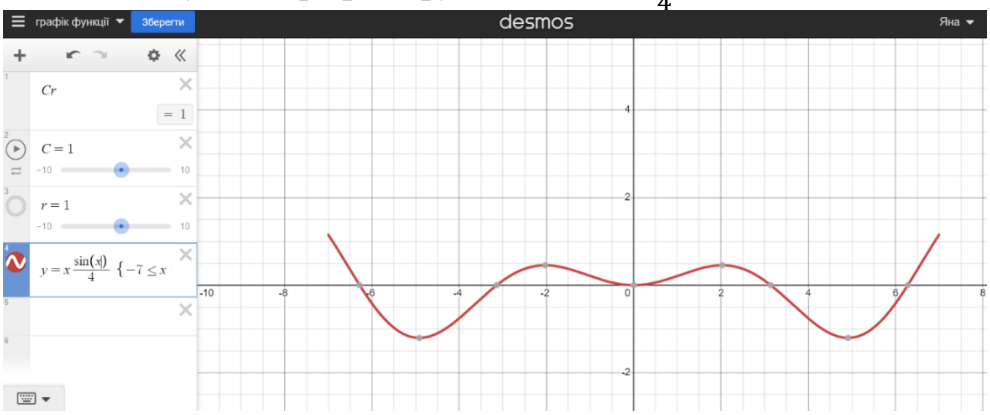


Рис. 3. Побудова тригонометричної функції із заданими межами.

Приклад 4. Розв'яжіть рівняння $x^2 - 6x + \frac{2}{x-2} = \frac{2}{x-2} - 8$ [4].

Будуємо два графіки: $y = x^2 - 6x + \frac{2}{x-2}$, $y = \frac{2}{x-2} - 8$. Потім клацаємо мишею на точки перетину графіків і бачимо координати точок перетину графіків. Розв'язання даного рівняння x =– 4 (рис. 4).

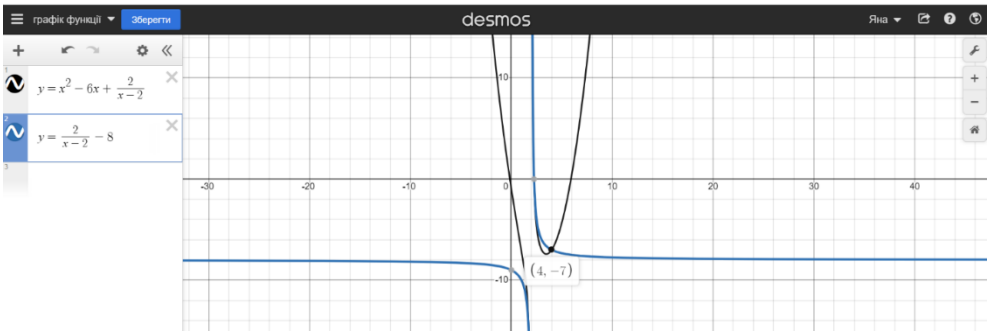


Рис. 4. Візуалізація розв'язку рівняння.

Приклад 5. Знайти значення a, даної системи рівнянь $\begin{cases} (x+y)^2 = 12 \\ x^2+y^2 = 2(a+1) \end{cases}$

Знайти значення параметра a, при якому система матиме два різних кореня. У лівій частині записуємо функції, задані в неявному вигляді, і параметр a, що змінюється. Переміщаємо повзунок так, щоб криві перетнулися у двох точках. На рис. 5 представлені два рішення системи при $a = 2$.

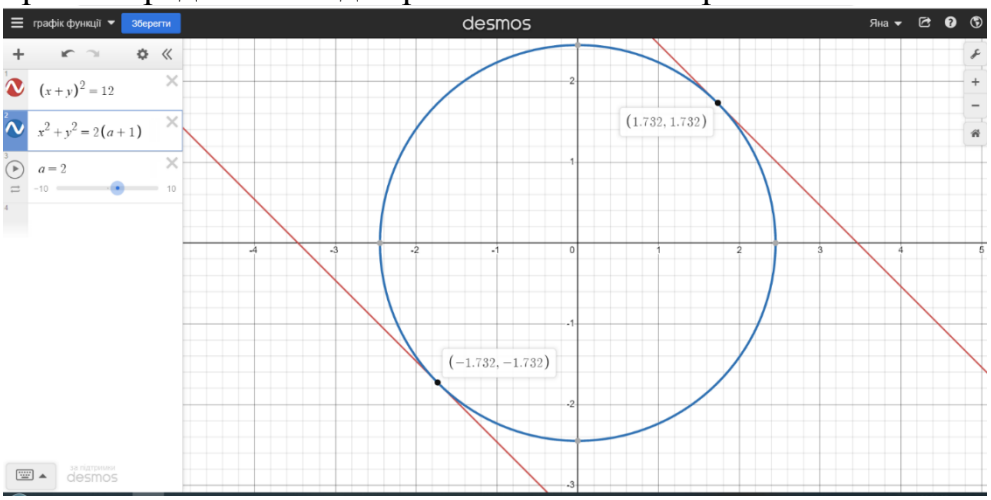


Рис.5. Візуалізація розв'язку системи рівнянь

Приклад 6. Обчислити інтеграл $\int_a^b (1-0{,}01x^3)\cdot\cos x^2\,dx$, для змінних параметрів a, b. Зробити геометричну інтерпретацію задачі (рис. 6.)

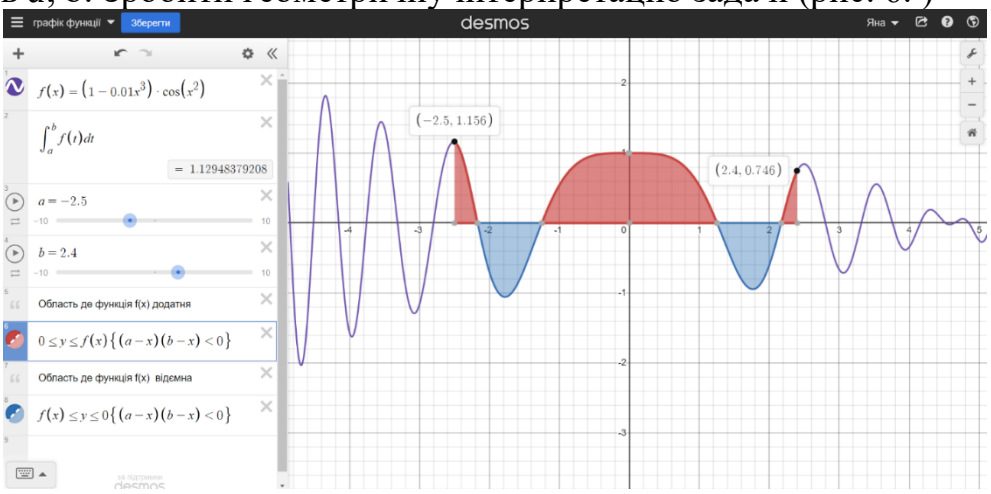


Рис. 6. Візуалізація розв'язку інтеграла

Таким чином, Desmos калькулятор – це зручний безкоштовний інструмент для візуалізації навчального матеріалу, пов'язаного із вивченням функцій, побудови графіків і розв'язування рівнянь, нерівностей та їх ситстем.

Література:

1. Графічний калькулятор Desmos. *Desmos*. URL: https://www.desmos.com/calculator/ingejwqp05?lang=uk (дата звернення: 13.04.2023).
2. Мерзляк А., Полонський В., Якір М. Математика : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків : Гімназія, 2017. 400 с.
3. Мерзляк А., Полонський В., Якір М. Алгебра : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків : Гімназія, 2020. 288 с.
4. Мерзляк А., Полонський В., Якір М. Алгебра : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків : Гімназія, 2021. 240 с.

Дмитрієва Світлана Михайлівна
кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Грибок Вікторія Андріївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Житомирська філія Київського
інституту бізнесу і технологій
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВИТКУ

Емоційна грамотність стає все більш затребуваною в усіх аспектах людського життя, відіграє ключову роль в соціалізації та допомагає вирішити значну кількість професійних проблем. Одночасно зростає і роль емоційної стійкості в особистісному зростанні, навчанні та побудові здорових відносин з навколишнім світом. І, якщо раніше вважалося, що це все навички, які є у людини від народження, то наразі стає зрозумілим, що два такі потрібні в нинішній час аспекти нашої нервової системи можна розвивати та вдосконалювати. На наше життя впливає багато факторів і кожному потрібно розуміти важливість вибудови бар'єрів від негативних подразників, навчання методам профілактики задля покращення загального стану життя і, бажано, цими навичками оволодіти ще в підлітковому віці. Особливо важливою, в даному контексті, є роль педагогів, які допомагають у формуванні емоційної стійкості та грамотності учнів, зокрема у старшій школі.

Розвиток емоційної сфери старшокласників є важливою задачею для вчителів, оскільки саме від емоційної стабільності та позитивного фону залежить успіх у навчанні, а в подальшому і самореалізація людей. Враховуючи затребуваність даної теми, існує велика кількість досліджень, присвячених даній проблематиці. Цією проблемою займались як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, серед яких Н. Бех, О. Конопля, О. Гончаренко, Д. Гоулмен, П. Соловей, Дж. Мейєр, К. Роджерс, Г. Гарднер, М. Розенберг та інші. Завдяки їхнім розробкам були сформульовані чіткі позиції щодо впливу педагогів на старшокласників та видів їхньої допомоги у емоційному становленні учнів старших класів [5].

Так, одним із ключових психологічних аспектів розвитку емоційної сфери старшокласників є виховання у учнів здатності відчувати власні потреби та бажання, а також сформувати навички самопізнання. Ранній юнацький вік характеризується формуванням світогляду та становленням особистості, саме в цей час закладаються основні риси емоційних навичок, які будуть супроводжувати людину все життя [1, с. 24]. Так, важливо, щоб старшокласники навчилися здійснювати об’єктивний аналіз своїх почуттів та емоцій, розуміли мотивацію своїх дій та наслідки власних рішень. Це допоможе їм в подальшому розпізнавати власні емоції, переживання, дозволить краще розуміти себе та свої можливості, підвищить рівень саморегуляції.

В школі також варто звернути увагу на розвиток соціально-психологічних навичок. Учні старших класів мають виховати в собі вміння взаємодіяти з іншими людьми, толерантно ставитись до інших, навчитися вирішувати конфлікти та виражати свої почуття адекватним чином. Для цього педагогам варто використовувати різні педагогічні прийоми, методи та тренінги соціальних навичок, інтерактивні методи навчання, ролові ігри тощо [4, с. 111].

Однак, існують не поодинокі випадки, коли навчання не обходиться без профілактики та корекції емоційної сфери. Так, наразі виявлено значну кількість старшокласників, які перебувають в достатньо нестабільному стані та мають різну варіацію депресивних розладів [2, с. 91]. У зв'язку з цим педагоги мають вміло виявляти та реагувати на симптоми стресу, тривоги, депресії, апатії юнаків та юнок, аби в подальшому працювати над формуванням чіткої стратегії подолання негативних емоції.

Важливим елементом виховання емоційної сфери є грамотне врахування індивідуальних особливостей старшокласників. Кожна людина є унікальною, має свій індивідуальний набір якостей та реакцій, тож і емоційна сфера має свої особливості [3, с. 159]. Педагоги повинні бути готові до індивідуальної роботи зі старшокласниками, використовуючи різноманітні техніки, щоб допомогти кожному учневі гармонійно розвиватися.

Таким чином, проаналізувавши дану тему, можна дійти висновку, що розвиток емоційної сфери у старшокласників є важливим завданням для кожного педагога. Для досягнення успіху кожен вчитель має вміло використовувати інтерактивні методи навчання, рольові ігри, дискусії, а також бути готовим до індивідуальних консультацій з учнями, які відчувають в цьому потребу. Не менш

важливим є виявлення та профілактика проблем з ментальних здоров'ям, таких, як стрес, тривога та депресія, адже не кожен старшокласник готовий зізнатися в наявності подразників, які впливають на його життя. Відтак, розвиток емоційної стійкості та грамотності за допомоги педагогічного колективу допоможе учням старших класів сформувати адекватну оцінку себе та власних можливостей, налагодить взаємодію з оточуючим світом та допоможе досягти успіхів у соціальній та професійних сферах.

Література:

1. Ніколаєва Н. Духовно-моральне виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. К.: ІНКОС, 2003. 312 с.
2. Лисенко І. В. Психологія старшого шкільного віку. К.: Генеза, 2005. 252 с.
3. Лазебна О. А. Формування особистості старшокласника в процесі виховання в колективі. *Педагогічна освіта та наука в Україні: тенденції розвитку.* 2007. Вип. 6. С. 157-160.
4. Касьян О. М., Мачинська І. І. Психологічні та педагогічні основи розвитку творчих здібностей старшокласників. К.: «Основа», 2005. 388 с.
5. Халл К, Халлідей К. Як говорити, щоб діти слухали, і як слухати, щоб діти говорили. К.: Ліга-Прес, 2001. 240 с.

Дмитрієва Світлана Михайлівна
кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Григоришина Маргарита Олегівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Житомирська філія Київського
інституту бізнесу і технологій
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Українське суспільство переживає дуже складний період свого існування, який почався економічними кризами, революціями, а зараз країна знаходиться у стані війни. У такі часи нестабільності, погіршення соціальних умов життя виникає напруження у стосунках між людьми, гостро постають проблеми розуміння іншої людини, співчуття, взаємної допомоги. Одним із важливих особистісних регуляторів і чинників гуманної поведінки є емпатія – здатність до осягнення і переживання емоційних станів іншої людини. Здатність до емпатії виступає фундаментом моральної поведінки особистості, у зв'язку з цим особливо важливим є розвиток емпатії у середньому шкільному віці. Одним із

найважливіших і найскладніших завдань виховання дитини в сім'ї, в суспільстві є розвиток здатності до співчуття та співпереживання [3].

Завдяки емпатії людина не переходить певних моральних норм та може адекватно аналізувати свої вчинки та дії інших людей. Вважається, що найвиразніші емоційні переживання виникають у період підліткового віку. Ці переживання характеризуються глибокими змінами, які впливають на розвиток школяра та його рівня емпатії [там же].

З метою дослідження психологічних особливостей розвитку емпатійності учнів середнього шкільного віку були застосовані методики:

1. Тест-опитувальник емпатичних тенденцій А. Мехрабіена і Н. Епштейна [2].

2. Методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В. Бойка [1].

Для перевірки достовірності результатів опитувальників використовувались також методи спостереження та бесіди.

Дослідження проводилося в Бердичівській гімназії №1 ім. Т.Г. Шевченка з учнями 9 класу.

У групі учнів середнього шкільного віку у процесі дослідження емпатійності за тестом-опитувальником А. Мехрабіена і Н. Епштейна нами були отримані такі результати (табл.1).

Таблиця 1

Розподіл опитуваних за рівнем емпатичних тенденцій (%)

Рівень емоційної чуйності	% досліджуваних
Середній	57
Низький	43

Даним дослідженням було визначено рівень емоційної чутливості, яка належить до моральних почуттів. Визначено індекс емпатійності (або емпатичних тенденцій) по кожному опитаному. Так, у 57% опитаних виявлено середній рівень емпатійних тенденцій. Низькі показники індекса емоційної чутливості було виявлено у 43% досліджуваних. На нашу думку, суттєвий вплив на рівень емоційної чутливості має війна у нашій країні.

Спостереження за підлітками та бесіди з ними виявили значущий вплив інтернет-простору, де школярі мають доступ до сцен жорстокості та насилля, беруть участь в іграх, сюжетом яких є військові події.

Для виявлення здатності підлітків співпереживати іншим людям, розуміти їхній психіний стан ми застосували методику діагностики рівня емпатичних здібностей В.В. Бойка, яка дозволяє виявити як основний показник емпатії, так і значимість конкретного параметра (каналу) в структурі емпатії. Результати емпіричного дослідження учнів середнього шкільного віку за даною методикою представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Середнє значення складових компонентів (каналів) емпатії учнів 9 класу за методикою В.В. Бойка

Канал емпатії					
Раціональний I	Емоційний П	Інтуїтивний Ш	Установки IУ	Проникаюча здатність У	Ідентифіка ційний УІ
4	3,85	2,29	4	3	2,14

Як бачимо із таблиці 2, провідними компонентами емпатії у групі досліджуваних виявились раціональний та установочний канали емпатії (М=4). Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення суб'єкта, який виражає емпатію, на стан іншої людини, її проблеми та поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, який відкриває шлюзи емоційного та інтуїтивного відображення партнера.

Установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, відповідно полегшують або ускладнюють дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним проявляти цікавість до іншої особистості, переконує себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чуйності і емпатичного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

До раціонального та установочного каналів емпатії у групі досліджуваних підлітків за своїми середніми значеннями наближається емоційний канал (М=3,85). Це здатність суб'єкта емпатії емоційно резонувати з оточуючими, тобто співпереживати їм, бути здатним до співчуття. Емоційна чуйність в даному випадку стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку і ефективно впливати можливо тільки в тому випадку, якщо відбулось підстроювання до того, кому адресована емпатія.

Найменше розвинуті у порівнянні з іншими інтуїтивний (М=2,29) та ідентифікаційний (М=2,14) канали. Інтуїтивний канал емпатії свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про неї, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються і узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція менше залежить від оціночних стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

Ідентифікація - вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації - легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Недостатній розвиток цих каналів емпатії можна пояснити недостатнім життєвим досвідом у підлітковому віці.

Результати емпіричного дослідження учнів середнього шкільного віку розподілилися наступним чином (див. табл.3).

Таблиця 3

Розподіл результатів тестування учнів 9 класу за рівнями вираженості каналів емпатії за методикою В.В. Бойка (у %)

Рівень вираженості	Канал емпатії					
	І	П	Ш	ІУ	У	УІ
Високий	8	4	0	6	4	0
Середній	72	60	45	67	54	40
Знижений	20	32	35	27	30	38
Низький	0	4	20	0	12	22

Узагальнюючи результати проведеного дослідження за всіма методиками, можнастверджувати, що у досліджуваних підліткового віку переважає середній рівень емпатії. При спілкуванні з підлітками вони зазначали, що почуття емпатії, чуйність вони в першу чергу проявляють до тварин, мотивуючи це беззахисністю чотирилапих, потім щодо батьків і близьких, а також друзів.

Діти, в сім'ях яких панують теплі стосунки на основі любові, підтримки та розуміння один одного, показали кращий результат.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, ефективним засобом розвитку емпатії підлітків може бути тренінг емпатії. Вважаємо, що тренінгова робота може суттєво сприяти розвитку емоційної чутливості підлітків, пізнавального і поведінкового компонентів емпатії, особистісної рефлексії, формуванню вербальних і невербальних умінь спілкування, а також умінь і навичок самоконтролю, розвитку комунікативної впевненості та активності, відповідальності за власні почуття (переживання), корекції моральних цінностей і особливостей Я-концепції [3], [4].

Найбільш ефективним є тренінг інтегративного типу з елементами різних виховних і психокорекційних методів, заснованих на загальних принципах психологічної допомоги. Розвивальні заняття покликані сприяти особистісному розвитку підлітків у контексті групової взаємодії [5].

Тому рекомендується в роботі з підлітками відводити час для вирішення моральних ситуацій, їх обговоренню з погляду почуттів і поведінки персонажів, а також включенню учнів у спільну діяльність. Модельювання ситуації спонукає підлітків до усвідомлення важливості врахування почуттів навколишніх людей, надання їм допомоги і підтримки.

Література:

1. Діагностика рівня емпатійних здібностей: [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://studfile.net/preview/5287907/
2. Дмитрієва С.М., Король Л.М., Максимець С.М.,. Бутузова Л.П, Дубравська Н.М., Мачушник О.Л., Сидоренко Н.І. Особистість: практичні засади вивчення. Навчально-методичний посібник, Ж. 2011. С.122-127
3. Зимянський А. Роль емпатії у розвитку моральної самосвідомості підлітків. А. Зимянський. *Освіта регіону*. 2011. № 2. С. 197-200.
4. Кротенко В.І. Розвиток емпатії в дітей підліткового віку – складової риси гуманістичного розвитку суспільства. Психологія. Збірник наукових праць. Випуск 2 (9). Частина ІІ. (НПУ імені М.П.Драгоманова). К.: 2000. С. 55-58.

5. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам. А. Гольдштейн, В. Хомик; [пер. з англ. В. Хомика]. К.: Либідь, 2003. 620 с.

Дмитрієва Світлана Михайлівна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Делех Богдан Анатолійович
здобувач бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 014.13 «Середня освіта (Музичне мистецтво)»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО» У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Зміни у суспільстві призводять до змін пріоритетів в освіті. Підвищення інтересу до розгляду особливостей взаємин вчителів й учнів, творчості вчителя при організації міжособистісної взаємодії обумовлено зростаючою динамічністю життя. Учень має не лише брати активну участь у процесі сприйняття та засвоєння знань, а й мати стосовно них власну позицію, бути спроможним застосовувати вивчене на практиці, творчо переосмислювати, співвідносити здобуті результати з перспективами свого майбутнього. Така позиція складає основу гуманістичного підходу до організації всебічного і гармонійного розвитку особистості кожного, який пронизують ідеї співробітництва і спільної творчості вчителя та учнів у навчально-виховному процесі.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних наукових джерел дає підстави стверджувати, що для перебудови сучасної школи важливим є перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми, основними принципами якої є співробітництво, співтворчість педагога та школярів, забезпечення їхньої самореалізації як партнерів у творчому процесі.

Суб'єкт-об'єктній парадигмі відповідає репродуктивна стратегія навчання, що передбачає побудову навчального процесу в монологічному режимі. За такої організації навчання суб'єктом діяльності є лише вчитель, школярі ж виконують роль об'єкта педагогічного впливу. В навчальному процесі переважає монолог педагога перед учнівською аудиторією.

Суб'єкт-суб'єктній педагогічній парадигмі відповідає продуктивна стратегія навчання, при якій особлива увага приділяється оптимальному використанню діалогічних форм навчання школярів, ефективному впровадженню у навчально-виховний процес інтерактивних інноваційних технологій.

Психологічною наукою вже доведено, що діалог – це основа творчого мислення, що розвиток діалектичності як системоутворюючого компонента творчого мислення неможливий без діалогу. Соціокультурна концепція

спілкування як діалогу обґрунтована дослідженнями М.М.Бахтіна, В.С.Біблера, Г.Я.Буша, І.Лакотоса, Ю.М.Лотмана та ін. Психологічні механізми зародження діалогу, особливості його різних видів, творчі можливості діалогу у навчанні, провідна роль діалогу в організації педагогічної співтворчості дедалі частіше стають предметом сучасних психологічних досліджень (С.Л.Братченко, Г.Т.Васильєва, Г.М.Кучинський, Н.Ю.Посталюк). На думку дослідників, діалог як вирішальна умова спільної творчості стає характерною ознакою нового педагогічного мислення. Творча особистість завжди діалогічна, взаємодіюча. Діалог – це найприродніша форма стосунків вчителя з учнями, що перетворює партнерів зі спілкування на творчу діаду, груповий об'єкт творчості. Нарешті – це найбільш демократична форма проведення занять, найкоротший шлях до постійного підтримання зворотного зв'язку і найбільш динамічний спосіб одержання нової інформації.

Досвід викладання інтегрованого курсу мистецтва у старших класах дозволяє констатувати необхідність переходу вчителів від побудови навчально-виховного процесу у монологічному режимі до діалогової стратегії педагогічної взаємодії як основи сучасних інноваційних технологій навчання і виховання школярів засобами мистецтва [1].

Л.М. Масол, авторка концепції предметно-інтегративної мистецької освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, вважає, що комунікативна функція мистецтва виявляється в різних видах спілкування: діалог з митцем, діалог з образом твору, діалог культур, діалог особистісних смислів у системі «учень – учень» або «вчитель – учні», внутрішній діалог (інтеріоризована дискусія). Це означає, що розуміння мистецтва – це творчий процес співпереживання та інтерпретації, що носить активно діалогічний характер [1, с. 93].

До провідних методів інтерактивних художньо-педагогічних технологій Л.М. Масол відносить фасилітовану дискусію, метод мистецьких проектів, різні групові й колективні форми художньої кооперації, дискусії, диспути, дебати, круглі столи [там же]. Серед перелічених методів ми у старших класах найактивніше застосовуємо фасилітовану дискусію.

На початковому етапі кожного уроку школярам пропонується здійснити аналіз-інтерпретацію певних творів мистецтва. Учнівський клас поділяється на малі групи (тріади), одна з яких – експерти. Кожна з тріад має після обговорення відповідного твору мистецтва виробити свій варіант розуміння останнього та запропонувати його інтерпретацію. Слід підкреслити, що діалогічне обговорення змісту художніх творів стає можливим завдяки багатозначності образів мистецтва, їхньої різної інтерпретації. Роль вчителя на цьому етапі заняття полягає в тому, що при обговоренні тріадами творів мистецтва він спонукає ініціативу школярів щодо відбору найбільш оптимальних інтерпретацій та їх обґрунтування.

На наступному етапі заняття обговорюються варіанти аналізу-інтерпретації певних творів мистецтва методом групової дискусії. Дискусія включає три основні стадії: підготовка до дискусії, її проведення, підбиття підсумків.

У процесі дискусії виникають труднощі: стикаються стереотипи учнів оцінювати і діяти на основі однієї (власної) позиції з реальною багатозначністю образів мистецтва. За цієї умови когнітивна проблема переростає у когнітивний конфлікт, а то й – у міжособистісний конфлікт. У випадку переростання когнітивного конфлікту у міжособистісний вчитель прагне провести в максимально коректній формі аналіз конфлікту на ранніх стадіях, зокрема, на рівні конфліктної ситуації. Функція педагога полягає також в оцінюванні запропонованих старшокласниками варіантів аналізу-інтерпретації твору мистецтва. Викладач створює сприятливі умови для розвитку комунікативних умінь юнаків та юнок, їх активності, надаючи останнім роль фасилітатора (ведучого дискусії).

На завершальному етапі уроку школярі-експерти аналізують і оцінюють дії як окремих учасників навчального процесу (включаючи вчителя), так і тріад. Отже, основна функція експертів полягає у здійсненні зворотного зв'язку стосовно позицій та конкретних дій партнерів у спілкуванні. Після оцінки експертів усі учасники уроку обговорюють і підбивають підсумки спільної творчої діяльності.

Досвід застосування таких методів інтерактивних художньо-педагогічних технологій свідчить, що у старшокласників формуються потреби до художньо-творчої самореалізації, підвищується рівень пізнавальної активності при вивченні творів зарубіжного і вітчизняного мистецтва, створюються сприятливі умови для розвитку у школярів художньо-образного мислення та уяви, їхньої естетичної (художньої) свідомості. Впровадження методів інтерактивного (діалогового) навчання дозволяє розвивати у старшокласників здатність до ведення конструктивного діалогу, до творчої взаємодії і співробітництва, що спонукає до духовно-естетичного самовдосконалення.

Отже, застосування нами при викладанні інтегрованого курсу мистецтва у старшій школі сучасних художньо-педагогічних технологій сприяє особистісному художньо-естетичному розвитку школярів, вихованню у них особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, формуванню їх як творчих особистостей, які здатні успішно реалізовувати потребу у власній творчій самоактуалізації.

Література:

1. Масол Л. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.

Дмитрієва Світлана Михайлівна
кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Копитко Тетяна Миколаївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Житомирська філія Київського
інституту бізнесу і технологій
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА НЕВСТИГАЮЧИХ ПІДЛІТКІВ

Шкільна неуспішність — це процес, коли учень усе далі й далі відстає від однолітків і поступово відривається від системи освіти. Кінцевим результатом шкільної неуспішності є відрахування до закінчення школи. Багато випадків шкільної неуспішності трапляються серед учнів, які мають здібності та інтелект для досягнення успіху, але не можуть або не хочуть застосувати ці здібності у шкільному середовищі. Психологи всього світу досліджують фактори, що визначають шкільну неуспішність, шукають стратегії профілактики та втручання. Індивідуальні шкільні досягнення залежать від когнітивних, емоційних і поведінкових факторів. Дітям потрібні соціальні, когнітивні та емоційні навички, починаючи з дитячого садка, щоб бути успішними в навчанні. Важливими є такі критичні фактори, як мотивація, соціальний контроль, саморегуляція, саморепрезентація, участь батьків і ставлення до школи. Тим не менш, вивчення визначальних факторів є лише першим кроком до пошуку надійних і науково обґрунтованих стратегій профілактики та втручання. Актуальність та соціальна значущість окресленої проблеми й зумовили вибір теми дослідження [2], [3].

Успішність у школі залежить від ряду соціальних, психологічних, сімейних і екологічних факторів, які комплексно діють разом, сприяючи навчанню. У той же час шкільна неуспішність виглядає як тривалий процес відриву від навчання, який часто починається в середній школі. Відвідування школи та уроків, виконання шкільних завдань і участь у шкільних заходах пов’язані з позитивною успішністю в школі, тоді як пропуски занять, невиконання шкільних завдань і низькі оцінки пов’язані зі шкільною неуспішністю, а також з такими проблемами, як руйнівна поведінка, незацікавленість у школі та низькі очікування успіху. Освітні установи в усьому світі все більше стурбовані шкільною неуспішністю та, у свою чергу, факторами, що визначають шкільні досягнення [1].

Відзначається значне зростання дітей, які не справляються зі шкільною програмою і вже на початку навчання потрапляють до розряду неуспішних. За різними даними, кількість неуспішних підлітків становить від 20% до 30% від загальної кількості учнів. Більше 50% учнів підліткового віку не встигають через невміння правильно організувати свою працю («невміння працювати»). Трохи менший відсоток неуспішних підлітків (близько 40%) не має інтересу до

навчання, бажання вчитися. Приблизно 20% дітей відстають через слаборозвинені розумові здібності [там же].

У якийсь момент прагнення підлітка досягти успіхів у навчанні та отримувати позитивні оцінки зникає, що негативно позначається на його успішності, тому, щоб позитивно вплинути на неуспішність, необхідно розпізнати причину її виникнення. І залежно від причини виникнення неуспішності застосовуються різні методи, способи її подолання, розробляються тактики та стратегії діяльності педагога та враховуються способи організації навчального процесу. Підлітки, які не встигають з різних причин, потребують індивідуальних форм і методів корекційної роботи.

У роботі з подолання неуспішності учнів підліткового віку важливо не тільки заповнювати ті знання, які вони не змогли набути в процесі навчальної підготовки, а й розвинути їх пізнавальну активність та вміння. Розвиток цих якостей у школяра сприятиме появі у нього якісних знань, оскільки це важливо задля подальшого процесу навчання. Сучасна дидактика включає кілька основних шляхів подолання неуспішності підлітків, такі як, педагогічна діагностика, педагогічна терапія і виховний вплив. І ця комплексна система навчально-корекційних впливів і має бути спрямована насамперед на усунення виявлених недоліків у учня.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що на неуспішність підлітків можуть впливати як індивідуально-типологічні особливості школяра, недоліки у формуванні окремих пізнавальних процесів, так і різні зовнішні та внутрішні фактори та причини, що вимагають негайної корекційної роботи як з боку вчителя, так і з боку підлітка.

Література:

1. Кондратенко Л. Знову двійка: шкільна неуспішність як психологічне явище. *Психолог*. 2012. С. 9-25.
2. Heacox, Anne. Up from Underachievements: How Teachers, Students, and Parents Can Work Together to Promote Student Success. Minneapolis: Free Spirit Publishing, 1991.
3. Levine, Melvin. Keeping a Head in School: A Student's Book About Learning Abilities and Learning Disorders. Cambridge, MA: Educators Publishing Service, Inc., 1996.

Дмитрієва Світлана Михайлівна
кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Цвіон Любов Вікторівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Житомирська філія Київського
інституту бізнесу і технологій
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Метою нашої роботи було виявлення психологічних детермінант агресивності у підлітковому віці.

З метою дослідження психологічних детермінант агресивності учнів середнього шкільного віку були застосовані методики:

1. Тест-опитувальник показників та форм агресії А. Басса - А. Дарки.
2. Особистісна агресивність і конфліктність Є.П. Ільїна, П.А. Ковальова.
3. Фрайбургський особистісний опитувальник (адаптація та модифікація опитувальника А.А.Криловим та Т.І. Ронгінською).

Для перевірки достовірності результатів опитувальників використовувались також методи спостереження та бесіди.

З метою діагностики агресивних і ворожих психічних емоційних реакцій підлітків було проведено тест-опитувальник показників та форм агресії А. Басса - А. Дарки, результати якого наведені у табл. 1.

Таблиця 1.

Розподіл опитуваних за ступенем вираженості індексів агресивності та ворожості за методикою А.Басса-А.Дарки (%)

Ступінь вираженості індексу агресивності (ІА)	% досліджуваних
Сильний	5
Помірний	17
Слабкий	78
Ступінь вираженості індексу ворожості (ІВ)	% досліджуваних
Сильний	8
Помірний	63
Слабкий	28

Як бачимо з табл.1, 78% осіб мають слабкий ступінь вираженості індекса агресивності (ІА) особистості. На нашу думку, це означає, що більшість досліджуваних не схильні до прояву агресії у міжособистісних стосунках з іншими людьми. На нашу думку, доцільно також враховувати можливість зниження ступеня вираженості індекса агресивності у досліджуваних підлітків через вплив на їхні відповіді чинників установочної природи, насамперед фактора соціальної бажаності. Це означає, що досліджувані мають неусвідомлювану ними схильність давати соціально схвалювані відповіді при

оцінці наявності у себе таких форм агресії, як фізична, вербальна і непряма, узагальненим показником прояву яких і виступає індекс агресивності.

17% досліджуваних осіб характеризуються помірним ступенем вираженості ІА. На нашу думку, це означає , що при досягненні результатів у діяльності, наприклад творчій, певна складова деструктивної людської активності може проявлятися певною мірою, оскільки потреби індивідуального розвитку з неминучістю формують в людях здатність до усунення і руйнування перешкод на шляху до досягнення бажаної мети (прикладом є соціальна професійна конкуренція).

Лише 5% досліджуваних осіб характеризуються сильним ступенем вираженості індексу агресивності особистості. Це свідчить про наявність у них деструктивних тенденцій, в основному у сфері суб'єктно-суб'єктних відносин. Саме на цих підлітків і повинні звернути особливу увагу і педагоги, і шкільний психолог з метою проведення психокорекційної роботи по подолання проявів агресії.

Ступінь вираженості у досліджуваних індексу ворожості, який є узагальненим показником таких форм агресії, як підозрілість і схильність до образ, розподілився наступним чином: слабкий ступінь – 28%, помірний – 63% і сильний – 8%. Це означає, що більшість досліджуваних підлітків показали помірний ступінь вираженості ІВ. Також варто додати ще інші показники, які ми отримали при проведенні даної методики: негативізму – 38 %, дратівливості – 28 %, почуття вини – 34 %.

Емпіричне дослідження за тест-опитувальником показників та форм агресії А. Басса - А. Дарки дозволило виявити наступні результати: більшість досліджуваних підлітків виявили підвищені показники за шкалою «непряма агресія»; низькі показники за шкалою «негативізм» та «підозрілість». За шкалами «фізична агресія», «роздратованість», «образа», «вербальна агресія» та «почуття провини» – середні показники. Загальні індекси ворожості (ІВ) та агресивності (ІА) мають середній показник, а, отже, є нормою.

З метою виявлення схильності суб’єкта до конфліктності і агресивності як особистісних характеристик нами була застосована методика «Особистісна агресивність і конфліктність» Є.П. Ільїна, П.А. Ковальова. Результати методики виражаються в таких шкалах, як «дратівливість», «наступальність», «образливість», «непоступливість», «компромісність», «мстивість», «нетерпимість до думки інших», «підозрілість».

Первинний аналіз даних був спрямований на дослідження анкетних даних та їхнє кількісне опрацювання. Розподіл відповідей за питанням про частоту конфліктів в житті підлітків показав, що найбільша частина підлітків вважає конфлікти помірно поширеними в своєму житті – 44 %. Дещо менша кількість (28%) зазначила, що частота конфліктів є нижчою за середній рівень. Найменша кількість осіб вказала, що конфлікти часто зустрічаються в їхньому житті (8%), а 20 % зазначили, що конфлікти вкрай рідко присутні в їхньому житті.

Тобто загалом можна сказати, що досліджувана група виявилася не надто схильною до конфліктів. Респонденти надають перевагу виборам, де відсутнє

гостре зіткнення інтересів і які, зазвичай, за своєю природою передбачають повне або майже повне задоволення інтересів різних сторін.

З метою вивчення психічних станів і властивостей особистості було проведено Фрайбургський особистісний опитувальник , результати дослідження за яким представлені у табл.2.

Таблиця 2.

Розподіл опитуваних за шкалами Фрайбургського особистісного опитувальника (у %)

Номер шкали	Назва шкали	Результати дослідження, %		
		Низькі	Середні	Високі
I	Невротичність	48	28	24
II	Спонтанна агресивність	62	14	24
III	Депресивність	20	37	43
IV	Дратівливість	50	28	22
V	Товариськість	32	27	41
VI	Врівноваженість	11	37	52
VII	Реактивна агресивність	48	34	18
VIII	Сором'язливість	44	37	19
IX	Відкритість	21	64	15
X	Екстраверсія-інтроверсія	19	55	26
XI	Емоційна лабільність	15	64	21
XII	Маскулінізм-фемінізм	7	75	18

Фрайбургський особистісний опитувальник - багатофакторний особистісний тест, призначений для діагностики психічних станів і властивостей особистості, які мають першорядне значення для процесу соціальної, професійної адаптації і регуляції поведінки.

Шкала I (невротичність) характеризує рівень невротизації особистості. 24 % досліджуваних відповідають вираженому невротичному синдрому астенічного типу із значними психосоматичними порушеннями.

Шкала II (спонтанна агресивність) дозволяє виявити і оцінити психопатизацію інтротенсивного типу. 24 % досліджуваних набрали високий бал, що свідчить про підвищений рівень психопатизації, який створює передумови для імпульсної поведінки.

Шкала III (депресивність) дає можливість діагностувати ознаки, характерні для психопатологічного депресивного синдрому. 43 % досліджуваних за шкалою відповідають наявності цих ознак в емоційному стані, в поведінці, у відносинах до себе і до соціального середовища.

Шкала IV (дратівливість) дозволяє судити про емоційну стійкість. 22 % досліджуваних набрали високий бал, що свідчить про нестійкий емоційний стан зі схильністю до афектного реагування.

Шкала V (товариськість) характеризує як потенційні можливості, так і реальні прояви соціальної активності. Високі оцінки (41 % опитуваних) дозволяють говорити про наявність вираженої потреби в спілкуванні і постійній готовності до задоволення цієї потреби.

Шкала VI (врівноваженість) відображає стійкість до стресу. Високі оцінки (52 % опитуваних) свідчать про хорошу захищеність щодо дії стрес-факторов звичайних життєвих ситуацій, що базується на упевненості в собі, оптимістичності і активності.

Шкала VII (реактивна агресивність) має на меті виявити наявність ознак психопатизаії екстратенсивного типу. Результати 18 % опитуваних свідчать про високий рівень психопатизації, що характеризується агресивним ставленням до соціального оточення і вираженим прагненням до домінування.

Шкала VIII (сором'язливість) відображає схильність до стресового реагування на звичайні життєві ситуації, що протікає за пасивно-оборонним типом. Результати 19 % опитуваних за шкалою відображають наявність тривожності, скутості, невпевненості, слідством чого є труднощі в соціальних контактах.

Шкала IX (відвертість) дозволяє характеризувати ставлення до соціального оточення і рівень самокритичності. Результати 15 % досліджуваних свідчать про прагнення до відвертої для довірителя взаємодії з навколишніми людьми при високому рівні самокритичності. Оцінки за даною шкалою можуть певною мірою сприяти аналізу щирості відповідей обстежуваного при роботі з даним опитувальником, що відповідає шкалам брехні інших опитувальників.

Шкала X (екстраверсія - интроверсия). 26 % за шкалою відповідають вираженій екстравертованості особистості, 19 % відрізняються вираженою інтровертованістю.

Шкала XI (емоційна лабільність). Результати 21 % опитуваних указують на нестійкість емоційного стану, що виявляється в частих коливаннях настрою, підвищеній збудливості, дратівливості, недостатньої саморегуляції. Низькі оцінки можуть характеризувати не тільки високу стабільність емоційного стану як такого, але і хороше уміння володіти собою.

Шкала XII (маскулінність - фемінність): у 18 % досліджуваних високі результати свідчать про протікання психічної діяльності переважно за чоловічим типом, у 7 % – за жіночим.

Отже, аналіз результатів емпіричного дослідження підлітків за переліченими вище методиками свідчить про те, що у групі опитаних не виявлено високих показників проявів агресії.. Усі показники у цілому знаходяться у середньому діапазоні вияву.

Дмитрієва Світлана Михайлівна
кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Яценко Алла Валентинівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»

Житомирська філія Київського
інституту бізнесу і технологій
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЯВИ ПІДЛІТКІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВИТКУ

У сучасному світі, який швидко змінюється, формується соціальне замовлення на творчу особистість, що здатна самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення, особистість, яка спроможна створювати, управляти, пропонувати нові теорії, нові напрямки розвитку, знаходити шляхи виходу зі складних нестандартних ситуацій. Як доводить життя, в складних умовах, в умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює саме людина творча, гнучка, креативна.

Одним із важливих компонентів творчих здібностей особистості виступає уява. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку уяви у школярів, зокрема підліткового віку. Успішне розв'язання даної проблеми вимагає мультидисциплінарного підходу, який враховує індивідуальні відмінності учнів, соціальні контексти та вплив різноманітного досвіду на розвиток уяви. Вивчаючи шляхи розвитку уяви підлітків, ми можемо краще зрозуміти, як підтримувати їх емоційний і соціальний розвиток, а також їх творчі навички, які можна направити на вирішення проблем [2], [4[, [5], [6]. Такі знання можуть стати основою для розробки заходів і програм, спрямованих на покращення добробуту підлітків і підготовку їх до успішного життя в 21 столітті.

З метою вивчення психологічних особливостей уяви підлітків нами були використані наступні методики:

1. Дослідження індивідуальних особливостей уяви [3].
2. Дослідження творчої уяви [там же].
3. Методика «Вигадати розповідь» [1].

Для перевірки достовірності результатів перелічених методик використовувались також методи спостереження та бесіди.

У дослідженні взяли участь учні 9-ого класу Коростенської гімназії №7.

Методика дослідження індивідуальних особливостей уяви спрямована на визначення:

1. рівня її складності;
2. гнучкості або ригідності уяви (ступеня фіксованості уявлень);
3. ступеня її стереотипності чи оригінальності.

Зведені результати дослідження підлітків за даною методикою представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл результатів тестування учнів 9 класу за рівнями вираженості індивідуальних особливостей уяви за методикою 1 (у %)

Рівень вираженості	Індивідуальні особливості уяви		
	Складність уяви	Гнучкість уяви	Оригінальність уяви
Високий	14	20	14
Середній	80	40	13
Низький	6	40	73

Аналіз результатів проведеного дослідження за цією методикою дозволяє дійти висновку, що 80% респондентів має середній рівень складності образів уяви. 14% досліджуваних отримали найвищий бал, що говорить про творчу натуру і дуже розвинену, складну уяву. І лише 6% досліджуваних проявили низький рівень складності образів уяви.

Щодо ступеню фіксованості уяви, то 60% підлітків показали гнучку уяву і 40% – фіксовану.

Стереотипні малюнки були у 73% протестованих, що свідчить про високий ступінь стереотипності їхньої уяви, тобто низький рівень оригінальності. Лише 27% досліджуваних підлітків мали оригінальні малюнки, тобто продемонстрували середній та високий ступінь оригінальності своєї уяви.

Методика 2 має на меті дослідження рівня розвитку творчої уяви як компонента творчих здібностей. Перед проведенням дослідження за даною методикою респонденти мали написати про свої вподобання, хобі, додаткові заняття поза школою.

Зведені результати дослідження за цією методикою представлені у табл. 2.

Таблиця 2

Розподіл опитуваних за рівнем розвитку творчої уяви (%)

Рівень розвитку творчої уяви	% досліджуваних
Високий	36
Вище середнього	6
Середній	52
Нижче середнього	6

Аналіз результатів тестування за методикою дослідження творчої уяви показав, що більшість з учнів (52%) має середній рівень розвитку творчої уяви, нижче за середній рівень продемонструвало 6% досліджуваних. 6% респондентів мають рівень розвитку творчої уяви вище середнього, а 36% учнів – високий рівень.

Порівняльний аналіз результатів дослідження учнів середнього шкільного віку за методикою 2 із результатами опитування, спрямованого на виявлення їхніх інтересів, дозволив виявити наявність залежності ступеня сформованості змістовних інтересів із рівнем розвитку творчої уяви. Підлітки, які мають розвинені змістовні інтереси, продемонстрували і вищий рівень розвитку творчої уяви. Це означає, що додаткові заняття творчістю у гуртках та секціях, читання

книжок та захоплення різними галузями знань розвивають творчу уяву підлітків.

Методика «Вигадати розповідь» спрямована на визначення рівня розвитку схильності до творчості. Цей рівень оцінюється за наступними параметрами:

1. Час, витрачений на вигадування розповіді.
2. Нетрадиційність, оригінальність сюжету розповіді.
3. Різноманітність образів, що використовуються у розповіді.
4. Опрацьованість і деталізація образів.
5. Виразність й емоційність образів.

Зведені результати дослідження за даною методикою представлені у табл. 3.

Таблиця 3

Розподіл опитуваних за рівнями розвитку схильності до творчості за методикою «Вигадати розповідь» (у %)

Рівень розвитку творчої уяви	% досліджуваних
Дуже високий	9
Високий	9
Середній	64
Низький	18
Дуже низький	0

Аналіз результатів дослідження за методикою «Вигадати розповідь» показав, що дуже високий рівень розвитку уяви продемонструвало лише 9% підлітків. Такий же відсоток досліджуваних мають відповідно високий рівень. Більшість учнів показали середній рівень розвитку уяви, що становить 64% від усіх протестованих. 18% досліджуваних мають низький рівень розвитку уяви. Дуже низький рівень діагностованого показника у групі досліджуваних відсутній.

Підлітковий вік – це час значних досліджень та експериментів, і уява відіграє ключову роль у сприянні когнітивному, емоційному та соціальному розвитку школярів. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей уяви учнів середнього шкільного віку дозволяє нам отримати уявлення про те, як індивідуальні відмінності в особистісних рисах, інтересах і життєвому досвіді підлітків формують їхню уяву. Крім того, розуміння ролі соціального контексту, включаючи сім'ю, груп однолітків і культурних впливів у розвитку уяви у період середнього шкільного віку може допомогти нам розробити інтервенції та освітні програми, спрямовані на розвиток творчих здібностей підлітків. А це, в свою чергу, має вирішальне значення для сприяння благополуччю підлітків та розкриттю їх потенціалу для успішного майбутнього.

Література:

1. Зелінська Т. М., Михайлова І. В. Практикум із загальної психології. К.: Каравела, 2009. 320 с.
2. Клименко В.В. Психологія творчості. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.

3. Пашукова Т. І., Допіра А.І., Дьяконов Г.В. Практикум із загальної психології. За ред. Т. І. Пашукової. К.: Т-во «Знання», КОО, 2000. 126 с.
4. Яцюрик А. О. Розвиток креативності в підлітковому віці. *Практична психологія та соціальна робота.* 2014. № 12(189). С. 19–29.
5. David Elkind. The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. Addison-Wesley, 1981. 210 p.
6. James C. Kaufman and Roni Reiter-Palmon. Creativity and Learning in Adolescence. – Cambridge University Press, 2012. 232 p.

Долинська Любов Василівна
кандидатка психологічних наук, професорка,
завідувачка кафедри соціальної психології
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна
Заушнікова Марина Юріївна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, педагогіки та соціології
Державний податковий університет
місто-герой Ірпінь, Україна

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Сучасне життя з великим об’ємом інформації та стресорів, вимагає від людини багато зусиль, швидких змін, набуття багатьох умінь та навичок. Тому для якісних взаємин у суспільстві та певній соціальній групі у кризових умовах життєдіяльності необхідно володіти розвиненими комунікативними та вольовими якостями.

Уся життєдіяльність та професійна діяльність людини безпосередньо пов’язана зі спілкуванням та постійними взаєминами. Відповідно, однією із актуальних проблем на сьогодні є успішне безконфліктне спілкування [1; 2].

На ефективність спілкування позитивно впливають умови комунікації, відсутність комунікативних бар’єрів, уміння слухати, уміння приймати різних співрозмовників тощо, предмет спілкування, співпадіння мотивів, бажання взаємодіяти та розвинена комунікативна компетентність [2]. Під комунікативною компетентністю розуміють здатність особистості встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими. Від комунікативної компетентності залежить рівень володіння людиною спілкуванням як складним багатостороннім процесом.

У сучасній науці поняття комунікативної компетентності представляється як комплексне та різноманітне явище, що по-різному формулюється дослідниками.

Зарубіжні дослідники комунікативну компетентність визначають: як здатність особистості обирати серед доступних комунікативних форм поведінки таку, щоб допомагала успішно досягти своїх власних міжособистісних цілей під час зустрічі, при цьому зберігаючи обличчя та напрям при взаємодії в межах ситуації; як набір комунікативних навичок, якими володіє один із учасників (здатність надсилати повідомлення, слухати відгуки та добре надавати зворотний зв'язок) [3].

Вітчизняні дослідники (Г. О. Балл, І. М. Бевзюк, Л. В. Долинська, Л. Е. Орбан-Лембрик) вважають, що комунікативна компетентність це система певних внутрішніх ресурсів, які є підґрунтям для створення успішних комунікативних актів під час взаємодії; а також це здатність та готовність особистості встановлювати і підтримувати необхідні комунікативні контакти; це чинник ефективного спілкування [2]. Під внутрішніми ресурсами розуміють: когнітивні та комунікативні можливості особистості, уміння планувати, прогнозувати та регулювати власні комунікативні дії. В компетентність включають знання й уміння, що забезпечують успішність комунікативного процесу [2]. Серед професійно-значущих показників розвитку комунікативної компетентності зазначимо уміння підтримувати позитивний тон контакту та регулювати інтенсивність спілкування, уміння конструктивно вирішувати виникаючі непорозуміння та конфлікти, виявляти емпатію та рефлектувати ці прояви, зберігати інтернальність та конгруентність у поведінці, що виступають надійним інструментом знаходження балансу та гармонії. Комунікативна компетентність дає можливість особистості керувати власним спілкуванням та контактами, розуміти інших і бути зрозумілим; це певний комунікативний досвід. Спілкування особистості, яка перебуває у кризових умовах життєдіяльності пов'язане із психоемоційними навантаженнями, високим рівнем тривоги, значними професійними та фінансовими ризиками, і в подальшому, все це може стати причиною виникнення конфліктів. Конфлікт містить у собі можливість розмови по суті. Він спирається на комунікативну поведінку, спрямовану на досягнення взаєморозуміння [1].

На сьогодні, найкращим варіантом щодо витрат та залучення ресурсів є не шлях розв'язання конфліктів, а їх попередження за допомогою розвинених комунікативних навичок та навичок швидкого прийняття рішень, конструктивних прийомів та технік активного слухання, ведення діалогу, здатності до розрізнення позиційних вимог та базових інтересів, бачення перспективи тощо. Тобто, ефективне спілкування та розвинена комунікативна компетентність – це вирішальні чинники профілактики та конструктивного управління конфліктами. Профілактика конфліктів передбачає регулярний інформаційний моніторинг, у разі проблем – використання пом'якшення, послаблення або переведення виникаючих труднощів в інший напрям і на інший рівень взаємин за допомогою розвиненої комунікативної компетентності, що дозволить обмежити негативний вплив на взаємини та переорієнтувати особистість з протиборчих на прийнятні форми взаємодії, сприятиме вирішенню проблем та досягненню цілей із оптимальними витратами психологічних ресурсів.

Література:

1. Долинська Л. В., Матяш-Заяц Л. П. Психологія конфлікту : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2010. 304 с.
2. Ємяшева М. Ю. Психологічний підхід до вивчення комунікативної компетентності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* Додаток 2 до Вип. 35, Том I (13) : Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Київ : Гнозис, 2015. С. 157 – 162.
3. Üstüner, M., Kış, A. (2014). The relationship between communication competence and organizational conflict: A study on heads of educational supervisors. *Eurasion Journal of Educational Research*, 56, 23-44, DOI: http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.56.5

Дьоміна Ганна Анатоліївна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доценка кафедри психосоматики та психологічної реабілітації
Киличаслан Тетяна Андріївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія»
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ СИБЛІНГІВ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

Актуальність теми. Сиблінгові стосунки – одні з найбільш тривалих зв'язків серед близьких відносин між людьми. Незалежно від їх емоційного змісту (теплі, формальні, конфліктні та ін.) часто вони тривають довше інших міжособистісних стосунків (дружніх, подружніх, дитячо-батьківських): починаючи з раннього дитинства і закінчуючи похилим віком. Постійне спілкування, взаємодія в щоденних ситуаціях сприяють формуванню сімейних ритуалів і звичок та надають можливість людям будь-якого віку створювати і розвивати емоційно значимі зв'язки. З огляду на це вивчення сиблінгових стосунків видається особливо актуальним.

Різні сторони сиблінгових стосунків були об'єктом досліджень представників різних психологічних шкіл. Ними цікавилися теоретики психоаналізу (А. Адлер, В. Томан), системної сімейної психотерапії (М. Боуен, С. Мінухін, М. Сельвіні Палаццолі та інші) тощо. Серед дослідників сучасної сімейної проблематики можна назвати таких авторів, як: О. Алмазова, І. Дідук, Х. Карстен, І. Крупник, М. Миколайчук, Т. Мостафа, О. Посвістак, С. Цюра, Д. Юсель, Т. Яблонська. Серед українських вчених, які тією чи іншою мірою

торкалися теми сиблінгових відносин можна назвати таких як Т.Ф. Суслова, Т.В. Якимова, І.В. Лук'янченко, В.І. Годованець, О.Г. Паркулаб.

Метою досліження є вивчення психологнічних особливостей міжособистісних взаємин сиблінгів у дорослому віці.

Слово «Сиблінг» було знову запроваджено Карлом Пірсоном у 1903 році у статті у Biometrika, як переклад для німецького видання [7].

В українському трактуванні існує також інший термін для позначення однорідних братів та сестер – «Суродженці». Так Плахіна Т. С. та Майданік І. П. визначають суродженців як діти, які мають спільних батьків; рідні брати та сестри певної особи [6].

Сиблінг – це брат чи сестра із загальними батьками. Це традиційне розуміння братів і сестер, яке використовується, виходячи з біологічного зв'язку.

Найбільш помітний внесок у розробку сиблінгової проблематики належить австрійському лікарю та психологу А. Адлеру, який пов'язував порядок народження з відмінностями в особистості та психологічній адаптації і стверджував, що кожну дитину оточує «абсолютно особлива атмосфера» [1, с. 7]. На його думку, сиблінги конкурують у боротьбі за ресурси сім'ї і тому змушені освоювати різні ніші та розвивати в собі якості, що відрізняють їх одна від одної (процес диференціації, або деідентифікації).

Один із найпродуктивніших дослідників психології сім'ї М. Боуен виявив, що характеристика дружби у дорослих, реалізація подружньої та батьківської ролі значною мірою залежать від досвіду, отриманого сиблінгом у дитинстві [3, с. 78].

Обговорення психологічного змісту проблеми сиблінгових відносин у контексті вікового розвитку, вважає Лук’янчук Н.В. може здійснюватися у двох аспектах [4]:

1) положення, яке займає індивід серед братів і сестер.

2) характеристики сиблінгової підструктури сім'ї «вплетені» в те, що можна назвати кореневими підставами мікросоціуму розвитку підлітка.

Проаналізував дослідження зарубіжних та вітчизняних вчених щодо визначення факторів, які впливають на відносини сиблінгів у дорослому віці можемо визначити, що чинниками психологічного змісту проблеми сиблінгових відносин у контексті вікового розвитку може здійснюватися у таких аспектах :

- Становище, яке займає індивід серед братів і сестер;
- Показники сиблинговой підструктури сім'ї тобто сиблінгова позиція;
- Географічна відстань між сиблінгами у дорослому віці;
- Стать сиблінга;
- Ставлення батьків до сиблінгів та відносини сиблінгів до своїх батьків;

Додатково до чинніків вказаних у таблиці 1 можна віднести стан здоров'я, рівень розвитку, ступінь прихильності сиблінгів до батьків.

За результатами емпіричного дослідження за допомогою 4-х методик для визначення особливостей взаємовідносин серед сиблінгів із повнорідних та неповнорідних сімей у дорослому віці було виявлено, що у групи сиблінгів із повнорідних сімей рівень довіри, подібності поглядів, наявності спільних

символів, бажання контролювати значно вище, ніж у сиблінгів із неповнорідних сімей. Виявлено очікування молодшого сиблінга стосовно старшого і навпаки. У ході дослідження було підтверджено залежність відносинами між сиблінгами від різниці у віці, що впливає на коло інтересів та готовністю довіряти брату/сестрі. Якщо старші діти брали участь у вихованні молодших дітей у сім'ї, стосунки оцінюються респондентами як дружні, незважаючи на окреме проживання.

Додатково оцінювався вплив на характер відносин між дорослими сиблінгами таких факторів, як стать, різниця у віці, порядок народження, близькість проживання та подружній статус. Жінки уважніші до своїх сиблінгів і знають їх краще; протиборство та конкуренція сильніше виражена в одностатевих парах сиблінгів. Різниця у віці є значущим фактором для відносин у дитинстві і перестає бути важливою та визначальною між дорослими братами та сестрами. Сиблінги, які живуть близько один від одного, більше конкурують між собою, частіше і позитивніше спілкуються, і рівень практичної підтримки у них вищий, ніж у тих, хто проживає далеко один від одного. Брати та сестри, які мають власні сім'ї, схильні до більш позитивних сиблінгових взаємин.

Висновки. Відносини між дорослими сиблінгами залежить від кількох компонентів: черговість народження, стать сиблінга, ставлення батьків до сиблінгів. Додатково до цих факторів можна віднести стан здоров'я, рівня розвитку, ступінь прихильності сиблінгів до батьків. До факторів, що формують конфліктність між сиблінгами, можна віднести сиблінгову позицію, склад сім'ї та стиль батьківського виховання.

Конфлікт між дорослими братами та сестрами може виникнути через розбіжності щодо таких питань, як фінанси, стиль виховання чи важливі життєві рішення. Інші причини включають невирішені проблеми з дитинства, різні особистості чи цінності, боротьбу за владу, яка може створити динаміку конкуренції, або сімейні таємниці, які викликають почуття зради чи недовіри між братами та сестрами.

Література:

1. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Академический проект, 1997. 88 с.
2. Вплив закордонного працевлаштування на особливості дітородної поведінки зворотних мігрантів / Майданік І. П. // Демографія та соціальна економіка, 2020. № 4 (42) С. 41—55.
3. Лукьянченко Н.В. Социально-психологические особенности сиблинговых отношений как значимый фактор становления и жизненного пути зрелой личности // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 1. С. 31–40
4. Методичні рекомендації до спецкурсу «Історична генеалогія» для самостійної роботи здобувачів вищої освіти галузі знань 01 Освіта / Педагогіка; Другий (магістерський) рівень вищої освіти; Спеціальність: 014.03 Середня освіта (історія) / Добролюбська Ю. А. // ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2020. 48 с.

5. Осмислення дитиною різновіковості у родині як предмет філософського-антропологічного аналізу / Плахіна Т. С. // НПУ ім. Михайла Драгоманова, 2017. 252 с.
6. Boll T., Ferring D., Filipp S.-H. Perceived Parental Differential Treatment in Middle Adulthood: Curvilinear Relations with Individuals' Experienced Relationship Quality to Sibling and Parents // Journal of Family Psychology. 2003. Vol. 17. no. 4. P. 472–487.
7. Pearson, Karl; Lee, Alice (1903). "On the laws of inheritance in man". Biometrika. 2 (4): 369. doi:10.2307/2331507. JSTOR 2331507.

Загурська Інна Станіславівна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Лавринович Юлія Сергіївна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАНННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ВИНИКНЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Ґрунтовного вивчення та аналізу потребують питання впливу сімейного виховання на виникнення тривожності у підлітковому віці. Адже саме в колі сім'ї дитина проходить первинну соціалізацію, вбирає та наслідує різні моделі поведінки (Н. Берегова, Т. Лазоренко, І. Мельничук, П. Федорчук, Л. Цибух).

Процедура дослідження впливу стилю сімейного виховання на виникнення тривожності в підлітковому віці може відповідати *схемі квазіекспериментального плану ex-post-facto* із залученням однієї експериментальної та однієї контрольної групи.

Можна виділити такі **етапи дослідження:**

І етап – дослідження стилей сімейного виховання за допомогою тесту Е. Шафера «Підлітки про батьків» та тесту О. Пономаренко «Стратегія сімейного виховання». На основі результатів цього дослідження, досліджуваних було розподілено на експериментальну групу (ЕГ) та контрольну групу (КГ).

До експериментальної групи увійшли учні, результати опитування яких та результати опитування їх батьків проілюстрували наявність деструктивних стилей сімейного виховання. *До контрольної групи* увійшли учні, результати опитування яких та результати опитування їх батьків проілюстрували наявність конструктивних стилей сімейного виховання.

ІІ етап – дослідження тривожності в досліджуваних експериментальної та контрольної групи здійснюється за допомогою шкали SCARE-C (опитувальник для дітей та молоді) та шкали SCARE-P (опитувальник для батьків).

ІІІ етап – перевірка статистичної достовірності результатів дослідження за допомогою U-критерію Манна-Уітні.

Опишемо структуру експерименту:

Вибір стратегії експерименту, пояснення вибору: констатуюча.

Вибір плану за способом представлення незалежних змінних, **опис незалежних змінних:** якісний план експерименту.

Незалежна змінна представлена у номінальній шкалі. Особливості стилей сімейного виховаання представлені якісною ознакою (конструктивні та деструктивні стилі сімейного виховання).

Вибір плану за кількістю груп, визначення плану, опис вибірки із поділом на експериментальну та контрольну групи:

Міжгруповий план експерименту. *До експериментальної групи* увійшли учні, результати опитування яких та результати опитування їх батьків проілюстрували наявність деструктивних стилей сімейного виховання (директивність, ворожість, автономія, непослідовність, авторитарність, ліберальність та індиферентність). *До контрольної групи* увійшли учні, результати опитування яких та результати опитування їх батьків проілюстрували наявність конструктивних стилей сімейного виховання (позитивний інтерес, авторитетність).

Вибір плану за кількістю незалежних змінних та їх варіантів:

План з однією незалежною змінною.

Рівні прояву незалежної змінної:

– конструктивні стилі сімейного виховання;

– деструктивні стилі сімейного виховання.

Вибір плану за особливостями контролю валідності, визначення плану, представлення схеми плану:

Квазіекспериментальний план ex-post-facto.

(R) X O

(R) O

Методи виміру залежної змінної: шкала SCARE-C (опитувальник для дітей та молоді) та шкали SCARE-P (опитувальник для батьків).

Визначення способів контролю валідності в експерименті:

В експерименті використано такі способи контролю валідності: контроль процедури експерименту, забезпечення константності часових параметрів; методів виміру.

Перевірка статистичної достовірності результатів дослідження: U-критерій Манна-Уітні

Виділення незалежної, залежної змінної, експериментальної гіпотези.

Незалежна змінна: стилі сімейного виховання.

Залежна змінна: тривожність у підлітковому віці.

Експериментальна гіпотеза: деструктивні стилі сімейного виховання підвищують ризик виникнення тривожності в підлітковому віці.

Деонтологічний аналіз експерименту (пропонуємо скористатися схемою, розробленою В. Горбуновою [1; 2]).

Література:

1. Берегова Н., Федорчук П. Вплив сімейного виховання на формування особистості дитини. *Вісник Львівського університету*. Серія психологічні науки. 2020. Вип. 6. С. 10-15.
2. Горбунова В.В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях: Навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Професіонал», 2007. 208 с.
3. Горбунова В.В. Етичні та правові аспекти психологічних досліджень. *Практична психологія соціальна робота*. 2005. № 3. С. 18-23.
4. Цибух Л., Мельничук І., Лазоренко Т. Вплив стилю сімейного виховання на розвиток особистісних якостей підлітків. *Габітус*. 2020. Вип. 15. С. 202-207. URL: http://habitus.od.ua/journals/2020/15-2020/36.pdf (дата звернення: 09.03.2023).

Замерзляк Денис Валерійович
здобувач освітньо-наукового рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Федоренко А.Ф., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри політичної психології та міжнародних відносин
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У КРИЗОВІЙ СИТУАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Проблема психологічного пристосування в кризових ситуаціях є важливим і актуальним питанням в психології. Особливо важливо досліджувати це питання в юнацькому віці, коли особистість ще формується і розвивається. У цьому віці людина зазвичай зустрічається з багатьма новими викликами, які можуть стати кризовими ситуаціями, наприклад, конфлікти з друзями, проблеми з вчителями, перші любовні розчарування, тощо.

Копінг-стратегії — це адаптивна форма поведінки, яка підтримує психологічну рівновагу в проблемній ситуації; це способи психологічної діяльності та поведінки, що виробляються свідомо і спрямовані на подолання стресової ситуації. В юнацькому віці особливо важливо досліджувати копінг-стратегії, оскільки вони можуть сформувати психологічний фундамент для майбутньої поведінки відносно стресу та допомогти розкрити ефективні та неефективні способи пристосування до кризових ситуацій в юнацькому віці та виявити специфічні особливості цих стратегій в цьому віковому періоді.

Дослідження в цій області констатують, що копінг-стратегії в юнацькому віці можуть бути досить варіативними і можуть залежати від багатьох факторів, таких як стать, соціально-економічний статус, сімейне середовище, досвід життя та багато інших.

Проте, все ж існує багато невідомих аспектів цієї проблеми. Наприклад, можуть бути нестача даних щодо ефективності копінг-стратегій в різних кризових ситуаціях, їх взаємозв'язку з іншими факторами та їх зміни з плином часу. Тому, в даний час, проблема ще не є повністю вирішеною і є можливості для подальших досліджень в цій області.

