

**Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка**

Кафедра загальної, вікової та соціальної психології імені М.А. Скока
Кафедра екологічної психології та соціології
Кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук

Полоцький державний університет (Республіка Білорусь)
Кафедра технології та методики викладання

Херсонський державний університет
Кафедра загальної та соціальної психології

Університет Григорія Сковороди в Переяславі
Кафедра психології

ОДИНАДЦЯТИ СІВЕРЯНСЬКІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Матеріали міжнародної наукової онлайн конференції

27 листопада 2020 року, м. Чернігів



Чернігів
2021

УДК 159.9 : 316.6

ББК 88

О 42

Наукова редакція:

Дроздов О. Ю., доктор психологічних наук, доцент
Шлімакова І. І., кандидат психологічних наук, доцент

*Рекомендовано до публікації вченою радою
психолого-педагогічного факультету
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка (протокол № 5 від 14.12.2020 р.)*

Одинадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання:

Матеріали Міжнародної наукової онлайн конференції (27 листопада 2020 року, м. Чернігів) / За наук. ред. О. Ю. Дроздова, І. І. Шлімакової. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2021. 295 с.

Збірник містить матеріали Міжнародної наукової онлайн конференції «Одинадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання» (27 листопада 2020 р., м. Чернігів). Висвітлюються актуальні питання сучасної фундаментальної та прикладної психології, соціології, соціальної роботи.

Адресовано науковцям-психологам, соціологам, соціальним працівникам, викладачам закладів вищої освіти, практичним психологам, студентам та аспірантам.

© Автори, 2021

ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА ТА ЕЛЕКТОРАЛЬНА ПОВЕДІНКА МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Проблема формування і розвитку політичної культури сучасної молоді набуває дедалі більшої гостроти. Йдеться про політичну культуру якісно нового рівня – культуру громадянськості, культуру реальної участі в процесах вироблення політики і державного управління. Власне запорукою того, що нашій молоді не дадуть відсиджуватись у тенетах інфантилізму і апатії, є зусилля громадських організацій, засобів масової інформації, науковців і освітян, що спрямовані на соціалізацію молоді, її більш активне залучення до суспільно-політичних процесів.

Українська держава надзвичайно зацікавлена у цивілізаційній соціалізації молодих громадян, у формуванні демократичної політичної свідомості й культури, законслухняності. Однак самої такої зацікавленості замало. Необхідні також ще і практичні дії в напрямку заохочення участі молоді в розвитку державотворчих процесів, потрібна відповідна молодіжна політика, яка б урахувала б інтереси молоді, визначала шляхи вирішення проблем, що її хвилюють, конкретні дії з реалізації такої політики. Становлення і розвиток державної молодіжної політики передбачає систематичний аналіз стану свідомості як методологічної основи цього процесу та водночас виступає як необхідна умова формування політичної свідомості, що є основою демократичної політичної культури особистості.

Знання та уявлення про політику людина здобуває у процесі політичної соціалізації, «продуктами» якої виступає політична свідомість. Політична свідомість як елемент політичної культури вбирає в себе як раціональні (політичні знання, цінності, переконання), так і емоційні компоненти (політичні почуття, емоції, переживання, орієнтації та настрої).

Серед чинників, що впливають на формування та прояви політичної культури та свідомості особистості, дослідники

виділяють біолого-фізіологічні (темперамент, стать, вік), психологічні (емоції, воля, пам'ять, мислення, риси характеру), соціальні (настанови, цінності, світогляд) тощо. У ряді досліджень підкреслюється вагома роль таких психологічних чинників, як емоційна зрілість, соціальний інтелект, самосвідомість індивіда, система його цінностей тощо. Л. Собчик у своїх дослідженнях провідних психологічних чинників політичної культури студентської молоді підкреслює вагомість особливостей мотиваційно-потребової сфери, когнітивного стилю, стилю міжособистісної взаємодії та ціннісних орієнтацій.

Політична культура та свідомість, у свою чергу, зумовлюють політичну поведінку особистості. Одним із найпоширеніших типів політичної поведінки є електоральна. При аналізі проблем електоральної поведінки дослідники найчастіше походять від концепції політичної участі, в якій підкреслюються усвідомлення особистістю громадянського обов'язку, цивільної відповідальності, соціальної ідентичності з офіційною групою, право впливати на перебіг політичних подій, підтримувати ті чи інші політичні сили та лідерів, використовуючи основні можливості і ресурси. Електоральну поведінку молоді на сучасному етапі суспільного розвитку можна вважати основним індикатором політичної культури та політичної свідомості цієї вікової групи. Адже для молодшої людини участь у виборах є одним із головних чинників її політичної соціалізації, отримання свого першого практичного політичного досвіду.

Шляхом анкетування студентів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (401 особа; березнь-квітень 2019 р.) було визначено особливості їхньої електоральної поведінки, а саме рівень інформованості про виборчий процес, знання виборчого законодавства, цілі, мотиви та чинники, які впливають на електоральні вподобання і формують виборчу поведінку молоді. Запропонована анкета містила питання, котрі стосувалися як когнітивних (визначення рівня інформованості про виборчий процес, знання виборчого законодавства і практики виборів), так й емоційно-мотиваційних компонентів (з'ясування мотивів виборчої активності молоді та

вивчення основних чинників, що впливають на електоральні вподобання і формують виборчу поведінку студентів).

Розглянемо отримані результати, що характеризують емоційно-мотиваційний компонент політичної свідомості молоді. Так, на запитання *«Що для вас є найважливішим при виборі кандидата у президенти/депутати?»* 53% респондентів відповіли: піклування про матеріальне становище громадян; 37% – близькість світоглядних і ідеологічних переконань; за майновим достатком кандидат у президенти / депутати повинен бути із середнього класу (63%), 19% – незаможній, 18% – власник великого бізнесу.

На запитання *«Кому б ви надали перевагу на виборах?»* 55% респондентів віддали перевагу впливовій людині, яка дбає про державу, 25% – своєму земляку, 20% – взагалі не звертають увагу.

На запитання *«Що має підтримувати кандидат у президенти / депутати щодо зовнішньої політики?»* 52% респондентів віддали перевагу співпраці з ЄС та США, 40% вважають, що повинен приділяти однакову увагу усіма стратегічним партнерами України, 0,5% віддають перевагу співпраці з Росією.

На запитання щодо участі молоді в роботі політичних партій та громадських організаціях, 67% респондентів переконані, що взагалі не потрібно приймати такої участі, 24% – беруть участь в роботі громадських організацій, 7% співпрацюють як з політичними партіями, так і з громадськими організаціями, 2% відповіли, що приймають участь в роботі політичних партій.

Тепер розглянемо результати, що характеризують когнітивний компонент політичної свідомості опитаних. Так, на запитання *«Чи вважаєте ви участь у виборах власним громадським обов'язком?»* 60 % відповіли – так, 18% – скоріше так, 10% – важко відповісти, 5% – ні, 1 % – скоріше ні.

На запитання *«Як часто молодь цікавиться політичним подіями в Україні та світі?»* 33% респондентів цікавляться 2-3 рази на тиждень, 27 % – 1-2 рази на місяць, 23% – щодня, 11% – не цікавляться взагалі та 7% тільки напередодні виборів.

На запитання щодо обговорення політичних подій, 73% респондентів відповіли, що роблять це, а 27 % відповіли «ні».

Отже, сучасна студентська молодь декларує певний інтерес до подій політичного життя країни та світу. Втім дане анкетне опитування виявило ряд проблемних моментів, які потребують вирішення: ефективність механізмів залучення молодого покоління до політичного життя країни є дуже низькою; процес політичної соціалізації молоді є недосконалим і потребує реальних змін; молодь не визначила свого місця в складних політичних процесах, тому і не підтримує в цілому зміни, які настають.

Загалом нинішній рівень політичної свідомості вітчизняної молоді ще відносно низький, що негативно позначається й на її політичній активності. Формування політичної культури молоді, набуття нею політичних знань і навичок політичної поведінки є важливою умовою функціонування політики, насамперед держави, в інтересах суспільства.

DOI: 10.5281/zenodo.4398967

Акусок К. В.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФЕНОМЕНУ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Актуальною потребою сьогодення є забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх без винятку людей, незважаючи на національні, соціальні, або психофізичні відмінності. Інклюзивний освітній простір в системі вищої освіти України є ключовим чинником, який впливає на інтенсивне реформування традиційної вищої школи, створюючи можливості для доступу до якісної освіти особам з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта молоді з обмеженими можливостями здійснюється у межах інклюзивного освітнього простору, яке визначається як спеціально організоване педагогічне середовище, структуровану систему педагогічних чинників та умов їх освоєння особистістю з особливими освітніми потребами у процесі її становлення (Чайковський М., 2020).

Поняття «інклюзивний освітній простір» увійшло у науковий обіг починаючи з кінця ХХ століття. Завдяки інклюзії, як процесу, що почався в англomовних країнах у сфері освіти 1980-х рр., розпочалися активні наукові пошуки у визначення поняття «інклюзивний освітній простір». Інклюзія – процес, що передбачає повне включення особистості з особливими потребами в освітній простір, змінює уявлення про функції та завдання освітнього простору (Чайковський М., 2016).

Зараз, у науковій думці активно обговорюються визначення поняття «інклюзивний освітній простір». Спираючись на аналіз наукових праць дослідників (А. Колупаєвої, О. Расказової, М. Чайковського) можна визначити «інклюзивний освітній простір» як сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, факторів, об'єктів інфраструктури, що забезпечують набуття молоддю з особливими потребами соціальності через максимально можливе їх включення до усіх ланок педагогічного процесу, вільне перебування у шкільному просторі, максимальний розвиток їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій.

Інклюзивний освітній простір є результатом активізації (педагогізації) взаємопов'язаних складових: внутрішнього інклюзивного освітнього середовища та зовнішнього інклюзивного середовища, що охоплює різнорівневі заклади освіти інклюзивного спрямування регіону, діяльність яких регламентується нормативно-правовими документами центральних органів влади, спрямовується і координується органами місцевого самоуправління та місцевої виконавчої влади і здійснюється закладами освіти в тісній взаємодії з органами місцевої інфраструктури і громадськими організаціями (Церклевич В., 2009).

О. Денисова та В. Понікарова трактують інклюзивний освітній простір як єдність місця, де відбувається процес інклюзії; безбар'єрного середовища, що наповнює простір; змісту, в якому реалізується мета і завдання інклюзивної освіти; впливів, що забезпечують оптимальний процес інклюзивності дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я

(Денисова О., 2003). В. Хитрюк визначає феномен інклюзивного освітнього простору як інтегративну одиницю соціального простору, що є системою структурних компонентів, у якій в досяжному для кожного учасника форматі реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку і самозміни (Хитрюк В., 2003).

Специфічними компонентами інклюзивного освітнього простору є наступні:

1) Корекційний компонент, який базується на забезпеченні особливостей викладання професійних дисциплін в залежності від нозології (вчення про хвороби) студента.

2) Безбар'єрність, яку слід розрізняти як архітектурну та соціальну складову. Перша означає, що заклади вищої освіти мають мати адаптовані для потреб таких студентів приміщення. До соціальних бар'єрів відносять проблеми комунікативної взаємодії здорових студентів зі студентами, що мають вади здоров'я.

3) Доступність освітніх ресурсів, що прямо пов'язані з корекційною складовою. Доступність освітніх ресурсів, передусім, передбачає забезпечення участі у навчанні та зменшення, а в ідеалі, ліквідації обмежень у навчанні, що є важливим показником адаптивності інклюзивного освітнього простору. Основний ресурс для втілення вказаного компоненту – це наявність у навчальних закладах індивідуального технічного забезпечення для навчання студентів, які, в залежності від вад здоров'я, допомагають переводити навчальний матеріал у зручний для сприйняття студента формат.

4) Компонент індивідуалізації та варіативності передбачає здатність інклюзивного освітнього простору до постійного самовдосконалення, що передбачає вирішення педагогічних завдань та ситуацій, які викликані труднощами таких студентів та застосування нестандартних підходів для їх вирішення, які не заплановані навчальним планом; такі рішення приймаються ситуативно, у перебігу навчального процесу. Навчальний план передбачає активізацію максимуму каналів інформації, які здатний сприймати студент з обмеженнями. Важливим

елементом індивідуалізації та варіативності реагування на потреби окремо взятого студента через організацію інтерактивної взаємодії викладач-студент, формування чинників, що посилюють сприйняття інформації. Розвиток вміння знаходити не тільки потрібні знання з різних джерел, а, також, створення для кожного студента індивідуальної траєкторії навчання з урахуванням особливих потреб. За таких умов багато залежить від майстерності самого викладача, який виступає у ролі своєрідного координатора, що допомагає сформулювати студенту свій план навчальних дій, свою стратегію майбутнього професійного розвитку, допомагає визначити реальну мету навчання на основі реальних можливостей, співвіднести їх з вимогами навчального простору, що, в свою чергу, включає максимальні і адаптивні можливості освітнього простору з включення такого студента у навчання (Симаєва І., Хитрюк В., 2014).

І. Симаєва та В. Хитрюк виділяють загальні характеристики інклюзивного освітнього простору: організованість, протяжність у часі і просторі, змістовність і структурованість (взаємозв'язок і взаємозалежність елементів) і такі специфічні ознаки, як доступність, полісуб'єктність, варіативність (змістовна, часова, організаційна).

Визначено також принципи організації інклюзивного освітнього простору, серед яких варто назвати (Симаєва І., Хитрюк В., 2014):

- принцип соціалізаційної спрямованості освітнього процесу –соціалізація розглядається як важливий результат освіти;

- принцип індивідуалізації і персоніфікації освітнього процесу – організація інклюзивного освітнього простору із урахуванням особливостей і потреб кожного здобувача освіти;

- принцип інтегративності супроводу суб'єктів інклюзивного освітнього простору – результат узгодженої спільної діяльності групи супроводу особи: педагоги; педагогічні психологи; батьки; дефектологи, тощо.

- принцип ціннісного і толерантного ставлення до суб'єктів освітнього процесу, їх діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Отже, інклюзивний освітній простір є сукупністю зовнішніх та внутрішніх умов, факторів, об'єктів інфраструктури, що забезпечують набуття молоддю з особливими потребами соціальності через максимально можливе їх включення до усіх ланок педагогічного процесу, вільне перебування у шкільному просторі, максимальний розвиток їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій.

DOI: 10.5281/zenodo.4398971

Андреева И. Н.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОЗИТИВНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Понятие эмоциональной креативности вошло в концептуальное поле психологии благодаря J. Averill, разработавшему в 1980 году конструктивистскую теорию эмоций. В отечественной психологии идея выделения креативности в области эмоций выдвинута по аналогии с традиционным для психологии индивидуальными различиями дифференцированием способностей по операциям и содержанию. Такие дихотомии, как «интеллект – креативность», «предметное – эмоциональное содержание» образуют двумерное пространство локализации соответствующих конструктов в номологической сети (Белова С., 2009).

Эмоциональная креативность подразумевает опосредованное культурными нормами творческое преобразование эмоциональных синдромов, связанное с изменением их структуры и содержания, и, в соответствии с этим, определяется как: 1) развитие эмоциональных синдромов как новых, эффективных и аутентичных (Averill J., Thomas-Knowles C., 1991); 2) способность генерировать новые эмоции (отличные от нормативных), влиять на структуру и содержание эмоциональных синдромов (Валуева Е., 2009); 3) в широком смысле слова – сквозная характеристика эмоциональной сферы, которая связана с дивергентным чувствованием и проявляется

на всех уровнях организации эмоций; в узком смысле слова – способность, составляющая общей креативности, которая обеспечивает эффективность усвоения артистической деятельности (Березина Т., Терещенко Р., 2012); 4) способность личности творчески использовать свои эмоциональные ресурсы в деятельности и общении (Рыжов В., Архипова М., 2015); 5) творческое управление своими эмоциями, предполагающее гибкое реагирование в субъективно и объективно сложных стрессовых и социально напряженных ситуациях, быстрое преобразование привычных, стереотипных, «заводящих в тупик» эмоциональных реакций в новые эмоциональные состояния, служащие отысканию конструктивных смыслов возникающих жизненных событий (Фролова С., 2017).

Отметим, что во всех приведенных выше определениях эмоциональной креативности внимание акцентируется на способности генерировать новые эмоции, а также преобразовывать стереотипные, неконструктивные эмоциональные состояния в эмоции конструктивные, эффективные для конкретной ситуации. Таким образом, можно выделить две основные функции эмоциональной креативности: генерирование 1) новых эмоций (новизна) и 2) полезных эмоций (эффективность), что согласуется с представлениями о главной функции общей креативности – генерировании новых и полезных идей (Дорфман Л., 2015).

Очевидно, что эффективность как функция эмоциональной креативности должна способствовать позитивному характеру межличностных отношений и большей удовлетворенности ими через управление эмоциональными состояниями партнера и актуализацию совместного позитивного эмоционального опыта. Действительно, эмоциональная креативность усиливает активацию положительных эмоций: благодарности, любви и надежды (Oriol X. et al., 2016). В области семейных отношений эмоциональная креативность способствует семейной адаптации и сплоченности, а также эмоциональной близости супругов, обусловленной искренностью и эффективностью эмоциональных реакций (Фролова С., Пантелеева О., 2019). Способствуя эмоциональной регуляции (Fuchs G., 2007), эмоциональная креативность

является фактором удовлетворенности отношениями.

При этом возникает вопрос о том, какие же личностные свойства и социально-психологические характеристики индивидов с высокоразвитой эмоциональной креативностью способствуют позитивным взаимоотношениям с окружающими и удовлетворенности этими отношениями. В современной психологии данная проблема еще не решена, что и обусловило актуальность данного исследования.

Цель исследования – определить психологические и социально-психологические характеристики индивидов с высоким уровнем эмоциональной креативности, способствующие позитивным межличностным отношениям и удовлетворенности ими.

В качестве испытуемых выступили студенты и специалисты психологических, педагогических и технических специальностей (всего 1170 человек). Практическая реализация эмпирических методов осуществлялась на основе применения батареи методик в следующем составе: тест MSCEIT V 2.0 Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо (адаптация И. Андреевой); опросник ЭМИн Д. Люсина; 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С) (адаптация А. Капустиной, Л. Мургулец и Н. Чумаковой), методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация А. Осницкого).

В процессе исследования проводилось сопоставление показателей темперамента, эмоционального интеллекта, личностных свойств по Р. Кеттеллу и социально-психологической адаптации у респондентов с высоким и низким уровнем эмоциональной креативности, для чего использовался критерий различий Манна-Уитни.

Установлено, что у индивидов с высоким уровнем эмоциональной креативности – как рефлексивной (измеренной посредством самоотчета), так и инструментальной (измеренной с использованием объективного теста) – по сравнению с респондентами с низким ее уровнем на достоверном уровне преобладают следующие показатели: 1) *темперамента*: социальная пластичность и социальный темп ($p < 0,01$); 2) *эмоционального интеллекта*: способности к пониманию чужих

эмоций (МП) ($p < 0,001$, $p < 0,01$), межличностный эмоциональный интеллект ($p < 0,001$, $p < 0,05$), стратегический эмоциональный интеллект ($p < 0,001$); 3) *личностных свойств по Р. Кеттеллу*: факторов «А» (общительность) ($p < 0,001$, $p < 0,01$), «I» (эмоциональная чувствительность) ($p < 0,001$), «Q₁» (радикализм) ($p < 0,001$, $p < 0,05$); 4) *социально-психологической адаптации*: адаптация ($p < 0,05$), самопринятие ($p < 0,01$ и $p < 0,05$) и стремление к доминированию ($p = 0,001$).

Таким образом, индивиды с высоким уровнем эмоциональной креативности (как инструментальной, так и рефлексивной):

- легко адаптируются к новым коммуникативным ситуациям, вступают в новые контакты; характеризуются широким кругом общения; отличаются скоростью речи, легкостью подбора слов для выражения мысли;

- обладают высокоразвитыми способностями к пониманию эмоций и управлению ими без обязательного хорошего восприятия эмоций или полного их переживания, а также выраженными способностями к пониманию чужих эмоций и управлению ими;

- характеризуются эмоциональной чувствительностью, мягкостью, утонченностью, образным, художественным восприятием мира; добросердечностью, чутким, внимательным отношением к людям, а также подверженностью аффективным переживаниям, яркостью эмоций; имеют разнообразные интеллектуальные интересы, имеют собственную точку зрения, отличаются критичностью мышления в сочетании с гибкостью;

- хорошо адаптируются в социуме, склонны принимать себя, стремятся влиять на других и занимать лидирующие позиции в сфере межличностных отношений.

Указанные психологические и социально-психологические характеристики респондентов с высоким уровнем эмоциональной креативности, на наш взгляд, способны обеспечить позитивный характер взаимоотношений и удовлетворенность ими, поскольку позволяют индивиду эффективно выражать и отстаивать собственную позицию, при этом будучи внимательным к партнеру и уважая его точку зрения, а также влиять на собеседника и управлять

взаимоотношениями – активно, но достаточно мягко, с учетом чувств партнера и сложившейся коммуникативной ситуации.

DOI: 10.5281/zenodo.4398976

Андриевская С. В., Янцевич О. А.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ФИНАНСОВ

Каждый день современные люди сталкиваются с трудными жизненными ситуациями, которые не только мешают привычному ходу жизни, но и предъявляют особые правила к способностям личности совладать с ними с наименьшими для себя потерями. Стрессовые ситуации возникают в различных сферах жизни, и профессиональная деятельность не составляет исключений. Специалисты в сфере финансов подвержены рискам, возможно, в значительно большей степени, поскольку их профессиональная деятельность связана с повышенным уровнем ответственности и профессиональными рисками. Гипотеза нашего исследования предполагала, что существуют значимые взаимосвязи между жизнестойкостью и совладающим поведением у специалистов в сфере финансов.

Жизнестойкость представляет собой систему убеждений человека о себе, о мире и об отношениях с ним, которая состоит из 3 компонентов (вовлеченности, контроля, принятия риска) и способствует оценке событий как менее травматических и успешному совладению со стрессом. Выраженность компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых (Леонтьев Д., Рассказова Е., 2006). Д. Леонтьев и Е. Рассказова сделали вывод о том, что каждый структурный компонент жизнестойкости обеспечивает свой вклад в позитивную переоценку личностью случившегося негативного события (Леонтьев Д., Рассказова Е., 2011).

Копинговые стратегии – это все то, что помогает человеку преодолеть стрессовое напряжение. Стрессовая ситуация характеризуется тревогой, сложностью, неопределенностью. Стратегии копинга дают возможность справиться с тяжелой проблемой. Стратегия может быть эмоциональная или поведенческая. Часто понятие копинг-стратегия связывают с понятием «совладание», «совладающее поведение». Т. Крюкова отмечает, что в *«отличие от психологической защиты копинг-поведение — это осознанная стратегия действий, направленная на устранение угрозы, помехи, лучше адаптирующая человека к требованиям ситуации и помогающая преобразовать ее в соответствии со своими намерениями, либо выдержать, вытерпеть те обстоятельства, изменить которые человек не может»* (Крюкова Т., 2004).

В ходе нашего исследования была проведена диагностика жизнестойкости и совладающего поведения с использованием методик для диагностики жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. Леонтьева) и совладающего поведения Р. Лазаруса (адаптация Т. Крюковой). Выборку составили 40 специалистов в сфере финансов (сотрудники банков различных уровней) возрастом от 19 до 55 лет.

Было выявлено, что уровень жизнестойкости испытуемых составляет 86%, что является средним уровнем жизнестойкости. Результаты показали, что у специалистов в сфере финансов имеет место средний уровень напряженности большинства копинг-стратегий (высокий уровень напряженности касался только копинг-стратегии «поиск социальной поддержки»). Следовательно, наши испытуемые в стрессовых ситуациях используют копинг-стратегии умеренно, и успешно адаптируются в стрессогенных условиях.

Корреляционный анализ показателей жизнестойкости и копинг-стратегий испытуемых выявил четыре умеренных положительных статистически достоверных взаимосвязи (по Спирмену). Во-первых, это связь «риск – конфронтация» ($r=0,39$, при $p<0,05$). Это можно объяснить тем, что привыкшие рисковать индивиды убеждены в том, что все случившееся с ними способствует их развитию за счет знаний, извлекаемых из

опыта (при этом неважно, позитивного или негативного). Таким образом, эмоциональное напряжение и истощение преодолевается при помощи копинг-стратегии конфронтации; используя данную стратегию, они сопротивляются трудностям и проявляют предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций.

Также была выявлена взаимосвязь жизнестойкости и конфронтации ($r=0,37$, при $p<0,05$). Это можно связать с тем, что индивиды с высоким и средним уровнем жизнестойкости успешно справляются с неблагоприятными средовыми условиями, демонстрируя высокую устойчивость к стрессогенным факторам. Используя копинг-стратегию конфронтации, личность показывает упорство в отстаивании собственных интересов и активно противостоит трудностям.

Третья взаимосвязь показывает, что уровень вовлеченности испытуемых связан со стратегией бегство/избегание ($r=0,32$, при $p<0,05$). Это можно объяснить тем, что индивиды с развитым компонентом вовлеченности получают удовольствие от собственной деятельности, а также всячески пытаются найти нечто стоящее и интересное для самих себя. Пытаясь найти для себя нечто ценное и интересное, данные индивиды в трудных жизненных ситуациях преодолевает негативные переживания за счет фантазирования или же всячески пытаются отвлечься.

Четвертая выявленная корреляция касалась связи такого компонента жизнестойкости, как контроль, и конфронтации ($r=0,32$, при $p<0,05$). Это можно объяснить тем, что индивиды, привыкшие контролировать жизненную ситуацию, используют стратегию конфронтации, в случае, когда видят, что ситуация выходит из-под контроля.

Таким образом, полученные результаты эмпирического исследования показали, что гипотеза нашего исследования подтвердилась частично.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК РЕБЁНКА И РОДИТЕЛЯ НА ИХ ПРИВЯЗАННОСТЬ

Проблема детско-родительской привязанности изучалась многими исследователями. Необходимость исследования сферы детско-родительских отношений диктуется насущным социальным запросом на определения дальнейших путей коррекционно-развивающего вмешательства с целью улучшения сферы романтических и детско-родительских отношений. Из-за недостатка психологических знаний, жизненного опыта отношения не всегда строятся людьми адекватным образом, что приводит к их дисгармонии.

Исходя из этого, исследование данной темы представляется весьма актуальным и обусловленным запросами, как теории, так и практики. Теоретическая значимость исследовательской работы заключается в обобщении теоретических представлений о взаимосвязи привязанности в детско-родительских отношениях, выявлении новых аспектов рассмотрения исследуемой проблемы. Практическая значимость обусловлена возможностью использования результатов исследования в практике консультирования в направлении оптимизации детско-родительских и романтических отношений.

Привязанность – это инстинктивное поведение ребенка, а также это любая форма поведения, результатом которой является приобретение или сохранение близости с «объектом привязанности», которым обычно является человек, оказывающий помощь (Павлова О., 200). Главная её функция заключается в обеспечении защиты и безопасности. Привязанность ребёнка к родителям начинает формироваться ещё до его рождения. Главные функции любого её объекта – обеспечивать защищающую базу и модулировать тревогу. То есть, привязанность функционирует как разновидность гомеостатического механизма модулирования тревоги. У взрослых она играет ту же роль, что и у детей: поддержки, принятия, безопасности и защиты.

М. Эйнсворт выделила и описала следующие типы привязанности у детей: надёжный (эти дети знают, что их родители или опекуны способны обеспечить им комфорт и уверенность в случае необходимости); тревожно-амбивалентный (эти дети не могут положиться на своих матерей / опекунов, поскольку они не уверены, что взрослые будут рядом, когда в них нуждаются); избегающий (сформируется в ответ на дистантность, холодность или отвержение матери, дети пытаются всячески избежать общения с матерью).

Формирование привязанности в диаде «мать-ребенок» начинается еще в пренатальном периоде и зависит от формирования телесно-эмоционального комплекса у матери. Такие факторы как пол, темперамент, неврологический статус ребенка при рождении, оказывают влияние на формирование привязанности. В зависимости от того, как мать взаимодействовала с ребёнком, какие взаимоотношения установились между ней и младенцем, формируется определённый тип привязанности. Отношения между матерью и ребенком в раннем возрасте зависят от взаимодействия сложной многокомпонентной системы факторов, каждый из которых играет большую роль в реализации врожденных программ поведения ребенка. (Авдеева Н., 2003).

Сформированный в детстве тип привязанности влияет в дальнейшем на эмоциональную сферу личности, в частности на установление эмоциональной близости с партнёром, а вместе с тем и на сексуальную сферу личности. Различные типы привязанности, заложенные в детстве, обуславливают различное отношение к объекту привязанности на протяжении всей жизни. Сформированный в младенчестве тип привязанности – не вечный, он динамичен и может меняться в зависимости от различных факторов. Например, заботливая бабушка, внимательная, равнодушная няня способны «развернуть» ребенка с избегающей привязанностью, дав ему опыт безопасной близости, доступности и тепла. И наоборот, надёжный тип привязанности может по мере взросления ребенка приобретать черты амбивалентной или избегающей из-за травматичной разлуки с мамой, конфликтов в семье,

разводов, многочисленных переездов или утраты близких родственников.

Цель исследования: определить характер взаимосвязи социально-демографических характеристик с типами привязанности детей и их родителей.

Были использованы такие методы исследования: организационный (сравнительный метод); эмпирический (опрос); методы обработки эмпирических данных (методы математической статистики: χ^2 -квадрат Пирсона); интерпретационный (структурный метод). Выборка составила 90 человек: 45 – юноши в возрасте от 17 до 21 года, 45 – родители (мать или заменяющий её человек) в возрасте от 36 до 56 лет (M (ребёнок) = 19,4, SD (ребёнок) = 0,93. M (родитель) = 44,2, SD (родитель) = 4.19).

Батарей методик включала модифицированный опросник М. Яремчук и методику «Самооценка генерализованного типа привязанности». Для количественной обработки использовалась программа «Statistica 8.0». Использовался критерий: χ^2 -квадрат Пирсона – для сопоставления двух эмпирических распределений одного и того же признака.

На первом этапе исследования была проведена качественная обработка результатов исследования – с целью характеристики выборки исследования. На втором этапе исследования были выявлены социально-демографические различия детей и родителей с различными типами привязанности. На третьем этапе исследования исследовался характер взаимосвязи социально-демографических характеристик с типами привязанности.

Установлено, что большинство всех испытуемых среди детей и родителей состоят в полной семье (73% среди детей) и (78% среди родителей). 80% всех опрошенных воспитывались матерями, более половины всех испытуемых имеют надёжный тип привязанности; около 40% всех респондентов имеют близкий стиль привязанности в любовных отношениях.

Первоначально мы рассмотрели, какие типы привязанности чаще встречаются в семьях с различным составом. Выявленная взаимосвязь не на достоверном уровне ($p > 0,05$), однако, учитывая небольшой объём нашей выборки,

нам показалось интересным проанализировать состав семьи респондентов у детей с различным типом детско-родительской привязанности. Так, в полной семье среди опрошенных детей состоят 33 респондента, и большинство из них – 66,6% (22 человека) склонны к надёжному типу привязанности; 27,27% (9 чел.) имеют тревожно-амбивалентный тип; 6,06% (2 чел.) – избегающий. В неполной семье 50% (6 чел.) испытуемых среди детей имеют надёжный тип детско-родительской привязанности, 25% (3 чел.) – тревожно-амбивалентный, 25% (3 чел.) – избегающий. Но, учитывая незначимость анализируемой взаимосвязи, можно сделать вывод, что состав семьи не влияет на детско-родительский тип привязанности.

Далее мы выявили характер взаимосвязи между переменными «участие в воспитании» у детей и родителей. Исходя из результатов, видно, что существует значимая связь между переменными «участие в воспитании» у детей и «участие в воспитании» у родителей, т.к. $p < 0,01$ ($p = 0,00$). Участие в воспитании ребёнка принимают те же родственники, которые активно участвовали в воспитании его матери. Однако данная корреляция прослеживается только в отношении матери ребёнка, если его воспитывала мать: среди 36 опрошенных матерей, которые, по мнению их детей, принимают большее участие в их воспитании, 31 из них тоже воспитывались в большей степени своей матерью.

Э. Эйдемиллер и В. Юстицкис объясняют полученный нами результат «механизмом общности судьбы»: этот механизм охватывает весьма многочисленные психологические и социально-психологические процессы в семье, а прерывание этого феномена приводит к нарушению механизмов интеграции семьи (Эйдемиллер Э., Юстицкис В., 2008). Можно предположить, что испытуемые, воспитываясь только матерью, подсознательно копируют модель семьи их родителей и проецируют её на собственную жизнь.

Далее мы определили влияние родителя, играющего главенствующую роль в воспитании ребёнка, на его детско-родительский тип привязанности. Установлено, что большинство испытуемых – 63,89% (23 чел.), которых воспитывала мать, имеют надёжный тип детско-родительской

привязанности. Можно сделать вывод, что значимые связи отсутствуют, т.к. $p > 0,05$ ($p = 0.11$). Следовательно, от главенствующей роли в воспитании не зависит детско-родительский тип привязанности ребёнка. Как говорилось выше, причиной этого может послужить, например, заботливая бабушка или няня, не играющие главенствующей роли в воспитании, но всё-таки влияющие на привязанность ребёнка.

Таким образом, в ходе нашего исследования были получены следующие результаты: 1) состав семьи не влияет на детско-родительский тип привязанности; 2) участие в воспитании ребёнка принимают те же родственники, которые принимали участие в воспитании его матери; 3) от главенствующей роли в воспитании не зависит детско-родительский тип привязанности ребёнка.

DOI: 10.5281/zenodo.4398998

Бабатіна С. І.

КРИТЕРІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Психологічне здоров'я кожної людини становить собою індивідуальний вірець психічної діяльності, є динамічною сукупністю психічних властивостей людини, які забезпечують гармонію між потребами індивіда і навколишнім середовищем.

Вивчення й дослідження теми психологічного здоров'я та благополуччя загалом на сьогоднішній день актуально, і причина цьому прагнення людей досягати душевної рівноваги, відчуття щастя і задоволення своїм життям і собою як особистістю. Якщо подивитися на життя сучасної людини, то можна спостерігати за швидкоплинністю людського буття, що уможливорює її характеризувати як емоціогенну особистість, яка завжди відчуватиме на собі вплив оточення, і як результат – висока емоційна напруженість від кількості стресових факторів. Якщо більш детально зупинитися на життєдіяльності сучасної особистості, то можна виділити такі особливості, як висока життєва динамічність, постійна часова нестача, навчальні, або трудові перевантаження, рольова й загалом життєва

невизначеність, оцінка соціуму та загалом складність життєвих ситуацій, які переслідують особистість.

У сучасній західній психології пропонується наступна характеристика психічно здорової людини: відсутність психічних розладів, нормальність, різні стани психологічного благополуччя (наприклад, «щастя»), індивідуальна автономія, вміння успішно впливати на соціальне і природне середовище, «правильне» сприйняття реальності, зростання, розвиток, самоактуалізація, цілісність особистості (Горбаль І., 2012).

Психічне здоров'я є важливою умовою і підвалиною повноцінного функціонування і розвитку людини у процесі життєтворення. Адже, з одного боку, воно є умовою соціальної інтеграції, усвідомленого виконання власних соціальних і культурних ролей, а з іншого боку, забезпечує людині можливість транспективного і неперервного розвитку упродовж життя.

На думку С. Максименка, психічне здоров'я потрібно розуміти як аспект здоров'я загалом, який стверджує, що на етапі душевного комфорту, рівноваги відсутності патологічних психічних виявів існує здатність до ефективної діяльності й саморегуляції власних (відрефлексованих) цілей та інтересів людини (Максименко С., 2010).

Багатогранність поняття «психологічне здоров'я» дозволяє великій кількості учених визначати та обґрунтовувати власні підходи до розуміння та змісту досліджуваного особистісного конструкту. У проблемі психологічного здоров'я питання про критерії оцінки останнього є ключовими. Для характеристики психологічного здоров'я деякі автори пропонують окремі ознаки. Якимось одним критерієм не вичерпати всієї суті питання, тому ідея комплексного підходу до оцінки психологічного здоров'я людини є більш перспективною.

Стрижневими ознаками психологічного здоров'я особистості окреслюють ефективну соціально-психологічну та внутрішню адаптованість особистості. До інтраперсональних індикаторів відносяться: здібність швидко оволодівати новими знаннями та вміннями, енергійність, впевненість у собі, емоційна зрілість, реалістичність, розвиток самоусвідомлення, рівневе самовизначення, індивідуація, соціальна та особистісна

зрілість, почуття відповідальності тощо. До інтерперсональних індикаторів відносяться: кооперація, співробітництво, інтегративна комунікація, толерантність до невизначеності, співчуття, відкритість до нового досвіду, креативна, соціально-інтегративна поведінка, психологічна культура тощо (Каргіна Н., 2015).

У сучасному теоретичному аналізуванні, можна знайти багато тлумачень конструкту «психологічне здоров'я особистості», учені наводять багато критеріїв психічного здоров'я, науковці зосереджують увагу на різних властивостях особистості, аргументуючи їхній визначальний вплив.

Проаналізувавши наукову літературу, провівши власне теоретичне дослідження за порушеною темою стосовно критеріїв оновлення психологічного здоров'я особистості, автору імпонує аргументація у дослідженнях Т. Титаренко у роботі «Критерії відновлення психологічного здоров'я в умовах довготривалої травматизації» (Титаренко Т., 2017).

Таким чином, розглянувши підходи до визначення критеріїв психологічного здоров'я, можемо їх згрупувати за наступною *схемою*: **«Критерій – Зміст критерію – Наслідки»**.

Проведене теоретичне аналізування дозволило визначити наступні критерії психологічного здоров'я особистості:

1) **«Часовий»** – Бачення перспективи свого життя дозволяє саморозвиватися і самовдосконалюватися – Жорсткі форми самопрогнозування, збалансована часова перспектива;

2) **«Ціннісно-сенсовий»** – Впевнене і безпечне ставлення до майбутнього уможливорює планування свого життя і стимулює реалізацію довготривалих цілей – Особистісна динаміка, постановка цілей до саморозвитку, цілеспрямованість, поява енергетичного джерела зростання;

3) **«Саморегуляційний»** – Впевнена у собі особистість має високу самоефективність і продуктивність – це дає змогу з ентузіазмом реалізовувати цілі, а отже і підвищувати самореалізацію – Оновлення здатності до саморегуляції, креативне ставлення до свого життя, реалізація креативних задумів.

Узагальнюючи, можемо стверджувати, що психологічне здоров'я передбачає інтерес людини до життя, свободу думок та

ініціативу, активність і самостійність, відповідальність і здатність до ризику, віру в себе та повагу іншого, усвідомлення своєї індивідуальності, творчість у самих різних сферах життя і діяльності. Психологічно здорова особистість – це людина творча, оптимістична, яка піклується про своє фізичне і психологічне здоров'я, відповідальна за своє життя, яке сповнене сенсом. Така особистість втілює усі свої можливості у теперішнє, і турбується про минуле, а минулий Я-досвід надає особистості кращу адаптацію «тут і тепер». Психологічно здорова людина готова до змін у мінливій навколишній дійсності, і при цьому її рівень працездатності не знижується. Важливо аналізувати психологічне здоров'я особистості у контексті усіх виділених критеріїв у дослідженні.

DOI: 10.5281/zenodo.4399010

Білоус О. В.

ТЕХНОЛОГІЇ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

В умовах сьогодення розвивальні цілі в освітньому процесі університету посягають провідну роль, оскільки вимоги, що пред'являються до майбутніх учителів, полягають у вмінні діяти творчо в невизначених умовах, приймати і реалізовувати власні рішення, проявляти бажання і схильність займатися дослідницькою роботою, налагоджувати конструктивну взаємодію з учнями та іншими суб'єктами освітнього процесу, володіти техніками саморозвитку та самопроєктування особистості, попереджати емоційне вигорання та усвідомлювати негативні наслідки можливих професійних деформацій. Оскільки психологічним механізмом саморозвитку вважають внутрішню активність особистості, активність з перетворення свого внутрішнього світу у напрямку самореалізації (Митина Л., 2004), пріоритетним є конструювання таких освітніх моделей, які відображатимуть цілісний вимір особистісного й освітнього, центром якого стає студент, а важливою функцією викладача – вміння сприяти йому не тільки в ефективному і творчому опануванні інформацією, а й у розвитку себе як активно діючої

особистості (Слободяник Н., 2017). Окреслюючи шляхи розв'язання зазначеної проблеми, авторка вважає пріоритетним завданням організацію в освітньому процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що, на її думку, дозволить оптимізувати особистісний розвиток студентів, активізувати їхній особистісний потенціал.

При доборі методів, технологій, що націлені на саморозвиток майбутніх учителів, ми враховували такі їх характеристики: можливість побудови діалогової взаємодії викладача і студентів, що забезпечує підтримку унікальності особистості кожного студента; створення умов генерування творчих ідей шляхом дослідження багатьох можливих рішень (націленість на розвиток дивергентного мислення); моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності; можливості розвитку мотивів майбутньої професійної діяльності. Компетентності, що формуються за таких умов, мають передбачати, на наш погляд, не стільки засвоєння комплексу певних знань, скільки уміння користуватися універсальними інструментами саморозвитку і самореалізації, причому потенційно впродовж всього професійного життя. З огляду на вищезазначені характеристики, варто застосовувати проблемно-дослідницький метод, метод ділової та імітаційної гри, метод проєктів, методи контекстного навчання. На нашу думку, перспективність застосування контекстного навчання задля реалізації зазначеної нами мети пояснюється моделюванням у ході його застосування предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності педагога, провідною роллю спільної діяльності, пріоритетом діалогової взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Варто підкреслити, що в умовах організації квазіпрофесійної діяльності створюються можливості для здійснення смислоутворювальної діяльності, коли й сам процес учіння студентів набуває особистісного смислу (Вербицкий А., 1991).

Для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, як показує практика, недостатньо застосування традиційних засобів, форм і методів навчання, адже в такій освітній моделі педагог має виконувати психотерапевтичні функції, застосовуючи методи активізації саморозвитку особистості студента. Ми поділяємо погляди Л. Мітіної (Митина Л., 2004) стосовно практики

застосування окремих психотерапевтичних методів у процесі професійної підготовки педагогів під час групової форми роботи, проведення тренінгової роботи. Так, можливості гештальттерапії розглядаються з позиції характеристики її як засобу формування умінь знаходити джерела підтримки у самому себе, допомоги людині у досягненні зрілості. Вправа «Порожній стілець», на думку авторки (Митина Л., 2004), дозволяє організувати взаємодію з уявним учнем, в ході якої досягається усвідомлення окремих сторін своєї поведінки, розвивається емпатія і розуміння позиції своїх учнів. Перспективним ми вважаємо застосування рольових ігор і різних психодраматичних технік, насамперед, техніки «виконання ролі», що дозволяє імітувати поведінку людини, тварини або навіть предмета чи поняття; техніки «діалог», що передбачає зображення в рольових іграх взаємовідносин між реальними людьми; вправи «обмін ролями», коли два студенти на певний час «міняються місцями». Дослідники (Франселла Ф., Баннистер Д., 1987) підкреслюють важливу роль в організації індивідуальної роботи особистісного конструкту як суб'єктивного засобу виділення, оцінювання і прогнозування подій свого життя, організації своєї поведінки.

Деякі автори (Харжевская А, 2018; Тамочкина О., 2019) пропонують в освітньому процесі застосовувати окремі методики нейролінгвістичного програмування, а саме техніки фреймінгу і рефреймінгу з метою розвитку творчого потенціалу студентів. Так, у межах застосування педагогічного фреймінгу студентам пропонується макро-фрейм – певне педагогічне явище – з короткою характеристикою «що – де – як». Складовими макро-фрейму (слотами) є суб'єкти освітнього процесу, причому ці слоти актуалізуються в певні проблемні ситуації, які і пропонуються студентам для творчого розв'язання в межах обраного проєкту. Внаслідок вирізнення певного контексту із запропонованої ситуації стає можливою зміна сприйняття цієї ситуації (шлях до уявного) у процесі опису і обґрунтування можливого розвитку подій в часі, в просторі. Можливості рефреймінгу (шлях до реального) з огляду на вищезазначену проблему полягають у створенні умов для переосмислення знайомої ситуації внаслідок зміни

контексту за поставленими рамками, а це означає можливість звільнення від штампів у розв'язанні задач.

Під час вивчення студентами навчальної дисципліни «Основи педагогічної творчості» ми застосовуємо вправи, побудовані на методологічних засадах теорії транзактного аналізу Е. Берна, що дозволяють майбутнім вчителям зрозуміти особливості неконструктивних способів педагогічного спілкування. Відомо, що «звуження» діапазону можливостей через фіксацію стану «Батька» під час спілкування вчителя зі школярами призводить не тільки до зниження ефективності педагогічної взаємодії, але у майбутньому й до професійної деформації.

Отже, технології саморозвитку особистості майбутнього педагога передбачають активізацію смислоутворювальної діяльності, розвиток мотивів майбутньої професійної діяльності, налагодження діалогової взаємодії суб'єктів освітнього процесу, розвиток емпатії, рефлексії, ідентифікації та звільнення від стереотипних уявлень про себе, інших учасників освітнього процесу; уміння змінювати сприйняття звичних ситуацій, прогнозувати розвиток подій, демонструвати творче ставлення до розв'язання життєвих задач і завдань майбутньої професійної діяльності.

DOI: 10.5281/zenodo.4399022

Блинова О. Є.

ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ВИПУСКНИКА УНІВЕРСИТЕТУ

Конкуренція є невід'ємною складовою професійних відносин у будь-якій організації та присутня на всіх етапах та стадіях індивідуальної кар'єри. Для сучасної людини успішне вибудовування кар'єри є необхідним, оскільки кар'єра розглядається як показник успішності у професійному житті, самореалізації особистості, досягнення бажаного статусу (Чикер В., 2010; Цветкова Г., 2016). Успішна кар'єра дозволяє людині відчувати себе неповторною та значущою для інших

людей та для суспільства. На успішний розвиток кар'єри впливають багато чинників: середовище, в якому виховувалась людина; організаційна культура; індивідуальні мотиви кар'єри; особистісний потенціал; професійні компетенції; вплив оточуючої ситуації та людей на кар'єрне зростання тощо (Назаров В., 2016; Рубин Ю., 2017). Конкуренція є важливим соціально-психологічним чинником, який пов'язаний з професійними кар'єрними змінами та досягненнями співробітників організації. Здатність співробітника досягати перемоги у конкурентній боротьбі через підвищення рівня свого професіоналізму, вдосконалення своїх конкурентних переваг та вибір стратегії конкурентної взаємодії не тільки значною мірою підвищує шанси на професійне просування, але й дозволяє збільшити соціальну задоволеність, що є важливою умовою гармонійного розвитку людини та її професійної та соціальної самореалізації.

У професійному середовищі готовність вступати до конкурентних відносин визначається як рівнем особистісної конкуренції (сукупність особистісних чинників, що визначають конкуренцію як конкурентоздатність у вигляді стійких особистісних рис, які надають перевагу стосовно до інших людей), так і рівнем соціальної конкуренції (психологічною атмосферою тієї групи, де людина проявляє себе у професійній діяльності).

Можна припустити, що існують певні індивідуальні особистісні властивості, які пов'язані з конкурентоздатністю людини, її соціальною активністю, сміливістю та змагальністю, що відображається на досягненні нею певного посадового статусу. У дослідженні В. Чикер, Г. Цветкової встановлено, що у структурі особистості цьому сприяють: наполегливість у досягненні мети, адекватна самооцінка, прагнення покращити свої якості та існуючий стан справ, енергійність, життєрадісність, а також наявність незадоволених потреб (Чикер В., Цветкова Г., 2017). Крім того, тип поведінки у ситуації конфліктів інтересів, у особистості, яка зорієнтована на конкуренцію, спрямований на досягнення, перш за все, власних цілей, де оцінка своїх інтересів ставиться вище, ніж інтереси інших учасників процесу. У професійній групі особистість, яка

орієнтована на конкуренцію, не високо оцінює своє членство у трудовій групі і не побоюється зіпсувати міжособистісні стосунки.

Науковцями встановлено, що характеристиками особистої конкуренції є: високий самоконтроль, адекватна оцінка себе і своїх якостей, цілеспрямованість у досягненні мети, низька конформність, самодостатність; характеристиками соціальної конкурентоздатності можна вважати особливості соціальної поведінки в ситуації конфлікту інтересів, соціальну активність та низьку оцінку референтності та згуртованості своєї професійної групи.

Таким чином, конкурентні переваги у професійній діяльності визначаються особистісними чинниками внутрішньої впевненості та експансивності поведінки, а також фактором соціальної активності у робочій групі. Водночас, такі особистісні чинники як відсутність навиків до співробітництва, надмірна практичність, висока нормативність поведінки є основою для непродуктивного суперництва (Гришина Н., 2000; Почебут Л., Чикер В., 2017).

Отже, конкуренція як складова професійних відносин є важливим соціально-психологічним чинником кар'єрних досягнень. Конкуренція сприяє не тільки досягненню кар'єрних цілей, але й є процесом самореалізації та розвитку особистості, оскільки цей процес пов'язаний з необхідністю постійно вдосконалювати свої навички, особистісні якості, підвищувати статус, розширювати знання, щоб мати можливість перемоги у конкурентній боротьбі.

У сучасних умовах розвитку закладів вищої освіти своєрідним гаслом при формулюванні освітніх цілей є формування конкурентоздатності майбутнього фахівця. Під конкурентоздатністю розуміється здатність особистості студента в умовах конкуренції на ринку праці забезпечити себе до моменту завершення навчання в університеті гарантованою роботою за фахом у престижній організації з перспективою успішного просування вгору по сходах кар'єри (Садовникова О., 2017). Критеріями особистої конкурентоздатності на сучасному ринку праці виділяють чотири позиції: кваліфікація, професійна компетентність; мотивація; культура (цінності та

рівень розвитку); поведінкові характеристики (поведінка на ринку праці), життєві орієнтації (наявність плану життя та кар'єри, визначення життєвих цілей та цілей працевлаштування) (Резник С., Игошина І., 2010).

Оскільки освіта є широкою соціально-економічною та соціально-культурною категорією, то якість освіти не може і не має розглядатися тільки на основі суто освітніх параметрів. Можна говорити про наявність суб'єктивних критеріїв при оцінці якості освіти, і відповідно, брати до уваги потреби окремих суб'єктів.

Цікавим є дослідження В. Луговського, М. Коха, в якому було з'ясовано перелік компетенцій, які підвищують конкурентоздатність випускника університету та характеризують професійно-значущі якості, з погляду роботодавців та студентів. До особистісних якостей, що забезпечують конкурентоздатність студента, роботодавці віднесли такі: активна життєва позиція, мобільність, самостійність, рішучість як вміння ризикувати, бажання працювати, творити; серйозна мотивація до професії, володіння її основами; схильність до саморозвитку, прагнення до нових знань, кмітливість, аналітичні здібності, системне мислення, ерудиція; готовність до труднощів, відповідальність, пунктуальність; навички комунікації, діловий етикет, вміння думати про інших; бажання працювати на результат, креативність; здоров'я, відсутність шкідливих звичок (Луговской В., Кох М., 2015).

Метою опитування студентів було з'ясування їх уявлень про феномен «конкурентоздатність особистості на ринку праці». Ці відповіді розміщено за частотою, з якою вони зустрічаються у студентській вибірці: знання, практичний досвід, вміння бути краще за інших, активність, цілеспрямованість, впевненість у собі, комунікативна компетентність, готовність до змін, затребуваність, вміння адаптуватися, вихованість, етикет, амбітність, впевненість у собі, бажання бути першим, широкий кругозір, високий інтелект, відповідальність (Луговской В., Кох М., 2015).

Таким чином, конкурентоздатність – це інтегральна якість особистості, яку неможливо виміряти лише за допомогою

методів прямої, стандартизованої оцінки. Критерії оцінки конкурентоздатності виходять, перш за все, із власних уявлень суб'єктів освітнього процесу, а саме, роботодавців та самих студентів.

DOI: 10.5281/zenodo.4399028

Бондарчук О. І.

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Виклики сьогодення – невизначеність, стрес, загроза для здоров'я, спричинена розповсюдженням вірусу COVID-19, добровільна соціальна ізоляція змінили акценти людей у різних сферах життя в бік онлайн-сервісів. Масовий перехід на дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19 актуалізує проблему психологічної безпеки учасників освітнього процесу, спричинену, зокрема, специфічними особливостями цифрового середовища, що складає сприятливе підґрунтя для проявів психологічного насилля, кібербулінгу, кібермобінгу, масових маніпулятивних впливів тощо.

Слід зазначити, що окремі аспекти психологічної безпеки учасників освітнього процесу вже були предметом уваги дослідників (Баева І., 2018; Бондарчук О., 2018; 2019 та ін.). Досліджено взаємозв'язок психологічної безпеки освітнього середовища і суб'єктивного благополуччя учасників освітнього процесу, а також їх організаційної поведінки (Heinitz K., Lorenz T., Schulze D., Schorlemmer J., 2018). З іншого боку проаналізовано потенційний вплив COVID-19 на функціонування закладів освіти та академічні досягнення студентів (Kuhfeld M., Soland J. та ін., 2020), а також психолого-педагогічні засоби протидії пандемії COVID-19 (Кремень В., Рибалка В та ін., 2020). Водночас проблема дослідження особливостей психологічної безпеки освітнього середовища в умовах дистанційного навчання попри всю її актуальність вивчена недостатньо. Саме тому мета даної роботи полягала в з'ясуванні рівнів та особливостей психологічної безпеки

освітнього середовища для учасників освітнього процесу в умовах дистанційного навчання.

У дослідженні використано опитувальник «Особливості психологічної безпеки освітнього середовища для учасників освітнього процесу в дистанційному режимі» (Бондарчук О., Балахтар В., 2020). Дослідження було реалізовано в режимі онлайн за допомогою Google Form. У ньому взяли участь 126 осіб – студенти й викладачі ДЗВО «Університет менеджменту освіти» спеціальності «Психологія». Статистичне опрацювання даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 17.0).

Результати емпіричного дослідження дозволили констатувати недостатній рівень психологічної безпеки для третини досліджуваних учасників освітнього процесу загалом і в умовах дистанційного навчання зокрема. Щодо останнього зазначимо, що дуже високий рівень психологічної безпеки виявлено лише у 10,1% досліджуваних учасників освітнього процесу, високий – у 36,0%, середній – у 44,6,8% , низький – у 9,3% респондентів.

При цьому за результатами дисперсійного аналізу особливостей психологічної безпеки освітнього середовища учасників освітнього процесу залежно від їхньої статі й професійного статусу виявлено, що викладачі почуваються менш психологічно забезпеченими порівняно із студентами, особливо жінки ($p < 0,01$). При цьому такі результати збереглися й при розширенні вибірки досліджуваних за рахунок учасників освітнього процесу з регіонів, зокрема, з Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (Бондарчук О., Балахтар В., Горова О. та ін., 2020). Опосередковано цей факт може свідчити на користь підтвердження реалізації студентоцентрованого підходу у ЗВО України і, водночас, про доцільність актуалізації насамперед людиноцентристського підходу для всіх учасників освітнього процесу.

Детальний аналіз даних дозволив встановити ті аспекти психологічної безпеки освітнього середовища, які становлять виклики для учасників освітнього процесу. Зокрема, для студентів це – настрій у роботі, якою вони займаються (29,7%);

незахищеність від публічного приниження іншими студентами (31,0%), викладачами (28,5%), адміністрацією (29,7%). Для викладачів таких проблем виявлено значно більше: їх значна частина відчувається психологічно незахищеними від: публічного приниження боку колег (32,5%), адміністрації (24,2%); від погроз з боку студентів (31,5%), колег (40,3%), адміністрації (25,0%); неможливістю проявити ініціативу, активність (30,6%), висловити власну точку зору (23,4%), обмежене врахування їхніх проблем, труднощів у професійній діяльності (23,4%) тощо.

Натомість виявлено й позитивні аспекти у контексті психологічної безпеки учасників освітнього процесу. У студентів це: можливість розвинути свої здібності (50,8%) та навички у процесі навчання (51,6%), висловити власну точку зору (46,8%), звернутись за допомогою (44,3%), а у викладачів – можливість постійно вдосконалювати професійні навички (41,9%), розвивати власні здібності в процесі роботи (33,1%), отримувати задоволення від своєї діяльності (41,1%).

Разом з тим виявлено доволі негативне ставлення значної частини учасників освітнього процесу до особливостей дистанційного навчання в умовах пандемії COVID-19. Практично лише близько половини (50,8% досліджуваних) визнали дистанційне навчання комфортним для себе. Оптимальною ж для інших респондентів є переважно змішана, очно-дистанційна форма навчання, яка, на думку дослідників (Семеріков С. та ін., 2020) може стати провідною у майбутньому для більшості закладів вищої освіти.

Привернули увагу відповіді респондентів на питання щодо ступеня сприяння закладу освіти їхній психологічній безпеці в умовах COVID-19. Так, 25,8% досліджуваних стверджують, що, навпаки, в умовах пандемії постійне нагадування про її наслідки зумовлює додаткове навантаження й стрес, 45,2% респондентів зазначають, що таке сприяння є частковим, а 29,0% – повним.

При цьому за результатами дисперсійного навчання виявлено статистично значущі відмінності у переживанні психологічної безпеки для прихильників різних форм навчання. Зокрема, найвищі показники психологічної безпеки освітнього середовища виявлено серед учасників освітнього процесу,

орієнтованих на очно-дистанційну форму навчання, а найнижчі – серед тих, хто орієнтований на суто дистанційне навчання ($p < 0,01$).

Таким чином, за результатами дослідження виявлено, по-перше, недостатній рівень психологічної безпеки освітнього середовища для значної кількості учасників освітнього процесу та її особливості психологічної безпеки залежно від статі (жінки меш захищені ніж чоловіки) і статусу респондентів (викладачі почувуються менш психологічно захищеними ніж студенти).

По-друге, ставлення учасників освітнього процесу до особливостей навчання є доволі неоднозначним: задоволені дистанційною формою навчання в умовах пандемії близько половини учасників освітнього процесу; негативне ставлення значної кількості досліджуваних зумовлено відсутністю безпосереднього спілкування й зворотного зв'язку.

По-третє, оптимальним та водночас психологічно безпечним для більшості учасників є змішане, очно-дистанційне навчання.

У цьому контексті актуалізується проблема психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах пандемії загалом і за змішаної, очно-дистанційної форми навчання зокрема. Розробка та апробація такої програми є перспективною лінією подальшого дослідження у контексті зазначеної теми.

DOI: 10.5281/zenodo.4399034

Брикса Ю. О.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Впервые проблема ценностных ориентаций, рассматриваемая в рамках философии, представляла собой поиски ответов на фундаментальные вопросы жизни, где своеобразным образом противопоставлялись категории «добро» и «зло», «божественное» и «разум». В современном научном мире, эти вопросы не потеряли своей актуальности, перейдя в базовые понятия, изучаемые учёными-психологами. Благодаря

разнообразие подходов к изучению структуры ценностных ориентаций, их функций, психологические знания этого вопроса были систематизированы и расширены. Значимый вклад в изучение ценностных ориентаций сделали А. Здравомыслов (1986) и В. Ядов (2013), акцентировавшие внимание на структуре ценностных образований; Л. Водзинская (2007), изучающая механизм формирования этих процессов; на иерархичность ценностных ориентаций обращали внимание С. Бубнова (1999) и Н. Лапин (2018). Регулятивную роль ценностных ориентаций в жизнедеятельности человека исследовали М. Бобнева (1979) и И. Истошин (2004). Значимость ценностных ориентаций изучается путём осмысления таких понятий как жизненная перспектива, направленность, жизненные цели, мотивация. При этом ценностные ориентации рассматриваются как высший уровень общей направленности человека. Образуя сложную иерархичную структуру личности, они служат основой для оценки человеком окружающей действительности, являясь причиной направленности человека к той или иной деятельности. Представляя собой динамичную структуру, ценностные ориентации при этом обладают достаточно устойчивой основой, которая становится главным показателем зрелости личности.

Б. Ломов полагал, что ценностные ориентации – это сложное психологическое образование, каждая составляющая которого определённым образом соответствует конкретному типу социальных отношений, значимость которых для каждого человека индивидуальна, а направленность является системообразующим центром, включающим субъективные оценки действительности, цели, мотивы. Ценностные ориентации в этой связи и есть многоуровневая развивающаяся система отношения человека к миру. Выполняя многоплановые функции, ценностные ориентации представляют собой структуру, включающую три элемента: когнитивный (осмысление значимости, понимание сущности конкретной ценности); оценочный (избирательное отношение к ценностям, выбор альтернатив); поведенческий (реализация ценности). Учёный, подчеркнул субъективный характер отношений,

которые могут существовать независимо от объективного мира (Ломов Б., 1984).

Соотнося смысловые структуры и ценностные ориентации, Б. Братусь подчёркивает, что последние носят осознанный характер в отличие от всеобщих смыслов, природа которых, по мнению автора, больше имеет отрефлексированный уровень. Формирование ценностных ориентаций основывается на осознанных и принятых личностью универсальных смыслах, которые характеризуют сравнительно устойчивое отношение личности к себе, миру и окружающим, то есть основным жизненным направлениям (Братусь Б., 1997).

А. Утюгова обращает внимание на то, что рассматриваемые феномены развиваются и функционируют как единая система – ценностно-смысловая сфера личности (Утюгова А., 2013). Смыслы могут выступать в качестве детерминант ценностей (Альбуханова-Славская К., 1991), ценности могут выступать в качестве детерминант смыслов (Франкл В., 1990), ценности могут одновременно выступать в качестве и источника и носителя, значимых для личности смыслов (Леонтьев Д., 1992). Заключаем, что, если ценностные ориентации отражают ценности, то последние детерминируют смыслы.

Как определённый инструмент целеполагания, позволяющий субъекту сделать правильный выбор из множества альтернатив, и, тем самым, определить цели и средства их достижения, рассматривает ценностные ориентации Н. Наумова (Наумова Н., 2010). Этот выбор сопровождается как регуляцией поведения, так и выполняет направляющую функцию, устанавливая своеобразные границы деятельности личности.

Изучение ценностных ориентаций на сегодняшний момент приобретает всё большее значение, не обходя стороной и военные структуры, так как сформированная устойчивая система ценностных ориентаций детерминирует развитие зрелой личности (что особо важно в условиях военной службы). Принятие ценностей и условий военной профессии способствует выработке таких качеств как: смелость, решительность, высокие морально-нравственные качества,

развитое чувство ответственности (что является характеристиками зрелого, состоявшегося в моральном плане человека).

Вооруженные силы различной направленности имеют одну цель – защита Отечества от условного или реального противника, тем самым определяя этот социальный пласт как центральный в обществе. Несмотря на то, что данный социальный институт является весьма закрытым от социума, в нём также отражаются все изменения, происходящие как в мире в целом, так и в конкретном обществе в частности. Соответственно возрастают и требования, предъявляемые к ценностным ориентациям военнослужащих, особенно к офицерскому составу. На сегодняшний момент быть профессионалом значит с одной стороны иметь теоретические, практические умения и навыки деятельности, а с другой – соответствовать определённым морально-нравственным канонам принятым офицерским корпусом.

Человек, носящий офицерское звание, воспринимается с точки зрения его готовности отдать свою жизнь за Родину в случае вооруженного конфликта. Кроме положительного портрета преобладающего в обществе, наблюдается и стереотипы, рассматривающие военного специалиста, как грубого, непреклонного, не гибкого человека, который не способен понять и воспринять другую точку зрения кроме как свою. Такое понимание возникает как следствие закрытости военного института от других социальных структур, так и от правил, которым подчиняется военнослужащий, основным из которых является единоначалие и чёткое выполнение приказа. Отсюда происходит приписывание свойств офицеру, личность которого конечно не ограничивается приказами и указаниями. Интересен тот факт, что вышеназванные стереотипы приписываются как мужчинам, и так и женщинам офицерам, что указывает на то, что в обществе понимание человека носящего офицерские погоны весьма размыто и не определено.

По мнению К. Платонова, офицер – профессионал отличающийся наличием профессиональной компетентности и мастерства, обладающий высокими морально-нравственными качествами, должных выступать примером для развития

нравственности у подчиненных, включённых в единую с ним профессиональную среду (Платонов К., 1972).

Интериоризация ценностей военной профессии в свои ценностные ориентации способствует выработке уверенности в профессиональных действиях и качествах как представителя военной структуры. Профессиональная деятельность офицера тесно связана с решением служебно-боевых задач; основным фактором их эффективного решения становится уровень ценностного отношения руководителя к успешной профессиональной деятельности, его лидерской позиции и осознания необходимости добросовестного исполнения воинского долга и своих почётных обязанностей по защите Родины. Все это характеризует особенности его профессионального труда, уровня дисциплинированности, личной примерности, профессиональной компетентности, эмоционально-волевой устойчивости (Марищук В., 1982) и готовности выполнить служебно-боевые задачи точно, в срок и в любых условиях обстановки.

Можно сделать вывод, что характерной особенностью военной службы, является, то что, деятельность офицера не ограничивается только выполнением своих непосредственных задач, скорее это своеобразный синтез двух компонентов: 1) военно-профессиональных ценностей и престижа военной службы, заключающейся в развитии таких качеств как: развитая гражданская ответственность, осознание своей роли в обеспечении безопасности государства; 2) способность к самостоятельному восприятию и воспитанию у подчинённых положительного отношения к ценностям военно-профессиональной деятельности; осознание значимости военной службы на всех уровнях реализации военно-профессиональных задач (политическом, экономическом, социальном, морально-духовном).

Исходя из этого, можно сделать вывод, что профессиональная идентификация выражается в принятии ценностных ориентаций группы, поддержании менталитета профессионального социума, углублении в его приоритеты, духовные ценности, соблюдении профессиональной этики, выражаемой в военной среде понятиями: честь, достоинство,

готовність к професіональному розвитку и
совершенствованію.

DOI: 10.5281/zenodo.4399054

Буковська О. О.

ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СИНДРОМ: ПРИЧИНИ ТА НАПРЯМКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Посттравматичний синдром все частіше зустрічається у практиці психологів. Це пов'язано з воєнним конфліктом, насиллям, стихійними лихами (паводки), обставинами, які загрожують життю людини. Важливо розуміти, що 80% постраждалих самостійно справляються з травматичною подією, а 20% потребують психологічної допомоги.

В Міжнародній класифікації хвороб (МКХ 10) виділяють гостру реакцію на стрес (F43.0), яка проявляється до місяця після стресових обставин; посттравматичний стресовий розлад (F43.1), який починається від 2 до 6 місяців після стресової події; розлади адаптації (F43.2) та хронічні зміни особистості після переживання катастрофи (F62.0). Для діагностики розладу необхідно визначити клінічні діагностичні критерії та який час минув від травмуючої події.

Не будь-яка подія може спричинити посттравматичний синдром, а лише та, яка є для особистості неординарною, тобто людина не має досвіду реагування в ній; загрозову для життя або гідності людини; яка була надмірно інтенсивною, раптовою, тривалою та комплексною, тобто зачіпала тілесну, емоційну, когнітивну й поведінкову сфери людини.

Найчастіше ПТСР проявляється в учасників бойових дій, цивільних, що перебувають в зоні бойових дій, жертв сексуального чи фізичного насилля, жертв катування та полонених, свідків або жертв домашнього насилля, жертв булінгу, свідків терактів, людей, які перебували в зоні стихійного лиха, рятівників.

ПТСР відрізняється за характеристиками самої травми (перш за все, це надзвичайно інтенсивна і тривала травматична ситуація) та характеристиками особистості, яка зазнала травму.

До останнього відноситься наявність травматичних ситуацій в анамнезі, в тому числі дитячі травми та особливості виховання (гіперопіка, зневага); наявність коморбідних психічних розладів (особливо тривоги і депресії); астеничні й компульсивні радикали особистості. Також важлива роль мікро- і макросоціальних факторів, а саме специфіка професії (військові, пожежні, медики первинної та невідкладної ланки); відсутність підтримки, можливостей релаксації. Окрім цього, багато дослідників виділяють роль віку (літній або малолітній вік), низький рівень освіти, травматичний досвід в анамнезі, гендерний чинник (жіноча стать).

Ключове значення у розвитку ПТСР має індивідуальна вразливість або стійкість. Сучасні дослідження свідчать, що ПТСР формується як наслідок провокації зовнішніми стресовими чинниками уже існуючої схильності до травматизації. Тобто посттравматичний розлад проявляється внаслідок вторинної, третинної і т.д. травми, які не осмислюються, а нашаровуються одна на одну. Ці події призводять до того, що у людини формуються ірраціональні обмежуючі переконання, які негативно впливають на функціонування особистості в суспільстві, родині. Вони не дозволяють їй інтегрувати новий досвід, структурувати його, зробити життєстверджуючі висновки і рухатись далі.

До травмуючої події людина мала певне ставлення до себе, інших та до оточуючого світу в цілому (переважно позитивне), після травмуючої події – ставлення до власної особистості, сім'ї, інших людей, друзів, ворогів, світу – все руйнується. Все, що оточує, ділиться на чорне і біле, на своїх і чужих, на тих, хто там був і всіх інших – переважає дихотомічне мислення і ставлення. Акомодатії нового досвіду, тобто трансформації його у зв'язку з незвичною подією не відбувається, особистість неначе застрягає між минулим досвідом і травматичною подією, та не бачить навіть найближчої життєвої перспективи. Вона намагається забути, викинути з пам'яті й ніколи не згадувати травматичні події, ніколи не розповідати про них, але саме в прийнятті цього досвіду і є вихід.

В когнітивно-поведінковому підході виділяють три групи симптомів ПТСР:

– симптоми інтрузії, тобто повторного переживання травматичної події, такі як нав'язливі спогади чи сни, флешбеки, які запускаються тригерами, що нагадують про травму;

– симптоми уникнення, а саме, уникання думок, почуттів і місць, уникнення розмов або людей, пов'язаних з травматичною подією і, як наслідок, відсторонення від близьких та втрата інтересу до раніше улюблених речей, хобі і т.д.;

– симптоми гіперзбудження – поганий сон, дратівливість і надмірна настороженість, пильність, тривожність, тобто життя в повній бойовій готовності.

Крім цього можна виділити 4 групи скарг у осіб з ПТСР.

Тілесні прояви: головні болі, посилене серцебиття, підвищений або знижений артеріальний тиск, потіння, судоми, нудота, запаморочення, непритомність, тремтіння, поколювання в пальцях, відчуття напруги м'язів, підвищена втомлюваність, неспроможність розслабитися, біль в різних частинах тіла, втрата або підвищення ваги.

Поведінкові прояви: втрата апетиту, переїдання, уповільнена або прискорена мова, труднощі у спілкуванні, підвищена конфліктність, імпульсивність, уникнення думок і почуттів, проблеми в сім'ї, соціальна самоізоляція, низька продуктивність діяльності, сексуальна дисфункція, зловживання алкоголем, психоактивними речовинами.

Емоційний стан: підвищена тривожність, страх, дратівливість або спалахи гніву, агресія, немотивована пильність, надмірні полохливі реакції, апатія, байдужість, відчуття туги, смутку, депресії, втрата інтересу до життя, радощів, відчуття самотності, відчуженість, почуття провини, почуття образи, власна неспроможність, проблеми переживання позитивних емоцій, незадоволення собою, оточенням.

Когнітивні прояви: проблеми з пам'яттю, забудькуватість, повторне переживання подій («спалахи»), нав'язливі думки, спогади, флешбеки, перевага негативних думок, порушення логіки, абстрактного мислення, часті помилки, неухважність, труднощі з концентрацією уваги, самозвинувачення або

звинувачення інших, роздуми про помсту, роздуми про відновлення справедливості, суїцидальні думки і наміри.

На сучасному етапі розвитку медицини та психології, терапія ПТСР включає в себе різні заходи. При цьому, всі програми реабілітації повинні відштовхуватися від біопсихосоціальної моделі здоров'я і включати всі три напрямки в терапії. Біологічний підхід відображає класичне розуміння хвороби, тобто віддає головну роль, в розумінні ПТСР, порушенням нейротрансмітерної регуляції. Виходячи з цього, терапія включає в себе психофармакологію. Серед позитивних сторін даного підходу варто відзначити досить швидкий вплив на симптоми, поєднану дію на попередні психічні розлади, коморбідну психічну патологію (Фоа Е., Кін Т., Фрідман М., 2005).

Загальноновизнаний ефективним є когнітивно-поведінковий підхід до терапії ПТСР, який включає в себе роботу з когнітивними помилками, поділ нейтральних і негативних стимулів, розуміння своїх емоцій, запобігання деструктивного відтворення з фрагментарних спогадів травматичної події, розробка розуміння нових схем і переконань у зв'язку зі зміненою картиною сприйняття світу та навчання новим поведінковим стратегіям. Реалізація цього підходу здійснюється через: систематичну десенсибілізацію, релаксаційний тренінг, експозицію, біологічно зворотній зв'язок, когнітивну переробку.

Психологічна «травма», впливає не тільки на травмованого, але і на всю його сім'ю, тому сімейна терапія є важливою в реабілітації особистості з ПТСР. Травма може змінювати соціальні ролі в родині, передаватися наступним поколінням, якісно змінювати раніше обрані типи комунікацій. Мікросоціальне оточення сприймається, як великий і необхідний ресурс для травмованого або вторинна травматизація, у випадку не розуміння важливості процесу лікування.

Психодинамічний підхід відображає індивідуальне розуміння ПТСР, тобто неспроможність захисних стратегій. Цей напрямок психотерапії допомагає пройти клієнту шлях від дитячих травмуючих вражень, внутрішньо особистісних конфліктів, через конфлікт волі та об'єктивної реальності, до

спроби співволодіння з травмою, усвідомлення її, пошуку зв'язку поточної і минулих травм і т.ін.

Таким чином, метою допомоги людині з посттравматичним синдромом є посттравматичне стресове зростання, тобто переосмислення травмуючих подій, формування життєвих перспектив, знаходження особистісних ресурсів, які б допомогли не просто вижити в обставинах, що загрожують життю, але і надали нового досвіду для реалізації його в соціально важливих для особистості сферах. Ґрунтуючись на біопсихосоціальной моделі здоров'я допомога при ПТСР має базуватись на комплексному підході, тобто медичній допомозі та інтегрованій психотерапії. Інтегрована терапія ПТСР відображає мультисистемний підхід та включає в себе всі підходи до терапії, об'єднані з багаторівневим розумінням організації людини.

DOI: 10.5281/zenodo.4399062

Васютинський В. О.

ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ І ТОЛЕРАНТІСТЬ ДО НЕЗГОД У СУПЕРЕЧЛИВОМУ ЕФЕКТІ НЕКОНФРОНТАЦІЙНОЇ ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ

У процесі розробки технологій підвищення толерантності до инакшости в контексті переживання колективної провини було поставлено завдання дослідити ефективність техніки рейтингового аналізу мотивів незгод між учасниками широких соціальних взаємодій. В основу цієї техніки покладено засади когнітивно-комунікативного розуміння проблематизації як чинника розвитку знань та мисленневих схем (Казміренко В. та ін., 2013).

Маючи на меті розкрити психологічний зміст зазначеної техніки, ми звернули увагу на такі важливі особистісні риси, як почуття провини і толерантність до незгод. Відповідно до структури «Великої п'ятірки» почуття провини розглядають як одну зі складових нейротизму, але також і згідливості, натомість толерантність до незгод пов'язують зі згідливістю та відкритістю (Amirazodi F. & Amirazodi M., 2011; Butrus N. &

Witenberg R., 2012; Einstein D. & Lanning K., 1998; Muris P., Meesters C., & van Asseldonk M., 2018). Отже, принаймні в контексті згідливості ці риси мають між собою позитивний зв'язок: схильність брати вину на себе, з одного боку, і поступливість та несперечливість – із другого – забезпечують здатність особи або групи до безконфліктної соціальної взаємодії.

Для оцінки ефективності планованого експериментального впливу було використано шкалу провини як стану з питальника провини (Kugler K. & Jones W., 1992) і шкалу толерантності до незгод (Teven J., Richmond V., & McCroskey J., 2013). Індикатори цих двох шкал було скомпоновано у вигляді анкети в Google-формі, що містила 24 вислови, які треба було оцінити за 5-бальною шкалою Лайкерта. Анкету поділено на дві аналогічні половини, у кожній із яких було по п'ять індикаторів провини (розкид сумарної шкали від 5 до 25 балів) та сім індикаторів толерантності (від 7 до 35).

За цією методикою було опитано 94 студенти Львівського національного університету імені Івана Франка. Порівняння оцінок обох половин анкети за обома шкалами за коефіцієнтом кореляції Спірмена показало високий рівень відповідності між ними: за шкалою провини як стану $\rho = .7$, $p \leq .001$; за шкалою толерантності до незгод $\rho = .57$, $p \leq .001$. Це дало підстави визнати першу і другу половини обох шкал за рівноцінні і надалі використати їх для фіксації відповідних показників до і після формувального впливу на випробуваних для встановлення його ефективності.

Експериментальну частину дослідження було проведено під час викладання дисципліни «Суспільствознавство та медіакритика» для студентів першого курсу бакалаврату Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Дослідження відбувалося на практичному занятті на тему «Психологічний зміст взаємних очікувань журналістів і споживачів інформації», яке було проведено зі студентами 12 груп. Загальна кількість охоплених студентів – 340.

Основний зміст заняття полягав у застосуванні техніки рейтингового аналізу мотивів незгод у взаємодії журналістів і

споживачів інформації. Студенти склали набір мотивів, рангували їх, визначаючи спільний рейтинг, обговорювали слушність місць у рейтингу тих мотивів, які опинилися на найвищих і найнижчих місцях, обґрунтовували доцільність зміни їхнього місця в рейтингу. Така проблематизація мала виразно неконфронтаційний зміст – по-перше, завдяки принциповій орієнтації процедури на безконфліктне спілкування, по-друге, через дистанційний характер самого заняття, що утруднювало ескалацію можливих непорозумінь.

Описана техніка поділялася на чотири варіанти, кожний із яких було застосовано в трьох групах. Відповідно до заданої спрямованості причин аналізованих незгод такі варіанти названо екстрапунітивним (приписування вини за незгоди споживачам інформації), інтропунітивним (звинувачування самих журналістів), імпунітивним (уникання звинувачень у бік одних або других) та конструктивним (пошук розв'язання проблем).

На початку кожного заняття студенти заповнювали 12 пунктів першої половини анкети, а наприкінці – другої. Відтак було отримано показники провини як стану і толерантності до незгод до і після експериментального впливу на випробуваних. Ми сподівалися зафіксувати значущі відмінності в результатах такого впливу залежно від його способу, закладеного у відповідній техніці.

Проте отримані дані не дали підстав для достатньо вірогідних висновків про наявність передбачуваних відмінностей між чотирма експериментальними групами. Певні тенденції, які можна було простежити, у кількісному вираженні не досягали статистично значущого рівня.

Водночас було зафіксовано інший феномен, психологічний зміст якого становить виразний інтерес. Ідеться про те, що в усіх чотирьох варіантах роботи зі студентами ми спостерегли посилення почуття провини та зниження толерантності до незгод.

Так, у групі з екстрапунітивним впливом середній показник почуття провини на початку експерименту становив 12.1 бала, а наприкінці – 14.3 ($p = .003$), а толерантності до незгод – 23.8 і 19.6 ($p = .000$). Аналогічні відношення мали місце

в решті груп: інтропунітивній – 11.1 і 14.2 ($p = .000$) та 23.9 і 20.3 ($p = .000$); імпунітивній – 12.2 і 14.1 ($p = .005$) та 23.7 і 19.9 ($p = .000$); конструктивній – 11.5 і 13.3 ($p = .01$) та 24.2 і 19.8 ($p = .000$).

Виходить, що чинником, який реально зумовив зафіксовані відмінності, став не спосіб експериментального впливу на випробуваних, а сам процес справляння такого впливу, факт участі студентів у роботі згідно із запропонованим їм змістом аналізу. І, що важливо, зміни обох досліджуваних показників відбулися в протилежних напрямках.

Розгляд такої тенденції до змін лише в контексті злагідності увиразнив би суперечливий зміст цієї базальної особистісної риси, що вимагало б неординарних пояснень. Проте врахування належності почуття провини до нейротизму і толерантності до незгод – до відкритості – дає змогу інтерпретувати виявлену залежність у межах відомих нам відношень.

Участь особи в інтелектуально та емоційно значущому спілкуванні з іншими людьми бодай на певний час актуалізує її невротичні стани, у т. ч. й почуття провини як внутрішню реакцію на намагання заявити про власну позицію, а отже, протиставитися оточенню. Водночас мало усвідомлюваний тиск колективної думки посилює негативне ставлення до наявних чи можливих відмінностей, відтак послаблюючи толерантність до незгод.

Навіть неконфронтаційна проблематизація в суб'єктивно значущому контексті спілкування виконує свої психологічні функції: і невротизує, і конформізує особу як учасника соціальної взаємодії.

Вічалковська Н. К., Іванашко О. Є.

КЕРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАНЯТТЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

В умовах сучасних соціально-економічних змін в Україні особливо актуально постає психолого-педагогічна проблема забезпечення інтеграції та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами до навчального закладу, оскільки їх особистісний ресурс не забезпечує засвоєння і самостійного використання широкого спектру соціальних, громадських та інших форм життя. Україна активно розвиває інклюзивне навчання з метою створення єдиних підходів у системі освіти України, де кожна дитина буде охоплена навчанням та зможе реалізувати свій потенціал.

Розвиток інклюзивної освіти, в період формування демократичного суспільства, надання рівних прав протягом життя кожному громадянину, незалежно від стану здоров'я, є пріоритетом державної соціальної політики в Україні та констатує необхідність тісної професійної співпраці педагогічних, медичних, соціальних працівників в інтересах конкретної дитини. В результаті зусиль фахівців, професійних і громадських організацій, проблема стала все більш відкритою.

Саме те, що діти з особливими освітніми потребами (далі по тексту з ООП) можуть успішно навчатися у закладі середньої освіти і є найбільш ефективним засобом боротьби з гандикапними поглядами, якщо дорослі подбали про створення спеціальних освітніх умов для цих дітей. В спеціальні освітні умови входять не тільки асистент вчителя і ресурсний клас, а в першу чергу впровадження спеціальних технологій і методів навчання, які сприяють формуванню необхідних для дітей компетенцій. А інклюзія для кожного учня з ООП повинна бути поступовою і індивідуальною.

Соціалізація є необхідною умовою розвитку людини, становлення в ній особистісних якостей в процесі засвоєння

соціального досвіду і активне відтворення нею суспільних відносин. Вона передбачає проходження дитиною певних етапів (стадій): *адаптації*, на якому відбувається пристосування дитини до існування в соціумі, відповідно до його норм і вимог; *індивідуалізації*, на якому відбувається усвідомлення дитиною своїх можливостей; *інтеграції*, на якому дитина намагається знайти своє місце в суспільстві, «влитися» в нього, пропонуючи використання своїх особистісних якостей.

Індивідуальний підхід до створення спеціальних освітніх умов для дітей з ООП в школі дуже важливий, тому що розлади розвитку охоплюють як дуже важкі, коли дитина зовсім не володіє мовою, так і випадки, коли дитина майже не відрізняється від своїх ровесників які розвиваються типово. Всі ми знаємо, що, незважаючи на ці відмінності, кожна дитина потребує створення умов і середовища, яке максимально сприяло б розвитку її здібностей, враховувало її труднощі, і створюватися це середовище повинно в самих звичайних школах і закладах дошкільної освіти, куди ходять її здорові ровесники.

Головна мета – забезпечити розвиток та корекцію елементарних рухових якостей, моторних здібностей, нормалізувати комунікативні функції дітей ООП, формувати соціальну особистість.

Педагогічне заняття можна планувати та проводити з таких основних блоків: музичне виховання, зображувальна діяльність, знайомство з природою, окремо можна проводити заняття із сенсорної інтеграції, психологічні заняття.

Основні складові керованого навчання в інклюзивних класах: діагностично-консультаційна робота; програма розвитку дитини; програма підтримки сім'ї.

Особливості системи керованого навчання в інклюзивних класах: організоване щоденне навчання дитини в класі, так як групова форма роботи сприяє формуванню в дітей першого соціального досвіду; партнерство з батьками; систематичність навчання; формування в дитини позитивної мотивації до навчання.

Навчальні цілі заняття: сприяння і формування включення в соціально-активну діяльність; формування зорово-

рухово-слухової координації (дошки Белгау); формування просторово-часової координації; розвивати інтелектуальні здібності дитини.

Реабілітаційні цілі: формування альтернативних комунікативних компетенцій спілкування.

Інтеграція реабілітаційно-навчально-соціальних заходів навчання в інклюзивних класах, співпраця зі спеціалістами, які займаються багатопрофільною допомогою дітям з особливими освітніми потребами та їх батьками, створює умови для їх соціальної адаптації, позитивно впливає на якість життя сімей з дітьми з ООП і має вирішальне значення для їхнього майбутнього.

Накопичений нами досвід роботи в інклюзивних класах загальноосвітньої школи № 20, м. Луцька, Волинської області, дозволяє стверджувати те, що метою освітньої програми школяра має стати створення такого середовища, яке розвиває дитину і стимулює процесуальний механізм розвитку своїх академічних здібностей, та доцільність введення цілісної системи психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП в інклюзивних класах на всіх етапах їх навчання в школі. Тому, на нашу думку, психолого-педагогічний супровід розвитку особистості школяра з ООП в інклюзивному класі можна розглядати як цілісну системно-організовану діяльність, в процесі якої створюються соціальні, психологічні і педагогічні умови для успішного навчання та особистісного розвитку кожного учня в шкільному середовищі. Крім того, психолого-педагогічний супровід дозволяє здійснювати відстеження динаміки розвитку особистості дитини і вивчати загальні тенденції й закономірності психічного, особистісного розвитку, процесів соціалізації протягом усього періоду навчання.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Унаслідок подій на Сході нашої держави все частіше відбувається психологічна та фізична травматизація осіб, які деякий час провели в зоні бойових дій. У зв'язку з тим, що процеси їхньої адаптації та реабілітації відтерміновані в часі, ми можемо зіштовхнутися зі ще більшою та глибшою психологічною травматизацією людей, які перенесли дуже високий рівень стресу і повернулися з зони бойових дій. Питання щодо більш ретельного вивчення та поліпшення методів реабілітації цих осіб можна вважати досить актуальною науковою та соціальною проблемою.

Ми вважаємо важливим привернути увагу науковців і практиків до аналізу реабілітаційного потенціалу та знаходження ефективного поєднання підходів і методів при наданні психологічної допомоги та проведенні реабілітаційних заходів з особами, які зазнали віддалених наслідків стресогенних впливів.

Основна мета нашого дослідження полягає у вивченні специфіки психологічного реабілітаційного потенціалу та адаптаційних механізмів для подальшої розробки системи психотерапевтичних заходів, спрямованих на поліпшення якості життя осіб, які перенесли травматичний досвід.

У сучасній психотерапевтичній практиці існують різноманітні види психологічної допомоги для реабілітації хворих, а саме: психодинамічна психотерапія, когнітивна терапія, клієнт-центрована терапія К. Роджерса, дельфінотерапія, поведінкова терапія, логотерапія, позитивна психотерапія, гештальт-терапія, групова психотерапія, сімейна посттравматична терапія, тілесно-орієнтована терапія, аутогенне тренування, нейролінгвістичне програмування, арт-терапія, еріксонівський гіпноз, метод десенсибілізації та інші (Куташов В., Хабарова Т., Ульянова О., 2015). На наш погляд, застосування як самостійних видів психологічної допомоги, так і комплексного поєднання їх, буде сприяти нейтралізації

травматичного матеріалу, повній переробці, подальшому усуненню віддалених наслідків стресогенних впливів у осіб, які перенесли травматичний досвід, їхній адаптації до суспільного життя та відновленню психічного здоров'я.

В. Семке описує психічне здоров'я як стан динамічної рівноваги людини з навколишнім середовищем, коли всі закладені в її біологічній сутності здібності виявляються найбільш повно і всі життєво важливі підсистеми функціонують з оптимальною інтенсивністю (Семке В., 2010). Вивченням різноманітних аспектів психологічної реабілітації особистості займалася низка вітчизняних і зарубіжних фахівців (С. Морозов, Б. Зейгарник, М. Амосов, В. Скуміна, С. Балей, Л. Бобіна, В. Протопопов, П. Мурза, Д. Елькін, М. Зоткін, А. Налчаджян, Ж. Порохіна, Н. Сандберг, А. Уайнбергер, Д. Таллін, С. Максименко, Т. Айвазян, Ф. Березін, М. Халак, Ю. Губачов, Ф. Гребнер, Н. Завацька, К. Крамаренко, О. Захаров, В. Кондрюкова, О. Гаврилов, А. Магльований, К. Максименко, Н. Максимова, Г. Мозгова, К. Островська тощо).

Ресоціалізація – це процес реабілітації, в якому зріла особистість відновлює перервані раніше нею зв'язки або зміцнює старі. При цьому Е. Гідденс визначає ресоціалізацію як вид особистісної зміни, за якої зрілий індивід обирає тип поведінки, відмінний від прийнятого ним раніше. Тому ресоціалізацію не слід ототожнювати з реабілітацією, оскільки перша пропонує набуття нової соціальної ідентичності або досягнутої раніше в нових соціальних умовах реконструктивної реальності (Перинская Н., 2005). До цього часу ми не маємо науково обґрунтованого визначення потенціалу ресоціалізації, але його можна позначити як комплекс фізіологічних, психологічних, соціальних і сімейно-громадських властивостей особистості, а також характеристик та індивідуальних умов її проживання.

Реабілітація ж являє собою форму відновлення людини в полі втраченої функції, навички або вміння. Незважаючи на це, феномен реабілітації більш вивчений і експлікований, ніж феномен ресоціалізації (Блінов О., 2017). В. Коробов у своїй праці описує реабілітаційний потенціал як комплекс біологічних, психологічних і соціально-психологічних

характеристик людини, а також соціально-середовищних чинників, що дозволяють тією чи іншою мірою реалізувати її потенційні можливості. У сукупності якісних і кількісних показників здоров'я, життєдіяльності та соціального становища, узагальнена оцінка реабілітаційного потенціалу проводиться на підставі результатів послідовного вивчення складових його елементів (Коробов В., 1993).

Реабілітаційний потенціал у методологічному полі реабілітації визначають як здатність реабілітанта здійснювати в діяльності, яка забезпечується психологічними механізмами, конкретні заходи з досягнення реабілітаційних цілей (Буковська О., 2018).

Виділяється вісім рівнів реабілітаційного потенціалу: біомедичний, психофізіологічний, особистісний, освітній, соціально-побутовий, професійний або трудовий, соціальний та соціально-середовищний. Доцільно виділяти такі складові реабілітаційного потенціалу: клініко-функціональну, психологічну, професійно-трудова, освітню та соціальну.

Реабілітаційний прогноз визначається як передбачувана ймовірність реалізації реабілітаційного потенціалу та передбачуваний рівень інтеграції особи в суспільство і розцінюється як сприятливий, відносно сприятливий, сумнівний або невизначений та несприятливий (Буйлова Т., 2012).

Слід зазначити, що ми маємо звертати увагу на особистісну реакцію хворої людини, яка може кваліфікуватися як адекватна лише тоді, якщо (Боголюбова В., 2007): 1) поведінка хворого, його переживання і уявлення про хвороби відповідають отриманій від лікаря інформації про тяжкість захворювання і лікування, а також про їхні можливі наслідки; 2) хворий дотримується режиму та виконує всі розпорядження лікаря; 3) хворий спроможний контролювати власні емоції.

Виділяють наступні види патологічних особистісних реакцій на хворобу: фобічна, депресивна, іпохондрична, істерична, анозогнозична та ін. (Репіна Н., Воронцов Д., Юматова І., 2003).

Реабілітація здійснюється в різноманітних закладах, а саме: кризових центрах, центрах ранньої соціальної реабілітації, центрах соціально-психологічної реабілітації, спеціалізованих

реабілітаційних центрах, військових шпиталях, притулках, лікувальних і спеціалізованих закладах, де працює мультидисциплінарна команда фахівців (Дорничев В., 2001).

Ефективність реабілітації оцінюється на основі повного надання усього спектру реабілітаційних заходів: медичних, соціальних, психологічних, педагогічних, професійних. До розладів та обставин, які спричиняють необхідність реабілітації, відносять: інвалідність, алкоголізм, наркозалежність, втрату соціального статусу, роботи, житла, близьких людей, скоєння злочинів.

Можна дійти висновку, що сучасне українське суспільство потребує створення системи реабілітаційної роботи (спеціальних реабілітаційних центрів).

DOI: 10.5281/zenodo.4399111

Галян І. М., Галян О. І.

ЦІННІСНО-СМИСЛОВА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Переосмислення ситуації, переоцінка значущості подій у контексті життєвої перспективи та життєвого простору сприяє подоланню негативних переживань і підтримує життєздатність особистості в ситуації невизначеності. Зробити це можна завдяки «аксіологічній компетентності» – індивідуальній здатності (умінню) набувати впродовж усього життєвого шляху аксіознання та інтегрувати його у смислові структури (Галян І., 2016). Цінності та смисли є базовим, системотвірним ядром особистості. Детермінуючи і доповнюючи один одного у структурі особистості, вони інспірують реальний процес самореалізації та задають його спрямованість і селективність.

Проблема цінностей і смислу представлена у всій різноманітності свого прояву в міждисциплінарному дискурсі. А психологічне розуміння їхньої природи розкрито у студіях аксіогенезу вітчизняної та зарубіжної психологічної науки. Проте

різне їх тлумачення науковцями не суперечить одне одному, а лише доповнює розуміння сутності цих понять.

Вивчення саморегуляції в суміжних з психологією наук, зокрема у філософських, фізіологічних і психофізіологічних дослідженнях, мало суттєве значення для розуміння діяльності та поведінки. Це, зрештою, детермінувало появу в психологічній науці саморегуляції як самостійного об'єкта досліджень.

З огляду на неоднозначність феномену саморегуляції існує різне його трактування у психологічній науці. У зарубіжних дослідженнях значну увагу приділено прикладному аспекту розуміння саморегуляції. Так, особливе місце з-поміж прикладних досліджень займає вивчення ролі саморегуляції в ініціюванні та підтримці змін у поведінці (Rothman A. et al., 2004). Розглядаючи взаємозв'язок емоційного компонента і саморегуляції, Дж. Карвер дотримується концепції ланцюга зворотного зв'язку (Carver C., 2004), подібної до концепції П. Анохіна. Загалом аналізування теоретичних і емпіричних матеріалів, представлених в зарубіжній психологічній літературі, спонукає до висновування про спрямованість досліджень на вивчення саморегуляції діяльності та осмисленні мети як основного компонента саморегуляції (Kuhl J., 1987).

У вітчизняній науці існує кілька підходів до вивчення цього феномена, що ґрунтуються на розумінні об'єкта саморегуляції. Так, процес саморегуляції в *системному* підході розглянуто як цілісну, замкнуту за структурою та інформаційно відкриту систему компонентів, що по-різному виявляються в тих чи інших умовах (Конопкін О., 2012; Ломов Б., 1996; 2006; Рыжов Б., 2010). *Структурно-функціональний підхід* також передбачає дослідження функцій саморегуляції та управління нею, проте, розглядає саморегуляцію не як цілісний, а як структурований феномен. Саме розуміння структури і впливу на окремі компоненти уможливило дії з формування саморегуляції (Конопкін О., 2012; Моросанова В., 2007). Об'єктом саморегуляції в *когнітивному підході* є свідомість і самосвідомість особистості, а рефлексія – засобами та способами саморегуляції (Бояринцев В., 1986). Активність суб'єкта є засадничою для *суб'єктного підходу*, де об'єктом саморегуляції постають усвідомлені види і форми довільної активності особистості (Боришевський М., 2010;

Конопкін О., 2012). Регуляторно-особистісні властивості людини визначено засадничими для пояснення саморегуляції в *особистісному підході* (Моросанова В., 2007; Осницький А., 2001). Найважчий також *смысловий підхід*, регуляторну функцію свідомості в якому забезпечує смисл (Братусь Б., 1999; Леонтьєв Д., 2003). У цьому підході окреме місце належить *ціннісно-смысловій саморегуляції* (Галян І., 2016) – цілеспрямованому, усвідомленому процесу самоорганізації, самоуправління та самоконтролю ціннісних самозмін, що завдяки сформованому смислому конструкту забезпечує динаміку ціннісно-смыслового становлення особистості. В. Франкл під смисловою регуляцією поведінки розуміє пошук і прийняття того чи іншого смислу життя, яким має бути пронизана будь-яка життєва подія (Frankl V., 2006).

Смыслова регуляція актуалізується в ситуаціях невизначеності позаяк спрямована на перетворення загальних смислових структур, формування нових провідних цінностей, що становлять основу цілісної життєдіяльності людини. Ситуація невизначеності, як і будь-яка інша, за певних умов може започаткувати особистісне зростання. Однією з таких умов є перетворення переживання, як негативної емоції, в переживання, як діяльності з переосмислення ситуації (Василіук Ф., 1997). Ми вважаємо, що смыслова саморегуляція в ситуаціях невизначеності полягає в перебудові ставлення до проблеми в контексті її осмислення з оперттям на життєві цінності та смисли. Засадничим для цього процесу є ціннісний вибір – діяльність, перебіг якої зумовлений досвідом суб'єктної активності та регуляторної компетентності особистості (Балл Г., 2010; Галян І., 2016). Розширення контексту осмислення може відбуватися через аналіз власного життєвого сценарію, підключення нових смислових контекстів.

Необхідною умовою усвідомленої смыслової перебудови є рефлексія. Під час рефлексування відбувається внутрішнє перетворення нейтрального змісту в емоційно заряджений смисл (Леонтьєв Д., Аверіна А., 2011). Це особлива внутрішня робота, яку можна позначити як дію смыслового зв'язування, що під час переживання спричиняє формування нової смылової системи.

Отже, саморегуляція є інтегративною і багаторівневою характеристикою, яка позначає здатність людини керувати всіма видами активності. З огляду на представлені вище міркування простежуються відмінності в розумінні суті й функцій саморегуляції у вітчизняному і зарубіжному психологічному дискурсі. Зокрема, у зарубіжній науковій літературі саморегуляція зазвичай розглядається як адаптивна характеристика, що сприяє усвідомленню проблеми і коригуванню поведінки відповідно до конкретної потреби. Вітчизняна психологічна наука наділяє саморегуляцію мобілізуючою й організуючою функцією, що об'єднує зусилля для досягнення результату.

Для організації поведінки людини в ситуації невизначеності значущою стає смислова саморегуляція. Цінності та смисли як системотвірне ядро особистості, визначають зміст та характер її поведінки в ситуації невизначеності.

DOI: 10.5281/zenodo.4399120

Гапоненко Д. І.

ПОПУЛЯРНІСТЬ І ДОВІРА ДО ДЖЕРЕЛ ІНФОРМАЦІЇ СЕРЕД НАСЕЛЕННЯ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

З кожним роком сучасне суспільство стає все більш інформаційним, а невпинний розвиток технологій значно прискорив процес поширення та створення інформації. Все це, безумовно, спрощує життя людей і робить його більш комфортним, але й породжує нові ризики і небезпеки, а саме: низька якість контенту, фейки, маніпуляції та інформаційні війни. У зв'язку з цим важливого значення набуває проблема інформаційної безпеки, одним з елементів забезпечення якої є регулярний соціологічний моніторинг уподобань і довіри населення до різних мас-медіа джерел.

Усе це зумовило значний теоретичний і практичний інтерес науковців до вказаної проблеми. Так, різним аспектам інформаційної безпеки присвячені дослідження І. Бондар, Р. Проданюк, О. Золотар, В. Богдановича, В. Боровича, Є. Марка та ін. Питання ведення інформаційної війни проти України

висвітлені у працях Ю. Горбаня, Г. Сасин, Н. Аксьонової та ін. Не залишилася дана проблема і поза увагою таких провідних соціологічних служб, як Київський міжнародний інститут соціології (КМІС) і Український центр економічних та політичних досліджень імені О. Разумкова, які проводили вивчення громадської думки на замовлення ГО «Детектор Медіа». Проте, проблема популярності і довіри населення до джерел інформації залишається малодослідженою на регіональному рівні, особливо у прикордонних областях України.

Наше дослідження було проведене з 28 вересня по 12 жовтня 2019 р. Методом персонального інтерв'ю опитано 500 респондентів за пропорційною стратифікованою вибіркою репрезентативною для населення Чернігівської області за статтю, віком і місцем проживання. Статистична помилка вибірки з рівнем довіри 95% не перевищує 4,4%.

Було встановлено, що лідером серед джерел, з якого населення Чернігівської області отримує найбільше інформації про події в Україні і світі, залишається телебачення (43,6%), проте його все більше наздоганяє Інтернет, про перевагу якого вказали 36,4% респондентів, а от такі традиційні засоби мас-медіа як радіо і газети обрали лише близько 5% опитаних. Усі інші або не визначилися, або не цікавляться подіями, що відбуваються у житті країни.

Проте, якщо у загальному розрізі відрив між двома лідерами суспільних уподобань не значний, то ситуація принципово змінюється, якщо подивитися на неї у контексті окремих вікових груп. Так, для молоді у віці від 18 до 29 років Інтернет став чи не єдиним джерелом інформації (88,2%), у той час, як на долю телебачення припадає лише 8,8%. У віковій групі 30 – 44 роки перевага також залишається за Інтернетом, проте, показник вже не такий суттєвий – 56,7% проти 33,1%. Що стосується дорослого населення, то ситуація має практично дзеркальний вигляд – 56,3% респондентів у віці 45 – 59 років переважно отримують інформацію по телебаченню і 29,4% – з Інтернету, а для людей пенсійного віку ці показники становлять – 73,7% і 9,9% відповідно.

Щодо розподілу за населеними пунктами, то у містах обласного підпорядкування мешканці найбільше інформації отримують з Інтернету (48%), а от у районних центрах і у селах на перше місце виходить телебачення – 48% і 54,7% відповідно. Насамперед, такі результати викликані недостатнім покриттям Чернігівської області як дротовим, так і мобільним Інтернетом, не кажучи про те, що у багатьох прикордонних населених пунктах національні мережі взагалі не працюють.

Не менш важливим аспектом дослідження було виявлення яким саме різновидом телебачення користуються респонденти. Так, найбільш популярними в області виявилися цифрові приймачі Т2, які встановлені у 42,6% респондентів; на другому місці – супутникові ресивери – 32,2%; до послуг кабельних операторів звернулися 21,4% опитаних; натомість на долю Інтернет телебачення припадає зовсім незначний відсоток користувачів – 3,8%.

Разом з тим, низький показник Інтернету в сегменті телебачення пояснюється тим, що з кожним роком усе більш інформаційно насиченими стають соціальні мережі, що у повній мірі задовольняє значну частину аудиторії. Що стосується популярності останніх, то ми задали респондентам питання: «Якою соціальною мережею Ви користуєтеся найчастіше?» в результаті Facebook назвали 41,6% опитаних, на долю Instagram припало 11,6%, решта Інтернет спільнот, разом із забороненими «В Контакте» (рос.) і «Однокласники» (рос.) набрали менше 2%, а понад 40% респондентів зазначили, що не користуються соціальними мережами.

Що стосується довіри населення до джерел інформації, то тут ситуація виявилася доволі неоднозначною. Так, телебаченню довіряє 27,6% опитаних, Інтернету – 21%, а 36,8% респондентів не змогли відповісти на це питання, або вказали, що не довіряють жодному з них.

Не менш важливим аспектом оцінки інформаційного середовища області є його зручність. За цим показником Інтернет практично зрівнявся з телебаченням – 38,6% проти 39,6%. Причому, під зручністю респонденти частіше вказували можливість переглядати новини у будь-який час, незалежно від

місця знаходження, а не підлаштовуватися до розкладу передач певного телеканалу.

Таким чином, лідером серед мас-медіа, з якого мешканці Чернігівської області отримують найбільше інформації про події в Україні і світі залишається телебачення, проте отримані в ході дослідження результати, дають змогу стверджувати, що з кожним роком частка Інтернету буде невинно зростати. Щодо таких джерел як радіо і преса, у традиційному розумінні, то вони будуть поступово зникати, а та їх частина, яка змогла адаптуватися до сучасних викликів, успішно переходить до віртуального простору, тим самим збільшуючи його частку.

DOI: 10.5281/zenodo.4399122

Гасцаб О. В.

СОЦІОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРИЧИНИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Девіантна поведінка, що визначається як порушення соціальних норм, в останні роки має масовий характер, і це поставило цю проблему в центр уваги соціологів, психологів, медиків, працівників правоохоронних органів. Зростає кількість підлітків, які вживають алкоголь та легкі наркотики, палять, чинять кримінальні дії. Все більше підлітків орієнтуються на молодіжні соціальні мережі, які пропагують легкі наркотики, алкоголь тощо. Це змушує задуматися, адже від того, чим займається підліток у вільний час, як організовує своє дозвілля, залежить подальше формування його особистісних властивостей, потреб, ціннісних орієнтацій, світоглядних установок. Адже, крім того, підлітковий вік характеризується проявом талантів, пошуком себе, свого внутрішнього «Я», формуванням у кожного власного уявлення про навколишній світ, а також свободою вибору форми освіти, самостійністю.

Пояснити причини, умови та фактори, що детермінують це соціальне явище, стало нагальним завданням. Його розгляд припускає пошук відповідей на ряд фундаментальних питань, серед яких питання про сутність категорії «норма» (соціальна норма) і про відхилення від неї. У стабільно функціонуючому

суспільстві, яке стрімко розвивається, відповідь на це питання більш-менш зрозуміла. Соціальна норма – це необхідний і відносно стійкий елемент соціальної практики, що виконує роль інструмента соціального регулювання і контролю. *«Соціальна норма, – відзначає Я. Гілінський, – визначає історично сформовану в конкретному суспільстві межу, міру, інтервал припустимого (дозволеного чи обов'язкового) поведження, діяльності людей, соціальних груп, соціальних організацій»* (Гілінський Я., Смолинський Л., 1988).

Соціальна норма знаходить своє втілення (підтримку) у законах, традиціях, звичаях, тобто у всьому тому, що стало звичкою, міцно ввійшло в побут, у спосіб життя більшості населення, підтримується суспільною думкою, відіграє роль «природного регулятора» суспільних і міжособистісних відносин. Англійський мислитель К. Льюїс схильний бачити в моральних нормах свого роду «інструкції», «що забезпечують правильну роботу людської машини» (Гофман А., 1995).

Але в реформованому суспільстві, де зруйновані одні норми і не створені навіть на рівні теорії інші, проблема формування, тлумачення і застосування норми стає надзвичайно складною справою. Можна зрозуміти глибину висловлювання О. Солженіцина: *«Яка це реформа, якщо результат її – презирство до праці і відраза до неї, якщо праця стала ганебною, а шахрайство стало доблесним»* (Солженіцин О., 1963).

Звичайно, українське суспільство не може довго залишатися в такому становищі. Девіантна поведінка значної маси населення втілює сьогодні найбільш небезпечні для країни руйнівні тенденції.

У сучасній вітчизняній соціології безсумнівний інтерес являє позиція Я. Гілінського, що вважає джерелом девіації наявність у суспільстві соціальної нерівності, високого ступеня розходжень у можливостях задоволення потреб для різних соціальних груп.

Загальною закономірністю поведінки, що відхиляється, виступає факт стійкого взаємозв'язку між різними формами девіацій. Ці взаємозв'язки можуть набувати вигляду індукції декількох форм соціальної патології, коли одне явище підсилює

інше. Приміром, алкоголізм сприяє посиленню хуліганства. В інших випадках, навпаки, встановлена зворотна кореляційна залежність (рівні убивств і самогубств).

Існує і залежність усіх форм прояву девіації від економічних, соціальних, демографічних, культурологічних і багатьох інших факторів. Особливої гостроти ця проблема набула сьогодні в нашій країні, де всі сфери громадського життя зазнають серйозних змін, відбувається девальвація колишніх норм поведінки. Прийняті способи діяльності не приносять бажаних результатів. Неузгодженість між очікуваним і реальністю збільшує напруженість у суспільстві і готовність людини змінити модель свого поведінки, вийти за межі сформованої норми. В умовах гострої соціально-економічної ситуації істотних змін зазнають і самі норми. Найчастіше усуваються культурні обмеження, слабшає вся система соціального контролю.

Причиною девіацій вважаються зміни в соціальних відносинах, що відобразилися в понятті «маргіналізація», тобто суспільна нестійкість, «проміжність», «перехідність», поширення різного роду соціальних патологій (Бондарчук О., 2006). *«Головна ознака маргіналізації, – пише Е. Стариков, – розриви соціальних зв'язків, причому в «класичному» випадку послідовно рвуться економічні, соціальні і духовні зв'язки»* (Орбан-Лембрик Л., 2006). Економічні зв'язки рвуться в першу чергу й у першу ж чергу відновлюються. Повільніше всього відновлюються духовні зв'язки, тому що вони залежать від відомої «переоцінки цінностей».

Однією з характеристик соціальної поведінки маргіналів є зниження рівня соціальних очікувань і соціальних потреб. Одним із найважчих наслідків цього є примітивізація суспільства, що виявляється у виробництві, у побуті, у духовному житті. Основним соціальним джерелом посилення маргіналізації суспільства є зростаюче безробіття в його явних і прихованих формах.

Які перспективи самої маргіналізації суспільства? У найзагальнішому вигляді на це питання можна відповісти в такий спосіб: під впливом викликаних реформами змін у суспільстві частина маргіналів буде продовжувати рух по

спадній, тобто опускатися на соціальне дно (Лукашевич М., Туленков М., 2006). Друга частина маргіналів поступово знаходить способи адаптації до нових реалій, отримує новий соціальний статус, нові соціальні зв'язки і властивості. Вони заповнюють нові ніші в соціальній структурі суспільства, починають грати більш активну, самостійну роль у суспільному житті.

Інша група причин пов'язана з поширенням різного роду соціальних патологій, зокрема зі зростанням психічних захворювань, алкоголізму, наркоманії, погіршенням генетичного фонду населення. Варто відзначити, що серед різних видів соціальних відхилень широкого поширення останнім часом набув соціальний паразитизм у формі бродяжництва, жебрацтва і проституції. Для нього характерна прогресуюча стійкість, що перетворює подібне соціальне відхилення на спосіб життя (відмова від участі в суспільно корисній праці, орієнтація суто на нетрудові доходи). Небезпека цього паразитизму висока в будь-якій формі. Так, наприклад, люди, що займаються бродяжництвом і жебрацтвом, нерідко виступають у ролі посередників у поширенні наркотиків, роблять крадіжки, допомагають збути крадене.

Отже, ми визначили, що девіантна поведінка – це поведінка індивіда чи групи, що не відповідає загальноприйнятим нормам, у результаті чого ці норми порушуються. Девіантна поведінка виникає внаслідок невеликого процесу соціалізації особистості: у результаті порушення процесів ідентифікації й індивідуалізації такий індивід легко впадає в стан «соціальної дезорганізації», коли культурні норми, цінності і соціальні взаємозв'язки відсутні, слабшають чи суперечать один одному. Такий стан (аномія) і є основною причиною поведінки, яка відхиляється (Стариков Е., 2005).

З огляду на те, що девіантна поведінка може набувати найрізноманітніших форм (і негативних, і позитивних), необхідно вивчати дане явище, застосовуючи диференційований підхід. Поведінка, яка відхиляється, часто служить підставою, початком існування загально прийнятих культурних норм. Без неї було б важко адаптувати культуру до зміни суспільних потреб. Разом із тим питання про те, якою мірою має бути

поширена поведінка, що відхиляється, і які її види корисні, а найголовніше – терпимі для суспільства, дотепер практично не розв’язані. Якщо розглядати будь-які області людської діяльності – політику, управління, етику, то не можна цілком виразно відповісти на це питання (наприклад, які норми кращі: республіканські чи монархічні, сучасні норми етикету чи норми звичаї наших батьків і дідів?). Задовільну відповідь на ці питання дати важко. Разом із тим не всі форми девіантної поведінки вимагають надто детального аналізу. Кримінальна поведінка, сексуальні відхилення, алкоголізм і наркоманія не можуть зумовити появу корисних для суспільства нових культурних зразків. Варто визнати, що гнітюча кількість соціальних відхилень відіграє деструктивну роль у розвитку суспільства. І тільки деякі нечисленні відхилення можна вважати корисними. Одне з завдань соціологів – розпізнавати і відбирати корисні культурні зразки в девіантній поведінці індивідів і груп.

Робота шкільного психолога чи соціального педагога, зважаючи на розмаїття форм і причин девіантної поведінки підлітків, має бути спрямована перш за все на розуміння витоків відхилень, які можуть лежати як у зовнішній, соціальній, так і внутрішньоособистісній площині. Тільки комплексна робота разом із педагогами і батьками щодо ранньої профілактики девіантної поведінки, своєчасної психодіагностики і ефективної корекції може дати позитивні результати з нівелювання девіантної поведінки у підлітків.

DOI: 10.5281/zenodo.4399133

Герасіна С. В.

ДЕСТРУКТИВНИЙ ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Результати численних досліджень вказують на факт наявності різних деструктивних психоемоційних станів сучасних підлітків. Представленим емпіричним дослідженням вдалося підтвердити, що тривожність і страхи (різного генезису)

притаманні молодшим підліткам, які перебувають на переході з початкової до середньої школи. Емпірично не вивчалися чинники, зумовлені позашкільними умовами зростання підлітка: психологічна атмосфера в родині, дитячо-батьківські взаємини, внутрішньоособистісні детермінанти тощо, що безумовно впливає на психоемоційне самопочуття підлітка.