Копінг-стратегії - це способи, які використовуються людиною для подолання стресу, труднощів і кризових ситуацій. У юнацькому віці психологічні особливості їх прояву можуть бути відмінними від тих, що використовуються дорослими або дітьми.

Емоційні стани юнаків у кризовій ситуації зумовлені соціальними умовами існування і мають особистісний характер. Якість переживань, зумовлених почуттями, залежить від того особистісного змісту і значення, яке має для людини певна подія. Звідси почуття пов'язані не тільки із зовнішніми властивостями об'єкта, що сприймаються безпосередньо, а й з тими знаннями і поняттями, які має людина про нього, яка спрямована на подолання або опанування стресовою ситуацією [1].

Основні психологічні особливості прояву копінг-стратегій у кризовій ситуації в юнацькому віці можуть включати:

- Розвиток особистості: юнацький вік є періодом значних змін у психологічному розвитку, що може вплинути на прояв копінг-стратегій.
- Соціальна підтримка: соціальні мережі, друзі, сім'я, вчителі і тренери можуть відігравати важливу роль у виборі і використанні копінг-стратегій.
- Використання адаптивних стратегій: дослідження показують, що юнацький вік характеризується більшим використанням адаптивних копінг-стратегій, таких як проблемне вирішення, планування та позитивний переоцінювання, що може бути пов'язано зі зростанням самостійності та відповідальності.
- Використання негативних стратегій: з іншого боку, юнацький вік також характеризується використанням негативних копінг-стратегій, таких як уникнення та пригнічення емоцій, що може викликати більш серйозні проблеми у майбутньому.
- Відмінності між статями: деякі дослідження показують, що хлопці та дівчата можуть використовувати різні копінг-стратегії в кризових ситуаціях. Наприклад, хлопці можуть більше використовувати фізичні стратегії (такі як спорт), тоді як дівчата можуть більше користуватися емоційними стратегіями (такими як розмови з друзями).
- Наявність попередніх досвідів: діти та підлітки, які мають попередній досвід подолання кризових ситуацій, можуть бути більш ефективними у використанні копінг-стратегій у майбутньому.
- Культурні відмінності: копінг-стратегії можуть відрізнятися в залежності від культурних особливостей. Наприклад, діти з різних культур можуть використовувати різні способи вирішення проблем.
- Роль шкільної середища: шкільна атмосфера та взаємини з однолітками можуть впливати на використання копінг-стратегій. Наприклад, дослідження

показують, що підлітки, які мають підтримуючі відносини з вчителями і однолітками, можуть використовувати більш адаптивні копінг-стратегії [1; 4].

В стресових ситуаціях у осіб юнацького віку може проявлятися різна копінг-поведінка, на вибір стратегії виходу та вирішення впливають різні фактори, однак виділять основні копінг-стратегії у стресових ситуаціях: вирішення проблеми, пошук соціальної підтримки та уникнення [4].

Під час дослідження І. Скотнікова, П. Єгорова, Ю. Дубинська та Л. Жиганов помітили, що більшість досліджуваних осіб, які перебували в стресових ситуаціях, мали низьку гнучкість саморегуляції та виявляли високий рівень тривожності. Дослідники виокремили такі незалежні фактори, як емоційний інтелект, рефлексію, самопочуття та настрій, які впливають на прояв копінг-стратегій. Отримані результати свідчать про те, що особам, які опиняються в стресових ситуаціях, може бути складно зосередитись та виконувати поставлені завдання [2].

В Харківському медичному університеті проведено опитування серед студентів, мета якого полягала у визначенні факторів, що впливають на психічний стан юнаків у стресових ситуаціях. Згідно з результатами опитування, 95% учасників відчувають тривогу, яка пов’язана зі страхом перед невизначеністю, наступним за якою є страх перед хворобою, власною смертю або смертю близької людини. Обмеження, пов'язані з певною подією, є важливим фактором стресових ситуацій для 65% опитаних. На психічний та емоційний стан значний вплив має також соціально-економічний стан, оскільки його погіршення негативно впливає на всі сфери життя та може призвести до збільшення тривожності та стресу серед людей [3].

Отже, психологічні особливості прояву копінг-стратегій у кризовій ситуації в юнацькому віці можуть бути досить складними та різноманітними. Розуміння цих особливостей може допомогти психологам розробляти ефективні копінг-стратегії для сучасних молодих людей у ефективному подоланні кризових ситуацій. Також можна проводити програми підтримки та навчання, що допоможуть юнакам подолати кризові ситуації та розвивати їхні копінг-стратегії. Крім того, важливо розуміти, що копінг-стратегії є гнучкими та змінними, тому їх використання може змінюватися в залежності від конкретної кризової ситуації та інших факторів. Саме тому, розвиток копінг-стратегій в юнацькому віці є важливим елементом психологічного здоров'я, що може впливати на життєву компетентність та довгострокову благополучність молоді.

Література:

1. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. Психологический журнал. 1997. Т. 18, No 5. С. 20-30.
2. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Преодоление эмоционального стресса подростками. Модель исследования. Обозрение психиатрии и медицины им. В.М. Бехтерева. No 1. 1993. С. 53-61.
3. Скотникова И.Г., Егорова П.И., Огаркова (Дубинская) Ю.Л., Жиганов Л.С. Психологические особенности переживания неопределенности при эпидемии

covid-19. Социальная и экономическая психология. 2020. Том 5. No2. С. 156-168.
4. Степова А.С. «Психологічні особливості стресостійкості осіб юнацького віку» Молодий вчений.2018. 9 (2). С. 314-319.

Зінченко Надія Вікторівна
здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Булах І. С., докторка психологічних наук,
професорка, декан факультету психології
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНИМИ ВЧЕНИМИ МЕТОДУ «СЕНДПЛЕЙ» У ПРИКЛАДНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Метод «Сендплей» у своїй сутності, структурі та методології, є дієвим і ефективним для роботи психологів та психотерапевтів. Зарубіжні вчені активно використовували метод «Сендплей» у своїй прикладній діяльності та розробили велику кількість технік та методик для його використання. Попри те метод має потенціал для подальшого дослідження в області психології та психотерапії.

Ключові слова: метод «Сендплей», прикладна діяльність, психотерапія, психологічне здоров'я, зарубіжні вчені.

Цілий ряд зарубіжних психологів (Дж.Аллан, Р.Амманн, С.Армстронг, К.Бредвей, Л.Боуєр, К.Бюлер, Л.Кері, С.Кокл, Г.Де Доменіко, Т.Еван, Д.Хіггінс-Кляйн, Б.Хайтер, Д.Калфф, Т.Кестлі, М.Ловенфельд, Д.Суїні, Е.Тейлор та ін.) працювали над застосуванням методу «Сендплей». Вперше він був розроблений Маргарет Ловенфельд у Лондоні наприкінці 1920-х років [8]. Подальший розвиток пісочна терапія отримала у дослідженнях Дори Калф, зі Швейцарії, наприкінці 1950-х років [7]. Метод «Сендплей» та пісочна терапія виступають як терміни синонімічні.

За останні 50 років метод «Сендплей» затвердив свою ефективність для клієнтів різного віку, причому для усунення широкого спектра психологічних проблем.

Прикладна діяльність сучасних зарубіжних вчених та випуск практичної літератури про пісочну терапію, яка базувалася, головним чином, на якісних звітах із використанням методології та феноменології кейсів, вказала на те, що метод «Сендплей» є окремим психотерапевтичним засобом, а також може доповнювати та вирішувати широкий спектр психотерапевтичних завдань (діагностика, корекція, профілактика та ін.).

Символічна природа методу «Сендплей» забезпечує сеттинг, основою якого є внутрішній та зовнішній життєвий досвід особистості, який може

надійно утримуватись в ірраціональній, довербальній формі. На підставі прикладної діяльності застосування пісочної терапії зарубіжними вченими було написано чимало наукових праць щодо використання методу «Сендплей».

Дослідження Дж.Аллана, присвячені застосуванню юнгіанського психоаналізу в процесі роботи з дітьми в школах та клініках, з використанням пісочної терапії. Вчений презентує свій досвід роботи з дітьми, звертаючи увагу на їх внутрішній світ, потребу відчуття безпеки та підтримки. Дж.Аллан надає практичні поради психологам щодо того, як застосовувати юнгіанський підхід в консультативній та терапевтичній діяльності з дітьми. Вчений наголошує на тому, що терапевтична робота є джерелом профілактичної та корекційної роботи для психологів та консультантів, які працюють з дітьми та дорослими [1].

Аналітик Р. Амманн, що сповідує юнгіанський підхід, спирається на знання міфів і народних казок, висвітлюючи роль малюнків з піску в посиленні саморегуляції психіки людини. Вчена наголошує, що існує два шляхи процесу пісочної терапії - від психіки людини до шліфування картин та символічного тлумачення просторових явищ. Вона підкреслила значення методу «Сендплей», як засобу для звільнення сил правої півкулі мозку – інтуїтивних і тілесних, а не логічних чи раціональних. Адже гра на піску активізує у людини глибокі шари несвідомого на засадах зцілення та розвитку, до яких важко дотягнутися більш вербальними методами терапії. Автор висунутих положень доводить ефективне використання пісочної терапії в лікуванні різних психічних розладів, включаючи посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресію, тривожність та ін. [2].

Над розробкою технологій в межах гуманістичного підходу в терапії та використання в ньому методу «Сендплей» працювала С.Армстронг. Вона довела, що пісочна терапія може бути використана для сприяння самопізнанню, емоційному зціленню та особистісному зростанню. Вчена спиралася на свій багаторічний досвід терапевта і надала практичне розуміння щодо того, як ефективно та методично правильно використовувати пісочну терапію і як на її основі можна, допомогти клієнтам досягти своїх цілей [3].

Л.Хомер та Д.Суїні написали посібник з використання методу «Сендплей» у психотерапії та виклали свою прикладну діяльність у вигляді практичних рекомендацій щодо проведення сеансів пісочної терапії. Вчені надали покрокові інструкції щодо облаштування кімнати пісочної терапії, вибору та розташування матеріалів, роботи з клієнтами різного віку та досвіду. Вони також довели використання пісочної терапії в лікуванні різних клінічних проблем, таких як тривога, депресія, травма і труднощі у взаєминах. Окрім практичних аспектів пісочної терапії, у їх роботі підкреслено теоретичні та філософські основи підходу[6].

Таким чином, підкреслимо, що огляд теоретичних джерел використання методу «Сендплей» зарубіжними вченими проілюстрував нам глибину та можливості цього методу в прикладній діяльності. Це засіб, що допомагає використовувати його на різних етапах онтогенезу та проаналізувати й відкоригувати розвиток внутрішніх ресурсів особистості, сформованість її навичок, та вплив останніх на подальше функціонування особистості в її

життєвому просторі. Отже, метод «Сендплей» має діагностичну і терапевтичну значущість в розвитку особистості на різних вікових етапах. Підкреслимо, що підвищення саморегулювання психіки особистості в процесі пісочної терапії відбувається на глибинному рівні і має більшу результативність в ефективному досягненні певних результатів в процесі взаємодій. Саме тому вважаємо за необхідне впроваджувати нові програми з використанням методу «Сендплей».

Література:

1. Allan, J. (1988). Inscapes of the child's world: Jungian counseling in schools and clinics. Spring Publications.
2. Ammann, R. Healing and Transformation in Sandplay : Creative Processes Become Visible. La Salle, IL: Open Cort, 1991. 283 p.
3. Armstrong, S. A. (2008). Sandtray therapy: A humanistic approach. Ludic Press.
4. C.G. Jung Theory of psychological types attempts to categorize people in terms of their primary modes of psychological functioning, 1977, 681p.
5. Explorations in Personality, (pp.554-582). Oxford University Press.
6. Homeyer, L. & Sweeney, D. (2017). Sandtray therapy: A practical manual (3rd ed.). Routledge.
7. Kalff, D. (2003). Sandplay, a psychotherapeutic approach to the psyche. Temenos Press Originally released in 1980 with the same title, published by Sigo Press in Santa \Monica, CA.
8. Lowenfeld, M. (1938). Play therapy and child guidance. The British Medical Journal, p. 1281.
9. Turner, B. A. The Handbook of Sandplay Therapy. Cloverdale, CA US: Temenos Press. 752p.

Змеул Яна Олексіївна
здобувач магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
факультет педагогіки, психології та мистецтв
Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства становлення духовності особистості набуває виняткового значення. Особливо важливим є розвиток духовного потенціалу молодого покоління, адже одним із найсприятливіших періодів є саме підлітковий вік, коли формується світогляд, ідейні, гуманні, естетичні, інтелектуальні та моральні цінності.

У процесі духовного розвитку відбувається підпорядкування людиною своєї біологічної і соціальної природи духовним ідеалам, цінностям і смислам, які й стають орієнтирами на шляху духовного сходження особистості.

Ціннісні орієнтації разом з потребами особистості є важливими мотиваційними чинниками та джерелами поведінки людини. Вони виступають найважливішим чинником цілепокладання індивіда, активатором мотиваційної сфери, зумовлюють спрямованість діяльності і поведінки.

Е. Помиткін наголошує, що успішність процесу духовного розвитку особистості залежить як від внутрішніх, психологічних умов, так і від зовнішніх впливів [3].

Внутрішніми чинниками розвитку духовності є потенціал, з яким дитина приходить у світ і який проявляється з перших років життя у її природних нахилах, задатках, інтересах, що у подальшому розвитку закріплюється в рисах характеру, життєвих цінностях, принципах і смисложиттєвих орієнтирах.

Зовнішніх умовами розвитку духовності є багато факторів, зокрема, такі як: особливості сімейного виховання, значущі події у дитячому віці; вплив культури і засобів мистецтва; особливості спілкування з вихователями, учителями, друзями; наявність прикладів для наслідування високодуховної поведінки; ігри, навчання; пріоритетність розвитку духовності у суспільстві.

Г. Авдіянц виявила п’ять основних напрямів виховного впливу у процесі формування духовних потреб [1, с.17]:

1. Створення такого стилю життєдіяльності, завдяки якому дитина вступає у взаємодію з найбільшою кількістю соціальних явищ і духовних цінностей.

2. Організація спільного з дітьми обговорення та осмислення проблем сучасного життя й значення духовних цінностей для кожної людини.

3. Формування в дітей здатності оцінювати навколишній світ, займати в ньому відповідальну позицію.

4. Створення максимально сприятливих умов для того, щоб діти жили у світі добра, краси, гри, казки, малюнка, музики, фантазії, творчості.

5. Ініціювання відкритого індивідуального творчого самовиявлення дитини в сім’ї, стану високої задоволеності та злагоди.

Серед способів розвитку духовного потенціалу підлітка можна виділити розповідь, у які й висвітлюється певна подія або вчинок людини, які сприяють замислитися над змістом вищих людських цінностей і стимулюють виникненню потреби втілювати їх у власній поведінці.

Також важливими методами стимулювання розвитку духовності є бесіда, дискусії, диспути, під впливом яких формуються самостійне ставлення до навколишньої дійсності, до своїх громадянських, моральних обов’язків.

Одним із найбільш дієвих методів формування духовних потреб є наявність прикладу для наслідування авторитетної високодуховної особистості [2; 3; 4]. Слід зазначити, що наслідування в підлітків має вибірковий характер, воно відзначається критичністю, самостійністю і вибірковістю. Тому сила впливу прикладу полягає в тому, що навколишні не нав’язують своїх поглядів, вчинків, підлітки самі помічають їх, вони привертають їхню увагу і сприймаються як взірець поведінки.

На нашу думку, особливої актуальності у теперішній час набуває формування і розвиток турботливого ставлення до незахищених людей, повага

до їх людської гідності, бажання допомагати і займатись волонтерською діяльністю.

Надзвичайно важливим аспектом розвитку духовності є формування патріотичних почуттів, розвиток інтересу до історії, традицій, культури свого народу, а також здатності відчувати прекрасне усіх проявах життя.

Втілення вищевказаних умов і чинників актуалізації духовного потенціалу сприяє розвитку гуманістичних, естетичних, екологічних цінностей; а також актуалізує прагнення до самопізнання, самовдосконалення та самореалізації підлітків.

Література:

1. Авдіянц Г.Г. Реалії та перспективи духовного виховання дітей в умовах сучасної української сім'ї. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: Зб. наук. пр. Вип. XVIII. За заг. ред. В.І. Сипченка. Слов'янськ, 2002. С. 16-20.
2. Мельничук І.Я., Близнюкова О.М. Психологічні особливості кризи духовного розвитку в юнацькому віці. Теоретичні *і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. №2 (55). Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєвєродонецьк, 2021. С.72-82.
3. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Навч.-метод. посібник. Інститут змісту і методів навчання. К., 1996. 163с.
4. Шевченко Г.П. Педагогіка духовності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип. 1. Луганськ: вид-во СНУ ім. В.Даля. 2004. С. 3–9.

Казьмірук Анна Василівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Ляшенко Олексій Андрійович
кандидат психологічних наук, доцент кафедри
теоретичної та консультативної психології
факультету психології
Український державний університет імені М. Драгоманова
м. Київ, Україна

ТИП ФРУСТРАЦІЙНОЇ РЕАКЦІЇ ЯК ДЕТЕРМІНАНТ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ПАРТНЕРОМ У ШЛЮБІ

Проблема партнерської взаємодії у шлюбі, побудови здорових стосунків і, як наслідок, задоволеності партнером набирає актуальності, оскільки сучасні умови ставлять перед людьми нові виклики, із якими багато пар не можуть впоратися. Однак є певні закономірності формування та розвитку подружніх стосунків, а тому продовження дослідження цих детермінант, що впливають на побудову гармонійних і здорових шлюбних взаємин, залишається доцільним та актуальним.

Вивченню теми задоволеності шлюбними взаєминами присвячені праці багатьох вчених, зокрема: О.В. Шавлов, Е.Г. Ейдміллер, В.В. Юстицкіс, В.А. Сисенко, Ю.Є. Альошина, В.В. Бойко, однак консенсусу щодо визначення задоволеності партнером у шлюбі так і не дійшли. Чинники задоволеності шлюбом вивчали М. МакКері, Дж. Медлінг, Т.В. Андреєва, Н.В. Смирнова, Т.В. Євтух, Л.Л. Баландіна та ін. Фрустрацію та типи реакцій на неї досліджували Т. Дембо, С. Розенцвейг, К. Левін, Л.М. Литвинчук, А.В. Шамне, С.А. Прахова та ін.

Актуальність дослідження цієї теми зумовлена тим, що виявлення зв'язку між типом реакції на фрустрацію та задоволеністю партнером у шлюбі дозволить вдосконалити психологічну підтримку і допомогу подружжю у сучасних нестабільних умовах.

Задоволеність шлюбом у сімейній психології розглядається у двох аспектах: 1) як показник задоволеності окремими сферами подружнього життя; 2) як інтегральний показник якості шлюбної взаємодії у кожній галузі життєдіяльності сім`ї [4].

На формування індивідуальної задоволеності партнером у шлюбі і взаємини впливають різні чинники, які поділяють на дві групи: соціально-економічні та психологічні. На кожному етапі життєвого циклу сім`ї вирішальними є різні детермінанти, оскільки змінюється і склад сім`ї, і її функції, і цілі партнерів. Однак ми вважаємо, що деякі психологічні чинники задоволеності партнером є актуальними на кожному етапі. Одним із них, на нашу думку, є тип реакції особистості на фрустрацію.

У психології фрустрація розглядається як психічний стан, що виникає при сильній мотивованості особистості досягти певної мети і задовольнити значиму потребу і при наявності перешкоди до цього. Проявляється в особливостях емоційних переживань і поведінки. [2].

Принципово важливою для розуміння фрустрації та реакцій на неї є евристична теорія С. Розенцвейга, у контексті якої фрустрація розглядається як своєрідне психологічне явище, яке виникає при зустрічі особистості із різного роду перешкодами у процесі досягнення потреби.

Те, як саме особистість реагує на складну ситуаціє залежить від багатьох ситуативних суб'єктивних (тип фрустратора, сила, кількість повторень, глибина незадоволення, етап діяльності, сила мотиву, рівень домагань) та особистісних (самоставлення, рівень тривожності, локус-контролю, характерологічні особливості, адаптивність) факторів [3, с. 27].

На думку Л.М. Литвинчук, фрустраційне реагування може бути конструктивним та неконструктивним. Показниками для оцінки типу реагування є типи і напрями реакцій, характерні психічні стани та інтенсивність фрустрованості. Певні стереотипи реагування притаманні усім людям, однак високий рівень фрустрованості може сприяти формуванню негативних рис особистості та неконструктивних паттернів поведінки у міжособистісній взаємодії [2, с.114].

На нашу думку, якість взаємодії у шлюбі напряму залежить від конструктивності поведінкових стереотипів подружжя, що проявляються у ситуації фрустрації, що, у свою чергу, впливатиме на задоволеність партнером.

За напрямами виділяють такі фрустраційні реакції: екстрапунітивні (спрямовані на оточення), інтропунітивні (спрямовані на себе) та імпунітивні (ситуація сприймається як неминуча або незначна) [1]. Фрустраційні реакції за типами поділяються на три категорії: перешкоджаюче-домінантні (незалежно від оцінки умов, акцентується увага на наявності перешкоди; характеризує ригідність особистості), самозахисні (активне засудження інших або визнання своєї провини; характеризують стресостійкість особистості), потребово-наполегливі (особистість намагається знайти конструктивне вирішення проблеми або самостійно, або заручившись допомогою інших; характеризує орієнтацію на раціональне вирішення проблеми) [1].

Ми вважаємо, що формуванню задоволеності партнером у шлюбі сприятиме наявність інтропунітивного потребово-наполегливого типу реакції, оскільки спонукатиме особистість шукати вихід із конфлікту самостійно, без гострих агресивних реакцій у бік партнера. Ситуативно, корисними можуть бути інтропунітивні самозахисні реакції, оскільки знову ж таки особистість намагатиметься розв’язати конфлікт швидше, проявлятиме у цьому ініціативу, та іпунітивні потребово-наполегливі, так як тут простежується спрямованість на взаємодопомогу при наявності фрустраційної ситуації.

І навпаки, реакції екстрапунітивні можуть сприяти розпалюванню конфлікту, деструктивній взаємодії у шлюбі і, як наслідок, зниженню задоволеності партнером. Імпунітивні реакції зумовлюватимуть намагання ігнорувати проблему, що надалі може призвести до накопичення незадоволення і уникнення конфлікту, але не його вирішення, що знову ж таки провокуватиме зниження задоволеності партнером.

Підсумовуючи усе вищесказане, зазначимо, що перспективою подальших досліджень вважаємо емпіричне доведення (або спростування) зв’язку між типом реакції на фрустрацію та задоволеністю партнером у шлюбі, а також розробку програми для розвитку конструктивних фрустраційних реакцій подружжя у процесі психологічного консультування.

Література:

1. Rosenzweig S. Need-persistive and ego-defensive reactions to frustration as demonstrated by an experiment on repression. *Psychological Review*. 1941. Vol. 48. № 4. P. 347 – 349
2. Литвинчук Л. Тенденції розвитку фрустраційних реакцій сучасної молоді. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. С. 111–117.
3. Психологія фрустраційних станів та реакцій підлітків: теорії, проблеми, діагностика: монограф./ Шамне А. В., Прахова С. А. – К.: НУБіП України, 2018. – 278 с
4. Смирнова Н.Е. Модели взаимодействия супругов и их удовлетворенность браком: дис. ... канд. псих. наук. – СПб., 2005.

Калашник Олена Вікторівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Кашпур Ю.М., завідувач кафедри теоретичної та консультативної психології, кандидат психологічних наук, доцент
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ НЕВДАЧІ ОСОБИСТІСТЮ ДОРОСЛОГО ВІКУ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН СЬОГОДЕННЯ

Проблема вивчення страху є актуальною у сучасній психології з точки зору як теоретичних, так і практичних аспектів. Ця емоція існує поряд з людиною у кожній сфері її життя. Вивченням страху (в тому числі й страху невдачі) займалися такі вчені як Л. Виготський, О. І. Захаров, Ф. Зімбардо, К. Ізард, В. Лук'янець, Т. Лютий, О. О. Прилутська, К. Д. Ушинський, В. Франкл та інші.

Вивчення даної проблеми виступає невід'ємною частиною саме в період інформаційних, економічних, демографічних, а також соціальних змін у світі.

У процесі свого життя і діяльності людина дає суб'єктивну емоційну оцінку всьому, що її оточує і з чим вона стикається. Страх, як стан, дозволяє сконцентрувати всю свою енергію та швидко усунути виниклу загрозу. Ця емоція виступає сильною мотивацією для пошуку безпечного довкілля, а також, змушує адаптуватися до ситуації та враховувати можливий ризик. Доки страх не виходить за рамки розумного, він корисний і сприяє благополуччю індивіда. Таку думку підтримують багато вчених (Л. С. Виготський, О. І. Захаров, К. Ізард, Є. П. Ільїн, К. Д. Ушинський, Ю. В. Щербатих та ін.).

К. Д. Ушинський, висловив думку про те, що взагалі важко вирішити, чи є в природі предмети, що вселяють страх людині навіть тоді, коли вона бачить предмети в перший раз. Він підкреслював, що людина не боїться нічого, доки власні досліди або розповіді інших не покажуть їй, що у неї не завжди стане сил для подолання перешкод, і не познайомлять її з душевним страхом, з почуттям сили, яка відступає від перешкод, замість того, щоб кинутися на них [6, с. 400].

К. Ізард відносить страх до базових емоцій, вказуючи на те, що такі емоції виникають у результаті еволюційно-біологічних процесів і служать задля адаптації [3, с. 79].

Більшість вчених вважає, що почуття страху притаманне всім вищим тваринам, але в більшій мірі це почуття властиве людині з її тонко розвиненої психікою. Тварина може боятися лише конкретних небезпек, людина ж завдяки уяві має можливість лякатися ще й уявних бід [7, с. 5].

Страх, а саме страх невдачі може тримати людину в постійній напрузі, породжувати невпевненість та не дозволяє особистості реалізовувати себе [4, с. 20].

Когнітивно сконструйовані причини виникнення страху невдачі: почуття самотності, знедоленості, пригніченості, загрози самоповазі, почуття неминучого провалу, відчуття власної неадекватності. Наслідки страху: емоційні стани невпевненості, сильне нервове напруження, які спонукають особистість до втечі, пошуку захисту, порятунку. Основні функції страху і супутніх йому емоційних станів: сигнальна, захисна, адаптаційна, пошукова [1, с. 9].

Одним з варіантів класифікаціїї страхів, є розподіл страхів за предметом переживання, за типами переживання, за рівнем адаптованості та за характером протікання переживання [4, с. 23]. А.І. Захаров поділяє страхи на ситуаційні та особистісні [1].

Страх невдачі - це психологічний стан, коли людина відчуває тривогу, переживає стрес.

Одна з головних причин страху невдачі в умовах трансформаційних змін полягає в тому, що такі зміни можуть приводити до нестабільності, невизначеності та непередбачуваності. Це може створювати у людей відчуття незахищеності та невпевненості в майбутньому, що збільшує ймовірність страху невдачі.

Також важливо відзначити, що особистість дорослого віку може переживати страх невдачі через збільшення відповідальності за свої дії та результати. Відповідальність за кар'єру, сім'ю, фінансове благополуччя та інші аспекти життя, може ставити під великий тиск та збільшувати страх невдачі.
Крім того, в сучасному світі, де конкуренція та вимоги до людей зростають, особистість може переживати страх невдачі через порівняння з іншими людьми. Наприклад, порівняння свого життя з життям інших людей в соціальних мережах може створювати відчуття невдачі та незадоволеності.

Щодо механізмів *соціального порівняння,* слід указати на думку Л. Фестінгера [8], який виявив, що, порівнюючи себе з іншими, індивід отримує можливість оцінки власних здібностей, привабливості, якостей особистості, коректності поведінки або поглядів.

Спираючись на цей механізм, В. Янчук [9] робить висновок про те, що людина, формуючи уявлення про себе, порівнює по-перше, своє теперішнє з минулим, а домагання – з досягненнями, по-друге, порівнює себе не в абстрактній, а в конкретній системі координат (кращий серед гірших – почувається краще, ніж гірший серед кращих).

Дослідник виокремлює *3 функції соціального порівняння*: самооцінку, саморозвиток (на основі самооцінки), самопідвищення (на основі саморозвитку). Порівняння є необхідною умовою саморозвитку і самозмін, при цьому важливим є існування середовища порівняння, в якому людина може фіксувати позитивну динаміку, Якщо такого середовища немає, складно переконати людину в позитивних наслідках її дій [9, с. 298].

Страх невдачі може викликати різні реакції у дорослих осіб. Деякі можуть переживати великий стрес і тривожність перед невдачею, що може призвести до того, що вони уникають ризиків і втрачають можливості розвитку. Інші можуть використовувати страх невдачі як мотивацію до дій і вирішення проблем.

Ю.В. Щербатих виділяє вісім головних різновидів соціальних страхів, які він поєднує у чотири пари: 1) страхи керівництва і підпорядкування; 2) страхи успіхів і невдач; 3) страхи близьких соціальних контактів; 4) страхи оцінок [7]. Страх невдачі пов'язаний з побоюванням зазнати невдачу на якомусь терені будь то кар'єра, бізнес, навчання або особисте життя.

Основні особливості переживання страху невдачі в умовах сьогодення можуть бути наступними:

Непідтверджена ідентичність, невизначеність, конкуренція, страх перед відмовою,схильність до уникаючої поведінки, переживання емоційного виснаження, нестабільність, зростання соціальної відповідальності, стресові ситуації.

Отже, страх невдачі може бути досить поширеним серед дорослих людей в умовах сьогодення. Це може призвести до багатьох викликів, але водночас може бути стимулом до розвитку та пристосування до нових умов. Важливо розвивати віру в себе та позитивне мислення, працювати над саморозвитком власної особистості, навчатися новому і рухатися тільки вперед!

Література:

1. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб., 2000. 448 с.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления
3. личности. Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6. С. 35-44.
4. Изард К. Э. Психология эмоций. М., 2007. 474 с.
5. Ильин Е. П. Психология страха. СПб.,2017. 246 с.
6. 5.Ильина И. В. Социальные страхи и их природа. Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического
7. исследования. Е., 2013. С. 211-215.
8. Ушинский К. Д. Страх и смелость. Избранные педагогические сочинения. М., 1974. Т. 1. С. 398-408.
9. Щербатых Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия. М., 2005.512 с.
10. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер. С англ. А. Анистратенко, И. Знаешевой. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.
11. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 768 с.

Каліщук Світлана Миколаївна
докторка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології особистості
та соціальних практик
Третьяк Юлія Анатоліївна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ КРИЗОВОГО МЕДИЧНОГО ЦЕНТРУ

Війна в Україні актуалізувала питання надання психологічної допомоги учасникам бойових дій і цивільному населенню з метою розширення їх психологічних можливостей в особистісному та соціальному просторі. Саме тому знаходження зовнішніх та внутрішніх ресурсів опанування людиною кризовими станами, депресивними переживаннями, тривожними розладами, ПТСР, зловживанням психоактивними речовинами, порушеннями контролю стримування агресії тощо є першочерговим завданням психологічної допомоги воєнного і пост-воєнного простору людського буття. Життя людини в подіях війни детермінує персональну своєрідність загострення або хроніфікації її психологічних проблем.

Відомо, що вплив переживання людиною подій воєнного часу на її психічне здоров'я має два виміри. Перший є руйнівним, що відбивається розладами, пов'язаними із різноманітними стрес-факторами та травмуванням. Другий вимір пов'язується із особистісним зростанням. Дж. Брієр і К. Скотт зазначають, що «зростання» відбувається тоді, коли людина змогла зустрітися із травмою, пройти через травму та пережити її [6, с. 98]. В.О. Климчук окреслює особливості такого проживання, за якого «якість життя людини змінюється, але вже в інший бік – усе тепер усвідомлюється по-новому, змінюються й стають глибшими погляди на світ, на себе, на інших людей» [2, с.15]. Якими саме переживаннями наповнюється дійсність людини, як саме вона здійснює «пере-життя» отриманого складного досвіду залежить від наявних у неї опор та усвідомлення власної специфіки інтрапсихічного (самовіднесення), інтерпсихічного і екзистенційного ракурсів «співвіднесення Я і світу воєнних подій» [1].

Ефективний психологічний супровід особистості в період кризи передбачає застосування психотехнологій психологічної підтримки і допомоги з метою відновлення психологічної витримки, оптимізації стосунків з оточенням, посилення можливості вирішувати проблеми завдяки відродженню внутрішніх ресурсів. Т.М. Титаренко позначає ключові характеристики супроводу, якими є комплексність, тривалість, систематичність, опосередкованість взаємодії агента і

реципієнта шляхом організації підтримки з боку оточення [5]. Соціально-психологічний супровід, визначається Т.М. Титаренко як інтегральна (соціальна і психологічна) підтримка людини, що спрямована на оптимізацію взаємодії людини з близьким і віддаленим оточенням та є медіатором покращення психологічного здоров'я людини [5].

Слід позначити, що соціально-психологічна реабілітація є важливою складовою психологічної допомоги та соціально-психологічного супроводу військовослужбовців і цивільних, які пережили психотравмуючі воєнні події та знаходяться в кризовому стані. Цей вид психологічної допомоги орієнтований на відновлення соціальних та психологічних функцій людини після травми та підвищення рівня її адаптації до навколишнього світу. Соціально-психологічна реабілітація є комплексною допомогою спеціалістів (психологів, психіатрів, психотерапевтів, реабілітологів, неврологів, соціальних працівників), що спрямована на опанування кризовими станами і на реінтеграцію людини у суспільство.

А.П. Мельник визначає такі завдання соціально-психологічної реабілітації:

1. Приведення у норму психологічного стану.
2. Відновлення психічних функцій (мислення, пам'яті, сприйняття), які постраждали в наслідок травмуючої події.
3. Примирення із новим тілесним «Я-образом».
4. Налагодження взаємозв'язку із оточенням.
5. Пошук нових цінностей та смислів у житті.
6. Самоідентифікація та пошук відповідей на запитання: «Хто Я?»
7. Супровід у посттравматичному зростанні [3, с.103].

Т. Титаренко розглядає соціально-психологічну реабілітацію як процес та відмічає, що її специфіка полягає у розробці і використанні відновлювальних заходів, які діятимуть у чотирьох напрямках: персональному, інструментальному, просторовому і часовому [4, с. 162].

Отже, головна мета соціально-психологічних реабілітаційних заходів спрямовується на особистість військовослужбовця, його самооцінку, комунікативні навички, потреби, способи адаптації в родині та суспільстві, на подолання наслідків психотравмуючих подій, відновлення боєздатності, за умови повернення на бойові позиції, та працездатності при поверненні до цивільного життя.

Упредметнення мети соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців в умовах кризового медичного центру здійснюється через обґрунтування і перевірку ефективності психотехнічного протоколу (послідовності процесу). Метою психотехнічного протоколу є складання покрокового опису повного спектру необхідних соціально-психологічних реабілітаційних дій, які включають:

1) клінічне інтерв'ю щодо жалоб військовослужбовців, які отримали бойову травму, зокрема: порушення сну, кошмари, немотивована агресія, підвищена тривожність, страхи, застрягнення на травмувальному досвіді, симптоми інтрузії або констрикції, соматичні болі, постійне напруження тощо;

2) діагностику станів методиками: HADS (госпітальна шкала тривоги і депресії), CAPS 5 (діагностика ПТСР), первинне інтерв'ювання з повним описом вегетативних та соматичних проявів ПТСР;

3) визначення коморбідних захворювань;

4) індивідуальна кризова консультативні робота за моделями і алгоритмами кризового втручання;

5) щоденя групова робота, спрямована на зниження наслідків бойової травми та відновлення пацієнтів за темами: «Реакції завмирання», «Гострі стресові реакції», «Техніки самодопомоги», «Опрацювання травми методом пролонгованої експозиції», «Зміна мислення про травму» тощо;

6) підтримуючі психотерапевтичні групи, групи тілесно-орієнтованої терапії, арт-терапевтичні групи.

Програма розрахована на перебування пацієнтів у кризовому медичному центрі «Соціотерапия» у м. Києві 28 днів. При виписці зі стаціонару здійснюється повторна діагностика, за результатами якої проводиться аналіз динаміки впливу методів психотехнічного протоколу соціально-психологічної реабілітації на одужання пацієнтів (обсяг загальної вибірки становить 168 пацієнтів, з них 59 військовослужбовців).

Отже, соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців в умовах муніципального кризового медичного стаціонару здійснюється у форматі мульти-дисциплінарного підходу і забезпечує стійку зміну установок (позицій, сценаріїв) та забезпечує набуття пацієнтами суб'єктивного відчуття управління ходом власного життя, відновлення впорядкованої й несуперечливої персональної картини світу через структурування і збагачення смисловими зв’язками персональної дійсності, в якій ключовим елементом є війна.

Література:

1. Каліщук С. Базиси реалістичного співвіднесення психолога-консультанта із світом в умовах війни. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 2022. №33 (72). С. 79-86. DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/13.
2. Климчук В.О. Мотиваційний дискурс особистості: на шляху до соціальної психології мотивації. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 290 с.
3. Мельник А.П. Психологічна реабілітація військовослужбовців, що перебували в умовах бойових дій. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки,* 2015. № 4. С. 100-105.
4. Титаренко Т.М. Соціально-психологічна реабілітація особистості: етапи, технології, техніки. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 2018. № 41. С. 157-167.
5. Титаренко Т.М. Соціально-психологічний супровід постраждалих унаслідок травматизації: євроінтеграційні перспективи. *Проблеми політичної психології.* 2022. № 45(48). С. 60-67.

6. Briere J., Scott C. Principles of trauma therapy: a guide to symptoms, evaluation, and treatment. California: University of Southern California, Keck School of Medicine, 2012. 428 p.

Карпюк Сергій Васильович
кандидат наук з державного управління
Житомирський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП»
м. Житомир, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У СЛІДЧІЙ ТА СУДОВІЙ ПРАКТИЦІ

Слово «психологія» походить від двох грецьких слів: «psyche» - душа, «logos» - наука, вчення, тобто – «наука про душу». Психологія – це наука про закономірності функціонування і розвитку психіки, що вивчає внутрішні структури і процеси, знання яких необхідне для пояснення поведінки та психологічних особливостей людини і груп людей.

Юридична психологія – одна з молодих галузей психологічної науки. Перші спроби систематичного вирішення деяких задач юриспруденції методами психології появилися у XVIII-XIX столітті [1].

На початку XX столітті в юридичній психології з'являються експериментальні методи дослідження. Альфред Біне вперше експериментальним шляхом вивчав питання про вплив навіювання на дитячі показники. У роботі Г.Гроссу «Кримінальна психологія» (1898) використані результати загальнопатологічних експериментальних досліджень ряду психологів того часу.

У кінці 50-х – на поч. 60-х рр. було поставлено питання про необхідність відновлення в правах юридичної психології і судово-психологічної експертизи, активного використання психологічних знань у слідчій і судовій практиці.

У даний час істотний внесок у становлення і розвиток юридичної психології внесли Я.Ю.Кондратьєв, Л.Є.Орбан-Лембрік, І.Ф.Аршава, Д.О.Александров, В.В.Бедь, В.О.Коновалова, О.Є.Самойлов, В.Ю.Прудівус та ін. У нашій країні у сфері юридичної психології проводиться безліч досліджень за такими напрямами: загальні питання юридичної психології, правосвідомість і правова психологія, кримінальна психологія, судово-психологічна експертиза, психологічні особливості неповнолітніх правопорушників, виправно-трудова психологія, психологія організованої злочинності тощо [4].

Одним із напрямків психології (юридичної психології) є судово-психологічна експертиза, яка спрямована на вивчення структури і змісту індивідуальної усвідомленості й адекватності поведінки людей у процесі дослідження тих або інших вчинків і відображення явищ оточуючого середовища.

Психологічна експертиза встановлює ті особливості психічної діяльності та такі їх прояви в поведінці особи, які мають юридичне значення та викликають певні правові наслідки [2].

Основним завданням психологічної експертизи є визначення у підекспертної особи: індивідуально-психологічних особливостей, рис характеру, провідних якостей особистості; мотивотвірних чинників психічного життя і поведінки; емоційних реакцій та станів; закономірностей перебігу психічних процесів, рівня їхнього розвитку та індивідуальних її властивостей.

При проведенні психологічних експертиз використовуються загальновідомі в науковій практиці психологічні методики і такі, що пройшли державну атестацію, та їх авторські модифікації, що відбираються з урахуванням специфіки експертних досліджень і конкретних питань, поставлених перед психологічною експертизою.

Всебічне, повне розслідування і судовий розгляд кримінальних і цивільних справ, спрямоване на встановлення об'єктивної істини, обов'язково включає в себе аналіз психологічних механізмів поведінки людей, зокрема, ступеня усвідомленості такої поведінки. Відповісти на ряд питань, що виникають у співробітників правоохоронних органів і суду щодо індивідуально-психологічних особливостей особистості обвинувачених, свідків, потерпілих, позивачів і відповідачів дозволяє судово-психологічна експертиза .

Метою судово-психологічної експертизи є надання допомоги суду і органам досудового розслідування в більш глибокому пізнанні психологічного змісту спеціальних питань, що входять до предмету доказування у кримінальних провадженнях, цивільно-правових спорів і справ про адміністративні правопорушення, а також в дослідженні психологічного змісту цілого ряду правових понять, що містяться в законі.

Об'єкт судово-психологічної експертизи - психічна діяльність суб'єкта правовідносин (підозрюваного, обвинуваченого, потерпілого, свідка, позивача, відповідача тощо) в юридично значимих ситуаціях (особливості механізму заподіяння тілесних ушкоджень за матеріалами кримінальних правопорушень проти життя і здоров'я громадян; документи як особливий вид доказів, в тому числі авторські твори, щоденники, листи, малюнки, пр., протоколи слідчих дій, висновки судових експертиз, фото- і відеодокументи).

Предмет судово-психологічної експертизи – вивчення психічних процесів, властивостей, станів і механізмів психічної діяльності конкретної людини, що мають значення для встановлення істини у кримінальному провадженні, цивільно-правовому спору, а також у справах про адміністративні правопорушення.

Кваліфіковані і об'єктивні висновки експертизи покликані сприяти підвищенню наукової обґрунтованості, індивідуалізації та ефективності судових санкцій.

Основним завданням експерта-психолога є точна і об'єктивна оцінка індивідуальних особливостей психічної діяльності обвинувачених, свідків і

потерпілих на основі використання спеціальних психологічних знань, методів і методик дослідження.

Судово-психологічна експертиза є комплексним психологічним дослідженням з використанням дуже широкого переліку методів. В кожному окремому випадку вибір методів дослідження визначається характером поставлених перед експертизою питань.

Експертами здійснюється виробництво наступних видів судово-психологічної експертизи в кримінальному і цивільному процесах:

- судово-психологічна експертиза індивідуально-психологічних особливостей особистості.
- судово-психологічна експертиза емоційних реакцій та станів;
- судово-психологічна експертиза неповнолітніх (підозрюваних, обвинувачених, свідків, потерпілих).;
- судово-психологічна експертиза по справах щодо сексуального насилля та статевої недоторканності;
- судово-психологічна експертиза здатності сприйняти важливі по справі обставини та давати про них правильні (адекватні) покази;
- посмертна судово-психологічна експертиза;
- судово-психологічна експертиза спроможності громадянина розуміти значення своїх дій та керувати ними при укладанні угоди;
- судово-психологічна експертиза у справах про спори між батьками про виховання і місця проживання дитини;
- судово-психологічна експертиза по справах о компенсації моральної шкоди;
- судово-психологічна експертиза із застосуванням спеціального технічного засобу – комп'ютерного поліграфа тощо.

Проведення експертизи та складання висновку, який буде надано для замовника, вимагає від спеціаліста в галузі психології високого професіоналізму та постійного підвищення рівня своєї кваліфікації.

Найважливішою складовою професійної компетенції судового експерта-психолога є мистецтво проведення психодіагностичного дослідження. Психологічне експертне дослідження відбувається при безпосередньому контакті з підекспертною особою, яка знаходиться у складній життєвій ситуації. У своїй діяльності експерт-психолог часто змушений працювати з людьми, які по-людськи, з життєвої точки зору, викликають вкрай негативне емоційне відношення. Це може визначатися характером інкримінованого їм діяння – наприклад, статеві злочини, вбивства, які скоєні з особливою жорстокістю тощо. Іншим фактором емоційного неприйняття може бути неприйнятна з точки зору норм міжособистісного спілкування поведінка досліджуваного у процесі проведення експертизи: підвищена агресивність, лихослів'я тощо.

Нормальну суб'єктну взаємодію порушують також різні форми установочної поведінки: явна симуляція, аггравація тощо. Часто дратівливими у спілкуванні є особливості поведінки, що визначаються різними формами психічних розладів: підкреслена демонстративність, негативізм, підвищена

підозрілість і вимогливість та ін. Проте в будь-якому випадку експерт-психолог повинен займати професійну позицію по відношенню до поведінки підекспертних осіб та бути неупередженим [3].

Необхідно враховувати те, що в ситуацію судово-психологічної експертизи найчастіше потрапляють люди, які скоїли правопорушення в силу важких життєвих обставин, стресових впливів. Сама ситуація притягнення до кримінальної відповідальності, відрив від звичних умов життєдіяльності можуть сприйматися підекспертними особливо важко, приводити до змін психічного стану, настрою. Наявність у багатьох підексппертних психічних аномалій різного ступеня вираженості, що заважають їм повноцінно адаптуватися в звичайному житті і в умовах проведення експертизи, також вимагає особливого підходу. Можна сказати, що взаємодія психолога з досліджуваним, разом з виконанням основних завдань експертизи, виконує терапевтичну функцію по відношенню до останнього. Така взаємодія з об'єктом дослідження значно відрізняє судово-психологічну експертизу від інших видів експертиз.

Література:

1. Александров Д. О., Андросюк В. Г., Казміренко Л. І., Корнєв О. М., Костицький М. В., Кудерміна О. І. Юридична психологія. Альбом схем з коментарями: навч. посіб. / Київський національний ун-т внутрішніх справ / Л.І. Казміренко (заг.ред.), Є.М. Моісеєва (заг.ред.). Вид. 3-є, доопрац. та доп. К. : КНТ, 2008. 152 с.
2. Аршава І. Ф., Рєпіна О. Г., Аршава І. О.. Юридична психологія: підручник / Дніпропетровський національний ун-т. Д. : РВВ ДНУ, 2008. 180 с.
3. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.. К. : Либідь, 2007. 256 с.
4. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології XX століття: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., що навчаються за спец. "Психологія". 2. вид., стер. К. : Либідь, 2003. 990 с.

Карпяк Оксана Павлівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»
Науковий керівник:
Горішна Н.М., кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ І РОЗУМІННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ

Дослідження проблем сприйняття та розуміння усного мовлення дітьми молодшого шкільного віку з розладами спектра аутизму є актуальним завданням

для фахівців спеціальної освіти з декількох причин. По-перше, аутизм стає все більш поширеним у сучасному світі, і його поширення в дитячій віковій групі на початку XXI століття становить від 1 до 2 випадків на кожні 100 дітей. Ця тенденція характерна і для України [1]. По-друге, дитячий вік є ключовим для розвитку мовлення, тому дослідження сприйняття та розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом є важливим для розуміння проблем комунікації у цій віковій групі, а також для вдосконалення методів навчання та виховання дітей з розладами спектра аутизму. По-третє, дослідження сприйняття та розуміння мовлення дітьми з аутизмом може допомогти у покращенні їхнього якісного життя та зниженні соціальної ізоляції, з якою часто стикаються діти з цим розладом.

Американська психіатрична асоціація (APA) в останньому виданні Діагностичного та статистичного посібника з розладів психічного здоров'я (DSM-5) визначає аутизм як «спектр порушень нейророзвитку, що характеризуються дефіцитами в соціальних і комунікативних вміннях, а також в поведінці та інтересах, що проявляються в ранньому дитинстві та продовжуються протягом життя. Симптоми розладів спектра аутизму (РСА) можуть включати обмежені, повторювані та стереотипні заняття та інтереси, а також порушення сенсорної інтеграції, інтенсивність та комбінація яких можуть сильно варіюватись у межах спектра» [2].

Одним з найбільш поширених порушень мовлення у дітей з РАС є затримка мовлення. Вони починають говорити пізніше, ніж інші діти, та мають труднощі із засвоєнням нових слів і фраз. Поширеними серед даної категорії дітей є труднощі із сприйняттям складних граматичних конструкцій, переносного значення слів та використанням мовних засобів для вираження своїх думок та почуттів, зокрема, вживанням звертань до людей, правильної форми слів та іменників, питальних та стверджувальних речень тощо. Це може бути пов'язано з тим, що діти з аутизмом мають складнощі з соціальною взаємодією та комунікацією, що може впливати на розвиток їхнього мовлення [6; 10].

Дослідження показують, що порушення звуковимови є одним з найбільш поширених порушень мовлення у дітей з РАС. Так, дослідження, проведене у 2017 році, показало, що більша половина дітей з аутизмом мають проблеми з вимовою звуків. Зазвичай, це стосується звуків «с», «з», «ш», «ж», «з», «т», «д», «л», «р». Діти можуть заміняти один звук на інший, пропускати звуки у словах, або додавати звуки там, де вони не повинні бути. Причиною цих проблем може бути недостатня моторика артикуляційних органів або проблеми з координацією рухів цих органів. Порушення вимови також може бути пов’язане з іншими фізіологічними чи неврологічними аспектами, пов'язаними з РАС [7].

Ще одним проявом порушень мовлення у дітей з РАС є порушення інтонаційної сторони мовлення – у них спостерігається монотонна інтонація та відсутність варіацій в голосі, що ускладнює комунікацію [9; 11].

У дітей з РАС можуть спостерігатись стереотипні та повторювані форми мовлення, так звані ехолалії. Вони можуть повторювати слова або фрази, які

чули раніше, часто без належного контексту або навіть без зв'язку з тим, що відбувається в момент взаємодії [4; 9].

Діти з РАС можуть мати проблеми з розумінням та використанням мови в соціальних ситуаціях, таких як спілкування з однолітками або дорослими. Труднощі також можуть стосуватися розуміння невербальних сигналів, таких як міміка та жести. Це може ускладнювати їхнє соціальне життя та здатність до навчання [3; 6; 8].

Корекції порушень мовлення у дітей з РАС повинна здійснюватись із застосуванням індивідуального та системного підходів. Перший передбачає використання тих методів і технологій, які найкраще відповідають потребам та індивідуальним особливостям кожної дитини. Другий – визнає необхідність не лише розвитку мовленнєвих навичок, але й роботу з іншими аспектами порушень, такими як поведінкові проблеми, стереотипії та інші.

Література:

1. 2 квітня – день поширення інформації про аутизм *Центр громадського здоров'я України*. URL: https://phc.org.ua/news/2-kvitnya-den-poshirennya-informacii-pro-autizm (дата звернення: 02.04. 2023)
2. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association. 2013.
3. DeFurio J., Summers J. A. Using peer-mediated interventions to improve the social interactions and play skills of children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2021. 51(1), Pp. 1-15. doi:10.1007/s10803-020-04528-x (Last accessed: 17.03.2023).
4. Estes A., Rivera V., Bryan M., Cali P., Dawson G. Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in higher-functioning school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2013. 43(2), Pp. 362-373. doi: 10.1007/s10803-012-1584-y (Last accessed: 07.03.2023).
5. Gengoux P. M. P., Schreibman L., Robins D. L. The effectiveness of teaching social skills to children with autism spectrum disorder using video modeling: A review and meta-analysis of the literature. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2012. 42(12). Pp. 278-293. doi:10.1007/s10803-011-1304-5 (Last accessed: 10.03.2023).
6. Jasmin E., Taler V. Teaching receptive language skills to children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders.* 2018. Vol. 45. Pp. 1-14. doi:10.1016/j.rasd.2017.09.011 (Last accessed: 02.04.2023).
7. McCann J., Peppe S., Gibbon F. E., O'Hare A., Rutherford M. (). Speech sound disorder in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2017. 52(5). Pp. 492-514. doi: 10.1111/1460-6984.12303 (Last accessed: 17.03.2023).
8. McGee G. E., Gastgeb H. A. Social communication development in autism spectrum disorder: Core deficits and treatments. *Advances in child development*

and behavior. 2013. Vol. 44. Pp. 41-78. doi: 10.1016/B978-0-12-397947-6.00002-1 (Last accessed: 11.03.2023).
9. Nadig A., Tager-Flusberg H. Speech and language processing in autism: Advances and challenges. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. 2015. 6(4). Pp. 369-382. doi:10.1002/wcs.1356 (Last accessed: 07.03.2023).
10. Oudgenoeg-Paz O., Volman M. J., Leseman P. P. Language development in autism: From the onset of symptoms to the consolidation of language skills. In J. M. Kager, J. P. van Oostendorp, & M. J. Wijnen (Eds.). *Proceedings of the 9th International Conference on Speech Prosod*y. 2016. Pp. 1-5). Boston, MA: ISCA. https://www.isca-speech.org/archive/SpeechProsody_2016/pdfs/142.pdf (Last accessed: 10.03.2023).
11. Russo N., Mottron L., Burack J. A., Jemel B. Intonation processing in high-functioning autism spectrum disorder: Evidence from non-literal language. *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01296 (Last accessed: 12.03.2023).

Кашпур Юрій Михайлович,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри теоретичної і
консультативної психології
Горобець Ольга Миколаївна,
здобувач магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Український державний університет імені
Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ СЕКСУАЛЬНОСТІ ДОРОСЛОЮ ОСОБИСТІСТЮ ПІД ЧАС ВОЄННИХ ДІЙ

Темі сексуальності серед наукових робіт у галузі психології була приділена досить велика увага протягом усього періоду існування психології як науки.

Ще З.Фрейд виділив саме пориви лібідо як основний чинник мотивів людської діяльності. Саме нереалізована сексуальність дуже часто стає основою багатьох неврозів сучасних людей незважаючи на удавану розкритість і доступність цієї теми.

Але саме зараз, коли наша країна і усе її населення опинилися у таких важких обставинах, коли кожен знаходиться на межі своїх психічних ресурсів і одночасно від кожного вимагається бути максимально ефективним у своєму житті, забувати цю тему ніяк не можна, бо саме ця людська природна потреба є великим ресурсом відновлення психіки.

Зазначимо, що питання сексуальності особистості вивчали З. Фрейд, А. Лоуен, А. Кінсі, У. Мастерс та В. Джонсон, Д. Басс та інші вчені. Серед

вітчизняних дослідників можна виділити А.О. Кононенко, Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді, В.А.Гупаловську, Н. Стрілець.

Однак, не дивлячись на досить широку представленість різних напрямків дослідження проблеми сексуальності людини, спостерігається певний дефіцит психологічних досліджень, присвячених проблемам сексуального задоволення, сексуальним особливостям благополуччя особистості. Також зовсім невисвітленою є тема зміни сексуальних сценарієв людини під час таких кризових подій, як війна.

Проаналізувавши літературу, що висвітлює питання сексуальності дорослих, їх поведінкових сценаріїв, а також результати опитувань людей дорослого віку серед наших співвітчизників зараз, під час війни, на нашу думку, можна стверджувати про деякі зміни сексуальних сценаріїв людей під час військових дій.

Майже сто відсотків респондентів відмітили зміни у своїй сексуальній поведінці.

Але ці зміни, як виявилося, носять досить полярний характер.

Переважна кількість людей відмітила зниження цікавості до сексуального життя. Основними чинниками цього можна назвати:

- зростання загального і особистісного рівня тривожності на фоні невпевненості у майбутньому,
- відчуття провини (комплекс того, хто вижив),
- знецінення цієї сфери свого життя на кшталт «як я можу взагалі про це думати, коли у країні війна»
- перенесення фокусу уваги на новини і соціальні події, волонтерську діяльність тощо.

Однак певна частина опитуваних відмітила, навпаки, зростання сексуального потягу до своїх партнерів. Чинником цього в основному виявилося розуміння своїх глибинних почуттів до близької людини в умовах загрози її втрати.

Зовсім невелику кількість складають ті, хто через підвищення цікавості до цієї сфери і досить активні сексуальні стосунки знімає надмірну нервову напругу.

Також слід зауважити що майже всі респонденти відмітили позитивний вплив реалізації сексуальної складової їхньої особистості на власне самопочуття та емоційну сферу (зниження тривожності, депресивних проявів, підвищення життєвого тонусу, зростання рівня оптимізму) у тих випадках, коли їм все ж таки вдавалося здійснити свої сексуальні бажання, або при допомозі свідомих зусиль не забувати про цю досить важливу частину свого життя і приділяти їй достатню увагу – не меншу ніж за довоєнних часів, а навіть трохи більшу.

Таким чином можна сказати, що навіть за часів військових дій дорослій статевозрілій особистості було б неправильно ігнорувати свою сексуальність, яка є дуже важливою часткою її життя, не відкладати свою самореалізацію як сексуальної істоти на післявоєнний час, бо саме природна сексуальність і саме

зараз може давати великий ресурс відновлення людській психіці, змінювати якість життя на краще, давати самопочуття спокою, захищеності і впевненості. Для цього нами були розроблені практичні рекомендації для поліпшення якості сексуального життя особистості під час воєнного стану.

Література:

1. Діденко С. В. Психологія сексуальності і сексуальних стосунків. Київ., 2003., 164 с.
2. Гупаловська В., Стрілець Н. Психологічні особливості сексуальних установок молоді. *Психологічні науки:* збірник наукових праць. 2013. Том 2, випуск 10 (1991).
3. Кононенко А. О. Сучасні підходи до вивчення проблеми сексуальності. Психологія та соціальна робота. 2021. Вип. 1 (53). С. 90-101.
4. Говорун, Т. В. Стать та сексуальність: психологічний ракурс : Навчальний посібник / Тамара Василівна Говорун, Оксана Михайлівна Кікінежді; Гол. ред. Б. Є. Будний.– Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 1999.– 384 с.
5. Garry Kally, Sexuality Today: The Human Perspective. Dushkin Pub Group; 3rd edition (1992), 548 p.

Кашпур Юрій Михайлович
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри теоретичної та
консультативної психології
Письменний Сергій Олександрович
здобувач освітньо-наукового рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Український державний університет імені
Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПОДРУЖНІХ СТОСУНКІВ ПІД ВПЛИВОМ ВОЄННИХ ПОДІЙ

Україна та її громадяни проживають військовий час, який впливає на психоемоційний та фізіологічний стан особистості. Люди відчувають постійну напругу викликану тривожністю та фрустраціями. Такі події впливають не лише на окремого індивіда, а і на соціальні інститути, наприклад, подружжя. Не всі військові були готові до повномасштабного наступу та до війни в тих обсягах, в яких вона є зараз. Але маючи бойовий досвід в АТО та ООС їм та їх сім'ям простіше адаптуватися до нових умов. Однак, на війну відправилися не лише військові з підготовкою, а й цивільні, які залишили своїх дружин, дітей, батьків та друзів.

Зазначимо, що питання вивчення травматичного досвіду та його причин розглядали вчені з усього світу, в тому числі і українські, наприклад Р. Лазарус,

Р. Волошин. Основи посттравматичного стресового розладу були описані ще Г. Сельє, який також зазначав в своїх роботах про адаптаційний синдром. Варто зазначити, що наукових матеріалів відносно впливу війни на подружжя з погляду психології, досить мало. Більше того мала кількість психологів, які досконало володіють методологією надання допомоги в таких випадках.

Проаналізувавши наукові роботи та літературу, що висвітлюють питання проблематики психологічних трансформацій подружжя під час воєнного стану, можна припустити, що факторами таких змін є [5]:

- постійний стресор;
- низькі сімейні ресурси (наявність відкритості, згуртованості, очкувань, гнучкості у стосунках);
- суб'єктивна інтерпретація стресора в сім'ї.

Серед основних чинників є такі [1]:

- чоловік чи жінка тривалий час виконує всі функції самостійно, без підтримки та допомоги партнера, оскільки той знаходиться далеко;
- партнеру не вистачає моральної та фізичної підтримки з боку чоловіка чи дружини;
- постійне переживання дистресу (раптом партнер не повернеться з бойового завдання, раптом щось сталося);
- при поверненні з війни партнер змінюється як психологічно та, можливо, і фізично (це провокує відчуття незнайомої людини поруч, що супроводжується постійною тривогою в обох партнерів);
- реінтеграція (під час розлуки подружжя живе різним життям і чим більший період розлуки, тим краще відбувається закріплення різних стилів життя).

Зміна в подружжі в умовах того стану, який триває в Україні відбувається не лише через те, що один із партнерів чи обидва партнери військові, а й через неможливість виїхати разом до безпечного місця. Через це чоловіки залишаються в умовно безпечному місці (в Україні, не на фронті), а дружини та діти виїжджають закордон. Для таких пар, зазначені вище фактори та чинники зміни подружжя через психологічні особливості, залишаються незмінними.

Оскільки, щоб член подружжя міг жити без партнера в комфорті йому доводиться ставати незалежним і це може стати однією з причин розлучення, через те, що незалежність проявляється в людині в нових можливостях, виходу із зони комфорту та вдосконаленням. Незалежністю, як правило, керує високий рівень домагань. Відповідно, після повернення партнера в сім'ю, який також може закріпити за собою незалежність, небажання підкорятися і тому подібне, зростає ризик конфліктності в сім'ї [4].

Варто також згадати про повернення партнерів з розладами ПТСР, так як такі люди можуть відчувати симптоми розладу сну, тривоги, порушення адаптації до цивільних умов проживання, відчуття незадоволення своїм життям, незадоволення подружнім життям. Такі подружжя мають більший ризик розлучення, оскільки військові з ПТСР можуть також завдавати емоційної та навіть фізичної шкоди людям, що їх оточують [2; 3].Проаналізовані нами

дослідження показують, що жінки скаржаться на домашнє насильство, оскільки чоловіки повернувшись з війни стають більш агресивними та не в силі контролювати свій емоційний стан. Вони легко піддаються впливу зовнішніх факторів та в результаті починають себе поводити більш агресивно. Як правило, в такі моменти найбільше страждають люди, що знаходяться поруч та ті до яких є психоемоційна довіра. Тож парам, що потрапляють до такої категорії, рекомендовано проходити психотерапію, для відновлення емоційного контакту, довіри, взаємоповаги та взаєморозуміння, що можуть втрачатися через вище зазначені умови життя.

Найбільше впливу воєнного часу підлягають молоді сім'ї, оскільки відбувається різка зміна звичних комфортних умов проживання. Подружжя, яке разом до 5 років, більш гостро відчуває ці зміни ніж подружжя яке більше десяти років разом. Оскільки перших п'ять років наповнені кризовими періодами пов'язаними з психологічними аспектами, такими як: адаптація до нового статусу; прийняття себе як чоловіка/дружину та партнера з його стилем життя; народження дитини. Тому в умовах війни, постійного переживання та стресу подружжя відчуває на собі додатковий період кризи. Не всі подружжя проходять цю так звану перевірку стосунків. Так як, в цей період в подружній парі є потреба в розумінні та підтримці з боку партнера. Проте в стресових та кризових умовах партнер може бути налаштований на захист своєї безпеки та комфорту і це може стати одним з приводів постійних сварок, нерозуміння один одного та розлучення.

Як висновок, хочемо підкреслити, що психологічні особливості зміни подружнього життя в кризових ситуаціях є різноманітними. Але проаналізувавши дослідження та літературу ми виявили три основні фактори, що впливають на результат подолання кризових подій в житті подружжя. Варто пам'ятати, що під час впливу стресогенних факторів, подружжя може не впоратися використовуючи свої звичні коппінг-стратегії і в такому випадку, можливо, варто звертатися за порадою до спеціалістів. Знаходження та закріплення нових патернів поведінки може тривати досить довго, а в зазначених вище умовах цього часу може не вистачити для подолання кризи. Ця тема потребує подальшого дослідження, оскільки універсального пояснення трансформації стосунків подружжя під впливом війни, кожне подружжя є неповторним і з власною історією та можливостями.

Література:

1. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 1. – Київ, 2018. – 208 с.
2. Trevillion, K., Williamson, E., Thandi, G., Borschmann, R., Oram, S., Howard,L., & Howard, L. M. (2015). A systematic review of mental disorders andperpetration of domestic violence among military populations // Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology, 50(9), 1329 – 1346. DOI:10.1007/s00127-015-1084-4.
3. Newby, J., Ursano, R., McCarroll, J., Liu, X., Fullerton, C., & Norwood, A.(2005). Post deployment domestic violence by U.S. Army soldiers // MilitaryMedicine, 170, 8, 643–647.

4. Merolla, A. (2010). Relational maintenance during military deployment:Perspectives of wives of deployed US soldiers // Journal of Applied Communication Research, 38, 1, 4–26. DOI: 10.1080/00909880903483557.
5. Reiss D. E. The Family's construction of reality.-Cambridge, Mass: Harward University stress, 1981.

Княжева Ірина Анатоліївна
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри педагогіки
Державний заклад «Південноукраїнський паціональний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 014 «СЕРЕДНЯ ОСВІТА» ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЯК ЧИННИКА ОПАНУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Нагальна потреба пошуку резервів підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх педагогів (спеціальність 014 середня освіта) як високо компетентних і різнобічно освічених кваліфікованих фахівців своєї справи, спроможних ініціативно, самостійно працювати, творчо й нестандартно мислити, оперативно приймати рішення знайшло своє відображення у програмних документах, зокрема й обговоренні проєкту відповідного Стандарту вищої освіти (2023 р.) та призвела до розуміння необхідності подальшого упровадження й модернізації модульної технології навчання.

У сучасних наукових дослідженнях (А.Алексюк, І.Бабін, О.Гуменюк, О.Дубасенюк, К.Вазіна, В.Костенко, В.Мельник, Є.Сковін, В.Огнев'юк, Л.Романишина, А.Фурман, Т.Царегородцева, П.Юцявичене та ін.) доведено, що модульний підхід до організації навчання у вищій школі передбачає визначення базису, яким є основний освітній компонент (педагогічна дисципліна); завдання, що формується в її межах і знаряддя інтеграції провідних педагогічних дисциплін і суміжних з ними, якими виступають теоретичний матеріал і практичний інструментарій.

В умовах модульної організації процесу навчання, підвищення його ефективності відбувається за рахунок: планування процесу навчання; програмування діяльності викладача і студента; застосування сукупності засобів, технологій, методів та прийомів, які допомагають розширити й модернізувати набуття майбутніми педагогами загальних і фахових компетентностей залежно від соціального замовлення, їхніх індивідуальних запитів і можливостей; забезпечення максимальної організованості завдяки створенню банку інформації і методичному керівництву щодо шляхів досягнення поставлених дидактичних цілей [4]; відтворення процесу навчання і його результатів на основі блочної автономної побудови освітніх компонент ; перенесення акценту в навчанні з викладання на спрямоване засвоєння інформації, набуття практичних умінь у

процесі самостійного опрацювання здобувачами вищої освіти запропонованої програми, визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів [3]. Опановуючи через власний досвід модульну технологію організації навчання здобувачі вищої педагогічної освіти набувають здатності до її екстраполяції в умови шкільного навчання, що повною мірою відповідає запитам і цілям, поставленим перед учителями Нової Української Школи.

Оскільки, підготовка майбутніх педагогів в умовах модульного навчання передбачає поєднання навчально-пізнавальної, практичної і самостійної діяльності, це призводить до збільшення їхньої пізнавальної активності, основними ознаками прояву якої є готовність до активного пізнання, наявність стійкого інтересу, інтелектуальна напруженість учбово-пізнавальної діяльності, здібність вести творчий пошук оптимального рішення навчальних професійно-педагогічних задач, опираючись на систему наукових знань і аналіз конкретних умов (Т.Генінг, В.Гузенко, О.Доля, В.Знанецький, Т.Клибанівська, Г.Муртазін, П.Лузан, І.Редьковець, Л.Шевченко та ін.).

Розглядаючи вслід за В.Гончарук [1] та В.Тесленко [2] пізнавальну активність здобувача вищої педагогічної освіти як ступінь його енергійності в пізнанні, як здатність до інтенсивного процесу учіння, зумовленого потребою і готовністю особистості до інтелектуальної і професіональної діяльності, що забезпечується оптимальним рівнем науковості викладання і доступності навчання, слід зазначити, що ці ознаки якнайкраще проявляються завдяки реалізації основних принципів модульного навчання. До них відносять: чітку структуризацію змісту навчання, модульність, динамічність, гнучкість, тобто можливість оновлення відповідно до соціального замовлення та вимог практики, особистісно зорієнтований, студентоцентрований, компетентнісний, діяльнісний підходи до навчання, адекватність, усвідомленість перспективи, різнобічність методичного консультування.

Отже, у сучасній соціально-педагогічній ситуації суттєво зростає актуальність проблеми формування пізнавальної активності здобувачів освіти як професійно значущої інтегрованої якості особистості педагога, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції, що якнайкраще реалізується завдяки застосуванню модульної технології навчання.

Література:

1. Гончарук В. А. Формування пізнавальної активності здобувачів вищої освіти в умовах війни. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 83. С. 155–158.
2. Тесленко В. В. Формування творчої пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 1. С. 5–11
3. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: два підходи до експериментування. *Освіта й управління*. 2005. Т. 1. № 1. С. 21–28
4. Юцявичене П. А. Методы модульного обучения. Вильнюс, 2008. 156 с.

Коберник Олександр Миколайович
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПРОЄКТНА КУЛЬТУРА ЯК ОСОБИСТІСНА ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Кардинальне реформування системи освіти в Україні, зумовлене соціально-економічними перетвореннями в економіці, науці, культурі й інтеграцією у світовий і європейський культурно-освітній простір, значною мірою актуалізує проблему підготовки педагогічних кадрів нової генерації. Це, у свою чергу, потребує зміни світоглядних позицій, творчого переосмислення цілей, структури, змісту та процесу педагогічної освіти, зміщення акцентів на створення умов для неперервного професійного розвитку особистості вчителя, оволодіння ним освітніми інноваціями.

Тому в сучасних умовах учені ведуть активний пошук новаторських підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів, що зорієнтовані на їхній розвиток та саморозвиток, гуманістичні суб'єкт-суб'єктні відносини і творчу діяльність в освітньому процесі. Особлива увага приділяється переосмисленню організації та змісту процесу фахової та методичної підготовки, яка відіграє значну роль у професійному та особистісному зростанні майбутнього вчителя. У цьому контексті особливої актуальності набуває оволодіння студентами інноваційними педагогічними технологіями, досвідом педагогічної взаємодії, що забезпечує розвиток когнітивності та максимальне наближення майбутнього вчителя до реальних умов професійної діяльності.

Щодо цього неперервна професійна підготовка майбутніх педагогічних працівників має бути спрямована на: усвідомлення вчителем тенденцій розвитку динамічного світу, розуміння потреби сприймати зміни у всіх сферах життєдіяльності, змінюватися самому, навчатися протягом життя; розвиток у них проєктної культури як важливого чинника практичної підготовки до інноваційної діяльності. Погоджуємося з думкою Д. Крилова, який зазначає, що у сучасному техногенному суспільстві, розвиток якого характеризується мінливістю і постійним рухом, домінуючим стає проєктний тип культури» [5, с. 126].

На сьогодні проєктування стало всеосяжним та визначальним феноменом сучасної цивілізації: посилився процес проєктизації знань, культури та виробництва. Воно стає визначальною стильовою рисою сучасного мислення, одним із найважливіших типологічних ознак сучасної культури чи не у всіх її основних аспектах, пов'язаних із творчою діяльністю людини.

На важливість формування проєктної культури майбутніх педагогів вказується у Професійному стандарті вчителя, адже його здатність до

педагогічного проєктування, як інструмента і бажаного результату професійної підготовки, полягає у тому, що вона:

– ініціює нестандартні рішення в педагогічній діяльності вчителя;
– включає в пошук максимально можливі внутрішні його ресурси;
– є практико орієнтованою, тобто передбачає наявність цілком відчутного й осяжного педагогічного результату.

Узагальнюючи наявні вітчизняні та зарубіжні наукові джерела, можна стверджувати, що проєктна культура найчастіше трактується як: здатність до проєктної діяльності, загальна форма реалізації мистецтва планування, прогнозування, створення, виконання і оформлення проєкту; сукупність досвіду, навичок та розуміння, які втілено в мистецтві планування винаходу, створення та виконання проєкту; якісна характеристика розвитку творчих здібностей людини або групи людей, які досягнуті в результаті засвоєння теоретичних знань і практичних умінь в проєктній діяльності; сукупність проєктних способів інноваційного перетворення педагогічної дійсності на основі прогнозування, планування, конструювання, виконання (в певні терміни) і оцінки досягнення запланованого тощо.

Ми схильні розглядати проєктну культуру педагога як важливу складову частину його професійно-педагогічної культури, його здатність до розроблення і реалізації проєктів у всіх сферах життєдіяльності, сукупність вмінь і навичок інноваційного перетворення педагогічної дійсності на основі прогнозування, планування, конструювання та моделювання освітньо-виховних явищ, процесів та систем.

Проектування здебільшого розглядається як цілеспрямована діяльність щодо створення проєкту, яка виконує роль засобу навчання і способу узагальнення навчального матеріалу, уявлення про нього в згорнутому вигляді.

Таким чином, з педагогічної точки зору, проектування – це творча навчальна або наукова діяльність, креативна за своєю формою і змістом, практична щодо способів їх застосування, самостійна за характером набуття знань чи проведення дослідження, що здійснюється в умовах постійного «конкурсу» думок та пропозицій [3, с. 15]. Проєктування уможливлює новий тип освітнього процесу – проєктний, що на противагу традиційній освіті керується цілями випереджального розвитку, самостійності й автономності. Об’єктом проєктування є, як правило, визначена педагогічна конструкція: педагогічна система, процес, технологія, метод, прийом, завдання, ситуація чи стандарт освіти, освітня програма, зміст освіти у вигляді навчального плану або навчальної програми, підручник, навчальний посібник. Такий широкий спектр об’єктів проєктування пов’язаний з тим, що в педагогіці багато процесів погано керовані, неоднозначні, і тому так важливо науково обґрунтовувати їхні проєкти.

Узагальнення існуючих підходів до педагогічного проєктування дозволило визначити його стрижневі ідеї, а саме: освітній процес будується відповідно до логіки діяльності того, хто навчається, і є особистісно орієнтованим та самомотивуючим; забезпечується індивідуальна траєкторія здобуття освіти;

здійснюється глибоке, усвідомлене засвоєння базових знань за рахунок їх використання в різноманітних ситуаціях; існує можливість вчитися на власному досвіді; гуманістичний смисл проєктного навчання полягає в розвитку творчих здібностей тих, хто навчається; зосереджується увага на інтелектуальному й моральному розвитку особистості, що обґрунтовує необхідність формування проєктного мислення [4].

Тому залучення майбутніх педагогічних працівників до проєктної діяльності дає можливість їм самостійно займатися цікавою справою, що сприяє максимальному використанню особистісних можливостей; створює умови для самореалізації кожного її учасника; забезпечує використання набутих знань на практиці й публічну презентацію досягнутих результатів, а результат цієї діяльності й формується проєктна культура як важлива особистісна якість педагога.

Водночас ефективність організації проєктної діяльності у вищій школі залежить від дотримання специфічних вимог, а саме: здійснення студентами самостійної діяльності; наявність значущої в дослідницькому, творчому аспекті проблеми, що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання; практична, теоретична, пізнавальна, особистісна значущість передбачуваних результатів; планування дій щодо розв'язання проблеми; структурування змістової частини проекту; використання дослідницьких методів – обов'язкова умова кожного проекту (саме з їх допомогою відбувається пошук інформації, яка потім обробляється та осмислюється); врахування рівня підготовки й індивідуальних особливостей студентів; отримання особистісно значущого «продукту» проектної діяльності, який створюється учасниками проектної групи у процесі розв'язання проблеми, та його оформлення у певний спосіб; на заключному етапі презентація «продукту» та захист самого навчального проекту; обов'язкова також оцінка та самооцінка студентом (викладачем) змістової частини навчального проекту, якості проектної діяльності та презентації проекту з метою визначення тематичного поля для майбутніх досліджень.

Отже, формування проєктної культури майбутніх педагогів є актуальним завданням вищої школи і цей процес можливий під час вивчення більшості навчальних дисциплін.

Література:

1. Бережна Л. Проектна культура як основний спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. С. 1-9. URL: http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10beripa.pdf.
2. Зосименко О.В. Особливості організації проектної діяльності студентів під час вивчення педагогічних дисциплін : метод. рек. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2005. 44 с.
3. Коберник О.М. Проектна технологія: теорія, історія, практика. Умань: ФОП Жовтий, 2012. 234 с.

4. Коберник О.М., Андрощук І.П., Гагарін М.І. та ін. Проєктна технологія в інноваційному освітньому процесі: теорія і практика: монографія. / За заг. ред. Коберника О.М. Умань : Візаві, 2021. 312 с.
5. Крилов Д.А. Технология формирования проектной культуры будущего педагога. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені м. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 70. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С.123-131.

Коваль Олександра Василівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 016
Спеціальна освіта
Науковий керівник:
Слозанська Г. І., докторка педагогічних наук,
професорка, завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ

Аналіз теми дослідження. Сьогодні питання адаптації та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у суспільство є вкрай актуальним і особливо гострим в час війни. Науковці та практики дискутують щодо ефективності та дієвості тих чи інших механізмів успішної адаптації в соціумі, окремих його сферах. Однак, найбільш висвітленою у публікаціях є сфера освіти та особливості комплексного підходу до роботи з дітьми з ООП саме у закладах освіти. Дошкільні заклади освіти та заклади загальної середньої освіти взяли на себе значний аспект з адаптації та соціалізації цієї категорії дітей не тільки у середовищах закладів, але й у соціумі. Ці установи також виступили посередниками між сім'єю, суспільством і дитиною у процесі адаптації та соціалізації.

Напрацюванням та дослідженням ефективних механізмів соціальної адаптації дітей з ООП займалися як вітчизняні так і зарубіжні науковці такі як: Ю.Василькова, В.Андрієнко, С.Конопляста, А.Колупаєва, Т.Ілляшенко. Зокрема, Ю.Василькова, Т.Ілляшенко, А.Колупаєва зазначають, що головною умовою дитячого благополуччя є почуття захищеності батьківською любов'ю та адекватне її сприйняття оточуючими. Це ще раз підкреслює значимість проблематики адаптації і соціалізації дітей з ООП у соціумі й освітньому середовищі зокрема.

Разом з тим, у своїх працях Л.Виготський, С.Рубінштейн, О.Леонтьєва зазначили, що особистість формується в процесі діяльності і не є пасивним продуктом соціального середовища. Відтак, основою соціалізації є так зване пристосування, а адаптацію, як стверджують більшість дослідників, можна розглядати як складову і механізм соціалізації. Щодо соціальної адаптації дітей з

ООП – то це процес чи результат процесу, що передбачає задоволення потреб, створення умов як процес переходу для здорового і щасливого життя у суспільстві, тобто як процес переходу з одного стану в інший, як результат цього процесу. Тобто цей процес дозволяє дитині адекватно реагувати на навколишній світ, позитивно ставитися до людей, подій, регулювати свою поведінку та вміти спілкуватися [2, с.32].

Мета статті: здійснити аналіз процесу соціальної адаптації дітей з ООП в освітньому середовищі закладів освіти.

Виклад основного матеріалу: Одним із найактуальніших питань сьогодення у роботі з дітьми з ООП є адаптація та соціалізація їх у всі сфери життєдіяльності суспільства. Як підготувати і адаптувати дітей з ООП до соціуму? – питання на яке науковців та практики шукають відповіді. Зазначимо, що першим етапом означеного процесу є середовище дошкільного навчального закладу. Для непідготовленої дитини з ООП це середовище викликає страх і труднощі. Адже до цього часу у неї було тільки один близький і знайомий простір – це сім'я. Виходу дітей з ООП із зони комфорту у незнайоме їм середовище має передувати спеціальна підготовка, поступове набуття того досвіду, який вона отримає у закладі дошкільної освіти. Вхід у нове середовище є не простим для дитини з ООП, але він сприяє формуванню основ її соціокультурної компетентності і здатності до самовизначення у взаєминах з іншими. Для цього дитині з ООП, перед потраплянням у заклад дошкільної освіти, варто сформувати позитивне сприйняття себе, оточуючих та навколишнього світу. З метою вибудови успішного процесу соціалізації у закладі необхідно:

забезпечити максимально можливу для кожної дитини з ООП самостійність в побутовому та гігієнічному обслуговуванні себе;

виробити позитивне ставлення до праці, готовність до допомоги у побутовій праці та вміння виконувати нескладні доручення;

сформувати звичку та позитивну установку до праці;

навчитися переключатися з виконання однієї знайомої операції на другу, виконувати декілька взаємопов'язаних операцій послідовно та охайно;

вчитися працювати спільно з дорослими та однолітками.

Важливим напрямком роботи дошкільних закладів освіти задля успішної соціальної адаптації дітей з ООП є: збагачення соціального досвіду дитини; знайомство і набуття нових друзів; привчання дитини до режиму дня; збагачення словникового запасу; відповідальності за власні дії; ознайомлення з навколишнім світом (прогулянки, екскурсії). Саме дошкільні навчальні заклади можуть компенсувати недоліки сімейного виховання та забезпечити соціальний розвиток дитини. Тому це стає головним у підготовці дітей з ООП до соціальної адаптації у пізнавальному і навчальному середовищі.

Зазначимо, що адаптація у дошкільному навчальному закладі буде ефективною за умови злагодженої роботи команди соціально-педагогічного супроводу, здійснення корекційної роботи, спрямованої на виправлення і компенсацію тих психічних процесів і новоутворень, що почали формуватися у

попередньому віковому періоді. Також важливою є активна позиція батьків щодо своєї дитини.

Наступним етапом соціальної адаптації дітей з ООП є заклади загальної середньої освіти. Європейські країни прагнуть забезпечити всім учням рівний доступ до системи освіти через розвиток власних моделей інклюзивної освіти (Італія, Португалія, Швеція, Греція та Норвегія). У Бельгії і Швейцарії працює дві моделі інклюзивної освіти: модель, якою передбачено окреме розміщення у спеціальних школах або модель, якою передбачено створення класів для учнів з ООП та інших дітей у звичайних школах. Часто ці установи підпорядковані різним міністерствам чи іншим державним органам. Низка країн (Данія, Франція, Фінляндія, Чехія, Польща, Великобританія, Нідерланди, Ірландія) мають багаторівневу модель, у якій існує різноманітність підходів до інклюзивної освіти та пропонованих послуг. В Україні запроваджують багатоколійну модель, згідно якої є можливість здобути освіту у спеціальних та інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл, спеціальних школах, на індивідуальній формі навчання [4, с.106].

Зазначимо, що адаптація дитини з ООП у закладі загальної середньої освіти має здійснюватися паралельно у кількох напрямах: пристосування середовища; впровадження психолого-педагогічної стратегії; адаптація та/або модифікація навчальних матеріалів та завдань; розвиток системи заохочень та критеріїв оцінювання. Варто також побумати про облаштування безбарєрного доступу до закладів освіти, оскільки діти з ООП мають різні причини незадовільного стану здоров’я, тому і потребують різних підходів до пристосування середовища [3, с.189].

Висновки. Отже, підготовка дітей з ООП до соціальної адаптації у середовищі їхнього перебування дасть змогу проаналізувати емоційний стан дитини і готовність її до змін. Цим самим, діти, залучені до навчання у закладах освіти, водночас залучаються до всіх соціальних систем, структур, соціальних зв’язків, беруть участь в основних сферах життя і діяльності, як закладу освіти, так і суспільства, готуються до самостійного повноцінного дорослого життя, самореалізації. Тому, процес соціальної адаптації має бути усвідомленим і підготовленим процесом.

Література:

1. Василенко О. М. Адаптація дітей з особливими потребами в закладах середньої освіти. Теоретичні та методичні аспекти соціальної діяльності: монографія / відп. ред. Л. О. Данильчук, Л. І. Романовська. Хмельницький: Фоп Цюпак А.А., 2020. Т. 2.
2. Василенко О. М. Соціально-педагогічна робота з учнями з особливими потребами в загальноосвітній школі інклюзивної орієнтації. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". - № 5, 2012. - С. 29-33.
3. Садова І. І. Інклюзивна освіта в країнах Європи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя: [б. в.], 1999. С. 188-192 [3, с.189]

4. Horishna N., Polishchuk V., Slozanska H., and Hlavatska O. Trends in the development of inclusive education in Ukraine. Educational Dimension. Volume 3, 2020. P. 103–116.

Ковальчук Юлія Сергіївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016.01 Спеціальна освіта (логопедія)
Науковий керівник:
Гавриловська К.П., кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДИХ МАТЕРІВ

Народження дитини є особливою подією, що змінює плин життя жінки. У статусі матері повсякдення жінки характеризується її залученням у постійну взаємодію зі своєю дитиною, новою відповідальністю, обов'язками, фізичними навантаженнями і емоційними переживаннями, а також багатьма іншими психічними процесами і станами, що зазвичай супроводжують материнство,.

У процесі взаємодії з дитиною жінка неминуче зустрічається з різними видами тимчасових труднощів. Численні стресогенні фактори (як об'єктивні, так і суб'єктивні) можуть зумовлювати накопичення втоми і безсилля у молодої матері, що, зрештою, може призвести до її виснаження і, як наслідок, до емоційного вигоряння.

Дослідження емоційного стану жінки під час вагітності та материнства є досить популярною темою психологічних розвідок. Зокрема, дослідження цієї проблеми проводили А. Захаров, Л. Котлова, З. Крижановська тощо. Так, З. Крижановська вивчала емоційні особливості жінки в процесі реалізації материнської ролі. У результаті проведених емпіричних досліджень авторка виявила, що емоційне виснаження жінок може бути пов'язане з материнством; жінки з високим рівнем емоційного виснаження продемонстрували певні складнощі у взаємодії з дитиною через, імовірно, недостатньо розвинене почуття прийняття та любові, нерозуміння дитячих бажань, неадекватне оцінювання дитячих можливостей [1].

Актуальність дослідження цієї проблеми зумовлена тим, що недостатньо вивчені психологічні проблеми молодих матерів, що можуть ускладнювати процес взаємодії з дитиною. Наразі відзначається просвітницьких та психокорекційних програм, спрямованих на розвиток психологічної стійкості молодих матерів, профілактику їх емоційного вигорання.

Великою мірою психічний розвиток дитини залежить від взаємодії з материнською (батьківською) фігурою, оскільки розвиток особистості дитини відбувається разом із формуванням прив'язаності. Глибока, зосереджена та спокійна взаємодія з дитиною є необхідною умовою для розвитку в неї надійної

прив'язаності, розуміння та задоволення її базових потреб, що, у свою чергу, формує у малюка відчуття безпеки, довіри до світу і любові.

Перебування у відпустці по догляду за дитиною може мати різні наслідки для професійної самореалізації жінки. Часто цей період унеможливлює подальше професійне зростання в обраному напрямку, різко змінює професійну траєкторію, відкриває нові можливості, призводить до необхідності додаткового навчання.

Материнство майже завжди супроводжується емоційним напруженням, може призводити до послаблення стійкості психічних функцій, до повної або часткової втрати працездатності тощо.

До того ж ми живемо в часи яскраво вираженого дитиноцентризму – феномену визнання життя і здоров'я дитини є великою цінністю. Сучасні знання про те, як період раннього дитинства впливає на подальше життя людини, покладають на маму відповідальність вже й за її психологічне благополуччя. І в такому ритмі навантаження, особливо коли немає сторонньої фізичної допомоги, емоційне перенапруження і вигорання практично неминучі. Розвитку емоційного вигоряння сприяє необхідність працювати в одноманітному та/або напруженому ритмі [2].

Зважаючи на ризик емоційного вигорання молодих матерів, доречними є дослідження, що передбачають у перспективі розроблення заходів профілактики емоційного вигоряння. Подібні заходи можуть включати: навчання матері різних способів відпочинку, вмінню відновлювати свій внутрішній ресурсний потенціал, умінню задовольняти потребу у соціальній взаємодії з іншими людьми; приймати допомогу від родичів та знайомих тощо.

Дослідження особливостей емоційної сфери молодих матерів мають велику практичну цінність, адже їх результати можуть бути використані практичними психологами як в індивідуальному, так і в груповому консультуванні, у проведенні просвітницьких заходів та реалізації психокорекційних програм.

Література:

1. Крижановська З. Ю. Емоційні особливості жінки в процесі реалізації материнської ролі. Психологічні перспективи. 2014. Вип. 23. С. 148-159.
2. Завадська Т.В. Психоемоційний стан вихователів дитячих дошкільних закладів. Психологічний часопис. 2015. № 1 (1). С. 25 – 31.

Ковтанюк Максим Сергійович
здобувач освітнього ступеня «Доктор філософії»
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»
Науковий керівник:
Медведєва М.О., кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

THUNKABLE ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

В епоху цифрових технологій мобільні застосунки стали невід'ємною частиною нашого повсякденного життя, адже саме вони дають змогу нам залишатися на зв'язку з друзями та родиною, здійснювати покупки в Інтернеті, отримувати доступ до інформації в дорозі чи просто займатись самоосвітою. Щодо освітньої діяльності, то мобільне навчання набирає обертів, особливо зараз, коли дистанційна та змішана форми навчання є невід'ємними складовими освітнього процесу. Особливо важливу роль m-learning відіграє у професійній підготовці майбутнього вчителя інформатики, який має бути готовим до викликів, що постають перед ним із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій [3].

Часом готові мобільні застосунки не відповідають освітнім потребам і постає необхідність у створенні власних. Це може стати одним з аспектів підготовки майбутнього вчителя інформатики та формування його фахової компетентності, адже сучасний вчитель повинен вміти не лише використовувати створені раніше засоби ІКТ, а й проєктувати та створювати власні для забезпечення повноцінного освітнього процесу. Однак, розробка мобільного застосунку – непросте завдання, яке вимагає знання мов програмування та інструментів для створення програмного забезпечення. Саме тут на допомогу приходить Thunkable – потужна та інтуїтивно зрозуміла платформа, яка дозволяє будь-кому, незалежно від наявності досвіду програмування, з легкістю створювати мобільні застосунки.

Thunkable – це вебконструктор, який використовує блоки коду для розробки мобільних застосунків за принципом drag-and-drop. Він дає змогу користувачам створювати надійне програмне забезпечення для пристроїв на Android та iOS без необхідності писати код. Даний вебсервіс є ідеальним інструментом для звичайних користувачів та невеликих компаній, які хочуть реалізовувати функціональні мобільні застосунки, але не мають достатнього технічного досвіду [1].

Створювати програмне забезпечення за допомогою Thunkable просто і зручно. Щоб розпочати роботу достатньо обрати платформу, на якій буде

працювати майбутній застосунок, Android чи iOS, а потім вибрати один з готових шаблонів або почати розробку з нуля [2].

Вебресурс має широкі програмні можливості за рахунок великої кількості функціональних блоків, які можна легко налаштувати для досягнення бажаного результату. Блочна система програмування дає змогу працювати з кнопками, текстом, зображеннями та багатьма іншими елементами.

Однією з найважливіших переваг використання Thunkable є його зручний інтерфейс. Платформа проста у навігації, що робить її зрозумілою та доступною для всіх, хто хоче створити мобільний застосунок. Крім того, вебсервіс надає велику кількість допоміжних ресурсів, включаючи навчальні посібники, форуми та онлайн-курси. Це дозволяє користувачам легко опанувати роботу з платформою та швидко реалізовувати мобільні програмні продукти.

Ще однією перевагою Thunkable є те, що ресурс дозволяє користувачам створювати нативні застосунки, які можна публікувати в Google Play або Apple App Store. Це означає, що програми, створені за допомогою Thunkable, є повністю функціональними і їх можна завантажити та використати так само, як і будь-який інший мобільний застосунок.

Отже, Thunkable – це потужна та інтуїтивно зрозуміла платформа, яка дозволяє будь-кому – рядовому користувачу чи професійному розробнику – з легкістю створювати мобільні програмні продукти. Інтерфейс типу drag-and-drop, готові шаблони та велика кількість інтегрованих ресурсів роблять його ідеальним інструментом для майбутніх учителів інформатики, які хочуть навчитись створювати мобільні додатки без необхідності писати код. За допомогою Thunkable вчитель зможе розкрити свій творчий потенціал, створюючи застосунки, які допоможуть у вирішенні освітніх проблем.

Література:

1. Complete Thunkable review. *Hire No-Code Developers in 48 Hours | WeLoveNoCode*.URL: https://www.welovenocode.com/no-code-eviews/thunkable-review.
2. Thunkable: Best no code app builder | No code app creation. *Thunkable: Build powerful, native mobile apps without coding.* URL: https://thunkable.com/.
3. Криворучко І.І., Ковтанюк М.С. Використання інтерактивних технологій в освітньому процесі. Інформаційно-комп'ютерні технології – 2021 (ІКТ-2021) : тези доп. XII Міжнар. науково-техн. конф., м. Житомир, 1–3 квіт. 2021 р. Житомир, 2021. С. С. 145–146.

Конкіна Тетяна Миколаївна
завідувачка відділення, викладач-методист
Відокремлений структурний підрозділ «Лубенський фінансово-економічний фаховий коледж» Полтавського державного аграрного університету»
м. Лубни, Україна

ІННОВАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Процес впровадження інновацій в освіті має спиратися на розвиток педагогічної практики, реформування змісту освіти, коригування організації

освітнього процесу закладу освіти, базуючись на психолого-педагогічних та управлінських інноваційних методах.

Політика держави у сфері освіти прямим чином впливає на перспективи її розвитку та становище у цілому. Під час здійснення освітньої політики для досягнення конкурентоспроможності держави на світовому ринку та забезпечення потреб суспільства, значну увагу приділяють розвитку загальних та спеціальних (професійних) компетентностей майбутніх фахівців, які здатні до постійного самовдосконалення, мобільності, самореалізації, можуть швидко адаптуватися до змін у своїй галузі.

На державному рівні інновації у сфері фахової передвищої освіти виявляються головним чином у якості засад, запровадженими ЗУ «Про фахову передвищу освіту», який визначає інноваційну діяльність закладу освіти, як діяльність, спрямовану на створення або вдосконалення конкурентоздатних технологій, у тому числі інформаційних, та в першу чергу, новий підхід до надання освітніх послуг, їх адаптацію до потреб ринку праці та суспільства, впровадження нового змісту освіти та інноваційного середовища [1].

Прийняті нормативно-правові акти надали широку автономію закладам фахової передвищої освіти для провадження інноваційної діяльності, стали підґрунтям щодо істотних змін в організації освітнього процесу, створили умови для інтеграційних процесів в міжнародний освітній простір.

Впровадження в освітній процес кращого педагогічного досвіду та інновацій, співпраця з науковими установами, іншими закладами освіти та стейкхолдерами сприяють розвитку фахової передвищої освіти.

Нові педагогічні технології включають в себе такі складники: соціальні трансформації і нове педагогічне мислення; суспільні, педагогічні, психологічні науки; сучасний передовий педагогічний досвід; історичний вітчизняний та світовий досвід; народна педагогіка [3, с. 46].

Визначальна мета інновацій в організації освітнього процесу – оптимізація та підвищення його ефективності, створення освітнього середовища, що задовольнятиме потреби та інтереси здобувачів фахової передвищої освіти, включаючи реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, проектування освітнього процесу з використанням новітніх технологій на засадах взаємної поваги та партнерства.

Формуванню сучасного освітнього середовища у закладі фахової передвищої освіти, яке дозволяє задовольнити запити студентів, допомагають цифрові технології. Інноваційні форми і методи роботи, які орієнтовані на діджиталізацію освітнього процесу, забезпечують якісно новий рівень міжособистісної взаємодії.

Розмаїття інноваційних педагогічних методик, таких як інтерактивні технології, проєктна технологія, імітаційні технології, «кейс-метод», комп’ютерне моделювання, технології групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань, максимально наближають освітній процес до реальної професійної діяльності майбутнього фахівця.

Найбільш перспективними інноваціями, які вже почали впроваджуватися в освітніх закладах по всьому світу та на думку дослідників, значно вплинуть на світове освітнє середовище й вже найближчим часом стануть частиною масової освіти, є [2, с. 181]:

- гібридні (змішані) моделі навчання;
- сценарії дуального навчання;
- педагогіка мікрокредитів;
- педагогіка автономії;
- вечірки для переглядів;
- навчання під керівництвом інфлюенсерів (впливових осіб);
- домашня педагогіка;
- педагогіка дискомфорту;
- навчання благополуччя;
- гуляй і говори.

Задля розвитку інновацій ЗФПО необхідно створити умови, які сприятимуть активізації інноваційної діяльності викладачів, а саме удосконалення нормативної бази закладу освіти; забезпечення ефективної взаємодії з стейкхолдерами, науковими установами, іншими освітніми закладами; покращення матеріально-технічної бази; створення сприятливих умов для професійного зростання.

Література:

1. Закон України «Про фахову передвищу освіту» № 2745-VIII від 06.06.2019 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19.
2. Ткаченко Н.М. Тренди освіти – 2022: світовий контекст. Перспективи та інновації науки. 2022. № 11(16). С. 178–189. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/2699/2706.
3. Череднік Д., Даньшева С. Інноваційні процеси в освіті. Методологія освіти. Новий Колегіум. 2018. № 3. С. 44–47. URL: https://nure.ua/wp-content/uploads/2018/Scientific_editions/novkol_2018_3_11.pdf.

Корчакова Наталія Вікторівна
докторка психологічних наук, професорка,
професор Рівненського державного гуманітарного університету
м. Рівне, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УХИЛЯНСТВА

Для більшості українців війна стала неочікуваною, жахливою реальністю. Раптовість, жорстокість, широта воєнних дій спричинила докорінну зміну свідомості українського населення. Життєва практика і наукові спостереження фіксують різкий підйом патріотизму, зростання національної свідомості та самосвідомості. Все ж, суспільство зустрілося і з проблемою іншої модальності – ухилянством. На превеликий жаль, у сучасних умовах припинення війни та зупинка агресії РФ можливі лише завдяки бойовим діям, що спричиняє великі

втрати як військових, так і мирного населення. Для відновлення боєздатності армійські підрозділи постійно потребують поповнення, а отже до армійських лав повинні долучатися ті, хто не пов'язували своє життя із військовою справою та військовими структурами. Хвилі мобілізації, що прокочуються країною, зустрічаються із небажанням певної категорії військовозобов'язаних вступати до війська. Що ж зупиняє цих людей? Які мотиви породжують ухилянство, чи є необхідність пов'язувати цей тип поведінки із відсутністю патріотизму? Проаналізуємо це питання та виокремимо найбільш типові мотиваційні підстави ухилення військовозобов'язаних від призову. Відзначимо, що феномен ухилянства у наукових і практичних джерелах переважно розглядається у юридичній площині – правомірності, правового захисту та кримінальних наслідків (Александрова А. Ю., 2017; Каторкін Р. А., 2017 [1]) .

Метою повідомлення є аналіз диспозиційних основ ухилянства. У обстеженні взяли участь 87 осіб чоловічої статі та члени їх родин. Це військовозобов'язані, яка остерігаються призову до війська і прагнуть уникнути такої перспективи. Учасниками опитування стала молодь (М = 29 р.) У дослідженні використано метод опосередкованого спостереження, опитування та шкальна технологія. Опитувальник включав дві шкали: ставлення особистості до суспільно-політичних реалій та шкала сприйняття себе у соціальній ролі «воїн-захисник». Питання першого блоку були зорієнтовані на вивчення ставлень потенційного військового до національних ідей, державної влади та політики в країні; питання другої шкали зосереджувалися на вивченні мотивів ухиляння від призову та особливостей сприйняття себе як військовослужбовця.

Як показало опитування, всі учасники вважають себе українцями. Для них Україна – це рідна Земля, Батьківщина, яка заслуговує на незалежність і, відповідно, захисту від агресії. Серед опитуваних не було виявлено осіб, що уникають призову на фоні колабораційних ідей. Все ж, значний відсоток респондентів пов'язують свою відмову від служби в армії з недовірою до держави. Відповідаючи на питання: «Яка з причин відмови від призову для вас є більш значимою: ставлення до української держави і її внутрішньої політики, чи особистісна неготовність до військової служби у воєнний час?», значна учасників (45%) вказали на наявність недовіри до державних структур, їх корумпованість та недотримання принципів справедливості. Закономірно, що таке ставлення до суспільних процесів не може не вплинути на психологічну атмосферу призовної компанії.

Аналіз задекларованих учасниками дослідження суджень, дозволяє виокремити сукупність мотивів, які детермінують поведінку ухилянства. До них належать наступні: відсутність у молодої людини віри у власні можливості діяти як воїн; страх смерті і каліцтва; страх руйнувань і вбивств; проблеми із станом здоров'я; турбота про майбутнє сім'ї і близьких; розчарування у державній політиці; недовіра до влади; відсутність патріотичних ідей; відсутність української ідентичності; ідеологічні чи релігійні переконання.

Отже, у системі диспозиційних основ ухилянства можна виокремити дві групи мотиваційних підстав: *суспільно та особистісні*. Суспільні мотиви

пов'язані із невизнанням чи недовірою військовозобов'язаного до суспільних процесів, що відбуваються, чи вже відбулися у державі. Їх емоційною основою є сумніви та розчарування. Формулюючи свою позицію, респонденти акцентують увагу на таких явищах як корупція, ігнорування державною владою потреб населення чи особистих нужд людини, відсутність позитивної динаміки у розвитку країни. Закономірно, що сприймання суспільних процесів як руйнівних, а також відсутність віри у їх позитивних змінах, призупиняють прагнення потенційного військовослужбовця йти на особисті жертви, змінюючи звичний стиль життя та діяльності. До спонук ухилянства, які, за нашим розумінням, можна віднести до розряду суспільних, можна віднести також і мотиви неприйняття певних стратегій, що використовуються під час мобілізаційної кампанії. При цьому чітко простежується залежність гостроти спротиву і саботування від натиску на особистісні свободи і право вибору. Ця тенденція особливо загострюється при виникненні підозр щодо недотримання принципу соціальної справедливості. На цьому підґрунті спливають дискусії нерівномірності у призові представників міської і сільської місцевості, військовозобов'язаних східних і західних регіонів і т.д., членів родин середньостатистичного українця і представників влади чи елітарної верхівки.

Мотиви особистісної групи, що детермінують поведінку ухилення від призову більш широкі. У їх загальній сукупності ми виокремили дві підгрупи вірогідних спонук, які різняться особливістю першоджерел. Ними можуть бути психологічні утворення із категорії особистісних *ставлень* та *сфери емоційних реагувань.* До першої підгрупи належать мотиви, в основ яких лежать диспозиції ставлень (до себе, до родини, до професійного життя). Домінуючу позиції серед мотивів цієї групи займає категорія невизнання власної готовності особистості до ролі воїна. Досить часто військовозобов'язаний, чи його близькі, позначають свою позицію наступним судженням: «Який з мене воїн?». У цьому випадку зустрічаємося із відсутність у людини психологічної готовності до військової служби та участі у бойових дій. Взяття на себе непередбачуваної, ризикової, надзвичайно напруженої соціальної ролі із високим ступенем психотравмуючих загроз не сприймається особистістю як можливе. Перегляд первинних позицій утруднюється необхідністю відмовитися (хай навіть тимчасово) від звичних програм особистісного зростання і реалізації. Усвідомлення людиною своєї військової некомпетентності і її наслідків, призупиняє прагнення ставати на захист Батьківщини.

До особистісних мотивів ухилянства належать і спонуки ціннісно-ідеологічної групи. Почуття патріотизму, національної приналежності у деяких громадян не отримали належного розвитку. Тривале насаджування ідеї про єдиний радянський народ перешкодило формуванню адекватного сприйняття намірів сусідньої держави і її політики. Віра українців у добросусідські стосунки, наявність ностальгічних ідей у представників старшого покоління, яке здійснювало безпосередній вплив на сучасну молодь, не сприяли розвитку патріотичної спрямованості та готовності до боротьби за національну свободу. У

частина людей ухилянство виникло на основі особистісної аполітичності, відсутності сформованих громадських позицій.

Зовсім іншу природу має ухилянство на основі розгубленості та страху. Як зазначає В. Тараненко (2023), саме страх найчастіше виокремлюється ухилянтами під час розгляду їхніх кримінальних справ у суді [4]. Страх, природна реакція людей на небезпеку. В умовах війни він присутній у свідомості кожного українця. При його домінуванні у потенційного призовника, виконання військових зобов'язань стає неможливим і людина змушена саботувати призив на військову службу.

Все ж, отримані дані засвідчують, що, не зважаючи на наявність критичного ставлення до особливостей перебігу політичних процесів у державі і її управлінні, все ж головним предиктором ухилянства варто визнати диспозиційні змінні.

Стати воїном – це відповідальне та надзвичайно складне рішення для людини. Відсутність, протягом тривалого часу, належної турботи держави про формування психологічної готовності населення, і особливо молоді, до захисту Вітчизни, у переважній більшості, і спричиняє ухилянство. У тяжкому сьогоденні коригування ситуації повинно здійснюватися із урахуванням психологічної складової явища та дотриманням конституційних норм, у яких наголошується на ***дідичних основах відповідальності***. Згідно статті 17 Конституції «захист суверенітету та територіальної цілісності країни, забезпечення її економічної, інформаційної безпеки, є найважливішою ***функцією держави і справою Українського народу***» [2]. Тож, саме держава повинна у сьогоденні, і у подальшій часовій перспективі, забезпечити формування особистості воїна-захисника, для якого служба в армії була б основою особистісної гідності та самоідентичності. Як зазначає у особистій переписці ізраїльський психолог A. Resnik : «відмова від служби в армії в ізраїльському суспільстві сприймається не лише як неповага до держави, а й як втрата молодою людиною власного обличчя, позитивного самосприйняття». Відповідно, саме у цьому напрямку і повинна трансформуватися українська система патріотичного виховання молоді.

У сьогоденні варто відзначити достатньо високу толерантність українського населення у ставленні до ухилянтів. Незважаючи на те, що відмова від призову за мобілізацією є правопорушенням (336 стаття КК) [3] загальне відношення до нього у суспільстві поблажливо-критичне. Родиноорієнтована українська спільнота, попри всі зовнішні загрози, з розумінням ставиться до людей, що виявляють особистісну неготовність до участі у бойових діях. Гострота осуду та негативного ставлення на пряму залежить від двох змінних : міри соціальної адекватності поведінки ухилянта та вибору ним поведінкової стратегії уникання. Оточуючі приймають поведінку ухилення при наявності у потенційного призовника проукраїнської спрямованості, його активних дій на підтримку ЗСУ, участі у ТО, результативності мирної професійної діяльності військовозобов'язаного.

Що ж до стратегій ухилянства, то їх розмаїття можна розділити за двома критеріями: мірою активності (пасивні і активні форми уникання) та мірою порядності та дотримання принципів особистісної гідності. Однією із найрадикальніших активних форм ухилянства є нелегальний виїзд за кордон. Саме до цієї категорії ухилянтів поблажливо-критичне ставлення українського населення змінюється на критично-зневажливе чи навіть критично-агресивне.

Отже, явище ухиляння військовозобов'язаних від призову на армійську службу потрібно розглядати не лише у суспільній площині та площині кримінальної відповідальності, а й у ракурсі психологічної реальності. Призов на службу в умовах війни, це об'єктивна необхідність. На суб'єктному рівні, це обов'язок призовника перед державою і народом України. Все ж, слід враховувати, що без урахування психологічної готовності особистості до виконання обов'язку, його реалізація буде ускладненою, а процес малоефективним.

Для запобігання ухилянству необхідно враховувати його мотиваційні джерела. У найбільш загальному вигляді можна виокремити дві мотиваційні підстави такого різновиду протиправної поведінки (мотиви суспільного та особистісні характеру). Суспільні спонуки пов'язані із критичним ставленням особистості до процесів, що відбуваються у державі та ставленні до неї взагалі. Мотиви особистісної групи, що детермінують поведінку ухилянства, більш широкі. Вони ґрунтуються на більш широкій категорії ставлень особистості та особливостях її емоційних реагувань на події психотравнуючого характеру.

Література:

1. Каторкін Р. А. Суб'єкт ухилення від призову на строкову військову службу за призовом осіб офіцерського складу. *Вісник кримінального* судочинства 2017. № 2
2. Конституція України [Електронний ресурс]: Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр.
3. Кримінальний кодекс України ст. ст. 336 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14/page10#Text
4. Тараненко В. «Батальйон» ухилянтів. Хіт-парад судових вироків «Главком» https://glavcom.ua/publications/bataljon-ukhiljantiv-khit-parad-sudovikh-virokiv-907736.html
5. Ухилення від призову за мобілізацією / укл. Коропатнік І. М., Микитюк М. А., Павлюк О. О., Пєтков С. В. Київ. ВД «Професіонал», 2023. 486 с.

Котлова Людмила Олександрівна,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Харченко Анна Василівна
здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

«ПОРУШЕННЯ ПСИХОФІЗИЧНОГО» ТА «ПОРУШЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ»: РОЗУМІННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Розвиток інклюзивної форми навчання в Україні є невід'ємною частиною реформування системи освіти, можливості інтеграції дітей і молоді з особливими освітніми потребами в освітнє середовище і суспільне життя.

Відмова від діючої системи психолого-медико-педагогічних консультацій та перехід до роботи інклюзивно-ресурсних центрів, дозволили відійти від категорійної концептуалізації інвалідності, реалізувати права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття освіти [1, с. 22].

Тривалий час розгляд особливих освітніх потреб базувався переважно на наявних у особи порушень психофізичного розвитку, які за типологією поділяють на: **фізичні** (тимчасове чи постійне порушення розвитку та/або функціонування органу людини, хронічне чи інфекційне захворювання), **психічні** (тимчасове або постійне порушення психічного розвитку людини, що включає порушення мовлення, емоційної сфери, у тому числі пошкодження мозку, інтелектуальні порушення, затримку психічного розвитку) та **складні** (сукупність фізичних та/або психічних порушень).

Порушення психофізичного розвитку за походженням класифікують на **органічні** (незворотні у функціонуванні органу або системи, порушення, відсутність органу або його частини. Можуть бути: генералізованими (інтелектуальні) або ізольованими (сліпота, глухота, порушення рухів, мовлення; спадкові, вроджені або набуті) та **функціональні** (порушення функцій органу, або загальних функцій всього організму, без порушення тканини органу. Можуть бути компенсованими або декомпенсованими. Компенсовані порушення можуть бути тимчасовими і мати зворотний характер. Причини: порушення соціальних зв'язків індивіда).

За ступенем прояву функціональні порушення поділяють на **первинні** (виникають унаслідок порушення функціонування центральної нервової системи, невідповідності розвитку віковій нормі, є наслідком недорозвиненого або пошкодженого мозку. Виявляються у вигляді порушень слуху, зору, паралічу, інтелектуального розвитку тощо) і **вторинні** (виникають, якщо соціальне оточення дитини не компенсує первинне порушення, а, навпаки,

детермінує відхилення в особистісному розвитку. Вони заважають як навчанню, так і соціальній адаптації).

Відповідно, до категорії осіб з особливими освітніми потребами відносять осіб з порушеннями психофізичного розвитку, а саме:

з порушеннями інтелекту (розумова відсталість, затримка психічного розвитку); з мовленнєвими порушеннями; з порушенням слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); з порушенням зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); з порушеннями опорно-рухового апарату; з порушеннями спілкування та поведінки; зі складною (комбінованою) структурою порушень (поєднання двох або більше психофізичних порушень: зору, слуху, мовлення, опорно – рухового апарату, інтелекту та ін.) [5, с. 328].

Проте, в медичній практиці при діагностуванні дітей дошкільного віку все частіше використовують код F88 «Інші порушення психологічного розвитку».

Для розшифровування кодів медичних діагнозів використовують Міжнародну статистичну класифікацію хвороб та проблем, пов'язаних зі здоров'ям (далі - МКХ) та Міжнародну класифікацію функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я дітей і підлітків (МКФ-ДП).

МКХ містить інформацію про діагнози та стан здоров'я, але не описує функціональний статус. МКФ-ДП походить від Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я (МКФ) і доповнює МКХ. Метою МКФ-ДП є опис структури і ступеня тяжкості обмеження функціонування дитини та вплив факторів навколишнього середовища на її функціонування.

Відповідно до МКХ, код F88 входить до підрозділу «Розлади, пов’язані з психологічним розвитком. Загальні розлади психологічного розвитку» розділу «Психічні розлади і розлади поведінки» та включає: дитячий аутизм; атиповий аутизм; синдром Ретта; інший дезінтеграційний розлад у дитячому віці; гіперактивний розлад, асоційований з розумовою відсталістю та стереотипними рухами; синдром Аспергера; інші загальні порушення розвитку; загальний розлад розвитку, неуточнений; інші порушення психологічного розвитку.

МКХ не дає чіткого визначення діагнозу «Інші порушення психологічного розвитку», категорії наявних порушень та характеристик проявів. Саме тому інформативним є опрацювання МКХ у поєднанні з МКФ – ДП.

Згідно з МКФ – ДП, категорія зазначених порушень входить до підрозділу «Ментальні функції. Глобальні ментальні функції. Глобальні психосоціальні функції» компоненту «Функції організму». «Глобальні психосоціальні функції – це загальні ментальні функції, що розвиваються впродовж життя, які необхідні, щоб розуміти та конструктивно інтегрувати ментальні функції, які призводять до формування особистих навичок, необхідних для встановлення взаємних соціальних взаємодій з точки зору як значення, так і мети» [2, с 40].

Отже, порушення психологічного розвитку розглядаються як труднощі у взаємовідносинах з іншими, пов’язані з особливостями розвитку загальних ментальних функцій.

На сьогодні ставлення до розуміння порушень в контексті особливих освітніх потреб має дещо категорійну концептуалізацію та потребує варіативності і гнучкості сприймання. МКФ – ДП визначає порушення, як «проблеми у функціях та структурах організму, такі, як значне відхилення або втрата. а саме: «порушення – це проблеми, що виникають у функціях або структурах, такі як істотне відхилення або втрата» [2, с. 6]. Згідно з МКФ «порушення можуть бути тимчасовими або постійними; прогресуючими, регресуючими або стабільними; переміжними або безперервними. Відхилення від популяційної норми може бути незначним або суттєвим і може змінюватися з часом.

Порушення не залежать від етіології чи способу їх розвитку. Наявність порушення обов'язково передбачає причину; однак причина може бути недостатньою, щоб пояснити отримане порушення. Наявність порушення також вказує на присутність функціонального або структурного розладу організму, але він може бути викликаний будь-яким захворюванням, розладом або фізіологічним станом.

Порушення може бути частиною або проявом стану здоров'я, але вони не обов'язково означають наявність захворювання, або що особа повинна вважатися хворою.

Порушення є ширшими та більш комплексними, ніж розлади або хвороби» [3, с. 15, 16].

Таким чином, знання про типологію, походження наявних розладів у розвитку, а також причини появи порушень, їх прояви дають розуміння особливостей розвитку кожної особи з особливими освітніми потребами, відмінності, що реально впливають на навчання і рівень соціалізації, здатність до розкриття здібностей, талантів, прагнень; можливість ефективного планування терапевтичного, корекційного втручання, психолого – педагогічного супроводу.

Адже, забезпечення і реалізація принципів інклюзивної освіти базується на знанні індивідуальних характеристик, сильних і слабких сторін, фактичного досвіду, успіхів, труднощів кожного учасника освітнього процесу в навчальній та соціальній складових, а також врахуванні змінності цих характеристик.

Література:

1. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ: 2018. 22 с.
2. Онлайн-версія МКФ-ДП (у браузері) :http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/
3. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я: МКФ, 2001. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://physrehab.org.ua/wp-ontent/uploads/docs/5210preklad_mkf_dorosla_v_docx.pdf
4. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я. Десятий перегляд. Київ, «Здоров'я», 2001.-Т.3. Переклад Пономаренко В. М., Нагорна А. М., Панасенко Г. І.

5. Липа В. А. Основи корекційної педагогіки: навчальний посібник. Донецьк: Либідь, 2001. 328 с.

Кравченко Анатолій Іванович
кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

АУТОГЕННЕ ТРЕНУВАННЯ ПРИ ЗАЇКАННІ

Аутогенне тренування (АТ) – це високоефективний засіб відновлення діяльності людини, оскільки під час його більш повно включаються в роботу психіка, свідомість, воля, емоції та почуття.

За деякими даними, застосування АТ при лікуванні невротичних розладів мовлення досить перспективне, бо допомагає подолати логофобію.

Для підвищення ефективності лікування заїкання АТ проводилося відразу ж після вколювання голок у БАТ (біологічно активні точки).

Мета АТ полягає в тому, щоб заїкуваті підлітки навчилися контролювати свою нервову систему (емоційний стан). Завдяки вольовим зусиллям людина може змінити стан регуляторних нервових механізмів, впливаючи на напруженість мускулатури, серцевий ритм, дихання, тонус судинної системи, температуру тіла.

Метод АТ ефективний не лише при суто функціональних розладах нервової системи, але й при лікуванні ряду внутрішніх, шкірних та інших захворювань. Фізіологічні механізми аутогенного тренування та відновлення під його впливом нервової регуляції різних функцій досить складні та до нашого часу повністю не вивчені.

Під час м’язової релаксації, що спостерігається під час аутогенного тренування, виникає послаблення тонусу не лише поперечно-смугастої, але й гладенької мускулатури. Різко зменшується також і емоційна напруженість. У стані релаксації дещо знижується артеріальний тиск, уповільнюється пульс (на 4-6 уд./хв.). Дихання стає повільним і поверхневим. При м’язовій релаксації спостерігається легка сонливість, яка досить швидко може переходити в сон.

Релаксація, зменшуючи потік інтерорецептивних імпульсів, призводить до зниження реактивності гіпоталамусу і завдяки цьому зменшує емоційну збудливість. За даними О. М. Свядоща та О. С. Ромена, стан спокою і релаксації є гіпнотичним фазовим. Звідси поняття «підвищена навіюваність». Важливого значення в цьому стані набуває і самонавіювання. Особливістю релаксації є те, що цей стан викликається самонавіюванням, і те, що при ньому гіпнотичний стан може бути вибірковим за спрямуванням, тому можна контролювати власні переживания та здійснювати подальше самонавіювання.

Для кращого оволодіння методикою АТ протягом підготовчого періоду проводилися заняття трьох ступенів.

Перший ступінь (АТ-1) передбачав навчити тих, хто займається, мимовільному послідовному розслабленню м'язів за принципом напруження - розслаблення, відчуваючи контраст між цими станами. На цьому рівні той, хто займається, вчиться мимовільно розслаблювати всі м'язи тіла.

Другий ступінь (АТ-2) передбачав вироблення вміння свідомо регулювати вегетативно-судинні процеси в організмі, викликати відчуття тепла, важкості, заспокоювати дихання, ритми серця, досягати стану повного психічного спокою, задоволення.

Завдання третього ступеня (АТ-3) - зміцнення вольових процесів для керування власними позитивними емоціями, а також зняття головного болю, неприємних відчуттів у ділянці серця, покращення мови.

Перш ніж починати тренування, необхідно психологічно підготувати до занять усю трупу підлітків. У процес психологічної підготовки входить не лише чітка постановка завдань, але й відбір засобів, за допомогою яких можна досягти поставленої мети. Потім необхідно було створити індивідуальний і груповий настрій, виховати необхідну психологічну установку на регулярні заняття АТ.

Слід чітко розуміти, що заняття АТ при заїканні не дають (і не можуть дати) негайних результатів, поясните кожному, що кожен має великий потенціал можливості і може його реалізувати та задіяти. Жодне знання, жодна навичка не приходить сама по собі, треба докласти зусиль для їх набуття. Починаючи займатися АТ, дуже важливо вірити в ефективність цього методу, ставитися до тренувань з ентузіазмом.

Для занять АТ рекомендуються наступні три пози.

1. Дитина, що заїкається, лягає на спину, ноги витягнуті, злегка розведені й злегка зігнуті в колінних суглобах, стопи розвернуті назовні, руки вільно витягнуті вздовж тулуба, напівзігнуті в ліктьових суглобах, поверхні долонь розташовуються довільно, пальці рук напівзігнуті.
2. Підліток сидить у кріслі, ноги витягнуті, злегка розставлені, п'яти разом, носки нарізно, ноги зігнуті під тупим кутом (130-150°) у колінних суглобах, передпліччя та кисті рук лежать на поручнях, голова на спинці крісла або підголовнику.
3. Той, хто тренується, сідає на край стільця (займаючи 2/3 його сидіння), стегно та гомілка утворюють прямий кут (90°), стопи - на ширині плечей і паралельно одна одній. Плечі опущені, передпліччя вільно лежать на розставлених стегнах вище колінних суглобів, кисті рук звисають між колінами. Тулуб злегка нахилений уперед, голова опущена, підборіддя майже торкається грудей.

Поза обирається за бажанням. Спочатку заняття проводилися тільки із заплющеними очима. Засвоєння вправ тривало близько чотирьох тижнів, кожне заняття тривало 15-20 хв. 1 раз за добу, ми використали майже весь підготовчий період.

Заняття АТ були спрямовані на вирішення п'яти послідовних завдань:

1. Загальне заспокоєння нервової системи («спокій»).
2. Досягнення відчуття розслаблення мускулатури тіла («важкість»).
3. Досягнення відчуття тепла («тепло»).
4. Регуляція дихання («дихання»).
5. Спеціальні вправи, що їх було розроблено для корекції заїкання.

Література:

1. Бугаєць О., Федорович Л. Організація логопедичної роботи з підлітками і дорослими : навч.-метод. посібник. 2004. 64 с.
2. Кондратенко В. О., Ломоносов В. М. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації : посіб. для вищ. навч. закл. К. : Знання, 2006. 70 с.
3. Кондратенко В. О., Ломоносов В. М. Заїкання : феноменологія та основні напрями реабілітації : посіб. для вищ. навч. закл. К. : Знання, 2006. 70 с.
4. Кравченко А. І. Корекція заїкання засобами комплексної фізичної реабілітації : навч.-метод посібник для студ. вищ. навч. закл. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. 176 с.

Кравченко Оксана Олексіївна
докторка педагогічних наук, професорка,
декан факультету соціальної та психологічної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ НА РІВНІ ГРОМАДИ: МІЖСЕКТОРАЛЬНИЙ ПІДХІД

Понад 10 років, з часу прийняття *«Концепції розвитку інклюзивної освіти» (2010),* на інституційному рівні в нашій країні відбувається становлення і розвиток інклюзивної освіти, і за цей час сформовано і апробовано організаційно-змістові засади цього процесу: розроблено і затверджено нормативно-правові акти, імплементовано кращий зарубіжний досвід, актуалізується діяльність громадських організацій, здійснюється підготовка відповідних фахівців, наявний навчально-методичний супровід науково-дослідними установами НАПН України, накопичено регіональний досвід інклюзивного навчання тощо.

Ключову роль у впровадженні інклюзивних практик у сфері освіти відіграло створення у 2018 р. Інклюзивно-ресурсних центрів, діяльність яких спрямована на застосування сучасних методик проведення комплексної оцінки, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, адаптації освітніх програм до потреб дітей з особливими освітніми потребами, розробки індивідуальної програми розвитку й з інших питань у межах своєї компетенції та ін.

Інклюзивна освіта стала одним із напрямів державної політики. Зокрема, у 2021 році прийнято ряд нормативних документів, які спрямовані на удосконалення процесу здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами. Зокрема, з 1 січня 2022 року набули чинності постанови Кабінету

Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» та від 15 вересня 2021 р. № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти».

Водночас, потребує наукового обґрунтування взаємозв'язку основних суб'єктів інклюзивної освіти на рівні громади з визначення повноважень, напрямів співпраці, рівнів партнерства тощо.

Згідно Закону України «Про освіту» державними органами влади створюються умови для навчання дітей з інвалідністю ***на всіх рівнях освіти*** з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

Цей процес регулюється Порядками, затвердженими постановами Кабінету Міністрів України: Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти (2019), Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (2021), Порядок організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти (2021), Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти (2019), Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти (2019).

Згідно цих документів інклюзивне навчання передбачає: забезпечення архітектурної доступності, створення інклюзивних класів, наявність індивідуальної програми розвитку згідно індивідуальних потреб і можливостей, надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг, роботу команди психолого-педагогічного супроводу тощо.

Закладами освіти здійснюється партнерська співпраця з ***інклюзивно-ресурсними центрами*** (далі - ІРЦ) задля проведення комплексної оцінки особи з інвалідністю, формування індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, які визначаються згідно з висновком ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з урахуванням Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків відповідно до індивідуальних особливостей освітньої діяльності для кожного учня.

Загалом діяльність ІРЦ спрямована на проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, а також забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Із січня 2022 р. в ІРЦ надаються послуги дітям від дошкільної освіти до вищої.

Комплексна оцінка проводиться фахівцями інклюзивно-ресурсного центру індивідуально за такими напрямами: оцінка фізичного розвитку особи; оцінка мовленнєвого розвитку особи; оцінка когнітивної сфери особи; оцінка емоційно-вольової сфери особи; оцінка освітньої діяльності особи.

Очевидно, що обмеження життєдіяльності впливають на особистісні фактори і фактори зовнішнього середовища, у яких перебуває дитина. У певних ситуаціях інвалідність обмежує життєву активність, порушує процеси

соціалізації, зумовлює дискримінаційні практики, а також деструктивно впливає на соціально-економічний та психологічний стан сім'ї, у якій виховують дитину з ООП.

З огляду на це, актуалізується необхідність соціального захисту дитини з інвалідністю та її сімейного оточення. Зокрема, поряд із психолого-педагогічними і корекційно-розвитковими послугами також передбачено іншу підтримку згідно потреб і можливостей у формі ***соціального обслуговування***. Водночас, з 1 січня 2022 р. за заявою батьків дітьм з інвалідністю можуть надаватися соціальні послуги з переліку базових соціальних послуг згідно Закону України «Про соціальні послуги» (2019).

До того ж у 2021 р. Урядом схвалено ***Концепцію створення та розвитку системи раннього втручання***, яка поєднує медичну, психологічну, соціальну та освітню складові, спрямовується на раннє виявлення та профілактику порушень розвитку у дітей, поліпшення їх розвитку, підвищення якості життя, супровід і підтримку сімей з дітьми віком до чотирьох років, які мають порушення розвитку або в яких існує ризик виникнення таких порушень. Раннє втручання є всесвітньо визнаною послугою, отримання якої максимально збільшує шанси дітей на реалізацію власного потенціалу, дає змогу максимально ефективно використовувати потенціал сім'ї для розвитку дитини та її підготовки до здобуття освіти в закладах освіти.

Важливим напрямом соціальної політики щодо захисту дітей та молоді з інвалідністю є реабілітація. Згідно ***Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»*** (2006) реабілітація осіб з інвалідністю – це система медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів, спрямованих на надання особам допомоги у відновленні та компенсації порушених або втрачених функцій організму для досягнення і підтримання соціальної та матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство, а також забезпечення осіб з інвалідністю технічними та іншими засобами реабілітації і виробами медичного призначення.

Для реалізації цієї системи існують реабілітаційні послуги (послуги, спрямовані на відновлення оптимального фізичного, інтелектуального, психічного і соціального рівня життєдіяльності особи з метою сприяння її інтеграції в суспільство) та реабілітаційні заходи (комплекс заходів, спрямованих на реабілітацію осіб з інвалідністю). Основними формами реабілітаційних заходів є надання реабілітаційних послуг; забезпечення технічними та іншими засобами реабілітації, виробами медичного призначення; матеріальне забезпечення.

На нашу думку, важливим складником інклюзивної освіти є медична реабілітація, лікування, постійний супровід лікаря, систематична діагностика стану здоров'я учнів з інвалідністю. Тому роль ***закладів охорони здоров'я*** без перебільшення очевидна. Одним з основних принципів сучасної освіти є необхідність тісного поєднання лікувально-відновлювальних заходів із корекційно-педагогічним та соціально-психологічним вихованням і навчанням.

Серед проаналізованих сфер провадження інклюзивного навчання важливе місце відводиться ***громадським організаціям*** як незалежним об'єднанням спільноти, зацікавленої в якісних освітніх послугах, забезпеченні їх доступності та прозорості. На сьогодні стрімко формується громадський сектор в українській освіті, що має позитивний вплив на розвиток інклюзивних процесів, і зумовлений наявністю юридичних засад, єднанням однодумців, зацікавлених осіб та батьків дітей з інвалідністю тощо.

Література:

1. Кравченко О. О. Міжсекторальна співпраця в організації інклюзивного навчання на рівні громади. *Інноватика у вихованні*. 2022 (№ 16). С. 61-81. https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/issue/view/21

Криворучко Інна Ігорівна
здобувачка освітнього ступеня «Доктор філософії»
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»
Науковий керівник:
Медведєва М.О., кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

В останні роки освітній процес дедалі більше орієнтується на формування у студентів вмінь та навичок самостійної роботи, використання активних методів навчання та проведення науково-дослідницької роботи. Зокрема, у сфері викладання інформатики дослідницька компетентність є однією з ключових складових кваліфікації майбутніх учителів [1].

Дослідницька компетентність майбутніх учителів інформатики передбачає знання та вміння збирати, обробляти та аналізувати інформацію, застосовувати новітні технології та методики навчання, вміти розробляти наукові проєкти, проводити експерименти та оцінювати їх результати.

Одним із способів розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики є залучення їх до науково-дослідницької діяльності на різних етапах підготовки. Важливо забезпечити доступ до сучасних інформаційних технологій та програмного забезпечення, дати можливість брати участь у конференціях, семінарах та наукових дослідженнях, що дозволяє розвивати в них дослідницькі навички та практичний досвід [4].

Крім того, важливо забезпечити майбутнім учителям інформатики знання з науково-методичної роботи, навчити їх правильно формулювати цілі та завдання

дослідження, визначати методи та інструменти дослідження, а також аналізувати та інтерпретувати результати.

Таким чином, розвиток дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики можливий за умови застосування сучасних технологій та інноваційних підходів до навчання. Наприклад, можна використовувати проєкти, що спрямовані на вивчення актуальних тем, які вимагають дослідження та використання сучасних інформаційних технологій [2].

Також варто звернути увагу на методологію навчання, яка передбачає створення ситуацій, що відповідають реальному життю, тобто прикладної спрямованості. Такі методики дають змогу студентам максимально зблизитись з дійсністю та зрозуміти, як їх знання та досвід можна використати на практиці.

У процесі розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики важливо звернути увагу на зміст навчальних програм та оновлювати їх згідно з сучасними вимогами та тенденціями. Важливо також підтримувати студентів в їх науково-дослідницькій діяльності, сприяти публікації їх робіт та залучення до взаємодії з науковою спільнотою.

У підсумку, розвиток дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики є важливим етапом підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до проведення наукових досліджень та впровадження інноваційних методів навчання. Для цього необхідно забезпечувати доступ до сучасних технологій та методик, проводити науково-дослідницьку роботу та сприяти розвитку студентської творчості.

Література:

1. Криворучко І.І. Зміст поняття «дослідницька діяльність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 6(8) 2022. С. 174–183.
2. Криворучко І.І. Місце дослідницької компетентності майбутнього вчителя інформатики в системі ключових компетентностей. *Moderní aspekty vědy: XXV*. 2022. Т. 25. С. 211–220.
3. Медведєва М.О., Жмурко О.І. Підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження формувального оцінювання. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 1(6). С. 260–272.
4. Тітова Л.О. Критерії сформованості інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів математики. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 2, № 56. С. 147–150.