Тривожність і страхи молодших підлітків часто пов'язані зі школою (Захаров О., 1983; Прихожан А., 1986; Ставицька С., 1999; Булах І., 2004; Помиткіна Л., 2017; Скотчер Л., 2020). Така ситуація обумовлена завершенням навчання у початковій школі (4-й клас) та початком середньої школи (5-й клас), активізацією адаптивних здібностей дітей до нового психосоціального середовища та вимог. Ускладнюється така адаптація двома нагальними чинниками: внутрішнім (закономірним) та зовнішнім (ситуативним). Внутрішній – зумовлений психофізичними трансформаціями дитини. Так, пубертатний період характеризується високою гормональною активністю, підвищеною збудливістю, неконтрольованою енергією, егоцентризмом тощо поряд з підвищеною стомлюваністю, зниженою працездатністю, образливістю, апатією та меланхолією. Зовнішній фактор пов'язаний з вимушеним карантинном шкільного навчання, зумовленим епідеміологічною ситуацією у країні (світі). Стан самоізоляції молодших підлітків спричинив ряд несподіваних емоційно-почуттєвих настроїв, які породили (укріпили) тривожність молодших підлітків. Така тривожність спровокована певним «незавершеним проживанням» початкової школи і незвіданістю перед новим (середня школа).

До емпіричного дослідження було залучено дітей 11-річного віку – мешканців м. Києва та Луцька. Психодіагностична робота, яка проводилася упродовж квітня-червня 2020 р. в онлайн-форматі, охоплювала 25 учнів 4-х класів ЗОШ № 162 і № 173 м. Києва.

Виявлення ознак тривожності передбачало всебічне вивчення ставлення підлітків до школи, навчання, педагогів, ровесників тощо. Подібна система емоційно-ціннісних установок є індикатором психоемоційного стану підлітків, що

проявляється у деструктивному стані тривожності як у шкільних, так і позашкільних умовах зростання.

Тривожність ми вивчаємо як особистісний конструкт «Я-концепції» підлітка у реальній ситуації психосоціального зростання з її неочікуваними стресами, випробуваннями, викликами та вимогами, що спричиняє переживання емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неблагополуччя, передчуттям небезпеки, загрозою емоційно-ціннісним установкам щодо власного «образу-Я» (самооцінки, почуття власної гідності, впевненості в собі, асертивності тощо).

Підвищену тривожність констатуємо як результат складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій підлітка, що провокується впливом стресогенних факторів вимушеного карантину: незавершеність навчально-виховного процесу початкової школи; відсутність традиційних святкових церемоній випускного; обмеженість спілкування і дружньої взаємодії; неможливість відвідування улюблених позашкільних занять, мистецьких, спортивних центрів, студій, гуртків тощо; підвищена напруженість і нервозність дорослих на всіх рівнях; невизначеність процесу навчання у середній школі та страх новизни, що пов'язаний зі зміною класного колективу, учителів та посиленням вимог щодо впровадження нових навчальних дисциплін. Емпіричне вивчення ознак тривожності молодших підлітків здійснювалося за методиками «Шкала тривожності» (авт. А. Прихожан) та «Тест шкільної тривожності» (авт. А. Філіпс).

За результатами дослідження було виявлено, що 32% підлітків властива тривожність, зокрема 16% респондентів мають як середній, так і високий рівні тривожності. Так, у 20% – виявлено високі переживання соціального стресу, які пов'язані з комунікацією та взаємодією з ровесниками.

У 8% респондентів зафіксовано високий рівень і у 4% – середній рівень фрустрації, що відображає ступінь незадоволеності особистих потреб, нездатність досягти бажаних результатів, що спричиняє розчарування, відчай та апатію. Шкала страху самовираження показала негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття у 32% дітей. Такі підлітки потребують

підвищеної уваги, психосоціальної підтримки з боку дорослих, перш за все, батьків. Як показала практика, ці діти охоче долучалися до корекційно-розвиткових занять формувального експерименту дослідження.

Так, 28% опитаних характерна тривожність, зумовлена виконанням навчальних завдань, що пов'язана з очікуванням негативної оцінки, критики, особливо публічної. Внаслідок чого діти розчаровуються у своїх уміннях, нівелюють власні здібності, не бачать перспектив саморозвитку. Тривогу і страх щодо невідповідності очікуванням дорослих (батьків, педагогів) виявлено у 12% молодших підлітків. Вони мають орієнтацію на значущість інших в оцінці своїх дій і вчинків, їм складно фокусуватися на власних звершеннях, відстежувати позитивні зрушення та успіхи особистого зростання. У ході дослідження зафіксовано достатню здатність підлітків до фізіологічного опору стресам. Діти, якщо і мають переживання, то вони мінімальні і не спричиняють серйозної схвильованості щодо характеру взаємин з педагогами і ровесниками. Дітям комфортно перебувати на уроках, у них не виявлено індивідуального неприйняття когось із вчителів. В атмосфері класного колективу дітям комфортно і безпечно, їх все влаштовує, шкільна атмосфера задовольняє. Тому перебування на карантині, в ізоляції підтвердило закономірний факт, що цінність шкільної освіти – у спілкуванні, дружбі та творчій взаємодії.

Тривожність, як стійкий стан, перешкоджає ясності думки, ефективності спілкування в групі однолітків, створює труднощі при знайомстві з новими дітьми.

Важливим аспектом тривожного мислення є його селективність: суб'єкт схильний обирати певні теми з навколишнього життя й ігнорувати інші, щоб довести, що він має рацію, розглядаючи ситуацію як страхітливую, або навпаки, що його тривога марна і невиправдана. Тривожність може викликати заплутаність і розлади сприйняття не тільки часу і простору, але і людей, і значень подій. Надалі було встановлено, що тривожність як така не є лише негативною рисою особистості. Вона провокує більш часте в порівнянні з нормою переживання емоції страху, а в певних ситуаціях навіть може

бути корисною для людини і допомагає виконанню її соціальних функцій. Цікавий факт, що «високотривожні» діти краще справляються з виконанням не надто складних завдань, а ось важкі завдання краще вирішують «нетривожні» діти. Особи, що належать до категорії високотривожних, схильні сприймати загрозу самооцінці і життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати дуже напружено.

Отже, тривога – невизначене передчуття, вона неконкретна, невловима, безпредметна, може бути наслідком неправильних навичок спілкування. Особливі властивості тривоги – це почуття невпевненості і безпорадності перед небезпекою. У найзагальнішому вигляді тривожність розуміється як негативне емоційне переживання, пов'язане з передчуттям небезпеки.

Зустрічається і така форма тривоги серед молодших підлітків, яка проявляється у пасивній поведінці, ригідності, апатії та безініціативності, що так турбує батьків і вчителів. Оскільки маска апатії ще більш оманлива, ніж маска агресії. Інертність, відсутність будь-яких емоційних реакцій заважають розпізнати тривожну основу, внутрішнє протиріччя, яке призводить до розвитку цього стану. Апатія часто є наслідком безуспішності інших способів адаптації. Тривожні діти дуже чутливі до власних невдач, гостро реагують на них, схильні відмовлятися від тієї діяльності, в якій відчувають труднощі.

Якщо у дитини посилюється тривожність, то можуть розвинутися невротичні риси. З'являється невпевненість у собі, установка «у мене нічого не вийде», песимістичні погляди на життя, яке сповнене загроз і небезпек. Невпевненість породжує тривожність і нерішучість, а вони, у свою чергу, формують відповідний характер.

Таким чином, підвищена тривожність, обумовлена страхом можливої невдачі, є пристосувальним механізмом, що підвищує відповідальність підлітка перед суспільними вимогами й установками. Це зайвий раз підкреслює соціальну природу тривожності. При цьому негативні емоції, що супроводжують тривожність, є тією «ціною», яку змушена платити дитина за підвищену здатність чуйно відгукуватися і, в кінцевому рахунку, краще пристосовуватися до соціальних вимог і норм.

Показники високої тривожності були зафіксовані у 44% респондентів за шкалою «магічне сприйняття». Ця шкала відображає уяву, віру у потойбічне, у якісь невідомі сили, які можуть нашкодити. Діти з високим рівнем такої тривожності вирізняються творчою уявою, багато надумують, фантазують, достатньо емоційні, багато часу проводять в соціальних мережах, досить довірливі, схильні повірити у щось ефемерне, аніж тримати фокус уваги на позитивному аспекті.

Тривожні діти переживають постійні страхи й побоювання, що з батьками що-небудь станеться, страх фізичного насилля, невизначеність у майбутньому тощо. Підлітки з магічною тривожністю часто бояться залишитися самі вдома, бояться темноти, часто сплять з увімкненим світлом. У них часто спостерігається схильність до плаксивості, вони переймаються будь-якими дріб'язковими прикрощами. Дуже важливо не докоряти дитині за такий емоційний прояв, не соромити її за те, що вона боїться темряви або може розплакаться. Це може призвести до більш травматичних наслідків. Важливо пояснювати дитині, чому з нею це відбувається, і допомагати справлятися з її страхами.

Отже, узагальнення емпіричних даних показало, що тривожність молодших підлітків обумовлюється трьома компонентами: суб'єктивним сприйняттям незрозумілого і неприємного передчуття; сприйняттям психофізичних (тілесних) реакцій (пітливість, нудота, пришвидшене дихання і серцебиття, неконтрольована збудливість, м'язова слабкість, апатичність тощо); поведінка, пов'язана з униканням (втечею). Психологічне усвідомлення факту тривоги іноді посилюється почуттям сорому, розгубленості та неадекватності дій.

Отже, тривожність особистості підліткового віку необхідно вчасно діагностувати та методично грамотно корегувати. Стан психіки, при якому дитина відчуває сильне хвилювання з незначних приводів, завдає істотної шкоди самооцінці і впливає на всі сторони емоційно-особистісного розвитку.

Формувальний етап дослідження передбачав корекційно-розвиткову роботу з підлітками, а також консультування батьків з питань шкільної тривожності. Корекція тривожності

відбувалася у 3-х напрямках: підвищення самооцінки дитини і вселення віри у власні здібності; прищеплення навиків зняття м'язової напруги та здатність створювати комфортну атмосферу; оволодіння вміннями саморегуляції у ситуаціях, що викликають занепокоєння.

Для корекції тривожності підлітків застосовується широка палітра способів і методів: арт-терапія, казкотерапія, ігротерапія, нейрографіка тощо. Так, досить ефективно себе зарекомендував метод нейрографіки, який допомагає у формулюванні, постановці і розкритті сенсу завдань за допомогою перенесення графічних образів на паперовий або інший носій. Нейрографіка – це техніка перенесення образу проблем або складних ситуацій у зорові образи, інструмент візуалізації й усвідомлення проблеми як системи питань і відповідей, які на папері знаходять видимі зв'язки і стають більш зрозумілими для сприйняття, що дозволяє знайти прості способи виходу з незрозумілих і заплутаних ситуацій.

Корекційно-розвиткові заняття помітно сприяли дитячій активізації, підлітки проявляли інтерес до занять та один до одного. У різних ситуаціях спостерігалися співпереживання, підтримка один одного, бажання щось порадити. Кілька дітей проявляли ініціативу, вміння домовлятися, об'єднуватися, встановлювати контакти. Діти висловлювали власну думку, конструктивно дискутували в групі.

Після впровадження корекційно-розвиткової програми, було проведено повторне діагностування, яке зафіксувало позитивну динаміку змін психоемоційного стану молодших підлітків. У деяких дітей зниження тривожності відбулося на одну, дві позиції. Це діти, які мали невисокий рівень тривожності, ближче до середнього рівня або середній за такими показниками, як «страх ситуації перевірки знань» та «страх самовираження». Високий рівень тривожності дітей за шкалами «страх самовираження» та «фрустрація потреб в досягненні успіху» знизився до середнього рівня. За свідченнями батьків, відомо, що настрій дітей значно покращився, у них з'явилася бажання ходити до школи, вони охоче ділилися приємними враження та планами на майбутнє.

Завдяки зворотному зв'язку з учителями батьки повідомляють, що діти стали більш вільними, творчими, проявляють ініціативу на уроках, із захватом беруть участь в обговореннях шкільних питань. Інтерактивна форма навчання теж сприяє зниженню тривожності і покращує психоемоційний стан дітей.

DOI: 10.5281/zenodo.4399306

Граділь Є. О.

ПСИХОЛОГІЧНЕ АНАЛІЗУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ПРАЦІВНИКІВ МИТНОЇ СЛУЖБИ

Здобуття Україною незалежності зумовило необхідність у налагодженні ділових та партнерських відносин з іншими країнами світу, і особливо розвиток її зовнішньоекономічної діяльності (ЗЕД). Через це, зростає значення Державної митної служби (Держмитслужба) як органу, який регулює торгово-економічні відносини та контролює обсяги переміщення товарів через кордон, які зростають через глобалізацію торгівлі.

Митна служба України – сукупність органів виконавчої влади, які здійснюють захист економічних інтересів України шляхом митного контролю та оформлення товарів, які переміщуються через кордон, стягнення митних зборів, протидію контрабанді й порушенням митних правил (Веденеєв Д., 2009). Одним з основних завдань Держмитслужби є забезпечення реалізації державної митної політики, зокрема забезпечення митної безпеки та захисту митних інтересів України і створення сприятливих умов для розвитку зовнішньоекономічної діяльності, збереження належного балансу між митним контролем і спрощенням законної торгівлі (Постанова КМУ від 6 березня 2019 року №227).

Діяльність посадової особи митниці є складним та багатоаспектним процесом. Основним об'єктом цієї діяльності є людина як фізична особа і представник юридичної особи. Через це успішність співпраці митника і учасника ЗЕД залежить від їх прагнення до ділового спілкування та, особливо, від комунікативних здібностей працівника митниці. Митник

постійно перебуває у взаємодії з посадовими особами інших структурних підрозділів митниці, які також забезпечують процес митного оформлення, з колегами, учасниками ЗЕД, представниками вантажоперевезень і логістики та іншими організаціями.

Професійно значущими якостями працівників митної справи мають бути: доброзичливість, уважність, спостережливість, працьовитість, постійне бажання розвиватися у своїй справі, стресостійкість, комунікабельність, ввічливість, вміння долати психофізичні, психоемоційні навантаження, володіння різними психологічними прийомами для розв'язання конфліктних ситуацій і особливо важливе – досконалий рівень знань в юридичній та управлінській сферах.

Але реалії сьогодення такі, що вдосконалення законодавчих, організаційних та інших заходів у діяльності працівників митних органів не в повному обсязі забезпечують ефективну діяльність та продуктивність, тому що зовсім не враховуються особливості діяльності та навантаження під час здійснення митних формальностей, що впливає на взаємодію митника і учасника ЗЕД. Для покращення взаємодії та ефективного виконання посадових обов'язків, працівникам митниці необхідно володіти знаннями з психології, це значно допоможе при виявленні правопорушника, який намагається приховати факти недостовірного декларування товару, що тягне за собою недостовірні дані щодо митних платежів. Іноді, діяльність митника відбувається в екстремальних умовах, що є додатковим психоемоційним навантаженням на працівника.

К. Абульханова-Славська зазначає, що показником оптимальності є продуктивність діяльності: при оптимальних узгодженнях відбувається зростання, множення психічної та особистісної активності. Продуктивність праці створюється за рахунок організації діяльності людиною. Одночасно продуктивність сприяє розвитку і вдосконаленню самої особистості, зумовлює її перехід на якісно новий рівень діяльності. Тобто, саме у професійній діяльності людина може задовольняти свої потреби та розкрити всі свої можливості.

Завдяки тесту на професійну орієнтацію за методикою Є. Климова можливо встановити здібності особистості до

конкретного виду діяльності. Діяльність митника відноситься до типу «людина–людина», що говорить про те, що посадова особа майже завжди знаходиться в умовах безперервного спілкування, тому вона зобов'язана мати спеціальну підготовку, щоб уникати натисків, бар'єрів у спілкуванні та вимушених компромісних угод.

Отже, митна служба – це один з основних засобів побудови незалежності держави та забезпечення її функціонування. Але, розвитку особистості та стану психологічного здоров'я митника увагу держава приділяє в неналежному обсязі. Служба в митних органах передбачає високі вимоги до професійної кваліфікації, особистісних якостей, етичної культури та поведінки посадових осіб. Психологічний зміст митної діяльності складається з умінь, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності, а саме: швидко відновлювати свій психологічний стан, встановлювати контакт з учасниками ЗЕД, демонструвати коректну поведінку в будь-якій ситуації, вирішувати завдання різного інтелектуального рівня та швидко та ефективно знаходити рішення в конфліктній ситуації до початку стадії ескалації. Всі ці якості кожного працівника митниці створюють імідж усієї Держмитслужби.

DOI: 10.5281/zenodo.4399316

Громова Г. М.

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ІНТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ З СИМПТОМАМИ ПТСР У ВЕТЕРАНІВ З ВАЖКИМИ ПОРАНЕННЯМИ

Інтолерантність до невизначеності – це властивість особистості сприймати невизначеність як неприйнятну, нечесну та реагувати на неї як на загрозу. Чисельні англомовні дослідження пов'язують цю властивість зі стратегіями, які людина використовує у відповідь на стресові події. Від рівня (ін)толерантності до невизначеності певною мірою залежить і рівень стійкості до дистресу, і схильність занадто тривожитися, і перфекціонізм, і бажання контролювати якомога більше в

кожному з контекстів свого життя. Згідно трансдіагностичній моделі розвитку афективних розладів інтолерантність до невизначеності (ІТН) є одним з основоположних чинників, які ускладнюють лікування і рекомендовані в якості мішені для терапевтичних інтервенцій.

Західними авторами вивчався зв'язок ІТН з ознаками ПТСР, але досліджень цього зв'язку на військових недостатньо. Зазвичай вибірки складаються з військових, що звертались за допомогою у клініку, та демобілізованих ветеранів, які мають бойовий досвід. І в дослідженнях на цивільному населенні, і в роботах з ветеранами був виявлений значущий внесок інтолерантності до невизначеності до розвитку посттравматичного стресу.

Відомо також, що ступінь травматизації (наявність важких фізичних поранень, інвалідність) значно ускладнює реадaptaцію (Підчасов Е., Ломакін Г., 2011) і сприяє розвитку ПТСР. Зв'язок з симптомами ПТСР тут реципрокний: обмеження активності призводить до проявів соціально-психологічної дезадаптованості, яка сприяє загостренню симптомів ПТСР, що, в свою чергу, актуалізує відчуження та веде до зниження соціальної активності.

У той же час, *специфіка ставлення до невизначеності у ветеранів з важкими пораненнями та/або інвалідністю в світі не досліджувалась*. В Україні питання зв'язку інтолерантності до невизначеності з розвитком негативних емоційних станів та посттравматичного стресу у військових також не вивчалось. Тому **метою** цього дослідження є пошук зв'язку інтолерантності до невизначеності з ознаками ПТСР у ветеранів, що мають важкі поранення або інвалідність.

Вибірку склали військові, які взяли участь у фінальному відборі в параолімпійську збірну України для участі у «Іграх Нескорених» 2020. Критеріями відбору до фіналу були наявність підтверджених важких поранень або інвалідності, сформованість бажання проходити реабілітацію, здатність працювати в команді, етика спорту та проактивна життєва позиція. Учасники проходили подвійне тестування: фізичні результати змагань та співбесіди з психологами. Одночасно ветеранам було запропоновано взяти участь у даному

опитуванні (Громова Г., 2020). Дослідження проводилось на добровільних засадах, учасники були поінформовані про цілі дослідження і підписали згоду на обробку даних.

Всього заповнили анкети 38 респондентів, з них 6 анкет були відбраковані внаслідок незавершеного процесу заповнення. Середній вік респондентів 33,7 років ($\min = 23$, $\max = 50$, $SD = 7,2$). Респонденти заповнили Шкалу інтолерантності до невизначеності, коротку версію Н. Карлетона (IUS-12) в адаптації Г. Громової. Тест IUS-12 має загальний бал та дві шкали: тривога за майбутнє і гнітюча тривога. Респондентам пропонувалося відповісти за шкалою Лайкерта, наскільки вони згодні з кожним запитанням, де 1 – повністю не згоден, 5 – повністю згоден.

Другий тест – це опитувальник з симптомів посттравматичного стресового розладу за діагностичними критеріями DSM-5 – PCL-5 (Bovin M., 2015; Карачевский, 2014), який складається з 20 пунктів. Після ідентифікації найгіршої події за критерієм А, респонденти відповідають на запитання про різні симптоми і ступінь їх переживання впродовж останнього місяця. Відповіді оцінюються за шкалою Лайкерта від 0 (зовсім ні) до 4 (дуже сильно).

Середнє значення загального балу ІТН склало $M=32,03$ (при можливій максимальній кількості балів 60), середнє відхилення $SD=6,5$, альфа Кронбаха у вибірці: $\alpha=0,81$. З даних частотного аналізу розподілу відповідей опитувальника з інтолерантності до невизначеності (IUS-12) в групі ветеранів можна побачити, що переважна більшість респондентів згодна з питаннями щодо необхідності думати наперед, щоб уникати несподіванок (93,8%), націлена організувати все заздалегідь (84,5%) та згодна з твердженням, що навіть незначна непередбачувана подія може все зіпсувати (84%). Усі ці запитання входять до шкали «тривога за майбутнє» і такі відповіді вказують на те, що потреба та/або звичка все планувати дуже характерна для цієї вибірки.

У той же час серед запитань субшкали «гнітюча тривога» максимальну згоду отримало твердження «невизначеність заважає мені жити повним життям» (62,5%). Якщо врахувати, що інші запитання цієї шкали описують тривожні прояви реакції

на невизначеність і не набрали високих балів, можна зробити наступний висновок. Ветерани з важкими пораненнями з недовірою ставляться до невизначеності і намагаються її мінімізувати за допомогою планування. Стикаючись з несподіванками, вони реагують активними діями, не впадаючи у ступор або стан непевності. Частіше вони проявляють старанність та наполегливість у подоланні складних обставин.

Кореляційний аналіз ІТН з ознаками ПТСР в групі ветеранів був проведений за допомогою непараметричного критерія ρ Спірмена. Розрахунки проводились за допомогою програми для статистичної обробки даних SPSS 23.0.

Загальний бал ІТН корелює із всіма кластерами ознак ПТСР, тільки по субшкалах не виявилось зв'язку з негативними змінами у процесах збудження і реактивності, що розходиться с деякими попередніми дослідженнями (Oglesby, Gibby et al., 2017; Raines A. et al., 2019). На нашу думку, це пов'язано зі специфікою вибірки, адже група ветеранів складалася переважно з вмотивованих військових, які вміють опановувати свої емоції. Кореляційний аналіз відповідей на запитання кластеру Е прояснив це: в групі ветеранів субшкала «тривога за майбутнє» має значущий зв'язок з питанням щодо відчуття настороженості та станом пильності ($\rho=0.41, p<0.05$), у той час як «гнітюча тривога» пов'язана зі скаргами на проблеми з концентрацією ($\rho=0.49, p<0.01$) та сном ($\rho=0.57, p<0.01$).

Приклади зв'язку ІТН із складнощами зі сном були досліджені раніше і виявили непрямий вплив ІТН на якість сну через тривогу та сензитивність до тривожності (Lauriola M. et al., 2019). Значно менше балів у вибірці ветеранів з важкими пораненнями набрали відповіді, які стосуються спалахів агресії щодо оточуючих, самопошкоджувальної поведінки та перевищеної стартової реакції. Причина цієї відмінності може полягати саме у *специфіці проявів агресії у спортсменів з обмеженими можливостями*, зокрема у властивій їм «позитивній агресії» (Глухова В. та ін., 2017, с.89). Позитивна агресія складається з таких рис як старанність, непоступливість, наступальність і є здатністю досягати своїх цілей, завдаючи незначний дискомфорт іншим. Однією з цілей участі у «Іграх Нескорених» є можливість пройти реабілітацію, тобто участь у

змаганнях є досягненням і перемогою, а не бажанням отримати результат за будь-яку ціну. Ця спрямованість зміщує прояви агресії з себе або навколишніх на процес підготовки до змагань.

Внаслідок зробленого аналізу даних можна зробити *висновки*, що особливістю кореляції інтолерантності до невизначеності з ознаками посттравматичного стресу в групі ветеранів, що мають важкі поранення, є відсутність значущого зв'язку з гіперзбудженням та реактивністю, зокрема, спалахів агресії та самопошкоджувальної поведінки. Ця відмінність відображає специфіку переживання та проявів агресії у ветеранів з обмеженими можливостями, які знайшли себе у спорті.

Крім того, ветерани з недовірою сприймають невизначеність, але долають цю нелюбов за допомогою ретельного планування та готовності активно діяти у разі зіткнення з чимось непередбачуваним.

DOI: 10.5281/zenodo.4399322

Гуріна З. В.

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ТА ЇЇ ПРОЯВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЩІ

Стресостійкість особистості пов'язана з пошуком ресурсів, індивідуальних можливостей для подолання негативних впливів стресових ситуацій – це внутрішні (комплекс психофізіологічних, індивідуально-особистісних та соціально-психологічних особливостей індивіда) і зовнішні (характеристики середовища діяльності людини) чинники, що сприяють стійкості в стресогенних ситуаціях (Афанасенко Л., 2018).

Зокрема, А. Андрєєва, розглядаючи взаємозумовленість стресостійкості та позитивного ставлення студентів до навчальної діяльності, до внутрішніх чинників розвитку стресостійкості відносить: психофізіологічні (особливості вищої нервової діяльності, її внутрішні закони); соціально-психологічні (потреби, мотиви, установки, емоції, почуття); психолого-педагогічні (здібності, навички, звички, знання) (Андрєєва А., 2009). О. Баранов до внутрішніх чинників

стресостійкості зараховує особливості особистісної організації (темперамент, характер, мотивація, установки, цінності, рівень розвитку операціональних характеристик суб'єкта – стиль діяльності й поведінка, пізнавальна активність, професійні здібності та вміння) (Баранов А., 2002). А. Церковський внутрішніми чинниками стресостійкості вважає: силу нервової системи, урівноваженість нервових процесів, їхню інертність та рухливість, темперамент, тривожність, гендерні особливості, мотивацію, установки особистості, самооцінку, індивідуальний стиль діяльності, стилі копінг-поведінки (Церковський А., 2011).

А. Боднар та В. Пілецький виділяють комплекс психологічних чинників формування стресостійкості суб'єкта, який включає когнітивно-інтелектуальний та емоційно-особистісний блоки. До когнітивно-інтелектуальних особливостей відносять гнучкість і абстрактність мислення, полінезалежність як показник індивідуально-своєрідного способу переробки інформації, розвинені перцептивні здібності. До емоційно-особистісних властивостей – емоційну стійкість, оптимізм, середній рівень особистісної тривожності й агресивності та внутрішній локус контролю (Боднар А., 2013; Пілецький В., 2014).

Стресостійкість як інтегративна властивість особистості характеризується взаємодією поведінкових, емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності людини та тих особистісних характеристик, що забезпечують оптимальне досягнення цілі діяльності в складній емотивній обстановці. Всі вони проявляються через індивідуальний досвід особистості, адекватне емоційне реагування людини на стресові фактори, компетентність у подоланні стресових навантажень.

Проблему стресостійкості студентської молоді вивчали Л. Афанасенко, І. Мартинюк, Д. Морозов, Л. Омельченко, Т. Циганчук, А. Шамне, В. Шмаргун, С. Яшник. У процесі навчання студенти можуть переживати низку стресових ситуацій, пов'язаних з професійним становленням, особливо з його кризами. У свою чергу, Е. Зеєр і Е. Симанюк визначили фактори, які детермінують саме кризи професійного становлення особистості: 1) кризу навчально-професійної

орієнтації на стадії оптації (14–16 і 16–17 років) обумовлюють – неможливість реалізувати професійні наміри; вибір професії без врахування психологічних особливостей і психофізіологічних властивостей; ситуативний вибір професійного навчального закладу; становлення «Я-концепції» і її корекція; випадкові доленосні моменти життя; 2) кризу професійного вибору (16–18 або 19–21 рік) на стадії професійної освіти – незадоволення професійною освітою і професійною підготовкою; зміна соціально-економічних умов життя; перебудова провідної діяльності (Зеєр Е., 1997; Симанюк Е., 2005).

До ознак переживання студентами стресів як психічних станів можна віднести такі характеристики: 1) негативне ставлення до себе, низьку або високу самооцінку, невпевненість у власних здібностях, негативне ставлення та агресія до інших людей, високу ригідність; 2) негативне ставлення до діяльності чи майбутньої професії; 3) наявність внутрішньоособистісних конфліктів як зіткнення суперечливих мотивів, цінностей, думок. До особистісних передумов виникнення неблагополучних психічних станів Л. Юр'єва віднесла такі: «емоційну лабільність, підвищення тривожності, незрілість особистості, а також акцентуації її характеру та особливості мотиваційної сфери» (Юр'єва Л., 1998).

Стресостійкість особистості студента в навчальному оточенні вчені пов'язують з професійним становленням, віковою періодизацією, зміною соціальної ситуації і діяльності, що може супроводжуватися кризами професійного становлення з широким спектром стресових ситуацій та з адаптацією. У стресових ситуаціях професійного становлення майбутніх фахівців проявляються емоційні реакції на стрес та копінгові стратегії його подолання. Під їхнім впливом формується стресостійкість до складних чи неочікуваних навчальних вимог, змінюється навчальна мотивація, формується нова ціннісно-мотиваційна система, відбувається інтеграція життєвого і професійного досвіду на емоційно-особистісному рівні.

На основі результатів діагностики навчального стресу, бесід з першокурсниками про суб'єктивно значущі стресори в різних соціальних і внутрішніх психологічних сферах та спостереження нами проведений аналіз особливостей прояву

особистісної стресостійкості в юнаків.

Домінуюча кількість стресорів свідчить про дезадаптацію, низьку стресостійкість та суб'єктивну значущість їх для студентів. При цьому гендерні особливості стресостійкості осіб юнацького віку можна аналізувати стосовно суб'єктивної значущості різних стресорів. На дівчат і хлопців першого курсу діє помірна кількість негативних факторів. Проте хлопці в сферах навчання (43% порівняно з дівчатами – 52%), стосунків, конфліктів мають більшу адаптивність до виникнення екзаменаційного стресу і на них діє менше факторів, які можуть його викликати. Такі результати спростовують гіпотезу психологічних досліджень про те, що хлопці менш стресостійкі, а дівчата мають більшу адаптивність до стресу.

Проте дівчата більш піклуються про своє здоров'я, тому для них більше стресорів (20% порівняно з 19% у хлопців) у цій сфері. Їхня надмірна емоційність спричиняє також більше стресорів в конфліктних стосунках – 43% та 54% у порівнянні з хлопцями – 23 та 22%. Ситуація в країні для хлопців є суб'єктивно значущішою, адже в них на рівні підсвідомості та часткового усвідомлення вже сформована психологічна готовність до захисту власної країни.

У побуті дівчата є більш дисциплінованими, тому стресорів в цій сфері 24%, а в хлопців – 33%. Слід зазначити, що навчання (найбільш важливий фактор стресу як для дівчат, так і хлопців) є причиною виникнення стресів майже для половини досліджуваної вибірки студентів-першокурсників.

Специфіка навчальної ситуації пов'язана з великими психоемоційними й інтелектуальними навантаженнями у 37% студентів-першокурсників, що пояснює наявність у них внутрішніх протиріч, нестійкої самооцінки і проявів низького рівня стресостійкості. Вони то впевнені у собі і рішучі, то тривожні і пасивні. Для них характерні показники трохи підвищеної тривожності і стану фрустрації, переважно зовнішній локус контролю та середній рівень навчальної успішності.

До 23% від загальної чисельності частково адаптованих першокурсників ми відносимо також досліджуваних зі співвідношенням середніх показників стресостійкості,

особистісної і ситуативної тривожності та однаковою мірою присутніх показників внутрішнього і зовнішнього локусу контролю.

Найбільш стресостійкими до ситуацій соціальних змін у навчально-фаховому середовищі виявилися також 40% студентів першого курсу з показниками середнього рівня ситуативної й низького рівня особистісної тривожності та внутрішнім локусом контролю. Такі студенти впевнені у собі, сміливі і рішучі, мають адекватну самооцінку та переживають позитивні емоційні стани. Вони мають особистісні ресурси стресостійкості для успішного виконання діяльності.

Досліджені типи стресостійкості пов'язані з особистісними ресурсами першокурсників в процесі їхньої навчальної адаптації. Адаптаційний період студента-пешокурсника є надзвичайно важливим для становлення особистісно-професійних якостей, формування мотивації до навчальної діяльності та практичних навичок стресостійкості в сфері ділового спілкування з викладачами та однокурсниками.

Результати дослідження стресостійкості першокурсників підтвердили переважно успішну адаптацію їх до нової соціальної ситуації. Так, емоційна стресостійкість притаманна 39% (з високим ступенем її розвитку) і 22% (з середнім ступенем її розвитку) студентів; навчально-професійна стресостійкість – 63% студентів, власне психологічна стресостійкість – 64% студентів. Такі великі розходження у кількісному співвідношенні різних типів стресостійкості свідчать про унікальність й індивідуальність їхнього прояву. Наприклад, показники трохи вищі від середнього рівня як зовнішнього, так і внутрішнього локусу контролю можуть бути психологічним чинником особистісної адаптованості першокурсника залежно від його навчально-професійних якостей.

Низький ступінь емоційної стресостійкості притаманний 30% першокурсників, учбово-професійної – 36%, власне психологічної – 33%. Ці факти свідчать про те, що дана група студентів потребує корекції їхньої особистісної і ситуативної тривожності, тренінгів підвищення відповідальності їх щодо навчальної успішності та розвитку стресостійкості в нових

умовах навчальної діяльності.

Таким чином, стан стресостійкості особистості першокурсника визначає успішність його адаптації до навчальних змін. Внутрішній локус контролю, суб'єктивна значущість навчально-професійних стресорів, адекватне емоційне реагування на них забезпечують особистісну стійкість до стресових ситуацій у професійному становленні.

DOI: 10.5281/zenodo.4399330

Дерев'янюк С. П.

КОГНІТИВНІ ВИКРИВЛЕННЯ, ПОВ'ЯЗАНІ З ЕМОЦІЙНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

Емоційний інтелект як здатність до розуміння та управління емоціями вважається на сьогодні одним із предикторів психологічного благополуччя людини (Люсін Д., 2009; Salavera C., 2020). У зв'язку з цим дослідження чинників, які можуть негативно впливати на функціонування емоційного інтелекту особистості, буде актуальним, особливо якщо врахувати, що емоційний інтелект є виявом двох сфер психіки людини: не тільки емоційної, але й когнітивної (Бреслав Г., 2006).

Когнітивне викривлення визначається засновниками цього терміну як систематичні помилки в мисленні людини, пов'язані з її когнітивними обмеженнями (Kahneman D., Tversky A., 1974; Kahneman D., 2016). На сьогодні в літературі зустрічаються терміни-дублети, які відображають різноаспектність прояву когнітивного викривлення: «когнітивна ілюзія», «ілюзія мислення», «когнітивне спотворення», «когнітивна помилка», «когнітивне упередження», «когнітивна девіація» (Шовкова О., 2018).

Досить поширеним напрямом дослідження є вивчення когнітивних викривлень у зв'язку з емоційною сферою. У цих дослідженнях застосовуються, переважно, два основні підходи:

1. Деадаптивний, при якому когнітивне викривлення розглядається як один із різновидів відхилення від норми та пов'язується з різними емоційними порушеннями –

тривожними, депресивними станами (Guglielmo S. et. al., 2015; Robert A. et. al., 2018), агресивним саркастичним гумором (Rnic K. et. al., 2016).

2. Адаптивний, у межах якого когнітивне викривлення трактується як результат неусвідомлених помилок мислення, джерело цінного досвіду та пов'язується з переживанням почуття задоволеності: сімейними стосунками (Hamamci Z., 2005), життям загалом (Celik C., 2013), процесом мовотворчості суб'єкта пізнання (Дзюбак Н., 2015), зовнішнім виглядом (Dijkstra P. et. al., 2017). Оскільки у сучасній літературі розглядаються різноманітні види когнітивних викривлень залежно від галузі їх дослідження, **мета** даної роботи: розглянути найбільш поширені різновиди когнітивних викривлень, пов'язані (на теоретико-методологічному рівні) з емоційним інтелектом.

Презентована нами класифікація когнітивних викривлень ґрунтується на наступних етапах її формування: перший етап – складання максимально повного переліку різних видів когнітивних викривлень, представлених у сучасних дослідженнях вчених (Baer D., Lubin G., 2014; Kahneman D., 2016; Дзюбак Н., 2016; Rüdiger F., 2017).

Другий етап – відбір зі складеного переліку тих когнітивних викривлень, які відповідають змісту основних компонентів емоційного інтелекту: внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (ВЕІ) та міжособистісного емоційного інтелекту (МЕІ).

Третій етап – групування відібраних когнітивних викривлень за емоційними категоріями, які відображають зміст основних складових ВЕІ та МЕІ: усвідомлення власних емоцій (ВЕІ), емпатія, розуміння емоцій інших, управління емоціями інших людей (МЕІ).

Нижче охарактеризовано сутність виділених когнітивних викривлень та здійснено спробу обґрунтувати їх зв'язок з емоційним інтелектом на рівні складових, які входять до його структури.

Усвідомлення власних емоцій у хибному вияві може бути пов'язаним з такими когнітивними викривленнями, як ефект «знайомства з об'єктом» та ефект «менше – краще».

Ефект «знайомства з об'єктом» у контексті міжособистісних стосунків виявляється як хибна симпатія, коли людина здається нам більш симпатичною тільки тому, що вона часто потрапляє в поле нашої уваги. У цьому контексті показовими є експерименти Ч. Гетзингера та Р. Зайонца. Ці вчені провели низку експериментів, в яких було організовано спостереження за емоційним реагуванням навчальної групи студентів на новачка, навмисно одягнутого в ексцентричний великий чорний мішок. Емоційне реагування у групі студентів було досить динамічним: спочатку «об'єкт у чорному мішку» сприймався з недовірою та неприязністю, потім – із цікавістю, яка ще пізніше трансформувалася у дружелюбне ставлення (Zajonc R., 1968; Zajonc R., 2001).

Ефект «менше – краще» – когнітивне викривлення, пов'язане з переживаннями необґрунтованої радості. Ряд експериментів стосовно цього феномену було проведено К. Сі, Д. Аріелі наприкінці ХХ ст. В одному з них було показано, що у спортивних змаганнях бронзові медалісти переживають більше радощів, ніж переможці зі срібною медаллю, оскільки отримання срібла порівнюється з неотриманим золотом, а бронза – з неотриманням медалі взагалі (Medvec V. et. al., 1995). Таким чином було встановлено, що у випадку відсутності в людини можливості порівнювати певні речі з більш сприятливим вибором, перевага буде надаватися менш цінному об'єкту, що може бути обумовлено когнітивним спотворенням інформації у стані ейфорії.

Розуміння емоцій інших людей у хибній формі може бути пов'язане з такими когнітивними викривленнями, як ефект «розпізнавання жертви» та ілюзія прозорості.

Ефект «розпізнавання жертви» – один із різновидів когнітивного викривлення, який виявляється в ситуації емпатійної взаємодії. Сутність ефекту полягає в тому, що людина, яка спостерігає за несприятливими життєвими обставинами інших людей, більше співпереживає конкретній особі («жертві», з якою може себе ідентифікувати), ніж аналогічній групі осіб (Karen J., 1997).

Як приклад, можна навести результати експерименту з благодійності стосовно хворих дітей, в якому було показано, що

окремій дитині співпереживає значно більша кількість чужих їй людей, ніж усім хворим дітям у цілому. Відповідно, пожертвувань одній конкретній дитині також було зібрано більше, ніж цілій групі дітей (Kai Chi Yam, 2016).

Ілюзія прозорості також передбачає актуалізацію такої здібності емоційного інтелекту, як здатність розуміти емоційні прояви інших людей. Ілюзія прозорості – когнітивне викривлення, яке виявляється в тенденції переоцінювати як власну здатність розуміти емоційні прояви інших людей, так і здатність інших людей розуміти власні емоційні переживання (Savitsky K., 2003). У соціумі людина завжди прагне приховати свої реальні емоційні переживання, особливо коли це стосується хвилювання щодо публічних виступів або ділових стосунків. При цьому досить часто суб'єкт переживання переоцінює здібності інших людей розуміти емоції, і це може негативно впливати на взаєморозуміння у стосунках. Коли очікування не підтверджуються, суб'єкт переживання може відчувати не полегшення («моє хвилювання не помітили»), а здивування («чого ж я так хвилювався, адже всім байдуже»).

У міжособистісних стосунках стосовно прояву такої здібності емоційного інтелекту, як здатність управляти емоціями інших, можуть мати місце такі когнітивні викривлення, як ілюзія контролю та фреймінг ефект.

Ілюзія контролю – когнітивне викривлення, яке виражається в хибній впевненості людини в її здатності впливати на ті переживання інших людей, які об'єктивно від неї не залежать. Це можна спостерігати в життєвих ситуаціях, коли матір впевнена у своєму авторитеті стосовно вибору друзів власною дитиною, або коли дівчина безпідставно впевнена у симпатії зі сторони протилежної статі. Досить часто така впевненість є хибною, оскільки ґрунтується на наших ілюзорних уявленнях про власну значущість. У низці експериментів було показано, що ілюзія контролю сильно залежить від настрою індивіда: у пригніченому емоційному стані людина менше виявляє ілюзію контролю та менше вірить у власну могутність емоційно впливати на інших людей (Yarritu I., 2014).

Фреймінг ефект (або ефект обрамлення) – когнітивне викривлення, яке впливає на емоційне сприйняття інформації

людиною або групою людей (Rüdiger F., 2017). По-суті, це презентація однієї й тієї ж інформації, проте в різному (позитивному чи негативному) контексті. Досить часто цей ефект використовується з маніпулятивними цілями в рекламі та політиці з метою вплинути на емоційне ставлення людей до певного суб'єкта або об'єкта. З фасилітативною метою даний ефект також може застосовуватися у спілкуванні, наприклад, як засіб нормалізації настрою співрозмовника у стресовій ситуації.

Таким чином, дані теоретико-методологічного дослідження продемонстрували, що існує досить тісний зв'язок між різними видами когнітивних викривлень та емоційним інтелектом. Хибне усвідомлення власних емоцій виявляється в таких когнітивних спотвореннях, як ефект «знайомства з об'єктом» (хибне усвідомлення симпатії), ефект «менше – краще» (хибна радість). Хибне розуміння емоцій інших людей може уособлюватися в таких когнітивних викривленнях, як ефект «розпізнавання жертви» (хибна емпатійність) та ілюзія прозорості (хибне очікування взаєморозуміння). Хибне уявлення щодо можливостей впливати на емоції інших людей також може виявлятися в когнітивних викривленнях: в ілюзії контролю (хибний емоційний вплив) та у фреймінг ефекті (хибне емоційне ставлення).

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в емпіричному підтвердженні наявності зв'язку між когнітивними викривленнями та складовими емоційного інтелекту.

DOI: 10.5281/zenodo.4399344

Діброва В. А.

РЕТРОСПЕКТИВНЕ МАЙБУТНЄ ЯК ОСОБЛИВІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЧАСУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Психологічна травматизація ВПО, спричинена перебуванням в зоні військового конфлікту до переселення та труднощами в пристосуванні до життя на новому місці, знаходить відображення у всіх часових періодах життя вимушених переселенців. Їхнє минуле пов'язано з військовими

діями, імовірною загрозою життю та складнощами переїзду. Для теперішнього характерні матеріальні та побутові ускладнення, які виникли через раптовість та незапланованість переїзду, необхідність встановлювати нові соціальні зв'язки, відбудовувати життя з нуля на новому місці. Невизначеність, характерна для майбутнього, в випадку вимушеного переселення лише посилюється, викликаючи почуття тривоги та невпевненості в перебігу подій життя.

Успішність психологічної адаптації до нових умов великою мірою пов'язана з часовими перспективами. Так, орієнтація на негативне минуле та фаталістичне теперішнє (Зімбардо Ф., 2010) погіршує психологічну адаптацію мігрантів, тоді як збалансована часова перспектива та висока орієнтація на майбутнє позитивно впливають на успішність адаптаційного процесу (Marczak M., 2020). Значення майбутнього підсилюється його мотиваційним потенціалом, який підвищує активність ВПО у конструюванні свого життя після переїзду.

Для найбільш повного відображення процесу творення особистістю власного майбутнього з урахуванням усіх форм самопрогнозування та для підкреслення активної, авторської позиції особистості в цьому процесі доцільним є використання поняття конструювання особистісного майбутнього. Його можна визначити як процес свідомого, організованого та комплексного творення особистістю власного майбутнього згідно наявного образу майбутнього, що базується на індивідуальних особливостях особистості, попередньому досвіді та впливі соціальних обставин (Титаренко Т., 2012; 2020).

В конструюванні особистісного майбутнього ВПО окремого значення набуває саме попередній досвід, який має травматичний характер та складається з трьох компонентів відповідно до часових періодів. Травматичний досвід в минулому обумовлено подіями до переїзду та під час нього, травматичний досвід в теперішньому виник внаслідок труднощів пристосування до життя на місці переселення. Проте є ще й досвід конструювання майбутнього до травматичних подій: це майбутнє, яке не реалізувалося через неочікувані негативні зміни життя.

Останній компонент травматичного досвіду, а саме досвід конструювання майбутнього до травматичних подій, надає можливість говорити про наявність у ВПО ретроспективного майбутнього. За аналогією з граматичним часом англійської мови «future in the past» його слід розглядати як майбутнє, яке було закладено в минулому. Через непередбачувані та раптові зміни у всіх сферах життя, плани та цілі, які були у ВПО в минулому, залишилися нездійсненими. А зусилля та ресурси, що були витрачені на їх здійснення, виявилися марними. Такий негативний досвід може накладати відбиток на ставлення до майбутнього після переселення та на загальне бажання його конструювати.

Окрім цього наявність ретроспективного майбутнього ставить ще одне питання: наскільки новим буде майбутнє, яке конструюють ВПО після переселення?

Для відповіді на це питання доречно спочатку розглянути поняття «адаптації» та «переадаптації», які відрізняються ступенем перебудови особистості. Адаптація потребує меншого ступеня перебудови особистості, це здатність адекватно сприймати навколишню дійсність, людей, події, вчинки (свої та інших), а також готовність спілкуватися, вчитися, регулювати власну поведінку відповідно до вимог, норм і традицій бажаного культурного середовища. Її ефективність залежить від того, наскільки адекватно особистість сприймає себе та зовнішній світ, свої соціальні відносини і можливість їх конструювання, наскільки особистість здатна до змін в різних сферах життя (робота, навчання, побут). Натомість переадаптація відбувається там, де цінності, смислові утворення особистості, її цілі та норми, потреби та мотивація в цілому перебудовуються (або потребують перебудови) на протилежні по змісту, способам, засобам реалізації, або змінюються в значній мірі (Головченко Д., 2017).

За аналогією з цими процесами конструювання майбутнього також може відбуватись згідно ступеня перебудови особистості ВПО під впливом травматизації та пристосування до життя на новому місці.

В одному випадку особистість ВПО не потерпає від значних змін, і тоді мотивація, плани та цілі на майбутнє

залишаються тими самими, що були до переїзду. Їх досягнення лише відкладене у часі та здійснюється за допомогою нових засобів та ресурсів, оскільки життєві зміни унеможливають використання більш звичних. Конструювання майбутнього згідно попередніх задумів обумовлює ставлення деяких ВПО до теперішнього як до періоду, який треба перечекати задля повернення звичного життя або покращення життєвих обставин.

Докорінні зміни життя ВПО, які відображаються на матеріальному та соціальному статусі, житлових умовах, професійній діяльності та соціальних зв'язках, у поєднанні з асиміляцією травматичного досвіду можуть призводити до певної внутрішньоособистісної перебудови ВПО. Разом з особистісними змінами з'являються нові смисли та цінності, змінюються погляди на життя та відносини з іншими, виникає нова мотивація діяльності. В такому разі плани на майбутнє, складені ще до переселення, втрачають актуальність. Оновлена особистість має можливість проявити творчий потенціал як автор власного життя, конструюючи майбутнє заново, згідно нових умов та можливостей, використовуючи для цього нові ресурси та стратегії.

Можна зробити висновок, що наявність у ВПО ретроспективного майбутнього впливає на загальне ставлення до майбутнього та бажання і можливість його конструювати через попередній негативний досвід. Ретроспективне майбутнє обумовлює вибір між поверненням до планів, складених до переселення, та конструюванням нового майбутнього згідно життєвих та внутрішньоособистісних змін ВПО.

DOI: 10.5281/zenodo.4399350

Дорошок Н. А.

ЕТНОСОЦІАЛЬНА КУЛЬТУРА ЯК СОЦІАЛЬНО-ДУХОВНИЙ ФЕНОМЕН

Етноспільне буття, національні та міжнаціональні відносини, що складають його суть, завжди є динамічним процесом. Практика функціонування таких відносин, форм спілкування не дає підстав вважати, що найближчим часом вони

стануть менш суперечливими. Навпаки, ймовірно, що різноманітність, масштабність, глибина, а, відповідно, і складність та суперечливість цих відносин зростатимуть. Ось чому має посилюватись і значення цінностей етносуспільного буття, ефективного процесу його регулювання та саморегулювання, їхнього формування як фактора перетворення цих цінностей у домінанту життєтворчої особистості.

Поступальний розвиток змісту і форм етносуспільного буття вестиме не до спрощення їх, посилення подібності життя народів, а до ускладнення структури їхньої етносоціальної комунікації, поглиблення різноманітності зв'язків, що становлять її сутність. Саме тому перед дослідниками завжди стоятиме завдання глибокого пізнання діалектики етносуспільного буття, постійного виявлення і розв'язання суперечностей цього процесу з метою соціально значущого, морально орієнтованого освоєння та творення його цінностей, ефективної реалізації етносоціального потенціалу особистості та суспільства.

Етносоціальна культура виступає своєрідним чинником гармонізації національних і міжнаціональних відносин. Етносоціальна культура – це різноманітний досвід життєдіяльності народів, що містить в собі найсуттєвіші результати етносоціального досвіду соціально-етнічних спільностей, людей різних національностей щодо освоєння етносуспільного буття, соціуму в цілому, матеріальних та духовних цінностей, що його складають. Такий досвід має узагальнений, універсальний характер. У вузькому розумінні етносоціальна культура являє собою спосіб взаємодії, взаємовпливу форм діяльності соціально-етнічних спільностей, етнічних індивідуальностей, що здійснюється у всіх сферах суспільного життя; це система соціально-духовних цінностей, спрямованих на формування та відтворення різноманітних, багатогранних зв'язків та взаємин представників різних національностей з метою всебічної гармонізації міжетнічних відносин, загального прогресу суспільства.

Етносоціальна культура – це такий спосіб свідомої організації особистістю, етнічною індивідуальністю своєї сенсожиттєвої діяльності у сфері національного і

загальнолюдського, який забезпечує особистості всебічну самореалізацію, самоздійснення її сутнісних сил, різноманітних життєпроявів. Така культура покликана реалізувати, насамперед, багатогранний, етногуманістичний потенціал людини, тому виступає головним чином як етногуманістична культура.

Як фактор етносуспільних, етнодуховних відносин, етносоціальна культура включає в себе певну систему цінностей, знань, переконань, світоглядних орієнтацій, норм, традицій в органічній єдності з соціальною, гуманістично-значимою діяльністю людей. Важливими складовими є освоєння, творення етносуспільного буття, розкриття сутнісних сил людини, їх всебічну самореалізацію, й вимірюється обсягом створюваних етнічною індивідуальністю матеріальних, соціальних, духовних, гуманістичних цінностей. Етносоціальна культура – це готовність особистості до самовіддачі, саморозвитку етносоціального потенціалу – як свого особистого, так і всього суспільства.

Цінності етносоціальної культури є діалектичною єдністю національного та загальнолюдського. Вона неможлива як без цінностей конкретної національної культури, так і без загальнонаціональних цінностей і може виступати рушійною силою суспільного прогресу лише тоді, коли творчий потенціал такої культури ґрунтується на загальній системі цінностей, вироблених людством впродовж своєї історії.

Водночас цінності етносоціальної культури мають яскраво виражене національно-специфічне, індивідуальне забарвлення. Так, цінності етносоціальної культури в умовах нашої української дійсності мають стати нормою практично-повсякденної діяльності, орієнтації її громадян, елементом самоцінності кожної етнічної індивідуальності, складовою етногуманістичної творчості її народу.

В Україні своя особлива доля, яка обумовлена численними чинниками загальнолюдського, планетарного і національно-особливого, специфічного тільки для її народу, її етнокультури, традицій, менталітету, тобто для її індивідуальності. У такій індивідуальності України втілені дух її народу, його національна самосвідомість, самобутність та

неповторність власного складного, суперечливого, яскравого і трагічного етносоціального досвіду.

Одним із найважливіших засобів існування та реалізації етносоціальної культури є культура міжетнічного спілкування. Вона виконує функцію соціальної комунікації, в основу якої, насамперед, покладена безпосередня діяльність щодо обміну інформацією. Феномен спілкування пронизує всю етносоціальну культуру, вона виступає як найважливіша, універсальна і необхідна умова її функціонування та розвитку.

Як істотний атрибут усієї системи культури, етносоціальна культура, реалізуючись, зокрема, за допомогою механізмів міжетнічного спілкування, є досить важливим способом розвитку людської життєдіяльності в процесі національних і міжнаціональних відносин, самозбагачення сутнісних сил людини, етнічної індивідуальності, сферою її самореалізації, самоствердження. Як істотний засіб культуротворчої діяльності особистості вона являє собою сферу та засіб утвердження в її духовно-моральному світі тих цінностей, норм, ідей, поглядів, які найбільшою мірою співзвучні духові часу, потребам суспільного розвитку. Така культура – важливий фактор відродження в національному втраченого, деформованого розвитку, самобутнього, прогресивних елементів етнічного у поєднанні з загальнолюдськими цінностями.

Етносоціальна культура – це складний соціодинамічний процес розвитку і функціонування багатогранних процесів та явищ суспільного життя, що безпосередньо чи опосередковано впливають на її становлення, формування. Соціодинаміка етносоціальної культури передусім передбачає звільнення особистості, етнічної індивідуальності від таких форм національних, міжнаціональних відносин, які сковують її; вона означає перехід від статичного існування культури до динамічного. Соціодинаміка етносоціальної культури передбачає автономію етносу, перехід від тотальної регламентації до свободи всіх сфер життєдіяльності етнічної індивідуальності, етносоціального плюралізму, від одномірності до багатомірності, багатогранності, альтернативності економічних, соціальних, політичних, духовних процесів, що

зумовлюють розвиток свободи етнічності, органічну самореалізацію етнічної індивідуальності. Зрештою, соціодинаміка етносоціальної культури передбачає перехід від тоталітарних чи примітивних інституціональних форм організації її формування, виховання до цивілізованих форм, що ґрунтуються, насамперед, на самоорганізації, самореалізації особистістю, етнічною індивідуальністю цінностей, що становлять сутність такої культури.

Важливим проявом соціодинаміки етносоціальної культури є процес її взаємозв'язку з іншими видами культури. Виступаючи як цілісне духовне утворення, як один з найважливіших елементів життєдіяльності суспільства, його культури, етносоціальна культура знаходить свій прояв у всіх її видах. Як системне явище, що творить підсистему культури, культури людських стосунків, її внутрішній імператив, етносоціальна культура є в усіх основних видах культури: політичній, правовій, моральній тощо. Вона являє собою сукупність ціннісних елементів кожного виду культури, проникаючи в яку можна виявити елементи досліджуваного виду. Цей взаємозв'язок має порівняно стійкий характер. Проте, етносоціальна культура є не просто видом культури, а виступає однією з її провідних складових, оскільки без ідей, почуттів, цінностей, що становлять основу такої культури, розвиток соціокультурного процесу, культуротворчої діяльності не може бути цілісним.

Активно взаємодіючи з іншими видами духовної культури, культури людських взаємин, досліджувана культура здатна помітно впливати на їхнє збагачення, оскільки являє собою діалектичний відбиток кожної форми культури і зазнає активного впливу всіх інших видів духовної культури, культури людських стосунків. Цей діалектичний, суперечливий взаємозв'язок дає можливість процесові формування і розвитку етносоціальної культури, що функціонує через саморегулювання, виконувати свою найважливішу функцію – гармонізацію національних відносин, етносоціального буття.

Таким чином, етносоціальна культура як суспільне явище, необхідність її формування та розвитку за сучасних якісних змін визначають її надзвичайно важливу роль у гармонізації

національних і міжнаціональних відносин, духовному житті суспільства. Виступаючи як важливий елемент, специфічний вид, частина духовної культури, етносоціальна культура справляє суттєвий вплив на всі сфери суспільної свідомості, інші види культури, збагачуючи їхній зміст, і сама збагачується. Цей діалектичний, суперечливий взаємозв'язок дає змогу процесу формування і розвитку етносоціальної культури виконувати свою важливу функцію, пов'язану з гуманізацією, гармонізацією національних, міжнаціональних відносин, утвердженням зрілих форм міжетнічного спілкування як важливого способу збагачення суспільного життя.