Кузьменко Віра Ульянівна
докторка психологічних наук, професорка,
професорка кафедри теоретичної та консультативної психології
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЕВАКУЙОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД

Багатьма дослідженнями вітчизняних та зарубіжних вчених доведено появу широкого спектра психологічних проблем у населення країни, яка знаходиться в стані війни. Це проблеми виїзду громадян з окупованої території, біженства, перебування в евакуації, переживання повітряних тривог, бомбувань, обстрілів, різноманітних втрат, страхи тощо. Безперечно, населення, яке перебуває в умовах війни, потребує психологічної, медичної та інколи психіатричної допомоги. У науковій літературі, присвяченій особливостям наслідків війни, шукають відповіді на питання щодо тривалості та ступеня перенесеної психотравми, подальших ефектів та проблем, що можуть виникати, способів та ефективності тих чи інших форм надання психологічної допомоги, встановлення необхідності втручань на основі діагностування ступеня психотравми тощо [1;2;3;4;6]. Враховуючи вищесказане, *метою* даної статті є окреслення завдань, змістових та методичних особливостей психологічного консультування евакуйованих дітей молодшого шкільного віку та їх батьків

Ефективним методом надання психологічної допомоги при подоланні психотравмуючих подій вважають консультування [3;4;5;7]. Зазначимо, що сучасні умови консультування є надзвичайно складними та інколи непередбачуваними. Крім цього, сучасному консультуванню притаманні такі тенденції: 1) поширення он-лайн консультування; 2)зменшення кількості сесій при підвищенні їх ефективності;3) застосування психотерапевтичних технік у процесі консультування;4) застосування технік різних напрямків; 5) розширення тематики консультативних запитів; 6) крос-культурне консультування тощо.

До основних завдань консультативного процесу, які називають зарубіжні та вітчизняні психологи-консультанти (О.Бондаренко, С.Васьківська, П.Горностай, О.Осадько, В.Рибалка, Т.Титаренко та інші) відносять: 1) вислуховування клієнта; 2) полегшення його емоційного стану; 3) усвідомлення клієнтом відповідальності за себе та ситуацію, в якій він перебуває; 4) надання клієнтові допомоги у визначенні того, що саме і яким чином можна змінити у його ситуації; 5) створення умов для психічно здорового клієнта, в яких він почне розробляти усвідомлені нешаблонні способи діяльності та діяти у відповідності до власних морально-ціннісних переконань; 6) вивчення індивідуально-психологічних особливостей клієнта з метою вибору правильного підходу у подачі інформації щодо проблеми; 7) допомога клієнту в усвідомленні реальності власного «духовного Я»; 8) досягнення «діалогічного прориву» який полягає у подоланні замкненості особистості відносно оточуючої дійсності; 9)

допомога клієнтові у пошуку шляхів розв'язання проблеми та визначення її прихованого позитивного змісту; 10) навчання клієнта створенню нових способів та засобів досягнення мети і задоволення потреб [3;4;5;7].

Маючи можливість на волонтерських засадах вивчати особливості психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, які перебувають в евакуації та надавати їм систематичну консультативну допомогу, можемо сформулювати певні узагальнення щодо етапів, завдань, змістових та методичних особливостей консультування евакуйованих дітей молодшого шкільного віку та їх батьків. Завдання роботи визначаємо відповідно до етапів консультативного процесу та розподіляємо таким чином:

1.Ознайомчий етап. Завдання: знайомство, створення атмосфери довіри, взаєморозуміння, полегшення емоційного стану клієнта, навіювання віри, надії на ефективність допомоги.

2. Діагностичний етап: Завдання: визначення змісту психологічного запиту клієнта; виявлення індивідуальних особливостей актуального психічного стану клієнта; встановлення соціально-психологічних умов розвитку клієнта, соціальної ситуації розвитку; встановлення ступеня психотравмуючих подій та сили переживання психотравми клієнтом, узагальнення та аналіз даних, висновки результатів діагностичного етапу тощо.

3. Корекційно-розвивальний етап. Завдання: покращення настрою, зняття тривожності та страхів клієнта; окреслення альтернативних варіантів та форм розвивально-корекційної роботи з метою вибору клієнтом найбільш зручного та ефективного для себе; підтримка клієнта у самостійному пошуку шляхів та способів подолання психологічних проблем; навчання клієнта застосуванню способів та технік подолання психологічних проблем; проведення обраних клієнтом форм консультативної взаємодії (індивідуальна, групова).

4. Завершальний етап. Завдання: аналітичне узагальнення результатів проведеної корекційно-розвивальної роботи, оцінка ефективності проведеної роботи, оцінка темпу та динаміки зрушень психічного розвитку; за необхідності внесення змін у зміст, форми, техніки консультування; моніторинг актуального психічного стану клієнта, підсумкові висновки та прогноз щодо подальших дій та потреби у втручанні психолога-консультанта.

Змістовими пріоритетами батьківських запитів щодо надання психологічної допомоги евакуйованим дітям молодшого шкільного віку виступили: запити щодо ускладненої адаптації молодших школярів до навчання в школі; запити щодо подолання тривожності, страхів; запити щодо когнітивних порушень, неуважності, розсіяності, повільності мислительних операцій дітей молодшого шкільного віку; запити щодо виникнення негативних проявів поведінки, агресивності, замкненості, боязкості, лінощів, тривожності та інші.

Здійснюючи консультування у напрямку особистісно-орієнтованого підходу, найширше застосовували наступні техніки: активне слухання, постановка питань, підбадьорення і заспокоювання, відображення змісту, перефразування і узагальнення, інтерпретація, зворотній зв'язок, пошук альтернативних рішень. Крім цього, активно застосовувались деякі

психотерапевтичні техніки: арттерапія, казкотерапія, музикотерапія тощо[2;3;4;6;8]. Батьки дітей молодшого шкільного віку з часом відзначали покращення емоційного стану дітей, полегшення адаптаційних процесів, позитивні зміни в когнітивному розвиткові та успішності навчання.

Перспективою подальшої роботи ми вважаємо вивчення індивідуально-психологічних чинників переживання психотравмуючих подій евакуйованих дітей молодшого шкільного віку та розробку програми психологічного супроводу розвитку дітей, які повернулись з евакуації у післявоєнний період.

Література:

1. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
2. Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості: колективна монографія/ відп.ред Н.І.Тавровецька. Херсон: вид ФОП Вишемирський В.С., 2019. 354 с.
3. Кокун О.М.,Пішко І.О. Лозінська Н.С. Олійник В.О. Хоружий С.М. Ларіонов С.О.,Сириця М.В. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей цивільними психологами: метод. посіб.К.:7БЦ, 2023.175с.
4. Консультативна психологія. Підручник. І.С. Булах, В.У. Кузьменко, Е.О. Помиткін та інші: Вінниця: ТОВ «Нилан -ЛТД», 2015. 482 с.
5. Консультативна психологія. Хрестоматія. І.С. Булах, В.У. Кузьменко, В.В. Волошина та інші: Вінниця: ТОВ «Нилан -ЛТД», 2015. 545 с.
6. Кузьменко В.У. Індивідуальні особливості розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо-переміщених осіб // Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць/ Камянець-Подільський університет імені Івана Огієнка. Вип 24 (1-2018) Ч. 2. Камянець-Подільський, 2018 р. С.253-260. (IKV-2015:45.28).
7. В.Кузьменко, Г.Фрунзе. Особливості психологічного консультування батьків дітей молодшого шкільного віку з родин переселенців. Актуальні проблеми теоретичної та консультативної психології : матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (21-22 квітня 2021 року) / укладачі : І. С. Булах, Н. В. Гузій, Ю. М. Кашпур. Вип. 2. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 176 с. С.138-143.
8. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин АТО та внутрішньо переміщених осіб: анотований звіт про науково-дослідну роботу / Луценко І.О.,Кузьменко В.У., Богуш А.М., Калмикова Л. О., Рейпольська О.Д., Поворознюк С. І., Мельничук Т. І., Лапченко І. О., Ольшевська Я. О., Андрущенко І. Г. та ін.. К., 2019. 309 с.

Левченко Наталія Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Коляда Наталія Миколаївна
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПІДГОТОВКА МОЛОДІЖНИХ ПРАЦІВНИКІВ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Проблеми розвитку різноманітних видів неформальної освіти в Україні та за кордоном стали об'єктом вивчення українських науковців, а саме: основи формального професійної освіти – Н. Василенко, Н. Ничкало, неформальна освіта дорослих як проблема теорії і практики освітньої діяльності, освіта дорослих та її неформальні форми в зарубіжжі, розвиток неформальної освіти як складника освіти впродовж життя – О. Василенко, В. Давидова, А. Гончарук, Л. Лук'янова, закордонний досвід розвитку неформальної освіти – Н. Горук, М. Лєщенко, В. Давидова, А. Гончарук, О. Огієнко, В. Стижалковська, теоретичний і практичний аспекти організації неформальної освіти в Україні – Н. Павлик, Н. Терьохіна, Т. Ткач, зв'язок інформальної та неформальної форм освіти – П. Ходкінс, Дж. Малком, підвищення кваліфікації як форма неформальної освіти – О. Макареня [3].

А. Гончарук вважає, що неформальна освіта – це «організована, структурована та цілеспрямована навчальна діяльність за межами закладів формальної освіти, спрямована на задоволення найрізноманітніших освітніх потреб різних, зокрема і вікових (від раннього дитячого й аж до похилого віку), груп населення, що, проте, не надає легалізованого диплома» [1, с. 31–36]. Схожу думку висловлює і О. Лазаренко: «Навчальний процес, який переважно відбувається за межами закладу освіти, на робочому місці, у приміщеннях провайдерів такої освіти, який не приводить до присвоєння певної кваліфікації, але має визначені часові обмеження та є структурованою щодо використання ресурсів» [2, с. 255–265].

Н. Павлик сформувала власне визначення неформальної освіти як процесу «додаткового цілеспрямованого діалогічного навчання, виховання й розвитку молоді, організованого поза межами змісту, форм і методів освітніх установ та державних інституцій» [5, с. 264].

На нашу думку, неформальна освіта – це освіта, що базується на принципах добровільності, активності, співучасті, самоорганізованості і яку можна здобувати на державному, регіональному та місцевому рівнях за різними формами підготовки (програми, курси, тренінги, громадська освіта, онлайн-

освіта, стажування і т. д.) без присудження освітніх кваліфікацій, але з документом, який підтверджує її здобуття.

У 2014 р. з метою поширення та актуалізації молодіжної роботи в Україні розпочалася реалізація програми «Молодіжний працівник» за підтримки «Програми розвитку ООН України» та у співпраці з Міністерством молоді та спорту України, Державним інститутом сімейної та молодіжної політики та Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), яка базується на принципах неформальної освіти. Програма «Молодіжний працівник» є частиною «Реанімаційного пакету реформ молодіжної політики в Україні» та одним із пріоритетів Державної цільової програми «Молодь України 2016–2020», на реалізацію якою передбачені кошти в державних та місцевих бюджетах [4; 3].

Упровадження програми «Молодіжний працівник» в Україні – це унікальна змога підвищити професійний рівень представників державних службовців та громадських об'єднань, які працюють із молоддю, що сприятиме збільшенню кількості молоді, яка бере участь у формуванні молодіжної політики та посилить на загальнодержавному рівні взаємодію державних і молодіжних громадських інституцій у соціальному становленні молоді [4; 3].

Згідно з програмою в Україні вперше виокремлено професійну групу фахівців, які працюють із молоддю, а молодіжну роботу визнали на державному рівні окремим напрямом професійної підготовки таких фахівців.

Програма спрямована на лідерів та активістів громадських та благодійних організацій, які працюють із молоддю, державних службовців, відповідальних за реалізацію молодіжної політики на місцевому та регіональному рівнях, працівників інших організацій, залучених до роботи з молоддю, незалежно від форми власності. Мета програми – підвищення кваліфікації молодіжних лідерів та фахівців молодіжної галузі в умовах децентралізації задля підвищення ефективності розробки та реалізації обґрунтованої молодіжної політики на локальному та регіональному рівнях.

Основними завданнями програми «Молодіжний працівник» є підвищення теоретичних знань та практичних навичок молодіжних лідерів і фахівців молодіжної галузі, формування бази даних фахівців молодіжної сфери та кращих практик реалізації молодіжної політики на локальному і регіональному рівнях, надання консультацій із питань формування місцевої молодіжної політики та ін. [4; 3].

Програмою передбачено 3 рівні тренінгів: базовий (перший рівень), спеціалізований (другий рівень), тренінг для тренерів (третій рівень).

Проведення певного виду тренінгу відбувається відповідно до навчальної програми. Кожен тренінг має мету, завдання, навчальну програму, навчальні модулі. Базовий тренінг проходить упродовж трьох днів, включає три навчальні модулі (24 навчальні години). Перший модуль: «Молодіжна політика і молодіжна робота. Ключові теми: Хто така молодь? Що таке молодіжна політика? Дорожня карта реформування молодіжної політики в Україні. Участь молоді. Міжсекторний підхід. Молодіжна робота і молодіжна політика. Європейський підхід до молодіжної політики». Другий модуль: «Громада і молодіжна робота в

громаді. Ключові теми: Громада. Активізація громади. Молодіжна робота в громаді. Міжсекторний підхід. Участь молоді». Третій модуль: «Компетенції молодіжного працівника. Ключові теми: Молодіжний працівник. Компетентнісний підхід. Компетенції молодіжного працівника. Портфоліо молодіжної роботи Ради Європи».

Мета базового тренінгу – сформувати в учасників основні теоретичні знання та практичні навички для реалізації регіональної молодіжної політики. До завдань тренінгу входять забезпечення учасників необхідним базовим рівнем для реалізації успішної молодіжної політики, налагодження діалогу між різними учасниками молодіжної політики, надання учасникам змоги створити власну ідентичність як молодіжного працівника.

Напрями діяльності молодіжного працівника: реалізація державної молодіжної політики на регіональному та місцевому рівнях, забезпечення і розвиток взаємозв'язку державних органів регіонального і місцевого рівнів під час державної молодіжної політики, сприяння координації роботи молодіжних об'єднань, розробка та реалізація соціально значущих молодіжних проєктів та програм надання консультативної допомоги підліткам, молоді, молодій сім'ї (правової, соціальної, психологічної, профорієнтаційної, оздоровчої тощо), збір і аналіз інформації про становище молоді в регіоні.

Після завершення тренінгу учасники отримують свідоцтво про підвищення кваліфікації [4; 3].

Отже, підготовка молодіжних працівників в Україні має досвід у неформальній освіті – тренінги, семінари, табори, секції, конференції та ін. На загальнодержавному рівні це програма «Молодіжний працівник».

Література:

1. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*. 2012. № 54. С. 31–36
2. Лазаренко О. Філософія освіти дорослих у контексті практичної парадигми пожиттєвого навчання : європейський приклад для України. *Філософія освіти*. 2011. № 1-2 (10). С. 255–265
3. Левченко Н. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з молоддю (із досвіду неформальної освіти). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реаліях та перспективи*. Випуск 77. Київ, 2020. С. 127–132.
4. Навчальна програма «Молодіжний працівник». URL: https://youth-worker.org.ua/about/ (дата звернення 20.10.2020)
5. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 350 с.

Лисянська Таїса Миколаївна
кандидатка психологічних наук, професорка,
професорка кафедри соціальної психології
Халєєва Ганна Валеріївна
здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м.Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО - ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКАМИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ТА ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Соціально - психологічний вимір переживання суб'єктивного благополуччя учнів підліткового та юнацького віку містить знання про характерні для цього періоду системи відносин між особистістю та соціальним оточенням. Дослідження в рамках даної статті розглядає підлітковий та юнацький вік як дві фази одного вікового періоду підготовки особистості до дорослого життя [2]. Для особистості цього віку найбільш актуальною соціально - психологічною умовою переживання суб'єктивного благополуччя є позитивна взаємодія та підтримка з боку однолітків, однокласників, вчителів та батьків [8], залученість до позакласної діяльності, позитивне ставлення до навчального закладу [5], соціальна компетентність, яку обумовлює варіативне сприйняття особистістю розвитку міжособистісних станів при комунікації [1], академічна успішність [6]. Відсутность переживання суб'єктивного благополуччя, на думку [4], виникає в умовах депривації потреб в соціальній актуалізації, інтегруванні, засвоєнні норм і цінностей суспільства та самореалізації.

Для особистості підліткового віку характерним є прагнення до міжособистісного спілкування, до самоствердження, сепарації від батьківської опіки, формування власної світоглядної позиції та інше. Водночас, навички соціальної комунікації, які підліток отримує в колі сім'ї мають особливе значення для впевненості у стосунках з іншими оточуючими. Доброзичлива дитина, яка вихована в принципах взаємопідтримки, стає бажаним членом групи поза колом родинних відносин. Збереження автономії в даному випадку є важливою для запобігання конформності. За таких умов особистість отримує навички формування позитивних, продуктивних стосунків, метою яких є обмін корисною інформацією та взаємопідтримка у проєктуванні та досягненні особистісних цілей. Саме розвиток соціальних здібностей забезпечує їй соціальну успішність.

Для переживання суб'єктивного благополуччя особистості підліткового та юнацького віку важливою є академічна успішність. Підтримуючими академічну успішність є умови, які створюються завдяки оптимізації учбових завдань, а саме контролю балансу між складністю завдання та наявність навичок для його виконання. При порушенні цього балансу є загроза виникнення апатії (при

низькій суб'єктивній значущості виконання завдання та слабких здібностях у розв'язанні проблемних ситуацій) або тривожності (при високій значущості проблемної ситуації та низькому рівні впевненості в своїх здібностях для її вирішення). Баланс між складністю завдання та впевненості в його виконанні наступає у випадку суб'єктивної зацікавленості учня при сприйнятті завдання як достатньо складного та доступного для виконання. [7]. Тобто, академічна успішність залежить від організації навчального процесу в процесі учбової діяльності. та активної позиції учнів. Відчуваючи залученість до творчого процесу учні усвідомлено формують умови особистісної успішності, спираючись на внутрішню мотивацію, концентрацію уваги, зацікавленість в досягненні академічних знань та компетенцій. Умовою побудови розвивального освітнього середовища є сформованість мисленнєвих дій у всіх учасників освітнього процесу. Вміння аналізувати та адекватно змінювати стратегії утворення чи розв'язання учіннєво-педагогічної проблеми, потребує від вчителя залучення як професійних знань, так і рефлексивного досвіду [3]. Тобто соціально - психологічний досвід вчителя в певній мірі обумовлює якість навчального процесу та, як наслідок може мати вплив при аналізі складових суб'єктивного благополуччя учнів підліткового та юнацького віку.

З огляду на вище сказане, можем зауважити, що реалізація суб'єктивного благополуччя особистості підліткового та юнацького віку у площині феноменів соціально – психологічного характеру відбувається в умовах розвитку ряду навичок, володіння якими впливає на якість міжособистісної комунікації та соціальної компетентності в зв'язку з цим, академічну успішність.

Література:

1. Долинська Л. В., Роєнко В. Ю. Теоретичні підходи до вивчення структури соціального інтелекту // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету. Матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів факультету філософії та суспільствознавства (20-21 травня 2020 року) / ред. рада І. І. Дробот (голова) та ін. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – 55-58 с.
2. Крайг Г. Психология развития. 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2003. – 992 с.: ил. – (Серия "Мастера психологии").
3. Лисянська Т. М. Психодидактичний підхід у розвитку мислення в учнів // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету. Матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів факультету філософії та суспільствознавства (20-21 травня 2020 року) / ред. рада І. І. Дробот (голова) та ін. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – 67-69 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. І: Соціальна психологія особистості і спілкування. - К.: Либідь, 2004. - 576 с.
5. Gilman, R., Huebner, E.S. Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. Journal of Youth and Adolescence, 35, 2006. - 293-301. http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7.

6. Kaya M., Erdem C. Students' Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. Child Indicators Research. 2021, 14(6):1-25 DOI:10.1007/s12187-021-09821-4
7. Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., Shernoff, E. S. Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. School Psychology Quarterly, 18, 2003. - 158-176. https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860
8. Suldo, S.M., Huebner E.S. The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behaviorÕ, Social Indicators Research 66, 2004, - pp. 165–195.

Ліпінська Елеонора В'ячеславівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Вольнова Л.М., кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психосоматики та психологічної реабілітації
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

РОЛЬ ЗМІ У ФОРМУВАННІ ПСИХОТРАВМУЮЧОЇ СИТУАЦІЇ

В сучасному світі ми маємо безперервний доступ до Інтернету, різних ЗМІ та соціальних мереж. На перший погляд, це дуже зручно, однак, наукові дослідження показують, що цей постійний потік, часто негативної інформації, може мати шкідливий вплив на наше психічне здоров'я. Наприклад, часте використання соціальних мереж може призвести до зниження самооцінки, створення почуття незадоволеності своїм життям та ізоляції від реального світу. Крім того, зайвий інформаційний потік може викликати стрес, тривогу та втому.

Особливо актуальною проблемою це є для українців, які вже більше року кожного дня дивляться на жахаючі зображення та слухають розповіді про насильство і страждання своїх співгромадян; і така надмірна експозиція до негативних новин може викликати почуття втоми, тривоги, що може привести до різних психічних проблем. Постійне спостерігання за травматичними подіями через призму ЗМІ та соціальних мереж може стати причиною вторинної травматизації особи. Існує декілька типів цього явища, як-от:

- Травма свідка, може виникати в осіб, які спостерігають травматичну подію власними очима, але не приймають в ній безпосередньої участі.
- Травма слухача, у цьому випадку особа не має ніякого відношення до події, але слухаю про її перебіг від людини, як приймала участь у травматичній події.

- Травма глядача, або медіатравма – виникає коли людина дізнається про травматичну подію через інтерпретацію ЗМІ, або людей в соціальних мережах [5].

Сама на останньому виді травми ми зосередимо свою увагу. У контексті медіатравми інформаційний контент, зокрема, новини, фільми, ток-шоу, соціальні мережі тощо є причиною травмування, тобто негативного впливу на психічне здоров'я особи. Існує думка, що медіатравма серед вторинних травматизацій найбільш небезпечна. Адже, по-перше, людина, яка переглядає відео та фото жахіть, читає про катастрофічну подію, багаторазово переживає уявну трагедію, емоційно перенавантажуючи та травмуючи себе. Тобто вторинна травматизація є причиною низки емоцій, що мають негативний вплив на психіку людей, серед яких: роздратування, провина, злість, неспокій, безпорадність, відчай, безнадія тощо. По-друге, у випадку медіатравми людина не спроможна відділити своє життя від травматичної події, яку вона спостерігає в соціальних мережах. Ця подія, яка на початку перегляду ніяк навіть не стосувалась особи, врешті стає частиною її життя.

Дослідження останнього десятиліття підтверджують, що перегляд медіа з травматичними подіями може травмувати деяких людей, оскільки різні форми непрямого контакту з медіа можуть спричинити емоційне зараження. Так, показовими є висновки Е. Холмана, Д. Гарфіна та Р. Сілвера про роль ЗМІ в трансляції гострого стресу [3]. Вчені спробували з'ясувати, чи масові засоби інформації мають більший вплив на розвиток симптомів вторинної травми та чи є якийсь тип медіа більш впливовим, аніж інші. У 2013 році своїм опитуванням вони охопили людей, які переглядали новини про теракт під час Бостонського марафону, та визначили, що люди, які провели на каналах новин понад 6 годин, мали вищий рівень стресу, ніж навіть ті, хто був безпосередньо присутні на цьому марафоні.

До подібних висновків прийшла також інша група вчених (Р. Гудвін, Ю. Палгі, Я. Хамама-Раз та М. Бен-Езра), які у тому ж році досліджували наслідки урагану Сенді (США). Вони констатували, що учасники були більш стресовані, коли отримували інформацію про цю подію із соціальних мереж, ніж коли вони користувалися традиційними формами медіа [4]. Можна зробити припущення, що безліч версій, які продукувалися соціальними мережами, а також нагнітання ситуації в коментарях створило посилений негативний ефект від цієї новини.

Група таких вчених як А. Файнштейн, Б. Одет та Е. Вакнін також довели, що саме соціальні мережі з усіх засобів масової комунікації становлять найбільший ризик для розвитку посттравматичного стресового розладу та інших пов'язаних з ними симптомів (тривоги, уникнення, інтрузій тощо) [2]. Вони звернули увагу на кілька головних моментів:

по-перше, на розвиток тривоги та ПТСР значною мірою впливає частота отримання тривожної інформації через медіа (а зараз кожен може в реальному часі відзняти будь-яку травмуючу ситуацію і поділитися з нею на загал без фільтрів);

по-друге, тривалість впливу менш тісно пов'язана з параметрами емоційного здоров'я (тобто журналісти з більшим досвідом роботи в екстремальних умовах не були більш емоційно виснажені, аніж початківці);

і, по-третє, значущу роль відіграє поєднання власного досвіду перебування в умовах, небезпечних для життя, та робота з відповідним інформаційним контентом. Хоча перші симптоми наслідків впливу травмуючої події можуть бути гострими, з часом вони все ж зменшуються. Але саме повторний вплив травмуючої інформації може призвести до розвитку тривалих симптомів.

С. Чунг та Х. Чо також звернули свою увагу на таку негативну сторону ЗМІ як розвиток парасоціальних стосунків [1]. Вони зауважили, що після постійного перегляду інформаційного контенту може з'являтися відчуття вразливості, оскільки людині стає важко відділити реальність від медіа, життя інших людей від свого власного і в такому випадку можуть формуватися парасоціальні стосунки. Парасоціальні взаємини – це така форма комунікації, коли одна людина переживає особистий і емоційний інтерес до іншої людини, яка в свою чергу не переживає взаємність цих почуттів. В такій ситуації перша людина може сформувати (або придумати) образ цієї особи, що стає для неї своєрідним ідеалом, якого вона прагне наслідувати. Прикладом таких стосунків є «спілкування» зі знаменитостями через соціальні мережі; це допомагає багатьом шанувальникам відчути, що вони їх знають зблизька, а, щоб стати ще ближче, вони демонструють активну споживацьку поведінку на бренди, про які говорять їхні кумири. Такі взаємини можуть мати негативні наслідки, оскільки деякі медійники можуть використовувати свою популярність з корисливою метою.

Аби не зазнати негативного впливу ЗМІ та людей із соціальних мереж, насамперед, потрібно з критикою оцінювати контент, який ми вживаємо. Не треба порівнювати себе з людьми з соціальних мереж, або телепередач і хотіти бути таким самим. Замість цього варто черпати натхнення із соціальних мереж і самостійного переглядати уявлення про самих себе. Не менш важливою є і психологічна гігієна у перегляді новин, а також самостійному розміщенні травмуючого інформаційного контенту.

Література:

1. Chung S., Cho H. Fostering Parasocial Relationships with Celebrities on Social Media: Implications for Celebrity Endorsement. *Psychology & Marketing*. 2017. Т. 34, № 4. С. 481–495. URL: https://doi.org/10.1002/mar.21001 (дата звернення: 12.04.2023).
2. Feinstein A., Audet B., Waknine E. Witnessing images of extreme violence: a psychological study of journalists in the newsroom. *JRSM Open*. 2014. Т. 5, № 8. С. 205427041453332. URL: https://doi.org/10.1177/2054270414533323 (дата звернення: 12.04.2023).
3. Holman E. A., Garfin D. R., Silver R. C. Media's role in broadcasting acute stress following the Boston Marathon bombings. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2013. Т. 111, № 1. С. 93–98. URL: https://doi.org/10.1073/pnas.1316265110 (дата звернення: 12.04.2023).

4. Goodwin R., Palgi Y., Hamama-Raz Y., Ben-Ezra M. the eye of the storm or the bullseye of the media: Social media use during Hurricane Sandy as a predictor of post-traumatic stress. *Journal of Psychiatric Research*. 2013. Т. 47, № 8. С. 1099–1100. URL: https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2013.04.006 (дата звернення: 12.04.2023).
5. Плетка О. Т. Вторинна травматизація: класифікація медіа травм. *Медіатравма в умовах інформаційної війни: психологічний та педагогічний аспекти, Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 20-21 червня 2017 р.* 2017. URL: http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2017/06/Pletka-medyatravma.pdf (дата звернення: 12.04.2023).

Лозова Оксана Володимирівна,
завідувачка сектору науково-методичного забезпечення STEM-освіти
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»,
здобувачка PhD з психології кафедри психології управління
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ STEM-ОСВІТИ

STEM-освіта спрямована на особистісну орієнтацію освіти, що втілює рівневу і профільну диференціацію навчання, рівний доступ до якісної освіти, розвиток особистості та високий рівень самореалізації здобувачів освіти [2, с. 3]. Водночас, особистісний підхід до професійної діяльності вчителя в контексті STEM-освіти передбачає здатність особистості об'єктивно переосмислювати власний досвід у рамках вимог сучасної освіти і науки та знаходити ефективні способи дій для удосконалення своєї професійної діяльності.

Проблема розвитку професійної педагогічної діяльності знаходить відображення у філософських, психолого-педагогічних здобутках вітчизняних та зарубіжних вчених. Рушійні сили та закономірності особистісного та професійного педагогічного розвитку викладено у наукових здобутках таких дослідників як І. Бех, В. Боднар, І. Зязюн, Г. Костюк, В. Кремень, С. Гончаренко, С. Максименко, В. Сухомлинський, С. Сисоєва, О. Падалка, І. Прокопенко, В. Рибалка, В. Євдокимов. Розумінню сутності особистісного підходу слугують ідеї та концепції Г. Бала, І. Беха, А. Маслоу, В. Моляко, К. Роджерса, Г. Олпорта, В. Франкла, Е. Фрома та інших.

Погляди вчених щодо поняття «особистість» трактуються таким чином: «Особистість – це швидше перехідний процес, ніж завершений продукт. Вона постійно змінюється. Саме цей процес зміни, зростання, індувідуації становить особливий інтерес» (Г. Олпорт) [3, с. 14]. «Особистість - це здатність людини ... бути автономним носієм культури... З огляду на активність... соціальних спільнот і особистостей в культурному просторі, вони постають не просто

носіями, а й суб'єктами культури» (Г. Балл) [5, с. 21]. «Творча особистість... має психологічну готовність до творчої праці в сучасних умовах, ...самостійно вибирає свої дії і рішення, досягає істотного рівня розумового розвитку та професійної майстерності, здатна до нестандартних дій, усвідомлює свою відповідальність перед собою, колективом і суспільством» (В. Моляко) [5, с. 21]. «Особистість – це нова соціокультурна форма існування психіки людини, як біологічної істоти, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, поведінки і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» (С. Максименко) [4, с.11]. «Особистість - самоорганізована відкрита й динамічна система, що забезпечує підтримку життя індивіда в певному середовищі... Поняття зміни є логічно невід'ємним атрибутом особистості: щоб підтримувати, зберігати себе, особистість зобов'язана постійно дезорганізовуватися, змінюватися...» (П. Лушин) [5, с.23].

Відповідно до особитісного підходу, психіка людини має розглядатися як системне, цілісне, структурно-ієрархічне утворення, що має певну системну психологічну характеристику розвитку впродовж усього життя та системно регулює сукупність діяльностей й актів поведінки в конкретних ситуаціях життєдіяльності, забезпечуючи ефективну взаємодію з об’єктивною дійсністю [5, с.79]. Особистісний підхід полягає у сприянні усвідомленню суб’єктом освітнього процесу себе як особистості, у виявленні, розкритті можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно-значущих і суспільно-прийнятих самовизначення, самореалізації та самоутвердження [1, с.62].

Особистісний підхід як методологічний інструментарій складається з: концептуального уявлення про особистість, комплексної психодіагностики якостей особистості, концептуальної інтерпретації отримуваних при цьому даних, комплексу методів цілісного, всебічного розвитку якостей особистості, умов цілісної реалізації цих якостей у відповідних видах спільної діяльності та соціальної поведінки [6, с. 52].

Особистісний підхід у підготовці педагога виступає як система педагогічних впливів, зорієнтованих не на окремі якості особистості, а на структуру особистості в цілому. Ідеально особистісно орієнтована педагогічна система має розвиватися у напрямі більш повного охоплення, розвитку і використання якостей з структури особистості педагога. Особистісний підхід виступає як базова ціннісна орієнтація, що визначає його позицію у педагогічній взаємодії [1, с. 69].

У контексті STEM-освіти особистісний підхід до професійної діяльності вчителя спрямований на набуття певного педагогічного досвіду та професіоналізму. Професійна діяльність вчителя, що впроваджує ідеї STEM-освіти базується на оновленні змісту освіти з урахуванням розвитку технологій і досягнень науки та спрямована на продуктивну мотивацію здобувачів освіти до здійснення науково-дослідницької діяльності, винахідництва, формування у здобувачів освіти креативних якостей, інноваційності, навичок комунікації тощо.

Особистісний підхід у професійній діяльності вчителя проявляється, з одного боку, у використанні особистісного потенціалу педагога та його особистісної готовності до впровадження ідей STEM-освіти, з іншого боку, спрямовує процес навчання на особистісну орієнтацію здобувачів освіти, врахування їх вікових, індивідуальних особливостей, здібностей та інтересів, особливих освітніх потреб тощо.

Особистісний підхід в умовах STEM-освіти вбачає індивідуальний підхід до навчання та розвитку, унікальність та індивідуальність кожного учня, його потреби у самореалізації. Такий підхід передбачає відмову від традиційної моделі навчання, в якій усі здобувачі освіти повинні навчатися за однаковим планом, та спрямований на створення комфортних умов для кожного учня з урахуванням індивідуальних особливостей.

Отже, в основі особистісного підходу є інтеграція педагогічних факторів впливу на виявлення і розкриття можливостей особистості, становлення її свідомості та самосвідомості, розвиток особистості через самовдосконалення. Особистісний підхід в контексті STEM-освіти можна розглядати як самореалізацію особистості вчителя, формування індивідуального стилю навчальної і професійної діяльності, що забезпечує активну взаємодію та особистісну реалізацію здобувачів освіти.

Література:

1. Вайнола Р. Х. Особливості професійної підготовки майбутнього педагога в контексті особистісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2006. – 61-70 с. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3932
2. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) Розпорядження Кабінету Міністрів України від від 5 серпня 2020 р. № 960-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text
3. Максименко С. Психологія особистості: парадигма життєстворення. *Психологія і суспільство.* 2006. № 4 (26). – С. 8-52 URL: http://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/270
4. Максименко С. Д. Поняття особистості у психології / С. Д. Максименко // *Психологія і особистість.* 2016. № 1. – С. 11-17. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_1_3.
5. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології / Рибалка В.В. – К.: *Ніка-Центр*. 2003. – 204 с. URL:https://lib.iitta.gov.ua/705937/1/VV.PDF
6. Хохліна О.П. Формування професійно значущих якостей у майбутніх правоохоронців у контексті особистісного підходу / Хохліна О.П. // *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*: Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 30 березня 2018 року, ХНУВС. – Х.: ХНУВС, 2018. – С.51-54.

Лотиш Софія Андріївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Вольнова Л.М., кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психосоматики та психологічної реабілітації
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОТРАВМУЮЧОГО ДОСВІДУ ДИТИНСТВА

Актуальність дослідження обумовлена поширеністю травмуючого досвіду в сучасних умовах та відповідною необхідністю комплексної розробки усіх аспектів реакцій, обставин та передумов сприйняття травматичних подій особистістю. У спробі дати однозначне визначення досліджуваним явищам очевидним стає полівекторність трактування даних понять, обумовлена різницею теоретичного підґрунтя, сповідуваного науковцями при розробці даного питання. В межах даного дослідження ми спираємось на таке визначення: «психологічна травма – це емоційна дія, яка викликала психічний розлад; нервове потрясіння; шкода, нанесена психічному здоров'ю людини в результаті інтенсивного впливу несприятливих факторів середовища або гостроемоційних, стресових впливів інших людей на її психіку» [2, с. 9].

Суттєвий внесок у розробку даної тематики мали розробки З. Фрейда з теорії травми [4]. Зокрема, він припускав, що конституційно люди відрізняються один від одного тим, що певна подія здатна викликати травму у людини з одним типом конституції, коли у людини з іншим цієї травми не буде. Особливо сенситивним періодом для формування такої конституції вчений вважав дитинство через його особливу вразливість до впливу психотравмуючих чинників. Також З. Фрейд зазначив механізм, згідно з яким неопрацьована психічна травма у пошуках можливості зцілення спричинює відтворення особистістю на наступних життєвих етапах повторюваних ситуацій за типом тієї, в якій вона виникла. Припускаємо, що тут дійсно існує певна циклічність: досвід дитячої травми формує певну структуру особистості з її незадоволеними потребами, яка в подальшому житті шукатиме можливості їхнього задоволення у ситуаціях (або з людьми), які відповідають тим, що травмували. Об'єктивна неможливість знайти те, чого не вистачає, там, де цього ніколи не було, змушує таку людину здійснювати все нові спроби. Також варто зазначити, що така багаторазова травматизація спричинює певне виснаження механізмів подолання особистості і, поєднуючись з відповідною психологічною структурою, сформованою під впливом травми, суттєво знижує опірність людини до стресових подій загалом, виснажуючи особистісні ресурси.

І. В.Музиченко та І. І. Ткачук розглядають психотравмуючу ситуацію як таку, що «зумовлена впливом природних, соціальних, інформаційних, особистісних та інших чинників на людину, яка супроводжується зростанням

психологічного напруження, порушенням механізмів адаптації, частковим або повним руйнуванням психологічного світу особистості» [2, с. 10]. З визначення розуміємо, що психотравмуюча ситуація є тими обставинами, в результаті перебування в яких людина отримує травму. Особливе значення має її тривалість, тобто протягом якого часу мала місце дія психотравмуючого чинника.

У випадку з дітьми глибина дії травмуючих обставин визначається ще й тим, у якому саме віці дитина зазнала їхнього впливу. В даному випадку спростовується поширена теза про те, що розуміння дитиною ситуації та контексту відносин між нею та її найближчим оточенням з'являється з часом. Насправді це не так, вже з перших тижнів дитина здатна відчувати близькість мами та емоційно на неї реагувати, вона вловлює специфічний запах мами, розпізнає її голос, сприймає її тактильно. До кінця першого року життя формується ціле поєднання загально позитивних реакцій на появу мами, таких як: підвищення моторної активності, посмішка, вокалізації та ін. Цей феномен, якісно описаний Дж. Боулбі [1], дістав назву комплекс пожвавлення. Виявлення цього явища дало досліднику можливість стверджувати, що емоційний зв'язок між мамою і дитиною є обопільно підтримуваним, тобто виступає у якості першого досвіду взаємовідносин дитини. В них вона розуміє, що таке близькість і прийняття, і особливо важливою тут постає увага мами до сигналів дитини, спілкування з нею. Ця взаємність створює прив'язаність, яка описується особливою потребою в об'єкті прив'язаності.

Тепер уявімо, що мама на місяць зникає (можливо, вона вимушена поїхати у відрядження і тому залишає дитину на бабусю). Дж. Боулбі детально описує переживання дитини під час цієї розлуки, виокремлюючи певну стадійність її реакцій, останньою з яких є видиме прийняття ситуації, за яким приховується вимушене примирення дитини зі своєю покинутістю, що супроводжується руйнуванням довіри до світу і людей зокрема. Описане має очевидні ознаки психотравмуючої ситуації: її не контрольованість, суб'єктивна значущість для дитини та складність (або повна неможливість) відновлення психологічної і психічної динаміки розвитку особистості після її впливу.

До подібних психотравмуючих ситуацій дитинства можна віднести і будь-які «дефекти» спілкування з батьками як з найближчими значущими людьми. Орієнтовний перелік наслідків таких ситуацій доволі компактно представила у своїй роботі О. Л. Туриніна [3]. Так, до них відноситься *травма покинутості*, за якої дитина переживала недостатність або майже повну відсутність фізичного контакту з мамою, в результаті чого у малечі не була сформована базова довіра до світу і кожна спроба відкриття і засвоєння нового супроводжувалось тривогою та страхом. В подальшому люди, травмовані за таким типом, виявляють схильність до залежностей, формування симбіотичних стосунків, інфантильних проявів та переживають постійний страх втрати об'єкта кохання. Сюди ж можна віднести *травму відкидання* як наслідок холодності зі сторони мами, її емоційної відстороненості, що формує у дитини почуття власної непотрібності, спричинює труднощі у самореалізації та складнощі у вираженні

своїх емоцій і почуттів, що має свій відбиток на спробах надалі побудувати близькі відносини. В ситуації нехтування потребами дитини виникає *травма позбавлення,* яка означає, що малюк не отримував необхідного догляду, уваги, турботи, підтримки тощо. Надалі у такої людини формується відчуття нестачі уваги оточуючих, постійне прагнення її завоювати, навіть вдаючись до маніпуляцій, та відсутність задоволення життям. У дитини, що обожнювала своїх батьків, але в певний момент зазнала розчарування може сформуватись *травма «зради»*. Спорідненою до попередньої є *«травма повалення з трону»* (А. Адлер), що виникає у випадку появи ще однієї дитини в сім'ї. В дорослому житті таким людям властиве бажання догодити оточуючим задля отримання визнання і компенсації недоліку батьківської любові. *Травма «приниження»* або нарцисична травма, викликана зневагою та ударами по самолюбству дитини, може зумовлювати виникнення комплексу неповноцінності [3]. Найбільш важливою спільною ознакою цих усіх травм є несвідомий механізм відтворення ситуацій зради, приниження та відкидання у подальших стосунках з людьми, що спричинює повернення в умови травматичної ситуації з ймовірною повторною ретравматизацією. Специфіка цих ситуацій пояснюється тим типом прив'язаності, який був сформований дитиною у сосунках з мамою: надійний, тривожно-стійкий, тривожно-уникаючий, дезорганізований (за М. Ейнсворт).

Отже, можемо констатувати, що особливості порушення формування прив'язаності у стосунках з батьками (мамою) зумовлюють формування особистості за певним компенсаторним типом у спробі сповнення усіх дефіцитів у стосунках з батьками. Цей механізм спричинює відтворення психотравмуючої ситуації, особливості якої не тільки не дають людині можливості зцілитись, але й зумовлюють повторну травматизацію.

Література:

1. Боулби Дж. Привязанность / пер. с англ. Н.Г. Григорьева, Г.В. Бурменская. Москва : Гардарики, 2003. 477 с.
2. Музиченко І. В., Ткачук І. І. Шляхи подолання дитячої психотравми в діяльності працівників психологічної служби : [метод. рек.]. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 88 с.
3. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Л. Туриніна. Київ : ДП "Вид. дім "Персонал", 2017. 160 с.
4. Фройд Зиґмунд. Вступ до психоаналізу / Пер. з нім.: Петро Таращук. Харків: КСД, 2015. 480 с.

Мазяр Олег Васильович,

доктор психологічних наук, доцент,
професор (б.в.з.) кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЗВ'ЯЗОК МИСЛЕННЯ ТА АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ

Мислення та академічна успішність у побутовій свідомості та навіть у розумінні освітян часто-густо ототожнюються. Вважається, що обидва феномени однаково забезпечуються інтелектуальними здібностями. Власне, дослідження мислення зазвичай здійснюється за допомогою розв'язання суб'єктом певних задач, що відповідає його академічній успішності. Тому дослідники мислення намагаються максимально дистанціюватися від завдань, які корелюють з набутими знаннями і змістом освітніх програм. Однак неминуче порушується питання критеріїв оцінки мислення та його вікових норм. Внаслідок цього для психометрики постає проблема створення нейтральних щодо освітньої програми завдань. Тобто діагностика мислення повинна здійснюватися на такому когнітивному матеріалі, що вимагає не відтворення академічного матеріалу середньої чи спеціальної освіти, а мислення як такого, не прив'язаного до здобутих конкретних знань. При цьому, вочевидь, релевантними будуть такі завдання, які не зорієнтовані на однозначно правильні відповіді, а на здатність бути раціональним навіть оригінальності рішення.

Нами розроблена така методологія, яка назагал відповідає поставленим вимогам. В межах «Методики текстуальних розривів» досліджуваному пропонується оповідання, в якому пропущеними є парні речення; завдання полягає у тому, щоби написати пропущенні речення і при цьому зберегти загальний смисл оповідання. Оповідання містить тридцять речень [4].

Одним із результатів такого дослідження є ступінь сформованості смислу оповідання, уникнення розмитості смислу, смислових суперечностей та абсурду [1; 3]. Ми визначали смисл як цілком сформований, частково сформований та не сформований. Ці показники зіставлялися з отриманими результатами зовнішнього незалежного оцінювання з української мови, математики та історії України. Вибірку досліджуваних склали 34 здобувачі вищої освіти 16-17 років, які вступили на спеціальність 053 Психологія. Зауважимо, що дослідження проводилося наприкінці вересня, тобто було максимально наближеним до проходження здобувачами вступного тестування.

Зіставлення показників сформованості смислу з їхніми балами ЗНО показало, що найвищий рівень кореляції спостерігається з підготовкою з українською мовою – 0,29917 та майже такий самий показник з математикою – 0,29805. З історією України кореляційний зв'язок фактично відсутній (0,0458). Таким чином, фіксуємо, що прямого сильного зв'язку мислення та академічної успішності немає. Зокрема, можемо зробити висновок про те, що мислення та мовлення (за результатами ЗНО з української мови) є взаємозалежними, але не тотожними психічними феноменами [2].

Література:

1. Мазяр О. В. Абсурд як предмет психологічного дослідження. *Психологічні проблеми сприймання* : матеріали XX Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 травня 2020 року, м. Київ) / за ред. В. О. Моляко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. С. 62–66.
2. Мазяр О. В. Мовлення та мислення у концептуальних поглядах Л. С. Виготського. *Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука* : Збірник статей за редакцією М. В. Папучі. Випуск 2–3. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 175–192.
3. Мазяр О. В. Особистісний дисонанс: системний аналіз : монографія. Житомир : Видавець О. О. Євенок, 2020. 332 с.
4. Мазяр О. Розробка інструментарію для діагностики процесуальних характеристик мислення. *Суспільство для психічного здоров'я особистості: взаємодія родини, освіти, громади* : Збірник наукових праць [за матеріалами Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Україна, Житомир, 24 листопада 2022 р.)] / Ред. колегія: Г. Пирог, Н. Портницька, І. Тичина. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. С. 162–163.

Максимець Світлана Миколаївна,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

НАВЧАЛЬНІ АСПЕКТИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Важливість дослідження професійного вигорання та технологій його профілактики та подолання визначається не тільки негативним впливом цього явища на продуктивність праці, а й тим, що прояви цього симптому позначаються на всіх сферах життєдіяльності людини. Це викликає не тільки психологічні проблеми та особистісні зміни, але навіть втрату здоров'я.

Незважаючи на існування кількох термінів: «професійне вигорання», «психічне вигорання», «емоційне вигорання», найбільш вживаним є поняття психічного вигорання, що включає негативне психічне та емоційне вигорання, яке ми розглядаємо як прояв стресу в професійній діяльності.

Однією з професійних компетенцій психолога є запобігання виникненню синдрому професійного вигорання та зменшення його симптомів. Тому дедалі актуальнішими стають навчальні програми, метою яких є оволодіння навичками психічної саморегуляції, у тому числі попередження та зменшення проявів явища професійного вигорання.

Цю мету можна досягнути шляхом запровадження навчально-тренінгової програми, цілями якої є:

- ознайомлення учасників з поняттям «синдрому професійного вигорання», його причинами, стадіями, способами профілактики;
- навчання способам психічної саморегуляції;
- зниження рівня психічного вигорання та емоційної напруги;
- сприяння активізації особистісних ресурсних станів;
- сформування установки на збереження і зміцнення психічного здоров'я.

В результаті запропонованого для фахівців допомогаючих професій тренінгу можливо навчитися:

1. Ідентифікувати потенційно небезпечні з точки зору професійного вигорання ситуації. Проводити експрес-діагностику ситуації і самих себе.
2. Підвищувати емоційну стійкість до психологічних навантажень у професійній діяльності;
3. Розвивати навички з профілактики синдрому емоційного вигорання;
4. Керувати власним внутрішнім станом - використовувати техніки саморегуляції, концентрації, розслаблення, внутрішньої самонастроювання - в ті моменти, коли це стає необхідним.
5. Формувати і підтримувати позитивні установки і цінності, як щодо самих себе, так і щодо інших людей, по відношенню до власної професійної діяльності та життя взагалі.

На тренінгу учасники за допомогою тренерів зможуть краще зрозуміти власні причини і прояви професійного вигорання та знайти способи справлятися зі складними в емоційному сенсі ситуаціями, які виводять вас з рівноваги, відбирають велику кількість енергії.

Методи та прийоми профілактики професійного вигорання можна згрупувати за їхньою дією у трьох рівнях: фізіологічний рівень (вплив на фізичне тіло), емоційно-вольовий рівень (вплив на емоційний стан) та ціннісно-смисловий рівень (вплив на думки, зміна світогляду).

На тренінгу за допомогою тренерів учасники можуть краще зрозуміти причини та прояви професійного вигорання та знайти шляхи виходу з емоційно складних ситуацій, які виводять з рівноваги та потребують багато енергії.

Методи та способи профілактики професійного вигорання можна об’єднати за трьома рівнями: фізіологічний рівень (вплив на фізичне тіло), емоційно-вольовий (вплив на емоційний стан) і ціннісно-смисловий рівень (вплив на думки, зміна світогляду).

Навчання проводиться в інтерактивній формі. Формат тренінгу передбачає: виконання практичних завдань; участь в дискусіях, рольових іграх; міні-лекції; психодіагностику; обговорення конкретних проблем учасників тренінгу; рефлексію; моделювання, індивідуальну роботу і роботу в групах, керовані дискусії; мозковий штурм; методи тілесно-орієнтованої терапії; психологічні техніки для підвищення стійкості до професійного стресу.

Впровадження подібних навчальних програм безумовно, впливає на покращення психологічного стану працівників.

Навчання проводиться в інтерактивному режимі. Формат навчання передбачає: виконання практичних завдань; участь в дискусіях, рольових іграх;

міні-лекції; психодіагностичні процедури; обговорення конкретних проблем учасників тренінгу; рефлексію; моделювання, індивідуальну та групову роботу, керовані дискусії; мозковий штурм; техніки тілесно-орієнтованої терапії; психологічні методики та техніки підвищення стійкості до професійного стресу.

Реалізація таких тренінгових навчальних програм неминуче позначиться на покращенні психологічного стану працівників.

Мартинчук Ольга Григорівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Логопедія»
Науковий керівник:
Хворова Г. М., кандидатка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ ПРО МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЮ В МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

Суть проблеми формування уявлення про майбутню професію у молодих людей з порушенням інтелекту полягає у виявленні та розвитку тих професійно-значимих інтересів, які, будучи реалізованими в різних видах діяльності учнів (ігровій, навчальній, трудовій та ін.), створюють умови для виникнення сфери професійно-значимих потреб, що впливає і в свою чергу на формування мотивів (більш стійкі, емоційно забарвлені та ін.) В кожному випадку, цей цикл базуються на потребах і реалізуються в діяльності і повторюється до тих пір, поки зроблений вибір не стане фактом-вчинком.

Молодість як певна фаза, етап життєвого циклу біологічно універсальна але її конкретні вікові рамки, пов'язаний з нею соціальний статус і соціально-психологічні особливості мають соціально-історичну природу і залежать від суспільного устрою, культури і властивих даному суспільству закономірностей соціалізації» [3].

Т. Докучина вважає, що одним з важливих завдань формування уявлення про майбутню професію у молодих людей з порушенням інтелекту є формування у них системи розумних потреб, таких, які узгоджуються з соціально-економічними умовами життя суспільства, задоволення яких сприяє всебічному розвитку особистості та прогресу суспільства. Тому він виділяє 9 різновидів мотивів вибору професії у юнацькому віці [2, с. 9]:

1) соціальні; 2) моральні; 3) естетичні; 4) пізнавальні; 5) творчі; 6) пов'язані із змістом праці (професійні); 7) матеріальні; 8) престижні; 9) інші утилітарні мотиви.

Загалом, у процесі профорієнтації важливим моментом є формування у молодих людей з порушенням інтелекту професійного вибору та мотивації до

діяльності, адекватної їх можливостям, оскільки вони мають труднощі наступного характеру:

– через обмеження у пізнанні навколишнього світу часто недостатньо сформовані уявлення про види професійної діяльності;

– складати професійні плани складно через відсутність мережі спеціалізованих навчальних закладів, які дають змогу отримати обрану професію молодим людям з порушенням інтелекту [1].

Аналіз результатів дослідження рівнів сформованості уявлень про професії у молоді люди з порушенням інтелекту за методикою методикою С. Яковлєвої «Чи знаєш ти професії?» виявив переважання низького рівня, що свідчить про те, що у респондентів сформовані незначні уявлення про трудову діяльність людей: вони неспроможні охарактеризувати основні особливості професій, не розуміють її значимості для людей, не виявляють інтересу до навчальної та професійної діяльності.

Узагальнені дані дослідження
за методикою С. Яковлєвої «Чи знаєш ти професії?»

Рівень сформованості уявлень про професії	Кількість, чол.	%
Високий	7	14
Середній	19	38
Низький	23	46

Процес формування уявлення про майбутню професію в молодих людей з порушенням інтелекту відбувається з урахуванням їх психологічних, індивідуальних та вікових особливостей. Важливою є взаємодія між батьками та педагогами у цьому процесі, постановка та досягання спільної мети – сформувати у молодих людей з порушенням інтелекту стійких уявлень про майбутню професійну діяльність. Встановлено, що процес формування уявлення про майбутню професію в молодих людей з порушенням інтелекту відбувається з урахуванням їх психологічних, індивідуальних та вікових особливостей.

Дослідження особливостей формування уявлення про майбутню професію в молодих людей з порушенням інтелекту виявило переважання середнього рівня сформованості даного феномена, що свідчить про те, що молоді люди з порушенням інтелекту достатньо обізнані з особливостями трудової діяльності людей, проте ці знання є поверховими та неглибокими; інтерес до навчальної та професійної діяльності є нестійким та мало усвідомлюваним. Молоді люди з порушенням інтелекту розповідають про свою професію у майбутньому, проте не можуть пояснити свій вибір, беруть участь у праці, коли цього вимагає педагог. Добросовісно виконують доручення, але не виявляють ініціативи, активності, творчості.

Тому постає необхідність розробки практичних рекомендацій щодо формування уявлень про професії у молодих людей з порушенням інтелекту. Зокрема, обґрунтовано необхідність упровадження спеціальної програми формування зазначеного феномену засобами навчальних бесід, переглядів відеофільмів, проведення дидактичних ігор та квестів.

До перспектив подальших досліджень відносимо перевірку ефективності упровадження програми формування уявлення про майбутню професію в молодих людей з порушенням інтелекту.

Література:

1. Бгажнокова І.М. Психологія розумово відсталого школяра // Спеціальна психологія. Тексти. Частина II. / За редакцією М.П.Матвеєвої, С.П.Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. С. 64-74.
2. Докучина Т. О. Профорієнтаційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2019. Вип. 14. С. 92-100.
3. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія / ред.: С. Д. Максименко. К., 2007. 345 с.

Матяш-Заяц Людмила Петрівна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доценка кафедри соціальної психології
Носова Олена Вікторівна
здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність проблеми. Війна поставила громадян України перед новими викликами. У зв’язку з цим проблема стресостійкості набула особливої актуальності та стала привертати все більшу увагу дослідників-психологів. Несподівано країна опинилася в руїнах, нестабільності, незахищеності, непередбачуваності, що спричинило глобальну травматизацію наших громадян на всій території України та поза її межами.

Ступінь розроблення проблеми. Зауважимо, що в контексті психологічного дослідження проблема стресостійкості особистості вивчалася провідними дослідниками стресу, такими, як Р. Лазарус, Г. Сельє, С. Фолкман, Ю. Щербатих та інші. У вітчизняній психології теоретичні та практичні питання розвитку стресостійкості знайшли відображення у працях Т. Циганчук, М. Шпак, О. Поліщук, Т. Дудки, С. Бужинської, С. Скляр, А. Даніліч – Скакун, О. Кравцової, Ю. Тептюк та інших.

Виклад основного матеріалу. Виклики сьогодення обумовили інтерес дослідників до проблеми стресостійкості в умовах хронічного стресу (дистресу). Ця тема досліджується у низці наук, включаючи психологію, медицину, соціологію, педагогіку та поведінкові науки [4, 200].

Реакція людей на стресові події різниться. Під час перших вибухів українці пережили низку емоційних проявів, включаючи тривогу, страх, безпорадність, розгубленість, гнів та образу. Частина людей вжили заходів, щоб захистити себе, своїх близьких і свою країну, тікаючи або мобілізуючи зусилля для оборони. Інші під впливом сильного стресу чи травми потрапили у стан «зависання» або «відключення», що призводило до втрати фізичних і емоційних відчуттів та відсторонення від реальної дійсності.

Наразі у психологічній науці немає єдиного підходу до розуміння стресу чи розвитку стресостійкості [3, 504]. Аналіз наукової психологічної літератури дозволяє виділити два основних підходи до вирішення цієї проблеми. *Перший підхід* орієнтований на те, щоб дослідити саму особистість або реакцію особистості на стресову ситуацію. Людина може почати активно діяти для подолання психотравмуючої ситуації, наприклад, долучитися до тероборони чи волонтерства, або уникнути стресуючих подій, рятуючись втечею і концентруючись на своїх емоціях, наприклад страху чи гніву. *Другий підхід* акцентується на засобах подолання стресу, при цьому зауважуючи, яка психічна сфера в першу чергу залучена в подолання – когнітивна чи поведінкова.

Аналіз ключових психологічних теорій дозволяє вичленувати притаманне їм розуміння сутності стресостійкості.

- У психодинамічному напрямку, зокрема психоаналітичній теорії (З. Фройд, К.-Г. Юнг, А. Адлер, М. Кляйн, К. Хорні), трансактного аналізу (Е. Берна, В.Глассер) знаходимо, що захисні механізми є усвідомленими під час подолання стресу, емоційного конфлікту чи психотравмуючої ситуації, а особистість активно взаємодіє з оточенням не як спостерігач, а усвідомлений діяч, реально оцінюючи ситуацію та приймаючи раціональні рішення [1, 98 – 117].
- Прихильники гештальттерапії, яку започаткував Ф.Перлз, стверджують, що стресостійкість залежить від внутрішньої рівноваги, яка може створитися від закінчених прийомів, задоволення потреб, зокрема бажань, потягів, мотивів, думок.
- З точки зору біхевіоризму, який базується на теоріях І. Павлова та, Б. Скіннера, особистості, які потрапили в стресову ситуацію, неусвідомлено реагують на вплив зовнішніх чинників, тобто мають пряму залежність від зовнішнього середовища.
- З точки зору екзистенційно-гуманістичного підходу, засновниками якого є А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, при задоволенні життєво необхідних фізичних, соціальних та психологічних потреб, стресостійкість зростає [2, 405], [4, 200].

- Когнітивно – поведінкий підхід, заснований А. Беком, розглядає стресостійкість як результат переконань та переосмислення, усвідомлення нових тверджень, які є протилежними негативним думкам, що викликають стрес.
- Позитивний підхід, заснований Н. Пезешкіаном та М. Селігманом, розглядає феномен стресостійкості, який ґрунтується на розробці концепції про провідну роль ресурсності в зародженні, прояві та подоланні стресу [2, 402-416]. П. Вонг відмічає, що здатність ефективно справлятися зі стресом залежить від наявності ресурсів і стратегій подолання, якими людина володіє і може користуватися [5].

Все вищевикладене дозволяє зробити *висновки:* у сучасній психологічній науці феномен трактується по-різному, що обумовлюється різними фундаментальними відмінностями у розумінні природи людської психіки.

Література:

1. Кравцова О. К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи // Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки. – Київ, 2019. Вип. 7. С. 98–117. https://doi.org/10.32405/2522-9931
2. Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості: монографія / [за ред.: С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – С. 402–416.
3. Ришко Г. М. Основні концептуальні теорії та підходи до вивчення феномена стресостійкості особистості // «Проблеми сучасної психології»: Зб. наук. праць. 2013. Вип. 22. С. 494–504.
4. Шпак М. М. Стресостійкість особистості в дискурсі сучасних психологічних досліджень // Науковий журнал «Габітус». 2022. Вип. 39. С. 199–203.
5. Wong P.T., Reker G. T., Peacock E. J. The revised coping inventory / P. T. Wong, G.T. Reker, E. J. Peacock. – U npublished m anuscript: The University, 1987.

Мельник А. В.
кандидатка педагогічних наук,
старший викладач кафедри комп'ютерних наук та
інформаційних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир,Україна

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВІД ОНЛАЙН-КУРСІВ ДО ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Все більше завкладів вищої освіти у світі звертаються до використання цифрових технологій в освітньому процесі. Від онлайн-курсів до віртуальної реальності, ці технології надають можливість зробити навчання більш

доступним та ефективним для студентів з різних куточків світу. Однак, цей процес може мати як позитивні, так і негативні наслідки, тому важливо досліджувати перспективи використання цифрових технологій в системі вищої освіти.

У 1940-х роках, з появою перших електронних комп'ютерів, цифрові технології були використані в військовій та науковій сферах, а потім розширили свій вплив на всі галузі діяльності. У сфері освіти, Д. Джонсон та Л. Бакер зацікавилися цифровізацією в 2002 році та створили монографію «Оцінка впливу технологій на викладання та навчання», у якій вони оцінили можливості використання цифрових технологій, виділили суттєві переваги та підкреслили недоліки цифрової освіти [1, с. 119-137].

Огляд літератури показує, що використання цифрових технологій в системі вищої освіти може мати численні переваги, такі як збільшення доступності, зручності та ефективності навчання. Основні типи цифрових технологій, що застосовуються в освіті, включають:

- Онлайн-курс представляє собою програму навчання, організовану відповідно до певного навчального плану, зазвичай з поділом на модулі, і здійснюється віртуально [3]. Такі курси можуть бути як неформальними, орієнтованими на конкретні навички, так і формальними, що приводять до здобуття сертифікату чи ступеня. Онлайн-курси можуть бути відкритими та безкоштовними, такими як MOOC (Massive Open Online Courses), або ж заснованими на платформах навчання на платній основі.
- Вебінари: це інтерактивні заняття, які проводяться в режимі реального часу через Інтернет [2]. Вебінари можуть бути корисними для навчання нових навичок, розвитку практичних вмінь та збільшення мотивації студентів. Онлайн-курси та вебінари можуть допомогти студентам з усього світу отримати доступ до якісної освіти від провідних університетів та викладачів
- Мобільні додатки: це програми для смартфонів та планшетів, які дозволяють студентам вчитися з будь-якого місця та в будь-який час, що забезпечує більш гнучкий режим навчання. Мобільні додатки можуть бути корисними для розвитку практичних навичок, таких як мовлення, математика, програмування тощо.
- Віртуальна реальність (VR): це технологія, яка дозволяє створювати імітацію реального світу, з яким студент може взаємодіяти віртуально. VR може бути корисною для навчання практичних вмінь, таких як медицина, авіація та інженерія.
- Розширена реальність (AR): це технологія, яка дозволяє створювати інтерактивні цифрові об'єкти в реальному світі. AR може бути корисною для навчання історії, географії та інших предметів, де студенти можуть взаємодіяти з віртуальними об'єктами, що доповнюють реальний світ. VR та AR можуть допомогти студентам вивчати складні концепції та віртуально взаємодіяти з об'єктами, що може бути корисним для практичних вправ та тренувань.

Використання цифрових технологій може сприяти збільшенню мотивації студентів та забезпечити більш інтерактивний та забавний досвід навчання.

Проте, дослідження також вказують на деякі виклики та обмеження, пов'язані з використанням цифрових технологій в системі вищої освіти. Наприклад, можуть виникати проблеми зі забезпеченням якості навчання, відсутність прямого контакту викладача зі студентами та можливість використання цифрових технологій для шахрайства та шахрайських дій. Тому важливо розробити ефективні стратегії використання цифрових технологій в освіті, які забезпечують якість навчання та захист від можливих ризиків.

Можливими перспективами та прогнозами щодо використання цифрових технологій в освіті в майбутньому є:

1. Збільшення доступності освіти: За допомогою цифрових технологій можна забезпечити доступ до навчання в будь-який час та з будь-якого місця. Це дозволяє отримувати освіту без обмежень від географічного розташування чи режиму роботи.
2. Покращення якості навчання: Цифрові технології дозволяють використовувати різноманітні форми навчання, такі як відеоуроки, інтерактивні завдання, віртуальні лабораторії та інше. Це дозволяє зробити навчання більш ефективним та цікавим для студентів.
3. Розвиток нових форм навчання: Використання цифрових технологій дає змогу розробляти нові форми навчання, які не були доступні раніше, наприклад, навчання віртуальними агентами, графічне навчання тощо.
4. Оптимізація управління навчальним процесом: Цифрові технології дозволяють автоматизувати процеси управління навчальним процесом, такі як реєстрація студентів, планування розкладів, моніторинг успішності тощо.
5. Забезпечення взаємодії між студентами та викладачами: Цифрові технології дозволяють забезпечити більш ефективну взаємодію між студентами та викладачами. За допомогою електронної пошти, месенджерів та інших інструментів можна зв'язатися з викладачем та отримати відповіді на питання в будь-який час.

Факторами, які можуть впливати на використання цифрових технологій в освіті є:

1. Технічна інфраструктура: для ефективного використання цифрових технологій в освіті необхідна належна технічна інфраструктура, включаючи швидкий та надійний доступ до Інтернету, комп'ютери та інші пристрої.
2. Готовність викладачів та студентів: використання цифрових технологій в освіті вимагає від викладачів та студентів певного рівня технічної готовності та навичок роботи з комп'ютерами та програмним забезпеченням.
3. Фінансування: впровадження цифрових технологій в освіту вимагає певних витрат, таких як розробка та придбання програмного забезпечення, оновлення технічної інфраструктури тощо.
4. Культурні та соціальні фактори такі як схильність до традиційного навчання, бажання зберегти взаємодію вживу, можуть впливати на використання цифрових технологій в освіті.

5. Регуляторні фактори, такі як законодавчі обмеження, політична воля та регуляторні вимоги, можуть впливати на використання цифрових технологій в освіті.

6. Конкуренція на ринку освітніх послуг може стимулювати використання цифрових технологій в освіті, оскільки це може забезпечити певну конкурентну перевагу для навчальних закладів.

Дослідження показало, що використання цифрових технологій має великий потенціал для покращення якості та доступності вищої освіти. Цифрові технології дозволяють розширити доступ до навчання, зробити навчання більш ефективним та цікавим, розробляти нові форми навчання, автоматизувати процеси управління освітнім процесом та забезпечувати більш ефективну взаємодію між студентами та викладачами.

Однак, дослідження також виявило деякі перешкоди, які можуть гальмувати розвиток використання цифрових технологій в системі вищої освіти. Зокрема, це можуть бути технічні проблеми, недостатня кваліфікація педагогів та студентів щодо використання цифрових технологій, проблеми безпеки даних та інші.