DOI: 10.5281/zenodo.4399357

Дроздов О. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ДОВІРИ ВІТЧИЗНЯНИХ СТУДЕНТІВ ДО ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ГРУП

Довіра, як одна з основних психологічних потреб особистості та суспільства, давно привертає увагу філософів та дослідників різних гуманітарних наук, зокрема психології. Можливо, саме це є причиною відсутності єдиного визначення даного феномена – його розуміють як почуття, ставлення, очікування, атитюд, когнітивну оцінку тощо. Як системний феномен довіра проявляється на різних рівнях – особистісному, міжособистісному, організаційному, суспільному. У психології існує солідна традиція вивчення довіри на перших трьох рівнях; на суспільному рівні (на рівні соціальних груп та інститутів) вона є об'єктом переважно соціологічних досліджень. У цьому контексті важливу роль відіграє поняття «соціальної» (Гужавина Т., 2012) або «макросоціальної» (Татарко А., 2014) довіри, яка носить узагальнений, абстрактний, не персоніфікований характер. Цілком погоджуємося з одним із класиків сучасної соціології Е. Гідденсом, який підкреслював важливість довіри не лише персоніфікованої (міжособистісної), але й «до абстрактних систем» (до «анонімних інших») для забезпечення безпеки і повноцінного соціального існування людини у

сучасному світі (Гидденс Э., 2011).

Значний досвід емпіричних досліджень соціальної довіри накопичений зарубіжними науковцями. Зокрема, тут слід згадати крос-культурні дослідження т.зв. «GfK Trust Index» – «індексу довіри» населення до професійних груп та організацій, які з 2003 р. щорічно проводяться транснаціональною дослідницькою групою GfK у Європі та США (Trust in Professions 2018 – a GfK Verein study, 2018). Нажаль такі дослідження майже не проводилися в Україні. Вітчизняна соціологія може похвалитися лише результатами опитувань стосовно довіри українців до окремих соціальних інститутів (часто, саме політичних). Поряд із тим, з нашого погляду, вивчення соціальної довіри є перспективним не лише у контексті політичних або політизованих соціальних інституцій, але й в «широкому» контексті професійних груп (адже в повсякденному житті «людина з вулиці» контактує переважно з представниками «неполітизованих» спільнот).

Це зумовило організацію та реалізацію авторського емпіричного дослідження, метою якого стало вивчення рівнів соціальної довіри сучасної молоді до представників різних професійних груп. Вибірку склали студенти НУЧК імені Т. Г. Шевченка, Чернігівського технологічного та Запорізького національного університетів спеціальностей «Психологія», «Економіка», «Філологія» та «Туризм» (n=131; середній вік – 19,6 років; 36 – чоловічої, 92 – жіночої статі, 3 – не вказали стать). Досліджуваним пропонувалася анкета, у якій (за допомогою 10-бальної шкали) просили оцінити ступінь своєї довіри до представників 33 професійних груп. Анкетування проводилося анонімно. Отримані дані аналізувалися за допомогою програми SPSS v23.

Виявилось, що найвищі рівні довіри молоді мали представники наступних професій: пожежники та рятувальники, пілоти, викладачі закладів вищої освіти, IT-фахівці та спортсмени. Відносно високою довірою також користувалися фермери, вчителі шкіл, психологи та фармацевти. Зазначимо, що значна частина цих результатів відповідає загальносвітовим тенденціям (виявленим у дослідженнях GfK). У той же час окремі результати можна пояснити або місцевими реаліями, або

демографічною специфікою нашої вибірки. Зокрема, висока довіра до фахівців IT-сфери та спортсменів, на нашу думку, пояснюється віком опитаних, певною ідеалізацією ряду «модних» сфер діяльності. Приємно також бачити серед «довірчих» груп представників системи освіти та психологів, які, навіть, випереджають лікарів. Вважаємо, що цей результат пояснюється тим, що: а) з викладачами студенти мають відносно регулярне спілкування, внаслідок чого можуть встановлюватися більш-менш нормальні стосунки (принаймні з більшістю педагогів); б) свою роль відіграє загальна тенденція зниження фахового рівня у вітчизняній системі охорони здоров'я (а низька якість роботи лікаря «відчувається» набагато швидше та більше, ніж помилки вчителів).

Цілком очікуваним був результат вкрай низької довіри молоді до чиновників та політиків (тут аналогічна світова тенденція, мабуть, підсилюється поширеною вітчизняною критичною установкою до державної політики). Водночас відносно низька довіра молоді до журналістів, працівників системи правосуддя, священників та продавців указує на існування в нашому суспільстві серйозних соціальних проблем.

Ряд тенденцій соціальної довіри молоді відображалися у показниках стандартного відхилення. Так, найменший рівень розкиду оцінок був у групі «пожежників-рятувальників» (що ще раз підтверджує певну ідеалізацію цих професій). Натомість найбільший розкид оцінок довіри стосувався священників, акторів, поліцейських та військовослужбовців. Таке суперечливе ставлення до перших трьох груп ще можна якось логічно пояснити: довіра до священників залежить від ставлення до релігії (яке, у свою чергу, часто поляризує людей); ставлення до акторів та мистецтва зумовлено індивідуальними естетичними смаками; ну а стосовно поліції, вірогідно, має місце зіткнення «старих» негативних («менти») та «нових» позитивних («реформована поліція») стереотипів. А ось значна дисперсія довіри щодо військових є цікавим фактом, особливо на фоні даних ряду вітчизняних соціологічних опитувань (які свідчать про суспільну довіру щодо ЗСУ). Вочевидь, що навіть у умовах поширеного глорифікованого офіційного дискурсу, більшість наших респондентів не ідеалізували «захисників

Вітчизни» (середній рівень довіри до них був однаковим із банківськими працівниками). Припускаємо, що це може бути якось пов'язане зі ставленням до подій на Сході країни, певною психологічною «втомою» від них. Так чи інакше, «пожежники-рятувальники» (які рятують життя «тут») викликали в опитаних значно більше довіри, ніж військовослужбовці (які захищають «там»).

Для перевірки того, чи не вплинули на отримані результати статеві особливості нашої вибірки (кількісна перевага дівчат), ми застосували процедуру U-критерія Манна-Уїтні. Було виявлено відсутність статистично вірогідних відмінностей в оцінках соціальної довіри дівчат та юнаків за одним винятком – дівчата більше довіряли військовослужбовцям (при $p \leq 0,001$).

Для виявлення закономірностей групування всіх 33 професій нами було проведено процедуру ієрархічного кластерного аналізу. В результаті було отримано два базові кластери. До першого увійшли практично всі професійні групи, крім чиновників та політиків. Останні склали другий кластер, що характеризується найнижчою довірою молоді. Привертають увагу тенденції групування окремих професій усередині першого кластеру – тут виокремилися 3 основні групи:

а) професії, які користуються «середньою» довірою «вимушеного характеру» (тобто людина змушена довіряти цим фахівцям внаслідок об'єктивних причин); сюди увійшли майстри, медичні працівники, адвокати, банківські працівники та, що цікаво, соціологи та соціальні працівники;

б) професії, що викликають високу або відносно високу довіру молоді (вже згадані пожежники та рятувальники, пілоти, спортсмени, фермери, фармацевти, ІТ-фахівці, викладачі, вчителі та психологи);

в) професії з відносно невисокою довірою (правоохоронці, страхові агенти, водії, таксисти, представники ЗМІ та комерційної сфери, актори, військові та священники).

Оскільки довіра є одним з вагомих чинників психологічної безпеки особистості, ми вирішили визначити кореляцію вищеписаних показників довіри зі ступенем психологічної безпеки опитаних (остання визначалася за показниками «Шкали

базисних переконань» Р. Янофф-Бульман). Виявилось, що найчастіше з рівнями соціальної довіри молоді корелювала шкала «Справедливість». Вона відображає переконання особистості в тому, що у світі діють закони справедливості, а кожна людина отримує те, що заслужила. Інший цікавий факт полягав у тому, що найбільше кореляцій показників ШБП було зафіксовано стосовно довіри до священиків, бізнесменів та спортсменів. Складно пояснити, що поєднує ці професії, можливо вони символізують основні полюси ціннісно-сислової сфери особистості (духовне – матеріальне). Поряд з тим виявилось, що довіра до представників багатьох професій практично не пов'язана з параметрами психологічної безпеки. Це, зокрема, адвокати, актори, співробітники банків, водії громадського транспорту, лікарі, чиновники, майстри, пілоти, пожежники та рятувальники, політики, поліцейські, викладачі, психологи, соціологи, ІТ-фахівці, страхові агенти, судді, телеведучі, фармацевти та фермери. Мабуть, довіра студентів до них зумовлюється іншими особистісними та соціально-психологічними чинниками (особливості світогляду, соціальні стереотипи, життєвий досвід тощо).

В цілому отримані дані свідчать, з одного боку, про поширення у масовій свідомості вітчизняної молоді глобальних тенденцій (особливо стосовно найбільш «довірчих» професій); з іншого боку, вони вказують на існування в українському суспільстві комунікативних проблем стосовно певних соціальних груп (у т.ч. й неполітизованих).

DOI: 10.5281/zenodo.4399369

Дроздова М. А.

СТАТЕВІ ОСОБЛИВОСТІ АНТИСОЦІАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДІ В СИТУАЦІЇ ПОМСТИ

Традиційно у психології творчість розглядається як процес створення не лише нового, але й «соціально корисного» продукту. Проте останнім часом увагу зарубіжних дослідників (Cropley D. et al., 2008; Cropley D. et al., 2010; Hao N. et al., 2016; Runco M., 1993; Harris D., Reiter-Palmon R., 2015; James K. et al.

1999) повертає креативність, результатом якої є завдання ненавмисної чи навмисної шкоди людям. Якщо у першому випадку йдеться про так звану негативну креативність, то у другому – про антисоціальну. Останню визначають як розв’язання нелегітимного завдання нелегітимними або деструктивними способами, що завдали шкоди іншим людям (Мешкова Н., Ениколопов С., 2017, 2018).

Досліджуючи негативну та антисоціальну креативність, російські науковці виявили їхній зв’язок з низкою демографічних і індивідуально- та соціально-психологічних чинників, зокрема зі статтю, віком, агресивністю, ціннісними орієнтаціями, рисами «Big Five», макіавелізмом, емоційним інтелектом, соціальним статусом тощо (Бочкова М., 2020; Бочкова М., Мешкова Н., 2018, 2019; Мешкова Н., Ениколопов С. и др., 2018, 2020). Натомість, у сучасній вітчизняній психології бракує відповідних досліджень.

Метою нашого емпіричного дослідження стало з’ясування статевої специфіки «антисоціальної» креативності молоді в ситуації помсти. Вибірку утворили студенти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка (n=111; з них 66 жінок та 45 чоловіків). Респондентам пропонувалася наступна ситуація: *«Уявіть, що Вашу подругу (друга) кинув хлопець (дівчина). Вона (він) звернулася (-вся) до Вас із проханням допомогти помститися йому (їй). Запропонуйте якомога більше варіантів помсти»*. До отриманих відповідей застосовувалася процедура контент-аналізу. За смислові категорії підрахунку приймалися способи «помсти». Також окрему категорію утворили відповіді, у яких не йшлося про помсту (тобто ті, що не стосувалися антисоціальної креативності). Подальшому аналізу загалом підлягали категорії з частотою згадування не менше 10%. Проаналізуємо результати.

І в жіночій, і в чоловічій групі найзначущішою серед тих, що ілюструють антисоціальну креативність, виявилася категорія з умовною назвою **«Дії, що завдають моральної (емоційної) шкоди людині»**. Вона склала відповідно 30% і 28 % відповідей. Отже, бачимо, що певна частина молоді, незалежно від статі, продумуючи спосіб помсти, робить акцент на емоційній

вразливості людини, можливості «зачепити її за живе». Сюди ми включили наступні приклади: «розвісити «голі» фотографії хлопця/дівчини по школі/університету або навіть по місту»; «попросити друга подруги зіграти роль хлопця перед її колишнім»; «знайти нового хлопця/дівчину і викласти фотографії з ним/нею у соціальну мережу»; «спалити всі подарунки колишнього і викласти все це в соціальну мережу»; ««кинути» колишнього/колишню в чорний список в соціальних мережах»; «розмістити його фото і телефон на сайті знайомств»; «підіслати до колишнього знайому, щоб закохала його в себе і так само покинула»; «пожартувати над хлопцем і зняти на відео»; «почати зустрічатися/зрадити з кращим другом/подругою»; «прикинутися вагітною дівчиною, яку «зрадник» покинув, щоб нова дівчина його покинула»; «навести військкомат на нього»; «розповісти, що він «поганий» у ліжку»; «збабити колишнього, і коли він роздягнеться, викинути його одяг з вікна»; «знайти нову дівчину/ хлопця і постійно потрапляти йому/їй на очі»; «повернути хлопця або дівчину і одразу ж кинути»; «змусити дівчину шантажем повернутися»; «знайти нову дівчину і дарувати їй дорожчі подарунки у всіх на очах, у тому числі й при колишній»; «розбудити вночі, подзвонивши або постукавши у двері» тощо.

Також на рівні тенденції у чоловічій і жіночій групах була виділена категорія «**Непряма вербальна агресія**» (9% і 7% відповідно). Її утворили відповіді за типом: «сказати всім, що колишній подруги – нетрадиційної орієнтації»; «розпускати про колишнього/колишню погані чутки»; «написати образливі слова на дверях квартири колишньої/колишнього»; «розповісти новій дівчині, що він зраджує зі мною»; «розповісти суперниці щось погане про хлопця»; «розповісти друзям колишнього про його слабкості»; «всім розповісти про ситуації, де хлопець осоромився»; «поділитися секретом колишнього/колишньої» тощо. Несуттєвий відсоток відповідей такого роду засвідчує, що словесні образи представники обох статей не вважають ефективним способом помсти. Мабуть, причиною цього є юнацький максималізм – надання переваги крайнім, надмірним, радикальним діям у цій проблемній ситуації.

Окрім спільних тенденцій, ми отримали також і певні

відмінності за статтю. Зокрема, категорія «**Фізична агресія**», наявна у обох групах, досить істотно відрізнялася за відсотковим значенням (17% у чоловіків і 9% у жінок). Це видається нам зрозумілим, оскільки хлопці більш схильні до фізичної агресії, ніж дівчата. Ось приклади відповідей, що передбачали завдання тілесних ушкоджень: «дати снодійне, вивезти в ліс і роздягти»; «штовхнути зрадника в bagno»; «набити колишньому пику»; «побити хлопця, до якого пішла дівчина»; «закидати з балкона яйцями»; «підсипати проносне у напій»; «підкрастися ззаду і підпалити йому волосся»; «натерти туалетний папір/труси/рушник червоним перцем»; «налити в шампунь синьки/зеленки»; «на спільній тусовці обмазати голову/брови засобом для епіляції» і т.ін. Іноді зустрічалися й відверто «кримінальні» відповіді, які, швидше за все, мали суто декларативний характер: «вбити людину улюбленим ножем (гострим предметом) особи, що покинула»; «найняти кіллера»; «посадити на електричний стілець»; «вивезти на озеро, прив'язати до ноги тягар і викинути дівчину/хлопця в озеро»; «застрелити, спалити тіло і розвіяти прах на березі океану»; «розчинити в кислоті»; «вколоти отруєною голкою»; «каструвати»; «стратити/ відрубати що-небудь»; «отруїти його».

Також за вираженістю у відсотках несуттєво відрізнялася в обох групах категорія «**Завдання матеріальних збитків**» (12% у жінок і 8% у чоловіків). Її утворили наступні приклади: «порізати одяг колишнього»; «викинути речі зрадника»; ««рознести» квартиру хлопця»; «змінити замки в його квартирі»; «виїжджаючи з квартири колишнього, залишити в карнизі краватки або яйця (щоб вони протухнули, і залишився нестерпний запах)»; «розбити машину/дорогу річ цієї людини»; «подряпати машину (якщо вона є)»; «обклеїти всю машину яскравими стікерами»; «проколоти шини в машині»; «якщо є машина, розлити в ній стійкі парфуми»; «зламати акаунт»; підставити таким чином, щоб колишнього подруги звільнили або відрахували»; «оформити на колишню друга кредит на величезну суму»; «запросити в ресторан, щоб поговорити, а потім піти, не сплативши рахунок» і т.ін. Отже, хоча ця категорія виявилася не надто значущою, все ж її виділення може

вказувати на вагомість матеріальних цінностей для певної частини опитаної молоді.

Значимо, що в обох групах третину утворили відповіді нейтрального змісту, тобто такі, у яких не йшлося про жодний спосіб помсти: 36% у жіночій і 31% у чоловічій групі). Можемо припустити, що частина респондентів мають досить тверезу, раціональну (і, можливо, гуманістично спрямовану) позицію, усвідомлюючи, що помста не допоможе розв'язати проблемну ситуацію. Якісний аналіз результатів засвідчив переважання серед «жіночих» і особливо «чоловічих» відповідей поради не мститися (пробачити, забути, жити далі). Ось приклади: *«витрачати час на помсту – безглуздо»; «запропоную не мститися під приводом: «він і так дурень, що таку дівчину втратив»»; «помста – це не вихід»; «немає сенсу мстити, все повернеться бумерангом»; «забути про цю ситуацію і жити далі»; «мирно розійтися»; «пробачити»; «від усієї душі побажати добра»; «бути щасливою»; «краще залишити її (його) в спокої (кохаєш – відпусти)»; «Бог усім суддя»; «сказав би не витрачати дарма час і старався б подругу розважити, розвеселити, відвести думки від тієї людини».*

У групі представниць жіночої статі також наявною була просоціальна порада не реагувати на те, що сталося (показувати, що не переживаєш, «замилувати очі», демонструвати спокій, ігнорувати колишнього): *«після розставання показати цій людині, що тобі й без неї добре»; «змусити колишнього жалкувати про свій вчинок, демонструючи красу свого життя без нього»; «перестати звертати на колишнього увагу навіть під час випадкових зустрічей»; «не нагадувати йому про себе»; «не показувати, що засмучена розставанням, ігнорувати колишнього»; «поїхати на відпочинок і в Instagram» виставляти фото з відпочинку»; «не приймати дзвінків»; «не відповідати на повідомлення»; «зустрітися зі спільними знайомими і робити вигляд, що ти ані скільки не переживаєш».* Тут, припускаємо, знайшла відображення більша схильність жінок до демонстративної поведінки.

Проаналізовані результати дають змогу дійти наступних висновків. По-перше, статевий чинник лише частково позначається на антисоціальній креативності студентів. Так,

частина представників обох статей одним із провідних способів помсти уявляє завдання моральної (емоційної) шкоди «зрадникові». Поряд із тим, серед чоловіків більш вираженою у означеній ситуації є фізична агресія, тоді як у групі жінок – завдання матеріальних збитків. По-друге, частина опитаних розцінює помсту як неефективний спосіб розв’язання конфліктної ситуації. По-третє, аналіз більшості запропонованих варіантів «помсти» вказує на те, що далеко не всі з них – дійсно креативні. Значна кількість є прикладами стереотипної агресивної поведінки в ситуації помсти, що сформувалася внаслідок соціального наущіння.

DOI: 10.5281/zenodo.4399377

Духневич В. М.

ПРО ГОТОВНІСТЬ ДО КОНСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У НАДЗВИЧАЙНІЙ СИТУАЦІЇ

Поширення Covid-19, як надзвичайна медична, соціальна, психологічна та політико-економічна ситуація, гостро поставила перед владними інститутами чи не кожної країни актуальне питання: як убезпечити та захистити людей під час пандемії та які мають бути зроблені кроки аби забезпечити необхідну якість життя своїх громадян? В нашій країні така проблематика загострюється ще й у зв’язку із воєнними діями та небезпеками виникнення пов’язаних з цим надзвичайних ситуацій техногенного та соціального плану. Все це надає особливих вимірів значущості проблемі формування готовності індивідуальних та колективних суб’єктів до конструктивної поведінки у надзвичайних ситуаціях.

Часто саме діти шкільного віку і молодь виступають такою групою населення, яка найбільше потерпає від катастрофічних подій, що зумовлено не тільки браком досвідченості (знань, умінь, навичок реагування у надзвичайних ситуаціях), а і віковими особливостями їх психіки (низькою стресостійкістю, що призводить до виникнення стресових та пост-стресових розладів внаслідок нездатності опанувати стресогенну ситуацію). З іншого боку, як відмічають деякі

експерти, аналізуючи вітчизняний досвід, а також досвід західноєвропейських країн організації навчального процесу у закладах освіти у кінці літа – восени 2020 року та в зв'язку з децю легковажним ставленням молоді до протиепідеміологічних заходів, спостерігається поширення коронавірусної хвороби Covid-19.

Отже, до педагогічних та психологічних працівників системи освіти в наявних умовах висуваються особливі вимоги щодо виконання ними професійних обов'язків у зв'язку з необхідністю забезпечити не тільки психологічне та фізичне здоров'я своїх вихованців, але й сформувати необхідні компетенції, в тому числі і щодо безпечної та соціально-відповідальної поведінки. У зв'язку з цим виникла необхідність конкретизації категорії «психологічна готовність до надзвичайних ситуацій».

Готовність суб'єкта до конструктивної поведінки у надзвичайній ситуації у спеціальній літературі часто розглядається як варіант готовності до дії. Психологічний словник визначає готовність до дії як *«установку, спрямовану на виконання тієї чи іншої дії»*. Ця готовність *«припускає наявність певних знань, умінь, навичок; готовність до протидії перешкодам, які виникають у процесі виконання дії; надання якогось особистісного змісту виконуваній дії. Готовність до дії реалізується за рахунок прояву окремих складових дії: нейродинамічної сформованості дії, фізичної підготовленості, психологічних факторів готовності»*. Проте доцільним є одночасний розгляд психологічної готовності як стану та як якості особистості. Більшість авторів дотримуються думки, що готовність – це особливий психічний стан. Разом з тим, існує визначення готовності як стійкої характеристики особистості, яка діє постійно, та яку не потрібно кожен раз формувати у зв'язку з поставленими завданнями. Будучи заздалегідь сформованою, ця готовність – суттєва передумова успішної діяльності.

У структурі готовності до конструктивної поведінки у надзвичайній ситуації можна виокремити певну кількість компонентів. У найзагальнішому вигляді структуру готовності можна уявити такою, що складається з трьох компонентів:

когнітивного (усвідомлення об'єкта), афективного (емоційна оцінка об'єкта) і поведінкового (послідовна поведінка відносно об'єкта). Згідно іншого підходу кількість таких компонентів може бути більшою. Це можуть бути мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти. Не фокусуємось зараз на цих підходах, зазначимо наступне. Усі ці компоненти на рівні конкретного суб'єкту презентовані як образ дій в ситуації, що склалася. У залежності від рівня сформованості такої готовності образ дій може бути фрагментарним, нечітким, розмитим, або ж навпаки – чітко структурованим, системним, рефлексивним. Найбільш очевидний приклад спеціаліста, що має чіткий образ дій в ситуації – це професіонали-рятувальники або медики, яких спеціально готують до вирішення завдань в таких умовах. Очевидно, що до дій в ситуації поширення коронавірусної хвороби Covid-19 фахівці освітньої сфери не були готові і перебувають свою діяльність так би мовити «на марші».

Крім того, можливість чи готовність до конструктивної поведінки у надзвичайній ситуації має декілька векторів: 1) можливість відповідних державних органів та структур забезпечити необхідні умови функціонування суспільства та їх здатність ефективно організувати життєдіяльність громадян; 2) можливість виконання фахівцями своїх професійних обов'язків з метою впливу на громадян, що переживають надзвичайну чи екстремальну ситуацію чи подію; 3) можливість суб'єктів дії в умовах надзвичайної ситуації конструктивно / ефективно вирішувати різні проблемні питання. Під суб'єктами дії ми розуміємо фахівців, що в актуальних умовах продовжують виконувати свою професійну діяльність, пов'язану із впливом на інших людей (наприклад, медики, психологи, педагоги та викладачі ЗВО, поліцейські тощо); 4) можливість відповідних державних структуру ефективно організувати процес підготовки до дій в разі виникнення надзвичайних ситуацій, процеси супроводження та подолання наслідків надзвичайних ситуацій. Серед іншого це включає в себе управління процесами мотивації різних індивідуальних та колективних суб'єктів до розвитку власних компетенцій.

Поєднання означених векторів створює умови для формування готовності індивідуальних та колективних суб'єктів діяти та виконувати поставлені завдання. Таким чином, ми можемо в першому наближенні операціоналізувати категорію готовності індивідуальних та колективних суб'єктів до дій в умовах надзвичайної ситуації.

Під готовністю індивідуального суб'єкта до конструктивної поведінки у надзвичайній ситуації слід розуміти сукупність якостей, знань, навичок, мотивів особистості, які забезпечують конструктивне або ефективне виконання професійних завдань у запропонованих задачах, а також сукупність об'єктивних умов діяти (ситуації, можливості виконувати професійні задачі тощо).

Під готовністю колективного суб'єкта до конструктивних дій у надзвичайній ситуації слід розуміти 1) сукупність якостей та знань колективних суб'єктів, що дозволяють їм ефективно взаємодіяти в кризових, екстремальних чи надзвичайних умовах при вирішенні спільних завдань; 2) забезпечення об'єктивних умов до встановлення та підтримки конструктивної взаємодії в ситуації, що склалася.

DOI: 10.5281/zenodo.4399385

Дяченко В. А.

ПРОБЛЕМИ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТРУДНОЩАМИ ДОВІЛЬНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ І КОНТРОЛЮ СВОЄЇ ПОВЕДІНКИ

Навчання являється провідним видом діяльності учнів молодшої школи. У початковій школі закладається фундамент системи знань, формуються розумові та практичні операції, дії та навички, без яких неможливе подальше навчання й практична діяльність. Функції планування, регуляції і контролю поряд з іншими психічними процесами лежать в основі успішної навчальної діяльності та досягають максимального значення саме із початком шкільного навчання. Успішність формування їх напряму залежить від гармонійного розвитку мозкових

структур. У зв'язку з цим актуальним є вивчення проблем у навчанні дітей з труднощами довільної регуляції і контролю своєї поведінки.

Програмування, регуляція і контроль активної, свідомої психічної діяльності, що є функціями префронтальної кори головного мозку, являється однією з найважливіших сторін навчальної діяльності та відіграє важливу роль в регуляції стану активності й приводять його у відповідність із запрограмованими за допомогою мови намірами і замислами (Лурия А., 2006). Найбільш повно порушення даної функції спостерігається у дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю. Під основними проявами СДУГ розуміють порушення концентрації уваги (труднощі її утримання, знижену вибірковість, виражену абстрагованість з частими переключеннями уваги), підвищену неструктуровану активність (Глоzman Ж., 2009). Такий синдром має в своїй основі біологічні механізми та проявляється порушеннями когнітивної, емоційної, вольової сфери дитини і перешкоджає успішній шкільній та соціальній адаптації (Шевченко М., 2007).

Зарубіжні дослідники синдром гіперактивності розглядають з точки зору нейропсихологічної теорії і пов'язують його прояви з позиції недостатньої сформованості «керуючих функцій», що забезпечуються лобними відділами головного мозку. У цілому, керуючі функції відповідають за моторний контроль, саморегуляцію, внутрішню мову, увагу та оперативну пам'ять, тобто цілеспрямовану організацію діяльності. Саме їх порушення веде до розвитку синдрому гіперактивності (Барклі Р., 2003).

Довільна увага – важливий психічний процес, основною функцією якого являється контроль і організація поведінки, а також забезпечення когнітивної гнучкості (Выготский Л., 1956; Лурия А., 1969). На даний момент синдром дефіциту уваги і гіперактивності виступає як найбільш поширений поведінковий розлад у дитячому віці, який характеризується тріадою симптомів: розладами уваги, гіперактивністю, імпульсивністю (Шевченко Ю., Глоzman Ж., 2009).

Порушення уваги у дітей проявляється передчасним перериванням виконання завдань розпочатої діяльності. Рухова

гіперактивність означає не лише виражену потребу в рухах, але і надмірне хвилювання, яке проявляється тоді, коли від дитини вимагають вести себе спокійно (під час занять та уроків). Найчастіше така поведінка зустрічається у структурованих ситуаціях, які потребують високого ступеня самоконтролю. Імпульсивність і схильність до швидких, необдуманих дій, які проявляються як в звичайному житті, так і в ситуаціях навчання. В школі у будь-якій учбовій діяльності в таких дітей спостерігається «імпульсивний тип роботи»: їм важко чекати своєї черги, тому вони постійно перебивають інших і викрикують свої варіанти відповідей (Шевченко Ю., 2007). Ці симптоми ведуть до порушень адаптації, що проявляється в різних ситуаціях, незважаючи на відповідність рівня розумового розвитку дитини нормальним віковим показникам (Заваденко Н., 2007).

Для СДУГ характерними є не лише вибіркова рухова активність та імпульсивність поведінки, але також порушення когнітивних функцій (уваги, пам'яті) та рухова незграбність, обумовлена статико-локомоторною недостатністю. Ці особливості пов'язані з недостатністю організації, програмування та контролю психічної діяльності і вказують вони на важливу роль дисфункції префронтальних відділів великих півкуль головного мозку (Лурия А, 2006; Брязгунов И., 2001).

В дослідженні А. Атаманчук зазначається, що гіперактивні діти з достатнім інтелектуальним розвитком зазнають невдач у виконанні завдання з того чи іншого шкільного предмета насамперед через неспроможність уважно вислухати завдання учителя та виконати всі його вказівки. Вони одразу беруться до їх вирішення, без попереднього планування та осмислення послідовності виконання завдання (Атаманчук А., 2018). Таким чином, в них випадає процес планування як прояв недостатньої саморегуляції. Зіткнувшись із труднощами, такі діти не намагаються їх подолати, а переключаються на інші види діяльності, які привернули їхню увагу. Гіперактивні діти за рахунок їхньої виснаженості дуже важко переносять діяльність, яка потребує великих затрат – як розумових так і фізичних. За рахунок порушення навичок саморегуляції вони займаються

тільки тією діяльністю, якою вони дуже зацікавлені і яка становить суть їхньої обдарованості (Богоявленська М., 2005).

Префронтальні відділи мозкової кори визрівають на пізніх етапах онтогенезу від 4-8 років (Лурия А., 2006). І більшість дослідників схиляються до думки, що ознаки розладу найбільш виражені у віці від 5 до 10 років, тобто в старшому дошкільному і молодшому шкільному віці. Таким чином, пік проявів синдрому припадає на період підготовки до школи і початок навчання (Брязгунов И., 2001). У цьому віці більш високі вимоги ставляться до тих якостей, які у дітей з синдромом слабо розвинені – до самостійності, цілеспрямованості, зосередженості. Постійні навантаження у школі можуть призвести до зриву компенсаторних механізмів центральної нервової системи та розвитку дезадапційного шкільного синдрому, що поглиблюється навчальними труднощами. Зниження уваги і пам'яті, відволікання та імпульсивність, гіперактивність, емоційна лабільність, неслухняність, нестача моторного контролю й саморегуляції, труднощі у навчанні і соціальних контактах, підвищена стомлюваність – все це заважає дітям повною мірою використовувати розумові здібності для успішного навчання і соціальної адаптації.

Первинні поведінкові порушення, що роблять дитину не пристосованою до загальноприйнятих стандартів соціальних вимог і виховних підходів, слугують джерелом нерозуміння, неприйняття і невдоволення з боку оточення. Звідси численні докори, осуд, моральні та фізичні покарання, вимоги поводитися так, як цій дитині не під силу. Тому вторинними проявами СДУГ, як зазначає Ж. Глозман, є емоційна нестабільність, швидка зміна настрою, іноді агресивність та схильність до демонстративної поведінки. Засудження та неприйняття поведінки оточуючими призводить до зниження самооцінки і порушення спілкування у гіперактивних дітей (Глозман Ж., 2007). Як наслідок, розвиток дітей з гіперактивністю може набувати патохарактерологічного формування особистості та «набутої» психопатії (Шевченко Ю., 1997)

Таким чином, діти, які мають порушення функцій регуляції, програмування і контролю психічних процесів мають ряд труднощів в навчанні. Особливо гостро проблема

проявляється в нездатності дітей до самостійної постановки мети, прийняття рішення, окреслення плану дій, виконання його, прояву зусилля для подолання перешкод та оцінки результатів своєї діяльності. Тому такі діти потребують постійного контролю зі сторони дорослих, а в деяких випадках і покрокової інструкції при виконанні завдань. Синдром дефіциту уваги та гіперактивності характеризується рядом первинних ознак, до яких відносять надмірну розгальмованість, рухливість, труднощі у концентрації уваги. Саме первинні поведінкові порушення роблять дитину не пристосованою до загальноприйнятих стандартів соціальних вимог та виховних впливів і слугують джерелом непорозуміння й призводять до низки вторинних емоційних порушень та деструктивної поведінки, що позначається на шкільній успішності.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці комплексної корекційної програми для подолання проблем гіперактивності.

DOI: 10.5281/zenodo.4399391

Казакова С. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УМІНЬ І НАВИЧОК ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ У СФЕРІ МАРКЕТИНГУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Психологічна готовність керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу в сфері освітніх послуг являє собою складне особистісне утворення, що містить сукупність мотивів, знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які забезпечують ефективність маркетингової діяльності.

У сучасних умовах набуває особливого значення здатність керівників освітніх організацій до маркетингової діяльності. Установлено, що психологічна готовність значної кількості керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг розвинута недостатньо.

Вивчення особливостей вмінь та навичок практичної діяльності у сфері маркетингу освітніх послуг у нашій роботі

здійснювалося, по-перше, за результатами аналізу ситуацій маркетингової активності у професійної діяльності керівника ЗПТО. Досліджуваним пропонувалося проаналізувати проблемні ситуації маркетингової діяльності керівника, в яких вони мусили виявити вміння осмислення як власних дій, так і дій оточення, аналізу причин і можливих варіантів розвитку ситуації, прогнозування власної поведінки та поведінки інших задіяних у ситуації осіб.

За якістю аналізу визначалися рівні успішності розв'язання управліннями проблемних ситуацій. Високий рівень констатувався в разі успішного розв'язання проблемної ситуації на основі осмислення керівником як власних дій, так і дій оточення; аналізу причин і декількох можливих варіантів розвитку ситуації, вибору найоптимальнішого варіанту здійснення маркетингу освітніх послуг, середній – у випадку в цілому успішного розв'язання ситуації, але за певних ускладнень у виборі оптимальної стратегії маркетингової діяльності, схильності до стереотипізації алгоритму розв'язання різних проблемних ситуацій. А низький рівень визначався в тому випадку, коли керівники не могли розв'язати ситуацію загалом або підходили до її розв'язання формально, без врахування вимог ситуації, часто обмежуючись висловлюваннями: «Так, це дуже важливо», «Ми завжди рекламуємо свій заклад», не указуючи при цьому конкретних шляхів здійснення такої діяльності.

За аналізом придатності було встановлено відповідність даної методики психометричним вимогам (α -Кронбаха=0,678).

За авторською методикою «Аналіз ситуації маркетингової активності у професійній діяльності керівника закладу професійно-технічної освіти», визначено рівні вмінь досліджуваних розв'язувати проблемні ситуації, що можуть виникнути під час здійснення маркетингової діяльності (або потребують звернення управлінців до неї).

Високий рівень умінь розв'язувати проблемні ситуації маркетингової діяльності показали лише 10,0% досліджуваних керівників, які виявили у процесі аналізу таких ситуацій здатність до осмислення як власних дій, так і дій оточення, аналізу причин і можливих варіантів розвитку ситуації,

прогнозування власної поведінки та поведінки інших задіяних у ситуації осіб.

Вони склали чіткий план маркетингової компанії з визначенням необхідних ресурсів, зон ризику та засобів їхньої мінімізації. Визначилися із колом стейхолдерів, які можуть сприяти ефективності маркетингової компанії тощо.

Майже половина досліджуваних (42,2%) характеризується середнім рівнем умінь. Вони в цілому виявили вміння успішно розв'язувати проблемні ситуації, водночас в окремих випадках такі управлінці не завжди могли визначити можливі ресурси (залучення спонсорів та ін.), іноді не розуміли доцільність найширшого висвітлення здобутків закладу в засобах масової інформації, особливо у соціальних мережах.

Приблизно така ж кількість керівників (47,8%) має низький рівень умінь розв'язувати ці проблемні ситуації, перекладає відповідальність за створення позитивного іміджу на державу, а в тих ситуаціях де пропонується розробити план просування освітніх послуг з урахуванням специфіки закладу, скаржиться на низький рівень підготовленості учнів і умотивованості їхніх батьків.

Крім того, з метою оцінювання здатності керівників усвідомлювати очікування оточуючих і відповідно здійснювати самоконтроль у міжособистісній взаємодії, була застосована методика М. Снайдера «Оцінка самоконтролю в спілкуванні».

За даною методикою результати тестування розподілялися наступним чином: від 0 до 3 балів – низький рівень самоконтролю, від 4 до 6 балів – середній рівень (він є оптимальним), 7-10 балів – високий рівень самоконтролю.

За результатами нашого емпіричного дослідження можна дійти висновку, що середній, оптимальний рівень самоконтролю властивий майже половині досліджуваних (48,7%), які, з одного боку, гнучко реагують на запити ситуації, намагаючись справити гарне враження на партнерів по спілкуванню, а з іншого – здатні відстоювати власну, принципову позицію у взаємодії з ними.

25,2% управлінців мають високий рівень самоконтролю у спілкуванні. Такі люди особливо чутливі до експресивних

реакцій і очікувань інших, завжди готові модифікувати власну поведінку відповідно до них, нагадуючи, за словами М. Снайдера, хамелеона. Як наслідок, може виникнути загроза не зовсім адекватної оцінки можливостей і ресурсів закладу у контексті просування освітніх послуг на ринку.

Четверта частина (26,1%) керівників характеризується низьким рівнем самоконтролю. Вони є менш гнучкими в демонстрації різних форм експресивної поведінки, виражають себе так, як відчують. У взаємодії з оточенням можуть проявляти прямолінійність, демонструвати поведінку, що відповідає лише власним установкам. Це може негативно позначитися на формуванні позитивного враження у потенційних споживачів освітніх послуг.

За результатами даних методик визначалися рівні розвитку (вмінь та навичок) психологічної готовності керівників ЗПТО. Високий рівень готовності констатувався у разі високого рівня успішності розв'язання проблемних ситуацій і середнього, оптимального рівня самоконтролю. Низький рівень констатувався в разі низького рівня вмінь і навичок здатності керівників усвідомлювати очікування оточення і відповідно здійснювати самоконтроль у міжособистісній взаємодії, а також низького рівня успішності розв'язання проблемних ситуацій. Усі інші результати було віднесено до середнього рівня складової розвитку психологічної готовності.

Узагальнюючи дані вищезазначених методик, виявлено розподіл досліджуваних керівників за рівнями розвитку психологічної готовності до маркетингу освітніх послуг.

Лише 5,7% досліджуваних виявили високий рівень вмінь і навичок розвитку психологічної готовності до маркетингу освітніх послуг, переважна більшість (48,2%) – середній, а 46,1% – низький. Отже, більшість керівників мають обмежені уявлення про маркетинг, шляхи та методи його здійснення в освітньому просторі, і не завжди вміють застосувати їх у практиці професійної діяльності.

Разом із тим, у достатньо великій кількості досліджуваних уміння практичної діяльності у сфері маркетингу освітніх послуг є недостатніми. Тому доцільним уявляється сприяння

розвитку вмій і навичок практичної діяльності керівників ЗПТО у сфері маркетингу освітніх послуг.

Отже, щодо розвитку психологічної готовності до маркетингу освітніх послуг визначено недостатній рівень умінь здійснювати маркетингову діяльність у значної частини досліджуваних, зокрема щодо розв'язання проблемних ситуацій маркетингової діяльності, оцінювання здатності керівників усвідомлювати очікування оточення і відповідно здійснювати самоконтроль у міжособистісній взаємодії з ними. Більшість керівників мають уявлення про маркетинг, шляхи та методи його здійснення в освітньому просторі, але не завжди вміють застосувати їх у практиці професійної діяльності.

DOI: 10.5281/zenodo.4399401

Каленчук В. О.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Університет як освітня та наукова корпорація має зовнішнє та внутрішнє середовище свого існування та розвитку. Сьогодні у зв'язку зі складними соціально-політичними та економічними умовами країни, відбуваються суттєві зміни у діяльності закладів вищої освіти. Тому, організаційна культура університету є інструментом адаптації до змін у зовнішньому середовищі та інструментом внутрішньої інтеграції, що сприяє ефективності діяльності вишу.

Організаційна культура університету, перш за все, спрямована на забезпечення якості вищої освіти та ефективності діяльності. Проте, із впровадженням комерціалізації діяльності закладів вищої освіти (наукові дослідження, що можуть давати прибуток; різні освітні послуги), важливо з'ясувати та уточнити цілі формування та розвитку організаційної культури.

Слід зазначити, що заклади вищої освіти не тільки зберігають цінності, які сформовано роками, але й створюють нові цінності, тому організаційна культура виявляється у цінностях, які втілено у місії університету. Формування

організаційної культури є складовою професійної діяльності керівника закладу вищої освіти, зокрема, прийняття управлінських рішень, мотивування та організація діяльності персоналу, управлінське спілкування (Гнезділова К., 2013; Іщенко А., Савело А., 2014).

Л. Карамушка з колегами наголошують на важливості вивчення чинників, що впливають на розвиток організаційної культури: 1) «зовнішні», (які стосуються формально-функціональних характеристик організації, наприклад, структурно-організаційних та просторово-організаційних характеристик); 2) «внутрішні» (які стосуються психологічних характеристик організації, наприклад, рівень організаційного розвитку, творчий потенціал організації тощо)» (Карамушка Л., 2014).

Серед найбільш відомих українських науковців, які приділяли увагу вивченню організаційної культури саме закладів освіти, слід відзначити наукові праці О. Бондарчук. У дослідженнях науковця доведено, що значний вплив на становлення організаційної культури надають керівники організації, серед важливих чинників науковець наголошує на самоефективності керівника. (Бондарчук О., 2008; 2014). Під самоефективністю розуміється переконання управлінця у тому, що він має достатній рівень професійної компетентності для успішного розв'язання професійних проблем, пов'язаних із освітнім процесом (ділова самоефективність), реалізації рольових очікувань суб'єктів освітнього процесу в ситуації управлінського спілкування (соціальна самоефективність).

Українськими психологами розкрито особливості розвитку організаційної культури у вищій школі (Завацька Н., Мітчикіна О., 2014; Ішук О., 2013) та в установах середньої освіти. Проаналізовано взаємозв'язок організаційної культури освітніх організацій з такими психологічними феноменами: організаційним розвитком (Карамушка Л., Шевченко А., 2014), підприємницькою активністю персоналу (Креденцер О., 2014), толерантністю персоналу (Терещенко К., 2013), самоефективністю керівників (Бондарчук О., 2014) та ін.

Розглядаючи університет, як велику організацію з ієрархічною структурою взаємовідносин, з конкретним чітко

визначеним внутрішнім регламентом, можна констатувати факт наявності у нього особливої, притаманної тільки університету корпоративної культури, яка пов'язує всіх його співробітників та тих, хто навчається, в єдине ціле, єдину систему (Щербакова М., 2012; Богдан Н., Масилова М., 2014; Шрайбер Н., Литвина С., 2016).

Безумовно, трансляторами корпоративної культури університету, його традицій, цінностей у суспільство та «реалізаторами» місії є студенти, що формують імідж освітнього закладу не тільки у період навчання у ньому, але й через тривалий час після його закінчення.

Корпоративна культура освітнього закладу має, таким чином, подвійну природу. З одного боку, це культура досягнення інтересів на ринку освітніх послуг – культура конкурентної боротьби, з іншого боку, це традиційна академічна культура, що ґрунтується на збереженні та розвитку наукових цінностей (Беляев А., 2007). Цінність її у тому, що вона сприяє природному відбору найбільш ефективних для досягнення цілей внутрішньокорпоративних міжособистісних відносин, відповідних поведінкових моделей співробітників та студентів.

Коли пріоритетом є такі цінності, як компетентність, творче прагнення, готовність до зовнішньої та внутрішньоуніверситетської конкуренції (змагання), готовність до роботи у команді, колективізм, гордість за свій університет, тоді корпоративна культура підвищує згуртованість співробітників та студентів, узгодженість їх поведінки, які найбільшою мірою відповідають цінностям університету (Беляев А., 2007). Оскільки, якщо люди мають однакові цінності та єдині норми поведінки, то організація може бути впевненою, що її члени приймуть вірне рішення.

Корпоративна культура через зростання конкурентоздатності університету сприяє підвищенню його іміджу та поширенню позитивної репутації. При виборі абітурієнтами майбутнього місця навчання має значення не стільки його імідж, скільки репутація. Престиж закладу вищої освіти має загальний характер, а репутація належить до конкретних аспектів його діяльності. Досвід зарубіжних університетів свідчить, що університети, які ставлять за мету

створити репутацію у певній галузі, досягають більшої ефективності, ніж ті, хто прагне до престижності (Дмитриев Г., 2010).

Корпоративна культура університету містить у собі зорієнтовані на клієнта принципи та цінності (наприклад, якість освітніх послуг), відображається на взаємовідносинах з ним та впливає у підсумку на конкурентоздатність закладу вищої освіти у довгостроковій перспективі. Як інструмент управління, вона впливає на результативність застосованих управлінських методик, наприклад, на ефективність управлінських інновацій (Копытов В., Пучков В., 2015). Перевагами сильної корпоративної культури закладу вищої освіти, крім власне покращення психологічного клімату у колективі університету та підвищення ефективності роботи персоналу, є посилення конкурентоздатності на ринку освітніх послуг, покращення адаптації випускників у професійному середовищі після закінчення університету.

Таким чином, необхідно відзначити, що корпоративна культура університету є багатоконпонентною, тобто містить у собі корпоративні культури наукової, професійної, викладацької та студентської спільнот. Відповідно, корпоративні цінності університету є сукупністю корпоративних цінностей відповідних спільнот. При цьому компоненти корпоративної культури університету, як і корпоративні цінності кожної із спільнот не мають суперечити одна одній, а існувати та розвиватися у межах напрямку, який визначено місією університету.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА
ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ В ХМАРНОМУ СЕРВІСІ
ПРОЄКТНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ
«УНІВЕРСАЛ-ОНЛАЙН»**

Всебічний особистісний розвиток учнів закладів загальної середньої освіти є метою системи освіти, що зазначено в новому Законі України «Про освіту». Дана мета може бути реалізована шляхом гармонійного поєднання гуманістичної педагогіки, якісного медичного обслуговування, психологічної підтримки та соціального супроводу дітей шкільного віку за умови співтворчості і тісної взаємодії всіх учасників освітнього середовища ЗЗСО.

Враховуючи вище наведені вимоги сучасності, у співпраці з групою вчених, педагогів, психологів НАПН України та медиків НАМ України розроблено та практично апробовано інноваційну особистісно-розвивальну систему (далі ОРС), яка автоматизована в спеціально створеній комп'ютерній програмі – хмарному сервісі управління освітнім процесом «Універсал-онлайн» (Киричук В., 2018, 2019). Сайт сервісу: www.universal-online.org.

Для визначення ефективності даної системи з використанням у практиці роботи ЗЗСО з 2001 року проводиться моніторинг особистісного розвитку учнів в динаміці протягом їхнього навчання. Діагностичні зрізи для учасників освітнього середовища здійснюються в онлайн-режимі за чотирма сферами: фізичною (9 критеріїв), психічною (34 критерії), соціальною (51 критерій) і духовною (10 критеріїв). Усього 116 критеріїв і показників. Особистісний розвиток учнів ЗЗСО діагностується кожний семестр навчального року (весна, осінь) протягом дев'ятнадцяти років з чотирнадцяти областей України. Для цього в сервісі зареєстровано понад 800 тисяч учнів і батьків, а також близько 6 тисяч педагогічних та медичних працівників.

Основними методами емпіричного дослідження є групове та особистісне тестування учнів, опитування класних керівників,

батьків учнів, занесення даних фізичного розвитку учнів медичними працівниками. Вибір діагностичних методик для учасників освітнього середовища здійснено автором з урахуванням впливу вікових і статевих особливостей на особистісний розвиток дітей віком від 4 до 20 років. Для дослідження особистісного розвитку дітей шкільного віку в хмарному сервісі використовується вісім діагностичних методик:

- «Соціометрія» (координатно-соціограмний аналіз статусної структури учнів класного колективу);
- «Ціннісні орієнтації» (в системі взаємостосунків учнів у класному колективі);
- «Життєва активність учнів» (за основними групами видів діяльності);
- «ДВОР» (вади особистісного розвитку);
- «Ціннісні пріоритети» (духовний розвиток);
- «Ставлення батьків до дитини» (опитування батьків / осіб, які їх замінюють);
- «Домінуюча система сприйняття» (опитування учнів);
- «Навчальна активність» (опитування учнів);
- «Фізичний розвиток» (стан фізичного розвитку учнів).

За результати комплексної соціально-психолого-педагогічної діагностики за допомогою сервісу створюються таблиці, матриці, діаграми тощо (понад 500 варіантів вибірок). На основі діагностичної інформації сервісом автоматично надаються психолого-педагогічні характеристики і рекомендації на кожного учня і класний колектив (для практичних психологів, класних керівників, вчителів, батьків). Функціями сервісу також передбачено створення:

- зведених статистичних звітів у формі таблиць, діаграм за результатами діагностики закладу освіти в цілому, закладів освіти територіальної громади, району, міста, області і країни загалом;
- списків учнів за медичними діагнозами (420 діагнозів МКХ10) та за соціальними станами (більше 100) тощо;
- списків учнів за визначеними індикаторами ознак булінгу у прихованій та початковій фазах реалізації;
- списків учнів з прогнозованою девіантною поведінкою

за визначеними конкретними індикаторами;

- аналіз впливу фізичного стану (включаючи медичні аспекти) на психосоціальний та особистісний розвиток кожного учня;

- конструювання задач особистісного розвитку і виховних завдань закладу;

- проєктування проблемно-цільового змісту в освітніх проєктах;

- проєктно-модульне планування реалізації проєктів педагогічними працівниками;

- творення особистісно-розвивального змісту в сценаріях уроків, системних виховних заходах тощо.

Аналіз моніторингу особистісного та соціального розвитку учнів, що проводиться понад двадцять років, підтверджує досить високу ефективність інноваційної особистісно-розвивальної системи, що працює в хмарному сервісі «Універсал-онлайн», а саме:

- в соціальному розвитку учнів: підвищується інтеграція класних керівників в учнівських колективах в середньому на 43%, здійснюється стимулювання життєвої активності вихованців за основними групами видів діяльності, особливо: в соціально-комунікативній – на 74%, навчально-пізнавальній – на 43%, суспільно корисній – на 41 %, національно-громадянській – на 20% тощо;

- в особистісному розвитку: значно зменшується кількість наступних категорій учнів в класних колективах: ізольованих – на 56%, відторгнених – на 68%; підвищується соціальний статус учнів у класних колективах на 32 %;

- у психосоціальному розвитку: знижується тривожність на 34%, імпульсивність – на 27%, схильність до нечесної поведінки – на 43%, агресивність – на 27%, невпевненість – на 26%, замкненість – на 13%, асоціальність – на 23%;

- у духовному розвитку відмічаються позитивні зміни, особливо з питань формування ціннісних пріоритетів учнів: «Я і здоров'я» – на 34%, «Я і навчання» – на 29%, «Я і праця» – на 16%, «Я і громадські доручення» – на 12%, «Я і Україна» – на 24%, «Я і моральні цінності» – на 41%.

Інноваційна особистісно-розвивальна освітня система, що

автоматизована в хмарному сервісі «Універсал-онлайн», є інструментом для реалізації прийнятого нового Закону «Про повну загальну середню освіту» та досягнення стратегічних цілей, визначених Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.

Основною підставою для впровадження освітньої системи та використання сервісу є позитивні рішення Президії НАПН України, успішне проведення двох всеукраїнських експериментів (2001-2007 рр.) і (2007-2013 рр.), згідно наказів МОН України, та результати першого етапу вже третього всеукраїнського експерименту з даної теми (2018-2023 рр.).

Впровадження сервісу «Універсал-онлайн» дозволяє формувати в дітей шкільного віку необхідні для життя компетентності, зберігати здоров'я, розв'язувати психосоціальні проблеми екологічним шляхом, що підтверджується результатами моніторингу особистісного розвитку. Використання сервісу «Універсал-онлайн» значно пришвидшує організацію і проведення комплексної соціально-психолого-педагогічної діагностики та робить її в цілісній освітній системі більш цілеспрямованою і системною, що у взаємодії всіх учасників освітнього середовища позитивно впливає на всебічний особистісний розвиток учнів.

DOI: 10.5281/zenodo.4399407

Кленіна К. В.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ УЧАСНИКІВ БУЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ ПРОСТОРИ

Проблема шкільного цькування, насилля, булінгу загострюється з кожним днем. Різні чинники посилюють проблему, породжуючи все більш витончені способи жорстокості в шкільному просторі.

Шкільний простір, система взаємовідносин у школі надзвичайно важливі для подальшого становлення особистості дитини. Системне насилля, яке виникає у ряді випадків, потребує пильної уваги з наукової точки зору, так як шкільний

етап більшою мірою визначає подальший розвиток дітей і формування ключових властивостей особистості, серед яких істотною роль займають ціннісні орієнтації. Вони є вектором розвитку та становлення особистості.

Феномен булінгу як форма шкільного насильства привертає велику увагу у всьому світі. Проблематику шкільного булінгу досліджувала низка науковців: Є. Грибанов, Т. Єрмолова, О. Ожйова, В. Пономарьов, Н. Савицька та ін. Серед зарубіжних вчених варто виділити І. Кона, Х. Лейманна, Д. Лейна, К. Лоренца, Д. Ольвеуса та ін. Проте тематика боулінгу є відносно новою для України і потребує ретельного вивчення.

Феномен булінгу визначається як об'єктивно існуючі протягом тривалого часу, систематичні нападки на учня з метою ізоляції та залякування. Щоб відрізнити булінг у школі від інших проявів насилля, слід підкреслити специфіку цього явища, яка полягає в асиметричності позицій учасників (відмінності влади у агресора і жертви), навмисності (не випадковості того, що відбувається), віктимізації жертви (зниження самооцінки, приниженість), наявності групової динаміки (булінг – це груповий процес, у якому присутні той, хто ображає, жертва, спостерігач та ін.), повторюваності (відбувається багаторазово) (Ольвеус Д., 1993).

Учасників шкільного булінгу умовно можна розділити на декілька категорій (Єрмолова Т., Савицкая Н., 2015):

- булери або керівники процесу цькування, які є ініціаторами знущань над одним із учнів;
- послідовники, які долучаються до знущань, коли хтось їх уже ініціював;
- сторонні спостерігачі («група мовчазної підтримки»), які активно не долучаються до процесу цькування, але спостерігають і підкріплюють булінг своїм емоційним схваленням (викриками або сміхом), невтручанням з метою захисту жертви;
- пасивні спостерігачі, які відсторонюються від будь яких дій стосовно жертви і не вербалізують свого ставлення до того, що відбувається.

- жертви булінгу, які терплять систематичні знущання та насмішки;
- захисники жертви, які приймають її сторону, втішають і підтримують ображеного ровесника.

Розглянемо ціннісні орієнтації організаторів булінгу. Найчастіше ініціаторами цькування стають діти з нарцисичними рисами характеру, а основними рушійними ціннісними орієнтаціями нарциса є прагнення до влади, самоствердження за рахунок інших. Бути «крутим», мати владу над ровесниками, бути людиною, яка може робити все, що тільки захоче і нічого за це не отримає стає самоціллю такої дитини. До речі, така поведінка серед дітей в умовах сучасного соціуму має блискавичну швидкість поширення. Ініціатори булінгу можуть агресивно поводитися не тільки з однолітками, їх жертвами можуть стати і вчителі, проте частіше цей феномен зустрічається у взаємодії школярів.

Жертвами булінгу зазвичай, але не завжди, стають діти, які є дуже чутливими і не мають змоги постояти за себе. Це діти, котрі позбавлені наполегливості, не вміють демонструвати невпевненість і відстоювати її. Найбільш ймовірною жертвою є школяр, який старається зробити вигляд, ніби його не зачіпають глузування та образи, але обличчя його видає, воно стає червоним або дуже напруженим, на очах можуть з'явитися сльози. Однією з характеристик такої дитини є відсутність системи ціннісних орієнтацій, як такої. Вона не може виокремити орієнтири свого життя, адже постійно знаходиться в ситуації глузувань, насмішок та насилля. Явище булінгу може своїм деструктивним впливом зруйнувати всі ціннісні орієнтації, які були до цього у школяра.

Найбільш деструктивним впливом булінгу вважається вплив на сторонніх спостерігачів, адже в цій ситуації вони вимушені обирати між силою та слабкістю (навіть чи хтось обере слабку жертву, яка викликає тільки жалість); він призводить до того, що спостерігачі не відчують особистої відповідальності, роблять «як усі»; страждання жертви повторюються знову і знову, і вони помічають, що почуття співчуття з кожним разом притупляються. Для спостерігачів

дуже важливою ціннісною орієнтацією є власна безпека і статус в колективі, тому вони постають перед дилемою, яка передбачає втрату або збереження своїх орієнтацій. У більшості випадків спостерігачі не надають перевагу шляху допомоги жертві, адже відчують страх, безпорадність, сором за свою бездіяльність і в той же час – бажання приєднатися до агресора.

Булінг негативно впливає на всіх учасників цього процесу, незалежно від зайнятої нею позиції; деструктивність позначається як на жертві, так і на булері та спостерігачах. Ціннісні орієнтації різних учасників булінгу мають свої особливості прояву залежно від статусу дитини в цій ситуації. Для булера ціннісні орієнтації простежуються у реалізації спотворених форм мотивів прагнення до влади, підвищенні авторитету; для жертви – система ціннісних орієнтацій руйнується і немає стійкості; у випадку спостерігачів провідною ціннісною орієнтацією буде власна безпека і збереження статусу в колективі.

DOI: 10.5281/zenodo.4399411

Кононенко К. А.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СМЫСЛОВОГО КРИЗИСА В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛАХ

Изучение проблемы развития смыслового кризиса неразрывно связано со значимыми социальными и культурными изменениями в современном мире. Мировые тенденции привели к смене системы привычного SPOD-мира, характеризующегося стабильностью, предсказуемостью и определённой на систему VUCA-мира, для которого характерно доминирование неопределённости и нестабильности в сложных информационных системах (Taleb N., 2012).

Человек вынужден находиться в постоянно и быстро изменяющейся среде с возрастающими требованиями, вынужден постоянно развиваться как в профессиональной, так и в личной сфере, уровень стресса в жизни возрастает, что снижает адаптивные способности человека.

Устоявшиеся смысловые образцы, которые использовались людьми раньше, становятся всё менее актуальными, оставляя людей в условиях смыслового вакуума – без ориентиров, необходимых для регулирования взаимодействия с окружающей средой. Это часто приводит к развитию смыслового кризиса и необходимости поиска персонального смысла.

Изучение смыслов имеет глубокие корни, исходящие из философских трудов. Для психологических исследований этого явления характерна связь изучения формирования смысла и его разрушения. Несмотря на то, что смысловой кризис часто является признаком нормативного развития, в случае неудачи в преодолении либо несвоевременного и неконструктивного преодоления он приводит к значительным негативным осложнениям, которые могут иметь социально нежелательный и даже общественно опасный характер. Разрушительно протекающий кризис оборачивается для личности стагнацией индивидуального развития, снижением жизненной активности и продуктивности, падением субъективного и психологического благополучия, искажением мотивации, самосознания, характера, мировоззрения и других индивидуально психологических свойств (Карпинский К., 2015).

В современной психологии сложились концепции смысла и смысложизненного кризиса, тяготеющие к четырем крупным направлениям (Карпинский К., 2011): психодинамическому, экзистенциальному, гуманистическому и субъектно-деятельностному.

Наиболее разработанным является экзистенциальное направление (Карпинский К., 2011). Оно представлено концепциями экзистенциальной фрустрации (В. Франкл), экзистенциального невроза (С. Мадди), кризиса бессмысленности (И. Ялом) и фрустрации потребности в смысле жизни (К. Обуховский). Эти концепции предполагают существование смысла жизни в качестве ценностного содержания человеческой жизни. Кризис смысла в данном направлении может рассматриваться как утрата данных ценностей (в силу внутреннего переосмысления или внешних

потрясений), или как негативное влияние конкретных смысловых фиксаций на жизнь человека.

Психодинамическое направление (Ахмеров Р., 2003) (представленное концепциями А. Адлера и К. Юнга) утверждает, что индивидуальный смысл жизни складывается в форме бессознательного обобщения жизненного опыта. Он задает устойчивый стиль поведения и общую схему субъективной интерпретации личностью собственной жизни. Кризис смысловой системы в данном случае вызывается конфликтом между бессознательной интерпретацией опыта и сознательно поставленными жизненными целями, называемыми «фикциями».

Гуманистическое направление представлено концепциями ценностного кризиса (Ю. Германс, П. Олес, К. Роджерс). Его представители утверждают, что смысл жизни развивается в качестве цельного непрерывного нарратива, объединяющего всю жизнь человека. Различные критические события могут приводить к тому, что структура нарратива разрывается травмирующим событием и осмысление человеком собственного жизненного пути нарушается.

Субъектно-деятельностное направление представлено концепцией жизненного кризиса (Ф. Василюк, В. Чудновский) и предполагает существование смысла в качестве «внутренних потребностей жизни», представленных значимыми для человека мотивами, стремлениями и ценностями. Кризис же представлен «ситуацией невозможности», когда реализация этих значимых аспектов становится невозможной по тем или иным причинам.

Таким образом, исходя из теоретических разработок описанных школ, можно предположить, что формирование смысла является одной из потребностей человека, поскольку оно непосредственно связано с мотивацией личности в аспекте мотива, определяющего деятельность человека. Эти мотивы могут быть репрезентированы как материальным объектом, так и в форме ментальной концепции или идеи. Эти объекты имеют значение в контексте жизненного пути личности, а также сильный эмоциональный заряд, как положительный (связанный

с обладанием), так и отрицательный (связанный со страхом утраты).

Из-за эмоциональной значимости эти смысловые объекты часто становятся краеугольными в организации жизни людей, становясь основой личностной деятельности, или философского осмысления окружающих явлений, формируя картину мира. Эти особенности помогают справляться с непредсказуемостью и неопределённостью внешнего мира, становясь для человека точкой опоры в жизни. Именно этими особенностями смысловых объектов можно объяснить возникновение смыслового кризиса в случае их утраты, поскольку теряется персональная точка отсчета и становится значительно труднее оценивать и структурировать неоднозначную и неполную информацию, поступающую из внешнего мира.

DOI: 10.5281/zenodo.4399419

Кононов И. Ф.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ НА НЕПОДКОНТРОЛЬНОЙ ТЕРРИТОРИИ ЛУГАНСКОЙ ОБЛАСТИ

С лета 2014 г. население части Луганской области, расположенной южнее реки Северский Донец, живет в условиях политического режима, который может быть охарактеризован как открытая военная диктатура сателлитарного типа. Весь период существования «ЛНР» можно считать чудовищным социально-психологическим экспериментом. Люди, которые по тем или иным причинам не выехали с неподконтрольной правительству Украины территории, находятся в ситуациях двойных лояльностей и соответствующих двусмысленностей. Большинство проживающих там остаются гражданами Украины, но от них требуют быть также «гражданами молодой республики». Исторически население Донбасса является двуязычным. На этой территории сложились синтетические культурные явления (Кононов И., 2000). Однако пропаганда «ЛНР» навязывает жителям образ «суперрусскости». Даже

обычный кросс в Луганске официально именуют «русской пробежкой». Опыт прошедших семи лет показал сохранение единства региональной общности на уровне межчеловеческих связей, а также неразрывную её связь с остальной Украиной. Правда, до последнего времени межчеловеческие связи реализовывались через узкую горловину КПВВ в Станице Луганской. Но на официальном уровне в «ЛНР» Украина представлялась исключительно враждебной силой. У СМИ в ходу были суждения об «укрофашизме». Реализуется проект «Не забудем, не простим!» официального движения «Мир Луганщине», куда в обязательном порядке записываются бюджетники неподконтрольной территории Луганщины.

Как это все отражается на социально-психологических характеристиках жизни части регионального сообщества Донбасса, оказавшегося на неподконтрольной территории? Опросы, которые проводятся на этих территориях украинскими и российскими социологическими службами, дают крайне неустойчивые результаты. Другой вариант получения информации методом массового опроса был использован ГО «Kharkiv Gate». Этой общественной структурой было организовано исследование «Линия пересечения и жизнь простого человека», которое осуществлялось на КПВВ Станица Луганская. Первая волна исследования припала на 23 августа – 21 сентября 2020 г. Её результаты и будут далее излагаться.

Следует сказать, что в ходе опроса на КПВВ приходится иметь дело с неклассическим объектом исследования потокового типа. Эта структура формируется в разных населенных пунктах по обеим сторонам линии разграничения и приобретает зримые контуры человеческих потоков, движущихся в противоположных направлениях, на территории КПВВ. Потоки людей с обеих сторон крайне нестабильны во времени и по интенсивности, и по составу. Это делает сложным обеспечение репрезентативности выборочной совокупности.

В исследовании, результаты которого будут представлены далее, репрезентативность обеспечивалась двумя способами. Во-первых, утром при начале опроса проводился статистический анализ очереди, двигавшейся в сторону Луганска. Тем самым на день задавались квоты по полу. Во-

вторых, каждый день опрашивалось одинаковое число людей (15 – 16 чел.). В целом за месяц было опрошено 402 чел. Среди опрошенных было 53% мужчин и 47% женщин. В людском потоке 64% составляли пенсионеры, 15% – работающие полный рабочий день по найму, по 5% – самозанятые и временно не работающие, по 3% – студенты и работающие на временных работах, 1% – работодатели. Еще 4% не указали вид своей деятельности. В потоковой структуре 77% респондентов постоянно проживали на территории, контролируемой «ЛНР», 22% – на свободной территории Украины и 1% представляли граждане других стран (от Польши до Египта).

В анкете респондентам предлагалась батарея социально-психологических вопросов, ориентированных на выявления уровня доверия между людьми, изучение возможной солидарности в трудных условиях, стратегий поведения в условиях делящегося военного конфликта. Методологические ориентиры задавались теорией доверия и солидарности (Fukuyama F., 1996; Sztompka P., 2007) и концепцией культурной травмы (Sztompka P., 1993; Штомпка П., 2001; Caruth C., 2014; Тощенко Ж., 2015; Пономарева А., 2015).

Первые два вопроса психологического блока анкеты касались коммуникативной открытости в повседневной жизни людей. Респондентам предлагалось оценить своё собственное поведение и поведение окружающих людей. Вопрос формулировался в первом случае абсолютно нейтрально: *«Скажите, с какими суждениями Вы согласны»*. Далее следовали суждения, из которых респонденты могли выбрать только одно. Распределение ответов среди респондентов, постоянно проживающих на территории «ЛНР», выглядело следующим образом:

- *«В последние годы я чаще говорю то, что думаю»* – 16%.
- *«В последние годы я реже говорю то, что думаю»* – 36%.
- *«Я всегда говорю то, что думаю. В последние годы ничего не изменилось»* – 24%.
- *«Моё состояние постоянно меняется и ориентиры теряются»* – 7%
- *«Затрудняюсь с ответом»* – 17%.

Другой вопрос «Скажите, как часто окружающие Вас люди говорят одно, а думают по-другому?» среди того же контингента дал иное распределение:

- «Считаю, что окружающие меня люди постоянно говорят одно, а думают по-другому. Это стало способом их жизни» – 20%.
- «Считаю, что окружающие меня люди время от времени говорят одно, а думают по-другому. Это – способ приспособиться к ситуации» – 62%.
- «Среди моего окружения нет людей, которые говорят одно, а думают по-другому» – 8%.
- «Затрудняюсь с ответом» – 10%.

Отвлекаясь от преломления фундаментальной ошибки атрибуции в распределениях на эти два вопроса, отметим, что респонденты фиксируют низкую коммуникативную открытость в повседневном общении.

Дополняет картину распределение ответов на вопрос «Насколько Вы доверяете людям, которые не являются членами Вашей семьи и с которыми Вы регулярно сталкиваетесь в повседневной жизни?» Среди респондентов, постоянно живущих на территории контролируемой «ЛНР» распределение было получено следующее:

- «Доверяю большинству людей» – 8%.
- «Доверяю тем, кого хорошо знаю» – 73%.
- «Никому не доверяю» – 13%.
- «Затрудняюсь с ответом» – 4%.

Низкая коммуникативная открытость сочетается с низким уровнем доверия между людьми. Это предполагает очень короткие цепочки солидарности.

При распределении ответов на вопрос «Как Вы думаете, почему окружающие Вас люди скрывают свое реальное мнение и реальную оценку ситуации?» абсолютной модой был вариант ответа «Чтобы уберечь себя и своих близких от неприятностей», который выбрали 69% респондентов с территории «ЛНР». Другим по популярности ответом на этом вопрос был «Чтобы выжить в сложных условиях» (19%).

Этим тенденциям соответствует распределение ответов на вопрос *«Если бы Вам или Вашим близким угрожала опасность, то какую тактику поведения Вы скорее всего выбрали бы?»*:

- Открытое выражение своей позиции в любых обстоятельствах и действие по совести – 6%.
- Действия по совести, но позицию всем озвучивать не обязательно – 31%.
- Позицию нужно вырабатывать в зависимости от ситуации и действовать так, чтобы не причинить себе и близким вреда – 50%.
- Затрудняюсь с ответом – 13%.

Таким образом, социально-психологическая ситуация среди мирных граждан неподконтрольной территории Луганской области характеризуется крайней атомизацией. Жизнь людей обусловлена поиском приспособления к ситуации, ориентацией на стратегию выживания. Опасаясь репрессий, люди стараются выстроить свои жизненные стратегии «параллельно» властным структурам. Это можно считать развитием того явления, которое в свое время было определено в качестве «луганского синдрома» (Кононов И., 2015). Психологическая поддержка победившей на той территории силы перешла в ситуационную демонстрацию видимости лояльности. Население разуверилось во всем, кроме связей в первичных группах.

DOI: 10.5281/zenodo.4399429

Косолапова Г. М., Гуріна З. В.

ПСИХОЕМОЦІЙНІ СТАНИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ В УМОВАХ БОЙОВИХ ДІЙ

На сьогодні значно зріс інтерес психологів-дослідників до проблеми психічних станів та способів керування ними. У промисловій, авіаційній, космічній, військовій, медичній

психології все більше починають досліджуватися питання психічного стану льотчиків, космонавтів, військових та представників інших професій, що характеризуються стресовими та екстремальними умовами.

За дослідженнями Є. Ільїна, психічний стан трактується як цілісна реакція особистості на зовнішні і внутрішні стимули, спрямовані на досягнення позитивного результату. Причому позитивний результат для функціональної системи може не співпасти з очікуваним людиною позитивним ефектом. Як зазначають науковці, психічний стан – це активна реакція функціональних систем. Незалежно від того діяльна чи бездіяльна людина, стани завжди активні за своєю фізіологічною природою. Стани можуть характеризуватись: 1) за довготривалістю; 2) за ступенем активності функціональних систем; 3) за якістю розвитку (Ільїн Е., 1992).

У психології психічний стан розглядається, як два близьких за змістом, але різних за характером явища:

- відчуття благополуччя або неблагополуччя, загального комфорту або дискомфорту, що фіксується свідомістю людини за певний момент часу;

- ступінь благополуччя або неблагополуччя, що переживається людиною, який визначають зовнішні спостерігачі (Семіченко В., 1998).

За характером впливу на особистість, колектив (групу) стани ділять на позитивні й негативні. Негативно діючі на людину й колектив, стани нерідко бувають причиною виникнення психологічного бар'єру між командиром (начальником) і підлеглим. У такому випадку виховні заходи виявляються малоефективними або взагалі безрезультатними. У той же час психічні стани, що позитивно впливають на психічну діяльність, підвищують ефект педагогічного впливу. За тривалістю перебігу стани бувають тривалими й короткими. За ступенем усвідомленості стани можуть бути більше або менше усвідомленими.

Ряд авторів класифікує психічні стани за спрямованістю й силою прояву на чотири умовні групи (Васильєва Т., Габдрєва Г., Прохоров А., 2004):

1. Позитивні психічні стани, що проявляються в активній формі: стан бойової готовності, активності, підйому, напруженості, психічної стійкості.

2. Психічні стани пасивної форми: стан заспокоєності, передбойової (післябойової) апатії, неуважності, незібраності, зайвої стриманості.

3. Негативні психічні стани активної форми: передбойова (передстартова) «лихоманка», паніка, занепад, стрес, страх.

4. Негативні психічні стани пасивної форми: ригідність, фрустрація, синдром нав'язливості (смерті, неминучості поранення (отримання травми), нанесення шкоди здоров'ю внаслідок радіоактивного опромінення тощо), тривога, занепокоєння.

Загалом поняття «психічні стани» є особливою психологічною категорією, яка об'єднує велику групу життєвих явищ, цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, що засвідчує своєрідність перебігу психічних процесів залежно від відображення явищ дійсності та психічних властивостей особистості. Психічний стан є компонентою функціонального стану особистості, що може зазнавати суттєвих змін у зв'язку з впливом на організм різноманітних стрес-факторів.

Серед дослідників прийнято використовувати поняття «негативні емоційні стани особистості», які характеризуються надзвичайним напруженням фізичних і психічних сил та виснаженням адаптаційних механізмів; спричиняють первинні гормональні зміни в організмі та порушення його гомеостазу (Тімченко О., 2000; Миронець С., 2007). Дослідження Є. Потапчука вказує, що існує певна закономірність у динаміці психічних станів учасників бойових дій, яка, зазвичай, відображає три суттєвих періоди: 1) підготовка до виконання завдань в зоні бойових дій; 2) безпосереднє виконання завдань в зоні бойових дій; 3) ротація в район постійної дислокації підрозділу (етап психологічного карантину) (Потапчук Є., 2002).

Напередодні виїзду в район бойових дій військовослужбовець може переживати стан тривожного очікування. У цьому стані проходить попереднє налаштування людини на те, що її очікує попереду. Очікування може бути

різним за своїм психологічним змістом. Воно проявляється у вигляді: підйому; активності; апатії; відсутності віри; тривоги за своє здоров'я та життя. Дослідники (Китаєв-Смык А., 1984; Миронець С., 2007; Стасюк В., 2005; Гречко Т., 2009) вказують на те, що стан людини під час тривожного очікування характеризується підвищеною напругою (стресом), головними детермінантами якої можуть бути: небезпека, яка створює загрозу для життя; відповідальність за виконання завдання; невизначеність; дефіцит часу на прийняття рішення і дій; надмірна емоційна збудливість та низька емоційна стійкість окремих осіб; невідповідність рівня розвитку професійних якостей вимогам, що висуваються бойовою обстановкою; психологічна невідповідність до виконання конкретних завдань; відсутність віри у свою зброю та техніку та ін.

Перехід від підготовчого етапу до виконання завдань в районі бойових дій пов'язаний з подоланням військовослужбовцем стану ригідності, в якому проявляється інертність психіки, що виникає в результаті стереотипності його поведінки, тяги до заучених операцій, форм і способів дій. На етапі безпосереднього виконання завдань в зоні бойових дій важливе значення має підтримка у військовослужбовця стану активності, рішучості, патріотичного підйому. Значну роль відіграють також такі психічні стани як: стан зібраності; стан пильності; стан рішучості; стан збудження, підйому, ентузіазму; стан згуртованості військового підрозділу; стан готовності до самопожертвування.

Як свідчить практика, характерними негативними емоційними станами учасників бойових дій є: агресія, втома, роздратування, страх, стрес тощо. Страх відображає афективний психічний стан, який викликається надмірно сильними, небезпечними для життя зовнішніми подразниками. Він може порушити психічну стійкість людини, викликати негативні прояви, послабити їх активність. Страх має свою динаміку і, залежно від інтенсивності та глибини переживань, може виявлятися у вигляді стурбованості, хвилювання, тривоги, переляку, боязні, жаху тощо (Потапчук Є., 2002). Страх може викликати паніку – афект, який розвивається раптово при неочікуваній загрозі і швидко розповсюджується шляхом

психічного впливу на велику кількість людей. Перебування в умовах бойових дій спричиняє втрату або зниження енергетичного ресурсу організму. Звідси збільшується ризик виникнення в учасників бойових дій різних захворювань та порушення адаптації до навколишнього середовища. Одним із таких порушень є зниження соціально-психологічної адаптації особистості. В основі цього стану є такі механізми психозахисної поведінки: підвищена рухова активність; агресія; апатія, психічна регресія, вживання алкоголю та наркотичних засобів. На думку психологів, ці психозахисні механізми є основними чинниками формування дезадаптивних стратегій поведінки військовослужбовця у період реадaptaції.

Результати психологічних досліджень вказують на те, що учасники бойових дій потребують психологічної допомоги і, зокрема, корегування негативних психічних станів. В особистих бесідах учасники бойових дій скаржилися на те, що їх часто переслідують різні спогади про бойові дії. Це може бути результатом посттравматичних стресових розладів. Дослідники зазначають, що при посттравматичних стресових розладах учасникам бойових дій постійно згадується подія, яка їх травмувала. Можуть також повертатися відчуття, що мала людина під час події. Про неї можуть нагадувати і різні побутові обставини. Також це може проявитись у формі нічних кошмарів. Тобто людину переслідують спогади, і вона постійно, знову й знову, переживає згадане – зі страхом, з болем тощо. Є також інші симптоми – порушення пам'яті, постійне напруження, серцебиття, постійне відчуття тривоги. Іноді можуть траплятися випадки мимовільного повернення до травматичного досвіду через спогади з гострим почуттям страху, паніки чи агресії.

Багато людей із цими симптомами зможуть впоратися самостійно. Психологам та членам сімей військовослужбовців потрібно знати, що перш за все, учасникам бойових дій потрібне відчуття безпеки; відчуття, що життя відновлюється, що жайття війни залишаються позаду, а поруч є рідні люди, і що попереду – гарне майбутнє. Цим людям потрібна підтримка в їхньому бажанні чи небажанні згадувати про ті події.

При наданні психологічної допомоги доречно давати змогу цим людям виговоритися про пережите. При цьому слід

демонструвати увагу, поділяти переживання, давати можливість відволікатися від болючої теми питаннями про побут, друзів, про смішні епізоди. І навпаки, якщо людина про ці події не хоче згадувати, то від них потрібно дистанціюватися – наприклад, не дивитися відповідні відеоматеріали чи фотографії. Важливо пояснити, що наявні симптоми – це нормальна реакція на ненормальні події, і що з часом це все має минути.

DOI: 10.5281/zenodo.4399435

Кочубейник О. М.

COVID-НІГІЛІЗМ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ІЛЮЗІЇ ВЛАСНОГО БЕЗСМЕРТЯ

Пандемія SARS-Cov-2 увійшла в реальність й позначилася зростанням тривожності, виникненням гострих стресових розладів, формуванням фобій та obsесивно-компульсивних розладів, загальним погіршенням психологічного здоров'я та психоемоційного стану суспільства. І якщо «перша хвиля» пандемії привертала увагу дослідників до змісту травмивної ситуації й загального реагування населення на ті чи ті її складники, то зараз фокус усе частіше зміщується на локальні соціальні групи та практики їхньої адаптації до нової реальності. Відповідно, увага психологів та соціологів спрямовується на такі деструктивні практики, як домашнє насильство, зростання рівня вживання ПАВ (і алкоголю зокрема), зростання злочинності, екстремістської і протестної активності тощо.

Введення локдаунів, різних режимів самоізоляції та інших обмежувальних заходів виявилось, з одного боку, ефективним засобом уповільнення поширення захворюваності під час пандемії. З іншого – як з'ясувалося згодом – провокацією різних форм протестної й заперечувальної поведінки, що увиразнюють обмеженість суспільних можливостей у площині контролю й забезпечення загального дотримання подібних режимів. Зіткнувшись з новим типом травмивної ситуації, опинившись в ситуації докорінної зміни повсякденності, окрема частина населення позиціонувала себе «по той бік» боротьби із пандемією, що є доволі небезпечним, оскільки такі особи, по-

перше, самі не дотримуються рекомендацій (роблячи іноді це в провокаційній спосіб), а, по-друге, своїм прикладом створюють прецеденти соціально небезпечної поведінки.

Більшість європейських мов запозичила для маркування такої поведінки англомовну кальку «ковід-ідіот», проте в українській мові цей термін не увійшов в активний обіг. Замість «ідіота» як людини, що страждає глибокою формою розумової відсталості, використовується «дисидент», тобто інакшомислячий, такий, що виступає проти нав'язуваної всім думки. Ковід-дисидентство як термін, отже, передає відтінок усвідомленої незгоди з рішенням влади і у певному сенсі транслює тотальну кризу довіри населення до політиків і будь-яких форм влади загалом. (І за сформованою настановою недовіри піддаються сумніву статистичні показники захворюваності, слухність медичних порад, доцільність обмежувальних заходів тощо).

Однак, на наш погляд, заперечувальна риторика – заперечення існування нового вірусу як такого, заперечення масштабності його розповсюдження, заперечення важкості важкості хвороби та серйозності її наслідків – мають мало спільного із «інакшомисленням» як усвідомленою раціональною позицією та виробленою стратегією дій, внаслідок чого більш вдалим терміном вважаємо ковід-нігілізм. (У межах «другої хвилі» – опитування проводилося нами у вересні 2020 р., – кількість осіб, що у той чи той спосіб ставить під сумнів масштабність епідемії становить 46,3%. З них 7,5% зазначали, що загалом не стурбовані ситуацією, 27,9% вважають, що вжити заходи є надмірними, 1,4% вважають ковід-19 вигадкою, 31,3% вважають, що це реальне, але неважке захворювання).

Проблематичність дослідження ковід-нігілізму має низку причин. По-перше, особи, для яких характерні подібні заперечувальні практики, не є субвибіркою, яку можна було б «окреслити» за допомогою певних соціальних чи демографічних маркерів. Як показало наше дослідження, ковід-нігілізм не має асоційованості ні зі статтю, ні з віком, ні з фахом, ні рівнем доходу. Отже, йдеться про глибинні особистісні виміри, які не можуть оприявлені чітко й з легкістю. По-друге, ковід-нігілізм, безсумнівно, є крос-культурним феноменом, оскільки

заперечувальна риторика наявна у всіх країнах, а тому пошук чинників, що провокують формування інверсивних уявлень про себе й світ навколо себе, потребує специфічної дослідницької оптики.

Ми розглядаємо ковід-нігілізм як ірраціональний спосіб тлумачення реальності, спричинений надмірним навантаженням на психіку. Підкреслимо, що ірраціональність – це здебільшого необдумані вчинки, засновані на чуттєвому або інтуїтивному імпульсі. Така поведінка переважно тримається на безумовній вірі в позитивний фінал, яка поєднується із нерозумінням того, якими саме засобами і методами цей бажаний («позитивний») фінал буде досягатися. Ірраціональність як принцип інтерпретації також виконує функцію захисту особи від критики власних мотивів, коли вона уникає продуманого, усвідомленого, детального попереднього моделювання своїх дій і вчинків, включаючи оцінку перспектив, засновану на наявному досвіді.

З тим щоб увиразнити особливості нашої інтерпретації ковід-нігілізму, підкреслимо два найважливіші наслідки з вищевикладеної тези: ірраціональність – це дія, заснована на чуттєвому імпульсі, та оцінювання перспектив, засноване на досвіді. Для певної частини людей змістом чуттєвого імпульсу – як реакцією на крах повсякденності – виявляється тотальна тривога, а змістом наявного досвіду – тотальна невизначеність. (Фактично – відсутність останнього, адже пандемія як соціальна катастрофа має унікальні характеристики, поки що не відомі людству). У підсумку ці дві тотальності результують у нестерпне почуття втрати контрольованості свого життя, себе, подій навколо, світу загалом.

Відчуття неконтрольованості поточних подій, неможливість будувати плани навіть на найближчий час, тягне за собою розвиток *фактичної* недостатності контролю над діями, діяльністю, поведінкою, що, своєю чергою, провокує песимізм, пасивність, стійке небажання долати труднощі, об'єктне відношення до навколишньої дійсності, прагнення перекласти відповідальність за наслідки будь-якої своєї активності на інших. (З приводу останнього можемо говорити про настанову на патерналізм, тобто з певною долею іронії можемо запропонувати таку формулу для опису подібної

поведінки: «Врегулювати ситуацію для мене повинен хтось інший, а я – [бездіяльно] чекатиму, поки все закінчиться».

Однак «травмівний потік» поки що не зменшує своєї інтенсивності, швидше – навпаки. ЗМІ регулярно повідомляють про зростання захворюваності й смертності, брак місць у лікарнях, відсутність адекватних ліків, численні затримки у розробленні вакцини світовими фармкомпаніями, а, крім того, збільшується кількість «зіткнень» із хворобою у щоденності. Якщо на початку пандемії звучало: «Не знаю навіть знайомих своїх знайомих, які б хворіли», то «друга хвиля» має інші показники: 64, 9% опитуваних зазначило, що хворіли (або хворіють) люди із їхнього близького оточення, а 6,3 % відповіли, що перехворіли особисто. І частина цих нарацій містить розповідь про надважкий перебіг захворювання. До того ж в інформаційному потокові постійно звучать новини про посилення режимно-обмежувальних заходів в Україні та у різних країнах світу (іноді мова йде про повторне введення «локдауну»). Іншими словами, практики взаємодії зі соціумом досить жорстко нагадують про одну з найбільших екзистенційних фрустрацій. А страх смерті є настільки потужним, що на заперечення самого факту смертності витрачається величезна життєва енергія й застосовуються різноманітні захисти, одним з яких є ілюзія власного безсмертя.

На наш погляд, різноманітні заперечувальні практики, які спільно можуть бути позначені як ковід-нігілізм, є виявом актуалізації однієї зі специфічних захистних функцій психіки – ілюзорного сприймання реальності. Ілюзії багато в чому визначають поведінку людини, оскільки саме сприймання особою ймовірності досягнення тієї чи іншої мети – тобто ілюзії досяжності мети – обумовлює емоційний стан й поведінкові зусилля, які дозволяють концентрувати бажання, генерувати плани і способи досягнення мети.

На наш погляд, ковід-нігілізм є активацією ілюзією власного безсмертя, в основі якої – ідея нон-фінальності, що дозволяє людині переживати реальність образу себе у майбутньому й здійснювати інтеграцію різних аспектів повсякденності відповідно до цього «уреальнення» майбутнього. (Майбутність переривається смертністю, у цьому

сенсі впевненість у наявності майбутнього означає впевненість у відсутності власної кінечності).

Ілюзія власного безсмертя, попри хиткість її вибудови на психічній арені, проте виконує доволі важливий арсенал адаптивних функцій, будучи однією із тих складових, яка дозволяє людині діяти, втручаючись навколишні події і залишаючи свій слід в житті інших людей, чим постає як гарантія продовження життя в кожен момент часу. Саме вона виявляється глибинним гарантом побудови довгострокових планів і прийняття перспективних рішень. Вона також надає людині почуття контролю над обставинами власного життя, зміцнює її волю, підживлює стійкість, надає їй діям сенс. Вона дозволяє конструювати власний ідеальний світ, який відповідає цінностям, потребам, бажанням, робить доцільним захист «свого» світу, виправдовуючи його специфічність. А її руйнація може повністю змінити сприйняття навколишнього світу.

На наш погляд, ковід нігілізм – це глибинна реакція психічних сил на страх смерті. Це – ірраціональна реакція особи на втрату здатності контролювати і керувати обставинами власного життя.

Увиразнимо таку специфічну властивість ковід-нігілізму як актуалізованої ілюзії власного безсмертя. Такі емоції, як страх, невпевненість, тривога створюють передумови стресового тиску на людину, знижують ймовірність швидкої та адекватної реакції в умовах постійно травмівного мінливого середовища, тому ілюзія, яка «знімає» панічні реагування, сприяє підвищенню адаптивно-приспосувальних можливостей.

Саме належність ковід-нігілізму до реєстру базових ілюзій робить, на наш погляд, його вкрай несенситивним до будь-яких зовнішніх інтервенцій, особливо інтервенцій зі сторони раціональної підсистеми соціальної реальності. І саме ілюзорність походження може пояснюватися той факт, що, іноді навіть перехворівши на ковід-19 з усіма виразними симптомами, окремі особи продовжують дотримуватися ілюзорних інтерпретацій («це був просто грип»).

Насамкінець підкреслимо, що інтерпретація ковід-нігілізму як захисної реакції, породженої активацією ілюзії власного безсмертя, може поширюватися тільки на ті випадки,

коли йдеться про очевидну ірраціональність легітимувальних нарацій («хвороби не існує, це – вигадка й змова»). У разі, коли людина не може скористатися, приміром, ЗІЗ через брак фінансів чи дотриматися соціального дистанціювання у транспорті в годину пік, її поведінка ґрунтується переважно на доволі адекватному усвідомленні загрози, проте безальтернативність вибору форм поведінки, швидше за все, індукуватиме відчай, аніж спростування реальності.

10.5281/zenodo.4399443

Круглов К. О.

СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ: ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ

Останнім часом поняття «соціальний капітал» викликає особливий інтерес у психологів, оскільки воно, як відмічає О. Татарко, *«за своєю суттю є психологічним»*. Аналіз наукової літератури дозволив сформулювати таке визначення даного поняття: *«Соціальний капітал – основа, засіб та результат встановлення та збагачення відносин людини з іншими людьми, що проявляється в когнітивному, емоційному та поведінковому компонентах»* (Татарко А., 2011).

В структуру соціального капіталу для груп О. Татарко включає: довіру (міжособистісну, інституційну), толерантність до представників інших груп, громадянську ідентичність (її характеристики, наприклад, виразність та міра позитивності), сприйняття групами соціального капіталу суспільства (Татарко А., 2011). Н. Малікова виділяє довіру (як провідний індикатор соціального капіталу), соціальну згуртованість, позитивну та «сильну» групову ідентичність, толерантність (Малікова Н., 2014). Т. Нестик в структурі соціального капіталу для організацій виділяє дві групи компонентів: змістовні та структурні (Нестик Т., 2009). До змістовних характеристик належать: рівень організаційної довіри, низка характеристик корпоративної культури, організаційна ідентичність, схильність співробітників до внутрішньоорганізаційної просоціальної поведінки, соціокогнітивні характеристики організації (опора у

спільній діяльності на групові уявлення, наявність командних ментальних моделей), правила обміну та санкції за їх порушення. До структурних характеристик автор відносить: конфігурацію, сталість та тісноту соціальних мереж в організації, інтенсивність участі співробітників організації в неформальних спільнотах (Нестик Т., 2009).

І. Мадерінскене та Д. Василяускайте пропонують трикомпонентну структуру соціального капіталу: загальні норми, переконання, досвід, які підтримують соціальні мережі і заохочують співробітництво. Автори вважають, що окремо виділяти норми і переконання як самостійні компоненти, недоцільно, оскільки норми, які не підкріплено загальними переконаннями, не будуть визнані усіма членами соціальної мережі. Третім компонентом є довіра (Maderinskiene I., Vasiliauskaite J., 2003).

Існує цілий ряд можливих варіантів розділення соціального капіталу, беручи до уваги його різні аспекти – залучені сторони, відносини, зв'язки між учасниками тощо. Однією із найбільш розповсюджених класифікацій, автором якої є Р. Патнем, та яка пізніше була доповнена іншими дослідниками, ґрунтується на співвідношенні характеристик, створюючи дві або іноді три групи соціального капіталу (Putnam R., 2003; Креховец Е., Польдин О., 2016; Свенцицкий А., Казанцева Т., 2015; Татарко А., 2011):

- поєднуючий (перехідний або капітал, що пов'язує) соціальний капітал ґрунтується на так званому «мостовому принципі» (bridging social capital);

- згуртований, який заснований на принципі тісних зв'язків (bonding social capital);

- інституційний соціальний капітал надає суспільству можливість для більш тісної співпраці (linking social capital).

Ще один вид соціального капіталу – капітал, що заснований на слабких або сильних зв'язках (Kim P., Aldrich H., 2005; Блозва П., 2015; Ніздрань О., 2016). Сильні зв'язки надають більш інтенсивну форму підтримки. У більшості людей є дуже мало сильних зв'язків, які компенсуються низкою слабких зв'язків. Слабкі зв'язки мають низку переваг, у тому

числі доступ до інформації, проте такими зв'язками більш складно керувати.

А. Свенцицький та Т. Казанцева вважають, що з метою різнобічного підходу до проблем соціального капіталу доцільно звернути особливу увагу на феномен соціального капіталу окремої особистості. На їх думку, мірилом такого капіталу виступає багатство соціальних зв'язків даної особистості. Якщо у тієї чи іншої людини є багато знайомих, які доброзичливо налаштовані до неї, то можна стверджувати, що людина має своєрідне багатство – соціальний капітал. Наявність такого капіталу передбачає можливість індивіда не тільки звернутися за допомогою, але й у певній спосіб підтримати того чи іншого учасника своєї соціальної мережі (Свенцицький А., Казанцева Т., 2015). В їх дослідженні виділяється широка різноманітність тактик, які застосовуються людьми для накопичення свого соціального капіталу у повсякденній взаємодії з іншими. Отримана факторна модель соціального капіталу особистості відображає традиційне виділення двох орієнтацій особистості: на інших та на себе.

В роботах В. Гриценко та І. Кузнецової соціальний капітал розглядається як результат долучення індивіда до системи соціальних зв'язків через механізми присвоєння соціального досвіду, цінностей, домінуючих у суспільстві культурних норм та соціальних ролей. Нормативно-ціннісна орієнтація виражає ставлення до соціального обміну як до самостійної індивідуальної та суспільної цінності, що є надбанням суспільства. Така логіка авторської інтерпретації соціального капіталу пов'язана із процесуальними та змістовими ефектами соціалізації особистості, зокрема, з тим, що відтворення засвоєного змісту соціального досвіду передбачає активність особистості в його перетворюванні та реалізації. Відтворення призводить не тільки до «збагачення» соціальних зв'язків та відносин, але й до просування особистості та суспільства в цілому на новий ступінь соціального розвитку.

У дослідженні Л. Почобут наведено аргументи, які свідчать про необхідність вивчення психологічного змісту соціального капіталу через сукупність міжособистісних зв'язків індивіда, актуалізація яких пов'язана із досягненням власних

цілей. У цьому випадку міжособистісні відносини набувають інструментальної функції (Почебут Л., 2011).

Суттєвий внесок у розробку проблеми соціального капіталу та його психологічної складової зроблено П. Шихиревим, згідно з яким соціальний капітал є якістю соціальних зв'язків. До ключових елементів соціальної мережі дослідником віднесено: суб'єкти взаємодії, відносно стійкі зв'язки, суб'єктивні оцінки цих зв'язків залежно від позиції у системі зв'язків, прийняті правила взаємодії (Шихирев П., 2003).

Теоретико-емпіричне дослідження соціального капіталу Н. Лебедевої та О. Татарко дозволило дійти висновку про наявність соціально-психологічного ресурсу особистості, який інтерпретується авторами як «соціально-психологічний капітал особистості». Соціально-психологічний капітал, на думку авторів, є інтегральним соціально-психологічним утворенням, основою якого є ресурс ставлення особистості до суспільства в цілому та до свого безпосереднього оточення. До числа його критеріальних характеристик належать: довіра, суб'єктивне благополуччя та адаптованість особистості у суспільстві (Татарко А., Лебедева Н., 2009).

Таким чином, соціальний капітал утворюється із активних взаємозв'язків між людьми, у межах яких довіра та спільні цінності пов'язують членів мереж та спільнот та спрощують спільну діяльність. Формами соціального капіталу є соціальні норми, які втілюються у зразках домінуючої соціальної практики, довіра та людські взаємовідносини.

DOI: 10.5281/zenodo.4399455

Крупник Г. А.

ВИВЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СИБЛІНГІВ ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Сучасні тенденції у суспільстві викликають стурбованість через зростання негативних фактів у становищі сім'ї та внутрішньородинних взаєминах, багато в чому зумовлених кризовим станом української громади. На розвиток стосунків

між членами нуклеарної сім'ї впливають, окрім зовнішніх соціально-психологічних чинників, і індивідуальні особливості людини. На даний час серед дослідників сучасної сімейної проблематики ми можемо назвати таких авторів, як: О. Алмазова (2013; вивчала стосунки між сиблінгами), О. Воскресенська (2008; дослідила вплив батьків на їхні конкурентні взаємини), К. Гольцберг (визначила низку проблем виховання, зумовлених віковою різницею між дітьми у родині), І. Дідук (2001; психологічні особливості психосоціального розвитку особистості), М. Карпа (2005; особливості розвитку сиблінга дитини з особливостями у розвитку), І. Крупник (2015; особливості уявлень про майбутнє сімейне життя дітей з родин трудових мігрантів), М. Кузьміна (2000; оптимальна різниця у віці між сиблінгами для їх максимально сприятливого розвитку), Т. Мосстафа (2018; вплив складної структури сім'ї на благополуччя дітей), О. Посвістак (2017; становлення психології сім'ї), С. Цюра (2016; характерні особливості педагогічного середовища розвитку сиблінгів), А. Штейнбах (2018; аспекти поведінки у сімейних стосунках), Д. Юсель (2018; взаємини у нуклеарних сім'ях), Т. Яблонська (2014; психологічні засади розвитку ідентичності дитини в системі сімейних взаємин).

Метою нашого дослідження є вивчення індивідуально-психологічних особливостей осіб підлітково-юнацького віку, що проживають разом із сиблінгами у нуклеарних сім'ях. Ми залучили респондентів віком від 15 до 20 років у кількості 134 осіб із м. Херсона і Херсонської області. Із них 81% вибірки склали дівчата, а 19% – хлопці. Нуклеарні сім'ї розподілено за такими характеристиками: повні сім'ї – 61%, розлучені – 25%, повторно створені – 14%. Рівень освіти серед батьків: середня освіта у батька – 24%, у матері – 20%; подальша не вища освіта у батька – 29%, у матері – 31%; вища освіта у батька – 47%, у матері – 49%. Місце проживання: 38% респондентів проживають у сільській місцевості, а 62% у містах Херсонської області.

При розробці моделі емпіричного дослідження ми спираємось на такі основні чинники розвитку взаємин між сиблінгами: статево-вікові, соціально-психологічні, соціальні, психологічні. До *статево-вікових*, на нашу думку, слід

включити такі параметри, як порядок народження дитини, вікову дистанцію між дітьми, стать дітей.

До *соціально-психологічних* – емоційні сімейні взаємини, наявні прихильності членів родини, психологічний клімат у сім'ї, ціннісні орієнтації і рівень культури її дорослих членів, ставлення батьків до дітей, стиль батьківського виховання, відомості про соціально-психологічний стан нуклеарної сім'ї: благополучна – неблагополучна, розлучена – повторно створена сім'я.

До складу *соціальних чинників* ми відносимо такі важливі складові, як батьківське ставлення до дітей, яке визначає взаємини між сиблінгами, вплив старших сиблінгів на формування соціальних умінь у молодших, вплив статі сиблінга на формування ідентичності, догляд за молодшим, як умова, що сприяє формуванню соціальної поведінки та почуття відповідальності старшого сиблінга, матеріальний стан сім'ї, тип сім'ї: нуклеарна – розширена, повна чи неповна.

Психологічні чинники розвитку взаємин між сиблінгами ми вбачаємо у необхідності детального вивчення таких показників, як характер, самооцінка, ставлення один до одного, психологічна та практична готовність до співпраці, індивідуально-психологічні особливості сиблінгів, характер взаємин за статтю, сімейним станом, батьківським статусом, стилі виховання, довірливість у спілкуванні, схожість у поглядах, загальні символи сім'ї, легкість та психотерапевтичність спілкування, любов та симпатія, загальний емоційний рівень у батьківській подружній парі.

Психодіагностичний інструментарій нашого дослідження складався з тесту «Аналіз сімейної тривоги» (Ейдемільер Е., Юстицькіс В., 1999), методики «Психогеоетричний тест» С.Делінгер (адаптація Алексеева А., Громової Л., 1991) та методики «ТІРІ-РУ» (Гослінг С., Рентфру П., Свонн, В., модифікація Сергеевої Г., 2016). Проаналізувавши результати, ми можемо зазначити, що рівень сімейної тривоги у більшості респондентів відповідає нормі. За психогеоетричним тестом – 34% респондентів творчі особистості, доброзичливі – 27%, схильні до лідерства – 23%, працьовиті – 7%, ті, що непослідовні, непередбачувані і знаходяться у пошуку кращого

положення – 7%. За методикою «TIPI-RU» (що дозволяє виявити базові риси Big Five – екстраверсія / інтроверсія, дружелюбність / антагонізм, сумлінність / проблеми з цілепокладанням, нейротизм / емоційна стабільність, відкритість / закритість досвіду) більшість досліджуваних демонструють середні показники.

Перспективи психологічної розвідки вбачаємо у проведенні розширеної батареї методик. Один із важливих дескрипторів, який впливає на формування позитивної сиблінгової взаємодії – це батьківський стиль виховання. Тому вважаємо за необхідне вивчити показники батьківсько-дитячих стосунків.

З метою перевірки результатів, одержаних за допомогою тестів-опитувальників та отримання більш широкої і унікальної інформації про психічне життя осіб підлітково-юнацького віку, нами будуть застосовані також і проєктивні методики. Адже, відповіді на них несуть у собі більш достовірні відомості, оскільки на них менше впливає фактор соціальної бажаності відповідей.

DOI: 10.5281/zenodo.4399457

Крупник І. Р.

ОСОБЛИВОСТІ ВИРІШЕННЯ ТА ЧИННИКИ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У МОЛОДИХ СІМ'ЯХ

Становлення сім'ї починається з вироблення загального стилю життя, з взаємного пристосування у системі «чоловік – дружина», зближення смаків, із пошуком моделей поведінки. Період становлення сім'ї проходить через низку міжособистісних конфліктів, які можуть суттєво ускладнити цей етап.

Можливі причини конфліктів у молодій родині вивчали Т. Алексеєнко (2006), Т. Говорун (1990), Л. Гридковець (2004), Т. Гурко (2002), І. Добряков (2003), В. Захарченко (2004), С. Ковальов (2008), Т. Кругла (2017), І. Крупник (2015) та інші. Чинники які можуть провокувати виникнення подружніх конфліктів можуть мати як зовнішній так і

внутрішньоособистісний характер. Значний вплив на імовірність виникнення подружніх конфліктів мають зовнішні фактори: погіршення матеріального становища багатьох родин; надмірна зайнятість одного з подружжя (чи обох) на роботі; неможливість нормального працевлаштування одного з подружжя; тривала відсутність свого житла; відсутність можливості влаштувати дітей у дитячу установу й інше (Земська М., 2006).

Перелік факторів конфліктності родини був би неповним, якщо не назвати макрфактори, тобто зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, а саме: ріст соціального відчуження; орієнтація на культ споживання; девальвація моральних цінностей, у тому числі традиційних норм сексуальної поведінки; зміна традиційного статусу жінки в родині (протилежними полюсами цієї зміни є повна економічна самостійність жінки і синдром домогосподарки); кризовий стан економіки, фінансів, соціальної сфери держави (Ніконорова М., 1999).

До внутрішніх, особистісних чинників можна віднести розбіжність між очікуваннями індивіда стосовно родини і її дійсним життям. Це може проявлятися у нудьзі, безбарвності життя, відсутності радості, ностальгічних спогадах про час до шлюбу, скаргах навколишнім на труднощі сімейного життя. Накопичуючись від конфлікту до конфлікту, така незадоволеність виражається в емоційних вибухах і істериках (Семенченко В., 2008). Також слід зазначити, розбіжності у уявленнях про функціонально-рольову структуру родини та у поглядах на планування життя. Більшість подружніх конфліктів є результатом помилкових уявлень про сімейні ролі чоловіка та дружини: поглядах на виховання своєї дитини, виконанні домашніх обов'язків, уявлення про матеріальне забезпечення та фінансові витрати, тощо.

Розвиток шлюбно-сімейних відносин відбувається при формуванні психологічно грамотних, реалістичних уявлень про співвідношення кохання та шлюбу. В подальшому задоволеність подружнім життям залежить від уявлення, наскільки співпадає образ ідеального обранця і реального. На жаль, дослідження Т. Андрєєвої, І. Зацепіна вказують на те, що уявлення про образ майбутньої другої половини у сучасного молодого покоління не

є реалістичним, бажані позитивні якості потенційного партнера надмірно завищені, яскраво виражені споживацькі тенденції. За даними американських дослідників, зростають вимоги стосовно шлюбу та підвищується загальний рівень уявлень про благополучний сімейний союз, що може нести і позитивні наслідки, якщо ідеальні сподівання не будуть осередком сімейних конфліктів (Андреева Т., 2004).

У цій роботі висвітлюються результати наукової розвідки стосовно уточнення причин виникнення конфліктів у молодій родині та особливості їх протікання. У дослідженні взяли участь 15 молодих сімей зі стажем шлюбу від двох до п'яти років, вік подружжя не старше 30 років, у всіх парах є дитина. Для вирішення завдань дослідження була використана методика «Взаємодія подружжя в конфліктній ситуації» Ю. Альошиної, Л. Гозмана, Є. Дубовської та методика виявлення стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях К. Томаса (адаптація Н. Гришиної). Після діагностики, також була проведена бесіда з кожним респондентом з метою уточнення причин конфліктної поведінки.

Результати, одержані за допомогою методики «Взаємодія подружжя в конфліктній ситуації», надає можливість охарактеризувати обстежувану сім'ю по ряду параметрів: найбільш конфліктогенні сфери сімейних відносин, ступінь згоди (або незгоди) в ситуаціях конфлікту, рівень конфліктності в парі. В даній методиці виділені сфери сімейного життя, які найчастіше виступають причиною міжособистісних конфліктів подружжя.

Було виявлено, що домінуючою причиною сімейних конфліктів є виховання дітей. Слід зазначити, що середній вік дітей у цих родин 3,2 роки. Зрозуміло, що навантаження із появою дітей значно зростає, з'являються нові обов'язки, до яких подружжя повинно пристосуватись. На другому місці виникнення сімейних конфліктів – розбіжності у ставленні до грошей, третє місце займають відносини з родичами і друзями. Треба зауважити, що 20% пар проживають з батьками. На четвертому місці – неконгруентність ролевих очікувань і прояв домінування одного із подружжя. П'яте місце – прояв автономії одним з подружжя і прояв ревнощів. На останньому

місці причиною конфліктів в молодих сім'ях є неузгодженість норм поведінки у більш широкому сенсі ніж сімейні ролі.

Виходячи з показників, отриманих при аналізі результатів діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса ми можемо стверджувати, що в досліджуваних сім'ях домінує такий стиль поведінки в конфліктній ситуації, як суперництво (30%). Саме цей стиль, є найбільш неприйнятним, деструктивним при вирішенні сімейних конфліктів, оскільки має на увазі повну зневагу до думки іншої людини.

Опитування після проведення методики показало, що суперництво у вихованні дітей у родинях виникає від того, що батько і мати мають різну думку про «правильне» виховання. У більшості пар батько «балує» дітей подарунками, а матері більш строго ставляться до виховання дітей. Отже, результати за обома методиками вказують на важливість взаєморозуміння між подружжям стосовно виховання дітей.

Найбільш типові висловлювання конфліктів які стосуються розподілу кошторису у сім'ї: *«ти не вмієш розпоряджатися домашнім бюджетом, краще буду я»*, *«ти купуєш завжди те, що нам не потрібно»*, *«де ти діваєш всі наші гроші?»*, *«я працюю, це мої гроші»*. При цьому у чотирьох парах виявився свій особистий бюджет у кожного з подружжя.

Таким чином, більшість молодих пар використовують найбільш деструктивну для сімейних відносин стратегію – конкуренцію, що може бути причиною розлучення у подальшому. На нашу думку вплив виявлених причин конфліктної поведінки слід дослідити у динаміці, тобто у порівнянні із їх вагою у родинях з більшим стажем сімейного життя.

УЯВЛЕННЯ СХИЛЬНИХ ДО ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ОСІБ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ПРО СВОЇ СТОСУНКИ З БЕЗПОСЕРЕДНІМ ОТОЧЕННЯМ

В умовах життєдіяльності в інформаційному суспільстві людина стає все більш орієнтованою на різні технічні засоби створення, передачі та отримання інформації, зокрема на Всесвітню мережу Інтернет. Проте одним із негативних наслідків надмірного занурення людини в Інтернет-простір може стати виникнення в неї Інтернет-залежності – порушення, якому присвячена ціла низка праць як зарубіжних, так і вітчизняних вчених.

У науковій літературі докладно описані ознаки Інтернет-залежності, окреслено перебіг цього порушення, визначено соціально-демографічні і психологічні характеристики, які зумовлюють виникнення Інтернет-залежності. Зокрема, вважається, що критичним для розвитку Інтернет-адикції є ранній юнацький вік, коли відбувається особистісне самовизначення молодого людини, вибудовуються її стосунки з безпосереднім оточенням. Оскільки в цей період стають помітнішими невирішені проблеми, пов'язані зі спілкуванням з однолітками, молода людина може обрати Інтернет-середовище як заміник реальному світові (Бергис Т., Азизова Л., 2015; Колесников В., Мельник Ю., Теплова Л., 2019).

Численні психологічні дослідження розкривають особистісні характеристики Інтернет-адиктів та особливості їхньої комунікативної поведінки. Так, Інтернет-адикти відзначаються інтровертованістю, підвищеною тривожністю, низькою самооцінкою, прагненням уникати відповідальності. Також їм бракує умінь ефективно розпочати бесіду, досягти своїх цілей у розмові, захистити свою позицію і протистояти впливові співрозмовника, вибудувати стратегію взаємодії з ним. При цьому Інтернет-адикти потребують підтримки, схвалення, розуміння з боку свого оточення, прагнуть зайняти більш високий статус у середовищі значущих для них людей (Бергис Т., Азизова Л., 2015; Егоров Ф., 2007; Коваль Т., 2012;

Колесников В., Мельник Ю., Теплова Л., 2019). Оскільки не викликає сумніву те, що характер взаємин особистості з оточуючими людьми здійснює свій внесок у виникнення в неї Інтернет-залежності, було вирішено розкрити деякі аспекти уявлень осіб раннього юнацького віку, схильних до Інтернет-залежності, про їх стосунки з безпосереднім оточенням.

У дослідженні взяли участь 110 старшокласників (45 хлопців і 65 дівчат) віком 16-17 років. Було використано такі психодіагностичні методики: Тест К. Янг на Інтернет-залежність (адаптація В. Лоскутової), Шкала базисних переконань особистості (адаптація М. Падун і А. Котельникової), Репертуарний тест ситуаційних можливостей Дж. Келлі. Також досліджувані мали оцінити, наскільки вони почуваються безпечно в навколишньому світі, за допомогою десятибальної шкали, де 1 – «почуваюся безпечно; відчуття небезпеки не виникає», а 10 – «почуваюся небезпечно; відчуття небезпеки «зашкалює». Отримані результати викладені в декількох публікаціях (Лісневська А., 2019, 2020). У даній роботі буде узагальнено всі дані щодо того, як стосунки з безпосереднім оточенням відбиваються у свідомості старшокласників, схильних до Інтернет-залежності.

У ході дослідження було встановлено, що лише п'ята частина опитаних респондентів (21,8%) продемонстрували схильність до Інтернет-залежності. Всі інші досліджувані (78,2%) виявилися звичайними користувачами Інтернету. Кореляційний аналіз отриманих даних показав, що підвищення схильності до Інтернет-залежності в ранньому юнацькому віці має позитивний зв'язок із відчуттям небезпеки в навколишньому світі ($r = 0,376$ при $p \leq 0,01$) і негативні зв'язки з такими базисними переконаннями особистості, як «доброзичливість» ($r = -0,354$ при $p \leq 0,01$), «образ Я» ($r = -0,291$ при $p \leq 0,05$), «удача» ($r = -0,283$ при $p \leq 0,05$), «переконаність про контроль» ($r = -0,263$ при $p \leq 0,05$). Встановлені кореляційні зв'язки свідчать про те, що схильні до Інтернет-залежності старшокласники почуваються більш розгубленими та менш захищеними в навколишньому світі, ніж їхні не схильні до Інтернет-залежності однолітки. Також вони мають доволі специфічні уявлення про світ, про інших людей та про себе у

світі. Найбільш характерні риси цих уявлень – недовіра як до світу, так і до людей, відчуття своєї малоцінності у цьому світі, переконаність у своїй нездатності отримувати «подарунки долі» від світу і контролювати події у власному житті. На наш погляд, виявлена настороженість щодо оточуючих людей, налаштованість на можливі труднощі у спілкуванні, переживання своєї неповноцінності та неефективності в соціальній взаємодії задають певні очікування стосовно того, як відбуватиметься ця взаємодія, чого можна чекати від оточуючих людей, як варто реагувати на їхні слова, дії в разі виникнення непорозуміння або конфлікту. Закономірно, що це лише поглиблює труднощі, які, мабуть, вже мають місце у спілкуванні, і не сприяє налагодженню стосунків з оточуючими людьми.