Узагальнюючи, можна заявити, що цифрова трансформація освіти є наступним кроком до майбутнього, де навчання буде максимально доступним для людей різного віку. Наступні покоління зможуть легко орієнтуватися в інформаційному світі та його розвивати. Переваги використання цифрових технологій у сфері освіти дуже очевидні, проте оцінити всі плюси та мінуси такої системи освіти можна буде лише через багато десятиліть досліджень та практики в цьому напрямку.

Література:

1. Johnston J., Barker L. T. Assessing the impact of technology in teaching and learning: A sourcebook for educators // Institute of Social Research, University of Michigan - 2002. - 191 с
2. Що таке вебінар? URL: http://ua.sankom.net/help/webtrainings (дата звернення 03.02.2023)
3. Що таке онлайн-курс? URL: https://samoosvita.in.ua/scho-take-onlayn-kurs (дата звернення 13.02.2023)

Мельничук Ірина Ярославівна,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології та соціальної роботи
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ КІБЕРБУЛІНГУ

На сьогоднішній день у центрі уваги науковців знаходиться проблема кібербулінгу (cyber – віртуальне, опосередковане комп’ютером середовище; to

bully – ображати або залякувати когось, хто є менш впливовим, примушування такої особи до небажаних дій). Згідно дослідженням американських учених С. Хіндуя і Дж. Петчіна, кібербулінг трактується як навмисні та повторювані дії особи або групи з метою принизити, образити, примусити до небажаних дій або іншим чином дошкулити іншій людині з використанням сучасних інформаційних та комунікаційних засобів [7].

Головною метою кібербулінгу є погіршення емоційної сфери жертви та руйнування її соціальних відносин. Цьому сприяє цілий ряд факторів: доступність мобільних девайсів; збільшення тривалості часу, який люди різного віку присвячують використанню електронних засобів спілкування; активність у соціальних мережах, котра значно зросла в умовах пандемії Covid-19 у зв'язку з карантинними обмеженнями і впровадженням дистанційної форми роботи та навчання.

Цілком ймовірно, що у зв'язку з зростанням важливості ролі соціальних мереж у житті людини, феномен кібербулінгу набуватиме ще більшого розповсюдження у майбутньому. Небезпечність ситуації посилюється у зв'язку з специфікою віртуального простору, а саме, анонімністю, можливістю фальсифікувати ідентичність, низькою вірогідністю притягнення до відповідальності за свої вчинки, спроможністю мати широку аудиторію, здатністю тероризувати без обмежень у просторі та часі.

Вищезазначені фактори обумовлюють актуальність навчання користувачів Інтернету та соціальних мереж основним правилам безпеки у віртуальному просторі, а саме: підвищення усвідомленості користувачів у ракурсі припустимих способів поведінки, підтримка і розуміння необхідності коректних відносин між користувачами. Це дозволяє обмежувати небажаний контент, блокувати булера, налаштовувати конфіденційність акаунтів, користуватися «тривожними» кнопками тощо.

У межах профілактичного напрямку створюються спеціальні веб-сайти, передусім, американськими та канадськими компаніями, які спрямовані на навчання коректній, неагресивній та неадиктивній поведінці в онлайн-просторі. Зокрема, на них розглядаються ціннісні аспекти коректної поведінки в Інтернеті, правові наслідки, рекомендації для батьків і підлітків.

У 2005 році в США було започатковано Центр дослідження кібербулінгу, в публікаціях якого за 2019 рік було висвітлено, що приблизно 37% респондентів повідомили про кібербулінг, здійснений щодо них (за даними репрезентативної вибірки майже 5 тис. осіб у віці 12-17 років) [5].

У дослідженнях учених аналізуються причини деструктивної поведінки в Інтернеті [1; 3]; здійснюється порівняння кібербулінгу з булінгом [2; 3]; вплив кібербулінгу на виникнення суїцидальної поведінки [5]; вивчається взаємозв'язок кібербулінгу з психологічною атмосферою у сім'ї, стосунками дитини з батьками [2].

Низка досліджень присвячена віковим та гендерним категоріям учасників процесу кібербулінгу [6]. Зокрема, емпіричні дослідження свідчать, що частіше жертвами онлайн-булінгу є дівчата, а в ролі агресора виступають юнаки.

В Україні наукові дослідження феномену кібербулінгу проводяться лише знедавна. У контексті вивчення розповсюдження цього явища серед підліткової та юнацької аудиторії дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) у 2018 році було проведено опитування, до якого долучилися 6791 респондентів через SMS та сервіси миттєвих повідомлень. За даними дослідження, серед 10–17-річних українців кожен п'ятий підліток визнає себе жертвою онлайн-знущань [4]. Серед найбільш масштабних вітчизняних ініціатив у сфері запобігання кібербулінгу слід відмітити аналітичне дослідження «Протидія кібербулінгу та кібергрумінгу в Україні» [3], організоване в 2019 році зусиллями Правозахисного департаменту Міжнародного фестивалю документального кіно про права людини Docudays UA.

Важливим для дефініції кібербулінгу є розуміння, що така багаторазово повторювана агресивна поведінка є довільною, а не випадковою [3]. Вона спрямована на нанесення шкоди іншій людині та часто пов'язана з нерівністю у соціальному статусі, має за мету отримати владу або здійснити соціальну ізоляцію. Кібербулінг може поєднуватися з булінгом, тобто продовжуватись у реальному житті та ще більше посилювати проблему.

Світовий досвід протидії кібербулінгу свідчить, що з метою профілактики його виникнення необхідно систематично здійснювати психологічне діагностування для виявлення осіб «групи ризику», насамперед, тих, хто потерпає від цькування та схильний важко переживати з цього приводу.

Також важливо проводити просвітницьку та корекційно-відновлювальну роботу з особами, які часто спостерігають це явище в онлайн просторі та не знають як реагувати, до кого звернутися за допомогою. Особам, які з певних причин стали булерами, насамперед, необхідно пояснити ймовірні наслідки таких вчинків і відповідальність за них.

Література:

1. Всеукраїнська ініціатива [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://cyber.bullyingstop.org.ua/ . Дата звернення: Груд.10, 2020.
2. Найдьонова Л.А. *Кібербулінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини.* Київ, Україна: Шкільний світ, 2014.
3. Присяжнюк О.В., Близнюкова О.М., Мельничук І.Я. Особливості використання інструментів ІКТ для дослідження і профілактики кібербулінгу в юнацькому віці. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2021. Том 83. №3. С. 339-352.
4. Юніcеф в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.unicef.org/ukraine/. Дата звернення: Груд. 9,. 2020.
5. About the Cyberbullying Research Center. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://cyberbullying.org/about-us. Дата звернення: Груд. 10. 2019.
6. R.M. Kowalski, S.P. Limber "Electronic bullying among middle school students", *Journal of Adolescent Health* vol. 41, no.6. pp. 22−30. 2007.
7. S. Hinduja, J.W. Patchin " Bullying", *Cyberbullying and suicide Archives of Suicide Research* vol. 14. no. 3. pp. 206−221. 2010.

Мірошниченко Марина Олексіївна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Федоренко А.Ф., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри політичної психології та міжнародних відносин
Український Державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У професійних сучасних викликах освітянського простору проблема розвитку емоційного інтелекту особистості стає вкрай актуальною. Розвиток якого починає набувати особливого значення в шкільному віці, оскільки в цей період відбувається активне емоційне ставлення особистості до себе та оточуючих. Молодший шкільний вік вважається періодом позитивних змін і перетворень, найсприятливішим часом для розвитку емоційної сфери особистості, яка має такі закономірності розвитку: 1) цілісне уявлення про світ з'являється лише тоді, коли дитина не тільки аналізує події, а й ставиться до них емоційно; 2) ситуації, які мають емоційне значення для дитини, спонукають до самовираження; 3) емоції є основою для нових знань; 4) емоційно забарвлені знання спонукають дитину до подальшого пізнання, навчання, дослідження; 5) виховання, засноване на емоційній сфері людини, сприяє розвитку цінностей до знань, світу та інших людей [1].

Варто відмітити, що перехід від ігор до навчальної діяльності відображається у появі нових специфічних емоцій, таких як здивування, сумнів, переживання нового, радість від навчання, формування інтелектуальних, моральних почуттів, обмеженість, веселий гумор, інтерес до інших. При цьому існує велика потреба в динаміці психічних функцій, що виражається в підвищенні емоційності, великій зміні емоцій залежно від навчальних ситуацій. При залученні дітей до вирішення навчальних завдань активного розвитку виникають емоції пізнавального характеру, такі як здивування, захоплення, радість, смуток, формуються емоційні та вольові риси, саморегуляція, емоційне переживання відгуків вчителя, які можуть виражатися в очікуванні радості і задоволення, а також посилення тривожності, агресії, депресивності [2].

Також, у міру того, як діяльність стає складнішою і її вихідні точки віддаляються від кінцевих результатів, місце емоцій у часовій структурі діяльності змінюється, і вони починають впливати на хід виконання завдання. На цій основі виникає особлива психічна діяльність – емоційна уява, яка є поєднанням афективних і пізнавальних процесів. Це емоційне очікування дозволяє дитині губитися в передбаченні різних варіантів своїх дій, не тільки передбачаючи, але й переживаючи можливі наслідки цих дій [4].

Необхідно зазначити, що емоції в житті молодшого школяра відіграють важливу роль у пізнанні навколишнього світу, вони є основним механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, спрямованої на задоволення його потреб. Зокрема, на думку В. Юркевича, емоційний інтелект більшою мірою підлягає розвитку та спрямованому навчанню, ніж абстрактно-логічному, а тому є можливість впливати на його розвиток у початковій школі, а основні його структурні елементи починають розвиватися в молодшому шкільному віці і не зникають, а вдосконалюються під час школи, щоб успішно продовжити навчання дорослих і організувати позитивне спілкування, нові соціальні умови з молоддю, брати участь у соціальних відносинах під час практичної діяльності [5].

Науковці В. Гузь та Н. Гузь наголошують, що у перші роки навчання в школі емоційні стани стають тривалішими, стабільніше і глибше. Молодші школярі мають стійкі інтереси, тривалі дружні стосунки, засновані на цих спільних інтересах, і вже досить стабільні. Молодший шкільний вік вважається сенситивним періодом у формуванні емоційного інтелекту, оскільки в цей період природна потреба в емоційному сприйнятті світу задовольняється активним інтелектуальним розвитком учнів, акцент на якому відрізняє початкове навчання від дошкільного. Якщо розглядати періоди формування емоційного інтелекту дитини, то з 6 до 12 років вона вчиться будувати свої «межі» у взаємодії з навколишнім середовищем. На цьому етапі можуть бути використані всі сфери емоційного інтелекту: 1) сприйняття та ідентифікація емоцій (себе та інших); 2) фасилітація мислення (здатність емоційно стимулювати мислення); 3) важливість емоцій, що полягає в умінні розв’язувати емоційні проблеми; 4) керування власними емоціями та почуттями інших людей [1].

Водночас, молодші школярі ще усвідомлюють свої переживання на низькому рівні і не завжди можуть зрозуміти причини їх появи. Емоційними реакціями дитини на труднощі, які можуть виникнути у навчальному середовищі, є гнів, страх, образа. Молодші школярі емоційно вразливі. У них розвивається самопочуття,зовнішнім проявом якого є гнівна реакція на будь-яке приниження їхньої особистості та позитивний досвід похвали. Розвиваються почуття симпатії, які відіграють важливу роль у формуванні малих груп у класі та в спонтанних суспільствах. Відносини в класі є фактором формування моральних почуттів дітей, включаючи почуття дружби, товариства, обов’язку та людяності. Першокласники схильні переоцінювати свої моральні якості і недооцінювати їх у однолітках. У міру дорослішання діти стають більш самокритичними. Основними потребами дитини в початковій школі є потреба у спілкуванні з людьми, емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій і вчинків, визначенні своєї позиції по відношенню до інших, світу, дружби, суспільства, поваги до особистості, себе, нові знання та навички пізнання навколишнього середовища [1; 2; 3].

У перші роки навчання в школі діти особливо активно формують довільність, внутрішній план дій, розвивають здатність до рефлексії. На цьому етапі дитина може успішно оволодіти інструментами та методами аналізу своєї

поведінки та поведінки інших. Для розвитку емоційної компетентності та управління емоціями важливо вдосконалювати процеси емоційного сприйняття та оцінки дійсності. Основним шляхом розвитку емоційного інтелекту є стимулювання уяви та уяви дитини, використання рольових ігор як основного засобу розвитку емоційного інтелекту. Психологи стверджують, що не можна пропустити етап розвиваючої гри дитини, який закладає основу для розвитку емоційного інтелекту [2].

Таким чином, можемо зробити висновок, що емоційний інтелект є важливою складовою розвитку особистості, яку можна і потрібно розвивати, структурні елементи якого розвиваються в молодшому шкільному віці і не зникають з віком, а вдосконалюються в період навчання. Ефективність розвитку емоційного інтелекту молодших школярів залежить від психологічних умов у навчальних закладах, методичного забезпечення та інформованості фахівців про необхідність цієї професійної діяльності.

Література:

1. Гузь В., Гузь Н. Основні чинники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в інклюзивному просторі початкової школи. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогика. 2021. №16. С. 83-90
2. Дишель К. А. Теоретична модель дослідження мультиплікаційних засобів як чинника емоційного розвитку молодших школярів. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2014. Т. 11. Вип. 13. С. 190-197.
3. Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № С. 12-16.
4. Шпак М. М. Становлення емоційного інтелекту в дошкільному віці як передумова його розвитку в молодшого школяра. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія. 2016. Вип. 4. С. 196-205.
5. Юркевич В. Проблема розвитку емоційного інтелекту. Вісник практичної психології. 2005. № 3 (4). С. 4-10.

Овод Юлія Василівна
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Тенденції, що існують на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики перш за все пов’язані із необхідністю більш широкого

включення дітей з особливими освітніми потребами у соціальне середовище. Вони ж і надають можливість визначити певні протиріччя:

- ✓ між соціальними запитами, що спрямовані на включення дітей з психофізичними вадами у освітній простір та неготовністю фахівців до діяльності у сфері інклюзивної освіти;
- ✓ потребою у професійній практиці та кваліфікованих фахівцях та високим рівнем професійної підготовки;
- ✓ потенційними можливостями професійного процесу навчання та педагогічними умовами формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Важливим критерієм підготовки фахівців є їх бажання та готовність до роботи з дітьми, що мають особливі потреби.

Це перш за все мають бути педагоги сучасності, які відповідають нормам інноваційних поглядів та приймають нову систему цінностей, реалізують нові технології навчання, готові вирішувати сучасні проблеми соціалізації дітей з особливими потребами, володіють сучасними методами психолого-педагогічної діяльності, прагнуть до високих результатів власної професійної діяльності, а також володіють сучасними програмами, методиками та технологіями навчання дітей.

В структурі професійної готовності майбутніх соціальних педагогів виділяють наступні *компоненти*: інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання індивідуальних особливостей дитини, знання корекційної педагогіки та спеціальної психології, готовність до гнучкості та варіативності мислення, мотиваційна готовність, емоційне сприйняття дітей з різними типами порушення, задоволеність власною педагогічною діяльністю

Майбутні фахівці соціальної сфери мають володіти основними професійно значущими якостями особистості, а саме такими як високий рівень розвитку мотиваційної готовності до роботи з дітьми з особливими потребами, прагнення до особистісного та професійного саморозвитку, емпатія, толерантність, врівноваженість, наполегливість, вміння співчувати, витримка, старанність та комунікативні здібності.

Соціальний педагог у своїй професійній діяльності має перш за все вивчити кожну дитину, її можливості та мотивацію, навчитися аналізувати, оцінювати та створювати сприятливий простір для навчання, володіти методиками налагодження партнерських взаємовідносин із членами родини, адаптувати навчальні плани та методики, методичні рекомендації відповідно до потреб, вміти створювати у класі демократичне навчальне середовище, яке сприяє дружній атмосфері та формувати тісні взаємовідносини між однолітками.

В процесі педагогічної діяльності перед майбутніми соціальними педагогами постають наступні завдання:

- надати об’єктивну характеристику дитини з особливими освітніми потребами;
- ознайомитися із її особовою карткою, медичними та психолого-педагогічними картками;

- спільно з іншими фахівцями складати календарно-тематичні та індивідуальні плани роботи;
- здійснювати корегування програм із загальноосвітніх предметів та адаптувати їх відповідно до потреб;
- взаємодіяти з іншими вчителями під час створення дидактичних матеріалів, а також наочних матеріалів з метою активізації навчального процесу;
- надавати відповідні рекомендації щодо застосування спеціальних технічних засобів навчання;
- надавати рекомендації вчителям щодо застосування інноваційних технологій з метою ефективнішого розвитку дітей з певними проблемами(мовлення, читання, письма, розвитку рухової активності, психологічної адаптації).

Отже, ми можемо говорити про те, що зміст освіти, технології навчання та методи оцінювання якості інклюзивної освіти у відповідності з вимогами сучасного суспільства потребують розробки стратегії та створення інклюзивного простору в системі вищого професійного навчання.

Література:

1. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / О. О. Патрикеєва, Н. З. Софій, І. В.Луценко, І. П. Василашко ; під заг. ред. В. І. Шинкаренко. К. : ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2011. 96 с.
2. Інклюзія як нова філософія освіти. *Радість дитинства – вільні рухи*. 2009. № 4, С. 8.

Осадчук Юлія Олександрівна,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта (Логопедія)»
Науковий керівник:
Тичина І.М., кандидатка психологічних наук, доцентка,
декан соціально-психологічного факультету
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У НОРМОТИПОВИХ ДІТЕЙ

Серед різноманітних знань, вмінь та навичок, яким оволодіває людина протягом усього життя важливішим є досвід мовлення та міжособистісного спілкування. Саме у комунікації відбувається засвоєння поваги до національної культури, формуються ціннісні орієнтири, збагачується уявлення дитини про оточуючу дійсність. Відповідно до динаміки та відповідності формування

мовлення віковим нормам можливо оцінювати особливості розвитку особистості.

Встановлено, що серед різноманіття захворювань – порушення мовлення є одним з провідних маркерів, що сигналізують фахівцям про наявність проблеми та необхідності своєчасного корегування. Водночас, для того, щоб проводити оцінку особливостей мовного та мовленнєвого розвитку дитини необхідно мати чіткі критерії розвитку мовлення у нормотипових дітей.

Згідно з віковими особливостями: дошкільний вік охоплює період з 3 до 7 років (моменту вступу дитини до школи) [1].

Серед базових особливостей окресленого періоду можливо виділити такі:

- стриманість, навички самоконтролю поведінки дитиною;
- засвоєння норм реалізації «мови почуттів»: жести, міміки, пози, емоційні інтонації у промові;
- приховування негативних емоцій: агресія, страх, сльози – дитина відчуває певний сором проявляючи свої емоції, тим самим наслідує дії дорослих.

Серед критеріїв, які вказують на розвиненість у дитини емоційної грамотності, фахівці (наприклад О. В. Гаяш) виділяють такі:

- дитина виявляє симпатію до оточуючих (людей, істот) за допомогою вербальних та невербальних засобів (міміки, жестів, пози, інтонації);
- дитина самостійно прагне до формування позитивних рис та якостей характеру, бажає допомагати дорослим у різноманітних справах, надає «руку допомоги» одноліткам у випадку виникнення складнощів, оцінює вчинки героїв книжок/мультфільмів/фільмів, розуміє, які вчинки варто наслідувати, а які – ні;
- приймає участь у іграх, театралізованих виставах, змаганнях;
- виявляє емоції відповідно до ситуації, вміє адекватно оцінювати власні вчинки та дії оточуючих;
- помічає за допомогою дорослих як позитивні, так і негативні прояви;

може налаштовуватися на позитивний емоційний стан перед важливими подіями (заняття, виступ тощо) [2; 3].

Загалом, відбувається вдосконалення керування пізнавальними процесами (дитина розділяє першочергові та другорядні стимули; тягнеться до дійсно цікавих об’єктів, до вивчення яких є дійсна потреба та необхідність).

В період старшого дошкільного віку формується інтерес до становлення та виконання певних трудових обов’язків, які «підносять» дитину до рівня дорослості. Малюки намагаються робити щось корисне для інших, намагаються бути корисними та потрібними іншим, значущим дорослим.

Складаються передумови наочно-образного мислення, яке підвищує ефективність вирішення практичних задач.

У мислення дитини включається мова. Малюк розуміє, коли дорослий коментує дії зі знаряддям, результат дії дитини, формулює проблеми. Мовлення у зв’язку з дією стає основою ситуативно-ділової форми спілкування дитини з дорослим, значно прискорює розвиток мислення, його формування як мисленнєвої діяльності з відповідними цілями, послідовністю дій, результатом.

Важливим компонентом мисленнєвої діяльності виступають питання. Їх зміст об'єднує відоме і невідоме. Питання ґрунтуються на уявленнях дитини та спрямовані на їх розширення. За допомогою питань мислення дитини набуває пошукового характеру, адже при розмірковуванні людина веде внутрішній діалог за схемою «питання – відповідь». Таким чином, за допомогою питань пізнавальна діяльність малюка отримує певну логічну структуру. Не випадково вчителі рекомендують розв'язувати задачу, відповідаючи на низку питань: «Що є шуканим?», «Що нам відомо?», «Як пов'язати відоме з невідомим?» [4,5].

Вміння ставити питання лежить в основі як здатності до виділення проблем, так і зумовлює мотивацію пошукової діяльності. Головні функції питань дошкільника відображені у таблиці 1.1. [7].

Мовлення виникає у два-три роки і одразу з'являються питання ситуативного характеру (перший вік питань) про назви предметів, їх місцезнаходження. Переважає комунікативна функція питань [6].

Водночас присутні і питання пізнавального характеру на встановлення прихованих зв'язків і відношень, коли дитина зустрічається з перешкодами: чому машина не їде (зламалося колесо), чому олівці розсипаються (коробка розірвалася). Питання свідчать про те, що у малюка з'являються деякі уявлення про причинно-наслідкові зв'язки, чутливість до суперечностей, виявлених у його практиці: хоче прокотити машину, а вона не їде.

Резюмуючи особливості психолого-педагогічного розвитку в онтогенезі у нормо типових дітей, можливо зазначити: розвиток когнітивної сфери, інтелекту, емоційно-вольової сфери та мовлення. Це сприяє: само організованості діяльності, самостійності, інтересу до навчання, здатності до самоаналізу діяльності та навичок аргументації власної точки зору. У своїй єдності зазначені аспекти сприяють розвитку мовлення в дошкільному віці:

1) діти засвоюють мову дуже швидко, їхній словниковий запас зростає не тільки за рахунок іменників, а й дієслів, займенників, прикметників, числівників до 2500-3500 слів (у 6 років);

2) оволодівають умінням з'єднувати слова у речення за законами граматики, у 4-5-річному віці без спеціального навчання засвоюють елементарні правила граматики і синтаксису рідної мови;

3) розвивається звукова сторона мови, дошкільники починають усвідомлювати особливості своєї вимови, а також оволодівати різними модифікаціями темпу та сили голосу, дикцією та виразністю мовлення;

4) з'являється оригінальне словотворення. Наприклад, «Від м'ятних цукерок у роті сквознячок», «Бабуся! Ти моя найкраща любов-ниця», «Пішли в ліс заблуждатися» «Покладіть мені на голову холодний мокрес!» і т.д.;

5) діти самостійно придумують казки, розповіді, коротенькі віршики, «дражнилки», використовують різноманітні виражальні засоби, зацікавлено сприймають чужі аргументи, докази й самі ними користуються [8-10].

Загалом, словниковий запас дитини до досягнення періоду шкільного навчання має включати в себе від 4000 до 7000 слів (активний словник), пасивний словник може бути на де-кілька тисяч слів більше. Близько 60-70%

слів, які дитина знає, вона активно застосовує у повсякденній мовленнєвій практиці.

Література:

1. Інноваційні арт–терапевтичні технології: збірник статей І Всеукр. наук. інтернет– конф., 12 березня 2019 р., м. Переяслав–Хмельницький, за заг. ред.: В.А.Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля. Переяслав–Хмельницький (Київ. Обл..): Домбровська Я. М., 2019. 165 с.
2. Мартиненко І. В. Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Логопедія. 2012. №2. С. 328 – 395.
3. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : Методичні рекомендації. Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : 2014. 108 с.
4. Колупаєва А.А., Данілавічютє Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: К. : Літера, 2015. 80 с.
5. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Х. : Вид. група «Основа», 2013. 239 с.
6. Рібцун Ю. В. Мовленнєва картка обстеження дітей четвертого року життя із ЗНМ. К. : Освіта України, 2010. 12 с.
7. Боровик Т. Розвиток мовлення дітей засобами гри–драматизації, 2016. № 2. 8 с.
8. Токарєва Л. Д., Карабаєва І.І. Психологічні особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2013. С. 56–61.
9. Українська психологічна термінологія: словник-довідник. За ред. Л. А. Чепи. К., 2010. 302 с.
10. Шеремет М. К. Особливості формування вищої форми передачі інформації. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Актуальні проблеми логопедії : зб. наук. праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. № 18. С. 291–293.

Осовська Галина Володимирівна,
кандидатка економічних наук, професорка,
завідувачка кафедри управління та адміністрування
Волківська Алла Миколаївна,
заступник директора з науково-методичної роботи,
кандидатка економічних наук, доцентка,
доцентка кафедри управління та адміністрування
Аксьонова Оксана Валеріївна,
директорка, кандидатка економічних наук,
доцентка кафедри управління і адміністрування
Дідора Марія Іллівна,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології
Меліченко Тетяна Дмитріївна,
завідувачка навчальною частиною,
старший викладач кафедри психології
Житомирський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП»,
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ, СОЦІАЛЬНИЙ ТА ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТИ УТВОРЕННЯ НЕФОРМАЛЬНИХ ГРУП НА ПІДПРИЄМСТВІ

Ринкова економіка обумовлюється тим, що люди у своїй діяльності тісно взаємодіють один з одним. Часто виникають випадки, коли спільна діяльність людей наштовхується на різні перешкоди, а також можуть відбуватися конфлікти, причиною яких є те, що у людей не співпадали їх поглядів щодо виконання певного роду завдань. Причини утворення формальних та неформальних груп людей, у яких їм надається можливість знайти прийнятну атмосферу, де вони можуть якісно та ефективно виконувати свої службові та функціональні обов'язки або отримати особисту задоволеність на моральному рівні від своєї праці, і стали причиною наукового пошуку. Разом з тим, маємо зазначити, що утворення неформальних груп сприяє утворенню ефективного офіційного колективу, так як основою неформальних відносин є «посадові відносини» та відносини між конкретними особистостями-індивідами.

Метою наукового пошуку стало дослідження причин створення неформальних груп та причин вступу людей до них в умовах підприємства, а також виявлення можливих потенційних загроз й вигод за їх наявності у діяльності підприємств та надання пропозицій щодо ефективного управління ними.

Початком досліджень причин утворення та впливу неформальних груп на діяльність підприємства є проведення серій експериментів на заводі Хоторна (належав компанії «Вестерн Електрик», США), які здійснив Елтон Мейо (1924 р.). Досліджували це питання і Дж. Хоманс, Г. Туманов, А. Семенчик, Г. Мошек, Л. Гомба, І. Погодаєв, В. Стадник та інші, які дійшли висновків, що неформальні зв'язки у трудовій діяльності людини існували та будуть існувати

завжди, а причиною їх виникнення є неможливість утиснути до посадової інструкції всі особливості реального трудового життя. Отже, вирішення проблем наявності та взаємного впливу і формального і неформального в умовах підприємства має вагоме значення для сучасного ефективного менеджменту підприємства, оскільки утворені неформальні об'єднання здатні впливати на результати діяльності підприємства та його організаційну ефективність.

Досліджуючи теоретичні основи виникнення неформальних груп, можемо зазначити, що спостерігається відсутність єдності у поглядах науковців щодо її сутності. Так, частина науковців схильні до того, що це є юридично не оформлене самодіяльне об'єднання громадян, оскільки не мають статусу, структури та функціональних ознак, а інша, що це є взаємодіючі на регулярній основі для досягнення певної мети спонтанно утворена група людей. Ми переконані, що утворення та розвиток неформальних груп ґрунтується на соціальній основі та взаємодії у формальних суб'єктів господарювання, які є потужною силою та за певних умов можуть стати домінуючою в них й призвести до мінімальної (або її відсутності) ефективності зусиль керівництва, оскільки утворилися не за рахунок дії розпоряджень керівництва та формальних їх постанов, а відповідно до взаємних симпатій, загальних інтересів, схожих звичок тощо.

Неформальні групи не є представленими у схемах, які відображають будову суб'єктів господарювання та її структуру, але мають необхідність, яка обумовлена різними факторами. Основними, на наш погляд, є такі:

1) неспроможність стандартизувати сукупність взаємовідносин, що виникають у трудовій діяльності;

2) неминучість виникнення спонтанних та непередбачуваних обставин, що потребують прийняття рішень нестандартного характеру;

3) необхідність дослідження та у подальшому врахування нових стандартів поведінки, що спочатку виникли у неформальній структурі, але потім поширилися у межах підприємства тощо.

Досліджуючи основні причини вступу людей у неформальну групу є:

1) взаємодопомога (той, що надає допомогу – здобуває престиж та повагу; той, що одержав допомогу – отримує вказівки до дії);

2) взаємний захист (найперші профспілкові утворення зародилися саме у соціальних групах, які збиралися поза територією підприємства (найчастіше це були пивні), де обговорювали свої претензії до начальства, а з часом зрозуміли, що їх силою є єдність);

3) почуття приналежності (обумовлюється тим, що є однією із найсильніших людських потреб);

4) тісне спілкування та зацікавленість (інформаційна обізнаність сприяє зближенню людей на основі симпатії, а також дозволяє реалізувати професійні й особисті якості на максимальному рівні кожній окремій людині).

На створення неформальних груп впливають і соціологічні та організаційні причини, до найзначимих належати такі:

1) соціальна відмінність (викликана відмінностями між працівниками-

робочими та працівниками-службовцями);

2) чітко визначені формалізованість та централізація організаційної структури підприємства (у великих колективах посилює прагнення до створення менших груп, члени яких здатні надати один одному відчуття впевненості і безпеки);

3) недоліки формальної організації (стають причиною утворення тимчасових організаційних структур з неформальними лідерами, які у інших працівників викликають більший рівень довіри);

4) інформаційний вакуум (створює передумови для використання працівниками не санкціонованих інформаційних каналів (слухи, домисли тощо), які здатні спотворити початкову інформацію);

5) відсутність діалогу між працівниками та керівництвом (притаманна для підприємств з авторитарним і дистанційним типом управління, оскільки є небезпека вибору неформальною групою і такого ж керівника з сильною позицією через відомі його здібності та особисті якості).

Неформальні утворення мають первинні характеристики, до яких можна віднести [1]:

1) тенденцію опору до змін (неформальні утворення групи людей зазвичай обговорюють передбачувані чи фактичні зміни, що відбуваються на підприємстві, та які, як правило, зазнають опору щодо їх запровадження);

2) соціальний контроль (першим кроком здійснення такого контролю є встановлення та закріплення норм групової поведінки (допустимі та недопустимі норми поведінки) для того, аби особистість через їх дотримання була прийнятою до групи або для збереження свого положення в ній);

3) поява неформальних лідерів (якщо формального лідера підтримують шляхом делегування йому офіційних повноважень у відведеній йому конкретній області, то основою неформального є його визнання групою людей і сфера його впливу може виходити за адміністративні рамки підприємства (крім того він здійснює дві важливі функції: допомагає групі в досягненні її цілей та підтримує й зміцнює її існування)).

Американський соціолог Дж. Хоманс з метою розкриття механізму функціонування неформальної групи, побудував модель. Вона складається з трьох елементів, якими є завдання, взаємодія і установка. Тобто, від керівника працівник одержують службове або функціональне завдання та виконує його постійно й щоденно. Таким чином, вони організовують взаємодію, що являє собою систему конкретних поведінських актів, і, як наслідок, між ними виникають певні симпатії (або антипатії), почуття, звички, сподівання. Чим інтенсивнішою та частішою є ця взаємодія, тим взаємні почуття стають сильнішими, і навпаки. Як наслідок, через це формується група досить згуртованих між собою людей, у яких виникає те, що є для них вагомим та обов'язковим, наприклад, норми спільної поведінки. Варто зазначити, що ці неформальні норми поведінки побудовані на минулому досвіді та високо цінуються людьми й виконуються, та до того ж, з більшим натхненням й старанністю, ніж загальноприйняті формальні норми. Чим є більш згуртованою

спільнота, тим неформальні норми виконуються краще.

Ми переконані, що створення неформальних груп частково є реакцією на поведінку керівництва (зловживання авторитарними методами, невідповідність озвученого до здійснених дій і т. і.). І соціологи, і психологи, і економісти-практики наголошують на визначній ролі неформальних груп щодо підтримки соціальної цілісності, зняття соціально-психологічної напруги в колективі, підтримки у працівників високої самооцінки і самоповаги, оскільки вони виступають «своєрідним буфером між особистістю-індивідом та жорсткою формальною організацією» з метою пом'якшення впливу останньої на людину. В цьому, ми переконані, і полягає позитивна роль неформальних груп у функціонуванні підприємств, але ці групи можуть відігравати і негативну роль через неналежне виконання поставлених завдань [2].

Виділяють три види стосунків між формальною організацією та її керівником і неформальною групою та її лідером. Розглядаючи їх, ми виявили, що:

1) неформальна група разом з лідером активно підтримують формальну організацію та її керівника, цінують загальні інтереси та традиції, свої службові або функціональні обов'язки виконують з максимальною віддачею творчих сил та енергії – «активні неформальні групи». Зазвичай мотивами старанного ставлення до служби є почуття глибокої симпатії до формального керівника. Крім того, якщо в структурі офіційних міжособових стосунків переважають ще і активні неформальні групи та стосунки, то система управління буде функціонувати з більшою ефективністю, оскільки даний орган буде найбільш керованим;

2) неформальна група разом з лідером байдужі до офіційної організації, керівника цієї організації та виконуваних функцій – «нейтральні неформальні групи»);

3) неформальна група разом з лідером неприязно ставляться до офіційної організації та керівника цієї організації – «протидіюча неформальна група». Подібне ставлення є спрямованим та персоніфікованим, оскільки члени групи, а особливо її лідер, не сприймають офіційне керівництво з боку певної особи; намагаються протидіяти їй і не завжди це має відкриту форму; помилки в роботі органу (явні або вигадані) пов'язують з «несимпатичними» для них особистостями керівника та працівників, що його підтримують.

Подальше дослідження цього напряму дозволило нам дійти висновку, що:

1) сприяти варто створенню умов саме для формування нейтральних неформальних груп, так як саме їх нейтральність є свідченням формального ставлення до роботи та до виконання службових та функціональних обов'язків;

2) утворення груп протидії може бути обумовлене хибним прагненням до поліпшення діяльність підприємства в цілому, а також, з позицій забезпечення ефективності управління підприємством, протидіюча група та її лідер здійснюють на внутрішню систему управління «збурюючий вплив», який має необхідність або своєчасного усунення, або зниження впливу. Вирішити це питання можна через «випровадження» протидіючого неформального лідера. Іноді це є єдиним можливим і правильним рішенням, але не завжди воно є

найкращим, оскільки протидіюча група, а головне, ті інтереси й стосунки, що їх об'єднують, фактично не зазнають серйозних змін, або навіть не порушуються, а це сприяє тому, що група обов'язково визначиться та висуне із своїх рядів нового лідера. Найбільшої доцільності у таких випадках набуває переорієнтація протидіючого лідера разом з групою на користь офіційної структури та її керівника. Крім того, якщо претензії неформальної групи є слушними та відносяться до кола важливих та вагомих інтересів підприємства, тоді варто змінити офіційного керівника. У будь-якому разі, суперечності між формальною (офіційною) та неформальною (неофіційною) структурами підприємства підлягають щонайшвидшому урегулюванню.

Отже, вищевикладене дозволяє нам підтвердити, що:

1) є обґрунтована необхідність визнання існування неформальних груп в умовах підприємства, оскільки існування підприємства, де б не було неформальних груп, майже неможливе, адже, окрім обрання основного колективу, де працює людина, вона обирає і коло осіб з якими бажає спілкуватися, а це і обумовлює створення неформальних груп. Щодо результатів діяльності цих груп та їх впливу на основні господарські процеси підприємства, то вони залежить від обраної системи менеджменту щодо створення таких умов, які б дозволяли їх максимально контролювати;

2) неформальна структура підприємства створюються попри бажання керівництва, але за відповідних умов вона здатна впливати на результати праці підприємства та ставати домінуючою організацією й зводити нанівець усі управлінські зусилля. Більше того, неформальні утворення мають властивість взаємопроникнення, оскільки певні керівники (іноді навіть без усвідомлення того) самі є членами або лідерами цих неформальних утворень;

3) люди стають членами неформальних груп через те, щоб бути ближче до тих, кому вони симпатизують, тобто, людей тягне до тих, хто, на їх думку, здатен задовольнити їхні потреби;

4) неформальні структурні утворення можуть мати корисність, якщо сприяють досягненню цілей підприємства, оскільки постійне спілкування (наприклад, в межах неформальної структури між собою об'єдналися різнопрофільні спеціалісти підприємства) може призвести до формування та прийняття важливих управлінських рішень щодо створення нових видів продукції, підвищення мотивації, а, головне, посилення неформального контролю за діяльністю як окремих керівників, так і рядових працівників.

Ми переконані, що бажання розв'язати різні проблеми, які пов'язані утворенням неформальних груп, мають стимулювати психологів, соціологів та менеджерів до пошуку нестандартних прийомів в управлінні людьми або у використанні загальноприйнятих прийомів щодо управління ними на умовах їх ефективного застосування з метою зменшення негативного впливу дій цих неформальних груп та отримання можливих вигод для підприємства.

Література:

1. Підвальна О. Г., Нестеров Ю. В. Неформальні організації та їх характеристики. URL: http://gopri.pp.ua/osnovi-menedzhmentu/404-6-grupi-v-

organizaciyi.html (дата звернення: 20.04. 2023)
2. Саламатова А. О. Неформальні структури організації: загрози, вигоди та особливості управління. URL: http://www.confcontact. com/2009kach/ salamat.htm. (дата звернення: 21.04. 2023)

Охремчук Надія Сергіївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016.01 «Спеціальна освіта
(логопедія)»
Науковий керівник:
Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

НАПРЯМКИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЛОГОПЕДА ПРИ ПОРУШЕННЯХ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Важливий аспект роботи у логопедичній групі – розвиток пізнавальної активності та пізнавальних інтересів у дітей. Потреби сьогодення диктують необхідність оновлення програмно-методичного забезпечення загальної та спеціальної дошкільної освіти, що знаходить своє втілення у розробці нових програм корекційного навчання [3], навчально-методичних посібників [4], створення так званих модернізованих підходів до подолання мовленнєвих вад.

Заняття є основною формою роботи в дошкільному навчальному закладі як загальнорозвиваючого, так і спеціального компенсуючого типу. Одним із пріоритетних завдань базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» [1] є формування мовленнєвої компетенції дітей як основи соціалізації, цілісного комплексного гармонійного розвитку дошкільників.

Виходячи з того, що провідною діяльністю дитини дошкільного віку є гра, ми ввели термін «ігри-заняття», оскільки весь освітній процес має відбуватися на основі ігрової діяльності, а корекційно-розвивальна та навчально-пізнавальна діяльність здійснювати одночасно вплив. У логопедичній групі з метою досягнення найбільш ефективних результатів корекційно-розвивальної роботи доцільно будувати ігрові заняття з формування мовленнєвої компетенції з урахуванням позицій психолінгвістичного та дійового підходів.

Проаналізуємо та розглянемо специфіку організації та проведення ігор у спеціальному дитячому садку компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення (ОПМ), підпорядкувавши їх певній структурі:

1. Метою всього освітнього процесу в дошкільному закладі є психомовленнєвий і загальний всебічний розвиток дошкільників, що реалізується в окремих іграх-заняттях в логопедичній групі: «корекція – розвиток», «навчання – виховання».

2. Завдання кожного ігрового заняття – стимулювати пізнавальну та мовленнєву діяльність, створити мотиваційну основу для здобуття знань, а також доступно подати зміст програмового матеріалу.

3. Вихідний матеріал – це той обсяг знань, умінь і навичок, якими володіє кожна дитина, з яких має базуватися подальший психофізичний розвиток та особистісне зростання дошкільника.

4. Засоби, які використовуються на ігрових заняттях при спеціальному компенсуючому виді ЕД, найрізноманітніші і включають як окремі предмети (іграшки, спеціальні логопедичні іграшки [4], реальні предмети, манекени, поверхневі демонстраційні наочності, технічні засоби навчання тощо), а також комунікативна діяльність (вплив словом, художньою літературою, організація спілкування дітей під час різних видів діяльності тощо).

5. Методи, які використовуються на ігрових заняттях в логопедичній групі, подібні до тих, що використовуються в загальнорозвиваючому дошкільному закладі, і це переважно методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності та належать: наочні (спостереження, екскурсії, перевірка, повторення тощо), словесні (читання, говоріння, запам’ятовування, переказування, опитування, пояснення тощо) та практичні (ігри, вправи, моделювання тощо).

6. Процедура – це фактично процес здійснення навчально-пізнавальної діяльності, продуманий, структурований і побудований у формі гри (мотиваційний компонент), який може включати пригадування відомого матеріалу (пізнавальні процеси та операції, пізнавально-мовленнєвий компонент) навчання. Новий (пізнавальний, мовленнєвий, операційно-дійовий компонент), вирішення проблемних ситуацій (домінантно-пошуковий, процесуальний компонент), контроль за власним мовленням і мовленням товаришів (емоційно-оцінний компонент).

7. Продукт діяльності може бути прямим і непрямим. Безпосереднім продуктом діяльності можуть бути переважно матеріальні об’єкти-вироби, виготовлені руками в результаті праці (малюнки, гіпсові вироби, аплікації, конструкції тощо), а також нематеріальні – емоційні стани, враження або. почуття (задоволення від почутої музики, розглянутих зображень, виконаної роботи тощо), а опосередкований продукт – досягнення загальної мети навчального процесу [1].

Логопед і вихователі проводять ігри на формування мовленнєвої діяльності. Вони мають єдину корекційно-розвивальну спрямованість, але вирішують різні навчально-виховні завдання. У схемі не передбачені корекційно-розвивальні ігри-заняття практичного психолога, тому що вони проводяться з дітьми здебільшого індивідуально, насамперед за бажанням батьків або вихователів (за згодою сім’ї або осіб, які їх замінюють).

Розглянемо, які ігри-заняття проводить вчитель-логопед спеціального компенсуючого типу ЕД для дітей з ПМ [2].

Вчитель-логопед проводить такі заняття:

фронтальні ігри-заняття – з усіма дошкільниками групи по 20 хв.;

підгрупові ігри-заняття – 4-6 осіб (за висновком логопеда та чисельності групи) 15–20 хв.;

індивідуальні ігри-заняття – з однією дитиною не більше 10 хв.

Корекція мовлення проводиться логопедом **за основними освітніми напрямками,** кожне з яких передбачає вирішення кількох завдань:

− створення динамічних передумов мовленнєвої діяльності [4], що реалізується через розвиток мовленнєвої діяльності дітей, голосового апарату, мовного дихання, удосконалення моторики;

− формування фонетичної компетенції (на імпресивному та експресивному рівнях) включає роботу з розвитку слухового та слухо-просторового гнозису дошкільників, слухової уваги та пам'яті, зосередження уваги на фонологічній структурі слова, фонематичного сприймання на перцептивному рівні, слуховий контроль, фонематичні уявлення, створення правильної звуковимови, компонентна будова слів, навчання звукового розбору на фоні ряду ізольованих звуків і на фоні слів, елементи грамоти;

− удосконалення граматичної компетенції (на афективному та експресивному рівні) здійснюється шляхом уточнення граматичних категорій числа, роду та відмінка;

− розширення лексичної компетенції (на імпресивному та експресивному рівнях) відбувається на основі збагачення словникового запасу дітей категоріальними та контекстуально зумовленими лексичними узагальненнями, родовими поняттями, лексико-семантичними мовними явищами антонімії, полісемії, синонімії, удосконалення системи морфологічний словотвір різних типів слів (іменників, прикметників та дієслів);

− у процесі роботи забезпечується розвиток комунікативної компетентності на рівні речення та тексту.

Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. К. : Світич, 2008. 430 с.
2. Державні санітарні правила і норми безпеки іграшок та ігор для здоров'я дітей : прийнятий 30 груд. 1998 р. Держав. санітарно-епідеміологіч. служба України, Мін-во охорони здоров'я України. (Державні санітарні правила і норми ДСанПІН 5.5.6012-98 № 12).
3. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ: Освіта України, 2015. 292 с.
4. Рібцун Ю. В. Мовленнєві намистинки для маленької дитинки : навч.-метод. посіб. Київ: Літера, 2014. 160 с.

Павлик Надія Павлівна
докторка педагогічних наук, доцентка, AUFF-Ukraine research fellow
Aarhus Institute of Advanced Studies, Aarhus University
Орхус, Данія

ПРОФЕСІЯ «МОЛОДІЖНИЙ ПРАЦІВНИК»: УСПІХИ ТА ВИКЛИКИ

22 березня 2023 року був затверджений професійний стандарт «Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник)», який уможливлює подальшу формальну й офіційну роботу з розробки освітніх стандартів, реалізації освітніх ініціатив та забезпечення прикладних запитів організації праці молодіжних працівників і працівниць на місцях [3].

Експертиза професійного стандарту була здійснена експертками проєкту «Молодь за демократію в Україні», що дозволило адаптувати розроблений професійний стандарт вимогам Ради Європи у сфері молодіжної роботи і молодіжної політики. На сайті проєкту [2] представлено діючі професійні стандарти для молодіжної роботи Англії, Австрії, Німеччини, а також методичні рекомендації Ради Європи щодо молодіжної роботи загалом і окремих інструментів її реалізації зокрема (посібники, довідники, звіти).

Затвердженню професійного стандарту передувала кропітка робота з його розробки, що, окрім діяльності робочої групи та громадських обговорень, базувалася на реалізації двох досліджень [3]. Дослідження було зорганізовано проєктом «Молодь за демократію в Україні» і мало на меті забезпечити підхід участі як вихідний у молодіжній політиці Ради Європи через врахування думки усіх стейкхолдерів молодіжної роботи (представниць і представників органів місцевого самоврядування, об'єднаних територіальних громад, державних інституцій, що реалізують молодіжну політику; менеджмент і персонал молодіжних центрів та молодіжних просторів; менеджмент і персонал неурядових організацій, у яких реалізують проєкти для молодих людей та / чи разом з молодими людьми; молодіжних працівниць, молодіжних працівників або тих, хто себе так ідентифікує; молодих людей).

Аналіз отриманих результатів дослідження дає змогу виокремити ряд важливих висновків щодо стану молодіжної роботи в Україні, її успіхів та викликів. Зупинимося на найсуттєвіших з них.

Основними успіхами сучасної молодіжної роботи, на нашу думку, можна вважати:

- зростання розуміння ролі молодих людей і молодіжної роботи у захисті й розбудові українського суспільства (значна частина досліджуваних звертали увагу, що у ситуації повномасштабного військового вторгнення Російської Федерації в Україну саме молоді люди та молодіжні об'єднання стали ключовим ресурсом як військової, так і цивільної волонтерської діяльності);

- визнання за молодими людьми права і можливості впливати на рішення та політики, які їх стосуються, а також самим визначати напрями, цілі, методи, інструментарій як молодіжної роботи, так і більш широкого різноманіття

соціальної діяльності (волонтерські рухи, громадські ініціативи, об'єднання за інтересами та інше);

- спрямованість на соціальну і психологічну підтримку процесів особистісного розвитку й соціальної інтеграції молодих людей; реалізація молодіжною роботою розвиваючої функції.

Наостанок уважаємо за важливе виділити основні очікування респонденток і респондентів дослідження щодо розвитку професії:

1) потреба урахування у процесі молодіжної роботи усього різноманіття соціальних станів молодих людей, які множаться залежно від місця проживання, статі, етнічної приналежності, стану здоров'я, освітнього, професійного, сімейного статусів та інших чинників. Побудова професійної підготовки і подальшої професійної діяльності з урахуванням визначеної потреби дозволяє об'єднати або наблизити сферу соціальної роботи та сферу молодіжної роботи через виконання спільних функцій з єдиним розмежуванням за віком учасників і учасниць;

2) важливість забезпечення підходу «рівний – рівному» у молодіжній роботі, що визначається підкресленням досліджуваними досвіду вікового розриву й браку розуміння з боку старших людей і необхідністю мережування й об'єднання певних вікових категорій. З огляду на це набуває значення ще один важливий фактор об'єднання соціальної роботи і молодіжної роботи через можливу спільну освітню базу професійної підготовки з подальшою кваліфікацією чи перекваліфікацією залежно від місця роботи або вимог ринку праці;

3) необхідність валідації результатів неформальної освіти з урахуванням різноманітності напрямів і сфер професійної діяльності у молодіжній роботі через визнання наявних професійних компетентностей незалежно від шляхів їх отримання (професійна підготовка, неформальна освіта, інформальна освіта, досвід і практика);

4) врахування ціннісно орієнтованого підходу як до процесу підготовки фахівців, так і у процесі реалізації молодіжної роботи. Основними цілями молодіжної роботи є інтеграція, інклюзія та створення можливостей для розвитку молодих людей, що не вважаємо за можливе реалізувати без чіткого усвідомлення, обговорення, декларації і дотримання цінностей рівності, соціальної згуртованості, прав людини.

Література

1. Молодь за демократію в Україні. *Офіс Ради Європи в Україні*. URL: https://www.coe.int/uk/web/kyiv/youth-for-democracy-in-ukraine#{%2279290371%22:[3]} (дата звернення: 03.04. 2023)
2. Проєкт звіту «Дослідження з розроблення проєкту професійного стандарту «Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник)» відповідно до стандартів і підходів Ради Європи у сфері молоді (перший етап – лютий-березень 2022 року, другий етап – серпень – вересень 2022 року)» / Дослідження: Надія Павлик, редагування: Валентина Лєснова,

рецензування: Олена Черних. Рада Європи, листопад 2022. 67 с. URL: https://rm.coe.int/-08-2022-ydfuaii/1680a8e55b (дата звернення: 03.04. 2023)
3. Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник). *Реєстр кваліфікацій*. URL: https://register.nqa.gov.ua/profstandart/fahivec-z-pitan-molodi-molodiznij-pracivnik (дата звернення: 03.04. 2023)

Панчук Наталія Петрівна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна
Тимофієва Віолетта Сергіївна
здобувач бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 053
«Практична психологія»
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УВАГИ ОСОБИСТОСТІ В ГОСТРІЙ ФАЗІ ІНСУЛЬТУ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІАГНОСТИЧНОЇ ПРАКТИКИ

Гострі порушення мозкового кровообігу (ГПМК) є найважливішою медико-соціальною проблемою, що зумовлено їх високою часткою в структурі захворюваності та смертності населення, значними показниками тимчасових трудових втрат і первинної інвалідності. Інсульт на сьогодні є основною соціально-медичною проблемою неврології. Щорічно в світі церебральний інсульт переносять майже шість мільйонів осіб (за даними ВООЗ, у розвинутих країнах світу щорічно реєструють від 100 до 300 інсультів на 100 тис. населення), а в Україні більше 125 тисяч [1]. Загалом інсульт посідає друге місце серед причин смерті (після гострих недуг серця), при цьому смертність у чоловіків вища, ніж у жінок. На початку XXI ст. в Україні відзначено тенденцію до зниження смертності внаслідок інсульту, проте в інших країнах (у США і Західній Європі) воно більш суттєве у зв'язку з активним лікуванням артеріальної гіпертензії і зменшенням споживання продуктів із високим вмістом холестерину. Інсульт на сьогодні є основною причиною інвалідизації населення. Інвалідами стають 70-80 %, які вижили після інсульту, а 20-30 % із них потребують постійної сторонньої допомоги.

За механізмом розвитку медики виділяють три види інсульту: ішемічний інсульт, геморагічний інсульт та транзиторна ішемічна атака, або міні-інсульт. Під час проходження навчальної діагностичної практики у відділенні гострого мозкового інсульту Комунального некомерційного підприємства «Кам'янець-Подільська міська лікарня» Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької ми проводили діагностичне дослідження з пацієнтами, які пережили ішемічний

інсульт. Ішемічний інсульт, або інфаркт мозку спостерігається найчастіше. Як правило, до інсульту цього типу схильні особи старше 60 років. У більшості таких пацієнтів спостерігають цукровий діабет, порушення серцевого ритму, порок серця. Інсульт перебігає в такий спосіб: кровоносні судини в мозку стискаються, закупорюються або розриваються. Через відсутність постачання кисню частина клітин мозку некротизується. Організм у результаті втрачає ряд важливих функцій, за які відповідали загиблі клітини. Інсульт може призвести до порушень когнітивних функцій, а саме порушення мислення, мовлення, пам'яті, уяви, уваги та інших. Тому питання дослідження уваги в гострій фазі інсульту є досить актуальною.

При порушенні уваги пацієнт швидко виснажується, не може сконцентруватися на діяльності, відволікається, не може фільтрувати не важливу інформацію. Через порушену увагу інформація не усвідомлюється, а події не запам'ятовуються.

Нами було проведено психологічну діагностику уваги у пацієнтів, які пережили інсульт та перебували в його гострій фазі. Було виявлено, що порушення уваги та інших психічних процесів є досить частою проблемою.

Вибірка становила 10 осіб віком від 50-ти років. Ми використали три методики: Монреальська шкала оцінювання когнітивних функцій, методика «Запам'ятай і розстав крапки» на дослідження обсягу уваги, а також методика на дослідження особливостей мимовільного запам'ятовування.

Перша методика була застосована для загального обстеження, оскільки з її допомогою можна швидко оцінити помірні когнітивні дисфункції, а саме увагу та концентрацію, виконавчі функції, пам'ять, мову, зорово-конструктивні навички, абстрактне мислення, лічбу та орієнтацію. Вона показала, що в 6 людей з 10, а це 60% були присутні когнітивні порушення і порушення уваги в тому числі.

При проведенні другої методики «Запам'ятай і розстав крапки» було виявлено, що спочатку увага була більш сконцентрованою та запам'ятовувати розташування крапок було легше (ще потрібно враховувати той факт, що спочатку крапок менше, з кожним разом їх ставало на одну більше). Орієнтовно всередині проведення дослідження концентрація уваги та запам'ятовування погіршувалися, оскільки пацієнти почали відчувати втому, що є нормою. За результатами дослідження виявилось, що пацієнти з даним завданням справлялись відносно добре, 55% намальованих крапок відповідали поданому зразку.

Третя методика на запам'ятовування слів також дала цікаві результати. В завданні було сказано, що почуті слова скорочено потрібно записати в 5 колонках, а потім, через певний час, записати їх у будь-якому порядку. На роздуми відводилось орієнтовно 2-3 хв. Дослідження показало, що пацієнти могли відтворити менше половини записаних слів, що становить орієнтовно 35-40%. Це говорить про те, що мнемічні процеси та увага працюють не на 100%, а показаний рівень пацієнтами трактується як «рівень нижче середнього». На такі результати могли вплинути декілька факторів: втома, роздратування,

неадекватна поведінка, апатія до роботи і так далі. Також зіграв роль той факт, що пацієнти краще запам'ятовували слова, які відносилися до людських почуттів, а саме тривога, ненависть, любов, тощо). Ми пояснюємо це тим, що в пацієнта це викликало якусь асоціацію з внутрішнім станом і відповідно досліджуваному пізніше було простіше згадати записані слова.

Отже, дослідження проблеми порушення когнітивних функцій, а саме уваги є досить актуальним. Підводячи підсумок досліджень можемо сказати, що якщо респонденти інтенсивно будуть працювати над інформацією (осмислювати, аналізувати, класифікувати, записувати та запам'ятовувати), то результат одужання після інсульту буде кращий, ніж в тому випадку, якщо пацієнт нічого не буде робити. Питання дослідження уваги в фазі гострого ішемічного інсульту є актуальним, тому потрібно і надалі його глибше досліджувати, щоб в майбутньому можна було надавати пацієнтам більш ефективну допомогу, ніж зараз. Однак, не потрібно забувати і про інші когнітивні процеси, які також порушуються. Тому комплексне лікування буде набагато ефективніше.

Література:

1. Міщенко Т.С., Лакомцева Є.В. Профілактика мозкового інсульту: методичні рекомендації. Харків, 2006. 15 с.

Попелюшко Роман Павлович
доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної та консультативної психології
Українській державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ГІПНОЗУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ В ПОДОЛАННІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У КОМБАТАНТІВ

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є серйозним психологічним порушенням, яке може виникнути в результаті досвіду військових дій або інших травматичних подій [2].

Незважаючи на те, що гіпноз використовується в психотерапії протягом багатьох років, його ефективність у лікуванні ПТСР все ще досліджується. Деякі дослідження показали, що гіпнотерапія може бути корисною для комбатантів з ПТСР, допомагаючи зменшити симптоми цього розладу.

Однак, необхідно враховувати, що гіпноз не є універсальним інструментом, який підходить для всіх. Кожна людина має свій унікальний досвід травми, що може впливати на те, наскільки ефективним буде використання гіпнозу. До того ж, гіпноз може не підійти для всіх людей з ПТСР, іноді необхідна комплексна терапія, яка включає в себе різні підходи.

У будь-якому випадку, при застосуванні гіпнозу як інструменту в подоланні ПТСР у комбатантів, важливо, щоб лікування проводив компетентний фахівець з відповідним досвідом у лікуванні ПТСР та гіпнотерапії.

Існує значна кількість науковців та практикуючих терапевтів, які досліджували та використовували гіпноз як інструмент психотерапевтичної практики. Серед закордонних спеціалістів можна виділити: Ж. Годен, М. Еріксона, Е. Россі, Дж. Хейлі, А. Шертока.

Щодо українських спеціалістів, які активно використовують метод гіпнозу, то тут необхідно звернути увагу на: Руслана Дмитренко, Юрія Медвіна, Дмитра Лузіна тощо.

Отже, ПТСР може бути значною по тяжкості проблемою для комбатантів, які зазнали психологічної травматизації під час бойових дій. Гіпноз є одним з методів, який може допомогти в подоланні цього розладу.

Гіпноз є технікою, яка використовує глибокий стан розслаблення та зосередження, щоб допомогти людині змінити своє ставлення до певних проблем або ситуацій [1]. При застосуванні гіпнозу для подолання ПТСР у комбатантів, ця техніка може допомогти знизити рівень тривоги та страху, пов’язаних з травматичними подіями, які вони пережили. Гіпноз може також допомогти клієнту побачити свою проблему з іншого кута зору та знайти нові рішення для її вирішення [3].

Існує декілька підходів до використання гіпнозу для лікування посттравматичного стресового розладу:

- *реконструктивна терапія*, яка полягає в тому, щоб за допомогою гіпнозу допомогти людині знову пережити та переробити травматичні події з метою зниження рівня стресу та покращення психологічного стану [3];

- *когнітивно-поведінкова терапія* з використанням гіпнозу. У цьому випадку, гіпноз використовується для зміни думок та поведінки, що сприяють розвитку ПТСР;

- *регресія* включає в себе перенесення людини в минуле, коли відбулася травматична подія, і допомогу їй знайти спосіб змінити спосіб сприйняття цієї події. Регресія може допомогти комбатантам побороти свої страхи та тривогу, пов’язані зі своїм травматичним досвідом, і створити новий спосіб сприйняття цього досвіду [1];

- *імагінація* може допомогти комбатантам перенести свої страхи та тривогу в безпечну і контрольовану обстановку, що допоможе їм знизити рівень стресу та зосередитися на здоровому та продуктивному відновленні [1].

Застосування гіпнозу який є одним з методів психотерапії чи складовою гіпнотерапії, і може бути корисним для лікування ПТСР чи його наслідків у комбатантів. Про те, існують деякі особливості, які слід враховувати при застосуванні цього методу для лікування ПТСР у ветеранів або військовослужбовців. Ось деякі з них:

1. Необхідна підготовка пацієнта. Перед застосуванням гіпнозу для лікування ПТСР важливо забезпечити необхідну підготовку пацієнта. Важливо пояснити йому, що гіпноз - це безпечний і ефективний метод лікування, а також

розповісти про можливі наслідки сеансу та як з ними поводитися [1]. Крім того, слід провести оцінку ступеню вразливості пацієнта, його можливостей до візуалізації і підвищення концентрації.

2. Необхідність досить рівного стану пацієнта. Перш за все, перед застосуванням гіпнотерапії, необхідно визначити, чи має пацієнт достатньо стійкого психічного стану для цього виду лікування. Деякі люди можуть бути більш схильними до гіпнозу, тоді як інші можуть відчувати страх або тривогу під час сеансів гіпнотерапії [3]. У комбатантів з ПТСР, можуть виникати особливі складнощі через те, що їхня тривожність та підвищена пильність можуть перешкоджати зануренню в стан гіпнозу.

3. Важливо забезпечити безпеку. Під час гіпнозу людина перебуває в стані підвищеної вразливості, тому важливо забезпечити безпеку пацієнта. Також слід забезпечити належний контроль за процесом гіпнотерапії та забезпечити можливість пацієнта зупинити процедуру в будь-який момент [1].

4. Врахування травматичного досвіду пацієнта. Гіпнотерапія повинна бути налаштована на конкретні травматичні події, які викликають симптоми ПТСР у пацієнта. Під час сеансу гіпнозу, пацієнт повинен мати змогу згадати і пережити ці травматичні події [3].

5. Варто враховувати індивідуальні особливості. Кожен комбатант, має свої індивідуальні потреби та особливості, тому важливо забезпечити індивідуальний підхід до нього. Гіпнотерапевт має враховувати індивідуальні особливості пацієнта, такі як його вікові характеристики, досвід військової служби, вплив травматичного досвіду на його життя та інші чинники.

6. Необхідний досвід та кваліфікація. Гіпнотерапія є складним та відповідальним процесом, тому важливо, щоб терапевт мав достатній досвід та кваліфікацію для проведення гіпнотерапії [1].

7. Вибір методу гіпнотерапії. Існує декілька методів гіпнотерапії, які можуть бути використані для лікування ПТСР у комбатантів. Наприклад, гіпнотерапія може бути спрямована на зменшення симптомів ПТСР, які можуть включати погані сни, панічні атаки та інші прояви тривоги [3].

8. Розробка індивідуальної терапії. Під час проведення гіпнотерапії, важливо розробити індивідуальний підхід до кожного клієнта. Перед початком лікування потрібно детально вивчити історію ПТСР клієнта, його терапевтичні потреби та особистість [3].

9. Використання позитивних інструкцій. Під час гіпнотерапії важливо використовувати позитивні інструкції, які будуть сприяти зниженню рівня тривоги і стресу у пацієнта [1].

10. Використання безпечних технік. Гіпнотерапія може включати в себе використання різних технік, таких як глибинний гіпноз, візуалізацію та інші [1]. Важливо використовувати тільки безпечні техніки гіпнотерапії, які не можуть посилити симптоми ПТСР, а замість цього можуть допомогти розслабитися і покращити психічний стан клієнта.

11. Використання гіпнозу в поєднанні з іншими методами лікування. Гіпнотерапія може бути ефективним методом лікування ПТСР у комбатантів,

проте не завжди вона є достатньо ефективною в ізоляції від інших методів лікування. Тому, часто гіпнотерапію використовують в поєднанні з іншими методами.

Отже, у висновку необхідно зазначити, що гіпноз може бути ефективним інструментом у лікуванні ПТСР у комбатантів. Дослідження в цій галузі продовжуються, а отже, є певні перспективи в цій області (вдосконалення технік гіпнотерапії, застосування технологій віртуальної реальності, розвиток індивідуального підходу, інтеграція з іншими методами терапії тощо).

Однак, варто зазначити, що застосування гіпнозу при лікуванні ПТСР потребує більш детального вивчення і дослідження.

Література:

1. Медвин Ю. А. Гипнолог-практик: практическая гипнология. Учебное пособие. Киев : ООО «НПП Интерсервис», 2014. 612 с.

2. Попелюшко Р. П. Психологічна реабілітація комбатантів при віддалених наслідках стресогенних впливів: монографія. Київ : «Видавництво Людмила», 2020. 392 с.

3. Cardeña E. Hypnosis in the treatment of trauma: A promising, but not fully supported, efficacious intervention. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*. 2000. Vol. 48, Issue (2), p. 225-238.

Примак Юлія Володимирівна,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної, вікової та
соціальної психології
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка м. Чернігів, Україна

СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Вочевидь, що кожна сім’я має свою специфіку, тим самим виразно реалізуючи й різну роль у формуванні особистості дитини, найпаче коли йдеться про особливу ситуацію. Так, цілком реальним є звершення фасилітативної підтримки на основі транслювання членами родини гуманізму, толерантності й полісуб’єктності (але, на жаль, це відбувається далеко не завжди).

Стимулююче, сприяюче (а отже з фасилітативним потенціалом) ставлення батьків цілком можливе та увиразнюється в здатності будувати оптимальні стосунки задля створення умов для розвитку й самореалізації кожного, насамперед дитини з особливими потребами, спонукаючи її до духовного й особистісного становлення, виявлення внутрішніх потенцій. Якщо родитель щирий і відкритий, прагне до обізнаності щодо власної й дитячої емоційно-почуттєвої сфери, наскільки це можливо, вищезгадана активність здатна

поповнити й зміцнити простір життєдіяльності кожного з них, а тому й створюється поле їхнього особистісного зближення та взаєморозвитку. Відтак цей процес двосторонній, хоча і має свою специфіку порівняно з сім'ями, де виховуються психофункціонально спроможні діти.

Результати численних сучасних наукових розвідок акцентують увагу на значущості позитивного батьківського ставлення як провідного чинника, що впливає на покращення здоров'я дитини з особливими потребами (Л. Подкоритова, С. Прокопчук, М. Стоун). Батьки (заразом й інші члени сім'ї), сприяючи формуванню у дитини, навіть з особливостями, відчуття захищеності, але й водночас її самостійності, розвивають навички зовнішніх соціальних взаємодій (так, гіперопіка або уникнення точно не підуть на користь нащадкам). Саме батькам (або тим, хто їх заміняє) належить вирішальна роль в тому, щоб дитина мала можливості розвиватися як особистість, котра зможе самостійно приймати рішення і демонструвати активну життєву позицію (принаймні спробувати це зробити обов'язково потрібно). Формування емоційної та духовної взаємодії на засадах психоемоційної близькості у спілкуванні дитини з дорослим є значущим джерелом психічного розвитку малечі (особливо раннього віку). Наголосимо, що цілком прийнятною буде батьківська допомога підказками, але не саме розв'язання задачі; вимагання та очікування від дитини не більше, ніж від себе самих.