Водночас вивчення ресурсу соціальної підтримки старшокласників залежно від їхньої схильності до Інтернет-залежності показало, що старшокласники, схильні до Інтернет-залежності, частіше звертаються до свого безпосереднього оточення за допомогою в разі виникнення складних життєвих ситуацій, ніж їхні не схильні до Інтернет-залежності однолітки. Оскільки надмірна контактність цих старшокласників не узгоджується з іншими отриманими даними (йдеться про нижче відчуття психологічної безпеки, специфічні уявлення про світ, інших людей та себе у світі), ми схильні вважати, що вони мають не стільки більш широке коло спілкування, як це може здатися на перший погляд, скільки вищу нерозбірливість у виборі того, до кого і в яких складних ситуаціях потрібно звертатися. На нашу думку, це знову ж таки опосередковано вказує на те, що схильні до Інтернет-залежності старшокласники мають труднощі в спілкуванні, які зумовлені як їхньою недовірою, настороженістю до інших людей, так і їхнім нерозумінням контексту взаємодії з ними. Іншими словами, вони прагнуть отримати захист і підтримку з боку свого безпосереднього оточення, коли стикаються зі складними життєвими ситуаціями, але через нерозбірливість, хаотичність пошуків допомоги можуть наражатися на відмову, байдужість, нехтування, що лише підсилює їхні специфічні уявлення про світ, інших людей та себе у світі. Незважаючи на значну

кількість соціальних контактів, яку продемонстрували в дослідженні схильні до Інтернет-залежності старшокласники, вони, імовірно, невдоволені якістю цієї соціальної підтримки, яку їм вдається отримати від оточуючих людей. Доказом цього є дані про те, що коли вони потрапляють у складні життєві ситуації, їм доводиться частіше покладатися на самих себе порівняно з їхніми не схильними до Інтернет-залежності однолітками.

Отже, проведене емпіричне дослідження дозволяє дійти висновку, що в ранньому юнацькому віці схильність до Інтернет-залежності є пов'язаною з тим, як відбиваються у свідомості старшокласників їхні стосунки з безпосереднім оточенням. В основі цього – весь попередній досвід соціальної взаємодії старшокласника, який втілюється в змісті базисних переконань його особистості, у переживанні ним психологічної безпеки, у вироблених ним способах пошуку соціальної підтримки у свого оточення. Цей досвід відображає ту невдоволеність стосунками, ті труднощі в спілкуванні, які існували, найвірогідніше, і в більш ранні періоди життя старшокласника. Водночас потреба старшокласника, схильного до Інтернет-залежності, у соціальній підтримці, яка виражається в наполегливих пошуках допомоги в оточуючих людей, може стати тим ґрунтом, де є місце для встановлення контакту і розгортання взаємодії психолога і потенційного Інтернет-адикта.

DOI: 10.5281/zenodo.4399471

Лиля М. В.

РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

В умовах глобалізації суспільного життя виникає необхідність швидкої адаптації до умов полікультурного світу, що зумовлює, в свою чергу, потребу у вивченні іноземної мови. Нові освітні реалії передбачають залучення внутрішніх ресурсів педагога та студентів для забезпечення формування і розвитку особистості, яка здатна і яка бажає брати участь у

міжкультурній комунікації, вміє комунікативно виправдано й грамотно послуговуватися мовою в різноманітних життєвих ситуаціях, усвідомлює необхідність самоосвітньої діяльності, готова опановувати нові знання й вивчати нові мови.

У психолінгвістиці, міжкультурній комунікації, методиці викладання іноземної мови розвивається самостійний напрям – формування «вторинної мовної особистості» (Ю. Караулов, А. Плехов, К. Хитрик,) як особистості, яка оволодіває іншою «мовною картиною світу», що дає можливість зрозуміти нову культуру.

У лінгводидактиці мовна особистість визначається як багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовності до здійснення мовних дій різного ступеня складності, тобто дій, що класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), з іншого боку, – за рівнем мови (фонетичний, лексичний, граматичний). Знання лексики і граматики, тобто володіння вербально-семантичним кодом, є надзвичайно важливим.

Перехід на дистанційну форму навчання став серйозним випробуванням як для студентів, так і для викладачів. Такий формат передбачає наявність всіх притаманних очному навчанню атрибутів: пояснення навчального матеріалу, його обговорення, он-лайн індивідуальне спілкування та групові дискусії, оцінювання тощо, а також створення оптимальних умов для вільного саморозвитку особистості з метою посилення її мотиваційної сфери для набуття знань, умінь та навичок.

Для забезпечення повноцінного освітнього навчального процесу на відстані, окрім технічного інструментарію, викладачу необхідно володіти низкою професійних та особистих компетентностей, які спонукають до пошуку нових форм надання освіти з метою поліпшення її якості та доступу до неї, дозволять зацікавлювати студентів, організувати навчання, допомагають їм адаптуватися до сучасних реалій, оволодівати професійними знаннями й уміннями.

Підтримка дистанційної форми освіти здійснюється на законодавчому рівні, про що засвідчують положення та нормативні документи МОН України, а саме Закон України «Про освіту», «Концепція розвитку дистанційної освіти в

Україні», «Положення про дистанційне навчання», державна програма «Освіта» та інші, в яких зазначається, що завданням дистанційного навчання є забезпечення громадянам можливості реалізації конституційного права на здобуття освіти та професійної кваліфікації, підвищення кваліфікації незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання відповідно до їх здібностей.

Існує велика кількість соціальних мереж (Microsoft Teams, Viber, Skype, WhatsApp, система MOODL та ін.), які дозволяють ефективно проводити професійно-орієнтоване, комунікативно-спрямоване навчання, а також здійснювати контроль – поточний, модульний, підсумковий.

Перевагами мережевих комунікацій є підтримка особистого контакту з студентами; відчуття прямого голосового контакту в курсах дистанційного навчання; спонтанність і проникливість мови, подібної до реального середовища тощо. Серед недоліків вважається фрагментація навчання, коли студенти можуть знаходитися в ситуаціях, що відволікають їх увагу; час спілкування обмежений і залишається мало часу для роздумів; відсутність якісного Інтернету і т.д.

Відеозв'язок здатний надати студентам шанс мати реальне спілкування іноземною мовою та створювати мотиваційні заходи для її вивчення. В освітніх цілях за допомогою нього створюються ситуації в яких будь-який учасник має можливість не лише сформулювати свій власний світогляд, але й послухати думки інших та порівняти їх з власними. Відео-конференції як засіб посилення комунікації можуть бути предметом обговорення експериментальних і наукових досліджень студентів.

Мету розвитку мовної особистості у процесі професійної підготовки студентів в умовах дистанційного навчання ми вбачаємо в поступовому формуванні вторинної толерантної мовної професійної особистості, готової здійснювати іншомовну комунікативну діяльність для реалізації професійних завдань і особистісних намірів.

УЯВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПРО СВОЄ ПРОФЕСІЙНЕ МАЙБУТНЄ

Проблема становлення та динаміки професійної свідомості та уявлень про професійне майбутнє не досить повно висвітлена у сучасній психологічній науці. Можливо, це пов'язано зі складністю самого предмету дослідження і відсутністю одностайної інтерпретації існуючих уявлень про професійні перспективи. Безсумнівно, професійні уявлення виступають важливим компонентом становлення особистості фахівця. Але процес професіоналізації ускладнюється низкою чинників: нестабільністю національного ринку праці, невизначеністю статусу психологічних послуг у різних соціальних сферах, швидкістю зміни вимог до професійних якостей і функціональних обов'язків спеціалістів, високою стресогенністю умов роботи, низьким престижем спеціальності, частковою сформованістю у студентів-психологів реалістичних уявлень про професійне майбутнє тощо.

Найвні емпіричні дослідження зазначають, що часто професійний світогляд студентів-психологів внутрішньо суперечливий, еkleктичний, стереотипізований (Донцов А., 1999; Ксенда О., 2010; Платаш Е., 2011; Вагапова А., 2012); існуючий образ професійної діяльності часто дифузний, неструктурований, далекий від реалій (Любимова Г., 2000); уявлення про зміст майбутньої діяльності міфологізовані (Вачков В., Гриншпун І., Пряжников Н., 2008; Стоюхина Н., 2018). Поряд з тим, на старших курсах до процесу становлення самосвідомості майбутнього фахівця вперше долучається ідентифікація з професією, що відбувається шляхом напруженого, активного, часто конфліктного пошуку образу свого професійного майбутнього, смислу обраної спеціальності (Володина К., 2013; Буякас Т., 2016).

Зазначене вище спонукало до вибору теми тез, орієнтованих на емпіричне вивчення особливостей уявлень студентів старших курсів про своє професійне майбутнє.

Учасникам дослідження (16 студентам 3-го і 14 студентам 4-го курсів спеціальності «Психологія», ППФ, НУЧК імені Т. Г. Шевченка) було запропоновано написати есе на тему: «Образ себе як майбутнього професіоналу». Старшокурсники не випадково стали учасниками дослідження, оскільки третій рік навчання часто стає переламним моментом професіоналізації в умовах ЗВО, коли адаптаційний період закінчився й почали актуалізуватися професійні інтереси, перші перспективні плани (Рогов Е., 2003; Зеер Э., 2006). Третьокурсники переосмислюють професійний вибір та готовність працювати в обраній сфері, орієнтуючись на наявність у себе інтересу. На четвертому році навчання, після практики у профільних/непрофільних закладах, здійснюється повторна оцінка готовності до самореалізації в обраній професії, але вже з урахуванням її запитаності на ринку праці (Зайцева М., Мартыненко С., Курденко А., 2009).

Методом обробки есе виступив контент-аналіз типових висловлювань. Висловлювання були згруповані по п'яти показниках, що характеризують майбутню фахову діяльність: професійна мотивація, професійні цінності, професійно-важливі якості (ПВЯ) спеціаліста, професійна позиція психолога, риси/особливості, що заважають ефективній професіоналізації.

Проаналізуємо *уявлення*, пов'язані з окремими аспектами професійного майбутнього, спільні для студентів 3-го і 4-го курсів.

Мотиви вибору фаху. У відповідях респондентів про мотиви вибору майбутньої професії майже з однаковою частотою зустрічаються такі: зовнішні (під впливом стереотипного образу психолога у ЗМІ; порада батьків, друзів; «мені всі говорили: «Ти – справжній психолог», мабуть, професія сама вибрала мене»); внутрішні (тривала зацікавленість професією, цілеспрямований вибір ЗВО, співпраця зі шкільним психологом під час навчання у ЗНЗ); істинні (бажання допомагати людям у вирішенні їх життєвих труднощів, робота над собою, щоб стати кваліфікованим фахівцем) і хибні (бажання «виправити себе, щоб всім подобатись», «навчитись бачити людей наскрізь», оволодіти техніками впливу, маніпулювати іншими).

Цінності та мотиви майбутньої професійної діяльності. Домінуючу роль у процесі професіоналізації виконує ціннісно-смыслова сфера, саме вона утримує людину у професії, а у випадку трансформації – призводить до зміни виду діяльності (Пузырей А., 2005; Буякас Т., 2006). Найвпливовішими смисловими орієнтирами, пов'язаними з цілями й завданнями обраної професії, студенти вважають дві цінності: допомога іншим людям та самовдосконалення, саморозвиток фахівця. Серед професійних мотивів, які, на думку опитаних, зможуть забезпечити тривале виконання фахових обов'язків, виділилися три: відчуття потрібності («хочу допомагати людям стати більш щасливими й обізнаними»); можливість професійно рости, вдосконалюватися («буду їздити на конференції, читати наукові статті, розробляти методики і власні теорії»); «професія спонукає до безперервного саморозвитку і самопізнання, тому психологу завжди є до чого прагнути і чому навчатися»; «я просто не маю права залишатися на місці ... я повинна завжди рухатись вперед, розвиватися, дізнаватися нове, ставати кращою»); суспільна корисність роботи (знання психологічних особливостей людей; розширення кола соціальних контактів). Поодинокو зустрічається мотив впливу (частіше висловлюють хлопці: «якщо працювати психологом, то бути кращим у своїй профспільності»; «якщо ставати психологом, то вже так, щоб пам'ятали століттями, і щоб мною пишалися мої пра- правнуки»; «колеги мене поважатимуть і дослухатимуться»).

ПВЯ спеціаліста. В оцінці особистісних складових, які сприятимуть їх професійній ефективності, опитувані виявили одностайність: на перше місце потрапили комунікативні здібності; на друге – емпатія (4-й курс наголошував на тому, щоб «здатність співпереживати, співчувати не плутали із жалістю до клієнта»); на третє – «уміння майстерно слухати і чути людину»; на четверте – діяльнісні характеристики (активність, ініціативність, цілеспрямованість); п'яте розділили: інтелектуальні характеристики (логіка, кмітливість, допитливість, швидкість прийняття оптимальних рішень) + щире бажання допомагати людям у вирішенні їх проблем + впевненість у собі. Як бачимо, ПВЯ психолога мають досить стереотипний характер, оскільки успішний фахівець повинен

вміти гарно говорити, демонструвати співчуття, уважно слухати, бути дуже активним і кмітливим, щоб швидко і впевнено «розбиратися з проблемами клієнта».

Профпозиція психолога/ставлення до професії. Переважна більшість респондентів вважає свою професію потрібною, справедливо зауважуючи, що «наразі не всі люди розуміють роль психолога у суспільстві»; «не всі можуть дозволити собі витрати на психолога»; «поняття “мій психолог” ще не прижилося у нас»; «нажаль, це поки що неprestижна професія»; «хоч зараз ця професія не затребувана, але ця професія – моя». Це не позбавляє студентів бажання працювати у сфері допомагаючих професій (з 30-ти опитаних 25-ть мають намір після закінчення університету працювати психологами). Половина респондентів збирається попрацювати у державних закладах (переважно освітніх і реабілітаційних), щоб набратися досвіду, а потім влаштуватися у приватні компанії; 7 опитаних націлені на розвиток власного бізнесу у психологічній сфері, причому двоє – за кордоном (у Польщі і Німеччині).

Менше половини опитаних спромоглися оцінити себе, як майбутнього професіонала; ця оцінка має переважно оптимістичний і досить самокритичний характер («бачу себе гарним психологом, але для цього потрібно ще довго і важко працювати»; «вважаю, що стану хорошим спеціалістом, хоча й розумію – це буде нелегко, бо ця професія відбирає всі сили, час і нерви»).

Риси/особливості, що заважають ефективній професіоналізації. Стати на заваді успішній професійній самореалізації опитаних можуть: невпевненість у собі; емоційні особливості (висока тривожність, схильність до депресивних станів, вразливість, невірноваженість), але «немає жодної людини без недоліків, і якщо дуже постаратися, то можна все виправити!».

Аналіз есе дав змогу виділити окремі *відмінності* в уявленнях студентів 3-го і 4-го курсів щодо образу їх *професійного майбутнього*.

Трьокурсники у своїй майбутній професійній діяльності більше орієнтовані на альтруїстичні цінності (допомогу людям); вмотивовані усвідомленням потреби їх праці; ефективні у

виконанні професійних обов'язків завдяки розвиненій комунікативній компетентності, умінню слухати і чути клієнта, здатності до самоаналізу й саморефлексії, креативним здібностям і відкритості новому досвіду (до речі, саморефлексія і креативність не зустрічаються в есе студентів 4-го курсу); заважає успішній професіоналізації висока емоційна виснажливість роботи (емоційне вигорання) та лінощі. Вони абсолютно впевнені у потребності своєї професії й працюватимуть за спеціальністю (спочатку в державних освітніх організаціях, щоб набути практичного досвіду, а потім – у приватних закладах). Найбільшу втіху їм приносить задоволення від якісної допомоги клієнтам.

Четвертокурсники, завдяки відвіданню навчальних практик або власному досвіду роботи у сфері надання психологічних послуг, скоригували свої уявлення про професійне майбутнє. Так, найбільшою цінністю своєї діяльності (поряд з допомогою людям) є особистісне зростання; провідними мотивами – можливість фахового саморозвитку і відчуття задоволення від приналежності до професії; ефективний фахівець повинен мати розвинену волюву сферу, стресостійкість, об'єктивність; не допускати деструктивного злиття з клієнтом; уміти приймати оптимальні рішення. Стати на заваді успішному професійному функціонуванню можуть індивідуально-типологічні особливості (окремі прояви темпераменту, характеру). Вони впевнені у потребності своєї професії й працюватимуть за спеціальністю (переважно у приватних закладах, за кордоном, платно – волонтерство та соціальні клієнти не розглядаються як варіант професійної самореалізації). Їх професійна позиція реалістичніша: щоб бути гарним спеціалістом недостатньо любити людей і хотіти їм допомогти, потрібно постійно професійно самовдосконалюватися і особистісно рости.

Таким чином, у процесі навчання у ЗВО відбувається усвідомлення студентами різних сторін діяльності професіонала і порівняння власних можливостей з вимогами суспільства до майбутньої професії, формується позитивне ставлення й інтерес до її опанування. У студентів-психологів старших курсів наявний певний образ власного професійного майбутнього: у

третьокурсників він здебільшого стереотипний та ідеалізований, у четвертокурсників – більш деталізований, цілісний і наближений до реалій.

DOI: 10.5281/zenodo.4399502

Манчуленко Л. В., Гайович Є. А.

ПРІОРИТЕТНІСТЬ СІМЕЙНОЇ ФОРМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

Кризове положення українського суспільства, призвело до швидкого зниження рівня матеріального і морального становища в сім'ї. Значно знизився рівень виховання, відбулося погіршення морально-психологічного клімату у сімейному оточенні дитини, та і в суспільстві в цілому. Відокремлення батьків від дітей, падіння морально-етичних норм, соціальних зв'язків, економічна нестабільність, зростання народжуваності дітей з патологіями – все це призвело до загострення та поширення сирітства. У різних зарубіжних країнах також спостерігається явище сирітства через вплив економічного і політичного чинника, вплив особливостей традицій і звичаїв кожної країни, але подолання та попередження цього явища стає як стратегією політики кожної країни, так бажанням її жителів. Існує розуміння того, що сім'я є провідним інститутом соціалізації кожної дитини. Сучасна соціально-педагогічна практика доводить пріоритетність виховання у сім'ї. Повноцінна сім'я – це той соціальний інститут, в якому відбувається гармонійний розвиток особистості дитини, засвоєння та дотримання нею в майбутньому базових загальнолюдських цінностей.

Згідно з даними Міністерства соціальної політики станом на 10.07.2020 року кількість дітей віком до 17 років, які проживають на території України становить 7 579 700, з них 69 852 сироти, з яких 23 тисячі діти-сироти та 47 229 діти, позбавлені батьківського піклування. Такі статистичні дані

свідчать, що сирітство має високу відсоткову частину і воно породжене, більшою мірою, не належними умовами батьківського піклування.

Сирітство – соціальне явище, зумовлене наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, котрі залишилися без піклування батьків внаслідок позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх в установленому порядку недієздатними, такими, що пропали безвісті. До даного явища застосовують термін «**природне**» сирітство.

Поняття «**соціальне сирітство**» є складовою частиною поняття «сирітство». Якщо брати до уваги інтереси дитини, яка з певних різноманітних причин була позбавлена батьківського піклування, найбільш принциповим є те, що така дитина позбавлена можливості мати соціальні зв'язки з батьками або з одним із них.

У чинній законодавчій базі чітко визначено зміст основних термінів і понять, пов'язаних з явищем сирітства. Так, **згідно Закону України « Про охорону дитинства»** терміни «діти-сироти» і «діти, позбавлені батьківського піклування» вживаються у таких значеннях: дитина-сирота – це дитина в якій померли або загинули батьки.

Діти, позбавлені батьківського піклування, – діти, які залишилися без піклування батьків, у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення їх батьківських прав, визначення батьків безвісно відсутніми чи недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання у місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою під час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти; діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки; безпритульні діти; діти, які були покинуті батьками; діти, які самі залишили сім'ю або дитячі заклади, де вони виховувалися і не мають певного місця проживання (Пенішкевич Д., Тимчук Л., 2010).

Якщо проаналізувати законодавчу базу України, що стосується нормативно-правової підтримки дітей-сиріт та дітей,

які позбавлені батьківського піклування, то визначаємо, що головним законом для українців є Конституція України, та міжнародні нормативно-правові акти, закони України, акти Президента України, постанови Кабінету Міністрів України та інші нормативно-правові акти України.

Базовим документом, який спрямованим на захист дітей є **Конвенція ООН про права дитини**, яка набула чинності в Україні 27 вересня 1991 року і з цього часу є частиною національного законодавства та являється головним здобутком України стосовно законодавства, що стосується захисту дітей.

У статті 46 Конституції України зазначається, що «Громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх», а у статті 52 встановлюється, що «Діти рівні в своїх правах незалежно від походження, а також від того, народжені вони у шлюбі чи поза ним. Утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу».

Законом України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», який набув чинності 13 січня 2005 р. в Статті 8 цього Закону передбачає, що держава здійснює повне забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб із їх числа (ЗУ, 2005).

Аналіз нормативно-правової бази доводить, що в Україні здійснюється підтримка цієї категорії і вивчаються пріоритети їх соціалізації. Соціально-психологічні дослідження специфіки розвитку дітей-сиріт у дитячих будинках у різних періодах розвитку суспільства, традиційно доводить про небажану депривацію як стан позбавлення або обмеження можливостей задовольняти життєво важливі потреби дитини. Зважаючи на це, на сучасному етапі існують **такі сімейні форми виховання дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування як:**

- усиновлення або удочеріння;
- опіка або піклування – як сімейна форма влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, встановлюється для забезпечення виховання дітей, які внаслідок смерті батьків, хвороби чи з інших причин залишилися без батьківського піклування;

- прийомні сім'ї – як сімейна форма влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, коли сім'я або окрема особа, яка не перебуває у шлюбі, що добровільно, за плату взяла з установ для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, на виховання та спільне проживання від одного до чотирьох дітей;

- дитячі будинки сімейного типу – як сімейна форма влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, це прийняття за плату в родину, яка створюється за бажанням подружжя або окремої особи, яка не перебуває у шлюбі, на виховання та для спільного проживання не менше п'яти дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування;

- патронат над дитиною – це тимчасовий догляд, виховання та реабілітація дитини у сім'ї патронатного вихователя на період подолання дитиною, її батьками або іншими законними представниками складних життєвих обставин.

Виховний потенціал дитячого будинку сімейного типу та прийомної сім'ї як форм сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, мають суттєві **переваги** перед іншими соціальними інститутами, саме:

– природність процесу виховання у сім'ї, основою виховного впливу є емоційний контакт дитини з батьками-вихователями, який базується на довірі дітей до дорослих, виховання в малій групі найповніше відповідає вимозі поступового залучення дитини до соціального життя;

– тривалість виховного впливу батьків-вихователів на прийомних дітей,

– комплексний підхід у вихованні;

– індивідуальний підхід до кожної дитини.

Здійснюючи наукове дослідження про вплив різних існуючих систем соціально-виховних інститутів, які функціонують у державі, на нашу думку, в пріоритеті завжди залишаються сімейні форми влаштування та виховання дітей сиріт, через джерельність підтримки дитини, її психологічний захист у сімейних формах та збереження і передачу загальнолюдських і загальнодержавних цінностей.

ПСИХОМАЛЮНКОВІ МЕТОДИКИ У ДІАГНОСТИЧНО-КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

На сьогодні проєктивний малюнок міцно увійшов у практику діагностики та корекції і став одним із найбільш поширених об'єктів психологічного аналізу. В системі інклюзивної освіти у психолого-педагогічному супроводі дітей із порушеннями розвитку усе частіше орієнтуються на використання інтегрованих арт-практик, де найпопулярнішою є малюнкова терапія, що використовує можливості зображувальної діяльності для досягнення позитивних змін в інтелектуальному, емоційному й особистісному розвитку людини. Методики, засновані на використанні малюнків дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, займають чи не центральне місце в діяльності практичного психолога. Попри недосконалість техніки, період від п'яти до десяти років називають «золотою добою дитячого малюнку». Продукти зображувальної діяльності дитини є об'єктивним свідченням психоемоційного стану, що дозволяє використовувати її для ретроспективної, динамічної оцінки перебігу того чи іншого процесу і проведення відповідних досліджень та порівнянь.

За порівняно недовгу історію графічних методів, які застосовуються з метою дослідження індивідуально-психологічних особливостей людини розроблено багато спеціальних прийомів і процедур, які ввійшли в число класичних діагностичних засобів. Це різні модифікації тестів «Малюнок людини» (Ф. Гудінаф, Д. Гарріс, К. Маховер), «Дерево» (К. Кох), «Дім-Дерево-Людина» (Дж. Бак, Е. Хаммер), «Малюнок сім'ї» (В. Хьюлс, Р. Бернс, С. Кауфман, Г. Хоментаскас, Р. Беляускайте), «Автопортрет» (Р. Бернс, Е. Романова, С. Потьомкіна), «Неіснуюча тварина» (М. Дукаревич) та інші.

Одним із найбільш широко використовуваних в арсеналі дитячої проєктивної психології є тест «Дім-Дерево-Людина», який застосовується вже з 3-річного віку. В оригінальному

варіанті тесту пропонується малювання всіх елементів окремо, проте в даний час більш популярною є модифікація, де поєднуються три об'єкти в одному малюнку, в одній сцені. Вважається, що взаємодія між будинком, деревом і людиною є зоровою метафорою. Вибір названих предметів для малювання обґрунтовується тим, що вони знайомі кожному, найбільш зручні як об'єкти для малювання, і нарешті, стимулюють більш вільні вербальні висловлювання, ніж інші об'єкти. Крім того, самі стимульні слова – будинок, дерево, людина – не лише є назвами класів об'єктів, але і несуть певні емоційні навантаження. Тому емоційні реакції дитини під час малювання або в бесіді після малювання частіше всього виявляють особистісно значущу реакцію на ставлення, бажання, почуття, або об'єкт, що прямо або символічно присутні в малюнку.

Психомалюнкові методики дають можливість дитині самій проектувати реальність і по-своєму інтерпретувати її, тому цілком природним є те, що отриманий результат до певної міри несе на собі відбиток особистості: її настроїв, стан, відчуття, почуття, особливості уяви, відносини і так далі. Тези багатьох дослідників підтверджують думку, що малюнок для дитини є не мистецтвом, а своєрідною мовою. Справа в тому, що малювання дає дитині можливість виразити речі, ситуації і події (дійсні чи фантастичні) за допомогою картинок. Це дозволяє створити систему інформації з використанням графічних знаків в той період, коли усна або письмова мова надає йому набагато бідніші комунікативні засоби на цьому віковому етапі. Так, використовуючи тест «Кінетичний малюнок сім'ї», слід мати на увазі, що кожен малюнок є творчою діяльністю, яка не лише відображає сприйняття дитиною своєї сім'ї, але й дозволяє дитині аналізувати, переосмислювати сімейні стосунки. У цьому розумінні малюнок сім'ї не лише відображає сучасне й минуле, але також спрямований і на майбутнє, оскільки при малюванні дитина інтерпретує ситуацію, вирішує проблему актуальних сімейних стосунків. У цей момент психолог може допомогти дитині зрозуміти свою ситуацію в родині, разом з ним відшукати можливості кращої адаптації дитини у своїй сім'ї. Проте слід уникати сугестивної, внесеної ззовні інтерпретації ситуації, надаючи можливість дитині самій зрозуміти й

сприйняти стільки, скільки вона може, виходячи з її психологічної зрілості.

Малюючи, дитина дає вихід своїм почуттям, бажанням, мріям, перебудовує свої відносини в різних ситуаціях і безболісно стикається з деякими неприємними та травмуючими образами. Таким чином, малювання виступає як спосіб осягнення своїх можливостей і навколишньої дійсності, як спосіб моделювання взаємовідносин та вираження різного роду емоцій, в тому числі і негативних. Ця діяльність є засобом зниження агресивності, гіперактивності, тривожності, розвиває комунікативні навички та вольові якості дітей, що суттєво впливає на підвищення їх соціальної адаптації, забезпечує інтеграцію у соціум. Наприклад, методику «Людина під дощем» (Є. Романова, Т. Ситько) використовують для діагностики дітей з особливими освітніми потребами в тих випадках, коли треба скласти прогноз соціальної адаптації та оцінити наявність необхідних ресурсів особистості самостійно долати труднощі.

У практиці проведення проєктивного малювання використовують різні типи завдань: предметно-тематичний тип, в основі зображення якого – людина в її взаємодії з навколишнім предметним світом і людьми (наприклад, «моя сім'я», «моє улюблене заняття»); образно-символічний тип, що передбачає малювання, пов'язане з морально-психологічним аналізом абстрактних понять, таких як «добро», «зло», «щастя», у вигляді образів, створених уявою дитини, а також зображення емоційних станів та почуттів – «радість», «гнів», «страх», «здивування» тощо; вправи на розвиток образного сприймання, уяви і символічної функції – завдання, що ґрунтуються на принципі проєкції, – «чарівні плями», а також відтворення у зображенні цілісного об'єкта та його осмислення – «малювання за крапками»; ігри-вправи з зображувальними матеріалами (фарбами, олівцями, папером), вивчення їх фізичних властивостей та експресивних можливостей – «малювання пальцями», експериментування з кольором (кольоротерапія); завдання на спільну діяльність: вони можуть включати завдання попередніх видів, колективне малювання, спрямоване на корекцію проблем спілкування з однолітками, покращення стосунків у системі «діти – батьки».

Для успішного процесу малюнкової терапії з дітьми з особливими освітніми потребами фахівцям потрібно добирати техніки і прийоми створення зображень за принципом простоти та ефективності. Дитина не повинна зазнавати ускладнень у процесі створення зображення за допомогою запропонованої техніки, будь-які докладені зусилля мають бути цікавими, оригінальними, приємними. Процес створення зображення та отриманий результат має бути цікавим і привабливим. Образотворчі техніки і прийоми повинні бути доступними. Наприклад, малюнкові проби з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, на відміну від нормотипових дітей, не можна починати з найпростіших паличок, стовпчиків, цятки. Через особливості різних моторних труднощів вони не можуть підкоритися на заняттях загальним правилам. Робота з ними повинна бути диференційована, а процедура навчання відбуватися «крок за кроком». На стадії каракулів, коли дитина не вміє малювати, з метою утримання контакту психолог може малювати окремо, при цьому називаючи деталі малюнка, а дитина в цей час спостерігає за рухами руки дорослого, за конфігураціями і штрихами. Використовуючи техніку малювання каракулів можна розвинути в аутичних дітей здатність до формування систем розділених значень і підготувати їх до поступового переходу до образотворчих форм і символічних образів.

В процесі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами функції психолога можуть бути реалізовані в директивній та недирективній формах. Директивна форма передбачає пряму постановку завдання перед дитиною у вигляді теми малювання; керівництво пошуком кращої форми вираження теми та інтерпретації значення дитячого малюнка. При недирективній формі дитині надається свобода як у виборі теми, так і у виборі експресивної форми, у той же час психолог надає дитині емоційну підтримку, а в разі необхідності – технічну допомогу в оданні максимальної виразності продукту творчості дитини.

Однією з переваг дитячого малюнка є те, що психомалюнкові методики можуть бути застосовані в широкому спектрі практичних завдань: діагностичних, навчальних,

корекційних, терапевтичних тощо. Проте певна простота інструментарію, процедури проведення та інтерпретації графічних тестів при незнанні, неврахуванні основних принципів оцінки та аналізу дитячого малюнка може призвести до значних помилок при проективній трактовці образотворчої продукції дітей.

В аналізі дитячого малюнка необхідно враховувати закони його формування в онтогенезі, особливості графічних зображень і «нормативних» проекцій, характерні для малюнків дітей різного віку. Пріоритет для аналізу в індивідуальній діагностиці повинні мати, перш за все, малюнки, за виникненням яких була можливість спостерігати. Для уникнення помилок при використанні малюнкових проб необхідно враховувати особливості зорового сприймання дитини; оцінювати малюнок не лише з точки зору рівня розвитку, але й з точки зору специфічних ознак; аналізувати малюнок як індикатор не тільки творчих здібностей, але й патологічних процесів (функціональних і органічних); враховувати емоційно-поведінкові прояви дитини в процесі малювання (словесний супровід, вираз ступеня домагань, латеральність, тримання олівця, повернення паперу та ін.).

До суб'єктивних і невинуватих психодіагностичних висновків призводить відсутність єдиної та обґрунтованої системи інтерпретації показників графічних методик. Значна кількість помилок спричиняється також перебільшенням проективної інтерпретації малюнка. Проективні тенденції слід перевіряти за допомогою інших досліджень, співставлення з результатами подальших випробувань, у розмові з батьками і т. п. У дослідницьких цілях виправдовує себе оцінка малюнка, вироблена двома фахівцями незалежно один від одного. Інтерпретація результатів ніколи не повинна набувати безапеляційної форми. Особливо обережно слід ставитися до інтерпретації малюнків дітей з відхиленнями в розвитку. Специфіка продуктів їх зображувальної діяльності буде залежати від виду порушення. Не зважаючи на те, що специфічні особливості малюнків дітей з психофізичними порушеннями можуть бути не пов'язані з особистісними рисами

(втрачаючи таким чином свою проєктивну значимість), вони слугуватимуть діагностичними показниками.

DOI: 10.5281/zenodo.4399519

Молочко А. Я., Ляховець Л. О.

БРЕНД ЯК СПОСІБ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ КОРИСТУВАЧА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

В епоху активного розвитку суспільства, формування його соціально-економічних чинників, діджиталізації, психологія та брендинг стають взаємопов'язаними складниками в активному поступі особистості ХХІ століття. Широкий спектр інформаційно-комунікаційних технологій сприяє потужному використанню цифрового обладнання, програм, платформ та ІТ-інструментів в усіх сферах соціального життя. Формування такої ключової компетентності, як цифрова, стає обов'язковим атрибутом і дає можливість застосовувати набуті знання у перманентній ситуації невизначеності. І це особливо позначено на бізнес-середовищі, що є об'єднувальним компонентом різнобічної діяльності сучасної людини, та вимагає швидкого реагування й адаптації до змін у споживацькій поведінці. Цим обумовлено актуальність нашого дослідження щодо проблеми використання бренду як нового інструменту ефективної самопрезентації особистості в реальному та віртуальному житті.

Емпіричні розвідки українських та зарубіжних учених доводять те, що особистість вступає в процес споживання з метою самопрезентації та створення певного образу «Я» (Escalas J., Bettman J., 2003). Вибір бренду обумовлений визначенням у продукті не лише ціни, торгової марки, престижу, а й емоцій, почуттів, настроїв. Адже бренд є засобом соціальної стратифікації, активно виконує функції ідентифікації, позиціонування й індивідуалізації стилю життя та грає роль референтного «суб'єкта» (Друпова С., 2006). Тому, обираючи певний бренд, споживач отримує такі вигоди, як: соціальне

схвалення, самовираження, підвищення самооцінки тощо (Полторак К., 2015).

Мета нашої роботи – дослідити бренд як спосіб самопрезентації особистості, яка є активним користувачем соціальних мереж (зокрема, покупцем онлайн-магазинів).

У дослідженні брали участь 100 українських інтернет-користувачів віком від 20 до 34 років. Було підібрано батарею методик, які дають змогу різнобічно розкрити зазначений предмет та досягнути поставлених завдань дослідження. За результатами авторської анкети сформувалося дві групи інформантів: ті, хто купує товари онлайн (магазини в соціальних мережах, інтернет-магазини) (59,2%) і ті, хто купує товари офлайн (торговельні центри, стоки, секонд-хенди) (37,8%). У зв'язку з епідеміологічною ситуацією в Україні дослідження було проведено онлайн за допомогою гугл-форми. Це також вплинуло на збільшення активності користувачів інтернет-магазинів.

Було визначено пріоритетні критерії в прийнятті рішення щодо купівлі товару. Серед них:

- **«популярність»:** 52,5% від кількості представників першої групи та 51,3% – другої купують як брендові речі, так і речі від невідомих виробників. Проте, більше увагу на бренд звертають ті, хто купують онлайн (41%);
- **«ціна»:** порівнюють ціни та купують речі, що мають середню ціну на ринку представники обох груп респондентів (57,4% покупців онлайн та 53,8% покупців офлайн). При цьому купують тільки найдорожчі речі 6-7% респондентів у кожній групі;
- **«відповідність трендам»:** 50% покупців онлайн вважають це найважливішим критерієм вибору товару, а 47,4% покупців офлайн дотримуються трендів, проте, для них це не є визначальною умовою;
- **«якість»:** респонденти першої (63,9%) та другої (64,1%) груп вважають це дуже важливим критерієм, проте готові не брати до уваги критерій якості, якщо річ є трендовою (29,5% та 28,2% відповідно).

Також було досліджено вплив брендового товару на емоційний стан особистості:

- **«факт покупки»:** учасники обох груп відчувають себе щасливими при купівлі брендового товару – 75,4% покупців онлайн та 64,1% – офлайн. До того ж, 21,3% першої групи та 33,3% другої групи не надають цьому особливого значення;
- **«недоступність брендового товару»:** думки респондентів розділилися навпіл. У 50,8% покупців онлайн та 51,3% покупців офлайн недоступність брендового товару викликає негативні емоції, але практично стільки ж (49,2% та 48,7% відповідно) – не переймаються, якщо вони не мають можливості придбати брендові товари.

І надзвичайно важливим результатом анкетування є з'ясування впливу брендового товару на соціальний **статус особистості**: 52,5% респондентів, що купують онлайн, та 51,3% покупців офлайн вважають, що брендові товари безперечно впливають на статус особистості та сприймають бренд як важливу складову формування соціального статусу.

За результатами проєктивної методики «Коло брендів» встановлено, що більшість респондентів обох груп (17,9% покупців офлайн та 31,1% покупців онлайн) для першої рангової позиції (максимальний рівень уподобань) обрали однакові бренди – «Apple» та «PayPal». Відповідно до системи архетипів (Mark M., Pearson C., 2001) ці бренди належать архетипу «Бунтар», що характеризує особистість як таку, що бажає «вийти за рамки», не потребує підтримки, має велику внутрішню силу, але використовує її для задоволення власних потреб. Стосовно вибору останньої рангової позиції (мінімальний рівень вподобань), спостерігаються відмінності між групами: 49,1% респондентів, що купують товари онлайн, обрали бренди «Polaroid» та «Disney», що за своїм змістовним наповненням відповідають архетипові «Mag». Особистість цього типу характеризується, як каталізатор змін, вона вірить у вищі сили, спроможна здійснювати потужний вплив на людську свідомість і поведінку. А 30,7% опитуваних, що купують

офлайн, присвоїли останню рангову позицію брендам «Johnson&Johnson» та «Volvo», які відповідають архетипові «Турботливий» і характеризують особистість, котра має за мету спочатку допомогти іншим, а потім вже подумати про свої потреби.

Після присвоєння брендам певних рангових позицій, респондентам було запропоновано асоціювати крайні позиції (найбільш уподобаний бренд – №1 і найменш уподобаний – №12) із певними кольорами. Переважна більшість покупців онлайн (42,6%) асоціювали найбільш уподобаний бренд із чорним кольором, який за психологічним значенням є символічним вираженням бунтарства-протесту, орієнтованості на себе, емоційної закритості, упертості, відсторонення. А покупці офлайн (28,2%) віддали перевагу жовтому кольору, що свідчить про легкість, розслабленість, відкритість, комунікабельність та на сильне бажання бути щасливим (Люшер М., 1997).

Лідером серед кольорів, що асоціюється з найменш уподобаним брендом, обидві групи респондентів визнали сірий (39,3% онлайн-покупців та 51,3% офлайн). Сірий символізує нейтральність, безініціативність та занижену самооцінку, звільняє від зобов'язань. Це цілком виправдовує колірну асоціацію із найменш уподобаним брендом. Адже бренд, що не користується особливою популярністю, чи навряд зможе яскраво презентувати особистість.

За відповідями респондентів на опитувальник «Профіль особистості» Ш. Шварца, було виявлено, що серед обох груп користувачів найбільш вираженою цінністю є універсалізм (19,6% – офлайн, 17,8% – онлайн). Зазначені цінності презентують розуміння і терпимість опитаних, захист благополуччя всіх людей і природи. Найменш вираженим серед користувачів онлайн є гедонізм (9,1%), що визначається як задоволення, насолода життям, та стимуляція (9,1%), мотиваційна мета гедонізму – новизна, глибокі переживання. А для користувачів офлайн найменш вираженими є такі цінності, як гедонізм (8,1%) і влада (8,4%). Центральна мета влади полягає в досягненні соціального статусу або престижу, контролю або домінування (Карандашев В., 2004). Результати

семантичного диференціалу показали, що когнітивні, емоційні та поведінкові складові під час оцінювання брендового товару виражені в обох групах респондентів майже однаково, кожна складова – 33%.

Отже, провівши кількісний та якісний аналіз результатів, ми можемо стверджувати, що особистість сприймає соціальні мережі як важливу частину свого реального життя, а тому транслює такі ж інтереси, уподобання, цінності та активно використовує інструменти самопрезентації, як в реальному, так і віртуальному житті, одним із яких є бренд. Обидві групи опитуваних при виборі товару порівнюють ціни, звертають увагу на якість, відчувають себе щасливими при покупці брендового товару та переживають негативні емоції при його недоступності. Проте, зосередивши увагу на тих, хто купує товари онлайн, ми визначили, що для них більш важливим, порівняно з іншою групою, є популярність бренду та відповідність товару трендам. До того ж, вони більш переконані в тому, що бренд впливає на соціальний статус особистості. Кольорове оформлення брендів є пріоритетним при доборі кольорової асоціації, що підтверджує значимість впливу всіх елементів концепції бренду на людину. І в такий спосіб особистість ідентифікує себе з найбільш уподобаним брендом та проявляє свою належність до референтної групи, яка користується продукцією цього бренду. Ми можемо стверджувати, що бренд є особливо ефективним інструментом віртуальної самопрезентації особистості, адже сприяє усвідомленню та коригуванню соціально-рольового статусу, впливає на формування та визначення Я-концепції споживача і завдяки своїм особливостям дає змогу користувачеві створювати образ «Я», орієнтуючись переважно на власний вибір, що, у свою чергу, цілком залежить від індивідуально-психологічних особливостей особистості.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ ІТ-СФЕРИ

У відповідь на виклики діджиталізованого суспільства та становлення сучасного високотехнологічного виробництва активно з'являються нові професії. Це професії інноваційної сфери (оператори колл-центрів, комп'ютерні інженери, web-дизайнери, java-програмісти, тестувальники, делівері-менеджери, працівники HR-відділів, ІТ-консультанти тощо), які висувають до фахівців низку нестандартних вимог, котрі, у свою чергу, викликають труднощі професійної адаптації й ідентифікації та породжують робочі стреси й різні види вигорання персоналу.

Фахівці ІТ-сфери цілком закономірно стали об'єктом уваги науковців через високу конкурентоспроможність на ринку праці та широку затребуваність їхньої професії. Так, за даними першого інноваційного технопарку UNIT.City, у 2018 р. в Україні функціонувало 4 тисячі ІТ-компаній, зі штатом майже 185 тис. розробників; Україна посідає 4-е місце у світі за кількістю сертифікованих ІТ-фахівців і перше в Європі – за обсягом експорту ІТ-послуг. Але, незважаючи на це, проблема професійного вигорання спеціалістів ІТ-сфери залишається малодослідженою у вітчизняній психології.

Мета нашого дослідження полягала у вивченні психологічних особливостей перебігу, рівнів вираженості та змістовного наповнення синдрому «професійного вигорання» спеціалістів сфери інформаційних технологій. Відповідно до поставленої мети було окреслено завдання – дослідити психологічні особливості прояву професійного вигорання у співробітників ІТ-компанії різного віку, статі, стажу роботи.

Було використано комплекс наступних методів та методик: «Діагностика емоційного вигорання» (В. Бойко), «Оцінка професійного стресу» (К. Вайсман), «Шкала організаційного стресу» (Р. Мак-Лін), «Експрес-діагностика рівня психоемоційного напруження і його джерел» (О. Копіна, О. Суслова), методи первинного та вторинного математико-

статистичного аналізу.

У дослідженні брали участь 100 українських ІТ-фахівців віком від 20 до 30+ років. Вибірка складається переважно з молодих та дорослих людей, які працюють в ІТ-сфері не менше 3-х років, і мають стаж роботи у компанії, що варіюється у межах: менше 1 року – 5 років.

Дані емпіричного дослідження дозволили окреслити наступні тенденції щодо вираженості окремих компонентів професійного вигорання. У більшості опитаних фази емоційного вигорання «Тривожне напруження» і «Виснаження» не сформовані (тобто фахівці не відчують дії вигорання); тоді як фаза «Резистенція» перебуває у стадії формування у більшості чоловіків і остаточно сформувалася у більшості жінок. Переважна більшість опитуваних не відчуває тривоги й депресії. Третина досліджуваних фахівців відчуває окремі симптоми емоційного напруження. Переважна більшість опитуваних має високий рівень фази «Резистенція»; їхня робота набула алгоритмізованого характеру, вони особистісно дитанціювалися від робочого процесу. Третина фахівців демонструє сформований показник виснаження.

Усі фази вигорання повністю сформовані у третини жінок, у четвертій частині вікової групи 21-30 років і у третини співробітників зі стажем 1-3 роки. Високий рівень переживання професійного стресу більш помітний у жінок і фахівців зі стажем менше 3-х та понад 5-ть років.

Причинами вигорання у жінок виступають незадоволеність життям у цілому, відсутність інтересів, не пов'язаних з професією і нездатність прийняти погляди інших; у чоловіків – нездатність до самопізнання і пасивність; у віковій групі 18-21 рік – відсутність позаробочих інтересів, низька здатність до саморефлексії; у групі 21-30 років – низький рівень задоволеності життям, нездатність до самопізнання; у групі 30+ (джерел вигорання найбільше) – незадоволеність рівнем життя, відсутність позаробочих інтересів, нездатність прийняти цінності інших, низький рівень власної активності.

Встановлено, що максимально потерпає від психоемоційної напруги вікова група 21-30 років; причина її виникнення – незадоволення основних життєвих потреб

(найменше задоволені вони у тих, що працює 3-5 років); найефективніший спосіб боротьби з вигоранням – широке коло позаробочих інтересів (найбільше інтересів у співробітників зі стажем 5+ років).

Виявлено статистично вірогідні відмінності у вираженості психологічних параметрів професійного вигорання працівників ІТ-компанії різної статі: чоловіки більш схильні застосовувати емоційне відсторонення як спосіб опанування робочих стресів; жінки гостріше переживають травмуючі ситуації, професійний та психоемоційний стреси, вони частіше мають психосоматичні розлади, але й більше орієнтовані на використання різних способів опору вигоранню (економія емоцій у позаробочій взаємодії, самопізнання, прояви гнучкої поведінки).

Отже, перспективами дослідження може виступати вивчення цілісної картини синдрому професійного вигорання в айтшників різних спеціальностей та зв'язку окремих компонентів професійного вигорання й імпліцитних уявлень спеціалістів ІТ-сфери про зазначений феномен.

DOI: 10.5281/zenodo.4399572

Москальов М. В.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИК ЇХНЬОГО СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Запровадження у освітянську сферу Концепції нової української школи, сприяє керуватися вчителям у своїй діяльності новими стандартами освіти, які формують життєві компетентності, що допомагають вдалій самореалізації в житті, навчанні та праці. Основне місце серед 10 ключових компетентностей Нової української школи належить інноваційності.

У науковій літературі вказується, що innovation (англ.) – утворено з двох слів – латинського «новація» (новизна, нововведення) і англійського префікса «in», що означає «в», «введення». Тому в перекладі з англійської «інновація» означає введення нового. Результатом же інноваційних процесів є

новація, а її впровадження в господарську практику визначається як нововведення, тобто з моменту прийняття до поширення, новація набуває нову якість і стає інновацією. Як стверджує автор, інновація – це нововведення, пов'язане з науково-технічним прогресом (НТП), що полягає у відновленні основних фондів і технологій, в удосконаленні управління й економіки підприємства. Саме інновації та нововведення спрямовані на економічні перетворення будь-яких компонентів у структурі або функціонуванні організації (Василенко А., 2003; 2005).

Аналіз наукової літератури надав можливість визначити, що інновації та нововведення спрямовані на перетворення будь-яких компонентів у структурі організації. Проте таке розуміння поняття «інновація» надає йому технологічного характеру (Карамушка Л., 2011; Москальов М., 2011):

– організаційні завдання; організаційні структури та системи (механізми моніторингу та контролю, посадові інструкції, формальні системи оплати та винагороди, виробнича політика тощо); організаційна культура (цінності, ритуали, джерела влади, лояльність, норми, неформальне заохочення, санкції тощо); співробітники, (різноманітні навички, знання та досвід, особистісні якості, відносини та поведінка) (Орбан-Лембрик Л., 2003);

– залежно від технологічних параметрів: продуктові; процесні; за новизною: нові для галузі в світі; нові для галузі в країні; інновації системної структури; від глибини внесених змін: радикальні (базові); поліпшуючі; модифікаційні; за сферою діяльності: технологічні; виробничі; економічні; соціальні (Ільєнкова С., 2011);

– інновації, засновані на використанні фундаментальних наукових знань, результати яких знаходять широке застосування в різних сферах; нововведення, що також спираються на наукові дослідження, але мають обмежену галузь; розроблені з використанням вже існуючих знань, нововведення з обмеженою сферою застосування, нововведення, що входять у комбінації різних типів знань в одному продукті; застосування уже відомої техніки чи методів у нових галузях (Ільдеменов С., 1991).

Отже, розглянувши інноваційні підходи до вивчення проблеми інновацій та нововведень в організації можна відмітити, що саме педагоги, особливо молоді, є тією ланкою, яка має необхідні можливості у даний момент вдало їх впроваджувати. Саме молоді педагоги мають оволодівати новими методами та технологіями, методичними розробками щодо запровадження психологічних знань задля використання досягнень психолого-педагогічної науки у практику.

Враховуючи результати дослідження (Боброва Л., 2017; Сазонов О., 2008) будемо вважати, що суб'єктивне благополуччя розглядатиметься як «повнота самореалізації людини в конкретних життєвих умовах та обставинах», переживання успіхів-неуспіхів при досягненні цілей під час виконання як виробничих обов'язків, так і в особистісних ситуаціях.

На основі досліджень, які стосуються змісту психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності, визначено, що психологічна готовність молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя – це комплекс знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей, який забезпечує ефективне впровадження і поширення нововведень в освітню організацію.

Психологічна підготовка молодих педагогів ґрунтується на розробленій моделі психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя. Виявлено, що структура психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності в освітній організації є складним, багатоаспектним особистісним новоутворенням, яке включає функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені компоненти: а) мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням, які пов'язані з психологічною готовністю до інноваційної діяльності в освітній організації); б) когнітивний (сукупність знань про сутність та особливості інноваційної діяльності в освітній організації); в) операційний (сукупність умінь та навичок, які забезпечують ефективну інноваційну діяльність в освітній організації); г) особистісний (сукупність особистісних якостей, які сприяють успішній інноваційній

діяльність в освітній організації).

Для виявлення емпіричних даних психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя, було використано такі методики: мотиваційного – методика «Мотиви вибору професії» (Семиченко В., 2005); когнітивного – «Анкета дослідження знань молодих педагогів щодо інноваційної діяльності» (Москальов М., 2009), методика «Оцінка власного глобального потенціалу» (Дафт Р., 2001); операційного – методика «Визначення готовності до підприємницької діяльності» (Петренко В., Табахарнюк М., Пасічник О., 2000); особистісного – методика «Адаптаційна мобільність» (Москальов М., 2009), методика на визначення рівня суб'єктивного контролю (Роттер Дж., 2005). Статистична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалась за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0).

Аналіз результатів дослідження мотиваційного компоненту психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя виявив, що показником рівня його сформованості можна вважати мотиваційну зрілість. Мотиваційна зрілість характеризується сукупністю мотивів вибору професії, що належать до гуманістичного спрямування (задоволеність, яку надає робота, її творчий характер; можливість спілкування; можливість бути корисним іншим людям та позитивних мотивів виправданого ризику та досягнення успіху).

Аналіз результатів дослідження когнітивного компоненту психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя показав, що узагальненим показником сформованості когнітивного компоненту є професійна обізнаність. Професійна обізнаність – це сукупність знань, як психологічної готовності, так і знань, які стосуються сутності інноваційної діяльності в освітній організації, та розвиненого глобального мислення, які сприяють вирішенню виробничих завдань, як на регіональному (місцевому), так і на глобальному міжнародному рівнях.

Аналіз результатів дослідження операційного компоненту психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної

діяльності як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя виявив показник рівня сформованості операційного компоненту – це професійна конкурентоздатність. Професійна конкурентоздатність – це сукупність умінь самостійно, без допомоги інших вирішувати виробничі завдання, позитивно розв'язувати конфліктні ситуації, вести переговори з партнерами, діяти творчо та гнучко в умовах інноваційної діяльності.

Аналіз результатів дослідження особистісного компоненту психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя з'ясував, що узагальненим показником даного компоненту визначено професійну адаптивність. Професійна адаптивність, на нашу думку, це сукупність особистісних характеристик, пов'язаних з рішучістю, послідовністю, твердістю у прийнятті рішень при інноваційній діяльності в освітній організації. Вона характеризується відповідальністю, емоційною стабільністю, впертістю, завзятістю, рішучістю, товариськістю, значним самоконтролем і стриманістю, прагненням до новизни, інноваційних перетворень, інтересу до нових ідей, нововведень, але при цьому завжди діють мобільно та адекватно обставинам.

На основі застосування названих вище методик було виділено рівні загального прояву психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя: високий, середній низький.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя було розроблено методичну базу емпіричного дослідження; проведено порівняльний аналіз рівнів розвитку структурних компонентів психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя, який показав, що у молодих педагогів більшою мірою розвинений мотиваційний компонент (2,2), решту можна розмістити у такій послідовності за виявом високого рівня розвитку: особистісний (1,9), когнітивний (1,8), операційний (1,8). Визначено рівні сформованості психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинника

їхнього суб'єктивного благополуччя: високий, середній та низький. За результатами емпіричного дослідження констатовано недостатній рівень психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя: лише 21,7% досліджуваних характеризуються високим рівнем психологічної готовності. Значна частина молодих педагогів мають середній (48,9%) та низький (29,4%) рівні психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя.

Беручи до уваги, що інноваційна діяльність є складним, багатоаспектним особистісним новоутворенням, вважаємо за необхідне у перспективі подальших досліджень розробити тренінгову програму розвитку психологічної готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя в умовах післядипломної освіти.

DOI: 10.5281/zenodo.4399578

Мунасіпова-Мотяш І. А.

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ВОЛЬОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У сучасних підходах волевиявлення сприймається як сукупність центральних виконавчих процесів, які регулюють думки, почуття та дії людини (Baumeister et al., 2000; Kuhl J., 2001). Волю можна розглядати як глобальну конструкцію, що лежить в основі саморегуляції та самоконтролю. У концепції Ю. Куля (2001), саморегуляція відноситься до поживлення поточного наміру шляхом коригування особистих підсистем, наприклад, пошуку нових стимулів при втраті мотивації. Навпаки, самоконтроль пов'язаний із захистом від втручання через гальмування особистісних підсистем, наприклад, придушення емоційних уподобань.

Вольові навички виявилися важливими для досягнення цілей у багатьох різних контекстах (наприклад, академічні кола,

робота та життя). Вольові навички особливо важливі для дотримання свого плану та дотримання довгострокових цілей. Все це є вкрай необхідним при заняттях спортом та фізичними вправами, що робить дослідження взаємозв'язку між вольовою організацією особистості підлітків та їх ставленням до власного здоров'я досить актуальним.

Аналіз публікацій у сфері нейронаук дозволив зрозуміти, що в підлітковому віці спостерігається неповний розвиток деяких областей мозку, серед них будуть ті, які відповідають за поведінковий контроль та імпульсивність (Calvetti P., De Vargas F., Gauer G., 2019).

Крім того, емпіричні дослідження деяких авторів показують, що досвід може спричинити зміни в нервовій структурі суб'єктів, отже, можна стверджувати, що кора головного мозку здатна постійно перебудовуватися на основі нового досвіду, з чого випливає ідея пластичності мозку в підлітковому віці (Calvetti P., De Vargas F., Gauer G., 2019). Дослідження в галузі неврології підтверджують значимість цілеспрямованого впливу на розвиток індивідуальних особливостей підлітків, зокрема вольової саморегуляції діяльності, спрямованої на дотримання здорового способу життя.

З метою вивчення взаємозв'язку між вольовою організацією особистості підлітків та їх ставленням до власного здоров'я було проведено емпіричне дослідження, до якого були залучені учні 9-х класів віком 14-15 років. Для визначення рівня вольової організації особистості як компонента здатності особистості до прийняття рішень та виявлення структури вольової організації особистості була використана методика дослідження вольової організації особистості (А. Хохлова). Для дослідження уявлень та ставлення старшокласників до здорового способу життя нами був використаний тест «Здоров'я» (В. Скребця) та методика «Індекс відношення до здоров'я» (С. Дерябо і В. Ясвіна). У зв'язку з епідеміологічною ситуацією в країні дослідження проводилось on-line в Google-формі.

У результаті проведеного дослідження були отримані наступні дані. Найбільш розвиненими у досліджених виявилися

наступні характеристики вольової сфери: ціннісно-сміслова організація особистості, тобто рівень організованості життя (переважає у 74% учнів, середній показник становить $13,60 \pm 4,15$); рішучість ($14,70 \pm 4,47$, переважає у 68%); наполегливість ($14,44 \pm 3,70$, переважає у 80% респондентів). Організація діяльності у більшості (89% респондентів) знаходиться на середньому рівні ($13,06 \pm 3,13$).