Беззаперечно виключна роль сім'ї (йдеться про розуміння її як середовища для життєдіяльності, розвитку, виховання нащадків) надзвичайно увиразнюється для дітей з функціональними порушеннями, адже саме вона є і першим, і провідним реабілітаційним простором. Заразом роль родини не зводиться виключно до вищезазначеного. Так, може мати місце і навпаки соціальна інгібіція, а тому, як наслідок, – занедбаність, емоційна та соціальна депривація в розвитку дитини. Зокрема, достатньо дослідників відмічають деструктивні батьківсько-дитячі стосунки в родинах, де виховують дитину з порушеннями у психофізичному розвитку (В. Вишневський, Р. Майрамян, І. Мамайчук, Е. Шухардт). Ними передусім підкреслюється наявність у матерів таких дітей різних психологічних і психосоматичних проблем. Саме матір має витримати найбільше випробувань, позаяк народження дитини з особливостями, котра не посміхається до неї, не дивиться їй в очі, не любить сидіти на руках тощо дозволить зрозуміти її репресивні, дратівливі прояви, емоційне та фізичне виснаження. Заразом глибина психотравми залежить від інтенсивності значення народження здорової дитини для матері. Зазвичай це спостерігається в тих сім'ях, де дитина з психофізичними порушеннями була народжена першою (L. G. Miller, H. Molony). Зокрема західні автори (Я. Голройд, Р. Боум, А. Бейгенгольм, С. Фішман, С. Вольф) довели, що аутизм провокує більше стресів в родині порівняно з іншими розладами.

Хвора дитина часто стає чинником самоусунення батька з сім'ї, тому народження малюка з порушеннями спричиняє проблеми в родині, серед яких найнебезпечнішими для розвитку сімейних стосунків та особистості дитини є розлучення батьків (заразом, якщо обирати між безпекою і небезпекою, то навіть

і розлучення може бути виправданим), порушення соціальних зв'язків, виникнення почуття провини у батьків, неправильні типи виховання тощо. У психології навіть запропоновано періодизацію кризових станів емоційної сфери таких батьків (Е. Шухардт), позаяк і стадії розвитку вищезгаданих родин не подібні до звичайних сімей.

Осягнути все розмаїття складнощів в житті сім'ї, котра виховує дітей з особливими потребами, майже неможливо, позаяк в кожній з ній складається унікальна ситуація (своя сімейна історія, свої набори ресурсів задля вирішення проблем та особливого сприймання останніх). Психоемоційна сфера найбільше увиразнює увесь можливий спектр негативних індикаторів батьківського ставлення: низький рівень психологічного прийняття дитини з особливим психофізичним функціоналом в сім'ї, її емоційне відторгнення, гіперопіка, надакцентування на вадах тощо. Цілком реальною стає ситуація, коли порушення відмічаються не лише на рівні батьківсько-дитячої підсистеми, а й на рівні подружнього (ба навіть і сиблінгового) холону. Тому цілком реальним явищем, на жаль, стає нерозуміння, відсутність взаємодопомоги, толерантності в сім'ї, де виховують дитину з особливостями розвитку. Частою проблемою заразом може стати банальна нестача інформації, що часто унеможливлює вчасну й адресну допомогу (зокрема й соціально-психологічну) дітям з обмеженими можливостями та їхнім рідним.

Отже, від того, як батьки ставляться до своєї дитини, її дефекту та потенційних можливостей, сепараційний (важливо намагатися не допустити ізольованості, мовчазної співприсутності у підсистемах сім'ї) чи інтегративний підхід вони реалізують щодо розвитку дитини, залежить включення таких дітей у життєдіяльність суспільства. Звичайно сім'я з дитиною з особливими потребами апріорі має більше матеріальних, духовних, психологічних і фізичних запитів і затрат.

Адекватне батьківське ставлення до дітей з особливими потребами увиразнюється в оптимальному виконанні сім'єю її функцій: емоційного прийняття, реабілітаційної, корекційно-освітньої, особистісно-орієнтованої, рекреаційної, адаптативної, соціалізаційної тощо. Безоцінкове безумовне позитивне ставлення, щирість і довіра, взаємоповага, особиста гідність, розуміння й підтримка у щоденному спілкуванні – ось, що передусім здатне забезпечити живильне первинне середовище гуманізації цінностей, мотивації, настановлень, навіть формування фасилітативного стилю поведінки й діяльності в сім'ї. Позитивний ефект у подоланні неефективного батьківського ставлення до дитини з особливими потребами реалізується шляхом постійного пошуку й наголосу на позитивному в дитині, розвиваючи тим самим гуманістичні принципи (тому й украй важливе соціально-психологічне, юридичне, медичне тощо наставництво або супровід таких сімей, а особливо в цих надзвичайних умовах – умовах війни).

Рябошапка Ольга Володимирівна
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стрімкий плин сьогодення, поступове входження України в європейський простір зумовлює ряд змін в усіх сферах життєдіяльності людини та вимагає докорінно нових підходів до формування покоління нової генерації. Не залишається осторонь й освітня галузь. Так, зміна у системі освіти, яку зумовила поява та реалізація Концепції «Нова українська школа» вже протягом п'яти років формує випускника нової моделі: інноватор, патріот, особистість.

Реформування освіти передбачає чималу кількість нововведень та змін у звичній (протягом багатьох років) системі та навчально-виховному процесі, який, зокрема змінився на освітній, оскільки навчання та виховання у процесі їх реалізації інтегруються в єдиний та цілісний освітній процес. Окрім того, особливої уваги надається формуванню у дітей ключових компетентностей, співпраці закладу освіти, батьків та дітей, які втілюються у «педагогіці партнерства»; створення сучасного освітнього середовища, забезпечення сприятливого психологічного мікроклімату в школі тощо. Означені зміни потребують фахівця нової формації, здатного не лише навчати, а й сформувати компетентності, не лише створити команду, а й сформувати довірливі, дружні, толерантні стосунки в учнівському колективі. Все це потребує від учителя не лише освітньої кваліфікації, але й емоційної стійкості, виваженості, здатності взаємодіяти з дітьми та колегами на емпатійному рівні, уміння керувати власним емоційним станом, створювати комфортне емоційне середовище.

Означені зміни представлені у ряді нормативно-правових актів, а саме: Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про вищу освіту» (2014), Концепціях «Нова українська школа» (2016), розвитку педагогічної освіти (2018), Державному стандарті початкової загальної освіти (2018), Базовому компоненті дошкільної освіти (2021), Конвенції про права дитини (1989), Указах Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (2019), «Про вдосконалення вищої освіти в Україні» (2020), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки (2020), Розпорядженні Кабінету Міністрів України № 988 «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (2016) тощо.

Так, Законом України «Про освіту» у статті 58, п.2 чітко зазначено вимоги до педагогічних працівників: «На посади педагогічних працівників приймаються особи, фізичний і психічний стан яких дозволяє здійснювати педагогічну діяльність та які мають освітню та/або професійну кваліфікацію, що відповідає

встановленим законодавством, зокрема професійним стандартом (за наявності), кваліфікаційним вимогам до відповідних посад педагогічних працівників» [4]. Варто закцентувати увагу на тому, що законодавство вимагає від педагогічного працівника не лише фахової підготовки та фізично допустимого стану, але й емоційної стійкості, яка у реаліях сьогодення педагогу дається дуже важко. Йдеться про останні три роки, події яких визначають специфіку педагогічного процесу (пандемія COVID-19, масочний режим, повномасштабне вторгнення росії на територію нашої незалежної та суверенної Держави).

Особливої уваги потребують і діти, з якими належить працювати сьогоднішнім педагогам, і які належать до поколінь «Зет» та «Альфа». Це діти, які ростуть у період глобальної та цілковитої діджиталізації, що визначає їх спосіб життя та погляди на оточуючий світ і, відповідно, взаємодію з ним.

Сучасне покоління «Зет» потребує цікавого освітнього процесу, чіткого структурування, конкретизації та неперенасичення навчальним матеріалом, візуалізації опрацьованого, усного спілкування, позитивного забарвлення освітнього процесу та обов'язкового дотримання у ньому правил тайм-менеджменту.

Зростаюче покоління «Альфа», на відміну від представників попереднього покоління, не зважатимуть на різноманітні дедлайни. Вони існуватимуть поза часом і вважатимуть себе частиною Всесвіту, а, отже, їхні справи матимуть (для них) набагато глобальніший сенс, аніж освітній процес, сповнений деталями та дрібницями. Саме тому, вони ігноруватимуть зворотній зв'язок у навчанні, особливо в дистанційному. Тут, як ніколи, педагогам доведеться здійснювати диференційований та особистісно зорієнтований підхід у роботі з представниками покоління «Альфа».

Проте, в умовах цинічного нападу країни-агресора, формується нове покоління «дітей війни». Станом на 15 квітня 2023 року від рук агресора загинуло 469 дітей, тисячі дітей осиротіли, десятки тисяч дітей примусово вивезено з окупованих територій нашої країни, чимала кількість дітей, спільно з родинами змушені були залишити свою рідну домівку й евакуюватися у більш безпечні регіони нашої країни.

Попри все педагоги повинні тримати оборону в тилу та забезпечувати надійне майбутнє нашої держави. Про непростий перебіг освітнього процесу та навантаження на дітей зазначає і міністр освіти Оксен Лісовий: «Два роки ковіду та рік повномасштабного вторгнення. Навантаження на дитину дуже високе: і психологічне, і розумове. Це і про велику кількість предметів, і про навчання онлайн, і про додаткові заняття, щоб надолужити втрачене…» [3].

Звичайно, в зазначених вище умовах вчителю працювати дуже важко, оскільки, не зважаючи на екстремальні умови праці, він теж піддається моральному впливу сьогодення.

Отже, ретельного вивчення потребує психоемоційна складова підготовки майбутнього педагога, зокрема вчителя початкової освіти. Оскільки, саме вчителі початкової школи співпрацюють із найменшими дітьми шкільного віку та мають забезпечити не лише інтелектуальне, розвивальне та фізично безпечне

середовище, а й створити сприятливий психологічний мікроклімат в умовах воєнного стану і пандемії. Проте, тривожне сьогодення забезпечує освітній процес переважно у бомбосховищах та під звуки сирен.

Оскільки педагогічний працівник виступає високо моральною, інтелектуально, освіченою, духовною, культурною постаттю тому, враховуючи вищезазначене, актуальною постає проблема розвитку емоційної культури у педагогів.

Так, у професійних стандартах «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель початкової освіти» виокремлено емоційно-етичну компетентність вчителя, яка полягає у здатності усвідомлювати власні почуття та емоції та управляти ними.

Підготовка фахівців у закладах вищої педагогічної освіти потребує формування та розвитку особистісних якостей майбутнього педагога. Сьогодні професія вчителя потребує максимальної толерантності та виваженості, зосередженості в екстремальних ситуаціях. Проте, замало уваги надається емоційній складовій, яка так потрібна у наш час. Відсутні дослідження, що розкривають емоційну культуру у процесі підготовки майбутніх вчителів у педагогічному закладі вищої освіти, її підґрунтя, особливості тощо.

Розвиток емоційної культури надасть змогу майбутнім педагогам не лише розуміти свій внутрішній стан та його зовнішні прояви, але й забезпечить ефективну співпрацю та комунікацію з оточуючими.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Емоційна культура студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник психології і педагогіки* : веб-сайт. URL: https://www.psyh.kiev.ua/Емоційна_культура_студентів_вищих_педагогічних_навчальних_закладів (дата звернення: 15.04.2023).
3. Міністр освіти пропонує скоротити низку предметів у школах, щоб зменшити стрес у дітей. *Економічні новини* : веб-сайт. URL: https://enovosty.com/uk/news-ukr/news_society-ukr/full/1504-ministr-osviti-proponuye-skorotiti-nizku-predmetiv-u-shkolax-shhob-zmenshiti-stres-u-ditej (дата звернення: 15.04.2023).
4. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19 (дата звернення: 15.04.2023).
5. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. Одесса : АстроПринт, 1999. 158 с.

Савчин Мирослав
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
м. Дрогобич, Україна

МЕТАМЕТОДОЛОГІЧИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Традиційно методологія персонології включає уявлення про методологічні парадигми, методологеми і принципи персонології, існуючі уявлення про її предмет, зокрема, про онтологію, феноменологію в межах системності без виходу на метасистемність, типові проблеми, які розв'язуються, наприклад, структура та детермінації особистості та її розвитку, використовувані методи дослідження, наприклад, використання номотетичних чи ідеографічних тощо. За такого підходу методологія персонології виступає як своєрідна «методологічна бюрократія», а відтак своєрідна методологічна «тиранія» над онтологією, коли поза увагою дослідників є проблема «живого» знання про живу особистість. Вирішення зазначених проблем персонально вимагає метаметодологування як найвищого рівня розмірковування про смисл пізнання людини та світу, системи феноменів чи окремих явища, що стосуються людини та її жит, про методи пошуку, значення, сенс і сфери застосування здобутого знання [1-5]. Зокрема, це має спонукати вчених відмовитися від дослідницької позиції зовнішнього («об'єктивного») спостерігача, усвідомити обмеженість повних 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 зафіксувати факти, опустивши деякі метафакти, наприклад, про наявність духовного начала у внутрішньому світі особистості. Слід констатувати обмеженість (неадекватність) чи необмеженість (адекватність) культивованих парадигм, методологем і принципів та ставити питання про значення персоналістичного знання для різних видів гуманістичних практик (технологій).

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

мисліедіяльність 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.

Зазначимо, що для виходу на метаметодологічний рівень розмірковування (забезпечення максимально можливої чистоти методологічної оптики вчений повинен проявити сміливість та рішучість, щоб відмовитися від переважаючої 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.

У плані аналізу проблем персонології сутність метаметолодологічного підходу полягає у здатності дослідника у своєму професійному розмірковуванні піднятися над культивованим уявленнями про особистість (людину) та її життєдіяльність, методологічними принципами психології та існуючими уявленнями про особистість, піддати сумнівам існуючі підходи до постановки дослідження та розв'язання проблем і критично проаналізувати їх, виявити пропуски у розв'язанні проблеми (аспекти, які традиційно не розглядаються), уникненні тенденційного акцентування на найчастіше реалізовуваних підходах та одночасно реалізувати теологічний та телеологічний (цільовий) підходи. Це вимагає розглядати проблему на засадах метасистемності (виходу за межі системи «особистість»), цілісності, врахування синергійності дії чинників та механізмів функціонування і становлення та виявити ті, що блокують становлення здорової та щасливої особистості, встановити головні їх механізми і послідовність включення та дії, зафіксувати в них пропуски та виявити неадекватні підходи.

Застосування метаметодологічного аналізу дозволяє виявити ще не достатньо ідентифіковані проблеми розвитку психології особистості як важливої галузі психологічної науки. Так, з'ясувалося, що в історичному аспекті персонологи «дружньо 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 враховуються досягнення у розв'язанні попередньої.

У наш час ще не постало питання про уявлення про реальну і цілісну, здорову і щасливу особистість, про вічне в особистості. Персонологи, як правило, не звертають увагу на духовне начало у структурі особистості, як визначальне, поза увагою виявилася проблема моральності особистості, без чого не може поставати здорова людська спільнота, здорове суспільство і цивілізація. Персонологи не враховують, що фундаментально важливим механізмом функціонування і розвитку особистості, поряд з іншими, є механізм самотрансцедентації з однієї діяльності до іншої, від однієї соціальної групи до іншої, від

однієї цивілізації (наприклад, західної) до іншої, наприклад, східної, що часто зустрічається у життєдіяльності сучасної людини, зокрема, в умовах війни.

У дослідженні особистості не надається визначально-абсолютного пріоритету ідеографічним методам над номотетичними, зокрема, не передбачається вивчення особистості в цілісних життєвих ситуаціях та цілісної і здорової життєдіяльності, бо практично неможливо «виміряти» кількісно глибину та індивідуальну неповторність внутрішнього світу людини. 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. На наш погляд, знання з психології особистості матимуть конструктивне значення для суспільства, соціальних груп, спільнот та окремих осіб, якщо буде звернута увага на з'ясування умови, чинників, механізмів та змісту самоактивності дитини і дорослого у становленні здорової і щасливої особистості. Видається, що, наприклад, нормами і результатами вікового розвитку є дитина (чи дорослий) із здоровою психікою та здоровою особистістю у духовному, моральному, соціальному, психологічному та фізичному планах.

Висновки. Отже, завдяки метаметодологічному підходові персонології вдасться 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 персонологічного знання і подолання наукової бюрократії (відмова від обмежень традиційних схем аналізу проблеми), 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.

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 / Мирослав Савчин – Дрогобич: ПП «Посвіт», 2019. 232 с.

3. Савчин М.В. Метаметодологічний аналіз концепції К.Г. Юнга /М.В. Савчин //Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. Випуск 1/2020. С. 57-63.

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. Духовний розвиток та духовне виховання дітей, підлітків, юнаків та дорослих: результати метаметодологічного аналізу проблеми /Moderní aspekty vědy: XXV. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2022. str. 553. С. 271-284.

Самосійний І. С.
здобувач третього рівня вищої освіти «доктор філософії» спеціальності
011 «Освітні, педагогічні науки»
Національний університет біоресурсів і природокористування
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ

Підготовка майбутніх соціальних працівників є відносно новим предметом дослідження у сфері вищої освіти. Тому якість теоретичного та практичного матеріалу вимагає залучення зарубіжного науково-методичного досвіду. Водночас розвиток в Україні сфери підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» пов'язаний насамперед із тим, що з кожним роком, унаслідок попередніх політично-економічних криз, наслідків уведення карантину та нинішнього воєнного вторгнення, збільшується кількість людей, що потребують соціальної допомоги.

Вітчизняними дослідниками розглянуті особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / педагогів в умовах університетської освіти (Карпенко О.) [1]; квазіпрофесійне спрямування забезпечення якості їхньої професійної підготовки (Овод Ю.) [2]; особливості спеціалізаційної підготовки у рамках чинного стандарту вищої освіти (Попович Г.) [3]; інноваційні тенденції підготовки майбутніх соціальних працівників / педагогів (Савельчук І.) [4]; специфіку формування готовності до особливих умов професійної діяльності, зокрема роботи з безхатченками (Файчук О.) [5] та ін. Водночас інноваційні процеси у сфері вищої освіти й соціальної роботи спонукають системне оновлення підходів до змісту та процесу підготовки майбутніх соціальних працівників, зокрема щодо якості викладання та проходження виробничої практики, на чому й буде акцентовано у цій статті.

Оскільки законодавство України визначає основні правові аспекти, що мають курс на підтримку соціально незахищених верст населення, то й викладачі закладів вищої освіти мають бути правово обізнаними у цьому контексті, як зазначає І. Савельчук [4]. Дослідниця визначає критерії, за якими має здійснюватися висококваліфікована підготовка майбутніх соціальних працівників: викладачі мають відповідати вимогам сьогодення; має бути чинним партнерство між різними закладами провідних країн світу для обміну досвідом; якість навчання має підвищуватись шляхом упровадження новітніх досягнень педагогічної науки, інноваційних методів навчання [4]. Вважаємо, що акцентування уваги на інноваціях у спеціалізованих та специфічних аспектах професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (робота в умовах війни; розширення спектру професійних послуг відповідно до постійного удосконалення чинного законодавства; уміння надати у нинішніх умовах першої домедичної та психологічної допомоги тощо) – пріоритетні, як і володіння зазначеними та іншими навичками викладачів закладів освіти.

Не варто залучати до викладання викладачів тієї практики, якою має володіти фахівець розробляючи свій предмет та доносити знання до студентів через лекційний матеріал (Файчук О.) [5]. Важливо, щоб навчання здійснювалося у невідривному взаємозв'язку між теоретичними та практичними заняттями (Овод Ю.) [2]. Підготовка до роботи має здійснюватися у конкретному напрямі: нині теоретична підготовка студентів значно домінує над практичною, що негативно відображається у їхній подальшій роботі [4].

Керівник закладу, де студенти – майбутні соціальні працівники – проходять практику, має йти їм на зустріч у спробі виконання ними подальших професійних обов'язків (Карпенко О.) [1]. Неналежне проходження практики спричинить ситуацію, коли якість виконання роботи спеціалістом буде знижена, надані послуги не зможуть вирішити ті проблеми, що будуть виникати перед соціальним працівником у його професійній діяльності [4]. Отже, значущість має якісність організації та проходження майбутніми соціальними працівниками виробничої практики.

Готовність до роботи передбачає передусім бажання студента здійснювати свою роботу та формувати особистісні професійні риси [3]. Доречно зазначити, що процес позанавчальної діяльності майбутніх соціальних працівників включає в себе найбільшу кількість компонентів професійної діяльності майбутнього професіонала [4]. Проведення інтерв'ювання дітей на вулиці, організація ігор з дітьми притулку, допомога людям похилого віку через впровадження в їхній розпорядок дня уроків мистецтва, проведення бесід, анкетування та консультацій для жінок, що опинилися у скрутних життєвих обставинах та перебувають у спеціальних кризових центрах – типові види активної соціально-професійної діяльності, якість реалізації яких має забезпечити заклад вищої освіти

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел контексту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників зроблено висновок про значущість уведення інноваційних спеціалізованих та специфічних аспектів професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; володіння викладачів закладів освіти зазначеними та іншими навичками; якісність організації та проходження майбутніми соціальними працівниками виробничої практики; впровадження до змісту освіти типових видів активної соціально-професійної діяльності тощо.

Безумовно, це дослідження не вичерпує усіх поставлених питань. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначені інноваційної моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Література:

1. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. Київ, 2008. 46 с. URL: http://www.disslib.org/profesiyna-pidhotovka-majbutnikh-sotsialnykh-pratsivnykiv-v-umovakh-universytetskoyi.html (дата звернення: 23.03.2023).

2. Овод Ю. В. Особливості професійної діяльності соціального працівника в системі соціального забезпечення. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».*

Хмельницький: Наукова періодика України. 2013. С. 167–170. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_1_40 (дата звернення: 23.03.2023).

3. Попович Г. Підготовка соціальних працівників: широкий профіль чи вузька спеціалізація. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота».* 2005. № 8. С. 149–151. URL:https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/31131/1/%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0%20%D0%A1%D0%9F%20%D1%88%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D1%96%D0%BB%D1%8C.pdf (дата звернення: 23.03.2023).

4. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Педагогічні науки. Випуск 1 (83).* 2016. С. 120–125. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_1_22 (дата звернення: 23.03.2023).

5. Файчук О. Л. Готовність майбутніх соціальних працівників до роботи з бездомними громадянами. *Наукові праці: Педагогіка.* 2016. Випуск 257. Том 269. С. 28–32. URL: http://www.disslib.org/profesiyna-pidhotovka-majbutnikh-sotsialnykh-pratsivnykiv-v-umovakh-universytetskoyi.html (дата звернення: 23.03.2023).

Самутіна Тетяна Володимирівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Дьоміна Г.А., кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри психосоматики та психологічної реабілітації
Український державний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

За останні роки в Україні на державному рівні, враховуючи розширення сфери соціальної політики, одним із пріоритетів якої є забезпечення умов самореалізації кожної окремої людини, відбулися трансформуючі зміни в суспільному ставленні до проблем людей з обмеженнями життєдіяльності, серед яких, в тому числі, й особи з порушенням функцій опорно-рухового апарату. Впроваджено цілу низку програм спрямованих на їх соціально-психологічну реабілітацію, інтеграцію та й часи пандемії відкрили безмежні можливості в онлайн освіті, роботі та спілкуванні.

Актуальність вивчення теми психологічні особливості осіб з порушеннями опорно-рухового апарату спричинена в першу чергу збільшенням кількості осіб із обмеженими психофізичними можливостями, що спричинено погіршенням здоров'я людей внаслідок несприятливих соціально-економічних та екологічних чинників. Вагомих і безапеляційних аргументів додають актуальності теми, психотравмівні події гіперекстримальної ситуації, яку принесла в Україну військова агресія Російської Федерації, загрожуючи життю і фізичній цілісності

людини: поранення, контузії, фізичне травмування, тортури, загибель, смерть. У надважких ситуаціях лишаються особи, які внаслідок психотравмівних подій зазнали не лише психологічного травмування, а й фізичного.

Особи з порушенням функцій опорно-рухового апарату потребують соціальної підтримки та комплексної медичної, психолого-педагогічної реабілітації і при цьому обов'язково індивідуального характеру з урахуванням особливостей і потреб певної особи. І без розуміння психологічних особливостей осіб даної категорії ефективність програм реабілітації/абілітації буде сумнівною.

Підіймаючи дану тему варто зазначити, що порушення опорно-рухового апарату дуже збірне формулювання, що містить в собі патології різного характеру та локацій адже можуть бути пов'язані з хрящовою, м'язовою, нервовою та кістковою системою. Порушення опорно-рухового апарату можуть бути спровоковані певним захворюванням або травмою, вроджені або набуті, наприклад: дитячий церебральний параліч, розсіяний склероз, захворювання кісток, травми хребта, ампутації та інше. Такі порушення призводять, як до часткової так і до повної втрати функцій опорно-рухового апарату та накладають багато обмежень у повсякденному житті людини.

Набуття обмежень життєдіяльності – це травмівна подія в житті людини. Проблема негативного впливу травматичних подій на психічне здоров'я особистості, зокрема виникнення дезадаптивності особистості висвітлені в працях Бурлачука Л.Ф. Донія В.М., Рубінштейна С.Р., Титаренка Т.М. та інших науковців. Динаміка емоційних переживань людей, які набули обмежень життєдіяльності у зрілому віці, зокрема процеси горювання та втрати власної ідентичності були описані в наукових роботах Бредбурі Е., Гілберта П.; Kilborne B., Кілборі Б. Проблему особистості та її психологічну інтеграцію до життя розкриваються в працях Лурія Р.А., Лазарус Р., Немчин Т.А., Сельє Г. Розвиток осіб з порушенням функції опорно-рухового апарату досліджували Виготський Л., Вернер Д., Крамер Е., Бортфельд С., Мамайчук І., Мастюкова Е., Романенко О., Шевцов А.

Аналізуючи наукові праці з порушеного питання можна відмітити, що психологічні особливості осіб з порушенням опорно-рухового апарату мають узагальнений розподіл в залежності від груп інвалідності (С.М.Попов), де:

1 група це найменш психологічно сприятлива категорія осіб;

2 група особи, що мають відносну психічну стабільність, досить прийнятний рівень самооцінки, почуваються особистісно сильними, з найменшим рівнем вираженої депресивності;

особи з 3 групою інвалідності, через своє «проміжне» положенням між здоровими та хворими особами, проявляють суттєву психологічну дезадаптацію, мають досить неоднозначну самооцінку, міжособистісне сприйняття та відношення до оточуючих.

Особливу категорію становлять інваліди, які набули порушень опорно-рухового апарату в дорослому віці. Вони мають схожі психологічні особливості з особами 3 групи інвалідності проте в них більш складні міжособистісні відносини особливо з близькими людьми, їм характерна пасивність та зневіра.

Беручи до уваги висновки Купрєвої О.І. досліджуючи Я-концепції людей з набутою інвалідністю в наслідок ампутації, тяжких травм хребта, необхідно зазначити, що фізичний дефект спричиняє неприйняття свого власного «Я», спричиняє зміни в емоційно-оцінковій та когнітивній складовій «Я-концепції». У таких осіб переважають дезадаптивні гомогенні (анозогнозичний, ергопатичний) та змішані типи відношення до свого фізичного дефекту, що в поєднанні свідчать про суперечливість структури особистісного сприйняття. У внутрішній картині дефекту інвалідів 20-35 років спостерігається значна тривожність та афективно-емоційне відношення до каліцтва. Натомість у інвалідів 36-50 років суб'єктивна картина дефекту сповнена раціональною оцінкою їх каліцтва. Типовою для всіх осіб такої категорії інвалідів характерні проблеми міжособистісних стосунків. Їм притаманна схильність ідеалізувати близьке коло осіб та значущих осіб в їх житті та ворожо сприймати «чужих», що призводить до соціальної ізоляції та як наслідок втраті навичок комунікацій.

Лакосина Н.Д. та Ушаков Г.К. вважають, що особи з ампутаціями відчувають відразу до себе, коли оточуючі звертають підвищену увагу до їх каліцтв. Через почуття уразливості, дратівливості та страху знову відчути відразу вони різко обмежують взаємодію з навколишніми, аж до суїцидальних думок.

Що стосується осіб з церебральним паралічем, то структура їх особистості досить своєрідна враховуючи ступінь та розташування мозкового ураження, але в переважній більшості, як зазначає Мамайчук І.І. дітям та підліткам притаманні емоційні розлади, що пов'язані з фізичними дефектами та гіперопікою близького кола у виховному процесі, а також психічної та соціальної деривації. На думку Дуванової С.П. та Трофімової Н.Б. дітям з ДЦП притаманні різнополярна підвищена емоційна збудливість. За спостереженнями Мастюкової О.М. та Семенової К.О. найбільш притаманною особливістю особистості осіб з ДЦП є своєрідний інфантилізм, що своїми рисами психологічної незрілості в окремих випадках відзначається розважливістю та показовістю.

В дослідженнях формування Я-образу в дітей з ДЦП, Романенко О.В. було виявлено певні особливості: вплив біологічних чинників, які порушені при ДЦП та унеможливлюють сприйняття мозком інформації ззовні та зсередини, задля формування певних форм уявлень, що складають Я-образ; обмеженість рухової активності обмежує можливості пізнання та взаємодії зі світом; соціальний чинник, що поєднує в собі психотравмівний характер від взаємодії з соціумом так і власне сприйняття свого дефекту. Романенко В.В. відмічає низький ступінь когнітивного компоненту Я-образу в школярів з ДЦП, що має прояв у сповільненому формуванні понять, що формують Я-образ, у їх спотвореному розумінні.

Мастюкова О.М. та Баранова Т.С. в своїх дослідженнях звертають увагу на важливість соціальної інтеграції осіб з порушенням опорно-рухового апарату в соціум, відбудову комунікацій інваліда зі своїми віковими групами.

Вивчаючи роботи науковців, які досліджували питання особливостей осіб з порушенням функцій опорно-рухового апарату можна стверджувати, що

суттєвого впливу на психічне здоров'я особи, його здорової самоідентичності має їх соціальна адаптація та інтеграція в суспільство. Як зазначено в Конвенції ООН про права інвалідів, інвалідність виникає через чисельні бар'єри, які вибудовує суспільство. І не тільки для людей з інвалідністю важливо почувати себе повноцінними членами суспільства, а й для суспільства буде цінно переймати силу духу, стійкість та витривалість, емпатійність, міцну волю, цілеспрямованість, та жагу до життя від людей з обмеженням життєдіяльності.

Література:

1. Бочелюк В.Й., Турубарова А.В. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч.посіб. Київ, Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
2. Пахомова Н.Г., Кононова М.М. Спеціальна психологія: навч.посіб. Полтава, ТОВ «АСТІ», 2015. 357с.
3. Психологія особистості: Хрестоматія: Навч. посібник /О.Б. Мельничук, Р.Ф. Пасічняк, Л.М. Вольнова, Г.А.Дьоміна та ін. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 532 с. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/15237
4. Туриніна О.Л. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студентів вищ.навч. закладів. Київ, ДП «Вид.дім «Персонал», 2017. 160 с.

Свиридюк Василь Зінов'євич,
доктор медичних наук, доцент,
професор кафедри психології
Меліченко Тетяна Дмитріївна,
завідувач навчальною частиною,
старший викладач кафедри психології
Житомирський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП»,
м. Житомир, Україна

СТРЕСИ ВОЄННОГО ЧАСУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПСИХОСОМАТИЧНИЙ СТАН ЛЮДИНИ

Війна в Україні, без перебільшення, стала найважчим випробуванням для населення країни за всю історію її незалежного існування. Жахливі події, безпосереднім свідком яких сьогодні довелося стати кожному українцю, викликали величезний стрес і, як наслідок, призвели до значного погіршення загального фізичного стану та психічного самопочуття населення. Війна – це екстремальна ситуація, яка у поєднанні з ситуацією пост-COVID-19, спричиняє зростання тягаря для громадського здоров'я, виходить за межі звичайного, нормального людського досвіду. Для деяких людей це надмірно, адже виникають внутрішні напруги, які часто перевищують можливості людського організму, руйнують звичну поведінку і можуть мати небезпечні наслідки для здоров'я у вигляді психосоматичних захворювань або психічних розладів. У цей важкий час підтримка потрібна не лише пацієнтам, а й лікарям.

Часто у людини, яка пережила важку психотравмуючу подію, окремий симптом не має принципового значення, а всі спроби вплинути на нього

фармакологічно безрезультатні або вкрай малоефективні, оскільки наслідки небезпечної ситуації закріплюються в пам'яті і проявляються через психосоматичні прояви. Наприклад, при болях в животі лікування засобами, що впливають на шлунково-кишковий тракт, може бути неефективним, оскільки джерело цього прояву насправді знаходиться в центральній нервовій системі. Інший приклад: тривога людини в ситуації, що загрожує життю, заважає їй приймати конструктивні рішення і вводить її в стан сонливості або паніки. Таким пацієнтам слід рекомендувати символічно повертатися до подій, що спричинили психотравмуючий ефект, і за допомогою спеціальних прийомів «відключатися» від цієї ситуації, усвідомлюючи, що відчуття страху, тривоги та небезпеки для життя залишається. в минулому і зараз людина в безпеці. Після того як пацієнт символічно «відмовляється» від тривоги і страху і залишає їх, психосоматичні симптоми також зникають.

Останнім часом до лікарів загальної практики та неврологів збільшились звернення пацієнтів зі скаргами на нетипові болі різної локалізації, які є стійкими до дії знеболюючих засобів; пацієнти з хронічною втомою, порушенням моторики стравоходу, диспепсії без виразки тощо. Тривалість таких симптомів перевищує 6 місяців, що призводить до погіршення якості життя. Крім того, у таких хворих можна виявити ознаки вегетативного збудження. Найчастіше причинами появи таких симптомів виступає перенесений посттравматичний стресовий розлад спричинений війною в Україні.

Виникнення психічних розладів відбувається як функція міжособистісної чутливості, через важливі особистісні, преморбідні характеристики пацієнта. Проте, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) може розвиватися незалежно від особистісних характеристик, а в залежності від травми. ПТСР, в свою чергу, може призвести до розвитку депресії. Стосовно сучасної психосоматики важлива роль відводиться повсюдно поширеній нейроімуноендокринній системі, яка є універсальною системою реакції, контролю і захисту організму. Коли людина реагує на стресор тривогою, депресією, розладами сну, реакція імунної системи активується через ознаки запалення, алергії або болю, а гормональні зміни відбуваються через реакцію щитовидної залози, надниркових залоз і статевих залоз ендокринної системи. Хоча не всі типи психічних реакцій досягають рівня клінічно визначених психічних розладів, навіть на рівні субсиндрому, вони суттєво знижують фізичне, психічне та соціальне благополуччя людини, порушують її біопсихосоціальне здоров’я.

За своїм впливом на психічний і соматичний стан людини стреси воєнного часу є руйнівним процесом, який виснажує адаптаційні механізми і потребує не просто корекції, а й ширшого погляду на прийняття клінічних рішень. І тут важливо не тільки здійснювати корекцію психоемоційного стану, а також враховувати стан внутрішніх органів, імунітету тощо.

За наявності посттравматичного стресового розладу значно підвищується ризик інфаркту та інсульту, про що свідчать дані великого реєстру ветеранів війни та рятувальників, які брали участь у ліквідації наслідків теракту 11 вересня 2001 року в Нью-Йорку. За даними Американської кардіологічної асоціації, «у

2021 році депресія збільшила ризик високого кров'яного тиску та інсульту приблизно в 1,5 рази, тривога підвищує ризик ішемічної хвороби серця в 1,4 рази, інсульту в 1,7 рази і стенокардії в 5 разів» [3].

Доведено зв'язок між тривожно-депресивними станами, станом мікробіому кишечника та імунітетом. «Зміни мікробіому внаслідок дистресу підпадають під механізми стресового виснаження імунітету, впливають на стан нервової системи, шлунково-кишкового тракту та призводять до клінічних змін, які потребують корекції» [2]. Існують також експериментальні та клінічні докази впливу складу мікробіоти кишечника на активність структур головного мозку та його зв’язку з тривогою та депресією. Цей зв’язок підтверджується частішим виникненням тривожно-депресивних станів після лікування антибіотиками та зменшенням їх частоти та тяжкості при додаванні пробіотиків.

Згідно з результатами великого національного дослідження, проведеного на Тайвані, застосування бензодіазепінів покращує серцево-судинні результати у пацієнтів з інфарктом міокарда: раптова смерть, серцево-судинна смертність і госпіталізація з приводу гострої серцевої недостатності були нижчими. Інше дослідження в Іспанії показало, що використання бензодіазепінів у амбулаторних пацієнтів із хронічною серцевою недостатністю було пов’язане зі зниженням смертності на 15 відсотків, незалежно від інших факторів. «Бензодіазепіни корисні як допоміжна терапія у пацієнтів з генералізованим тривожним розладом, ефективні при контролі лабільної артеріальної гіпертензії, можуть і повинні застосовуватися при лікуванні тривожних розладів, у низьких дозах при безсимптомній ішемії міокарда, стенокардії, артеріальній гіпертензії та хронічній серцевій недостатності, особливо у пацієнтів із супутнім занепокоєнням» [2].

Якщо узагальнити потенційний вплив війни на психічне здоров’я людини, то він проявиться у:

– *розвитку дистресу* – порушується адаптація та адаптаційні реакції; внаслідок, відчувається втома, ослаблюється імунітет, страждає серцево-судинна система;

– *гострому стресовому розладі* – з’являються нав'язливі думки та спогади, пов'язані з травматичною подією, нездатність відчувати радість, задоволення, проблеми зі сном;

– *розладах адаптації* – симптоми з’являються одразу після стресової події та зникають протягом 6 місяців. Найпоширеніші симптоми: депресивні настрої, тривога, суїцидальна поведінка;

– *афективні розлади у вигляді депресії*, яка є найпоширенішою проблемою людей, що пережили стресову і травматичну подію. Розлади настрою також включають біполярний розлад особистості та циклотимію.

Для оцінки рівня дистресу, депресії, тривоги та соматизації у пацієнтів можна використовувати чотиривимірний опитувальник 4DSQ.

У дослідженнях, проведених серед студентів вищих навчальних закладів, було помічено, що рівень тривожності залежить від частоти перегляду новин про війну. На запитання, як часто вони стежать за новинами, 11,7% сказали, що

стежать за новинами кожні кілька годин, 6,5% тричі на день, 15,7% двічі на день і 27,8% принаймні раз на день. Найбільш часто використовуваними новинними програмами були цифрові портали новин (82,6%), потім соціальні мережі (72,6%) і телебачення (37,3%).

При дослідженні рівня тривоги та депресії серед молоді внаслідок війни в Україні було з'ясовано, що у 14 % респондентів спостерігався високий рівень тривоги та у 12% – депресії, що з високою вірогідністю може спричинити послаблення імунітету, виникнення або загострення психосоматичних захворювань чи психічних розладів.

Вирішальне значення для профілактики ПТСР має концепція «золотого періоду» («вікно можливостей»), тобто використання так званої когнітивної терапевтичної вакцини, короткочасна допомога якої спрямована на запобігання розвитку ПТСР. Важливим є своєчасне психологічне втручання в перші години після травми. Метод передбачає зорово-просторові завдання під час консолідації пам'яті в перші кілька годин після травми, які конкурують за ресурси робочої пам'яті, таким чином запобігаючи формуванню нав'язливих спогадів про травму. Цей метод зарекомендував себе не тільки для профілактики, а й для лікування посттравматичних стресових розладів. Програма Всесвітньої організації охорони здоров'я та модуль посібника mhGAP також були розроблені для ранньої допомоги, надаючи поради щодо оцінки та лікування гострого стресу, посттравматичного стресового розладу і станів, пов'язаних з горем, у неспеціалізованих медичних установах [1].

Часто у людини, яка пережила важку психотравмуючу подію, один такий симптом не має принципового значення, а всі спроби вплинути на нього фармакологічно безрезультатні або вкрай малоефективні, оскільки наслідки небезпечної ситуації закріплюється в пам'яті і проявляється через психосоматичні прояви. Наприклад, при болях в животі лікування засобами, що впливають на шлунково-кишковий тракт, може бути неефективним, оскільки джерело цього прояву насправді знаходиться в центральній нервовій системі. Інший приклад: тривога людини в ситуації, що загрожує життю, заважає їй приймати конструктивні рішення і вводить її в стан сонливості або паніки. Таким пацієнтам слід рекомендувати символічно повернутися до подій, в яких виник психотравмуючий ефект, і за допомогою спеціальних прийомів «відключення» від цієї ситуації визнати наявність у них почуття страху, тривоги, жаху і небезпеки для життя, залишити його в минулому і усвідомити, що зараз людина в безпеці. Після того як пацієнт символічно «відмовляється» від тривоги і страху і залишає їх, психосоматичні симптоми також зникають.

Таким чином, вивчення проблеми впливу стресу воєнного часу на психосоматичний стан людини є актуальним і потребує подальшої розробки методів немедикаментозного впливу, оскільки по завершенню військових дій на території України проблема сама собою не зникне.

Література:

1. Посібник mhGAP з надання допомоги за гуманітарних надзвичайних станів (mhGAP-ГУМ). Програма дій ВООЗ у сфері психічного здоров'я. 68 с. URL:

https://www.mh4u.in.ua/wp-content/uploads/2020/06/posibnyk-mhgap-z-nadannia-dopomohy-za-humanitarnykh-nadzvychajnykh-staniv.pdf
2. Психосоматичні стани під час війни. // Український медичний часопис. №5 (151) 2022. С. 7-9. URL: https://www.umj.com.ua/article/magazine/151-ix-x
3. Heidenreich PA, Bozkurt B, Aguilar D, Allen LA, Byun JJ, Colvin MM, et al. 2022 AHA/ACC/HFSA guideline for the management of heart failure: a report of the American College of Cardiology/American Heart Association Joint Committee on Clinical Practice Guidelines. Circulation. 2022; 145: 895-1032. URL: https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000001063

Ситняківська Світлана Михайлівна
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри соціальних технологій
Літяга Інна Володимирівна
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПРОБЛЕМА МЕДІАСПОЖИВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА В УМОВАХ ВІЙНИ

Стрімкий розвиток інформаційних технологій значною мірою актуалізує проблематику інформаційно-психологічної безпеки в сучасних соціокультурних вимірах. Значна частина активності особистості в сучасному світі здійснюється у віртуальному просторі, а дискурс осягнення дійсності, що закладається впливом медіа, спрямовують найбільш загальні тенденції людського осмислення життя, вибору стратегій поведінки.

З розвитком інформаційних технологій одним із факторів, який суттєво впливає на адаптацію людини, стала мережа Інтернет з безліччю інформаційних каналів, соціальних мереж, соціальних програм і каналів підтримки, тощо. Нажаль, на сьогоднішній день багато українців звикли до нерегулярного потоку новин. Завдяки соціальним мережам ця потреба задовольняється потоком інформації з різних джерел, але інформація є різною, часто неправдива і не перевірена.

Медіаспоживання — це кількість використовуваних інформаційних або розважальних ЗМІ однією людиною або групою людей. Це поняття включає в себе читання книг і журналів, перегляд фільмів і телевізійних програм, прослуховування радіо і, безумовно, використання Інтернет-мереж[4]. . Варто зазначити, що з об’єктивних причин в період військової агресії поняття медіа споживання дещо звузилося, а саме до отримання новин і необхідної інформації з Інтернет-джерел, соціальних мереж.

Актуальний стан українського суспільства характеризується перебуванням в умовах війни, що поєднує у собі ознаки відкритого військового втручання та

чітко спрямованої та агресивної інформаційної війни. Спеціально використані країною-агресором технології маніпулювання суспільною свідомістю реалізуються саме у віртуальному просторі і значною мірою викривляють наявну у громадян нашої країни інформацію. Стрімке та всезагальне використання інформаційних технологій додає медіа та віртуальному простору ознак інформаційно-психологічної небезпеки [2].

Зазначимо, що в період повномасштабного вторгнення росії в Україну уряд вжив заходів для покращення способів поширення інформації у воєнний час, адаптувавши свій телемарафон One News. Крім того, були відкриті нові шляхи для публічної комунікації, шляхом створення офіційних каналів Telegram, YouTube тощо. Вже більше десятиліття соціальні мережі та он-лайн медіа є популярними джерелами новин, але війна значно збільшила кількість людей, для яких їх використання стало основним джерелом отримання інформації. Разом з тим, це також призвело до зростання споживання дезінформації [3].

У такому контексті єдиним засобом досягнення інформаційно-психологічної безпеки та благополуччя особистості виступає формування у неї медіаграмотності, спроможності усвідомлено фільтрувати та сприймати інформацію у віртуальному просторі та сфері медіа, приймати на цій основі психологічно виважені рішення, що не піддаються маніпулятивним впливам з боку країни-агресора чи інших кібер-загроз.

Враховуючи негативний досвід російських пропагандистських каналів, великої кількості фейкової інформації, яку неможливо контролювати через закритість інтернет-джерел інформації, вважаємо найбільш актуальним питання формування медіа грамотності студентської молоді, з метою попередження негативного впливу маніпулювання.

У такому аспекті медіакомпетентність особистості ми розуміємо як сукупність її мотивів, знань, умінь, здібностей, які сприяють вибору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню та передачі медіатекстів у різних видах, формах та жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа у соціумі [1].

Потенційні можливості медіакультури у сучасному освітньому та виховному процесі ЗВО визначаються її широким спектром можливостей для розвитку людської індивідуальності: емоцій, інтелекту, самостійного творчого мислення, світогляду, активізації знань, здобутих студентами у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, естетичної свідомості і, відповідно впливають на ефективність соціальної адаптації [1].

Значення та роль медіакультури зросло в результаті російської агресії в рази. У зв’язку з цим пропонуємо введення до дисциплін гуманітарного циклу програм формування медіа грамотності.

Такі програми передбачають низку (тренінгових) занять, заснованих на проблемних, евристичних, ігрових та інших продуктивних формах навчання, що розвиватимуть індивідуальність студента, самостійність, критичність його мислення, будуть стимулювати його аналітичні здібності через безпосереднє

залучення до аналітичної, творчої діяльності, сприйняття, інтерпретацію та аналіз медіатекстів.

Структура таких програм може виглядати так: попереднє виявлення рівнів медіасприйняття та розвитку студентів, їх здатність до повноцінного аналізу медіатекстів (без чого викладачеві не можна судити про зміни, які відбудуться у студентів у процесі реалізації програми); після вступної частини (анкетування, письмові роботи, усної співбесіди) програма передбачає перехід до розвитку у студентів повноцінного сприйняття, здібностей до осмисленого критичного аналізу медіатекстів.

Таким чином, можемо стверджувати, що програми щодо формування медіа грамотності студентства є необхідними в умовах повномасштабного вторгнення російських агресорів в Україну не лише з метою запобігання негативного впливу маніпулювання, а й для інформаційно-психологічної безпеки та благополуччя особистості.

Література:

1. Міністерство освіти і науки України - В Україні стартував проєкт психологічної підтримки «ПОРУЧ». Головна | Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/v-ukrayini-startuvav-proyekt-psihologichnoyi-pidtrimki-poruch (дата звернення: 04.01.2023).
2. Опитування USAID-Internews щодо споживання медіа. Укрінформ - актуальні новини України та світу. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-presshall/3621415-opituvanna-usaidinternews-sodo-spozivanna-media.html (дата звернення: 03.01.2023).
3. Українська правда. Дивимося, читаємо, слухаємо: як змінилося медіаспоживання українців в умовах повномасштабної війни. Українська правда. URL: https://www.pravda.com.ua/columns/2022/06/22/7353987/ (дата звернення: 03.01.2023).
4. Barnes N. Social Media Adoption Soars as Higher-Ed Experiments and Reevaluates Its Use of New Communications Tools/N. Barnes, A. Lescault. URL: http://sncr.org/sites/default/files/higherEd.pdf (дата звернення: 03.01.2023).

Сіончук Марина Павлівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник:
Долінчук І.О., асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ВПЛИВ РІЗНИХ ВИДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ НА ДІТЕЙ, ЩО МАЮТЬ МОВЛЕННЄВІ ПОРУШЕННЯ

Мовленнєві порушення – проблема, яка впливає на спілкування та взаємодію дітей з іншими людьми. Сюди відносяться порушення розвитку та

дисфункції мовлення, афазії, алалії, дислексії та ін. Ці порушення можуть виникати в результаті різних факторів, в тому числі і генетичних чинників, травм, захворювань, тощо. Порушення мовлення суттєво ускладнюють життя дітей, а також їхніх батьків та педагогів [3].

Однак, є багато різних методів, які можуть бути використані для покращення комунікації та спілкування з дітьми, що мають мовленнєві порушення і один з них – це арт-терапія.

Арт-терапія - це метод психотерапії, в якому використовують мистецтво для покращення здоров'я та благополуччя людей. Цей метод дуже ефективний у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення, тому що мистецтво може стати мовою, яку вони остаточно розуміють та використовують для вираження своїх почуттів та думок [1].

Арт-терапія може включати різні види мистецтва, такі як живопис, музика, танці, театр та інші. Використовуючи ці методи, арт-терапевти допомагають дітям розвинути свої навички спілкування та взаємодії з іншими людьми, а також виявити та розв'язувати проблеми, які перешкоджають їхньому розвитку.

Зокрема, ізотерапія підвищує самооцінку і комунікативні здібності дитини з мовленнєвими порушеннями. Малювання так само допомагає моделювати і програвати різні проблемні ситуації, розвиває у таких дітей адекватну соціальну компетентність особистості. Малюнкова терапія розглядається як проєкція особистості дитини, як символічний вираз її ставлення до світу [2]. Наприклад, використання малювання може допомогти дітям виразити свої емоції та почуття, які не в змозу виразити словесно. Арт-терапевти можуть дати дітям завдання намалювати свої почуття або події, які їх засмучують або приносять радість. Це може допомогти дітям розвинути свою творчість та фантазію, а також моторні навички.

Пісочна та казкотерапія є одними з найбільш ефективних методів арт-терапії. Пісочна терапія також допомагає вдосконалювати предметно ігрову діяльність, що своєю чергою сприяє розвитку сюжетно рольової гри і комунікативних навичок, а казку можна використовувати в комплексі з релаксацією.

Музикотерапія сприяє розвитку мовленнєвих навичок та зменшенні переживання стресу. Участь у музичному терапевтичному сеансі може допомогти дітям покращити сприйняття мови та ритму. Ритмічні пісні та мелодії допомагають дітям з легкістю запам'ятовувати слова та вдосконалювати свої навички мовлення. Участь у музичній грі може також допомогти дітям навчитися співпрацювати та спілкуватися з іншими людьми.

Таким чином, арт-терапія є ефективним інструментом у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення, а також допомагає розвивати комунікативні та соціальні навички, підвищує рівень самооцінки. При роботі важливо забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини та систематичність занять.

Література:

1. Вознесенська О.Л. Арт-терапія у подоланні психічної травми : практичний посібник. Київ : Золоті ворота, 2015. 198 с.

2. Мартиненко І.В. Психолого-педагогічні підходи до діагностики комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення.2015. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/10852/1/Martynenko.pdf
3. Титаренко О.І. Використання арт-терапії в психолого-педагогічному супроводі освітнього процесу. Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el _gurnal/pages/vyp6/tytarenko.pdf.

Собчишин Оксана
здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти
кафедри соціальної роботи,
спеціальної освіти та
менеджменту соціокультурної діяльності
Науковий керівник:
Слозанська Г.І., докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна

РОЗВИТОК МОРАЛЬНОЇ ЯКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ДОСВІД КРАЇН НАТО

В умовах воєнного стану, коли в Україні відбуваються значні соціальні перетворення , як ніколи, важливо максимально застосовувати всі здобутки нації та історико-культурної спадщини для формування мотивованого воїна української армії, захисника Батьківщини, офіцера з лідерськими якостями. У зв'язку із реформуванням та розвитком Збройних Сил України, що супроводжується впровадженням стандартів НАТО, з'являються нові вимоги до підготовки військових фахівців, що здійснюється у сучасних Навчальних центрах.

Основні форми культорологічної роботи особового складу в Навчальних центрах досліджували вітчизняні науковці Л. Сидоренко та Р. Лашта У своїй спільній праці вони виділили основні принципи культорологічної роботи, серед яких, у відповідності до законів педагогіки і психології, етики та естетики, загальнодержавної та патріотичної спрямованості, саме моральність відіграє одну із найважливіших ролей у формуванні військовослужбовця, який демонструє силу духу, моральну стійкість та готовність на самопожертву заради Батьківщини. На думку вчених, завдяки грамотному поєднанню завдань з бойової підготовки разом із виховними заходами забезпечують розвиток у військового високого рівня культури, духовності та моральності [1].

Сучасні підходи до формування управлінських умінь керівного складу збройних сил країн НАТО у своїх працях досліджував О. Павленко. На основі

проведеного у США дослідження, автором було визначено набір якостей військових керівників різних категорій. Вони базуються на таких управлінських навичках, як усна і письмова комунікація, врегулювання конфліктів, лідерство, міжособистісні стосунки, самоуправління, гнучкість, рішучість та технічна компетентність. У збройних силах США діють орієнтовані вимоги, які ставлять військовим лідерам [2]: уміння застосовувати теорію лідерства на практиці в ролі командира підрозділу; здатність демонструвати високий рівень морально-етичної компетентності; уміння командувати та керувати підлеглими; уміння працювати та спілкуватись як командир у військовій ієрархічній структурі як по вертикалі, так і по горизонталі; уміння виконувати професійні обов'язки як ефективний член військового підрозділу; здатність демонструвати повагу до кожного підлеглого, який бере участь у виконанні поставлених професійних завдань; здатність приймати рішення; високий рівень комунікативної компетентності; здатність до самовдосконалення з позиції теорії лідерства; усвідомлення перспектив особистого вдосконалення з точки зору лідерства.

Підсумовуючи аналіз даного науковця варто зазначити, що військові керівники, які служать у збройних силах США в основному керуються принципами теорії управління людськими ресурсами, що доводить важливість використання морально-етичної культури для ефективної міжособистісної взаємодії та управління різними категоріями підлеглих.

Принципи управління військами за стандартами НАТО досліджували

І. Ролін, Д. Купрієнко та В. Марущенко. Науковці у своїй роботі висвітлили основні розбіжності у підходах управління, теорії та практиці воєнного мистецтва між пострадянською та північноатлантичною концепціями. Повномасштабна збройна агресія російської федерації проти України висвітлила основні недоліки і недопрацювання армії ворога починаючи від низького морально-психологічного бойового духу, рівня моральності та закінчуючи фатальним провалом у веденні наступу в цілому [3].

Авторами було встановлено, що північноатлантичні концепції базуються на принципах децентралізації, використання критичного мислення, та делегування повноважень, що свідчить про високий рівня розвитку моральності. Натомість пострадянська та радянська концепції ґрунтуються на тоталітарному стилі управління з надмірною централізацією прийняття рішень та використанням авторитарних повноважень командира з неврівноваженою індивідуальною відповідальністю.

Таким чином для успішного впровадження стандартів НАТО у діяльність сил оборони України необхідно активно змінювати стратегії управління військових лідерів, що передбачають наявність високого рівня професійних компетентностей, сміливості, критичного і креативного мислення, вміння швидко адаптуватися до змін обстановки, тісто співпрацювати та взаємодіяти у команді і особливо рівень моральності. Адже, відповідальність військового лідера полягає не тільки в успішному виконанні поставлених завдань та особистісному виявленні високих стандартів зразкової поведінки, а й у відношенні до своїх підлеглих. Значення морального, етичного та

культурологічного забезпечення бойової готовності та діяльності військ визначається тим, що людина була, є і буде вирішальним рушієм прогресу, який забезпечує перемогу в будь-якому бою [4].

Література:

1. Сидоренко Л., Лашта Р. Основні форми культорологічної роботи особового складу в навчальних центрах на етапі колективної підготовки. *The 13 th International scientific and practical conference "Modern directions of scientific research development"(*June 15-17, 2022) BoScience Publisher. Chicago, USA. 2022. p.883.
2. Олег П. Сучасні підходи до формування управлінських умінь керівного складу Збройних сил України НАТО. *Молодь і ринок.* 2022. No5/203. С. 126-132.
3. Ролін І., Купрієнко Д., Марущенко В. Концептуальний підхід до планування та ведення сухопутних операцій за стандартами НАТО. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: військові та технічні науки.* 2022. Т. 87, № 1-2. С. 142-168.
4. Методичні рекомендації щодо проведення психологічної підготовки особового складу Збройних Сил України. Київ, 2012. 214 с. URL: https://www.mil.gov.ua/content/social_adaptation/psychological_preparation/recomend_pcuvol_pidgotovka_2013.pdf

Соловей Юлія Олександрівна
докторка філософії, викладачка кафедри
дошкільної та спеціальної освіти
Кучер Лідія Анатоліївна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта»
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м.Черкаси, Україна

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

За останні роки в Україні значно зросла увага людей до проблеми психічного здоров'я дітей. Значну частину серед цих дітей займають діти із затримками психічного розвитку (ЗПР), яких на фоні загального погіршення дитячого здоров'я стає дедалі більше. Підвищена тривожність свідомих членів суспільства пов'язана із подальшим розвитком, навчанням і вихованням, процесом соціалізації дітей з різними порушеннями психічного розвитку, визнання необхідності посилення психолого-педагогічного впливу на покращення та збереження їх психічного та фізичного здоров'я.

Діти із затримкою психічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги у процесі навчання та

соціально-трудової адаптації. Вони значною мірою визначають контингент старших вікових груп закладів дошкільної освіти та учнів, особливо початкової школи, які погано засвоюють навчальну програму [2].

Проблема ЗПР дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку гостро постала перед психолого-педагогічною наукою вже давно. Питаннями діагностики та корекції цієї вади першими почали займатися дефектологи (Н. Бастун, І. Бех, В. Бондар, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, К. Лебединський, В. Лубовський, І. Марковська, В. Мачихіна, М. Певзнер, М. Рождественська, Т. Сак, С. Тарасюк, У. Ульянкова, Н. Ципіна та інші).

Деякі питання корекції психічного розвитку дітей розглядалися в контексті проблеми розвитку психічних пізнавальних процесів, психологічної готовності дітей до школи та труднощів шкільного навчання (С. Єфімова, Н.Коцур та ін.). Наші сьогоднішні знання про затримку психічного розвитку дають змогу розглядати її як межовий стан психічного розвитку. Йому властиві розлади інтелектуальної та емоційно-вольової сфери. Пізніше, якщо дитина не отримує своєчасної допомоги, у неї під впливом невдач у навчанні, спілкуванні з ровесниками та дорослими виникають і негативні зміни особистості [1].

Найчисленнішу групу дітей із затримкою психічного розвитку становлять такі, що насамперед привертають увагу відставанням від своїх ровесників в інтелектуальному розвитку. У них значна обмеженість знань та уявлень про навколишній світ, виявляється не тільки в словесно-логічному мисленні, й у сприйманні конкретних якостей предметів, у розвитку мовлення: дуже збідненому словнику, недорозвиненому, граматичному висловлюванні. У процесі розв’язання діагностичних завдань вони мають чималі труднощі через обмеженість досвіду, не сформованість навичок інтелектуально працювати, недорозвиненість мовлення, яке, дає змогу усвідомити свої дії та керувати ними. Проте в межах доступного матеріалу ці діти здатні скористатися допомогою; вони дуже чутливі до позитивної стимуляції, під впливом якої стають уважнішими і продуктивнішими. Арт-терапевтична діяльність дітей здавна привертала увагу дослідників, науковців різних сфер – педагогіки, психології – як можливий метод вивчення внутрішнього стану маленької людини, її здатність відбивати загальну картину світу, світ власних переживань та здійснювати з боку педагогів ефективну соціально-педагогічну підтримку дітей із затримкою психічного розвитку [4].

Засоби мистецтва відіграють провідну роль у забезпеченні соціально педагогічної роботи , бо це є унікальним джерелом соціалізації дитини із ЗПР, збагачують внутрішній світ дитини безпосередністю та наочністю. Це позитивно впливає на емоційну сферу, регулюючи негативні емоційні прояви в сім’ї та дитячому колективі. Арт-терапія, забезпечуючи динамічну і гармонійну взаємодію між дитиною, продуктом її творчості та дорослим (психологом, педагогом, вихователем), не лише здійснює терапевтичний чи корекційний вплив на психофізичний стан дитини, а й реалізує основні функції освіти: виховну, розвивальну, діагностичну, корекційну, соціалізуючу тощо. Тому деякі науковці виокремлюють новий напрямок арт-терапії – арт-педагогіку як

інноваційну здоров'язбережувальну технологію особистісно орієнтованого навчання та виховання.

Теоретико-методичні та практичні аспекти використання арт-терапевтичних технологій як компонента навчальної діяльності представлені у дослідженнях українських науковців О. Вознесенської, О. Деркач, Т. Берник, А.Колупаєвої, В. Кондратенко, В. Синьова, Л. Фірсової, Т. Яценко. Але на сьогоднішній час недостатньо вивченими залишаються питання впровадження арт-терапевтичних методів в освітній процес при роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку. Це зумовлює потребу вивчення умов ефективності використання арт-терапевтичних технологій у педагогічному процесі з дітьми дошкільного віку [3].

Варто зазначити, за недостатності розроблення даної проблеми, а також її вагомості у розв'язанні практичних завдань освіти щодо розвитку інклюзивної освіти, можна зробити висновок, що тема «Розвиток комункативних здібностей дітей із ЗПО засобами АРТ терапії» є досить актуальною та значущою у світлі сучасної корекційної педагогіки.

Література:

1. Архипова С. Формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у корекційній роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку. Гуманітар. вісн. держ. вищ. навч. заклад «Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28 (2). С. 14−19.
2. Барташнікова І. А., Барташніков О. О. Розвиток уваги та навичок навчальної діяльності дітей 5-7 років. Тернопіль: Богдан, 1998. 48 с.
3. Колупаєва А.А. та ін. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Київ: А.С. К., 2012. 308 с.
4. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Вісник №4 НДЛ інклюзивної освіти. / Упорядники: Савчук Л.О., Юхимець І.В. Рівне: РОІППО, 2013. – 53 с.

Сочинський Андрій Іванович
здобувач третього рівня вищої освіти «доктор філософії»
за спеціальністю 053 «Психологія»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЦІННІСНА ОСНОВА ГРОМАДСЬКОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Психологічні дослідження ціннісної сфери особистості спрямовані на вивчення того, які цінності людина вважає значимими у своєму житті, як вони формуються, як впливають на поведінку та як вони можуть змінитися внаслідок досвіду та життєвих обставин. Дослідження цінностей дають можливість краще зрозуміти, як людина створює свою ціль та орієнтується в житті, що може бути

корисно в різних сферах, зокрема і присвячуючи час громадській діяльності. Дослідження в цій сфері характеризуються різноманітністю трактування змісту дефініції та самої класифікації цінностей. Серед найбільш цитованих досліджень у ціннісній сфері особистості доцільно назвати праці таких науковців як М. Рокич, Ш. Шварц, А. Маслоу, Р. Дарендорф, Т. Парсонс, І. Кон, А. Ребер, М. Головатий та інші.

Так, М. Рокич виділяє два класи цінностей: термінальні (переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування (наприклад, щасливе сімейне життя, світ у всьому світі) з особистої та суспільної точок зору варте того, щоб до неї прагнути) та інструментальні (переконання в тому, що якийсь образ дій (наприклад, чесність, раціоналізм) є з особистої та суспільної точки зору кращим у будь-яких ситуаціях) [2, с. 8-9].

А. Маслоу визначає дві ключові групи цінностей: 1) Б-цінності (цінності буття) як вищі цінності, котрі властиві людям схильним до самоактуалізації (добро, істина, унікальність, справедливість, порядок і т.п.); 2) Д-цінності (дефіційні цінності) як нижчі цінності, які орієнтовані на задоволення конкретної потреби (мир, сон, відпочинок, безпека і т. д.) [1, с. 301].

Згідно з теорією Ш. Шварца, існує 10 основних цінностей, таких як конформність, традиції, доброта, універсалізм, самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада, безпека. Ця теорія дозволяє досліджувати взаємозв'язки між цінностями та поведінкою, а також визначати, які цінності є важливими для різних людей та культури, відповідно класифікуючи їх як індивідуальні або соціальні [3, с. 12].

Узагальнюючи сучасні дослідження в цій галузі можна зазначити, що існує умовний поділ на два тлумачення в розумінні цінностей – нормативний, де цінності виступають як система соціально-моральних норм, якими має керуватися індивід у повсякденному житті (суспільні цінності) і суб'єктивний, де цінності визначаються як утворення, що задовольняють актуальні індивідуальні потреби людини (індивідуальні цінності).

При цьому інності, які складають основу громадянської діяльності, можуть відрізнятися залежно від культури та суспільства, в якому вони практикуються. Відповідне припущення підтверджується результатами рейтингового асоціативного дослідження, проведеного з 22 представниками і представницями громадських організацій Житомирської області. Відповідно, цінності, які часто асоціюються з громадянською активністю у представників громадського сектору, включають наступне:

1. Відповідальність: громадська активність передбачає взяття на себе відповідальності за свою громаду та проблеми, які її стосуються, що означає бути відповідальним за свої дії та активно працювати над рішеннями, які приносять користь загальному благу.
2. Повага: ввічливість і повага до інших є важливими складовими громадянської діяльності, що передбачає необхідність поводитися з іншими з гідністю та добротою, незалежно від їхнього походження чи переконань.