Самовладання (середній показник – $12,57 \pm 4,03$) та самостійність ($12,04 \pm 2,92$) найменш розвинуті у досліджених підлітків. Отже, респонденти характеризуються організованістю життя, здатністю до швидкого перегляду варіантів, вибору з них оптимального та реалізації даного варіанта поведінки в житті, стійкістю прийнятої поведінки. Натомість, самостійність та самоконтроль вчинків та дій потребують розвитку, що є характерним для підліткового віку. Якщо проаналізувати загальний показник вольової організації особистості, то можна зробити висновок про те, що у більшості (77%) респондентів вольові якості розвинуті достатньо, у 14% учнів показник вольової організації знаходиться на високому рівні, що свідчить про здатність досліджуваного з достатньою мірою усвідомленості та реальності визначити для себе цілі, шляхи та способи їх досягнення. Лише у 9% учнів виявлено низький рівень вольової організації особистості.

Для вивчення ставлення підлітків до власного здоров'я нами, як відмічено вище, була застосована методика «Індекс відношення до здоров'я» С. Дерябо і В. Ясвіна. Аналіз отриманих результатів виявив наступні особливості: в учнів переважає емоційний компонент ставлення до здоров'я, який проявляється більше в емоційній сфері. Підлітки здатні насолоджуватися здоров'ям, отримувати естетичне задоволення від здорового організму, чуйно реагувати на поступаючи від нього сигнали. Натомість, за показниками шкали вчинків (практичний компонент ставлення власного здоров'я) школярам властиве пасивне ставлення до власного здоров'я. Тобто, вони не прагнуть змінити ставлення свого оточення до здоров'я, не намагаються вплинути на ставлення до здоров'я знайомих людей, стимулювати їх вести здоровий спосіб життя, пропагувати різні засоби оздоровлення організму.

Слабко розвинутим виявився й когнітивний компонент ставлення до власного здоров'я. Підлітки не прагнуть одержувати, шукати і переробляти інформацію з питань здоров'я та здорового способу життя. Вірогідно, це пов'язане з віковими особливостями даної групи респондентів.

Показник інтенсивності ставлення до здоров'я свідчить, наскільки в цілому у людини сформоване ставлення до здоров'я. У досліджуваних середній рівень сформованості ставлення до власного здоров'я (середній показник становить $34,37 \pm 11,42$), причому 53% мають високий його рівень, у 8% – дуже високі бали (більше 50), але є учні, у котрих показник інтенсивності ставлення до власного здоров'я низький (36% респондентів), що свідчить про перебування їх у «зоні ризику», тобто високу ймовірність того, що ці підлітки не будуть вести здоровий спосіб життя і дбати про своє здоров'я.

Аналіз результатів показників за тестом «Здоров'я» (В. Скребця) показав наступне. Коли йдеться про здоров'я звичайної людини, то респонденти виділяють такі характеристики здоров'я: 26% учнів визначають здоров'я як мобілізаційну готовність, 18% – як активність рівня повсякдення, 21% – як відчуття власного життєвого тону. Тобто, здоров'я звичайної людини підлітки характеризують як спроможність до напруженої активності в рухах, досягненнях, активність у подоланні звичайних життєвих перепон чи проблем (спроможність до повсякденних задач), відчуття у собі життєвого тону.

Здоров'я спортсмена характеризується більшістю підлітків такими категоріями як спроможність до максимальних ресурсних витрат (22% респондентів), спроможність до силового (спортивного) суперництва (20% учнів), спроможність, подолання перешкод (18% респондентів). Отже, здоров'я спортсмена досліджувані характеризують як прояв суперництва, боротьби, волі до перемоги, спроможність до боротьби, подолання труднощів, надзвичайних ситуацій, установка на неадекватну, не адаптивну, завищену трату зусиль і резервних можливостей (передбачається, що здоров'я вистачить, якщо ним навіть зловживати). Якщо говорити про власне здоров'я, то учні виділили такі категорії: самовідчуття в собі ресурсного

енергетичного потенціалу – 26% респондентів, усвідомлення своїх можливостей – 24% учнів, відчуття власної дієспроможності – 22% старшокласників. Тобто, власне здоров'я учні пов'язують з відчуттям значного енергетичного потенціалу, відчуття власної дієспроможності, усвідомленням своїх можливостей (відчуття їх в собі) для вирішення усіх буденних проблем і перешкод.

Для виявлення взаємозв'язку між особливостями вольової організації особистості та ставленні підлітків до власного здоров'я нами був використаний кореляційний аналіз (за Пірсоном), який виявив наступні тенденції. Високі показники рівня організованості життя, умінь, навичок і знань, які необхідні для досягнення поставленої мети та здатності особистості до структурування, відокремлення головного від другорядного у своїх вчинках, відповідають високому рівню прояву активності підлітків у прагненні змінити своє оточення по відношенню до проблем здоров'я (намагаються вплинути на ставлення до здоров'я друзів та рідних, стимулювати їх вести здоровий спосіб життя, пропагувати різні засоби оздоровлення організму). Учні, в яких високий рівень стійкості прийнятої особистістю поведінки та організованості, активніше дбають про своє здоров'я: схильні відвідувати спортивні секції, робити спеціальні вправи, займатися оздоровчими процедурами та вести здоровий спосіб життя.

Таким чином, ставлення учнів до проблем здоров'я більш пов'язане з такими вольовими характеристиками особистості як організація діяльності, ціннісно-сміслова організація, самостійність, наполегливість. Отже, підлітки, які організовані, самостійні, наполегливі, цілеспрямовані, мають високий рівень ціннісно-сміслової організації схильні до практичних дій по збереженню і зміцненню власного здоров'я.

Мунасіпова-Мотяш І. А., Бобер М. І.

ПОКАЗНИКИ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Дана робота присвячена вивченню особливостей екологічної свідомості студентів з різним рівнем суб'єктивного благополуччя. Необхідність у проведенні досліджень на вказану тему обумовлюється, на наш погляд тим, що сучасний стан екологічних умов у всьому світі актуалізує загальну проблему співіснування людини та природи. Оскільки всі сучасні глобальні проблеми мають антропічну причину, походження якої закладено в надрах людської свідомості, в її ціннісних орієнтаціях, моделях ставлення до природи, моральних принципах поведінки, важливим є розуміння сутності взаємозв'язків між екологічною свідомістю та суб'єктивним благополуччям особистості. Для усунення екологічної катастрофи необхідно сформуванню інший світогляд, створити нову загальну картину світу, яка кардинально реструктуризує існуючу екологічну свідомість та систему екологічних знань. Формування екологічної свідомості особливо важливе для студентів вищих навчальних закладів як майбутніх користувачів природи.

Питання, пов'язані з дослідженням екологічної свідомості, завжди залишалися в полі зору науковців. Так, свій внесок у вивчення зазначеної проблеми зробили В. Скребець, С. Дерябо, І. Кряж, В. Панок, М. Шедловська, В. Ясвін та ін.

Важливе значення для наукового осмислення суб'єктивного благополуччя мають праці таких вчених, як: М. Аргайл, К. Ріфф, С. Любомирські, Е. Дінер, Н. Бредбурн, К. Денев, Х. Купер та ін.

З метою вивчення особливостей екологічної свідомості студентів з різним рівнем суб'єктивного благополуччя було проведено емпіричне дослідження, до якого були залучені студенти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка. У дослідженні взяло участь 100 осіб, з них

50 студентів психолого-педагогічного факультету та 50 студентів природничо-математичного факультету. Для дослідження екологічної свідомості нами було використано наступні методики: методика «Незавершені речення екологічного спрямування» В. Скребця; тест «Екоціннісні диспозиції» (ТЕД-М25), модифікований В. Скребцем для діагностики екологічної свідомості, та методика самооцінки екологічної компетентності Д. Єрмакова для визначення сформованості компонентів екологічної компетентності. У свою чергу, для дослідження суб'єктивного благополуччя було використано методику «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф (адаптований україномовний варіант опитувальника) та тест «Індекс життєвого задоволення» (Н. Паніної).

У зв'язку з епідеміологічною ситуацією в країні дослідження проводилось on-line в Google-формі. Було розроблено дві Google-форми, одна з яких призначена для вивчення екологічної свідомості, а інша – для суб'єктивного благополуччя.

Аналіз результатів, отриманих внаслідок вивчення екологічної свідомості, за допомогою методики «Незавершені речення екологічного спрямування» В. Скребця, виявив наступне. Для студентів обох факультетів домінуючими виявилися показники активності екологічної свідомості (середні значення психолого-педагогічного факультету – 15,96 балів, природничо-математичного - 17,32), що відображає духовну сутність, гармонію, моральні почуття, настрої, переживання студентів, пов'язані з природою, релаксацією, та показники екосенсів (психолого-педагогічний факультет – 14,34 балів, природничо-математичний – 17,56), що характеризують занепокоєння студентів навколишнім середовищем і те, що вони вбачають в природі ресурс для відновлення своїх сил, вважають, що людина повинна виражати турботу та відповідальність у взаємостосунках з природою. Натомість, найменш вираженою для обох факультетів виявилася шкала компліцитності екологічної свідомості (психолого-педагогічний факультет – 6,84 балів, природничо-математичний – 7,68), яка визначається особистісною причетністю до тих явищ екології, які вказували студенти при завершенні речень.

Аналізуючи результати показників сформованості екологічних цінностей, ми дійшли висновку, що спостерігається певна тенденція серед студентської молоді, яка не обумовлена професійним спрямуванням. Для студентів психолого-педагогічного та природничо-математичного факультетів на даному етапі більш актуальними є соціальні цінності. Отримані результати можна пояснити тим, що університет – один із інститутів соціалізації, а студентський вік – це час освоєння студентами нормативних та очікуваних, бажаних у даному суспільстві способів їхньої діяльності, пов'язаної з майбутнім професійним життям. Натомість, найменш вираженими виявилися екологічні цінності. Проте, це не означає, що екологічні цінності не хвилюють сучасну молодь – вони просто займають нижчу позицію в ієрархії цінностей студентів після соціальних, моральних та я-цінностей.

У ході дослідження, порівнюючи середні показники екопсихічних станів психолого-педагогічного та природничо-математичного факультетів, нами було виявлено, що для сучасної студентської молоді, незалежно від професійного спрямування, характерним є відтворення психічних станів переживання доквілля незалежно від зовнішнього нагадування про нього. Проте, деякою мірою студентам властивий екопсихологічний ескапізм та на незначному рівні розвинений екопсихологічний інфантілізм.

Результати дослідження показників екодиспозицій дають зрозуміти, що спільним для сучасної студентської молоді є в цілому еконормативна поведінка, адже домінують екопсихічний стан релевантності та колаборативна екодиспозиція.

Порівнюючи отримані дані самооцінки екологічної компетентності студентів обох факультетів, ми спостерігаємо певну тенденцію, яка свідчать про те, що у більшості студентів екологічна компетенція проявляється на рівні цінностей. Вони розуміють необхідність піклування про природу, але в той же момент низькі показники практично-діяльнісного та емоційно-вольового компонентів указують на те, що практичні навички щодо збереження доквілля знаходяться на низькому рівні.

Досліджуючи індекс життєвої задоволеності, нами було виявлено, що він не залежить від професійного спрямування.

Для студентів природничо-математичного і психолого-педагогічного факультетів характерний середній рівень життєвої задоволеності. Можна припустити, що це загальна тенденція для студентської молоді. Найбільш вираженою є послідовність у досягненні цілей, що характеризується спрямованістю на досягнення їх, проте результати за шкалою узгодженості між поставленими і досягнутими цілями показують невпевненість студентів у здатності досягти ті цілі. Такі дані можуть бути пов'язані з подіями, які відбуваються в суспільстві: в першу чергу з епідеміологічною, політичною та економічною ситуаціями, які впливають на впевненість у майбутньому та на можливість досягнення поставлених задач.

У ході дослідження психологічного благополуччя студентів, відзначимо, що в них відсутні високі показники, а всі значення знаходяться в межах середніх і, переважно, низьких показників. Проаналізувавши сфери благополуччя, стає очевидним, що для студентів обох факультетів сферою найбільшого задоволення є позитивні відносини. Це вказує на те, що студенти мають задовільні, довірчі відносини з оточуючими; піклуються про благополуччя інших; здатні співпереживати; розуміють, що людські відносини будуються на взаємних поступках. Проте, найменш вираженою серед студентів виявилася шкала «управління середовищем», що говорить про неможливість контролювати зовнішню діяльність, вловлювати або створювати умови і обставини, які підходять для задоволення особистих потреб та досягнення цілей. Це може бути пов'язано з наявними проблемами, які існують у суспільстві: політичною ситуацією, станом економіки, системою охорони здоров'я та ін., що викликає невпевненість у майбутньому та сумніви в реалізації поставлених цілей за таких умов.

Таким чином, результати дослідження вказують на те, що у зв'язку з напруженою соціальною ситуацією рівень суб'єктивного благополуччя студентів знаходиться на відносно низькому рівні, що впливає на показники екологічної свідомості та екоцінностей.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПОЛОГІВ: ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ

Пологи є апогеєм вагітності, перехідним моментом до реальності материнства. Це кризовий, вирішальний період як для жінки, так і для дитини. Успішність пологів залежить від багатьох чинників: фізіологічних особливостей організму жінки, її здоров'я, фізичної активності до та під час вагітності та ін. Саме психологічні чинники є визначальними в успішності пологів. Тому серед багатьох проблем перинатальної психології актуальним є питання психологічної підготовки вагітних жінок до пологів. Наукові розвідки в даному напрямку засвідчують наступне: успіх перебігу пологів багато в чому залежить від психологічної готовності жінки до них. Саме психологічна готовність до пологів є чинником зменшення больових відчуттів та імовірності виникнення різноманітних ускладнень для жінок під час народження дитини та в післяпологовому періоді.

Проблеми психологічної готовності до пологів досліджувалися такими вченими, як М. Гасюк, О. Ішук, Г. Шевчук, А. Батуєв, А. Захаров, Р. Добрянська, Г. Залевський, Ш. Євтушенко, Г. Філіппова, Є. Левільєн, В. Грищенко, В. Плотичер та інші. Але вивчалися лише окремі аспекти цієї проблеми: вплив психологічної підготовки жінки на загальну успішність перебігу пологів; зв'язок успішності пологів з тривожністю жінки, з її ставленням до материнства і свого партнера; ставлення жінки до болю і можливість психологічної роботи з болем у пологах; уявлення про пологи жінок, які народжували або не народжували; мотиваційна готовність подружньої пари до партнерських пологів (Філіппова Г., 2011).

У психології пологи розглядаються як певний вид діяльності, спрямований на задоволення потреби, такий, що має послідовні етапи здійснення і регулюється не лише фізіологічними, але і психічними механізмами. Для аналізу готовності жінки до пологів пропонується скористатися наявними у психології уявленнями про «психологічну готовність до діяльності» та її складовими.

Компонентами психологічної готовності до діяльності є мотивація до здійснення діяльності, орієнтувальна основа діяльності, наявність засобів здійснення діяльності. Всі ці компоненти можуть бути використані і для психологічної діагностики готовності до пологів, на підставі якої можна виділити мішені для психокорекційної роботи (Филиппова Г., 2011).

Мотиваційна готовність до пологів полягає в адекватному уявленні жінки про результат пологів та в усвідомленій спрямованості на його досягнення. Об'єктивно таким результатом є народження здорової дитини. Проте вагітну жінку супроводжують страхи та тривога щодо процесу майбутніх пологів, й іноді вона стає орієнтованою на уникнення неприємностей та ускладнень. Також часто відбувається фіксація на самому процесі пологів, а не на його результаті.

Останнім часом з'явилися уявлення про пологи як про самостійну цінність для жінки: це необхідний для її жіночої ідентичності досвід, можливість пережити унікальні відчуття. У цих випадках мотивація з результату пологів переноситься на процес пологів. У результаті жінки більше заклопотані своїми відчуттями, не враховують стан дитини і рекомендації персоналу пологового будинку. Часто таке ставлення стає причиною опору необхідним медичним втручанням (Левильєн Е., 2003).

Орієнтовна основа діяльності полягає в адекватному уявленні про процес пологів, свої відчуття, дії медичного персоналу і взаємодію з ним. У цьому плані також існує багато страхів та міфів. Уявлення про пологи формується у вагітних під впливом розповідей інших жінок, які народжували, відомостей із ЗМІ, літературних джерел і т.п. Ці відомості найчастіше виявляються спотвореними і фіксують увагу жінки на найбільш несприятливих моментах пологів, адже негативна інформація краще запам'ятовується, особливо, якщо вона збігається з власними страхами і тривогами. Все це спотворює орієнтовну основу діяльності в пологах для жінки та нерідко формує конфліктну позицію по відношенню до дій медичного персоналу.

Засобами здійснення даної діяльності є знання і навички жінки щодо поведінки в пологах, способів дихання і розслаблення, технік самомасажу, пози під час перейм, поведінки під час потуг та в післяпологовий період. Брак інформації нерідко є причиною зростаючої тривоги і страхів. Жінці важливо мати чітке уявлення про те, що відбувається в кожному періоді пологів, знати ознаки їх початку, володіти ефективними способами поведінки під час пологів. Також необхідно зібрати інформацію про пологовий будинок, ознайомитися з правилами перебування й особливостями ведення пологів у ньому.

Деякі вчені виокремлюють ще один компонент психологічної готовності до пологів – фізичну готовність. Уважне ставлення до здоров'я, виконання спеціальних вправ для вагітних, відвідування басейну і прогулянки на свіжому повітрі – все це, безумовно, не тільки зміцнює тіло майбутньої матері, але і стабілізує її емоційний стан (Добрянская Р., Залевский Г., Евтушенко И., 2007).

Дослідниками вивчався і аспект неготовності до пологів у жінок. Адже жінки нерідко відчувають багато сумнівів, тривог, невпевненості з приводу свого материнства, і це негативно впливає на їхню готовність до пологів. Серед психологічних причин неготовності жінок до пологів вчені виокремлюють: спотворені уявлення про процес пологів і свої стани під час пологів; несприятливий власний досвід народження; несприятливий життєвий досвід, пов'язаний з пологами близьких жінок (матері, інших родичок, близьких подруг і т.п.); неготовність до материнства (тривоги і страхи, пов'язані не з самим процесом пологів, а з труднощами виховання дитини або іншими неусвідомлюваними причинами) (Крюкова Т., Гончарова С., 2009).

Зважаючи на вищезазначене, слід зауважити, що набуває актуальності питання діагностики психологічної готовності до пологів, яка була б спрямована на виявлення змісту всіх трьох компонентів і визначення тих сторін психологічної підготовки жінки до пологів, які потребують розвитку та формування. Особливість такої психологічної діагностики полягає в тому, що для більшості з описаних вище характеристик не існує

стандартизованих психологічних методик, які можна було б запропонувати в формі анкет або опитувальників.

Доцільним є використання комплекту з прямих (опитувальники, анкети) і проєктивних (малюнкових і графічні) методик. При підборі діагностичного інструментарію слід враховувати особливості вагітної жінки, а саме термін вагітності, особливості самопочуття, емоційний фон та ін. Для практичної психологічної роботи набір таких методик має бути невеликим, а інтерпретація матеріалів цих методик повинна бути досить швидкою та евристичною. Особливо це важливо при безпосередній консультативній роботі з вагітними жінками. Нерідко таку діагностику доводиться проводити безпосередньо перед пологами, коли немає можливості для тривалої обробки результатів.

Ще однією особливістю діагностики психологічної готовності до пологів є те, що переважна частина тривог і страхів, пов'язаних з пологами, жінка може не усвідомлювати, або наявні в неї переживання з приводу дитини, свого майбутнього материнства, стосунків із близькими вона може не пов'язувати з майбутніми пологами.

Неусвідомлювані уявлення жінки про пологи і своє материнство в післяпологовий період можна виявити за допомогою проєктивних методик, наприклад, малюнкових тестів (Гасюк М., Іщук О., Шевчук Г., 2006). Вони дозволяють психологу отримати цілісне уявлення про наявні проблеми при аналізі малюнка, не вимагають окремої обробки, проте передбачають необхідну кваліфікацію психолога. Перевага таких методів полягає в тому, що вони унеможливають отримання соціально бажаних відповідей і не актуалізують захисні реакції. У діагностичний комплект можуть бути включені, наприклад, малюнки: «Мої пологи» і «Я і моя дитина в перший місяць після пологів».

Діагностування психологічної готовності жінки до пологів вимагає від спеціаліста не лише умінь проведення обстеження та інтерпретації отриманих результатів, а й знань у галузі репродуктивної психології, психології материнства і материнсько-дитячих стосунків. Адже перинатальна психологія має свою специфіку в порівнянні з іншими розділами

психологічної науки. Все вищезазначене свідчить про необхідність методичного удосконалення діагностичного інструментарію, спрямованого на вивчення психологічної готовності жінок до пологів, та про необхідність високої професійної підготовки спеціалістів для роботи з вагітними жінками та їхніми родинами в період підготовки до пологів і батьківства.

DOI: 10.5281/zenodo.4399594

Папуча М. В., Кирилов А. В.

ВНУТРІШНІЙ СВІТ ОСОБИСТОСТІ

*Цивілізація важлива в сучасному світі
лише за умови, що вона навчиться
поважати внутрішній світ людини.
М. Моїсєєв*

В сучасній психології в результаті «перевідкриття» вчення культурно-історичної теорії про смислові динамічні системи, а також спроби психологів увійти в простір синергетики, термін «внутрішній світ» вимагає науково-теоретичного тлумачення. Більше того, вислів академіка Микити Моїсєєва прямо вимагає абсолютно науково точного розуміння внутрішнього світу людини як теоретичного поняття, а не як метафори, в цьому сенсі ми рішуче відмежовується від науковців, що «вивчають життєвий світ особистості».

Остання метафора є всього-на-всього метафорою, якою прикрито давньо відоме вчення К. Левіна про психологічне поле, і перегравання старої теорії в нових термінах, безумовно, приречене...

Наше завдання принципово інше – отримати теоретичний зміст терміну «внутрішній світ», тобто – сформулювати поняття. Але це не означає, що ми маємо дати визначення терміну. Л. Виготський, наприклад, слушно вважав, що

визначення самого по собі, просто – визначення може і не бути, принаймні, на початку аналізу...

Отже, чи може внутрішній світ людини бути предметом науки?

Для відповіді є сенс піти шляхом вирішення діалектичних суперечностей.

Чи існує внутрішній світ людини взагалі? Так, безумовно, кожна людина образиться, якщо сказати, що в неї немає внутрішнього світу. Отже, він існує. Але він має характеристики суб'єкта чи об'єкта? Здавалося б, логічно відповісти, що внутрішній світ – суб'єктивно інтимне явище кожного з нас. І це вірно, в кожного внутрішній світ свій, власний. В той же час, оскільки він є, він є об'єктом за визначенням. Таким чином антиномія суб'єкта і об'єкта в діалектиці вирішується доволі жорстко: якщо є суб'єкт, то є і об'єкт, а якщо є об'єкт, то він вже є і суб'єкт (оскільки пізнається і несе на собі, «в собі» відбитки суб'єктивності).

Наступне – чи внутрішній світ є абстрактним, чи він конкретний? Безумовно, він абстрактний як і будь-яке інше поняття, але він і конкретний, як те, з приводу чого дане поняття виникає.

Отже, внутрішній світ є цілком об'єктивною реальністю.

Можуть запитати – внутрішній світ є матеріальним чи ідеальним? Щоб бути діалектичним послідовно, слід виходити з монізму Б. Спінози. Якщо людина – модус субстанції, вона має два рівноцінні атрибути – матеріальне (тілесне) і ідеальне (душевне). Вони – саме дві властивості цілком конкретної людини. Отже, внутрішній світ водночас і ідеальне (в смислі Е. Ільєнкова), і матеріальне (як властивість субстанції). Зазначимо, що Спіноза цілком «заслужено» не любив і не живив терміни «ідеальне» і «матеріальне».

Ще одне питання — чи є внутрішній світ чимось цілим, чи він є частка чогось цілого? Те, що ми знаємо з життя, психології і синергетики, дозволяє цілком розумно відповісти — внутрішній світ є складним цілим (дисипативною системою), хоча залишається при цьому часткою цілісного модусу субстанції.

Наші відповіді на важливі питання дозволяють цілком закономірно стверджувати – внутрішній світ людини є дійсним предметом науки, а саме – психології. Може виникнути ілюзія, що внутрішній світ – це проста сума всіх психологічних функцій людини. Проте, цілісність, система – ніколи не є простою сумою окремих елементів. Вона, в даному випадку, не може вивчатися в одному акті пізнання (занадто об'ємна і складна). Для такого роду об'єктів, Л.С. Виготський увів поняття «одиниця аналізу». Це дуже відоме в психології поняття насправді мало ким розуміється і тому зовсім не використовується ні в науці, ні в практиці. Означає воно дві важливі речі. По-перше, «одиниця аналізу» є найменшою цілісністю, в якій «містяться» в найпростішому, «зжатовому» вигляді всі суперечливі процеси і явища цілого. Отже, це можна вивчати.

По-друге, «одиниця аналізу» є динамічною, оскільки динамічною є вся цілісність. Цим ми вводимо в об'єкт дослідження категорію часу. Аналіз, проведений Л. Виготським дозволив йому висунути положення, згідно з яким, такою «одиницею аналізу» внутрішнього світу людини є переживання. Останнє тлумачиться Л. Виготським в повній протилежності з розумінням В. Дільтея. Для Л. Виготського, переживання — активна динамічна одиниця, яка несе в собі не лише найпростіші суперечності внутрішнього, але й суперечності зовнішнього (зазначимо, що лише в такому сенсі можливим (але зайвим) може бути термін «життєвий світ»). Вивчаючи переживання (в його розумінні Л. Виготським), ми тим самим вивчаємо весь внутрішній світ як цілісність...

Але, як бути з динамікою? Ми вважаємо доречним і доцільним введення в зображену тут систему категорій поняття «враження». Це те, що й «запускає» всю систему. Враження як початковий (позачасовий, оскільки дуже короткий) момент активізує систему внутрішнього світу і викликає дію переживання.

Тут виникає проблема методу, оскільки процеси відбуваються реально надшвидко, миттєво. Тут ми лише зазначимо, що основним має бути метод інтуїції. Відкидаючи всі житейські напластування, відзначимо, що дійсно наукову

інтуїцію і Б. Спіноза, і Й. Гете не даремно вважали найважливішим в ієрархії методом пізнання, в якому тільки й відкривається істина. Нами розроблені шляхи формування і використання даного методу. Сучасна наука (передова наука) лише зараз підійшла і серйозно заговорила про інтуїцію як цілком об'єктивну і організовану форму пізнання. В психології внутрішнього світу вона має стати основним методом.

DOI: 10.5281/zenodo.4399600

Позняк Т. М., Петрова К. В.

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У процесі становлення особистості майбутнього фахівця особливе значення має початковий етап навчання у ЗВО. Більшість студентів, які вступили до університету, стикаються з цілою низкою проблем, серед яких першочерговою є проблема соціально-психологічної адаптації, що закономірно виникає під впливом кардинальних змін їхньої діяльності і соціального оточення.

Соціально-психологічна адаптація першокурсників розглядається як процес активного та творчого пристосування до умов навчального закладу і відбувається відповідно до потреб, мотивів та інтересів самих студентів.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що дане питання займає одне з провідних місць у дослідженнях, присвячених проблемі формування особистості майбутнього фахівця. Воно стало сферою наукових інтересів Т. Алексєєвої, Ю. Бохонкової, В. Казміренка, Г. Подлесної, Т. Спіриної, Я. Яблонко.

Узагальнюючи різні теоретичні підходи до досліджуваного поняття, можна відмітити їх взаємодоповнюваність та переконатись, що адаптація студентів до навчання у ЗВО – складний, довготривалий, а інколи і доволі

болісний процес, зумовлений необхідністю відмови від звичного способу життя, подолання чисельних та різнопланових адаптаційних проблем і професійних труднощів. Процеси соціально-психологічної адаптації студента мають місце тоді, коли змінюються соціальні умови його життєдіяльності й звичайна поведінка стає неможливою чи малоефективною.

Даний вид адаптації розглядається як пристосування студента до структури вищої школи, загального змісту та окремих компонентів навчального процесу, до студентської групи, як набуття студентом певного групового статусу в новому колективі, як вироблення ним власного стилю поведінки.

Невід'ємною складовою соціально-психологічної адаптації є дидактична адаптація, яка розглядається як пристосування студентів до нової системи навчання, і відрізняється від шкільної за формами та методами організації навчального процесу. Пристосування до навчання у ЗВО може проходити як відносно швидко, так і досить повільно. Швидкість адаптації залежить, по-перше, від міцності зв'язку між методами навчання в школі та університеті, по-друге, від розвитку самостійності і творчого мислення студента, які вже стали рисами його особистості, по-третє, від зорієнтованості студента у професії й стійкого бажання оволодіти нею.

Процес навчання першокурсників відбувається нелегко, характеризується великою динамічністю психічних процесів і станів, які зумовлені зміною соціального оточення. Зокрема, вступ до ЗВО у значній частині молоді супроводжується дезадаптацією, що спричиняється новизною студентського статусу, відсутністю референтної групи, підвищеними вимогами з боку професорсько-викладацького складу, напруженістю та жорстким режимом навчання, збільшенням обсягу самостійної роботи. Усе це вимагає від першокурсника значної мобілізації своїх можливостей для успішного входження в нове середовище та якісно іншого ритму життєдіяльності.

Основними психофізіологічними механізмами, які забезпечують перебудову свідомості та діяльності студента у перший рік навчання, можна вважати механізми внутрішньої саморегуляції. Це, перш за все, самопереконання,

самоуправління, самоствердження, самозаохочення. До них варто додати механізми звикання, пристосування, відтворення, механізм «зсуву» мотиву на ціль як показник високого рівня адаптованості студента до нових вимог та механізм «досягнення», який визначається як сукупність внутрішніх передумов для забезпечення успіху в діяльності.

Навчання у ЗВО вимагає від випускника школи перебудови всього устрою життя – зміни соціальної позиції, способів навчальної діяльності, звичок, поведінкових стереотипів, самостійності та відповідальності за свої вчинки. За таких умов особливої вагомості набувають адаптаційні процеси. Будь-які істотні зміни в навчальному процесі, особливо несподівані, можуть ускладнити і без того непрості механізми пристосування.

Цього навчального року соціально-психологічна адаптація першокурсників була ускладнена швидким переходом на дистанційну форму навчання, яке характеризується принциповими змінами в організації навчального процесу.

Дистанційне навчання представляє собою форму занять з використанням комп'ютерних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі. Структуру такого навчання можна розглядати в сукупності трьох компонентів: організаційного, змістовного і психологічного. Якщо з першими двома аспектами все є зрозумілим, то психологічний аспект потребує особливої уваги і доопрацювання, бо це та основа, на якій ґрунтується весь навчально-виховний процес, відбувається взаємодія всіх його учасників. Саме в цій площині першокурсники стикаються з проблемами, які ускладнюють їх адаптацію.

Розглянемо першу групу проблем, пов'язаних з психологічним аспектом дистанційного навчання, які суттєво ускладнюють соціально-психологічну адаптацію юнаків та дівчат. Вони стосуються позиції викладача і студента в навчальному процесі та впливу їх взаємодії на сприйняття й осмислення навчальної інформації.

Онлайн-навчання принципово змінює рольові позиції викладача і студента. Якщо за умов традиційного навчання

викладач виступає в ролі організатора пізнавальної діяльності студентів, то тепер він є координатором та консультантом цієї діяльності. Студенти повинні здобувати й опрацьовувати більшу частину знань самостійно. Головна складність онлайн-навчання для студента – змусити себе вчитись за відсутності звичної опіки і систематичного контролю, який характерний для шкільного навчання. Це вимагає внутрішньої мотивації, самоорганізації та жорсткої дисципліни.

Проте більшість студентів першого курсу психологічно не готові до такої роботи через відсутність умінь та навичок самостійно працювати і контролювати свою діяльність. У них не сформовані вміння осмислювати, систематизувати матеріал, робити висновки. Здебільшого вони «загуглюються» в пошуках інформації, а далі не знають, як з нею працювати. Саме тут дають себе взнаки недоліки шкільного навчання. Першокурсники не вміють точно і зрозуміло висловлювати свої думки в чатах та коротких повідомленнях, стисло аргументувати свою позицію у відеоконференціях. Основою дистанційної форми навчання є письмова мова, що обмежує студента у викладанні своїх думок у словесній формі (Мельніков Ю., Богданова Н., 2016).

У психологічних дослідженнях з проблем дистанційного навчання відзначається, що при проведенні лекційних занять на різних онлайн-платформах порушується зоровий контакт, який забезпечує координацію ресурсів уваги (Величковский Б., 2007). Вказані особливості дистанційного навчання спричиняють ускладнення в засвоєнні знань, ведуть до появи ознак дезадаптації і негативно позначаються на психоемоційному стані першокурсників.

Другою групою адаптаційних проблем першокурсників, пов'язаних з психологічним аспектом дистанційного навчання, є взаємодія всіх учасників навчального процесу. Центральним моментом такої взаємодії постає організація ефективного зворотного зв'язку як основного шляху отримання інформації про хід та результати навчальної діяльності студентів і розробки на її основі коригуючих дій щодо удосконалення онлайн-навчання.

За умов дистанційної форми навчання зворотний зв'язок зазнає суттєвих змін. Він стає більш раціональним, стриманим, у ньому важко розпізнати ставлення викладача до студента, тому що зовнішні зміни в поведінці, навчальних діях викладачів та студентів повністю виключені з дистанційної взаємодії. Першокурсники відчувають себе безпорадними, а тому й менш відповідальними.

Важливість якості зворотного зв'язку для першокурсників зумовлена тим, що вони обмежені в можливості додатково ставити питання для одержання пояснень від викладачів та отримувати їхні коментарі. При відсутності якісного зворотного зв'язку через персональну ізолюваність у студента у віртуальному просторі може з'явитися відчуття невизначеності щодо успіхів в опануванні того чи іншого предмету, невпевненості у власних силах. З'являється небажання ставити запитання, звертатися за допомогою чи роз'ясненнями до викладачів, що веде до зниження мотивації та негативно позначається на якості навчання. Щоб усунути дезадаптаційні хвилювання і настрої, викладачі повинні заохочувати студента до спілкування, налагоджувати доброзичливі стосунки, доносити інформацію про доступність допомоги і підтримки. Потрібен якісний зворотний зв'язок, оскільки він додатково стимулює студента.

Треба вказати і на малу доступність невербальних засобів спілкування, які також є дієвими засобами передачі інформації та організації взаємодії. Позитивний невербальний зв'язок сприятливо впливає на стосунки викладача і студента, і, відповідно, на навчання, а негативний супроводжує деструктивні зміни. Відсутність «живого» спілкування, емоційної взаємодії не дає можливості студентам належним чином оцінити особистісні та професійні якості викладача, а останнім – пізнати індивідуально-психологічні особливості студентів і забезпечити особистісно-орієнтоване навчання. У дистанційному навчанні домінує ділове спілкування та не вистачає особистісного, яке конче потрібне для самоствердження студентів першого курсу.

У дослідженні Каскеллі, Денехера і Прунела було виявлено, що контакт з викладачем необхідний не тільки для

пояснення незрозумілих навчальних тем, але і для підтримки мотивації навчання та співпраці з однолітками (Мельниченко С., Ржевський Г., Роганов В., 2013). Онлайн-навчання перешкоджає розвитку групової комунікації. Першокурсники розраховували на цікаве студентське життя, а опинилися у віртуальній академічній групі, ледве встигнувши познайомитися один із одним. Брак спілкування позбавляє їх можливості розуміти один одного, перешкоджає формуванню почуття відповідальності і приналежності до групи. Відсутність емпатійної взаємодії не «запускає» психологічний механізм ідентифікації та позбавляє можливості співпереживати, надавати один одному необхідну допомогу і підтримку.

Нестача контактів з одногрупниками та відсутність можливості обговорювати емоційні проблеми «наживо» негативно позначається на психоемоційному стані першокурсників. З'являється незадоволеність навчанням, фрустрація освітніх потреб. Якщо в період адаптації студент позбавлений спілкування з друзями, товаришами, то у нього не має тих компенсаторів, які допомогли б йому позбавитися проблем, хвилювань, негативного самопочуття, зняти психоемоційну напругу.

З метою вивчення проблем соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу в умовах дистанційної форми навчання, було проведене анкетування студентів НУ «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, що дозволило з'ясувати ставлення першокурсників до онлайн-навчання та труднощі, що виникають у цьому процесі.

Так, найбільш значущою проблемою, на яку вказали всі першокурсники, виявилась неможливість спілкуватися один із одним «наживо», обговорювати свої емоційні проблеми. Наслідком стала поява спустошеності, пригніченості, нудьги, суму, дратівливості, нестача емоційних ресурсів.

Друге місце посіли проблеми дидактичної адаптації – відсутність позитивних емоцій від навчання (79% студентів). Маємо пам'ятати, що навчання ніколи не буває справою чистого інтелекту, воно завжди включає емоційні процеси, які, породжуючись навчанням, впливають на його результати. Студенти вказують, що навчання у віртуальному середовищі

супроводжується хвилюванням, психоемоційною напругою. Від 4-х до 5-ти годин доводиться витратити на самостійну роботу, що теж не додає позитиву за відсутності спільної роботи. Позитивним моментом, на який вказали першокурсники, є контроль з боку викладачів. Він стимулює їхню навчальну діяльність (76% студентів).

Третьою по значущості проблемою для студентів стала допомога з боку викладачів (63%). Першокурсники вказують, що їм не вистачає детального пояснення завдань, інструктажу. Вони відчувають нестачу емоційно-особистісного спілкування з викладачами і прагнуть більшого розуміння та доброзичливого ставлення до себе. Ще й досі, зазначають вони, зберігається бар'єр у спілкуванні з викладачами, бо вони не встигли з ними познайомитися, пізнати їх.

На запитання «Чи сприяє дистанційна форма навчання вашій самоорганізації?» відповіді студентів розподілилися наступним чином: 35% студентів відповіли «так», 65% – «ні, не сприяє». Навпаки, зазначають останні, коли не має необхідності ходити на заняття, більше часу з'являється для лінощів, для ледарювання. Така ситуація цілком зрозуміла: якщо першокурсник не мотивований на навчання, у нього не сформована потреба в розумовій праці, то в умовах онлайн-навчання примусити себе навчатися дуже важко.

Підсумковим було запитання: «Як би ви хотіли навчатися далі – за традиційною чи дистанційною формою навчання?». 70% студентів бажають навчатися за традиційною, а 30% – за змішаною формою навчання. Цікавою виявилася їх пропозиція щодо організації такого навчання: предмети з циклу професійної підготовки вивчати традиційно, в аудиторіях, а всі інші предмети – на дистанційній основі.

Отже, соціально-психологічна адаптація першокурсників в умовах дистанційної форми навчання потребує обов'язкового психологічного супроводу, який передбачає психологічну підтримку студентів, створення сприятливого психологічного клімату в процесі онлайн-навчання та надання індивідуальної допомоги з метою оптимізації їх діяльності.

Пономаренко С. О., Лісневська А. О.

ОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖІНОК, ЯКІ ПОТЕРПАЮТЬ ВІД ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА

Наразі в Україні, особливо під час пандемії COVID-19 та пов'язаних з нею карантинних обмежень, особливого загострення набуває проблема домашнього насильства. І хоча жертвою домашнього агресора може стати будь-хто з членів сім'ї, дуже часто від нього потерпають саме жінки. Насильство чоловіка над своєю дружиною може мати ряд психологічних наслідків, найсерйознішим з яких є травматизація психіки як самої постраждалої, так і дітей, які регулярно стають свідками актів агресії батька стосовно матері. Порушення, які виникають у результаті домашнього насильства, зачіпають всі рівні функціонування психіки жертви і свідків та призводять до стійких змін у структурі їхньої особистості.

У психологічній науці активно вивчаються психологічні передумови і наслідки домашнього насильства. Так, були описані зміни, які відбуваються в психоемоційному стані, особистості та соціальному функціонуванні жінок, які стали жертвами домашнього насильства. Зокрема, домашнє насильство спричиняє в жінки стан фрустрації, депресію, низьку самооцінку, співзалежність від кривдника, втрату відчуття самобереження. Також жінки, які регулярно потерпають від домашнього насильства, поступово ізолюються від соціуму, не самоактуалізуються в громадському житті, передають так звану «соціальну естафету» своїм дітям. Як наслідок, діти, які ставали свідками насильства в батьківських сім'ях, переносять отриманий негативний досвід у своє власне сімейне життя (Данилевич Л., 2014). Виявлено, що для жінок, які стали жертвами домашнього насильства, притаманні неадекватні уявлення про благополучну родину, про роль жінки в суспільстві. Такі жінки постійно відчувають провину, намагаються виправдати дії свого кривдника. Тому робота з даною категорією клієнток має багато особливостей, адже

потрібно враховувати як їхній психологічний, так і їхній соматичний стан (Левченко К., 2018).

Важливий практичний висновок, який було зроблено в ході досліджень домашнього насильства, полягає в тому, що ефективна допомога жінкам – жертвам домашнього насильства – можлива лише за умови чіткого розуміння їхніх соціально-психологічних, особистісних та поведінкових особливостей (Васильєва А., 2015). Зокрема, для того щоб якісно надавати психологічну допомогу постраждалим жінкам, потрібно знати особливості їхнього психоемоційного стану та їхні особистісні характеристики. Як було зазначено раніше, та сімейна ситуація, в якій ці жінки перебувають, поступово руйнує їхню самооцінку, зумовлює пригніченість і почуття безсилля. Жінки починають займати пасивно-споглядальну позицію щодо того, що відбувається в їхніх сім'ях, відчують постійний страх за себе та за своїх дітей, стають тривожними й терплячими, аж до жертвовності. Звісно, що подібний психоемоційний стан значно ускладнює психологічну допомогу таким жінкам, оскільки через брак внутрішнього ресурсу вони стають нечутливими до інтервенцій психолога або психотерапевта.

Для того щоб поглибити знання про психічні властивості жінок, які потерпають від домашнього насильства, було проведене емпіричне дослідження таких особистісних характеристик цих жінок, як локус суб'єктивного контролю, рівень депресії та рівень базової самооцінки. У дослідженні взяли участь 35 жінок віком від 19 до 35 років. Всі респонденти є клієнтками Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, куди вони звернулися за допомогою з причин домашнього насильства. Також у дослідженні рівня базової самооцінки брала участь контрольна група – жінки, які не стикаються з проблемами домашнього насильства.

Аналіз результатів дослідження локусу суб'єктивного контролю показав, що 64% опитаних жінок має низький рівень суб'єктивного контролю (екстернальний локус), а 7% жінок – високий рівень (інтернальний локус). 29% респонденток продемонстрували середній рівень суб'єктивного контролю. На думку автора опитувальника Дж. Роттера, саме середній

показник із ухилом у бік високого рівня суб'єктивного контролю, є оптимальним для прогнозу адаптивної поведінки особистості, оскільки занадто високий або занадто низький рівень суб'єктивного контролю може свідчити про дезадаптивні тенденції в поведінці особистості. Отже, відповідно до отриманих результатів, серед клієнток Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, які потерпають від домашнього насильства, переважають жінки, котрі мають передусім екстернальний локус контролю. Проведення під час дослідження бесід із цими жінками показує, як екстернальний локус контролю проявляється в їхніх реакціях на ситуацію насильства в їхніх сім'ях. Так, більшість жінок розповідали про акти насильства, з якими вони регулярно стикаються, з позиції «глядача», а не активного учасника: жінки вважали, що вони не мають ані права, ані можливостей змінити своє становище в сім'ї. На наш погляд, велику роль у цьому зіграли сімейні настанови батьків, адже майже всі постраждалі від домашнього насильства жінки виховувалися в атмосфері контролю і батьківського рукоприкладства. Наразі вони також не можуть знайти прихисток у своїх батьків, тому в них твердо сформувалася життєва позиція, яка відповідає конформній поведінці та смиренності перед чоловіками-агресорами.

Аналіз результатів дослідження рівня депресії жінок, які перебувають на обліку в Центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з причин домашнього насильства, свідчить про те, що 57% респонденток мають ознаки вираженої депресії. З них 3% жінок отримали показник, який свідчить про тяжкий депресивний стан, коли в людини суттєво змінюється погляд на себе, на своє життя та свої проблеми. Встановлено, що 29% респонденток мають легкий депресивний стан. Водночас 14% жінок продемонстрували депресивний стан середньої тяжкості. Отже, як бачимо, жінки, які потерпають від домашнього насильства, мають досить високий рівень пригніченості, тривожності та інші (зокрема, соматичні) прояви депресії.

Результати дослідження рівня базової самооцінки жінок, які потерпають від домашнього насильства, вказують на те, що переважна більшість опитаних жінок мають низьку (87%) та середню (13%) базову самооцінку. Не було виявлено жодної

жінки, яка мала б високий рівень базової самооцінки. Отже, можемо стверджувати, що для більшості опитаних жінок, які потерпають від домашнього насильства, властиве переживання невпевненості та малоцінності в дискомфортних для них ситуаціях, критичне ставлення до себе.

Результати дослідження базової самооцінки жінок, які не стикалися з проблемою домашнього насильства, свідчать про те, що високий рівень самооцінки мають 46% респонденток, середній рівень – 40%, низький рівень – 14%. Отримані результати підтверджують теоретичні положення про те, що сімейна ситуація значною мірою впливає на те, як жінка ставиться до самої себе, як вона оцінює свої особистісні якості та суб'єктивні можливості щось змінити у власному житті.

Отже, проведене емпіричне дослідження показує, що жінки, які потерпають від домашнього насильства, мають складний психоемоційний стан, що виражається в доволі високих показниках депресії. Також ці жінки мають переважно низьку базову самооцінку, що ускладнює вихід із психотрамуючої ситуації, сприяє переживанню тотального страху й розпачу, відмові від спроб щось змінити у своєму житті. Переважно екстернальний рівень суб'єктивного контролю вказує на те, що постраждалі від домашнього насильства жінки покладають відповідальність за те, що відбувається в їхніх сім'ях, виключно на своїх чоловіків, сприймаючи себе як жертв, що також ускладнює прийняття на себе відповідальності за ситуацію насильства в родині та вимагає тривалої і спеціалізованої психологічної допомоги.

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ**

Сучасна система освіти перебуває у стадії оновлення, що відображається у Концептуальних засадах реформування середньої освіти – документі, який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей (Концептуальні засади реформування середньої освіти, 2016).

У Законі України «Про освіту» (2017) говориться: *«Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найбільшої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу».*

Трансформаційні процеси торкаються і спеціальної освіти. Вони спрямовані на посилення уваги до надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. На сьогоднішній день одним із основних викликів, що стоять перед освітянами спеціальної галузі освіти – сформувати в школяра вміння вчитись та максимально застосовувати знання у практичній життєдіяльності. Українським педагогами, вченими ведуться пошуки нових форм та методів активізації й організації навчально-пізнавальної діяльності школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Пізнавальна діяльність – це система, що поєднує основні елементи, які в процесі реалізації навчально-пізнавальної мети

забезпечують виконання трьох основних функцій: орієнтувальної, виконавчої, контрольної-коригувальної.

Науковці стверджують, що пізнавальна діяльність являє собою складний процес переходу від незнання до знання, від невміння до вміння, від випадкових спостережень до систематизованого пізнання предметного світу, до оволодіння науковими істинами. При цьому людина, засвоюючи нові знання, впливає на світ, який, у свою чергу, впливає на людину. Відпрацьовуючи різні способи впливу, збагачуючись новими знаннями і вміннями, людина набуває особистого досвіду, без якого самостійне пізнання дійсності неможливе. Саме тому пізнавальна діяльність являє собою неперервний процес інтеріоризації (теоретичної діяльності) і екстеріоризації (практичної діяльності), але вже на більш високому рівні. Знання, здобуті в процесі пізнавальної діяльності, є фундаментом для розкриття творчого потенціалу індивідуальності (Шепеленко Т., 2017).

Аналізуючи різні підходи до визначення пізнавальної діяльності, слід зазначити, що вона являє собою складну систему, структурою якої є пізнавальна дія та пізнання і знаходить свою конкретизацію у процесі навчання. Отже, можна сказати, що навчання – це спеціально організована пізнавальна діяльність, яка моделюється для опанування людиною певних знань, умінь та навичок.

Як зазначає Г. Щукіна, навчання передбачає обов'язкову наявність двох взаємопов'язаних, але самостійних форм діяльності: діяльність викладача, яка спрямована на передавання людського досвіду, і діяльність учня, яка спрямована на засвоєння суспільного досвіду та трансформацію його в особистісне надбання (Щукіна Г., 1986).

Розглядаючи дефініції понять «пізнання», «діяльність», «навчання», можна сказати, що вони взаємопов'язані та обумовлюють одне одного. Синтезуючи ці визначення, можна стверджувати, що навчально-пізнавальна діяльність – це цілеспрямований організований процес пізнання, який передбачає активне засвоєння знань, умінь та навичок у спеціально створених умовах та має бінарний характер, що відображається у взаємопов'язаній діяльності вчителя та учня.

Формування компонентів навчально-пізнавальної діяльності учнів здійснюється за умов партнерства, співуправління, суб'єкт-суб'єктних відносин. У процесі такої взаємодії розв'язуються завдання розвитку ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу учнів, прагнення до самореалізації; оптимального добору форм, методів і засобів навчальної взаємодії; урахування індивідуальних особливостей.

Ефективність навчально-пізнавальної діяльності залежить від особистих якостей учня: його активності, самостійності, ініціативності, а також бажання вчитися (наявності стійкої мотивації). Основний смисл такої навчально-пізнавальної діяльності, її результат – це зміни в інтелектуальному, моральному, особистісному розвитку учнів, а її предметом є процес і результат формування механізмів самоорганізації (Чайка В., 2011).

При організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності учнів слід враховувати їхні вікові особливості. Для молодшого шкільного віку характерним є перехід від ігрової провідної діяльності до навчальної.

Навчально-пізнавальна діяльність учнів початкових класів повинна відповідати основним цілям навчання, виховання та розвитку і виконувати такі функції: прищеплювання їм потреби і навички самостійного поповнення знань; розвиток умінь і навичок логічного мислення; розвиток пізнавальних здібностей та вмінь використання всіх джерел пізнання; формування світогляду молодших школярів.

Реалізація цих функцій повинна здійснюватися в умовах освітньо-розвивального середовища, що означає орієнтацію змісту, форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників освітнього процесу на особистість учня, що сприяє розвитку його інтелектуального, творчого, духовного потенціалу, емоційно-вольових якостей, мислення, загальної культури, формуванню здатності особистості до самостійності, активної навчально-пізнавальної діяльності (Слободчиков В., 1997).

Основними завданнями, на основі яких реалізується організація навчально-пізнавальної діяльності, є:

1. Формування в учнів розуміння суспільної ролі наукових знань, освіти в умовах науково-технічної революції і ринкових відносин.

2. Розвиток у школярів пізнавальних інтересів і здібностей, потреби глибокого і творчого оволодіння знаннями, навчання емоційного набуття знань.

3. Виховання позитивних мотивів навчальної діяльності, відповідального ставлення до навчання.

4. Розвиток індивідуальних здібностей і талантів, забезпечення умов для самореалізації учнів.

5. Засвоєння змістової сторони загальнолюдських і культурно-національних цінностей; оволодіння основами наукової організації розумової праці, елементами культури розумової діяльності (Савченко О., 1999).

Навчально-пізнавальна діяльність учнів в освітньому процесі має особливо важливе значення. Тому необхідно володіти методичними прийомами, які сприяють активізації мислення учнів у цьому процесі. Діяльність педагога в процесі навчання полягає в активізації та забезпеченні високої результативності навчально-пізнавальної діяльності учнів (Кудикіна Н., 1982).

Отже, на основі дефініцій понять «пізнання», «навчання», «діяльність» нами було визначено навчально-пізнавальну діяльність як цілеспрямований організований процес пізнання, який передбачає активне засвоєння знань, умінь та навичок у спеціально створених умовах та має бінарний характер, що відображається у взаємопов'язаній діяльності вчителя та учня.

Науковці визначають компоненти та завдання організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, під якими слід розуміти спеціальну впорядкованість навчально-пізнавальних дій суб'єктів навчання, в умовах освітньо-розвивального середовища, яке сприяє успішному забезпеченню освітнього процесу, комфортній взаємодії школярів між собою та з учителями, використання різних методів і засобів активізації діяльності, яка забезпечує розвиток особистості.

СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО ДУХОВНІСТЬ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Духовність як феномен все частіше увиразнюється в якості об'єкта дослідження у сучасній психологічній науці. Заразом, на жаль, шляхом істинного духовного розвитку й духовного збагачення нині йде небагато хто (відомо, що злети в науці й техніці супроводжуються спадами в духовності та моралі, що засвідчують ХХ і ХХІ ст.), бо це передусім шлях реалізації дії «заради інших», а не лише вияв у системі особистісних мотивів (на наш погляд, йдеться про значно більше, ніж «здоровий егоїзм»). Водночас духовність – запорука аксіологічної безпеки людини й сучасного інформаційного суспільства в цілому (позаяк механізми її формування та функціонування визначають феномен відповідальності особи в соціумі, актуалізацію «добрих» або «злих» учинків), а перша нині – динамічне й досить амбівалентне явище. Так, в інформаційному суспільстві в значній мірі активується негативна сторона життєдіяльності людини. Це пов'язано зокрема і зі зростанням духовного відчуження, трансформаціями системи цінностей особистості (причиною чого є відчуження віртуальне).

Серед досліджень, присвячених власне психологічній стороні духовності, згадаємо І. Беха, М. Боришевського, О. Зеліченка, Д. Леонтєва, В. Рибалки, Р. Охрімчук, М. Савчина, В. Слободчикова, С. Ставицької. В них духовність постає як багатовимірна система, складниками якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості (М. Боришевський), як особливий стан зосередження на переживанні духовних цінностей (М. Савчин), як мотиваційна складова (В. Слободчиков), як діяльнісна компонента поведінки та вчинків особистості (Д. Леонтєв), як вищий рівень розвитку особистості з вищими людськими цінностями в якості регуляторів життєдіяльності (Р. Охрімчук) тощо. Заразом пам'ятаємо, що екзистенціалісти і гуманісти заклали неабиякий

змістовний пласт у вивчення духовності як психологічного феномена (Л. Бінсвангер, А. Маслоу, Р. Мей, В. Франкл).

Тому орієнтація на трансцендентну мету, звершення особистості, досягнення свідомого рівня, критична самосвідомість, екзистенційність, почуття сенсу, сакрального, спорідненості, світогляд, моральність, художня творчість, життєтворчість, суб'єктність тощо, з одного боку, наповнюють духовність психологічним сенсом, з іншого – ускладнюють процес вивчення змісту духовності власне як психологічного феномена

Духовність – і процес, і динамічний стан. Це певний результат активної рефлексивної роботи, спрямованої на єднання нижчого і вищого, і надвищого в людині (йдеться про вищезгадану амбівалентність, яку можна і важливо вивчати у психології, хоча і складно заразом), узгодження внутрішнього й зовнішнього. Це і певний регулюючий потенціал оптимальної єдності когнітивно-емоційно-поведінкового ставлення (оскільки це й інформація-знання, й енергія-стимулювання до творчого, діяльнісного, й емоційно-почуттєвий комплекс), що відображає заразом і ціннісну оцінку вищих смислів буття та розкривається у моральності особистості.

З метою дослідження соціальних уявлень молоді про духовність було використано метод вільних асоціацій та метод незакінчених речень. Досліджуваним пропонувалася анкета, серед завдань якої були такі, в яких ми просили продовжити речення на кшталт: «Духовність – це...», «Які цінності панують в житті сучасної людини та які Ви особисто поділяєте», «Сенс життя для Вас полягає в...» тощо. Відмітимо, що використані методи дослідження водночас є й дієвими методами стимулювання самопізнання і рефлексії щодо духовного розвитку, молоді людини зокрема. У дослідженні респонденти вказували свій вік (середній – 22 р.), стать (заразом дотримано принципу репрезентативності вибірки: 63% – жіночої, 37% – чоловічої статі). Вибірку на цьому етапі склали 94 учасника.

Найчастіше у свідомості молоді щодо досліджуваного феномена значуще увиразнювалося наступне: духовність – «внутрішній світ людини» (38%), «ставлення до людей і до себе, мудре прийняття» (26%), «гармонійний стан душі і думок, все

найкраще в людині» (14%), «правила сприймання оточення» (12%). Водночас були й окремі випадки, коли взагалі респонденти відмовлялися рефлексувати з цього приводу.

Відмітимо, що студентки наголошують разом на підсилювачах категорії духовності (йдеться про «гармонію», «прекрасне», «альтруїзм», «нематеріальне збагачення», «віру», «мудрість», «красу», «сенс життя»).