3. Рівність: громадська діяльність часто передбачає просування рівності та справедливості в суспільстві, забезпечення рівного доступу всіх людей до можливостей і ресурсів.
4. Участь: громадська діяльність вимагає активної участі в демократичному процесі, включаючи голосування, участь у публічних дебатах і волонтерство у своїй громаді.
5. Співпраця: громадська діяльність передбачає спільну роботу з іншими для досягнення спільних цілей, що формує необхідність визнання взаємозалежності окремих людей і спільнот і спільну роботу для досягнення спільного прогресу.
6. Толерантність: громадська активність вимагає прийняття різноманітності та здатності терпіти різні точки зору та думки, що вимагає поважати права інших на самовираження та визнавати цінність різних точок зору.
7. Чесність: громадська діяльність вимагає чесності, прозорості та підзвітності від її практиків. Це означає діяти чесно в усіх взаємодіях і дотримуватись етичних стандартів у своїх діях.

Відповідно, можна прийти до висновків, що при домінуванні термінальних цінностей для громадських активістів та активісток, інструментальні цінності також є одними із домінуючих асоціацій у мотивації до громадської діяльності, що дозволяє висловити припущення про нерозривну взаємопов'язаність екзистенційного та діяльнісного аспектів громадської активності особистості.

Література:

1. Maslow A. H. The Farther Reaches of Human Nature. New York: Penguin / Arkana, 1993. 432 p.
2. Rokeach M. The nature of human values. New York: Free Press, 1973. 438 p.
3. Schwartz, S.H. Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In C. Seligman, J.M. Olson, & M.P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario Symposium*, 1996, Vol. 8 (pp.1-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Сочинський Андрій Іванович
здобувач третього рівня вищої освіти «доктор філософії»
за спеціальністю 053 «Психологія»
Фещук Володимир
асистент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ МОЛОДІ ДО ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ КРИЗИ ВІЙНИ

Громадська діяльність, як специфічний вид соціальної активності, з точки зору психологічних досліджень залишається маловивченим феноменом. Якщо в

кількісному еквіваленті є маса матеріалів радянських часів, то в змістовому значенні вони практично не відображають реальність, а, скоріше, служать виправданням примусових акцій та імітацією добровільності відповідних активностей.

Оскільки мотивація є складним психологічним процесом, то важливе значення у цьому процесі відведено боротьбі різних потенційних мотивів, оцінці значимості потреб, здатності аналізувати наслідки своїх дій. Сучасні дослідники констатують зміни у мотивації молодих людей, домінування прагнення до досягнення особистого успіху, добробуту та незалежності, відзначаючи можливість співіснування індивідуалістичної мотивації та громадської діяльності молоді [4, с. 24]. Зокрема, за результатами дослідження впливу волонтерської праці та громадської діяльності на розвиток особистості, проведеного в Інституті дослідження волонтерства (Великобританія), було встановлено, що більшість студентів та студенток мали досвід громадської роботи до вступу до вищого навчального закладу. При цьому, найбільш поширеними мотивами, які були названі молоддю, стали бажання допомогти іншим, отримати нових знайомих, додати позитивний досвід до свого резюме. Також було визначено, що участь у громадській діяльності безпосередньо розвиває навички міжособистісного спілкування, необхідні при працевлаштуванні: комунікативні здібності, уміння працювати в команді, соціальні навички [3, с. 18-19].

Орієнтуючись на відповідний досвід, протягом серпня-жовтня 2022 року на базі молодіжного центру Житомирщини «#Kreativ_Space» було проведено вивчення мотивів молоді 14-30 років до волонтерської та громадської діяльності в умовах соціальної кризи війни у якому взяло участь 275 осіб. За результатами аналізу відповідей, можна зробити висновки, що, виходячи з концепції мотивів, котрі виникають на основі потреб визначених А. Маслоу [2, с. 210], у мотиваційному «спектрі» досліджуваних присутнє задоволення всіх означених А. Маслоу потреб. При цьому, в умовах війни найбільш поширеним мотивом у молоді до участі в громадських та волонтерських активностях стала потреба в безпеці, котра загострилась у кризовий час. Значно зросла для молоді актуальність задоволення бажання мати добрі стосунки з іншими, мати добрих друзів, своє коло спілкування, належати до певної групи (при чому значно зросла роль національної ідентичності особистості через приналежність до спільноти, що захищає свою землю). В цей же час, для більшості опитаних зменшилась роль задоволення потреби в самоактуалізації, котру вважають (в тій чи іншій мірі) необхідною після завершення військових дій, хоча бл.8% опитаних відзначають незмінну актуальність задоволення цієї потреби і в умовах війни.

Не менш важливим, на нашу думку, показником динаміки мотивації молоді в умовах соціальної кризи війни є результати опитування вказаної цільової аудиторії за методикою Б. Баса, котрі свідчать про домінування спрямування на справу та світ у молоді долученої до громадської діяльності. Таким чином можна відзначити зростання в кризових умовах ролі професійно-

результативної, соціальної та пізнавальної мотивації [1, с. 88]. Однак, у молоді з числа досліджуваних, котра не долучається до громадської чи волонтерської діяльності, домінуючими залишаються базова та пізнавальна мотивації.

Відповідні результати дослідження є основою для порівняльного аналізу ціннісно-мотиваційної сфери різних вікових, соціальних та гендерних груп, враховуючи динаміку цієї сфери в умовах загострення соціальної кризи війни, котрі формують поле наукової роботи соціально-психологічного спрямування.

Таким чином, можна прийти до висновків, що, в умовах соціальної кризи війни у молоді значно загострюються базові потреби у безпеці, соціальній взаємодії та приналежності до певних спільнот, задоволення котрих, формують ключові мотиви до волонтерської та громадської діяльності. При цьому, спрямованість громадсько активних осіб на справу, котра формує їх професійно-результативну та соціальну мотивацію, та домінуюча базова мотивація у соціально неактивної молоді, визначають поле для подальших соціально-психологічних досліджень та порівняльного аналізу ціннісно-мотиваційної сфери різних вікових груп та молоді зокрема.

Література:

1. Мірошниченко О.А. Види мотивації особистості до професійної діяльності. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. – К. : 2016. Вип. 25. С. 87-93
2. Чолій С. Потреби в структурі мотивації участі молоді в діяльності громадських організацій. *Вісник Львівського університету. Серія Філософські науки*. – Львів : 2011. Вип. 14. С. 209-217.
3. Gaskin K. Young people volunteering and civic service. A report for the Institute for Volunteering Research. 2004. 69 p.
4. Schlupp J., Franklin A. Civic engagement motivations: Understanding why some do and some don’t. *Oklahoma politics*. Vol. 24, 2014. P.21-43.

Стахова Ольга Олександрівна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Борканин Тетяна Ярославівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю
014.01 Середня освіта (Українська мова і література)
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У сучасних умовах, коли науково-технічний прогрес не стоїть на місці, де провідним джерелом отримання інформації є електронні носії, їх роль у формуванні пізнавальної активності та вмотивованості до навчальної діяльності важко переоцінити. Нова епоха диктує свої умови, до того ж, Інтернет та пошукові освітні сайти стали не новизною, а необхідним чинником передачі

наукової інформації та відтворення необхідного досвіду, за допомогою якого формуються провідні компетентності молоді, зокрема читацька. Сьогодні пропаганда читання, виховання інформаційно-бібліографічної та читацької культури, формування вміння користуватися бібліотекою, її послугами, книгою, довідковим апаратом, формування позитивного ставлення до читання – важливі умови повноцінного розвитку особистості, а також формування її основних компетентностей, особливо, якщо ця особистість – майбутній педагог.

Дослідженням проблеми формування читацьких інтересів особистості займалися такі науковці, як Ф. Бугайко, Н. Грицак, А. Дейкіна, О. Ісаєва та ін. Як показав аналіз теоретичних і прикладних розвідок вітчизняних дослідників, переважна більшість із них схиляється до думки, що читання через технологічний прогрес усе далі й далі втрачає одну зі своїх, на перший погляд, основних функцій – естетичного задоволення і, на жаль, подекуди перетворюється лише на спосіб, який допомагає отримати необхідну інформацію, перш за все учнівській та студентській молоді, яка є активним здобувачем певного рівня освіти [1], [3].

Ураховуючи спостереження багатьох авторів наукових праць, можна прийти до висновку, що сьогоднішні студенти демонструють високий рівень знання комп`ютерної техніки та надають перевагу не текстовій інформації, а радше – візуальній. Звучить ніби непогано, проте не все так райдужно, адже з тим усім вони мають досить таки низький рівень культурного розвитку, перш за все інформаційної культури. У той самий час маємо можливість споглядати за зростанням негативізму серед майбутніх фахівців щодо класичної літератури та несприйняттям її як такої, що є наставницею по життю. Студенти сприймають текст досить таки поверхово й фрагментарно, «кліпково» та «мозаїчно» [2, с. 30].

Оскільки це питання є актуальним не лише в середині нашої держави, але й далеко за її межами, то ми не можемо оминути й не взяти до уваги праці зарубіжних учених (J. Caswell, T. Kessler, L. Rod-Welch, B. Weeg). Студіюючи доробок вищезазначених канадських науковців, можна прийти до висновку, що залежно від мети, читач обирає для себе формат (друкований або електронний), у якому він буде ознайомлюватися з потрібною йому літературою. Очевидним є той факт, що цей аспект неодмінно мусить бути врахованим бібліотекарями при комплектуванні своїх фондів. Водночас, як показують результати окресленого дослідження, більшість студентів схвалює поповнення університетської бібліотеки друкованою літературою, адже це має неабияке значення при написанні наукових робіт й розробці різноманітних проєктів. Також значна частина респондентів, для яких читання є одним із видів відпочинку, наголошують на тому, що гортати друковану книгу набагато приємніше, ніж електронну [4].

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження за допомогою самостійно розробленої анкети «Читацький інтерес», спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку читацьких інтересів майбутніх учителів-філологів. В опитуванні взяли участь студенти другого (магістерського) рівня вищої освіти навчально-

наукового інституту філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Аналізуючи відповіді досліджуваних, варто підкреслити, що всі вони розкривають інтерес студентів до літератури, яка виходить за межі навчального плану майбутніх учителів української мови та літератури.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних анкетування, необхідно зазначити, що на запитання «Якій літературі Ви надаєте перевагу: українській чи зарубіжній?» 78% досліджуваних відповіли, що більше читають твори українських авторів, решта (22%) захоплюються зарубіжними творами.

Найулюбленішим літературним напрямом студентства є постмодернізм (73%). За словами респондентів, ці художні твори є близькими їм за змістом, адже в них зображуються та порушуються проблеми та мотиви сьогодення. 12% опитуваних зазначили, що їм до душі художні твори періоду романтизму, пояснюючи це тим, що їх увагу привертають вигадані герої в незвичайних життєвих обставинах. 9% студенів відповіли, що їм до вподоби символізм, тому що в ньому зазвичай зображується своєрідний бунт: герої виступають проти консервативної та досить-таки сурової суспільної моралі. Ще 6% філологів насолоджується читанням творів модерністського напряму, бо в цих творах присутній індивідуалізм та яскраво виражене «Я» автора, а ще зазначають, що дуже цікаво спостерігати впродовж твору за внутрішньою боротьбою автора з самим собою, а точніше, його роздвоєння як особистості.

Задля ознайомлення з тим, наскільки студенти-філологи крокують у ногу з часом, відслідковують нові тенденції та цікавляться сучасним літературним процесом, а саме представниками постмодерністського напрямку, нами було сформульовано наступне питання – «Який Ваш улюблений письменник-постмодерніст?». 26% опитуваних відповіли, що це Сергій Жадан; 39% студентів полюбляють читати Юрія Андруховича; 13% захоплюються Оксаною Забужко (певно, через феміністичний напрям її творів); 9% надають перевагу творам Василя Шкляра; 13% студентів у своїх відповідях згадали ім`я нашого земляка – геніального письменника Валерія Шевчука, із гордістю наголошуючи на подіях у його творах, які неодноразово відбувалися в Житомирі.

Аби приблизно зорієнтуватися в тому, скільки часу здобувачі вищої освіти виділяють на читання літератури, нами було поставлено питання «Скільки книжок, які є не програмовими для Вашої спеціальності, Ви прочитали за останні 3 місяці?». Результати виявилися досить-таки непоганими, адже 71% студентів відповіли, що за вказаний термін вони прочитали 4-5 книжок; 21% зазначили, що опрацювали 3-4 джерела; 3% опитуваних прочитали 1-2 книги; і, на жаль, як виявилося, 5% філологів не читають книги поза навчальним процесом, пояснюючи це браком часу.

На запитання «Якому формату читання Ви надаєте перевагу: електронному чи друкованому?», як не дивно, 73% студентів відповіли, що літературу для читання беруть із мережі Інтернет та читають в електронному форматі, пояснюючи це таким чином: «Це зручно й економить час», «Це не вимагає матеріальних затрат», «У будь-який час потрібна література під рукою»; решта

опитаних, а саме – 27%, зазначили, що все ж таки надають перевагу друкованим примірникам книг, адже «це приносить більше задоволення», «так зручніше виділяти важливі моменти», «люблю гортати паперові сторінки». Книжки більшість із них беруть у бібліотеках, бо знову ж таки це не вимагає зайвих затрат, рідше – купують у книжкових магазинах.

Таким чином, як показало проведене нами дослідження, переважна більшість майбутніх педагогів-філологів відрізняється належним рівнем розвитку читацьких інтересів. Їх захоплення майстерністю слова, любов до книги виступають підґрунтям, важливою цеглиною власної професіоналізації, які з часом не лише визначать фахову майстерність педагога, але й знайдуть відбиток у ставленні його вихованців до мови, літератури, насамперед української, які є чи не найважливішими ідентифікаторами нашого неповторного менталітету, існування якого сьогодні виборює народ України.

Література:

1. Грицак Н. Активізація читацького інтересу студентів-словесників // Вісник Книжкової палати. 2019. № 12. С. 26–30.
2. Дейкіна А. Ю. Пізнавальний інтерес: сутність і проблеми вивчення. Харків, 2015. 322 с.
3. Колесникова Т. Сучасна бібліотека ВНЗ очима студентів: за результатами соціологічного дослідження // Вісник Книжкової палати. 2009. № 7. С. 21–28.
4. Relative preferences for paper and for electronic books: Implications for reference services, library instruction, and collection management / Rod-Welch L. J., Weeg B. E., Caswell J. V., Kessler T. L. // *Internet Reference Services Quarterly*. 2013. № 18. P. 281–303.

Стельмах Ліна Миколаївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» (логопедія)
Науковий керівник:
Хворова Г.М., кандидатка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ДІЯЛЬНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ З ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ВПО

Освітній процес відповідає встановленим державним стандартам, що гарантують необхідну суспільству якість освіти. Це досягається постійним удосконаленням навчально-матеріальної бази, використанням сучасного навчально-лабораторного обладнання та навчальної літератури. Бібліотечний фонд інклюзивно-ресурсного центру постійно поповнюється, безкоштовне

користування бібліотекою для учнів, забезпечує рівний доступ до необхідних інформаційних джерел.

Програма психолого-педагогічної діагностики, спрямована на адаптацію таких дітей, значною мірою сприяє забезпеченню адекватних умов життєдіяльності та ефективного розвитку особистості.

Адаптація дітей ВПО в умовах інклюзивно-ресурсного центру повинна забезпечуватися комплексною програмою психолого-педагогічної діагностики [21]. Завданнями програми, що включає інформаційний, перцептивний та інтерактивний блоки, є:

а) забезпечення самопізнання особистістю своїх особливостей та її розвитку;

б) навчання конструктивної взаємодії з оточуючими;

в) розширення кола знань про культурне різноманіття;

г) підготовка батьків та педагогів до сприяння дітям ВПО у адаптації.

Виклад основного матеріалу.

У рамках дослідно-пошукової роботи було використано методику: «Тест шкільної тривожності Філліпса»;

Мета - вивчення рівня та характеру тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися дітям, а можуть і пропонуватися письмово. На кожне запитання потрібно однозначно відповісти «Так» чи «Ні».

Опитувальник дозволяє оцінити як загальний рівень тривожності, так й якісну своєрідність переживання тривожності, пов’язану з різними областями життя.

Підраховується кількість відповідей, позначених знаком "+".

1-4 позитивних відповідей свідчить про низький рівень задоволеності умовами предметного середовища та організацією освітнього процесу;

5-8 позитивних відповідей – про достатній рівень задоволеності;

9-10 позитивних відповідей – про високий рівень задоволеності умовами предметного середовища та організацією освітнього процесу.

Проаналізуємо результати діагностики з «Тесту тривожності Філіпса» (рисунок2.1).

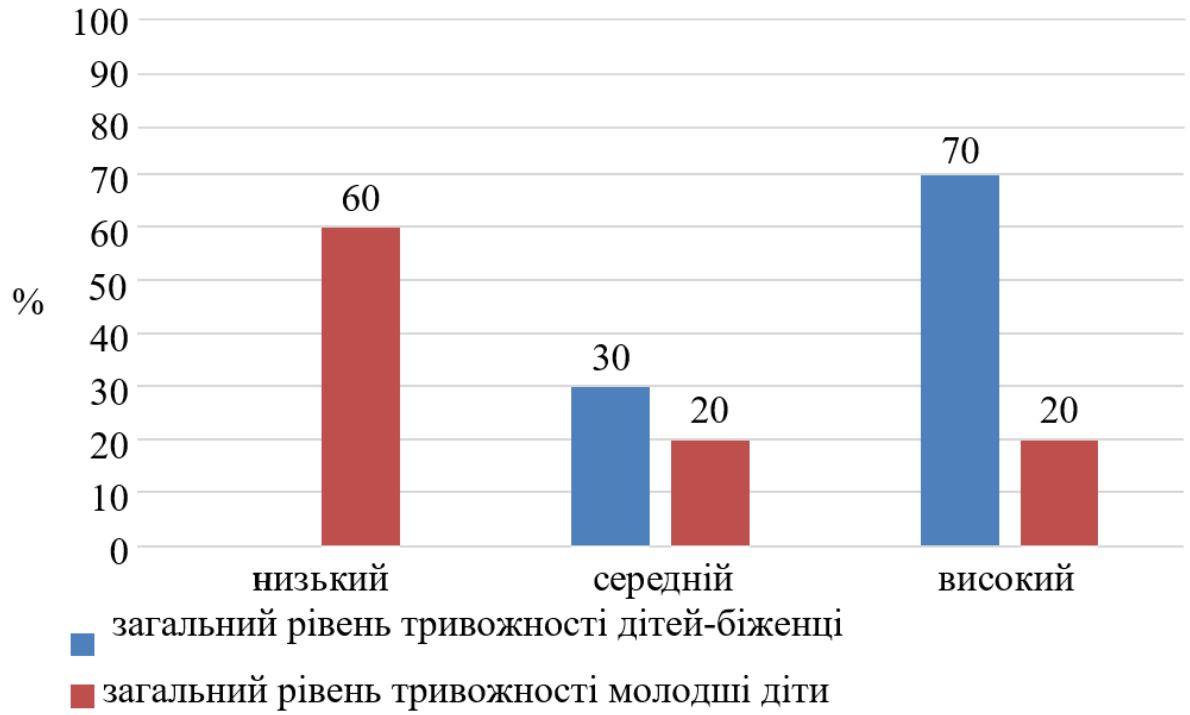


Рисунок2.1 Результати діагностики, отримані за «Тестом тривожності Філіпса»

На рисунку 2.1 видно, що загальний рівень тривожності в дітей ВПО молодшого віку на більш високому рівні – 70%, тобто загальний емоційний стан, пов'язані з різними формами його включення до життя зі знаком мінус.

Тоді як в інших молодших дітей – 20%. Низький рівень тривожності виявлено у 60% молодших дітей, тобто їхній емоційний стан спокійніший у дітей.

Отже, аналіз результатів показав, що є значні відмінності у мотивації, тривожності та рівні задоволеністю центром у дітей ВПО та звичайних молодших дітей. Відповідно для цієї категорії учнів необхідно створити такі психолого-педагогічні умови, щоб дані показники були значно вищими.

Математичний аналіз даних показав, що у молодших дітей із сімей-ВПО та молодших дітей без особливих освітніх потреб відрізняються рівні тривожності та задоволеність умовами предметного середовища та організацією освітнього процесу в освітньому закладі. Тому було розроблено програму психолого-педагогічного супроводу молодших дітей в умовах інклюзивної освіти.

Література:

1. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч,- метод. посіб. / Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко; За заг. ред. А. А. Колупаєвої. — Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. — 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»),

2. Диференційоване викладання. Стислий опис наукових досліджень для практиків. — Університет Альберти, 2009.

3. Планування спрямоване на кожного учня : посіб. з розроблення та впровадження індивідуальних начальних планів. — Київ : Паливода А. В., 2012. — 86 с.
4. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: метод, посіб. / За заг. ред. Н. Софій. — Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015.-66 с.
5. Технологіїпсихолого-педагогічногосупроводудітей: навч.-метод, посіб. / Уклад. Т. Скрипник. — Харків : Факт, 2015. — 40 с.
6. Федоренко О. Теоретико-методичні основи педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. — 2016. — №2(78). — С. 50—58.
7. Федорович І. Розумне пристосування. Від теорії до практики /1. Федорович. — Київ, 2017 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/13736.pdf

Степаненко Інна Миколаївна
кандидатка психологічних наук,
викладачка кафедри соціальної психології
факультету психології
МАТЯШ-ЗАЯЦ Людмила Петрівна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної психології
факультету психології
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВРЕГУЛЮВАННЯ КОНФЛІКТІВ В НАВЧАЛЬНОМУ КУРСІ «ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ»

На сьогоднішній день питання виникнення та прояву конфліктних ситуацій набуває більш гострого значення. Складний період воєнного часу в Україні, вимагає якісної підготовки спеціалістів в сфері надання психологічної допомоги особам з врегулювання конфліктів.

Курс «Інноваційні технології в практичній психології» дає можливість узагальнення базових теоретичних знань про інноваційні технології в практичній психології та оволодіти уміннями застосовувати їх в практичній діяльності психолога-практика з питань врегулювання конфліктних ситуацій.

Конфлікт може розглядатись як певне зіткнення протилежно-спрямованих інтересів, поглядів, цілей двох або більше особистостей.

В будь якому випадку, в основу виникнення конфліктних ситуацій, завжди покладено суперечливість позицій сторін, невідповідність інтересів, нахилів, бажань особистості.

Загалом, виникнення та розвиток конфліктів можна розглядати з точки зору соціально-психологічних (визначаються та усвідомлюються суперечливі цілі, цінності та норми особистості та групи людей в процесі їх взаємодії) та індивідуально-психологічних (психофізіологічні особливості людини, її вплив на зародження та прояв конфлікту) чинників. Поєднання цих чинників відображається у соціально-психологічних дослідженнях, які визначають конфлікт з точки зору аномального стану почуттів, відносин та установок між особистостями та групами людей [1].

На думку Г.В. Ложкіна, Н.І. Пов'якель, конфлікт може розглядатися як позитивний та негативний аспект прояву особистості та групи в цілому.

До негативних аспектів конфлікту належать:

- тривожність, стрес, зниження працездатності, пасивність, млявість, прихований гнів;
- поступове погіршення міжособистісних відносин в групі;
- зниження продуктивності праці;
- непорозуміння між сторонами, які задіяні в конфлікті.

Позитивність прояву конфліктну представлено в:

- рушійній силі, яка підштовхує людину до змін;
- знятті напруження;
- сприятливості групуванню однодумців;
- відкритті можливостей кращого пізнання учасниками конфлікту один одного;
- стимулюванні людини рухатися вперед [2].

Отже, ми можемо зазначити, що конфлікти відіграють важливу роль як в житті окремої особистості так і в життєдіяльності колективу, групи чи суспільства в цілому. Знання закономірностей виникнення, становлення, прояву та врегулювання конфліктів, які надаються студентам-психологам під час вивчення навчального курсу «Інноваційні технології в практичній психології», дозволять позитивно вплинути на особистість в цілому та на її взаємини з соціумом.

Література:

1. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 456 с.
2. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: Навчальний посібник. К.: ВД "Професіонал", 2006. 416 с.

Столярчук Олеся Анатоліївна
докторка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології особистості та соціальних практик
Сергєєнкова Оксана Павлівна
докторка психологічних наук, професорка,
завідувачка кафедри психології особистості та соціальних практик
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

СТРАТЕГІЯ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ ЯК ПРЕДИКТОР ПТСР СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну спровокувало потужні стресові переживання нашого населення. Українці, які потрапили в загрозливі, екстремальні умови виживання, переживали кризові стани, пролонгований характер яких, ускладнений психотравмою, створив ризик подальшого розгортання посттравматичного стресового розладу. Вразливу категорію у цьому аспекті становить молодь, яка, зіштовхнувшись з кризою втрати особистої безпеки, переживала почуття спустошеності та безвиході, ламання життєвих перспектив і задумів. Як наслідок, ступінь травматизації, глибина та зміст негативних переживань, рівень резильєнтності, якість соціальної підтримки молодої людини визначили тип стратегії переживання нею кризи.

Як слушно наголошує вітчизняна дослідниця О.П Саннікова, різні люди по-різному і різною мірою переживають психологічну кризу. Індивідуальні відмінності в переживанні кризи можуть виявлятися в різних якісно-кількісних поєднаннях її показників, в особливостях емоційних переживань, в поведінці, в специфіці протікання кризи і в способах її подолання [1, с. 18]. Своєрідне поєднання когнітивних, афективних і поведінкових реакцій людини зумовлює стратегію переживання нею кризи.

Дослідники виокремлюють дві провідні стратегії переживання особистістю кризи – конструктивну та деструктивну [2, с. 90]. Ознаками конструктивної стратегії є опанувальна поведінка, прагнення до саморозвитку, пошук соціальної підтримки, переосмислення життєвого задуму, кристалізація цінностей, ревізія Я-концепції та активізація в ній ресурсів резильєнтності. Натомість, деструктивна стратегія переживання особистістю кризи проявляється у непродуктивному копінгу, активізації механізмів психологічного захисту, девальвації змісту та ресурсів Я-концепції, адиктивній поведінці тощо. Сам зміст цієї стратегії становить загрозу психологічному здоров'ю особистості, а її пролонгована дія може спровокувати посттравматичний стресовий розлад.

У фокус дослідницької роботи потрапили ті студенти-психологи, які мали досвід переживання ментальної травми після початку повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну. На підставі життєпису студентів було діагностовано різні стратегії їхнього персонального реагування на травматичну

життєву ситуацію, а згодом різні способи подолання кризових переживань. Наведемо конкретні приклади.

Спроби студентки 2 курсу надати психологічну підтримку ровесникам через їхню гостру стресову реакцію в умовах окупації призвели до емоційного вигорання цієї дівчини. Накладання ситуації невдачі на власні стресові переживання дівчини спровокували зниження рівня самоповаги, розчарування у собі та своїх професійних можливостях і перспективах, що можна вважати причинами особистісної кризи. Через кілька місяців на тлі збайдужіння до фахового навчання студентка почала фіксувати у себе порушення сну, астенію, підвищену тривожність через втрату життєвої перспективи, що можна вважати провісниками ПТСР, який спровокувала деструктивна стратегія переживання травмівних подій.

Дівчина, яка пережила бомбардування вокзалу у м. Краматорськ, після евакуації до Києва звернулась до психотерапевта, який наддав їй кваліфіковану медичну та психологічну допомогу. Через кілька місяців після події вона змогла розповісти про свої стресові переживання одногрупникам і викладачеві психології, підкресливши, що дієвими способами подолання гострої стресової реакції для неї стали довірливе спілкування з друзями та участь у молодіжному волонтерському проєкті. У цій ситуації йдеться про конструктивну стратегію переживання студенткою кризи, закладену психотерапевтичною допомогою та посилену комунікативною та громадською активністю.

Хлопець на початку воєнних дій під час спроб окупації Києва пережив панічну реакцію внаслідок перебування поблизу будинку, в який потрапив снаряд окупантів. Надалі студент намагався опанувати свою емоційну реакцію шляхом спроби витіснити травматичний досвід, переконуючи себе, що «справжні чоловіки не бояться». Через кілька місяців юнак помітив, що звук сирени викликає у нього сильний страх. Також цей студент полохався через інші голосні звуки, тому перебував на вулиці виключно в навушниках з ввімкненою музикою, уникав безпосереднього спілкування з ровесниками, побоюючись мимоволі показати свою тривожну реакцію. Використання цим юнаком психологічного захисту – витіснення, псевдораціоналізації та втечі відображає деструктивну стратегію переживання кризи.

Дівчина, перебуваючи закордоном, пережила потужну стресову реакцію через повідомлення про серйозне поранення батька, що залишившись в Україні, воював у лавах ЗСУ. Побоюючись ще більше засмутити маму, ця дівчина приховувала свої негативні емоційні переживання, а через кілька місяців почала відчувати такі симптоми ПТСР, як тотальну втрату життєвого задоволення, тривожні нав’язливі думки щодо здоров’я батьків, дратівливість, почуття провини через від’їзд з України. Спосіб реагування дівчини на власні емоційні реакції шляхом їх приховування від оточення теж можна вважати деструктивним, оскільки маскування травмівних переживань вимагало забагато ресурсів і позбавляло можливості отримати підтримку від оточення.

Вражає історія студентки, яка на початку повномасштабної війни, перебуваючи на окупованій території Київської області, зіштовхнулась із

спробою здійснення над нею сексуального насильства російського солдата. Після події дівчина боролась із нав'язливими суперечливими думками: чи не спровокувала вона агресивну поведінку солдата, водночас розуміючи, що ворог аморальний і підступний через почуття безкарності. Через два місяці дівчина звернулась за допомогою до психолога зі скаргами на порушення сну, повне уникання спілкування з хлопцями, нестабільність настрою, емоційну вразливість. Після восьми місяців травматичної події дівчина все ще спілкувалась із психологом, але визнала, що емоційний стан наразі зараз значно кращий. Початкову форму реагування студентки на травму – спроби самозвинувачення – можна вважати деструктивною. Але подальше звернення до психолога вже характеризує усвідомлення дівчиною глибини та небезпеки кризових переживань і налаштованість на їхнє подолання, що є ознаками конструктивної стратегії переживання кризи.

Отже, у групу ризику щодо виникнення ПТСР внаслідок неподоланої ментальної травми потрапляють ті студенти, які мають деструктивне переживання кризи втрати безпеки, що проявляється у активізації захисних механізмів витіснення, уникання, ізоляції. При цьому для майбутніх психологів ускладнюючими чинниками виникнення ПТСР постають непропрацьовані травми розвитку у поєднанні з патогенним самоаналізом і розбалансованою Я-концепцією.

Література:

1. Саннікова О.П. Переживання кризи : диференціально-психологічний аналіз. *Наука і освіта*. 2015. 10. С. 16–22.
2. Черезова І.О. Психологія життєвих криз особистості : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. Бердянськ, БДПУ, 2016. 193 с.

Талько Яна Петрівна
здобувач вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта.Логопедія»
Житомирський державний університет імені І.Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ КАЗКОТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ

Казка- один з інструментів для знаходження спільної мови з дитиною. Казкотерапія це–ефективна технологія, яка проста в своєму використанні, цікава для заохочення дитини, та яку доцільно використовувати під час здійснення освітньої діяльності, для ключових формувань ефективних компетентностей у дітей молодшого шкільного віку. Казка являє собою ланцюжок пригод, де герої потрапляють в незвичні ситуації, та перед якими постають певні завдання для вирішення проблем. Тобто має як ігрову частину, так і навчальну частину. Завдяки задіянню фантазії дитина зазирає у внутрішній світ своєї душі,

насамперед, та вчиться оволодівати підсвідомим простором. Проблеми які висвітлюють в казці, подаються з деяким перебільшенням, що сприяють вихованню певних рис у дитини, завдяки яким вона готується до сприймання світу[2, с. 68]. Завдяки казці дитина, на прикладі казкових персонажів, вчиться боротися з перешкодами та бути впевненим у власних силах, бути готовим самостійно упоратись з труднощами.

Суть казкотерапії полягає у гармонізації особистості шляхом розвитку здатності до самовираження й самопізнання, розкритті її творчого потенціалу. Фактично перетворення негативних образів на позитивні. У казці діти дивляться на уявний казковий світ, і відчуття, яке справляє на них враження, фактично їхній внутрішній стан. Це явище називається метафорою[1, с. 16]. Саме метафоричною мовою говорить наша психіка, а точніше — права півкуля головного мозку. Водночас, вона і відповідає за наше здоров'я. Отже, тривале збудження та напруження психологічної складової нашого здоров'я, як наслідок, викликає нездужання і, нарешті, хворобу. Мова правої півкулі не лише створює нові картини, а й нові образи.

У дітей дошкільного віку переважає тип мислення, який орієнтований на емоційно-чуттєве сприйняття світу, тому вони краще засвоюють матеріал через яскраві образи[3, с. 20]. В казкотерапії утворюються зв'язки між фантастичними та реальними життєвими подіями. Слухання та обговорення казок має позитивний вплив на гармонійний розвиток дітей. Казка є одним із доступних способів донести власні переживання до іншої людини, а натомість реалізувати власні почуття через інших. Тому діти, які слухають казки, схильні порівняти себе з казковими героями, щоб вони відчули і спробували ідентифікувати себе з тим чи іншим героєм. Адже казки неймовірно привабливі для дітей (відповідно, до вподобань, звичайно), дають дітям свободу мислення, налаштовують на комфортний емоційний стан, розвивають творчість, уяву, спонукають мріяти та фантазувати, повчають, розкривають цінності нації.

Медот казкотерапії для дітей дошкільного віку є засобом відображення навколишньої дійсності, способом освоїти діяльність та взаємовідносини дорослих, по-іншому недоступні для дитини. Зміст ігрових дій визначається тими практичними завданнями, що їх розв'язують люди для досягнення певної мети[3, с. 21].

Казкотерапія набула своєї популярності, за рахунок позитивного результату та ефективної корекції тривожності дітей молодшого шкільного віку, адже школа є особливим і важливим періодом у житті кожної людини, коли починає формуватися й активно розвиватися особистість[2, с. 74]. Нерідко саме в цей час спостерігаються тривожні прояви та страхів. Часто, коли дитина стикається з шкільними труднощами, може виникнути дистрес - реакція та дисбаланс у динаміці взаємодії дитини з навколишнім середовищем під час так званого «критичного періоду». Коли дитина переходить із дошкільного закладу до початкової школи і важко адаптується до нових умов.

Психологічні особливості дітей старшого дошкільного віку визначаються більшим ступенем тривожності: через надмірну чутливість до зовнішніх впливів і не «зрілу» реакцію на них, високу залежність від думки та оцінки дорослих[4, с. 74].

Казки ще здавна сприяли розвитку позитивних стосунків з однокласниками та вчителями, закріпленню соціальних і поведінкових навичок, моральних якостей особистості, що визначають внутрішній світ дитини. Звичайна казка відрізняється від терапевтичної від тим, що вона створена з урахуванням особливостей дитини під час роботи спеціаліста (психолога, дефектолога, логопеда). Її не можна ототожнювати із «звичайною» казкою, і що важливіше, читання казки та подальше обговорення вже, певною мірою, можна вважати елементом казкотерапії. Адже казки постають як специфічні сюжети з нереальними подіями, які допомагають цілеспрямовано впливати на емоційно-вольову, соціально-комунікативну сфери[4, с. 71].

Насамперед ефективною казкотерапія є в роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Це трактується декількома причинами: з однієї сторони, у дітей особливо розвинутий механізм ідентифікації, який є незмінним прийомом розвитку поведінки, здатність поглянути на проблему під іншим кутом. Казка є являє собою перенесення власних переживань на інших і навпаки через оточуючих розуміти власні почуття. Тому прослуховуючи казку, діти, порівнюють казкового героя з собою, вони розуміють що не лише в них є переживання та проблеми. Шляхом персонажа діти можуть знайти виходи з різних складних ситуацій, улагодження конфліктів. Інший бік казки в тому, що вона дозволяє вільно фантазувати та мріяти.

Література:

1. Докторович М. Соціокультурний потенціал казки. Казка у психокорекції та соціальній терапії. Психолог дошкілля, 2017. № 6 (95). С. 9-18.
2. Магдисюк Л. І. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. III–IV рівнів акредитації / Людмила Іванівна Магдисюк, Раїса Петрівна Федоренко, Марія Іванівна Замелюк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2019. – 152 с.
3. Машовець М., Карнаухова А. Вплив казки на формування особистості дитини: моральний аспект. Вихователь-методист дошкільного закладу, 2012. № 7. С. 20-24.
4. Єнгаличева І.В. Казкотерапія як один із методів корекційнорощзвивальної роботи з педагогічно занедбаними учнями / І.В. Єнгаличева // Науковий ввісник Ужгородського національного 43 університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – Випуск 25, 2019. – С. 70-72.

Тарасюк Євгенія Юріївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія»
Науковий керівник:
Хворова Г.М., кандидатка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри психології, логопедії та спеціальної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЛОГОРИТМІКА ТА ЇЇ КОРЕКЦІЙНЕ ЗНАЧЕННЯ

Для розуміння сутності логопедичної ритміки необхідно розкрити зміст таких понять, як рух, рухова навичка, руховий навик, психомоторний розвиток, ритм, ритміка, музичний ритм, музично-ритмічне почуття, музично-рухове виховання, рухливі ігри, кінезітерапія, лікувальна ритміка, логопедична ритміка. Відображаючи різні явища, вони тісно пов'язані між собою. Ці поняття виникли в різні періоди розвитку суспільства. Їх зміст поглиблюється і уточнюється з розвитком різних наук про людину.

Розглянемо лише основні поняття, які необхідні для вивчення поняття логоритміки. Рух – основна біологічна якість живої матерії, що розвивається і вдосконалюється в міру еволюції живої природи. Рух є одним з основних механізмів рівноваги в системі «організм-середовище». Організм людини не просто врівноважується з навколишнім середовищем, а активно пристосовується, адаптується, і в процесі цього пристосування вдосконалюється структурно і функціонально, з одного боку, і активно видозмінює і пристосовує навколишнє середовище, з іншого. У цьому процесі рух людини набуває специфічного, якісно нового характеру, який обумовлений свідомим, соціально-біологічним характером людської діяльності і є основним засобом спілкування та взаємодії, активної адаптації та трудової діяльності [2, с. 16]. Через це рух використовується також як потужний фактор профілактики, лікування та реабілітації.

Рухова навичка – це ступінь оволодіння технікою дії, яка характеризується підвищеною концентрацією уваги на складових частинах руху і способах вирішення рухового завдання [4, с. 26].

Кожен рух здійснюється в певному ритмі. Основна ознака ритму зазвичай вбачається в більш-менш суворій періодичності повторення, але там, де поняття ритму відіграє найбільшу роль, ця ознака може бути відсутня; наприклад, ритм гри, прози, іноді ритм музики не характеризується періодичністю повторення.

Ритміка є невід'ємною частиною фізичного та художнього виховання, особливо в дитячому віці. Вона сприяє гармонійному фізичному розвитку дітей, розвитку музичного слуху, музичної пам'яті, виразності рухів, знайомить дітей з музикою, танцями, піснями, вчить передавати в рухах характер і темп музичного твору. На заняттях з ритміки використовуються біг, стрибки, ігрові вправи, елементи ритмічної гімнастики, танцювальні та імітаційні рухи.

Лікувальна ритміка є частиною кінезітерапії. Метою терапії є розвиток почуття ритму за допомогою системи фізичних вправ під музику та використання її з лікувально-корекційною метою. Складовою частиною лікувальної ритміки є логопедична ритміка.

Логопедичну ритміку можна визначити як форму активної терапії, як один із засобів втручання в комплексі методик і як навчальну дисципліну. Перше розуміння логопедичної ритміки базується на використанні взаємозв'язку між словом, музикою і рухом. Друге розуміння логоритміки передбачає її включення в будь-яку реабілітаційну методику виховання, лікування і навчання людей з різними відхиленнями у розвитку, особливо це стосується осіб з мовленнєвою патологією [6, с. 16].

Метою логоритмічної ритміки є подолання мовленнєвого порушення шляхом розвитку, виховання та корекції рухової сфери у людей з мовленнєвою патологією, в поєднанні зі словом та музикою, а в кінцевому результаті адаптація до умов зовнішнього та внутрішнього середовища.

Заняття з логопедичної ритміки зміцнюють опорно-руховий апарат людей з порушеннями мовлення, розвивають дихання, рухові функції, правильну поставу, ходу, граціозність рухів; реалізація освітніх завдань сприяє формуванню рухових навичок і вмінь, просторових уявлень і вміння переміщатися в просторі по відношенню до інших людей і предметів; розвивають спритність, силу, витривалість, координацію рухів, організаторські здібності. За допомогою логопедичної ритміки діти з порушеннями мовлення набувають теоретичних знань з метричної ритміки, музичної культури, музичного сприйняття та чутливості. Все це сприяє розумовому, моральному, естетичному та трудовому вихованню [7, с. 49].

Виховні завдання цих занять різноманітні:

1) виховання і розвиток почуття ритму, здатності сприймати ритмічну виразність у музиці, рухах і мовленні;

2) виховання здатності до сприйняття музичних образів та вміння ритмічно і виразно рухатися відповідно до образу, тобто виховання здатності перевтілюватися, проявляти свої художньо-творчі здібності;

3) виховання особистісних якостей, почуття колективізму та вміння працювати в команді [5, с. 89].

Корекційна спрямованість занять з логоритміки обумовлена поетапною логопедичною роботою з усунення різних мовленнєвих порушень. Педагог повинен враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей, стан їх рухової сфери, особливості мовленнєвих і немовленнєвих процесів: просторового праксису, гнозису, слухової та зорової уваги, пам'яті тощо, а також тип спеціального закладу: логопедичний дитячий садок; логопедична група при масовому дитячому садку, при дошкільному або шкільному дитячому будинку; логопедичний пункт при масовій загальноосвітній школі [3, с. 36].

Особливості логопедичної ритміки полягають у наступному:

- в створенні сприятливих умов для тренування або процесу гальмування, або процесу збудження в осіб з мовленнєвою патологією, у яких

порушена врівноваженість діяльності нервової системи та ритмічність процесів центральної нервової системи;

- в сприятливому впливі на хворих точного дозування подразників: темпу, ритму, динаміки музики і слова. Музика і словесні інструкції викликають диференційовані за часом, силою і формою рухові реакції. Музика і слово допомагають або активно здійснювати рух, або гальмувати рухові реакції;
- в виявленні індивідуального ритму людини і ритму даної групи у всіх різновидах міміко-рухових проявів, у встановленні відповідності ритму даного індивідуума оптимальному біологічному ритму людей даної статі і віку;
- в упорядкуванні та вдосконаленні бігових рухових і ритмічних процесів людини, розвитку здатності до концентрації уваги. Цьому сприяє колективне виконання завдань, при якому слабшим членам групи допомагають виконувати ритмічну вправу, наслідуючи інших [1, с. 23].

Логопедична ритміка базується на загальнодидактичних і специфічних принципах - принцип систематичності, принцип свідомості і активності, принцип наочності, принцип доступності та індивідуалізації, принцип поступового підвищення вимог, принцип розвитку, принцип комплексного впливу, етіопатогенетичний принцип, принцип симптоматичності, принцип комплексності. Загальнодидактичні та специфічні принципи пов'язані між собою і визначають єдність навчання, розвитку та корекції функціональних систем осіб з порушеннями мовлення.

Література:

1. Борова В.Є. Виховання інтонаційної виразності мовлення дітей із недоліками звуковимови // *Наука і освіта*. 2011. № 4. С.51-54.
2. Вікові особливості мовленнєвого розвитку дитини. URL: http://www.logopedia.com.ua/batkam/v-kov-osoblivost-movlenn-vogorozvitku-ditini (дата звернення: 2.04.2023).
3. Гандзюк С. Логоритміка – система рухових вправ. Дошкільне виховання. №1. 2012. С.28.
4. Гандзюк С.П. Весела логоритміка. Методичний посібник. Нетішин, 2009. 85 с.
5. Дубич М.В. Розвиток пізнавальних та творчих здібностей дошкільників із вадами мовлення та порушенням психічного розвитку засобами орігамі-мозаїки // *Логопед.* 2017. №11. С.11-20.
6. Забара О.В. З історії виникнення логопедичної ритміки. // *Логопед*. 2012. №10. С. 8-15.
7. Керик О. Логопедичний тренінг як засіб розвитку комунікативної діяльності дітей з мовленнєвими порушеннями // *Молодь і ринок*. №5 (136). 2016. С.82-86.

Терепищий Сергій Олександрович
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

МЕДІА ТА ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ

У нинішньому контексті війни навички медійної та інформаційної грамотності є надзвичайно важливими для українського суспільства, становлячи важливе питання національної безпеки та оборони. Згідно з Доктриною інформаційної безпеки України (2017), підвищення медіаграмотності та підготовка професіоналів з високим рівнем компетентності в медіасфері є ключовим пріоритетом державної політики в інформаційній сфері. Проте відсутність достатньої кількості фахівців у сфері медіаграмотності, програм їх підготовки та підвищення кваліфікації ускладнює вирішення цього питання. Крім того, заклади вищої освіти не повністю використали можливості для розвитку свідомих громадян, які вміють розрізняти потрібну інформацію та маніпуляції, факти та фейки тощо.

У контексті гібридного конфлікту, особливо серед дорослих і людей похилого віку, здатність відокремлювати пропаганду від достовірної інформації є надзвичайно важливою, підкреслюючи актуальність дослідницького питання про те, чи використовують вчителі навички медіаграмотності у своїй практиці. Баланс між передачею академічних знань та активним впровадженням практик соціальної відповідальності в освітньому процесі та за його межами ставить перед викладачами виклик. Зважаючи на нагальну потребу вирішення цього питання, ми в університеті реалізуємо проєкт «Медіаграмотність і соціальна відповідальність освітян в умовах інформаційної війни».

Проект спирається на наявні дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, які вивчали потенціал медіаграмотності для критичного розуміння складних процесів, що формують глобальне інформаційне суспільство, зокрема в суспільствах з різними формами військових конфліктів та інформаційних воєн. Наприклад, Е. Томан і Т. Джоллс (2004) досліджували медіаграмотність як національний пріоритет у динамічному світі. Тим часом Н.М. Лі (2018), Л.Е. Мейсон та ін. (2018), та C.M. Jones-Jang та ін. (2019) досліджували можливості медіаосвіти для протидії фейковим новинам. Потенціал медіаграмотності в сучасній українській ситуації досліджували й такі вітчизняні автори, як С.Т. Бойко (2015) та І.О. Солдатенко та А.В. Зінюк (2016). Такі вчені, як Р. Гоббс та ін. (2009), J. Kahne та ін. (2012) та R. García-Ruiz та ін. (2014) звернулися до

проблеми розвитку громадянської відповідальності, активного громадянства та демократії через медіаграмотність. Крім того, значна частина досліджень зосереджена на особливостях інформаційної війни в Україні, необхідності розвитку медіаграмотності та навичок критичного мислення для всіх верств населення та вікових груп, а також ефективних освітніх стратегій для розвитку медіаграмотності в різних вікових групах. Стаття «Гібридність вищої освіти в Україні: глобальна логіка чи локальна ідіосинкразія?» (2016) українських авторів О. Гомілко, Д. Свириденка та С. Терепищого є теоретико-методологічною рамкою засадам для аналізу викликів, з якими стикається вища освіта в контексті гібридної війни.

Крім того, проект має на меті розробити теоретичні, методологічні та практичні основи для просування медіаграмотності в різних цільових групах, зокрема дорослих і людей похилого віку, які традиційно виключаються з медіаосвіти. Однією з головних цілей проекту є сприяння реалізації Паризької декларації ЮНЕСКО про медіа та інформаційну грамотність у цифрову епоху (2014), яка включає такі цілі:

- Виховання цінності приватності та особистого простору, які часто не помічаються в суспільстві, де переважають колективні пріоритети через спадщину радянської епохи.
- Розуміння концепції безпеки як в індивідуальному, так і в колективному контекстах, що є особливо важливим у розпал військового конфлікту. Проект має на меті визначити, що означає безпека в освіті в цьому контексті.

Цей проект має значний інноваційний потенціал в освіті, оскільки спрямований на розробку теоретичних, методичних і практичних засад формування медіаграмотності в різних цільових групах, у тому числі тих, які традиційно не охоплені системами медіаосвіти. Сприяючи реалізації Паризької декларації ЮНЕСКО про медіа та інформаційну грамотність, проект спрямований на вирішення таких важливих питань, як конфіденційність і безпека, які стають все більш актуальними в сучасну цифрову епоху.

Розвиток навичок медіаграмотності має важливе значення для того, щоб люди могли ефективно орієнтуватися в складному та постійно мінливому медіаландшафті, і цей проект має потенціал значного сприяння розвитку цих навичок. Крім того, націлюючись на такі групи, як дорослі та люди похилого віку, які, можливо, не мали доступу до медіаосвіти в минулому, проект має потенціал для сприяння навчанню впродовж життя та соціальній інтеграції.

Література:

1. Gomilko Olga, Svyrydenko Denys, Terepyshchyi Serhii, 2016, Hybridity in the Higher Education of Ukraine: Global Logic or Local Idiosyncrasy? Philosophy and Cosmology, Vol. 17, p. 177-199.
2. Grizzle Alton, et al. Media and information literacy: policy and strategy guidelines. Unesco, 2014.
3. Haigh Maria, Thomas Haigh and Tetiana Matychak, 2019, Information Literacy vs. Fake News: The Case of Ukraine, Open Information Science, Vol. 3 (1), p. 154-165, https://doi.org/10.1515/opis-2019-0011
4. Hobbs Renee, Jensen Amy, 2009, The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. Journal of Media Literacy Education, 1(1), https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1
5. Murrock Erin, Amulya Joy, Druckman Mehri and Liubyva Tetiana, 2018, Winning the War on State-Sponsored Propaganda: Results from an Impact Study of a Ukrainian News Media and Information Literacy Program. Journal of Media Literacy Education, Vol. 10 (2), p. 53-85.
6. Oleksiyenko Anatoly, Terepyshchyi Serhii, Gomilko Olga and Denys Svyrydenko, 2020, 'What Do You Mean, You Are a Refugee in Your Own Country?': Displaced Scholars and Identities in Embattled Ukraine, European Journal of Higher Education, pp. 1-18, https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1777446
7. Paris Declaration on Media and Information Literacy, 2014, ttps://en.unesco.org/news/paris-declaration-media-and-information-literacy-adopted
8. Rasi Päivi, Hanna Vuojärvi, Heli Ruokamo, 2019, Media literacy education for all ages. Journal of Media Literacy Education, Vol. 11 (2), pp. 1-19, https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-1
9. Saran Vladislav, 2016, Media Manipulation and Psychological War in Ukraine and the Republic of Moldova. CES Working Papers, Vol. 8 (4), pp. 738-752.
10. Shu-Hsiang Chen, Nasongkhla Jaitip, Donaldson Ana, 2015, From vision to action–a strategic planning process model for open educational resources. Procedia-Social and Behavioral Sciences, Vol. 174, p. 3707-3714.
11. Svyrydenko D., Terepyshchyi S. Media Literacy and Social Responsibility of Educators in the Conditions of Information War: The Problem Statement. Studia Warmińskie, 2020, T. 57. pp. 75-83.
12. Szostek Joanna, 2018, Nothing is true? The credibility of news and conflicting narratives during "Information War" in Ukraine, The international journal of press/politics, Vol. 23 (1), pp.116-135, https://doi.org/10.1177/1940161217743258
13. Terepyshchyi S., Kostenko A. Mapping the Landscapes of Cybersecurity Education during the War in Ukraine 2022. Studia Warmińskie, 2022, T. 59, pp. 125-135.
14. Terepyshchyi Serhii, 2017, Educational Landscape as a Concept of Philosophy of Education, Studia Warmińskie, Vol. 54, pp. 373-383, https://doi.org/10.31648/sw.78

15. Terepyshchyi Serhii, Khomenko Glib, 2019, Conceptual Model of Reintegration of Ukrainian Displaced Universities: Peacebuilding in Higher Education, Studia Warmińskie, Vol. 56, p. 161-177, https://doi.org/10.31648/sw.4571
16. Thoman Elizabeth, Tessa Jolls, 2004, Media literacy—A national priority for a changing world. American Behavioral Scientist, Vol. 48 (1), p. 18-29, https://doi.org/10.1177/0002764204267246
17. Vasilescu Ruxandra, Barna Cristina, Epure Manuela, Baicu Claudia, 2010, Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol. 2, p. 4177–4182, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.660

Тітова Любов Олександрівна
здобувачка освітнього ступеня «Доктор філософії»
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки
Науковий керівник:
Медведєва М.О., кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри інформатики і
інформаційно-комунікаційних технологій
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ JUST CLASS В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Онлайн-навчання все більше вкорінюється в освітній процес сучасних закладів освіти, особливо помітним це стало в умовах пандемії COVID-19 та повномасштабної війни, розв’язаної рф на території України. Багато педагогів та здобувачів по всьому світу шукають ефективні способи навчання та взаємодії у віртуальному середовищі, щоб забезпечити якісний та безперебійний освітній процес. У таких умовах стають все популярнішими освітні вебресурси, що дають змогу навчатись у зручний час та у зручному місці. Одним із таких сервісів є Just Class – українська онлайн-платформа для навчання, що забезпечує взаємозв’язок між учителями та здобувачами освіти.

Платформа Just Class відносно нова та постійно розвивається, окрім того, вона є повністю безплатною, що дозволяє учителям та здобувачам безперебійно використовувати її під час навчання. Основне призначення Just Class – це надання педагогу готових домашніх завдань, самостійних та контрольних робіт, що автоматично перевіряються та можуть бути призначені до виконання здобувачам. На даний час, доступні завдання з Англійської та Української мов, Математики, Алгебри, Геометрії, Історії України, Біології, Хімії [1].

Для того, щоб призначити завдання учням необхідно обрати навчальний предмет, клас та тип завдання (домашня, самостійна чи контрольна робота). Далі вчителю потрібно обрати тему із доступних на сайті та налаштувати захист від

списування (кінцева дата виконання та обмеження часу). Після цього вчитель отримує посилання, за яким учні можуть виконати поставлене завдання, проте обов'язковою умовою є їх реєстрація на даній платформі.

Таким чином даний сервіс є цікавою альтернативою традиційним домашнім завданням, контрольним та самостійним роботам, що дозволяє вчителю значно зекономити час, витрачений на їх перевірку, й здійснювати контроль та оцінку навчальних досягнень здобувачів навіть у дистанційному форматі.

Література:

1. Just Class – це 1500 готових завдань з автоперевіркою. JustClass. URL: https://justclass.com.ua/ (дата звернення: 11.04.2023).

Троценко Андрій Леонідович
здобувач освітньо-наукового рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Мазяр О.В., доктор психологічних наук, доцент,
професор (б.в.з.) кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ОСОБИСТОСТІ: ВЗАЄМОДІЯ СПАДКОВОСТІ ТА СЕРЕДОВИЩА

Розвиток особистості не є лінійним процесом. Протягом життя ми проходимо різні нормативні та ненормативні кризи, життєві події, які так чи інакше впливають на особистість, визначають траєкторію та вектор її розвитку. Цей процес може виявлятися підйомом або спадом та залежати від багатьох чинників. У зв'язку з цим виникає питання щодо того, яким чином змінюється особистість та які фактори її визначають.

Американські психологи С. Любомирські та К. Шелдон, які досліджували феномен щастя, виявили, що його рівень на 50% визначає генетика (темперамент, склад особистості та спадковість), 10% – обставини, 40% – стан свідомості. Ми не можемо змінити генетику, але можемо вплинути на 40%, які будуть визначати рівень нашого щастя. Гени мають сильний взаємозв'язок із поведінкою. Існують дослідження, які показують потужну взаємодію генів і середовища. Поведінкові генетики стверджують, що такі ознаки як просоціальна поведінка, здатність відновлюватися після психосоціального стресу, агресія та лідерський потенціал на 40-60% можуть бути спадковими. Генетика впливає на такі риси характеру особистості як екстраверсія, доброзичливість, сумлінність, невротизм та відкритість до нового [4]. Ізраїльсько-американський психолог А. Каспі та його колеги з Дюкського університету вивчали дітей від народження до 26-річного віку. Вони досліджували вплив гену моноамінoксидази-А (МАО-А),

який руйнує серотонін, на агресивність поведінки. Вчені виявили, що в групі дітей, які зазнавали жорстокого поводження в дитинстві, наявність гену МАО-А втричі збільшувала антисоціальну поведінку. В іншій групі дітей з МАО-А, які не піддавалися цькуванню, така поведінка не проявлялася. Це, вочевидь, свідчить про взаємодію середовища, в якому дитина зазнавала насильство, із генетичною конституцією [3]. Іншим прикладом взаємодії спадковості та середовища є дослідження поведінкових генетиків університетів Орегону, Альберти та Олбану. Вони вивчали генетично ідентичних мишей в трьох лабораторія де створили майже ідеально однакові умови. У результаті виявлено, що показники двох лабораторій були майже ідентичні, а третьої – зовсім іншими. Це свідчить про те, що деякі гени були настільки чутливими до середовища, що їх взаємодія відбулася навіть у таких надзвичайно однакових умовах. Відмінності у середовищі, в якому перебували миші, могли спричинити різницю у поведінці, не зважаючи на генетичну ідентичність [5].

Всі наші поведінкові прояви зазнають впливу генетичної варіативності. Від них залежать прояви індивідуальних відмінностей у поведінці. Вплив генів сильно залежить від конкретного середовища, яке може впливати на активацію або приглушення генетичної виразності.

Життєвий досвід, навчання та соціальне оточення можуть впливати на поведінку. Наприклад, дослідження показують, що люди, які займаються медитацією та мають позитивний погляд на світ, можуть зменшити рівень стресу та збільшити рівень щастя. Існують дослідження, які вказують на те, що групова психотерапія може вплинути на зміну деяких аспектів особистості. Зокрема, особи, які відвідували таку терапію ставали більш впевненими в собі. У них підвищувалася емоційна стійкість та самооцінка. Дослідження показують, що групова психотерапія покращує особистісні риси та зменшує рівень невротичних симптомів [6].

Отже, розвиток особистості залежить від багатьох факторів, включаючи спадковість та середовище. Спадковість визначає темперамент, склад особистості та деякі риси характеру, а також впливає на поведінку. Особистість на 50%-60% може визначати спадковість, яку змінити не можна, але інші 40% залежать від того, як ми реагуємо і як на нас впливає соціальне оточення. Це свідчить про те, що вона є досить динамічною. Середовище важливе у формуванні особистості. Тож при дослідженні типів особистості варто враховувати умови середовища, в якому вона перебувала. Це пояснюватиме прояви деяких індивідуальних відмінностей. Для цього необхідно розробляти методики, які будуть чутливими до цих особливостей.

Література:

1. Мазяр О. В. Особистісний дисонанс: системний аналіз : монографія. Житомир : Видавець О. О. Євенок, 2020. 332 с.
2. Сапольські Р. Біологія поведінки. Причини доброго і поганого в нас. Київ : 2002. 672 с.
3. Caspi A. Influence of Life Stress on Depression: Moderation by a Polymorphism in the 5-HTT Gene. Science, 2008. P. 160–165.

4. Ebstein R. Genetics of Human Social Behaviour. *Neuron*. 2008. P. 831–845.
5. Grabbe J. Genetics of Mouse Behaviour: Interaction with Laboratory Environment. *Science*. 1999. P. 1670–1672.
6. Zax M., Klein A. Measurement of personality and behavior changes following psychotherapy. *Psychological Bulletin*. № 57 (5). P. 435–448.

Федоренко Алла Федорівна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри політичної психології та міжнародних відносин
Петриченко Ольга Володимирівна
здобувач магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія»
Український Державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Розглядаючи особистість в контексті віктимної поведінки, перш за все слід зазначити її психофізіологічні та гендерні особливості, адже, якщо поставити поряд чоловіка та жінку, то як наголошували американські психологи Р. Девіс та А. Бухвальд, перше на що ми звернемо увагу – це їх різна будова тіл, а друге – це різна реакція на один і той же стимул… «Наче жінки зовсім інші» [8, с.44-52].

Цю «іншість» у віктимній поведінці неможливо виявити не порівнявши психофізіологічні та гендерні особливості жінок з психофізіологічними та гендерними особливостями чоловіків, адже, як ми знаємо, для того, щоб виявити характерну властивість, що відрізняє від інших, необхідні ті самі інші. Або, як каже О. П. Корабліна, неможливо зрозуміти життя суспільства без диференціації статевих ролей, що відображають відмінності в психіці чоловіків та жінок [2, с.174].

Якщо зануритись до витоків зародження понять виктимності, як схильності перетворюватися на жертву, та виктимології як «вчення про жертву» (від латинського victima – жертва і logos – наука), ми зіштовхнемося із розглядом цих питань у розрізі проблеми злочинності, де «злочинність – індивідуальне психопатологічне явище, а жертва злочину – активний суб'єкт процесу криміналізації».

Проте, хочемо зазначити, що окрім кримінологів, юристів та віктимологів поняття «віктимна поведінка» розглядають також і психологи. Так, за теорією саморегуляції Чарльза Карвера та Майкла Шейєра, що є загальновизнаною в світовій психології, одним із характерних порушень саморегуляції є складність або неможливість відмови від недосяжної цілі та переключення на інші цілі, що в умовах фрустрації цієї цілі може призводити до суїциду, пасивному умиранню або кінцевій

відмові, що є ні чим іншим, як відхиленням від норми та проявом віктимогенного потенціалу особистості чи віктимної поведінки, а віктимність розглядають як соціально-психологічну властивість особистості, що є способом суб'єкта ставати жертвою соціально-небезпечного прояву [9, с.220-223].

На сьогодні існує певна кількість наукових досліджень про психофізіологічні відмінності віктимної поведінки чоловіків і жінок, які проявляються насамперед у різних когнітивних стилях мислення, способах аналізу і представлення інформації, особливостях запам'ятовування різних видів інформації, специфіці емоційної сфери, характері реагування на стресові чинники, перебігу психоневрологічних захворювань тощо. Це пояснюється, перш за все, різною будовою тіла, або відмінністю у фізіологічному існуванні між жінкою та чоловіком, адже основою всіх психологічних процесів, посилаючись на поняття «психофізіологічні особливості», є процеси фізіологічні. Зокрема, своєю особливістю визначається будова та робота мозку та вища нервова діяльність жінок, де рухливість, або лабільність збудження нервових процесів в жінок зафіксована вища. Але головною особливістю жіночого організму визначається робота гормональної системи, а саме, зміна під впливом статевих гормонів функціональної мозкової асиметрії (ФМА) протягом фаз менструального циклу, тоді як у чоловіків ФМА залишається стабільною. Такі психофізіологічні особливості жінок сприяють більшій схильності до віктимної поведінки [3, с. 208].

Слід відмітити, що є певна закономірність, яка особливо виражена у віці 30-50 років у жінок та проявляється в усіх соціально-професійних групах населення - це частота нервово-психічних розладів, яка перевищує частоту нервово-психічних розладів у чоловіків у 2-2,5 рази, що є передумовою до більш інтенсивних проявів віктимогенного потенціалу саме у цьому віковому періоді. Цю особливість науковці пояснюють циклічними функціональними змінами, або овариально-менструальним циклом, що займає особливе місце в фізіологічних процесах жінки, роблячи її в певні періоди більш вразливою та емоційно нестабільною [1, с. 34].

Окрім психофізіологічних відмінностей між особистістю чоловіка та жінки у проявах віктимної поведінки хочемо акцентувати увагу і на соціальних, або гендерних ознаках статевих відмінностей, адже, як доводять діячі соціальних та психологічних наук, сам по собі гендер, як соціокультурний конструкт вже наділений віктимною ознакою. Зазначається, що певні типи гендерної ідентичності можуть впливати на формування схильності до віктимної поведінки. Адже йдеться про означення жінок та чоловіків на основі їхньої ролі в соціумі, де гендер є функцією, завданням та роллю для кожного з представників певної статі, які визначаються суспільством [7].

Так, притаманні суспільству стереотипи, в тому числі гендерні стереотипи змінюють оцінку однієї і тієї ж події в залежності від статі, до якої належить учасник цієї події. Саме тому, якщо жінка, то завжди слабка та емоційна, а якщо чоловік, то обов'язково сильний та витриманий. Більш того, за соціальними стереотипами місце жінки досі залишається на кухні, у пральні або біля дітей, в той час, як чоловікові притаманні в більшості керівні соціальні ролі, що вже само по собі не може не впливати та формування специфічних психологічних ознак особистості, що характеризують віктимну поведінку [4; 6].

Не обходять увагою гендерні відмінності і сучасні автори з віктимології, наголошуючи на тому, що жінки потребують особливого захисту та охорони від злочинних посягань, і саме передусім через фізіологічні особливості організму, а також, пов'язаною з цим виконання ними функції материнства. Зокрема, серед жертв, наприклад, що постраждали, від прояву кримінально-насильницької поведінки, де жінки становлять 18 %, 89 % з них сприяли злочинному посяганню через свою віктимну поведінку [5].

Таким чином, хочемо констатувати, що прояви віктимної поведінки жінок та чоловіків характеризується певними психофізіологічними та гендерними особливостями, які необхідно враховувати при наданні психологічної допомоги віктимним особистостям.

Література:

1. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины -С.-П.:Питер, 2007. — С. 544.
2. Кораблина Е. П. Становление личности женщины // Психологические проблемы самореализации личности. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. — Вып. 1. — С. 174-185.
3. Макарчук, М. Ю., Куценко, Т. В., Кравченко В.І., Данилов С.А. Психофізіологія: навчальний посібник / М. Ю. Макарчук, Т. В. Куценко, В.І. Кравченко, С.А.Данилов – К. : ООО «Інтерсервіс» , 2011. – 329 с.
4. Т. М. Вакуліч. Психологічні фактори формування віктимної поведінки жінок 2007 https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/720350.pdf
5. Туляков В.А. Виктимология (социальные и криминологические проблемы): монография/ В.А. Туляков. – Одесса: Юрид. л-ра, 2000. -336 с.
6. Шинкаренко О.Д. Насильство в подружній парі: актуальність, досвід і перспективи дослідження. Вісник Харківського державного університету. 1999. No 439. С. 308–311
7. Bullying and Victimization: The Problems and Solutions for School-aged children (1997) // www. NCPS/ Bullying/and/Victimization/Problems/Solutions/ for/School-aged/children.htm.
8. Davis R. C., Buchwald A. M. An exploration of somatic response patterns: Stimulus and sex differences // J. of Compar. and Physiol. Psychol., 1957, v. 50, №1, p. 44-52.
9. Scheier M. F. Optimism, coping and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies / M. F. Scheier, C. S. Carver // Health Psychology. – 1985. – Vol. 4. – P. 219–247.

Федоренко Алла Федорівна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри політичної психології та міжнародних відносин
Сиськова Марія Миколаївна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія»
Український Державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ПАРТНЕРАМИ У БАЛЬНИХ ТАНЦЯХ

Насамперед, хочемо зазначити, що взаємодія – це завжди організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. Під час міжособистісної взаємодії відбувається обмін діями, зароджуються спорідненість, координація дій обох суб'єктів, а також стійкість їх інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. За допомогою дій відбуваються взаємне регулювання, взаємний контроль, взаємовплив, взаємодопомога. Це означає участь кожного учасника міжособистісної взаємодії у розв'язанні спільного завдання з відповідним коригуванням своїх дій, врахуванням попереднього досвіду, активізацією власних здібностей і можливостей партнера. Тобто спілкуючись, обмінюючись інформацією, людина виробляє форми і норми спільних дій, організовує і координує їх, що у сою чергу забезпечує уникнення розриву між комунікацією і взаємодією.

Науковці Т.Д. Щербан і Д.Б. Шош види взаємодії поділяють на дві групи, а саме: - Співробітництво, що передбачає дії, які сприяють організації спільної діяльності, забезпечують її успішність, узгодженість, ефективність (цей вид взаємодії позначають також поняттями «кооперація», «згода», «пристосування», «асоціація»); - Суперництво, що утворюють дії, які певною мірою розхитують спільну діяльність, створюють перепони на шляху до порозуміння (цей вид взаємодії позначають також поняттями «конкуренція», «конфлікт», «опозиція», «дисоціація») [3, с.75].

Варто відмітити, що бальні танці належать до таких видів спорту, в яких відбувається постійна міжособистісна взаємодія і де взагалі неможливо уникнути ситуацій з високою психічною напругою, які часто повторюються. Інтенсивність тренувально-змагального процесу та постійний, не завжди ефективний контакт з партнером, призводять до неконтрольованих емоційних реакцій з боку спортсменів. І спортсмени, які володіють адекватними способами регулювання конфліктів, більш активні, мають меншу тривожність, більшу впевненість у своїх силах і силах партнера (партнерки), прагнення до суперництва та готовність до мобілізації всіх сил для перемоги [1; 4].

Особливістю спілкування у спортсменів, які займаються бальними танцями, є мотивування і вдосконалення спілкування в різних його видах. У спортивному танці ведучим є емоційно-особове спілкування, оскільки танці,

знаходячись на грані між мистецтвом і спортом, як ніякий інший вид спорту наближається до мистецтва. Саме в бальних танцях великий вплив на духовність і моральність хлопців і дівчат надають їх емоційні переживання не тільки у зв'язку з успіхами або невдачами у змаганнях і виступах, але і у зв'язку з безпосередніми відносинами з партнером (партнеркою) [2, с.68].

Також дослідники наголошують, що міжособистісна взаємодія між партнерами у бальних танцях характеризується проявом симпатій і антипатій, ступінь реалізації суб'єктивних, неформальних стосунків, емоційного переживання спортивних ситуацій тощо. Специфіка даного виду спорту вимагає від танцюристів взаємодії у всіх її проявах та внесення свого вкладу в успіх пари. Однією із запорук успішної спортивної кар'єри є міцні відносини в парі, їх психологічна сумісність, високого рівня взаєморозуміння як міжособистісного, так і танцювального – «відчуття партнера» на танцювальному майданчику. У спортивній парі партнери об'єднані спільною справою і метою, проводять разом досить багато часу, дізнаються про переваги та недоліки один одного, прагнуть отримувати радість від спілкування і в той же час нерідко конфліктують в процесі спільної роботи [1; 2; 4].

Гармонізація взаємодії партнерів танцювальної пари проходить ряд взаємообумовлених етапів: співучасть, співпраця, співтворчість, які послідовно продовжують один одного і кожен з яких забезпечується механізмами взаємодії від узгодження до взаємопроникнення, через координацію та взаєморозуміння. Так, узгодження стосується в основному мотиваційної сфери особистості та скероване на досягнення відносної узгодженості з метою і намірами партнерів танцювальної пари. Координація пов’язана з інструментальними процесами, з пошуком засобів взаємодії, які відповідають намірам і можливостям партнерів і забезпечують синхронність дій. Взаєморозуміння обумовлюється когнітивними процесами і сприяє формуванню загального смислового поля учасниками взаємодії і толерантності. Взаємопроникнення характеризується психологічною близькістю, симпатією, довірливістю і повним взаємним особистим прийняттям партнера, проникненням у внутрішній світ один одного, відчуттям злиття в єдине ціле в танці. Співвідношення цих взаємопов'язаних і взаємообумовлених механізмів і послідовне проходження вказаних етапів дає змогу педагогу-тренеру ефективно використовувати педагогічний потенціал спортивних бальних танців з метою гармонізації фізичного і духовного розвитку особистості кожного підлітка та гармонізації взаємодії партнерів танцювальної пари [1, с.203].

Необхідно наголосити, що говорячи про психологічні особливості міжособистісної взаємодії між партнерами у бальних танцях, не слід забувати про формування стійких танцювальних пар. Вирішення цієї проблеми може бути в активному використанні спортивним педагогом наявних методик формування пар на основі індивідуального пріоритетного вибору з введенням ряду обмежень, таких, як вік, зріст, вага, золотий перетин, рівень класності, характерологічні особливості, властивості особистості та ін. Також необхідно вивчати динаміку відносин, конфлікти, їх глибину і тривалість, стійкість пари, зміни особистісної

спрямованості. Танцівник повинен постійно відчувати свого партнера, бути з ним в одному родієвому просторі, проживати і переживати разом танець і все, що з ним пов'язане, що становить життя танцювальної пари. Звідси – необхідність виховання здатності до емпатії і толерантності, співпраці і відповідальності один перед одним. У цьому контексті педагог-тренер повинен бути ще й психологом, використовуючи результати тестування особистості молоді й характер їхньої взаємодії, спрогнозувати динаміку зміни їхніх особистісних структур і взаємовідносин, а також попереджати можливі конфлікти, знаходячи разом вихід із ситуацій, часом критичних [1, с.205].

Таким чином, можна зробити висновок, що формування конструктивної міжособистісної взаємодії в танцювальній парі стає однією з пріоритетних задач тренера в сучасних спортивних танцях, так як від рівня взаємодії партнерів буде залежати їх результативність. Тому партнерам у бальних танцях потрібно вміти довіряти один одному, та володіти елементарним рівнем вербальної та невербальної комунікації.

Література:

1. Бойко О.С. Сутність взаємодії партнерів у спортивних бальних танцях. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2019. No 3. С. 202-205.
2. Гант О. Є. Мотивація до тренувань спортивними танцями у спортсменів на етапі попередньої базової підготовки / О. Є. Гант, Е. В. Валюх // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / фізична культура і спорт : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – Вип. 5 (99). – С. 67–72.
3. Щербан Т.Д., Шош Д.Б. Психологічні особливості міжособистісної взаємодії в учнівському середовищі. Науковий вісник Мукачівського державного університету Гуманітарні і суспільні науки. 2015. No 18. С. 74-80.
4. Bria S. Physiological characteristics of elite sport-dancers / S. Bria, M. Bianco, C. Galvani // J. Sports Med Phys Fitness. – 2011. – № 51(2). – P. 194–203.

Холодняк Вікторія Віталіївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Власенко І.А., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ЕФЕКТИВНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ БАНКІВ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ

Становлення діяльності банківських систем в Україні являє собою досить складне соціально-психологічне явище, що передбачає формування фінансової

грамотності населення та його довіри до банків, позитивного ставлення до банківської діяльності. Актуальність дослідження ефективності діяльності працівників банків пов’язана з розвитком банківських установ в Україні і необхідністю врахування її психологічних факторів.

Діяльність – це активність людини, що має усвідомлюваний характер і спрямована на досягнення поставленої мети, що визначається потребою [1]. Але діяльність – це не всяка людська активність, а тільки цілеспрямована, яка існує в психологічних зв'язках особистості, потреби, мотиву, мети і завдання. Звідси випливає можливість здійснення, психологічного вираження в діяльності самостійного ставлення особистості до світу.

Для характеристики економічної ефективності діяльності підприємства використовують такі поняття, як «ефект», «ефективність», «результативність», «ефективність діяльності», «оцінка діяльності підприємства» тощо. Ефект – це певна форма результату та як економічна категорія відображає перевищення результатів діяльності над витратами. Більшість авторів, таких як Д. Рікардо, Г. Емерсон, В. Петті, Ф. Кене, С. Мочерний, І. Павленко, поняття «ефективність» визначають як відношення ефекту (результату) до витрат або ресурсів, які були витрачені на отримання цього ефекту. Ефективність діяльності як економічна категорія відображає відповідність фактичного результату бажаному, іншими словами, це рівень досягнення цілей організації та її здатність до життєдіяльності в конкурентному середовищ [3].

Ефективність як характеристика діяльності відображає відношення результату як одного з «елементів» діяльності до всіх її інших «елементів» - цінностей, потреб, цілей і мотивів. Розширенню поняття ефективність на інші сфери діяльності сприяла праксеологія. Т. Котарбінський, який вважається засновником праксеології як області наукових досліджень, визначив її як загальну теорію ефективної організації діяльності. Подальшого розвитку це поняття набуто в роботах Я. Зеленевського. Він розглядав ефективність, вигідність і економічність як основні критерії «справної» діяльності. Цей автор ототожнює ефективність і доцільність. Він визначає ефективність не просто як відношення між результатом і метою, а як відношення, опосередковане цінностями, але він не зводить їх виключно до матеріальних цінностей [6].

Для кожної банківської установи зокрема і для всієї банківської системи вкрай важливо дослідити проблему ефективності діяльності. Питання правильного вибору показників продуктивності праці в банківській сфері є передумовою її успішного вимірювання та оцінки. Адже без показників продуктивності праці неможливо керувати економічною діяльністю, а без критеріїв її вимірювання – контролювати [2].

Оскільки людина є причетною до соціальної групи, ефективність її діяльності залежить від того, які стосунки склалися у неї з колективом. Саме взаємодія між співробітниками формує соціально-психологічний клімат, який є однією із соціально-психологічних умов формування ефективної діяльності та продуктивної праці. Настрій однієї людини впливає на настрій іншої, на різні способи поведінки, діяльність, життя людини.

Соціально-психологічний клімат – це якісна сторона взаємин, яка проявляється у вигляді сукупності психологічних умов, що сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі.

На формування соціально-психологічного клімату впливає ряд факторів макро- і мікросередовища. Фактори макросередовища – це той суспільний фон, на якому будуються і розвиваються відносини людей. До цих факторів належать: суспільно-політична ситуація в країні, економічна ситуація в суспільстві, рівень життя населення, організація життя населення, соціально-демографічні фактори, регіональні фактори і етнічні чинники. Фактори мікросередовища – це матеріальне і духовне оточення особистості в трудовому колективі. До мікрофакторів відносяться:

– об'єктивні: комплекс технічних, санітарно-гігієнічних, організаційних елементів;

– суб'єктивні: формальна структура – характер офіційних і організаційних зв’язків між членами колективу, офіційні ролі і статуси членів колективу; неформальна структура – наявність товариських контактів, співробітництва, взаємодопомоги, дискусій, суперечок, стиль керівництва, індивідуальні психологічні особливості кожного члена колективу, їх психологічна сумісність [4].

Соціально-психологічний клімат проявляється, головним чином, в таких групових ефектах:

– згуртованість як ступінь єдності дій членів колективу в умовах вільного вибору виду цих дій з декількох можливих варіантів;

– взаємна сумісність як можливість безконфліктного спілкування і узгодженості дій членів колективу в умовах їхньої спільної діяльності;

– стан рівня ідентифікації, що розуміється як свідоме, внутрішнє мотивоване прийняття членом групи (на відміну від пасивної адаптації) цілей, цінностей і норм групового життя тощо [4].

Соціально-психологічні процеси є динамічними та відбуваються у кожному колективі. Вони впливають на його організацію та управління. Саме на їх основі будуються соціально-психологічні стосунки, серед яких спільний настрій, довіра, симпатія та ін. Сприятлива атмосфера в колективі забезпечить максимальну зацікавленість співробітників у результатах діяльності банку, що підвищить ефективність роботи та покращить благополуччя кожного співробітника, який в ньому перебуває.

Ефективність діяльності будь-якої організації, в тому числі банківської установи, залежить від використання інформації про менталітет співробітників і вимірюється ефективністю роботи. Слід зазначити, що персонал є найскладнішим об’єктом управління в банку, оскільки, на відміну від матеріальних факторів виробництва, він живий, має здатність самостійно приймати рішення, діяти, критично оцінювати висунуті до нього вимоги, має суб’єктивні інтереси та інше [5]. Соціально-психологічний клімат впливає на робочий настрій як кожного працівника, так і всього колективу в цілому.

Сприятливий, здоровий соціально-психологічний клімат підвищує бажання працювати з охотою і значною самовіддачею, тоді як нездоровий, негативний значно знижує мотивацію працівника.

Отже, основними факторами, що впливають на стан соціально-психологічного клімату в колективі, є зміст праці та ступінь задоволеності людей працею; умови праці та побуту, задоволеність ними; ступінь задоволеності характером міжособистісних стосунків з працівниками та ін.

Література:

1. Активність і діяльність. Поняття про діяльність, її функції [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://pidru4niki.com/18860313/psihologiya/diyalnist.
2. Взаємозв'язок впливу витрат на персонал на показники прибутковості банківських установ. // Ефективна економіка № 3, 2012. – 2012.
3. Денисенко М.П. «Теоретичні засади оцінки ефективності діяльності підприємства» [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/12_2018/6.pdf
4. Марков І., Рудик Я. «Вплив соціально-психологічного клімату на взаємини в колективі» Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education. 2014. С. 4–5.
5. Особливості управління персоналом банку з урахуванням його трудового менталітету [Електронний ресурс] / Н. Л. Морозова, І. Ф. Лісна, І. В. Пивавар // Статті (ДУПАЕП). – 2018. – Режим доступу до ресурсу: http://www.repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19491/1/%D0%A2%D0%95%D0%97%D0%98%D0%A1%D0%AB%202018%20%D0%9C%D0%9E%D0%A0%D0%9E%D0%97%D0%9E%D0%92%D0%90.pdf.
6. Харченко О.В. «Ефективність професійної діяльності» Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. Вип. 8.– Харків: НУЦЗУ, 2010. – С. 203-210.

Чебаненко Людмила Анатоліївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Радзівіл К. П., кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ДО ПИТАННЯ ВЗАЄМОЗВЯЗКУ САМООЦІНКИ ТА РІВНЯ ДОМАГАНЬ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Самооцінка та рівень домагань людини важливі для успіху в навчанні, кар'єрній орієнтації, виборі життєвого шляху та самосприйняття в суспільстві.

Самооцінка – це характеристика людиною самої себе, своїх здібностей, якостей і свого становища серед інших. Як частина ядра особистості, самооцінка є важливим регулятором поведінки. Від самооцінки залежать взаємовідносини. Самооцінка визначає стосунки з іншими, критичне та вимогливе ставлення до себе, ставлення до успіху та невдач. Самооцінка впливає на ефективність діяльності людини та подальший розвиток її особистості [3].

Аналізуючи наукові дослідження важливо розуміти, чи існують в них різні структурно-функціональні зв'язки між розвитком самооцінки, рівнем домагань та окремими аспектами відповідних структур у розвитку самооцінки особистості. Г. І. Мєднікова виявила такі кореляційні зв'язки між самооцінкою та рівнем особистісних домагань, що доводить існування феномену саморегуляції. Їх потрібно розглядати як єдине ціле, як динамічну систему. Динаміка загальних і часткових показників самооцінки та рівня домагань в окремих вікових групах дозволила виявити та охарактеризувати індивідуальні та типові варіації їх формування. Також було виявлено гармонійні та дисгармонійні взаємозв'язки [2].

В. Г. Боженко вважає, що неадекватна самооцінка і надмірно високий рівень рівень домагань призводять до надмірної самовпевненості. Зокрема, необґрунтована похвала та заохочення сприяють формуванню почуття особливості, викривленого уявлення про свої здібності та упередженої оцінки результатів своєї діяльності. Очевидно, це спричинено відсутністю готовності до самоаналізу в поєднанні з некритичним мисленням, недисциплінованістю та відсутністю самодисципліни, що призводить до хибних уявлень. Завищена самооцінка студентів може бути проявом характерного для цього віку максималізму або низької самокритичності. Це також може свідчити про викривлення сприйняття нового досвіду, нечутливість до власних помилок, а також до зауважень та оцінок оточуючих. Опір або небажання розширювати свої горизонти в повсякденному житті або майбутній професійній діяльності може призвести до тривалої адаптації до професійної діяльності та незадоволеності колективом і робочим місцем [1].

Отже, рівень самооцінки та рівень домагань є найважливішими утвореннями особистості, які виконують регуляторні функції та є внутрішніми умовами, необхідними суб'єкту для регулювання своєї поведінки, діяльності та взаємовідносин.

Література:

1. Боженко В. Г. Динаміка самооцінки та рівня домагань у студентів-психологів. Актуальні проблеми реалізації адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життєдіяльності: Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця: Вид-во ФОП Кушнір Ю. В., 2022. С.16-19.
2. Меднікова Г. І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: дис... . канд. психол. наук: спец. : 19. 00. 07. 2002. 194 с.
3. Шматок І. О. Рівень домагань і самооцінка у підлітковому та юнацькому віці. Актуальні проблеми психології в закладах освіти, 2013, 3. С. 58-65.

Черкесова Юлія Валеріївна
аспірантка кафедри соціальної психології
за спеціальність 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Долинська Л.В., кандидатка психологічних наук, професорка,
завідувачка кафедри соціальної психології
Український Державний Університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

МОЖЛИВОСТІ АРТ-ТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ

Нестабільний розвиток сучасного соціуму з його економічними негараздами, невпевненістю в завтрашньому дні, зростання страху за своє здоров'є в умовах COVID-19, а також військовий стан в країні, все частіше стає поштовхом до виникнення і розвитку у особистості тривожного стану. Надмірно високий рівень тривожності у особистості є дезаптативним фактором та провокує проблеми у спілкуванні, конфлікти у взаємовідносинах, завищені вимого до себе та оточуючих, депресії та навіть суїцидальної поведінки. Питання тривожності є гострим та актуальним, тому варто відмітити необхідність проведення діагностики рівня тривожності у населення. Проте, досить часто буває пізно здійснювати будь-які попереджувальні заходи, бо уже необхідна професійна корекційна робота із виявленими порушеннями. Одним із продуктивних методів роботи з такими клієнтами є арт-терапевтичні техніки. Їх є надзвичайно різноманітна кількість, тому є широкий спектр вибору, котрий дозволяє знайти найоптимальніший варіант, що найкраще підходить клієнту. Оскільки, підвищений рівень тривожності у особистості є негативним явищем, то актуальним і соціально значущим є не лише дослідження цього питання та пошук шляхів зниження високого рівня тривожності особистості.

Сучасна арт-терапія в Україні являє собою напрям практичної психологічної роботи, який є універсальним у практиці психолога і може використовуватися при вирішенні не лише проблем зі зниження високого рівня тривожності у особистості.

У науці представлені різні підходи до розгляду і впровадження арт-терапії. Так, А.А. Осипова визначає арт-терапію як спеціалізовану форму психотерапії, що базована на мистецтві та творчій діяльності. Схожим є визначення О.Будза, який називає арт-терапію сучасним напрямом у психіатрії, медицині й біоенергетиці, що використовується як терапевтичний засіб – творчий процес, у якому перебуває пацієнт і результати цього процесі – картини, вірші, музика тощо [5].

Проблеми використання арт-терапії в роботі психолога та у сфері освіти розглянуто в працях багатьох зарубіжних і сучасних українських науковців таких

як, М.Бетенскі, Е.Крамер, М.Лібман, М.Наумбург, В. Назаревич, І. Борейчук, О. Гаркавець, О. Вознесенська, О. Скнар та ін.

Отже, арт-терапевтичні методи і техніки активно використовують психологи, соціальні робітники та педагоги і сфера застосування цих методів і технік в психології та педагогіці постійно розширюється, що обумовлено поліфункціональністю та широкими можливостями арт-терапії.

Тому, арт-терапія – це метод, що використовує для лікування і психокорекції художні прийоми і творчість, такі як малювання, ліплення, музика, фотографія, кінофільми, книги, акторська майстерність, створення казок та історій. Арттерапія ефективно працює як при консультуванні та терапії дорослих, так дітей і підлітків, загалом цей метод не має обмежень і протипоказань [5].

Якщо говорити про використання арт-терапії в роботі з тривожними станами, то слід зазначити, що стан тривоги та тривожності знайомий майже всім. Привабливість арт-терапії в роботі з тривожними станами полягає в тому, що цей метод в основному використовує невербальні способи самовираження та спілкування. А тривожні стани частіше проявляються в емоційній неврівноваженості, і їх дуже складно виразити лише за допомогою мови.

Отже, розглянемо окремі види арт-терапії і їх можливість у роботі з тривожними станами.

Одним із ведучих є ізотерапія. Цей метод включає в себе терапію образотворчим мистецтвом, у першу чергу малювання, що використовується для психологічної корекції клієнтів не тільки з тривожними станами а й соціальній адаптації, для корекції внутрішньо сімейних конфліктів. У роботі з тривожними станами ізотерапія допомагає проявити свої почуття, емоції, переживання, страхи. За допомогою малюнкових технік, ми зможемо з’ясувати будь-які аспекти тривожності, навіть ті, котрі збереглись із дитинства до дорослого віку. Відповідно, виявивши тривожність, її похідну, за допомогою малюнків ми можемо проектувати себе, свій вихід із ситуації. Тобто, зустрітися з проблемою, зрозуміти, прийняти чи вирішити її [1].

Музикотерапія – лікування за допомогою музики. Через музику може здійснюватись захисний механізм перетворення негативних почуттів болю, гніву, страху, агресії і їх вираження у соціально прийнятній формі в процесі творчості. На сьогодні розроблені спеціальні музичні рецепти для різних захворювань і емоційних станів. Вони використовуються в індивідуальній та груповій психокорекції як фонове супроводження гіпнозу, в поєднанні з пластичними, ритмічними, танцювальними заняттями, співами [3].

Пісочна терапія – один з різновидів арт-терапії. Це психологічний метод, який надає унікальну можливість досліджувати власний внутрішній світ за допомогою безлічі мініатюрних фігурок, контакту з піском, певної кількості води й відчуття свободи й безпеки самовираження, що виникає при спілкуванні з фахівцем [4]. Техніка роботи з піском дає змогу доторкнутися до свого глибинного «Я», відновити психічну цілісність, побудувати унікальний образ, розгорнути дивовижний ландшафт картини свого світу, своєї душі і отримати відповіді на хвилюючі для себе запитання, пройти по шляху до найпотаємніших

думок і почуттів. Багатофункціональність технологій піскової психотерапії дозволяє вирішувати завдання діагностики та корекції емоційних переживань під впливом страху майбутнього у особистості. Картина, яка вибудовується на піску із застосуванням різноманітних мініатюрних фігурок, через символізм їх змісту, дозволяє мати справу із багатьма подіями в житті. Конфлікти, проблеми, переживання, страхи трансформуються у символічні образи, а нові моделі взаємодії з ними, забезпечують їх вирішення у реальному житті [2].

Прояви тривоги мають місце у житті кожної людини, починаючи з раннього віку. Важливо, щоб тривожність не впливала на емоційно-вольову сферу, інтелектуальну, комунікативні аспекти людини. Отже, результати нашого теоретичного дослідження свідчать про те, що тривожність у будь якому віці залишається гострою проблемою. Тому перспективою подальших досліджень буде розроблення психокорекційної програми зняття тривожності за допомогою Арттерапії яка за нашим припущенням є дієвим інструментом в роботі психолога.

Література:

1.Арт-терапевтична робота [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ht tps://pidruchniki.com/90403/sotsiologiya/formi_artterapevtichnoyi_roboti.– Назва з екрана.

2.Галіцина Л. Корекція страхів: цикл занять методами арт–терапії. Психолог. 2015. № 17/18. С. 60-68.

3. Горбова С.А. Музикотерапія. Досвід чи інновація? Психолог. 2012. № 12. С. 10-13.

4. Колпачки О.С. Арттерапія: курс лекцій: навч.посіб.Київ: Цент учбової літератури, 2018. 288 с.

5. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Цент учбової літератури, 2008. 272 с.

Чигирин Софія Костянтинівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія»
Науковий керівник:
Власенко І.А., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Києва, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Освіта як соціально важлива сфера активно розвивається та вдосконалюється в Україні з часів проголошення її незалежності. У Національній доктрині розвитку освіти на 2002-2004 роки вказано: “Освіта - основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є

визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства" [3, с. 1].

Особливо гостро питання освіти постає у воєнний час, школа для дітей має слугувати не лише осередком знань, але й фізично та психологічно безпечним місцем. Зважаючи на це, актуальним є питання емоційного інтелекту особистості, який прямо впливає на адаптивність та резильєнтність учасників освітнього процесу, щодо складних або непередбачуваних ситуацій. З 2014 р. Україна перебуває у стані опору російським військам, у 2020 р. почалась пандемія COVID, наразі розгортається повномасштабна війна. На всі ці події освітня система має оперативно реагувати та давати учням можливість здобувати сучасну освіту.

Д. Гоулман дав визначення емоційного інтелекту як здатності усвідомлювати свої емоції й емоції інших, щоб мотивувати себе й інших та добре керувати емоціями наодинці із собою й при взаємодії з іншими. Поняття емоційного інтелекту є комплексним, його структура включає сприйняття емоцій, емоційну інтеграцію, емоційне розуміння, емоційне управління. Ці компоненти були запропоновані П. Селовеєм та Дж. Мейєром, вони передбачають здатність людини ідентифікувати емоції, їх осмислювати, інтегрувати в діяльність, а також контролювати.

Якщо повертатися до сфери освіти, емоційний інтелект є значущим, адже дозволяє учасникам освітнього процесу продуктивно розшифровувати емоційну інформацію, адекватно реагувати на неї, забезпечуючи комфорт та конгруентність у спілкуванні, що стосується не тільки викладачів та адміністрації освітніх закладів, але й здобувачів освіти.

Наразі є актуальними інноваційні підходи до організації освітнього процесу, створенні гнучкої, виваженої системи управління закладами загальної середньої освіти, де саме м'які навички, які пов'язані з емоційною компетентністю, є основою для реагування на виклики сьогодення.

В освітній реформі «Нова українська школа» 2016 р. особливу увагу приділяють розвитку емоційного інтелекту учнів, адже він сприяє розумінню власних емоцій та емоцій інших людей, формуванню здорових стосунків у суспільстві, стресостійкості учнів, навчанню на власному досвіді, позитивному мисленню та відкритості до змін [1, с. 5].

У Національній стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі від 25 травня 2020 р. йдеться: "Учні та педагогічні працівники потребують такого стану освітнього середовища, в якому вони відчуватимуть фізичну, психологічну, інформаційну та соціальну безпеку, комфорт і благополуччя" [4, с. 3].

Важливим проявом емоційного інтелекту є володіння навичками ненасильницької комунікації. Саме метод ненасильницького спілкування є основоположним у налагодженні миру та безпечного простору в стосунках. Поняття ненасильницького спілкування ввів американський психолог М. Розенберг у 1960 році. Воно позначає ефективну стратегію спілкування, що дозволяє за рахунок усвідомлення власних почуттів та потреб, усвідомлювати

почуття та потреби інших людей, що допомагає знаходженню компромісу та співпраці між учасниками взаємодії.

Ненасильницька комунікація зосереджена на тому, щоб вчителі та учні приділяли увагу своїм емоціям та емоціям інших. Застосування цієї моделі є необхідним при побудові позитивних стосунків у класі, забезпеченні поваги до кожного та культурної рівності всіх учасників освітнього процесу [2, с. 2].

Цей метод має визначену структуру та складається з компонентів: безоцінне спостереження, почуття, потреби, прохання. Він на практиці виглядає як опис ситуації, яка зараз відбувається, висловлення своїх почуттів та потреб і, у висновку, формулювання прохання для подальшої більш комфортної взаємодії обох сторін.

В освітньому середовищі прояв особистістю емоційного інтелекту та використання ненасильницької комунікації тісно переплітаються, адже така комунікація посилює здатність індивіда до емпатії, співчуття до інших. Це безпосередньо впливає на стосунки між викладачами та учнями, між педагогами, що створює відповідний клімат в освітній організації.

Соціально-психологічний клімат являє собою якісний аспект міжособистісних стосунків та виявляється у сукупності внутрішніх (психологічних) умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності й всебічному розвитку особистості у групі. Емоційний інтелект розглядаємо як чинник соціально-психологічного клімату, адже коли кожен учасник колективу має розвинену емоційну компетентність та застосовує її під час взаємодії, створюються умови для існування сприятливої атмосфери у групі. Отже, володіючи навичками емоційного інтелекту, ми прямо впливаємо на настрої, мотивацію та загальну динаміку, яка панує між учасниками колективу, а тобто на соціально-психологічний клімат.

Наразі підтримання сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі, безпечних умов для здобувачів освіти є такими важливими, а розвиток емоційного інтелекту освітян та здобувачів освіти є ключовими у досягненні цієї мети.

Література:

1. Савонова Г. І., Розвиток емоційного інтелекту в закладі загальної середньої освіти // Науково-методичний посібник - Лисичанськ, 2021 - Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/643.pdf
2. Трофименко М.В. Міжнародний досвід впровадження ненасильницйького спілкування у закладах освіти. - Режим доступу: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b7bee763-1334-472e-830f-b1adb1b323b1/content
3. Указ Президента України №347/2002 про Національну доктрину розвитку освіти. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text
4. Указ Президента України №195/2020 про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі- Режим доступу:https://www.president.gov.ua/documents/1952020-33789

Швед Інна Анатоліївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта (логопедія)»
Науковий керівник:
Долінчук І.О., асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

В сучасних соціально-історичних умовах основним і одним із найбільш ефективних засобів формування особистості дитини, а отже і її домінуючою діяльністю (зумовленою віковими особливостями розвитку) є гра, котра потребує створення атмосфери й умов для її реалізації. У логопедичних групах закладів дошкільної освіти, де є логопедичні нахили компенсуючого типу, для дітей з порушенням мовлення існують особливості організації й проведення ігрової діяльності, пов'язані з психічною, фізичною та мовленнєвою специфікою дітей [8, 9]. Саме це зумовлює актуальність дослідження використання ігрових технологій у роботі з дітьми із заїканням.

Проблему та особливості використання ігор у роботі логопеда досліджувала досить велика кількість науковців. Найбільш розлого у науковій та методичній літературі представлені загальні питання організації ігрових форм логопедичних занять вивчали В.А. Козлова [5], В.І. Селіверстов, Г. Г. Кравцов тощо. Практичні ігрові розробки репрезентували, Т.Я. Гайван [2], В.Л. Сухар, та ін. Методичні рекомендації із впровадження ігрових форм допомоги логопедом учням досліджували Д. Б. Ельконін, Л. С. Журавльова, О.В. Ревуцька, Ю. В. Рібцун тощо.

Заїкання визначається як дуже специфічне, майже завжди реактивне іншими словами, функціональне й дискоординаційне порушення комунікації. Зовнішні прояви: судомні порушення мовленнєвого ритму, темпу й плавності мовлення, зв'язаних із попередніми та водночас хворобливими неврологічними чи психічними змінами, особливо емоційно-сприйняттєвій сфері.

Окреслюючи питання використання гри у роботі логопеда, Ю.В. Рібцун наголошує, що гра сприяє:

1) співдружності педагога/логопеда із дитиною;
2) активізації інтересу до процесу комунікації;
3) бажання дитиною оволодіти тими чи тими уміннями, навичками;
4) зміна старих та поява нових навичок мовлення;
5) застосуванню набутих навичок у житті, безпосередньо під час процесу комунікації [10].

Детально проаналізувавши класифікації ігор, які є загальноприйнятими у загальній корекційній педагогіці, Рібцун Ю.В. пропонує таку класифікацію

корекційно-розвивальних ігор, котрі доцільно застосовувати у логопедичних групах (Табл.1):

Класифікація корекційно-розвивальних ігор (Рібцун Ю.В.)	
Ігри з правилами:	**Творчі ігри**
- Предметні (з предметами);	- Режисерські;
- Дидактичні (настільні, друковані, музичні, з різними іграшками, комп'ютерні, математичні);	- Сюжетні/рольові (сім'я, побут, школа, суспільство, загальна тематика);
- Рухливі (естафети, загально-розвиваючі, ігри різної рухливості);	- Конструктор-буудівельник;
- Народні (хороводи, обрядові, відповідні до звичаїв).	- Драматизація та інсценування.

Таблиця 1: Класифікація корекційно-розвивальних ігор

Використання ігрової діяльності при усуненні заїкання у дітей спирається на певні дидактичні принципи:

- доступності мовного матеріалу під час гри;
- послідовність - від найпростіших до творчих;
- домінуюча роль дорослого (логопеда/ вихователя/когось із батьків).

Реалізація описаних вище принципів дає змогу досить чітко й логічно подавати мовний матеріал (від елементарного відтворення до вільної комунікації).

Цікаві ігри й вправи є найефективнішим засобом навчання та виховання. При цьому вони створюють сприятливі умови для комунікативної практики під час безпосереднього процесу мовлення.

Таким чином, гру можна визначити як провідну діяльність дитини в період дошкільного-молодшого шкільного віку, в процесі якої можна досягти значних позитивних змін у психічній й соціальній сферах розвитку, скорегувати проблеми заїкання та підготувати дитину до переходу на новий рівень спілкування – вільна, безперешкодна комунікація.

Література:

1. Гайван Т. Я. Логопедична з дітьми (Комплекс матеріалів для логопедичних занять). Х.: Веста, 2008. 184 с.
2. Мовні ігри та вправи зі словом. Упоряд. В.Л. Сухар. Х.: Веста, 2008. 176 с.
3. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії: зб. наук. пр. К., 2004. Вип. 1. С. 150–165
4. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матер. І Всеукр. наук.-практ. конф., 7-8 лютого 2012 р., м. Суми. Суми: Вид-во СуДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 47-53.
5. Семизорова В. Логопедія у дитячому садку. К.: Шкільний світ, 2007. 128 с.

Шпортко Марина Валентинівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016
«Спеціальна освіта (логопедія)»
Науковий керівник:
Хворова Г. М., кандидатка педагогічних наук,
доцентка, професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка.
м. Житомир, Україна

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток зв'язного мовлення у дітей із заїканням актуальна тема для педагогічної теорії та практики. Адже у дітей із заїканням порушені всі компоненти мови (звуковимова, фонематичний слух, складова структура слова, лексико-граматичний склад і зв'язне мовлення), цим дітям дуже важко сформулювати власне висловлювання, навіть яке складається з 1 - 2 речень.

Учні із заїканням, володіючи побутовим та діалогічним мовленням, мають труднощі у побудові зв'язного монологічного мовлення. При переказах вони не вміють послідовно і досить повно викладати свої думки, що обумовлено не сформованістю їх внутрішнього мовлення. Діти не вміють робити повідомлення на задану тему, не знають, про що слід розповісти, які слова в ньому використати.

Несформованість зв'язного мовлення є серйозною перешкодою для успішного навчання дітей у школі, і не тільки з української мови та читання. Якщо дитину із заїканням не навчити грамотно викладати свої думки і послідовно передавати зміст прочитаного тексту, то надалі їй буде дуже важко або навіть неможливо складати іспити та виконувати контрольні перевірочні завдання [2]. Тому, важливо вже в початковій школі приділяти особливу увагу формуванню у дитини грамотного зв'язного усного і письмового мовлення.

За спостереженнями психологів, у дітей молодшого шкільного віку із заїканням спостерігаються недостатні для оволодіння орфографічною навичкою рівень сформованості мовних функцій, обмежений обсяг словника, нечіткі уявлення про звуковий склад слова, низький рівень усвідомлення мовних закономірностей і різних видів мовного аналізу (фонетичного і морфологічного), недостатня готовність до мовних спостережень, порівнянь та узагальнень, що може у подальшому процесі оволодіння письмовим мовленням без спеціальної корекційної роботи привести до виникнення дизорфографії [1-3].

З метою виявлення особливостей розвитку зв’язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку було проведене емпіричне дослідження. У результаті якого виявлено недостатній рівень сформованості психологічної картини світу у молодших школярів із заїканням: їм притаманна спрощеність у формуванні власних висловлювань, бідність уявлення про картину світу, порушення

взаємозв'язків між наявними предметами та уявними. Значна частина дітей виявляє не структурованість у зображені пропонованих предметів чи сюжетів.

У ході дослідження встановлено, що у молодших школярів із заїканням спостерігаються порушення різних видів діяльності, в тому числі образотворчої діяльності, пов'язані з неповноцінністю програмування, регуляції і контролю.

З урахуванням результатів емпіричного дослідження, обґрунтовано програму розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із заїканням засобами ігрової діяльності, яка охоплює комплекс занять з використанням ігрової діяльності на основі арт-терапії, психогімнастики, сміхотерапії та логоритмічних вправ. Програма складається із 14 занять, які проводяться на трьох етапах розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із заїканням двічі на тиждень: 1) обмеження мовлення (мовчання), 2) зв'язного віддзеркалення мовлення та 3) постановки запитань та формування відповідей на них.

За результатами апробації Програми виявлено, що у молодших школярів із заїканням зріс рівень сформованості уявлень про навколишній світ (з 45% до 60% опитаних), низький рівень знизився до 10% опитаних, достатній збільшився до 60% опитаних дітей. Спостерігаємо збільшення функціональності слів, їх інтегрованості, підвищення рівня узагальненості уявлень про світ, зменшення кількості помилок у розпізнаванні і найменуванні об'єктів картинки; структурування розповіді, вибудовування послідовності пошуку; збагачення лексики, зменшення стереотипів у побудові речень. Знизився рівень страху перед формуванням словесної відповіді.

До перспектив подальших досліджень відносимо дослідження особливостей розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із заїканням засобами арттерапії.

Література:

1. Богуш А. М., Гавриш Н. оптимізація мовленнєвої роботи з дітьми в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу. *Дошкільне виховання,* 2012. №10. С. 5 - 9.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини. *Дошкільне виховання,* 2013. №7. С. 6 - 10.
3. Гріньова О. М. Корекція самооцінки дітей старшого дошкільного віку з заїканням засобами активного соціально-психологічного навчання // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19(1). С. 350-358.

Штанькевич Зоряна Степанівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016
«Спеціальна освіта»
Науковий керівник:
Горішна Н.М., кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, 1 з 10 дітей на планеті має розлад мовлення, що може суттєво ускладнити їх соціальну адаптацію та навчання. [9]. Поширеним явищем серед дітей старшого дошкільного віку є порушення лексико-граматичної сторони мовлення. Зокрема, за результатами дослідження, проведеного українськими вченими, майже 80% дітей у віці 5-6 років мають порушення лексико-граматичної сторони мовлення, що може вказувати на загальний недорозвиток мовлення у цій віковій групі. Причому, прояви таких порушень не зменшуються самі по собі у міру дорослішання дитини [3, с. 125]. Розуміння особливостей лексико-граматичної складової мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення є важливим для розробки ефективних методик корекції та розвитку мовлення.

Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) визначають як стан, при якому дитина має відставання у розвитку мовленнєвих навичок порівняно зі своїми ровесниками або з нормативними показниками для відповідного віку [4]. Термін «загальний недорозвиток мовлення» вживається у психолого-педагогічній класифікації порушень мовлення. У клініко-педагогічній класифікації для позначення системного порушення мовлення, яким є ЗНМ, використовують такі поняття, як афазія та алалія, а в медичній класифікації (МКХ-10) таке порушення належить до специфічних розладів розвитку мовлення й мови, що може проявлятись самостійно, а поєднуватись з іншими порушеннями, такими як епілепсія та затримки інтелектуального розвитку.

Загальний недорозвиток мовлення у дітей старшого дошкільного віку може виявлятися у формі різноманітних порушень мовленнєвого розвитку, включаючи порушення лексико-граматичної складової мовлення. Це може проявлятися в обмеженому словниковому запасі, неправильному вживанні частин мови, неправильному синтаксисі речень та інших аспектах мовлення.

Лексико-граматична сторона мовлення охоплює вживання слів та граматичних конструкцій для передачі інформації. Лексична складова характеризує запас слів, що використовуються у мовленні, їхнє значення та семантику, тоді як граматична складова визначає правильність синтаксичної структури речень та правопис граматичних форм слів. Вміння користуватися

лексико-граматичною стороною мовлення є важливим компонентом мовної компетенції людини, яка дозволяє ефективно спілкуватися та передавати свої думки та ідеї [8].

Результати досліджень, що висвітлюють причини порушення лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку [1; 5] свідчать, що вони можуть бути пов'язані із фізіологічними (порушення артикуляції, фонематичні порушення), біологічними (генетичні порушення, травми при пологах, перенесені у ранньому віці захворювання), а також соціально-психологічними (відсутність доступу до ресурсів, що сприяють розвитку мовлення, таких як ігри, книги тощо, надмірне навантаження, конфлікти у сім'ї) факторами.

Аналіз результатів наукових досліджень свідчить [2; 6; 7], що складність і характер порушень лексико-граматичної сторони мовлення дитини залежить від рівня загального недорозвитку її мовлення, виділених Р. Левіною та Є. Соботович. При І-му рівні спостерігається цілковита відсутність словесних засобів спілкування, словниковий запас дитини складається здебільшого із звукових та звуконаслідувальних комплексів, які супроводжуються жестами, як правило, не зрозумілими для оточуючих, фразове мовлення відсутнє. На ІІ-му рівні мовленнєвий розвиток характеризується збільшеною мовленнєвою активністю дитини – вона спілкується не лише за допомогою жестів і лепетних слів, а використовує слова. Діти застосовують і використовують речення, які складаються всього з 2-3 слів, у поодиноких випадках зустрічаються речення з 4 слів. У порівнянні з нормою, запас слів у таких дітей дуже малий, можуть бути відсутні слова, які позначають назви меблів, посуду, кольорів, геометричних фігур, днів тижня тощо. Практично відсутнє диференційоване позначення предметів та дій – дієслова, які позначають дії замінюються відповідними іменниками і навпаки. Спостерігаються помилки у вживанні граматичних конструкцій: неправильні узгодження відмінків; помилки у вживанні числа та роду дієслова, відсутнє узгодження прикметників з іменником, неправильне використання або цілковита відсутність прийменників. На ІІІ-му рівні мовлення дитини є розгорнутим, без грубих фонематичних і лексико-граматичних помилок, проте існують проблеми у розвитку фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення. У словнику дітей найбільше іменників та дієслів, практично відсутні слова, які позначають якості, ознаки, стан предметів та дій. У мовленні дітей присутні аграматизми – неправильне узгодження числівників з іменниками, прикметників з іменниками у роді, числі, відмінку, помилки є у застосуванні прийменників, недостатнє розуміння зміни значення слова при використанні приставок та суфіксів. Також діти не розуміють причинно-наслідкові, часові, просторові відносини. У їхньому мовленні переважають прості поширені речення, а складні граматичні конструкції – відсутні. Загальний недорозвиток мовлення IV рівня характеризується специфічними труднощами у звуковимові, спричиненими зниженим рівнем фонематичного сприйняття. Дітям властиво робити посилки при словотворі та словозміні. Словниковий запас достатньо розвинутий. Найчастіше діти можуть

не розуміти тих слів, які вони рідко чують, синонімів та антонімів, сенсу прислів'їв, приказок, крилатих виразів та прихованого сенсу висловлювань. Можуть спостерігатися труднощі у логічному викладі подій: упускання основних моментів, фокусування на незначних деталях, повторення вже сказаного тощо.

Розуміння порушень у лексичних та граматичніих структурах дітей із загальним недорозвитком мовлення, дає можливість не лише зрозуміти, як саме формується мовлення в процесі його розвитку та які саме етапи потребують додаткової уваги, але й розробити більш ефективні корекційні програми, які допоможуть дітям подолати ці труднощі.

Література:

1. Губерська, О.С. Особливості лексико-граматичного розвитку у дітей старшого дошкільного віку з різними рівнями мовленнєвого розвитку. *Освіта і наука в Україні: наук.-практ. журн*. 2018. № 1. С. 39-44.

2. Заярна Н. Лексико-граматичні порушення мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку: причини та шляхи корекції. *Науково-педагогічні студії*. 2017. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nps_2017_2_5 (дата звернення: 22.03. 2023)

3. Лисенко В. С., Максименко Ю. В., Черниш Н. В. «Особливості розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями лексико-граматичного розвитку». *Наукові записки кафедри педагогіки.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2013. Вип. 119. С. 121-129.

4. Степаненко О.І. Загальний недорозвиток мовлення у дітей: причини та корекція. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. С. 97-101. URL: https://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstr_2014_11_18 (дата звернення: 20.03. 2023).

5. Столяренко Л.Д. Мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку: діагностика та корекція. К.: Видавничий дім «Слово», 2015.

6. Татарчук І. Порушення лексико-граматичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку: діагностика та корекція. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць*. 2020. Т. 1. № 11. С. 142-146.

7. Шамрило Ю. Діагностика та корекція порушень лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 1. С. 48-53.

8. Lyons J. Linguistic semantics: An introduction. Cambridge University Press. 1995. DOI: 10.1017/CBO9781139166816 (дата звернення: 26.03. 2023)

9. World Health Organization. (2019). Speech disorders. URL: https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/speech-disorders (дата звернення: 19.03. 2023).

Юрчук Олексій Іванович
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри дошкільної педагогіки і психології
та спеціальної освіти імені проф.Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Соціальна державна політика нашої країни щодо дітей з психофізичними порушеннями спрямовується на створення та впровадження різноманітних реабілітаційних програм, які допомагають їхній адаптації таких до умов соціуму. Аналіз досвіду міжнародної та вітчизняної практики засвідчує, що реабілітаційна робота з дітьми з психофізичними порушеннями повинна проводитися з використанням новітніх технологій педагогічної, соціальної, психологічної реабілітації, з використанням сучасного доробку в галузях дефектології, педагогіки, психології, соціальної роботи. На особливу увагу заслуговують можливості фізичної культури, яка містить важливий потенціал для сприяння соціальній реабілітації таких дітей.

Особливості розвитку особистості з психофізичними порушеннями, в тому числі в період дитинства, є об'єктом досліджень багатьох науковців-дефектологів, психологів, соціальних педагогів, зокрема таких, як О. Безпалько, С. Безух, В. Бочелюк, М. Галагузова, А. Капська, С. Конопляста, О. Мартинчук, Ю. Найда, О. Романенко, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьов, О. Таран, А. Турубарова, Є. Холостова, Д. Шульженко Я. Юрків та ін.

Проблему соціальної реабілітації як процесу, завдяки якому особистість з психофізичними порушеннями залучається до участі в діяльності соціальних груп, досліджували В. Андрієнко, Л. Вакуленко, М. Варій, Д. Верненр, Ю. Волков, В. Городяненко, А. Іванченко, І.Кон, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, В. Мазура, С. Максименко, Т. Добровоьська, Н. Шабалін, Т. Шибутані, Л. Шипіцина, О. Шорохова та ін.

Проте на даний час недостатньо розробленою в науці є проблема соціальної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з психофізичними порушеннями засобами фізичної культури.

Метою соціальної реабілітації дітей з психофізичними порушеннями є сприяння їхньому максимально повному соціальному розвитку, забезпечення їхнього входження в соціум, налагодження оптимальних зв'язків з навколишнім соціальним середовищем. До основних засобів реабілітаційного впливу, окрім різних видів діяльності (ігрова, трудова, навчальна тощо), психологічної допомоги (психологічне консультування, психологічно-профілактична та просвітницька робота, психокорекційна робота), спеціальної допомоги (арттерапія ігротерапія, терапія мистецтвом, бібліотерапія, музикотерапія,

танцювальна терапія, створення історій, казкотерапія, лялькотерапія та ін.), належить фізична культура.

У Законі України «Про фізичну культуру і спорт» фізична культура визначається як «складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості» [3].

Основи фізичної культури особистості закладаються, починаючи з раннього і дошкільного дитинства, з допомогою фізичного виховання у таких формах, як ранкова гігієнічна гімнастика, заняття з фізичної культури, фізкультхвилинки, прогулянки, рухливі ігри, спортивні свята і розваги.

На думку науковців (О. Гук, Н. Гусак, Т. Дегтяренко, Н. Котяй, А. Ногас, Г. Першко, Л. Смеречак, А. Швецов та ін.), їх реалізація у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з психофізичними порушеннями є одним із ефективних засобів соціальної реабілітації та корекції, оскільки це запобігає прояву вторинних відхилень у психофізичному розвитку та сприяє ефективній соціалізації таких дітей. Відтак діти з психофізичними порушеннями можуть брати активну участь в суспільному житті, розвивати власні потенційні можливості, природні здібності тощо.

Основою використання засобів фізичної культури в комплексі соціальної реабілітації є навчання дітей елементам дій, окремими рухам, доведення їх до варіативного автоматичного виконання, формування навичок свідомої діяльності. Заняття фізичною культурою забезпечує можливості для:

- вдосконалення сенсомоторного розвитку, основних рухових функцій;
- розвитку артикуляційної моторики;
- формування мовного дихання;
- корекції окремих сфер психічної діяльності;
- розвитку дрібної моторики пальців рук, кистей;
- нормалізації м'язового тонусу;
- розвитку просторової орієнтації та просторових уявлень;
- корекції порушень особистісної та емоційної сфери;
- розвитку точності, довершеності рухів;
- зміцнення здоров'я та ін.

На думку Н. Котяй і А. Ногас, розвиток рухових функцій суттєво сприяє розвитку вищої нервової діяльності та психічних функцій, що впливає на інтенсивність соціальної інтеграції дошкільників, які мають психофізичні порушення (зокрема визначаються розумовою відсталістю). За твердженням авторів, використовуючи засоби фізичної культури, можна допомогти дитині соціалізуватись та стати повноправним членом суспільства [2, с. 77].

За визначенням О. Дмітрієвої, фізична культура посідає особливе місце у комплексній (зокрема фізичній і соціальній) реабілітації дітей з психофізичними порушеннями. Авторка вважає, що на фізкультурних заняттях вихованці отримують можливості розвивати свою фізичну силу, вдосконалювати фізичні

рухи і водночас набувати соціальних навичок і побутових умінь, вчаться долати труднощі і перешкоди [1, с. 101].

Докладно обґрунтувала значення фізичної культури для соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями І. Сліпецька, яка зосередила увагу на одній з її підсистем – адаптивній фізичній культурі. Дослідниця стверджує, що соціальній реабілітації сприяють усі притаманні фізичній культури засоби. Так, з допомогою фізичних вправ активізується м'язова діяльність, що стимулює фізичні процеси, сприяє вдосконаленню рухів, виникненню нових функціональних станів дитини, а відтак – виробленню позитивного ставлення до себе і до світу, виникненню впевненості у собі, підвищенню своєї самооцінки. Участь у спортивних іграх і змаганнях спонукають дітей з психофізичними порушеннями більше спілкуватись з іншими людьми, відчути їхню соціальну підтримку, допомагає підвищити соціальну значущість людини з обмеженими можливостями, посилити її емоційну стійкість. Водночас заняття спортом дають змогу відкрити резервні можливості організму, сприяють його реадаптації. Саме тому заняття адаптивною фізичною культурою дають змогу покращити результати адаптації осіб з особливими потребами до умов життя, «повертають … почуття соціальної повноцінності» [4, с. 204-205].

Важлива роль у соціальній реабілітації належить рухливим іграм, які сприяють розвитку відчуттів і сприймань дітей та суттєво сприяють їх моральному вихованню. Саме у грі, вони вчаться сприймати навколишні явища багатогранно, в характерних для них взаємозв'язках, отримують численні враження і знання про навколишній світ, вдосконалюють уміння розуміти сутність явищ, логічно їх осмислювати.

На увагу заслуговують погляди І. Бобренко, яка доводить, що заняття фізичною культурою допомагають вирішити низку важливих корекційно-розвивальних завдань в напрямі розвитку мовлення, що має виключний вплив на соціальний розвиток дитини, зокрема на засвоєння досвіду спілкування (вербального ресурсу, засобів вербальної і невербальної комунікації, ефективної взаємодії з іншими дітьми і дорослими) та формування позитивних якостей її особистості (гуманності, доброзичливості, співчутливості, стриманості, готовності узгоджувати свої дії з діями інших дітей).

Отже, фізична культура є вагомим засобом соціальної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з психофізичними порушеннями, оскільки дає змогу краще адаптуватись до соціуму, набути соціального досвіду та соціально необхідних якостей.

За переконанням багатьох вчених у програмі соціальної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з психофізичними порушеннями засобами фізичної культури повинні враховуватися різноманітні порушення: дискоординація рухів, низький рівень диференціації м'язових зусиль, недорозвиненість дрібної моторики, відсутність чи послабленість предметно-маніпулятивної діяльності рук, порушення зорово-моторної координації, що, в свою чергу, призводить до утруднення або й неможливості формування навичок самообслуговування. Також внаслідок порушення психічного розвитку спостерігається уповільненість

всіх рухів, малорухомість, або ж навпаки рухова гіперактивність, занепокоєння, моторна скутість, що мають прояв у невмінні правильно та швидко виконувати ті чи інші рухи, незграбності в ігровій діяльності, ходьбі та бігу.

Окремо зауважимо, що старші дошкільники із психофізичними порушеннями нерідко вирізняються швидкою втомлюваністю, недостатнім рівнем концентрації уваги, лабільністю емоцій, дратівливістю, нестриманістю, загальною ослабленістю. Також через недосконаліть розвитку артикуляційно-м'язової системи в таких дітей можуть бути порушені мовленнєва функція та розвиток комунікативних навичок. Саме тому добір засобів фізичної культури, об'єму фізичних навантажень в процесі соціальної реабілітації повинен відбуватися із врахуванням інтенсивності занять, об'єму м'язової роботи, нервово-психічних реакцій, ступнею розумової напруженості в процесі виконання рухів або пояснення та демонстрація вправ.

Література:

1. Дмітрієва О. І. Система комплексної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку у Кам'янець-Подільському багатопрофільному навчально-реабілітаційному центрі // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. 2015. №5. С. 99-108.
2. Котяй Н. І., Ногас А. О. Базові принципи застосування засобів лікувальної фізичної культури для дітей з особливими потребами // Реабілітаційні та фізкультурн-рекреаційні аспекти розвитку людини. 2017. №1. с. 22-28.
3. Про фізичну культуру і спорт: закон України. Режим доступу: http://tavr.osv.org.ua/zakon-ukraini-pro-fizichnu-kulturu-i-sport-11-25-16-17-06-2020/
4. Сліпецька І. П. Психолого-педагогічні засади адаптації до соціокультурного простору осіб з обмеженими можливостями здоров'я засобами адаптивної фізичної культури // Зб. за матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (09 грудня 2020 року). Лисичанськ : ФОП Єгорова О. Є. 2020. С.199–206, с. 204.

Юрчук Олена Сергіївна
аспірантка кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна

ФЕНОМЕН «РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ» У ПОГЛЯДАХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ВЧЕНИХ

Широкомасштабна війна, яку розпочала росія проти України триває вже понад рік. Масовані ракетні атаки, часті сирени, втрата близьких та рідних людей, розлучення родин ось невеликий перелік щоденних викликів, які постають перед українським народом через агресію сусідньої держави. Як наслідок у людей виникає нервове напруження, сильна знервованість, постійна

тривожність, стрес. Першими, хто приходить на допомогу у різних емоційно складних життєвих ситуаціях – психологи. Тому сьогодні актуалізується потреба у наданні допомоги фахівцям-психологам з метою підвищення стійкості до стресових ситуацій та можливості швидкого відновлення після них.

За останні десятиліття істотно зросли міжнародні дослідження психологічної стійкості особистості, яка набула терміну «резильєнтність». Проблема резильєнтності достатньо розроблена у зарубіжній психології (G. Bonanno, M. Rutter, E. Werner, S. Wolin та ін.), проте в Україні дослідження даного феномену є відносно новим і розглядається переважно в аспекті вивчення психічного здоров'я.

Концепцію резильєнтності було сформульовано на початку другої половини XX століття минулого століття. Тоді ж з'явився і термін резильєнтності «resiliency» як характеристики особи, який ввели в психологію Jack і Jeanne Block [5].

На сучасному етапі феномен «резильєнтність» широко використовується у медицині, психології, біології, соціології, соціальній роботі. У психології цей напрямок висвітлюється у роботах українських психологів Е.Грішина, К.Гуцол, Г.Лазос, Т.Титаренко, О.Хамініч, В.Чернобровкін, О.Чиханцової та інших.

Так, у працях сучасних вітчизняних дослідників зустрічаємо такі варіанти написання даного терміну:

– резильєнтність (Г. Лазос, В.Назаревич, E. Werner, R. Smith та ін.);

– резільєнтність (Е. Грішин, Г.Лазос, О. Хамініч, M. Bernard, N. Carrey та ін.);

– резилієнтність (Е.Грішин, І.Ющенко та ін.);

– резилентність (В.Громова, В.Зливков, С.Лукомська, S. Maddi, G. Richardson, M. Rutter та ін.);

– резилієнс (Н.Гусак, О.Кокун, С.Кравчук, А.Максименко, Т.Мельничук, В.Чернобровкін та ін.);

Отже, єдиного підходу до опису феномену резильєнтності немає як і до його написання. У наукових україномовних джерелах термін «resilience» перекладено як «стресостійкість», «життєстійкість», «життєздатність», «стійкість до травми», «психологічна пружність», «психологічна стійкість», що породжує певну плутанину у термінології.

Вченими Д.Ассоновим та О.Хаустовою розмежовано поняття «резильєнтність» («resiliency») і «резилієнс» («resilience»). За твердженням дослідників відмінність у змісті цих понять полягає в тому, що резилієнс - це *процес*, а резильєнтність – *властивість* особистості. Людина може бути з різним рівнем резильєнтності у певному періоді життя, а резилієнс – певний ефективний процес [1].

Поняття резильєнтність «resiliency» походить від латинського (від лат. re — назад, salire — стрибати; буквально означає «відскочити») та означає відображення, пружність, повернення до початку, відновлення. Феномен, що пояснює відновлення після загрози чи руйнування і розуміється як здатність справлятися зі складними ситуаціями, уміння «вийти неушкодженим», або

принаймні з незначними втратами від тяжкого душевного стану. Це гнучкість, розумова пластичність, що розуміється як «внутрішня сила» (сильні сторони) [4].

У словнику Американської асоціації психологів APA резильєнтність визначається як процес і наслідок успішної адаптації до важких подій життя чи «викликів», особливо через психічну, емоційну чи поведінкову гнучкість та пристосування до зовнішніх і внутрішніх вимог [2].

Вчені S. Luthar і G. Cushing розширили розуміння того, що людина переживає сильні емоційні потрясіння не лише від негативний подій, але й від позитивних. У їхніх роботах резильєнтність описана, як спроможність відновитися від усіх негараздів та проблем чи позитивних подій. Є набутою властивістю індивіда і може розвиватися та покращуватися впродовж усього життя [3].

Досліджуючи людей під кутом самоконтролю Jack і Jeanne Block застосували термін «ego-resiliency», у зміст якого вклали перманентну здатність адаптуватись до складних життєвих ситуацій. Це риса особистості, яка допомагає людині бути гнучкою у будь-яких ситуація та використовувати найбільш оптимальні копінг-стратегії [5].

За твердженням A.Falewicz «ego-resiliency» означає загальну здатність діяти гнучко і на основі ресурсів із зовнішніми та внутрішніми стресовими факторами та дозволяє людині балансувати між двома краями- надмірним контролем або повною його відсутністю [5].

Отже, аналізуючи наукові джерела з озвученої проблеми можемо зробити висновки, що всі визначення поняття «резильєнтності» вказують на можливість особистості відновлюватися після несприятливих подій у житті.

Література:

1. Ассонов Д, Хаустова О. Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. PMGP [інтернет]. 25, Грудень 2019 [цит. за 17, Квітень 2023];4(4):e0404219. доступний у: https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/219
2. American Psychological Association Dictionary of Psychology, 2018. URL: https://is.gd/Q4r5dl
3. Luthar S. S., Cushing G. Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. Resilience and development: Positive life adaptations / M. D. Glantz, J. L. Johnson, eds. New York : Plenum, 1999. P. 129–160.
4. Falewicz, A. (2016). Prężność osobowości i jej rola w procesach radzenia sobie ze stresem. Studia Koszalińsko- Kołobrzeskie 23, 2016. st. 263-275. https://v.gd/VaEVcp
5. Werner E., & Smith R. Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood. Ithaca, New York: Cornell University Press. 1992. URL: https://is.gd/V1Dy3E

Ющенко І.М.
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної , вікової та соціальної психології
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка
м.Чернігів, Україна

СТРАТЕГІЇ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Війна в Україні принесла багато випробувань і страждань – усе це похитнуло звичне життя та психологічне благополуччя всього населення України, зокрема молоді.

У свідомості переважної більшості громадян нашої країни війна відображається, насамперед, як ситуація невизначеності життя. Вона дестабілізує звичні умови існування, призводить до різких змін соціальної дійсності, унеможливлює прогнозування власного майбутнього. Дана ситуація суб'єктивно сприймається як складна, стресова, така, що зумовлює адаптаційне напруження та розгортання особистісних механізмів адаптації. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають питання функціонування, подолання труднощів, саморегуляції та вироблення особистістю ефективних стратегій адаптації в умовах життєвої невизначеності, пов'язаної з війною.

Невизначеність розглядається дослідниками як одна із найважливіших ситуаційних детермінант, що впливає на вибір стратегій подолання (Singer J. Davidson L,1991). Поза сумнівом, невизначеність життєвої ситуації може викликати почуття безпорадності та збільшувати кількість стресових реакцій. Ще одним важливим параметром вибору стратегії подолання стресу є власне уявлення людини про те, якою мірою вона здатна контролювати розвиток подій. Саме когнітивна оцінка ситуації розглядається авторами як ключовий механізм, що зумовлює вибір особистісних стратегій подолання (Lazarus R., Folkman S., 1991).

Для вивчення адаптивної поведінки у нинішній актуальній ситуації невизначеності у зв'язку з війною в Україні ми використали розроблений нами опитувальник та інтерв'ю. Досліджувані – студенти різних факультетів Національного університету «Чернігівський колегіум» та працююча молодь. Всього – 178 осіб різної статі, вік досліджуваних – від 18 до 32 років.

Результати дослідження показали, що для регуляції свого емоційного стану та зменшення інтенсивності переживань, пов'язаних із війною, досліджувані найчастіше використовують такі способи поведінки, як пошук позитивної інформації, «втішних» новин (42%), спілкування між собою, обговорення ситуації (38 %), концентрація зусиль та уваги на певній діяльності (23%) та відключення або перемикання уваги на інші теми та самонавіювання (17%).

Можна припустити, що пошук інформації може виконувати функцію подолання стресу різним чином: відволікання або перемикання думок на інші,

приємніші теми для роздумів, ігнорування неприємної ситуації, навіть знецінення її.

Спілкування з іншими людьми також допомагає знайти додаткову інформацію шляхом розпитування, міркування вголос та дає змогу включити актуальну ситуацію у розширений контекст життя, послаблюючи її травмувальне забарвлення. Крім того, спілкування може мати такі функцій як пошук підтримки, емоційної розрядки, інформаційного обміну та логічного аналізу. А відносність оцінки, що досягається в порівнянні із становищем інших людей, які знаходяться в гіршому стані, полегшує прийняття ситуації.

Значна частина молоді з головою поринає у роботу, навчання, займаються громадською діяльністю, зокрема волонтерською, тощо. Діяльність не обов'язково спрямовується на вирішення нагальних проблем або труднощів пов'язаних з війною. Досить часто молоді люди концентруються на діяльності, яка покращує загальне самопочуття, розважає, відволікає, задовольняє певні потреби та бажання, забезпечує вихід з поля травматичних подій, дає усамітнення та спокій. Серед різновидів такої діяльності опитані називають фізичні вправи (спорт, прогулянки, водні процедури), заняття мистецтвом, читання книг, слухання музики, малювання, написання віршів, тощо, тобто заняття, пов'язані із творчим самовираженням.

Значна частка опитаних використовує відключення-перемикання думок з негараздів на щось позитивне, самонавіювання.

Окремі досліджувані обирали серед наданого переліку такі способи покращення свого самопочуття як молитви, роздуми на самоті, вживання алкоголю та паління, так звані прийоми «за-» («заїдаю», «намагаюсь заспати»). Виявлені також реактивні утворення, наприклад, «плачу», або навпаки, «намагаюсь розслабитись та залишатись спокійною».

Аналіз різновидів адаптивної поведінки молоді показав, що пошук інформації є однією з найпоширеніших форм подолання стресу, що забезпечує не лише відволікання але й інтелектуальне опрацювання та приводить до переоцінки, зміни ставлення до актуальної ситуації та надання їй нового значення і особистісного сенсу.

Оскільки сама ситуація відчувається як така, на яку не можливо суттєво вплинути, змінити, покращити власними зусиллями, то особистісні адаптивні стратегії молоді спрямовуються, переважно, на заспокоєння, емоційну розрядку, покращення емоційного стану та зменшення негативних переживань щодо даної ситуації.

Література:

1. Lazarus Richard S. and Folkman Susan The concept of coping // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. N.-Y. 1991. C 189-206
2. Singer J., Davidson L.Specificity and stress research //Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. N.-Y. 1991. C 189-206.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНІСТЬ, ІННОВАЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових праць
за матеріалами Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції
(Україна, Житомир, 25 квітня 2023 р.)

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Надруковано з оригінал-макета укладачів
Підписано до друку 26.05.23. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times. Друк різографічний.
Ум. друк. арк. 10. Обл. вид. арк. ___. Наклад 100. Зам. 161.
Видавець і виготовлювач
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ЖТ №10 від 26.05.23 р.