Духовність, на думку молоді, насамперед – результат «виховання» (23%), «самовиховання, пошуку нематеріального самозбагачення» (17%), «впливу соціуму» (17%), «постійної боротьби» (13%). Молодь вважає, що якщо у людини є потреба спілкуватися, співчувати, поважати себе, то їхнє задоволення передусім і сприяє формуванню її духовного світу. Зауважимо, що саме нині задоволення на достатньому рівні потреби у спілкуванні, з огляду на стрімку віртуалізацію, світову пандемію коронавірусу й справді, є під великим питанням. Тому цікавими й водночас досить показовими і насторожуючими є трактування молоддю духовності сучасної особистості на зразок: «це ефемерне поняття», «у багатьох вона нині відсутня, бо рівень розвитку бажає кращого», «це страждальний пошук сучасних дезорієнтованих людей», «це нові цінності, ціннісні орієнтації, які у кожного свої», «це дилема нематеріального і матеріального», «нині духовність не особистісна, а ситуативна».

Зразом серед цінностей життя молодь у третині випадків згадує саме духовність (відмітимо, що це питання в анкеті розміщувалося далеко не одразу після основного щодо уявлення про духовність у цілому). На першій позиції серед цінностей розмістилися: гроші й влада (18%), улюблена з достатнім заробітком робота (17%), сім'я, любов, діти (16%), здоров'я (16%), чесність, щирість (12%).

Переважна більшість студентів (це приблизно 65%) свідомо й рефлексивно ставиться до феноменів духовності й сенсу власного життя: «Духовність – розуміння того, що світ перебуває у згоді із зовнішніми проявами особистості. Це відповідальність перед собою», «Духовність – те, що пов'язує людину з вищими силами. Духовність простіше усвідомити, ніж описати. Духовність – вміння прийняти біль іншого за свій», «Духовність – прояв моральних цінностей», «Духовність –

ставлення з повагою до себе, оточуючих і світу», «Сенс духовних традицій – не зраджувати принципам, розвивати й втілювати свої ідеї, цінувати й поважати близьких».

Сенсом життя для молоді людини нині є: «саме життя» (22%), «у кожного він свій» (15%), «жити так, щоб потім було не соромно і не жалкувати» (14%), «побудова, досягнення гармонії, бути щасливим» (14%), «він є, коли людина комусь потрібна, прожити для когось» (11%), «реалізація задуманого, мета» (10%), «матеріальне» (10%). Поодинокими, але досить виразними були такі відповіді щодо сенсу життя: «бігти, не зупиняючись», «нести людям добро», «залишити у суспільстві слід».

Отже, багатогранність уявлення про духовність – результат дії значущого психологічного механізму: відображення специфічного ідеального, що постає у різних формах, у контексті власної життєдіяльності (йдеться про пошук сенсу життя, його цінності, самоактуалізацію, відповідальність). Зрештою в уявленні молоді про духовність увиразнилися наступні характеристики: аксіологічна (система цінностей людини, яка визначає ставлення до світу), декларативно-типова (рівень духовного розвитку, результат залучення до певного досвіду), проблемно-соціальна (життєдіяльність, що реалізується і досягається у сфері взаємодії з людьми).

У когнітивному та емоційному сегментах соціальне уявлення молоді про духовність представляється виразніше. Заразом поведінкова психологічна сегментація актуального соціального уявлення молоді про духовність має місце, але радше це пов'язано із ситуативним рефлексуванням. Нинішнє поведінкове відчуження (йдеться про віртуальну взаємодію) ставить під сумнів відкритість, довіру, альтруїстичність у безпосередній взаємодії між людьми. Відтак, якщо духовність – запорука безпеки у сучасному середовищі, то чи безпечно нині почувається й почуватиметься у такому разі людина?! Про це йтиметься у подальших розвідках.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Нова українська школа висуває нові вимоги до нового вчителя. Освітньою реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання сучасних педагогів, щоб залучити до професії найкращих. Слід зазначити, що важливу роль у формуванні психологічно-зрілої, духовної особистості відіграє особистість педагога, адже предметом його професійної діяльності є, передусім, особистість учня. В контексті концепції Нової української школи, яка спрямована на розвиток особистості учня, з'являються й нові професійні завдання у сучасного вчителя. Педагог, перш за все, має бути носієм духовно-моральних цінностей, які актуалізуються у відповідних рисах його особистості. Отже, саме через вчителя відбувається побудова нової школи й нового ставлення до дітей. Екс-міністр освіти та науки України Л. Гриневич зауважує: *«Нова українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний вчитель і фахівець, який вирішить багато питань щодо: якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет і якісно його викладає»* (Гриневич Л.).

Саме сформована фахова ідентичність є суттєвим чинником попередження особистісних і професійних криз, пов'язаних зі специфікою соціально-економічних змін у суспільстві, набуттям гідного статусу. За нашими дослідженнями (Прокопенко О., 2019) виявлено недостатній рівень розвитку професійної ідентичності значної частини вчителів: лише близько половини досліджуваних учителів характеризуються високим рівнем професійної ідентичності, третина – середнім, а п'ята частина – низьким. Також, визначено особливості професійної ідентичності вчителів загальної середньої освіти, залежно від гендерно-вікових (статі, віку) та організаційно професійних чинників (типу закладу освіти).

Професійна ідентичність розуміється як усвідомлення індивідом своєї тотожності із професійною спільністю, психологічної значущості членства в ній, професійні почуття, професійна компетентність, самостійність та самоефективність, переживання своєї професійної цілісності та визначеності (Иванова Н., 2008). Професійна ідентифікація людини відбувається завдяки співвідношенню інтеріоризованих моделей професії з Я-концепцією. Це компонент структури особистості, основу якого становлять уявлення про себе та своє місце у професійному середовищі, суб'єктивне ставлення до професійного середовища. Він сприяє досягненню внутрішньої узгодженості індивіда, визначає інтенсифікацію досвіду, виступає джерелом очікувань.

Як відомо, К. Роджерс у структурі особистості найголовнішим вважав «Я-концепцію», яка утворюється внаслідок взаємодії суб'єкта із зовнішнім (насамперед соціальним) середовищем. Згідно його концепції, особистість має реалізувати власне «Я», збагачуючи накопичений досвід і створюючи індивідуальну унікальність (Роджерс К., 1997). Відчуття «Я» знаходиться в серцевині нашого буття, несвідомо та автоматично впливає на кожен нашу думку, дія і відчуття. Пізнання образу власного «Я» – ключ не тільки до становлення власної особистості, а й до успішної діяльності, що визначає межі власних можливостей. На думку М. Боришевського, *«Я-концепція виступає своєрідним еталоном, згідно якого індивід фіксує процес свого особистісного розвитку як зростання у різних аспектах життєдіяльності: взаєминах з іншими (передусім «значущими іншими»), професійній діяльності, прецизюванні (уточненні), бачення себе в системі провідних життєсенсових (або смисложиттєвих) цінностей»* (Боришевський М., 2010, С. 8).

Відповідно «Я-концепцію» ми розглядаємо як універсальне відображення індивідом своїх особливостей, властивостей, здатностей, бачення свого місця й призначення серед інших людей, проєкції життєвих цілей на конструювання життєвого шляху тощо. Умовою педагогічної діяльності особистості є розвиток її «Я-концепції». Перспективи дослідження вбачаємо в розробленні та апробації програми

розвитку «Я-концепції» фахівців, що сприятиме їхньому професійному становленню.

DOI: 10.5281/zenodo.4399623

Рязанова К. В., Панченко Т. С.

ОСОБИСТІСНА ЗРІЛОСТЬ У НАУКОВІЙ ТА БУДЕННІЙ СВІДОМОСТІ

Проблема особистісної зрілості є однією з найактуальніших проблем гуманітарних наук, зокрема психології. Це зумовлено, перш за все тим, що особистісна зрілість є чинником успішної реалізації суб'єктності людини. Вона є умовою не лише успішної адаптації до існуючих умов життя, а й самореалізації в мінливому оточуючому середовищі. З іншого боку, для глибшого розуміння процесу набуття людиною особистої зрілості необхідно досліджувати фактори, умови, що сприяють її формуванню.

На сучасному етапі проблема особистісної зрілості набуває поширення у психологічних дослідженнях розвитку та життєвого шляху особистості, акмеологічних розробках. Разом з тим, ми не знаходимо єдиної сталої концепції щодо цього феномену, що свідчить про недостатнє вивчення всіх аспектів проблеми особистісної зрілості. Крім того, змістовна наповненість, сутність розглядуваного феномену багато в чому залежить від соціокультурних та історичних умов формування особистості. Ці ж умови впливають і на зміст концепцій особистісної зрілості. Таким чином, вивчення особистісної зрілості є актуальним завдяки тому, що кожна новонароджена людина проходить свій особистий шлях набуття особистісної зрілості, а також змінюються соціокультурні та історичні умови, що вносить зміни до трактування феномену особистісної зрілості.

У більшості досліджень розкриття сутності феномену особистісної зрілості пов'язане з переліком рис особистості, які утворюють сталий особистісний комплекс, є базовими і

виявляються в процесі життєдіяльності. Така традиція бере початок від Г. Олпорта (1961), який одним з перших виділив критерії зрілої особистості – доброзичливе ставлення до оточуючих, прийняття себе, реалістичність сприйняття, розширене відчуття власного Я, самооб’єктивація, розуміння себе й почуття гумору по відношенню до себе, єдина філософія життя.

Піонерами зарубіжної психології в дослідженні особистісної зрілості були також А. Маслоу та К. Роджерс. Зокрема, характеризуючи самоактуалізовану особистість, А. Маслоу (1950, 1987) називав такі її риси, як ефективне сприйняття реальності; прийняття себе, інших, природи; безпосередність, простота та природність; центрованість на проблемі; незалежність (потреба в усамітненні); самостійність (незалежність від культури та оточення); свіжість сприймання; вершинні переживання; суспільний інтерес; глибокі міжособистісні відносини; демократичний характер; розмежування засобів і цілей; філософське почуття гумору; креативність; спротив окультуренню тощо. К. Роджерс (1961) до особистісно зрілої людини застосував термін «повноцінно функціонуюча» і виділив п’ять її основних характеристик: відкритість переживанням, екзистенційний образ життя, організмична довіра, емпірична свобода та креативність.

В українській психології до 2000-х рр. феномен особистісної зрілості не розглядався як самостійна наукова проблема (мали місце розробки у контексті проблеми розвитку особистості). Ю. Гільбух (1994) виділив такі критерії особистісної зрілості, як мотивація досягнень; ставлення до свого «Я» («Я-концепція»); почуття громадянського обов’язку; життєве настановлення; здатність до психологічної близькості з іншою людиною.

М. Боришевський (2001) проявами особистісно зрілої людини називає турботливе й відповідальне ставлення до інших, критичне й самокритичне мислення, інтерес до історії рідного краю, розвинену національну свідомість, усвідомлення цінності рідної мови та гуманістичних взаємовідносин.

Із сучасних українських психологічних доробок цілісну концепцію особистісної зрілості представила О. Штепа (2008).

Вона систематизувала сучасні уявлення про характеристики зрілої особистості й виділила головні: відповідальність, децентрація, глибинність переживань, життєва філософія, толерантність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність та синергічність.

Ознайомившись з доробками науковців щодо характеристик особистісно зрілої людини, ми зацікавилися, які ж життєві події є поштовхом для усвідомлення себе зрілою особистістю. Тим більш актуалізувало це питання й те, що вчені більшу увагу у дослідженнях звертають на внутрішні чинники формування особистісної зрілості.

Нами було проведено емпіричне дослідження, в ході якого ми з'ясували, чи вважають себе респонденти особистісно зрілою людиною, і які чинники, на їхню думку, сприяють усвідомленню себе як особистісно зрілої людини. Ставлячи це питання, ми виходили з позиції психологів про те, що вказані фактори найефективніше виявляються при якісному аналізі головних подій біографії людини (Н. Логінова, 2014; Т. Титаренко, 2013). У нашому дослідженні респондентам потрібно було згадати після якої життєвої події відбулося усвідомлення себе як зрілої особистості.

Вибірку склали 68 осіб віком від 20 до 53 років, з них 53% жінок та 47% чоловіків. Слід відмітити, що лише 14,8% респондентів не вважають себе такими, що досягли особистісної зрілості. Така ситуація підтверджується дослідженнями фахівців, які вказують, що особистісна зрілість є новоутворення саме зрілого віку. Починаючи з ранньої зрілості (19-20 років), коли «Я-концепція» набуває чіткості, відбуваються перші значущі життєві вибори, починається незалежне від батьків життя тощо, протягом всього наступного життя людина набуває особистісної зрілості, яка розвивається в напрямку самодетермінації (А.-М. Бльорк, 2016). При цьому слід мати на увазі, що формування особистісної зрілості має нелінійний характер: на цей процес впливають життєві кризи, процес яких супроводжується певним регресом, а от вдалий вихід з них дає людині змогу перейти на новий щабель особистісного розвитку.

Отже, на питання про чинники (в нашому випадку – життєві події), які сприяють усвідомленню людиною себе як

зрілої особистості, ми отримали 26 варіацій відповідей. Проаналізувавши їх, нами було виділено такі групи:

1) Зміна статусу та прийняття відповідальності за себе та інших. Сюди ми віднесли такі події, як початок трудової діяльності, самотійне життя без батьків, одруження, народження дитини, перші стосунки з представником протилежної статі, початок статевого життя; виховання дітей; допомога іншим; отримання паспорта; правильний розподіл часу.

2) Життєві досягнення: вступ на навчання, закінчення школи; закінчення вузу; успіхи в роботі; здобутки; досягнення цілей; кар'єрне зростання; здатність приймати правильні самотійні рішення.

3) Подолання складних життєвих ситуацій: пережиті труднощі в житті; втрата рідних; розлучення з коханими; подолання сімейних проблем; подолання труднощів у зв'язку з переїздом до іншої країни.

4) Ціннісний аспект: навчився(лася) цінувати рідних та близьких, здатність до формування життєвих цілей; усвідомлення відповідальності за наслідок своїх дій; вміння аналізувати життєві ситуації та робити висновки; здатність приносити користь іншим.

Звертає на себе увагу той факт, що респонденти як «подію» визначили не лише зовнішній, об'єктивний факт, що відбувся в їх житті, а також суб'єктивні зміни, які були відрефлексовані, і з ними прийшло усвідомлення себе як особистісно зрілої особи.

Після отримання відповідей на основне питання нами було проведено бесіду на предмет того, що саме відбулося в свідомості респондентів, які з'явилися відчуття після пережитих подій, що нове вони відчули в собі. Типовими відповідями, пов'язаними з подіями, які ми віднесли до першої групи були такі: усвідомлення своїх можливостей, як незалежної, самотійної особи; прояв турботи та відповідальності за інших; вміння встановити теплі відносини з іншими людьми; вироблення толерантності по відношенню до оточення, до себе; здатність до саморегуляції; набуття автономності; поява сенсу життя.

Події другої групи супроводжувалися такими відчуттями та трансформаціями свідомості: гордість за перші самостійні досягнення; поява впевненості, поява нових цілей, зміна сенсу життя.

Події третьої групи сприяли усвідомленню того, що не все в житті може відбуватися за планом, потрібно бути готовим до того, що в житті є кризові ситуації, ми не здатні передбачити все, що нас очікує, а, отже, потрібно виробляти філософське сприймання життя; усвідомлення того, що в самих критичних ситуаціях може допомогти почуття гумору; здатність до ширшого погляду на проблему (креативність).

Четверта група відповідей є безпосередніми відповідями на питання, яке ми поставили на другому етапі нашого дослідження: які саме зміни з Вами відбулися у зв'язку з тією чи іншою подією? Ці відповіді стосуються не безпосередньо подій, а вже їх наслідків, які респонденти усвідомили.

Отже, можна відмітити, що бачення змісту особистісної зрілості на рівні буденної свідомості в цілому відповідає науковому баченню. Серед основних життєвих подій, які розглядаємо як чинники, що сприяють усвідомленню людиною себе як зрілої особистості можна виділити ті, які пов'язані зі зміною статусу та прийняття відповідальності за себе та інших, набуттям автономності, встановленням близьких стосунків з іншими людьми; життєвими досягненнями, що приводить до планування майбутнього, появі нових життєвих сенсів; подоланням складних життєвих ситуацій, що сприяє виробленню філософського ставлення до життя, креативному вирішенню проблемних ситуацій. Також значущі життєві події здатні активізувати рефлексивні процеси, внаслідок чого людина усвідомлює цінність для неї близьких людей, значимість і наслідок своїх дій, бажання приносити користь іншим людям.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ІНТЕРНЕТ-АДИКЦІЇ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У сучасному суспільстві відбуваються кардинальні зміни, пов'язані з поширенням Інтернет-мережі у різні сфери діяльності людства. Пошук інформації через інтернет, інтернет-спілкування, придбання товарів («віртуальний шопінг») займає вагомую частину життя особистості. Більше того, соціальні мережі стали невід'ємним елементом спілкування учасників онлайн-комунікації. Сьогодні ми спостерігаємо часткове витіснення (переміщення) певних звичних для людини форм та способів взаємодії із реального світу у віртуальний простір. Однак із появою в Інтернеті соціальних мереж, збільшилися шанси виникнення у сучасних підлітків інтернет-залежності. Саме тому, популярність соціальних мереж привернула нашу увагу до теоретичних та емпіричних досліджень даного феномену.

Метою нашого дослідження є психологічні аспекти впливу інтернет-адикції на становлення особистості у підлітковому віці.

У вітчизняній та зарубіжній літературі поняття «залежність», «адикція», «адиктивність» розглядаються здебільшого як тотожні. Термін «адикція» – це копія з англійського терміна *addiction*, що означає пристрасть, схильність, звикання, наркоманію, пристрасть, залежність (Короленко Ц., 2001). Ми вважаємо, що адикція – це одна із форм руйнівної, деструктивної поведінки. Значення ж терміну «адикція» потрібно трактувати як форму девіантної поведінки, тобто поведінки, що відхиляється від соціальних і моральних норм. Залежність настільки захоплює особистість підлітка, що починає керувати його життям. Людина стає безпорадною перед своєю залежністю та не має змоги протистояти адикції.

Вперше термін «Інтернет-залежність» був запропонований американським психіатром І. Голдбергом, для описання патологічного нездоланного потягу до використання

Інтернету. Безглузде використання інтернету не тільки заподіює шкоду психологічному і фізичному здоров'ю людини, але й згубно впливає на її міжособистісні взаємини у суспільстві.

Л. Гуменюк розглядає поняття «інтернет-адикції» як форму деструктивної поведінки, що виявляється у прагненні відходу від фруструючої соціальної реальності за допомогою зміни свого психічного стану шляхом фіксації уваги на Інтернет-ресурсах.

Слід зазначити, що найбільш вразливими до феномену «інтернет-залежності», через свої психологічні особливості, є підлітки. У даному віці особистість перебуває у стадії дозрівання, а отже, більш чутлива до дії різних зовнішніх факторів. Ми вважаємо, що ймовірність формування інтернет-залежності у підлітків зростає й у зв'язку з актуалізацією потреби в автономії свого особистого простору, що зумовлено специфікою перехідного періоду (кризи підліткового віку). Відомо, що становлення особистості підлітка супроводжується звільненням від батьківського контролю, що є необхідною рисою процесу дорослішання. Проте, прагнення до автономії нерідко реалізується підлітками у девіантних формах. Саме в цьому віці зростає ризик формування різних адикцій (в тому числі комп'ютерної, інтернет-адикції), причому даний ризик підвищується на тлі складних стосунків підлітка з батьками.

У підлітковому віці на перший план виходить потреба у спілкуванні з однолітками, причому, у сучасних підлітків з'явилися та стрімко набирають популярності нові форми соціальної комунікації один із одним – через інтернет-мережу, що є ще однією передумовою розвитку досліджуваного феномена. Неконтрольоване використання інтернет-мережі містить загрозу фізичному та психічному здоров'ю підлітка, симптомами якої, за словами М. Орзака, є постійне збільшення часу перебування у інтернет-мережах, виникнення при цьому почуттів роздратування, спустошеності, депресивного стану.

Розкриваючи особливості виникнення підліткової інтернет-залежності, варто підкреслити різні підліткові комплекси (наприклад, незадоволення своєю зовнішністю), типологічні властивості й риси характеру також можуть стати причиною відходу від реального до віртуального світу.

Таким чином, інтернет-залежність формується переважно в осіб, які мають схильність до певних психологічних особливостей особистості, серед них: слабкість вольового контролю, високий рівень нейротизму, підвищена емотивність, екстернальність, неадекватне самосприйняття, неадекватно занижена або завищена самооцінка, незадоволеність собою, сором'язливість, прагнення до незалежності, наявність соціальних фобій, почуття самотності та відсутність взаєморозуміння, неусвідомлення соціального статусу, схильність до фантазій та азартних ігор тощо.

Отже, інтернет-адикція є розладом поведінки, що руйнує ефективність людської діяльності. Небезпека інтернет-адикції проявляється також в тому, що групою ризику є підлітки, у яких саме формуються вольова сфера, життєві цінності, критичне мислення, самосвідомість, самоідентичність – ті психічні явища, що згодом визначають їх подальший життєвий шлях. Аналіз наукової літератури з теми дослідження показав, що проблема інтернет-залежності є досить актуальною і включає ряд нерозкритих питань. Зокрема, недостатньо уваги приділено вивченню проблеми психологічних аспектів прояву інтернет-залежності у підлітковому віці. У зв'язку з цим, перспективами подальших досліджень вважаємо вивчення психологічних особливостей особистості, які є характерними для підлітків з різними формами інтернет-адикції, та виступають передумовою виникнення залежності від інтернет-мережі, а також розробку програм корекції інтернет-залежності у підлітковому віці.

DOI: 10.5281/zenodo.4399628

Свіганько Н. О., Чижма Д. М.

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ У МОЛОДОГО ПОДРУЖЖЯ

В умовах глобалізації надзвичайно актуалізується проблема сімейних конфліктів молодого подружжя, адже саме в цей початковий період розвитку сім'ї формується модель

майбутніх сімейних стосунків, здійснюється розподіл прав і обов'язків, утворення духовних зв'язків між партнерами. Часто молоді сім'ї у разі загострення конфліктів, звертаються за допомогою до психологів-консультантів. Можливість надання їм психологічної допомоги залежить від правильності виявлення їх проблем на основі діагностичних даних. Діагностика подружніх стосунків повинна бути спрямована на виявлення причин виникнення конфліктів, що знижують задоволеність шлюбом, і, відповідно, порушують його стабільність. При цьому виявлення рівня конфліктності подружньої пари припускає вивчення характеристик подружжя у різних сферах.

У 2019-2020 рр. ми здійснили емпіричне дослідження, яким було охоплено 12 подружніх пар віком від 20 до 30 років. Для дослідження характеристик міжособистісних стосунків, внутрішньо-сімейного спілкування і взаємодії, виявлення тих їх аспектів, що призводять до непорозумінь і конфліктів, з метою пошуку резервів адаптації подружжя один до одного, ми застосовували методику «Діагностика подружніх відносин» (авт. В. Левкович, О. Зуськова). Вона допомогла нам з'ясувати як впливають на виникнення конфліктів очікування, які сформувались у партнерів до моменту вступу в шлюб, і на основі цього віднести подружню пару до відповідної групи сімей. У результаті досліджувані сім'ї поділились на три групи: стабільні (66,7%), проблемні (8,3%) і нестабільні (25%). Здійснимо детальний аналіз заявлених вище груп сімей.

У **стабільних** пар не було виявленого відкритого конфлікту. Вони не вимагають і не очікують багато від партнера, ставляться та оцінюють себе об'єктивно, і навіть критично. Зазвичай можуть виникати непорозуміння щодо матеріальних потреб, але це слід розглядати, як прагнення досягти вищих результатів або стимулювання на досягнення. У таких парах немає проблем у спілкуванні один з одним. Шлюбні партнери зазвичай спрямовані на духовне зростання та гармонію у стосунках, поважають особистісний простір та проявляють асертивність у власній поведінці. У таких парах найчастіше простежуються такі варіанти вирішення конфліктів, як пояснення та компроміс.

У **нестабільних** парах може виникати відкритий конфлікт, але не обов'язково. Вони можуть вимагати та очікувати багато від партнера, ставляться та часто оцінюють себе не об'єктивно. У таких парах у досліджуваних зазвичай самооцінка завищена. Рольові моделі здебільшого не виконуються одним з партнерів. Через матеріальні потреби в них виникають конфлікти, пов'язані з нестачею коштів, власного житла або проживанням разом з батьками. У нестабільних парах глава сім'ї не амбітний, не прагне заробляти більше. Респонденти із даних пар менше проводять дозвілля разом, виїжджають на відпочинок, у них вузьке коло інтересів та варіантів проведення спільного часу. Конфліктність простежується й у спілкуванні між собою. Партнери не прагнуть до духовного зростання та культурного збагачення. Способами вирішення конфліктів при розбіжності поглядів є позиція відмови або бойкоту.

У **проблемних** парах простежуються відкриті конфлікти. Вони вимагають та очікують від партнера більше, ніж ті можуть дати, ставляться та оцінюють себе часто не об'єктивно, між собою говорять та не чують один одного. Рольові моделі обидва партнери не виконують. У цих парах також виникають конфлікти з приводу матеріальних потреб, пов'язаних з нестачею коштів. Досліджувані не проводять разом ніякого дозвілля. Їх інтереси не співпадають. Тому в таких парах можуть виникати конфлікти при спілкуванні. Позиція партнерів зазвичай авторитарна та негнучка. Партнери не прагнуть до духовного росту та культурного збагачення, мають проблеми з самооцінкою та уявленнями про норму. При вирішенні конфліктних ситуацій респонденти займають позицію «Відмови» та «Бойкоту». У їхніх стосунках можливе застосування жорсткої сили.

Виходячи із вище викладеного, ми робимо висновок, що стабільні (неконфліктні) сім'ї характеризуються перевищенням рівня взаємних оцінок партнерів як над рівнем очікувань, так і над рівнем самооцінок шлюбних партнерів. Нестабільним (конфліктним) сім'ям притаманне стійке перевищення самооцінок і очікувань над взаємними оцінками членів подружжя. У проблемних (конфліктних) сім'ях достатньо часто

спостерігається перевищення очікувань над взаємними оцінками шлюбних партнерів.

DOI: 10.5281/zenodo.4399648

Сергет І. В.

ПЕРЕЖИВАННЯ ОСОБИСТІСТЮ ОНКОЛОГІЧНОГО ЗАХВОРЮВАННЯ ЯК КРИЗОВОЇ СИТУАЦІЇ

Під час діагностування злоякісного новоутворення у людини виникає реальна смертельна загроза, руйнується звична картина безпечного світу, та її потреба жити у безпечному світі, уявлення про себе та оточуючий світ, яке склалося протягом життя. Людина відчуває втрату контролю над життям в цілому, над своєю хворобою, лікуванням, опиняється у стресовій ситуації. На думку В. Чулкової, ситуація онкологічного захворювання має ознаки, які притаманні кризовим та екстремальним ситуаціям одночасно, де мають місце надпотужні граничні переживання. Характерним для екстремальної ситуації є відчуття надсильного стресу, потужний тиск зовнішніх обставин, такий, що перевищує внутрішні адаптаційні можливості людини, а для кризової ситуації характерним є наявність пролонгованого макростресу, пов'язаного з переломним етапом в розвитку особистості, під час якого втрачається суб'єктивний сенс життя, відновити який можливо лише завдяки докорінній реконструкції особистості (Карпова Э., Чулкова В., 2007). Кризова та екстремальна ситуація, згідно з думкою В. Бочарова і Е. Карпової, визначається виключно внутрішнім психічним станом і може бути не помітною для оточуючих. Загальним для екстремальних і кризових ситуацій є небезпека, що пов'язана з виникненням «психічної травми», на тлі якої є порушення аутопластичної адаптації, внаслідок дисбалансу зовнішнього впливу і психічних можливостей людини (Бочаров В., Карпова Э., Чулкова В., Ялов А., 2010). Однією з особливостей онкологічного захворювання є те, що вже на першому етапі, коли людина чує діагноз – онкологія, то сприймає ситуацію свого захворювання, як екстремальну, а не кризову. Таке сприйняття важкої хвороби

створює можливість для зниження відповідальності людини за своє здоров'я, яке створює можливість для погіршення якості її життя (Holland J., 2000). Онкологічне захворювання, починаючи з факту встановлення діагнозу рак, є важкою психічною травмою (Семиглазова Т., Карицкий А., Чулкова В., Вагайцева М., 2015; Thome S., Bultz B., Baile W., 2005). Потужний стрес для психічного стану хворого, який, в свою чергу, створює «психологічну кризу», є супутником людини, як з першої зустрічі з цією хворобою, так і надалі, під час можливого оперативного втручання і важкого довготривалого лікуванням (Passik S., Grumman K., 1998). Встановлення діагнозу та лікування раку призводить до зміни життєвої позиції особистості. Під впливом кризової ситуації втрачається суб'єктивний сенс життя хворого, який пов'язаний з неможливістю досягнення попередньо запланованих цілей і, таким чином, не дає можливості реалізувати задумані життєві плани, оскільки життя, у зв'язку з важкою хворобою, потребує перегляду значущості цінностей хворого (Reuter K., 2004). Ці зміни трансформують усю мотиваційну сферу людини. Кризовий характер обумовлює особливості психоемоційного стану хворих, що складається з почуття самотності, страху, відчуженості. На думку І. Ялома, розвиток особистої кризи онкологічного хворого під час проживання процесу хвороби, пов'язаний з формування змісту хвороби *«Психологічна криза, що раптово виникає, є втратою суб'єктивного сенсу життя, найважливіших орієнтирів і цінностей, відновлення яких неможливо без докорінної реконструкції особистості»* (Ялом І., 2005). Виходом з психологічної кризи, як зазначає В. Бочаров, є переоцінка життєвих цінностей, життєвого сенсу (Бочаров В., Карпова Э., Чулкова В., Ялов А., 2010).

Роботу психолога з онкологічними пацієнтами умовно поділяють на три фази. На першій фазі, перед хворим постає задача прийняття факту «я – хворий». На другій фазі, після прийняття хвороби, з'являється нова ідентичність людини, яка має бажання лікуватися та контролює своє захворювання і життя настільки, наскільки їй це зрозуміло. Здобується досвід життя при зміні життєвої ситуації. На третій фазі, хворий сприймає ситуацію онкологічного захворювання, як кризу.

Змістом психологічної допомоги є забезпечення емоційної, смислової та екзистенційної підтримки хворого, обумовленої онкологічним захворюванням (Чулкова В., Пестерева Е., 2010).

На нашу думку, такий особистісний прояв, як стан невизначеності, страх перед невідомим чи можливою фатальністю, є характерним не тільки для етапу прийняття пацієнтом наявності у нього онкологічного діагнозу, але саме на цьому етапі важливе його опрацювання, яке в майбутньому може бути головним для вдалої психокорекційної або психотерапевтичної праці, що, в свою чергу, може бути одним з найпотужніших ресурсів на шляху до одужання.

DOI: 10.5281/zenodo.4399651

Скок А. Г.

ДОВІРА ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНО-БЕЗПЕЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Динамічні зміни в сучасному суспільстві стимулюють пошук ефективних шляхів вирішення та попередження різного роду соціальних конфліктів, що вимагає посиленої уваги до таких категорій, як довіра, толерантність, в основі яких лежить прагнення до взаємодії, комунікації, співробітництва. Для сучасного суспільства проблема довіри стає все більш актуальною через розширення сфери міжособистісної та інституціональної співпраці, безперервного розвитку та вдосконалення соціокультурної та інноваційної інфраструктури, що в свою чергу збільшує рівень непередбачуваності та невизначеності, які створюють умови для виникнення загроз психологічній безпеці.

Вивчення проблеми довіри проводиться дослідниками різних теоретичних напрямків і визначається це поняття теж по-різному. Як зазначає S. Castaldo, основна причина різноманітності визначень полягає в тому, що довірою називають найрізноманітніші феномени. В результаті контент-аналізу найбільш часто цитованих визначень довіри, він виділив п'ять основних (Castaldo S., 2002):

- довіра безпосереднім чином пов'язана з очікуваннями,

переконаннями, волевиявленням або настановою;

- довіра проявляється до індивіда, групи, організації, соціальних інститутів;

- довіра часто визначається через дію або поведінку, тим самим підкреслюється діяльнісний аспект довіри, а саме: дію суб'єкта як способу прояву довіри;

- визначення довіри включають результати і наслідки прояву довіри; передбачається, що дії контрагента можуть бути передбачені й позитивно оцінені суб'єктом довіри;

- тлумачення довіри включає ризикованість ситуації прийняття рішення.

Більшість дослідників визначають довіру як впевнено позитивні або оптимістичні очікування щодо поведінки іншої людини.

Довіра в системі суб'єкт-суб'єктних відносин є тим підґрунтям, на якому суб'єкт діяльності контактує з іншими людьми без тривожності й побоювань. Такі взаємини включають когнітивні та емоційні сторони спілкування і утворюють єдність системи «Я» й передбачуваного, безпечного середовища. Це дозволяє розглядати акт довіри як вид діяльності, що не зводиться до вихідної цілі, а виступає в ролі умови, котра спонукає соціально-безпечну взаємодію суб'єкта діяльності з іншими.

Феномен довіри розглядається як взаємини, які передбачають зацікавленість партнером, його позитивні емоційні оцінки, готовність проявляти відкритість та вчиняти гарно стосовно цієї людини. З іншого боку, недовіра реалізується як психологічні стосунки, пов'язані з усвідомленням ризику, що виникає при відкритості суб'єкта своєму партнерові, а також відчуття небезпеки та настороженість.

Фактор довіри обумовлений впевненістю та щирістю партнера, вірою в його відвертість та надійність. Дія цього фактору поширюється на міжособистісне та групове спілкування та детермінує характер комунікацій на рівні держави та її інститутів.

Тривалий час довіру і недовіру розглядали як дві протилежні точки на прямій «довіра – недовіра», яка належить

до одного виміру. Відповідно до цього підходу, зростання недовіри обов'язково викликає зниження довіри (і навпаки). Р. Левицькі висловив протилежну думку: «низька довіра» – це не те ж саме, що «висока недовіра», а «низька недовіра» не ідентична «високій довірі». Він стверджував, що довіру і недовіру потрібно розуміти як два незалежних один від одного, співіснуючих конструкти. Дослідники Р. Левицькі, А. Купрейченко та ін. вказували на те, що співіснування довіри і недовіри не тільки можливо, алей часто зустрічається у повсякденному житті. Ступінь довіри не змінюється пропорційно зміні ступеня недовіри.

Довіра дозволяє подолати невпевненість, зумовлену браком інформації про партнера. Довіряючи, індивід ризикує, але цей ризик добровільний і пов'язаний з процесом прийняття рішення. У різних культурах довіра спирається на рольові очікування, моральні чесноти, договірні зобов'язання та ін. В якості основних ознак довіри згадуються: соціальна потреба в сумісності, емоційна близькість, соціальна ідентичність, потреба в приналежності і прийнятті, визнання і повага, кооперація, турбота про інших.

У довіри є дві складові: раціональна та емоційна. До раціональної складової відноситься впевненість в тому, що об'єкт довіри здатний виконати взяті на себе зобов'язання. Вона ґрунтується на оцінці його компетентності, результативності праці, а також послідовності, передбачуваності його вчинків. Х. Шрадер зазначає, що традиція розгляду довіри як результату раціонального вибору і розрахунку корисностей найбільш поширена в теорії прийняття рішень та теорії ігор. Д. Левіс, А. Вейгерта, С. Робінсон визначають довіру як усвідомлення людиною власної вразливості або ризику, що виникають в результаті невизначеності мотивів, намірів та очікуваних дій людей, від яких вона залежить.

Деякі вчені звертають увагу на емоційну основу довіри. Е. Еріксон вважає довіру і недовіру базисними почуттями, визначальними в подальшому розвитку практично всіх основних ставлень до інших людей, до себе самих і до світу в цілому. На думку В. Зінченка, довіра – це особливе почуття; воно характеризує не тільки здатність людини до сприйняття

зовнішніх стимулів, але й її ставлення до інших у всій повноті їх людських функцій. Почуття довіри містить цілу гаму емоцій, проявів і протиставлень, однаково важливих як для розуміння внутрішнього світу людини, її намірів і мотивів, так і для розуміння поведінки і діяльності.

Емоційна складова довіри заснована на оцінці спільності цінностей і мотивів: доброзичливості, відкритості для успішного вирішення проблеми, мотивації на досягнення спільної мети, порядності партнера.

І. Антоненко визначає довіру як *«психічне утворення суб'єкта, що виражає його позитивне ставлення до об'єкту та володіє якістю зустрічної позитивності еквівалентного характеру»*. Вона розуміє довіру як метавідносини, вказуючи, що останні *«формується як узагальнення досвіду взаємодії, але з моменту, коли вона сформувалася, починає відігравати роль детермінуючого фактору поведінки, діяльності, інших взаємин»*. На думку І. Антоненко, основні особливості метавідносин і довіри, як метавідносини, – це узагальнення і скорочення інших взаємин, відсутність специфічної потреби, фоновий характер для інших стосунків, наявність потенціалу передбачення, детермінація інших взаємин (Антоненко І., 2004).

На думку А. Журавльова, феномен довіри відноситься до категорії підвищеної складності, є найтоншим психологічним явищем, що свідчить про надзвичайну трудомісткість їхнього дослідження.

Якщо розглядати довіру як соціально-системний фактор взаємодії, в її структурі можна схематично виділити такі елементи: суб'єкт довіри, об'єкт довіри, умови та фактори довіри, предмет довіри.

Аналіз умов, за яких формується довіра чи недовіра в міжособистісних і організаційних взаємодіях, показує амбівалентність довіри та недовіри. Це підтверджує, що є ситуації, коли індивіди можуть одночасно довіряти і недовіряти один одному. Така амбівалентність обумовлюється, з однієї сторони, суперечливістю середовища і динамічністю взаємин між людьми, а з іншої, наявністю ситуаційних факторів довіри, а також можливістю великої значимості ризиків, які виникають в

результаті відкритості.

Дослідники виділяють чотири основні рівні довіри: довіра на рівні особистості, довіра у стосунках, довіра на рівні організації, довіра на рівні суспільства.

А. Купрейченко пропонує виділити дві основні категорії – «справжня» і «несправжня» довіра і недовіра серед існуючих форм довіри і недовіри, які розрізняються виразністю окремих компонентів психологічного взаємин. Так, до категорії «справжньої або щирої довіри» відносяться всі види і форми довіри, що включають очікування блага, позитивні емоційні оцінки і готовність суб'єкта до моральної поведінки. А до «несправжньої» довіри відносяться такі види і форми довіри, які використовуються для введення в оману і маніпулювання партнером. У свою чергу, в категорії «справжньої» довіри, А. Купрейченко виділяє особливий вид відносин – «власне довіру». Під «власне довірою» вона розуміє ставлення, яке будується «на перевірених даних об'єктивного оцінювання людей і об'єктів навколишнього світу як гідних, які заслуговують на довіру» (Купрейченко А., 2008).

Багато авторів, аналізуючи теоретичні та емпіричні дані про довіру, виділяють і групують її функції по-різному. Багато сучасних дослідників акцентуються на ролі, яку відіграє довіра в регуляції поведінки. В. Сафонов зазначає, що одна з основних функцій довіри – регуляція міжособистісних стосунків. Ю. Веселов додає, що довіра на міжособистісному рівні активізує комунікацію і взаємодію, знижує рівень напруженості у взаєминах і мобілізує активність сторін у взаємодії.

Т. Скрипкіна вважає, що людина не може жити без довіри, без неї вона втрачає зв'язок зі світом. Довіра виступає умовою розвитку, зміни самої людини, саме вона дозволяє людині ризикувати і випробовувати себе і свої можливості. Функції, що виконує довіра, відносяться не тільки до процесу взаємодії людей один з одним, але і людини зі світом в цілому та його окремими частинами. Вона сформулювала основні соціальні функції, які виконує довіра в життєдіяльності людини. Отже довіра:

- виступає умовою цілісної взаємодії людини зі світом;
- здійснює функцію зв'язку людини зі світом в єдину

систему;

- сприяє злиттю минулого, сьогодення і майбутнього в цілісний акт життєдіяльності;
- створює ефект цілісності буття людини;
- сприяє виникненню ефекту цілісності особистості;
- встановлює міру відповідності поведінки людини, прийнятих нею рішень, цілей, поставлених завдань як світові, так і самій собі (Скрипкина Т., 2000).

І. Антоненко вважає, що соціально-психологічна функція довіри визначається тією роллю, яку вона відіграє в соціальній взаємодії в аспекті її психологічного змісту. Серед соціально-психологічних функцій довіри виділяються: основна, інтегруюча, комунікативна, інтерактивна, перцептивна, редукуюча, керуюча, функція передбачення, орієнтуюча, ефектизуюча, стабілізуюча, психологічна (Антоненко І., 2004).

Характер і особливості глобалізаційних зв'язків не створюють умов для вибагливої довіри. Навіть інструментальна довіра загалом може замінитися у функціональній взаємодії. Але коли культура довіри пустить своє коріння в нормальній системі спільноти, довіра стане вагомим фактором безпеки соціуму, впливаючи на рішення про взаємність чи використання довіри, яке сприймається суб'єктами соціальної взаємодії в різних громадських ролях та різних ситуацій. На цьому гуманістичному шляху вектор культури довіри наближається до розвитку культури психологічної безпеки, що збагачує систему безпечної взаємодії, групової динаміки і систем мотивації.

Отже, у дослідженнях різних авторів довіра розглядається по-різному і сьогодні немає єдиного розуміння цього феномену. У соціальній психології зростає число теоретичних і емпіричних досліджень, які розкривають сутність даного явища. Однак феномен довіри отримав від дослідників, які його вивчають, образну кваліфікацію «категорії підвищеної складності», «найтоншого психологічного явища», що викликано надзвичайною трудомісткістю його вивчення.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових підходів щодо питань існування довіри дав змогу встановити наступне: довіра – це чинник відкритості, основа доброзичливих стосунків між людьми. Довіра є передумовою розуміння позицій

оточення, рівноправного взаєморозуміння. Довіра створює передумови формування толерантності. Довіра і толерантність запобігають виникненню конфліктів та сприяють налагодженню конструктивної діяльності і психологічної безпеки особистості.

DOI: 10.5281/zenodo.4399653

Скрипко С. О., Повечера І. В.

МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Аналіз сучасних педагогічних досліджень і практика вітчизняної педагогічної освіти свідчить про зростаючий інтерес до проблем формування готовності майбутніх учителів технологій до дистанційного навчання.

На основі опрацьованих матеріалів психолого-педагогічної літератури з даної проблеми можна стверджувати, що готовність до будь-якої діяльності являє собою єдність професійної придатності особистості, тобто сукупність індивідуальних особливостей, здібностей і характерологічних рис, суттєвих для успішної професійної діяльності та відсутність показників, які роблять неможливими участь людини в професійній педагогічній діяльності. Іншою складовою є підготовленість до діяльності, а саме: знання, уміння, набуті в результаті професійної підготовки (Жванія Т., 2015; Потапкіна Л., 2015).

Формування готовності студентів до дистанційного навчання здійснюється відповідно до таких етапів:

1) позитивне ставлення до діяльності, майбутньої професії;

2) засвоєння теоретичних знань з використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі дистанційного навчання;

3) оволодіння практичними вміннями та навичками навчальної діяльності в умовах дистанційного навчання;

4) удосконалення знань та вмінь безпосередньо в процесі дистанційного навчання.

Даний підхід був урахований нами при визначенні компонентів готовності майбутніх учителів технологій до дистанційного навчання.

У контексті нашого дослідження готовність майбутніх учителів технологій до дистанційного навчання характеризує стан сформованості мотиваційного, когнітивного і діяльнісного компонентів у структурі особистості, які відображають здатність до засвоєння та застосування системи знань, умінь та навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі дистанційного навчання.

Мотиваційний компонент фіксує позитивне ставлення до роботи з інформаційним забезпеченням у процесі самостійної роботи. Він включає в себе усвідомлення майбутніми вчителями технологій значення і ролі інформаційного забезпечення самостійної роботи у власній діяльності, необхідності забезпечення умов для його використання, стійке прагнення до ґрунтовної і детальної підготовки до використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі дистанційного навчання.

Критерій мотиваційного компонента готовності оцінювався за такими напрямками:

- ставлення майбутніх учителів технологій до використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі дистанційного навчання,

- дотримання студентами методичних рекомендацій для організації дистанційного навчання,

- бажання оволодіти знаннями та вміннями використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі дистанційного навчання,

- наявність у студентів бажання використовувати різні види інформаційно-комунікаційних технологій у ході організації та здійснення дистанційного навчання.

Зазначений критерій передбачає наявність у студентів суб'єктивно-об'єктивної оцінки роботи в умовах дистанційного навчання.

Показником мотиваційної основи здійснення самостійної роботи виступає характер мотивації:

1. Ділова мотивація, що сприяє досягненню конкретної мети у навчанні – скласти іспити, стати кваліфікованим фахівцем.

2. Пізнавальна мотивація, що сприяє здобуванню нових знань та актуалізації отриманих знань.

3. Мотивація самореалізації, що сприяє розвитку особистості, прояв у творчих та інтелектуальних здібностей.

4. Утилітарна мотивація, що сприяє покращенню матеріального становища за рахунок здобутих знань та вмінь.

На високому рівні студенти виявляють виразну орієнтованість на використання інформаційно-комунікаційних технологій, позитивне ставлення до дистанційного навчання. Ці студенти повною мірою осмислюють значення дистанційних технологій для розв'язання професійних завдань учителя. Характерним є прагнення розвивати творчі та інтелектуальні здібності, переважну частину часу присвячувати інтерактивній взаємодії з іншими студентами та викладачами. На їх думку, організація дистанційного навчання є необхідною умовою досягнення професійних успіхів учителя.

Середній рівень мотиваційного компонента досліджуваної готовності відзначається менш вираженою орієнтованістю студентів на дистанційне навчання, наявністю окремих прогалин у знаннях з використання інформаційно-комунікаційних технологій. Як наслідок вони визнають, що учні повинні (хоча б інколи) отримувати знання від учителя у готовому вигляді, а не у результаті спільного пошуку. Найбільш ефективним, на їх думку, є навчання через залучення студентів до самостійного пошуку знань. Характерне розуміння того, що дистанційне навчання повинне фрагментарно, час від часу, використовуватись у навчальному процесі. Ставлення до інтерактивної взаємодії з іншими студентами переважно позитивне, але не стійке.

Низький рівень мотиваційного компонента досліджуваної готовності відзначається тим, що студенти не зацікавлені в дистанційному навчанні, не володіють знаннями та вміннями використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Розуміють роль педагога як транслятора знань. Спостерігається негативне ставлення до інтерактивних форм роботи.

Актуальним напрямом подальшої роботи є теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних принципів розробки та використання дистанційних технологій в навчальному процесі.

DOI: 10.5281/zenodo.4399657

Сыроежко С. И.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ВЕРЫ У РОДИТЕЛЕЙ С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Одним из базовых элементов личности является вера. Вера – фундамент интуитивного и рационального мышления (Брокгауз Ф., 1991), основания веры лежат глубже знания и мышления, она по отношению к ним есть факт первоначальный, а потому сильнее их (Волкова Ю., 1991).

В числе фундаментальных проблем воспитания серьёзную тревогу вызывают вопросы духовного и нравственного воспитания молодёжи. Чему учить и как воспитывать, как научить ребёнка любить и быть хорошим человеком? Этот вопрос не раз задавал себе каждый родитель.

Религия традиционно связана с образованием. Так в процессе религиозной жизни формируется целостная система религиозного образования. Религия традиционно опирается на семейные ценности, укрепляет институт семьи – с раннего детства ребенок учится высоко ценить семью, получает правильные установки и позитивный опыт семейных отношений.

Среди негативных моментов религиозного воспитания следует отметить частные случаи сурового наказания детей, поддержания жесткой дисциплины в некоторых семьях. Отдельного внимания заслуживает возможность воспитания нетерпимости к представителям других религий, что свойственно ряду конфессий. Еще одним негативным моментом является пропагандируемое гендерное неравенство,

пренебрежение ролью женщины, встречающееся в некоторых вероисповеданиях.

Мы предположили, что различные виды веры у родителей взаимосвязаны с характеристиками стиля воспитания детей, а также, что различные виды веры у родителей взаимосвязаны с аналогичными видами веры у детей. Поэтому цель нашего исследования – выявить характер взаимосвязи различных видов веры у родителей с характеристиками стиля воспитания детей.

Для диагностики видов веры мы использовали методику изучения веры личности (А. Сидоренков, О. Долотова), для определения стиля семейного воспитания – методику «Родителей оценивают дети» (И. Фурманов, А. Аладьин).

В исследовании приняли участие 70 человек, 35 из которых это дети (индивиды юношеского возраста) в возрасте от 18 до 20 лет, и 35 – их родители (мать, отец) в возрасте от 40 до 56 лет ($M(\text{ребёнок})=19,42$, $SD(\text{ребёнок})=0,65$. $M(\text{родитель})=46,25$, $SD(\text{родитель})=4,88$).

На первом этапе исследования с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена изучался характер взаимосвязи между переменными, определяющими различные виды веры у родителей, с характеристиками стилей воспитания детей.

Исходя из полученных результатов видно, что между различными видами веры у родителей и характеристиками стилей воспитания обнаружены следующие значимые корреляционные связи.

1) Обратная корреляционная связь между верой в себя у родителей и воспитательской неуверенностью ($p<0,05$). Иными словами, чем более высокого уровня достигает показатель «вера в себя», тем менее выражено значение переменной «воспитательская неуверенность». Данный результат можно объяснить, опираясь на более ранние исследования: воспитательную неуверенность родителя можно было бы назвать «слабым местом» личности самого родителя. В этом случае происходит перераспределение власти в семье между родителями и ребенком в пользу последнего. Родитель «идет на поводу» у ребенка, уступает даже в тех вопросах, в которых уступать, по его мнению, никак нельзя. Это происходит потому, что ребенок сумел найти к своему родителю подход, нашёл его

«слабое место» и добивается для себя ситуации «минимум требований – максимум прав». Верящие в себя родители проявляют интерес к ребенку – слушают его, интересуются его потребностями; они воспринимают своего ребёнка, как личность, а не только как сына, дочь или исполнителя роли ученика, поэтому могут со стороны взглянуть на собственные потребности и потребности своего ребёнка, не давая собой манипулировать (Фурманов И., 1999).

2) Значимые прямые корреляционные связи переменной «вера в сверхъестественное» у родителей с показателями «Т+» (чрезмерностью требований-обязанностей) и показателем «З+» (чрезмерностью требований и запретов к ребёнку) ($p < 0,05$). Это означает, что чем более родители склонны к вере в сверхъестественные силы, тем более они склонны к чрезмерности требований-обязанностей и требований-запретов. Для объяснения полученных результатов необходимо обратиться к результатам предшествующих исследований: характеристика «чрезмерность требований-обязанностей» лежит в основе стиля неправильного воспитания «повышенная моральная ответственность». Требования к ребенку в этом случае очень велики, непомерны, не соответствуют его возможностям и не только не содействуют полноценному развитию его личности, но, напротив, представляют риск психотравматизации. Такой подход может лежать в основе типа неправильного воспитания «доминирующая гиперпротекция». В этой ситуации ребенку «всё нельзя». Ему предъявляется огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность.

3) Обратные корреляционные связи переменной «веры в людей вообще» у родителей с показателями «гипопротекции» и «воспитательской неуверенности» ($p < 0,05$). Это означает, что чем более родители склонны к вере в людей вообще, тем менее они склонны к гипопротекции и воспитательской неуверенности. Гипопротекция – ситуация, при которой ребенок оказывается на периферии внимания родителей. Ребенок часто выпадает у них из виду. За него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное (Фурманов И., 1999). Можно предположить, что родители, которые обладают верой в людей,

стараятся всячески помочь своему ребёнку в реализации планов, удовлетворении потребностей, достижении целей, поскольку считают его отдельной личностью и доверяют ему, тем самым «уходят» в воспитании ребёнка от гипопротекции. Воспитательская неуверенность наблюдается чаще всего при таких нарушениях воспитания, как потворствующая гиперпротекция либо просто пониженный уровень требований (Фурманов И., 1999). Можно сделать вывод, что родители, которые верят в людей вообще, воспринимают своего ребёнка не только как сына или дочь, а прежде всего, как личность. А также, веря другим людям, родители более уверены в них, зная, что они не причинят вреда их ребёнку. Следовательно, верящие в других людей родители склонны к проявлению адекватного внимания своим детям, не склоняясь ни к гипопротекции, ни к гиперпротекции.

На втором этапе мы исследовали влияние различных видов веры родителей на разновидности веры у детей. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что между различными видами веры у детей и их родителей существуют следующие значимые корреляционные связи.

1) Значимая прямая корреляционная связь показателя «веры в себя» у родителей с «верой в себя» и «верой в людей вообще» у детей ($p < 0,05$). Это означает, что чем более высокого уровня достигает показатель «вера в себя» у родителей, тем более выражены показатели переменных «вера в себя» и «вера в людей вообще» у детей. Можно объяснить полученные результаты, опираясь на результаты предыдущих исследований. Так, родителям, которые верят в себя, присущи следующие качества: внимательность к детям, признание и благодарность, вера в ребёнка, признание ошибок и работа над ними. Таким родителям не свойственно сравнивать своего ребёнка с другими детьми (Лекторский В., 2008). Следовательно, такие родители дают ребёнку почувствовать себя значимым, свободным и целостным человеком. Это и есть качества, важные для формирования веры в себя и людей в целом.

2) Значимая прямая корреляционная связь между верой в близких людей у родителей и верой в людей вообще у детей ($p < 0,05$). Это означает, что чем более родители склонны к вере в

близких людей, тем более дети склонны к вере в людей вообще. Данные результаты можно объяснить «социальным научением» А. Бандуры: ребёнок видит, как его мать проявляет веру в близких людей и путём подражания значимому взрослому приобретает веру в людей вообще (Карвасарский Б., 2008).

На основе проведённого эмпирического исследования можно сделать следующие выводы. Чем более высокого уровня достигает показатель «вера в себя», тем менее выражено значение переменной «воспитательская неуверенность». Чем более у родителей выражена вера в сверхъестественные силы, тем более они склонны к чрезмерности требований-обязанностей» и требований-запретов. Чем более родители склонны верить в людей вообще, тем менее они склонны к гипопротекции и воспитательской неуверенности. Чем более высокого уровня достигает показатель «вера в себя» у родителей, тем более выражены показатели переменных «вера в себя» и «вера в людей вообще» у детей. Чем более родители склонны к вере в близких людей, тем более выражена у детей вера в людей вообще.

DOI: 10.5281/zenodo.4399662

Титаренко Т. М.

ПАНДЕМІЧНА ПОВСЯКДЕННІСТЬ: ЛАНДШАФТИ ЖИТТЄТВОРЕННЯ

Зрозуміти специфіку життєтворення під впливом пролонгованої травми, визначити типові території особистісних змін, їх розповсюдженість, взаємопереходи – важливе завдання як для психологічної науки, так і для практики психологічної допомоги, консультування, супроводу, психотерапії.

Пандемія коронавірусу стала джерелом тривалої травматизації для людини. Хронічно небезпечна наявна ситуація актуалізувала у багатьох старі проблеми, які підсилили реакцію на нові непрості обставини. Особистість постала перед необхідністю осмислення того, що відбувається, рефлексування власних переживань, прийняття нестандартних рішень, планування і здійснення певних дій.

Мета роботи – виявити типи життєвих ландшафтів, які людина вибудовує у ситуації реальної та довготривалої загрози життю внаслідок безпрецедентної пандемії COVID-19.

Ландшафт життєтворення є територією життя, що вибудовується людиною відповідно до актуальних для неї цінностей і смислів. Кожен ландшафт має свої смислові і часові характеристики. Орієнтуючись на співвідношення у власному досвіді минулого, теперішнього і майбутнього, на ціннісні пріоритети, людина творить себе і своє життя.

Емпіричне дослідження з використанням засобів хмарного сервісу «Google Форми» розпочалося у квітні 2020 р. і тривало протягом 3 тижнів. Респондентам було запропоновано написати невеличке оповідання про своє теперішнє життя, спираючись на відповідну схему, яка включала 4 запитання щодо різних аспектів життя людини.

1. Чи траплялося Вам переживати подібні події раніше? У чому особливість, унікальність теперішнього досвіду?

2. Яким чином Ви долаєте тривогу, страх, самотність, монотонію, нудьгу, іпохондрію тощо?

3. Як змінюється Ваше життя під впливом пов'язаних із пандемією подій (робота, стосунки, цінності, заняття, розваги, побут)?

4. Як, на Вашу думку, може вплинути пережите на Ваше майбутнє? Чи змінить новий досвід Ваші життєві плани? Як саме?

Загалом у дослідженні взяло участь 326 учасників, серед яких 168 жінок (51,5%) і 158 чоловіків (48,5%). Віковий діапазон виявився досить широким (з 19 до 87 р.), тому було виділено 4 вікові групи: юнацтво (19-25 р.), молодість (26-37 р.), зрілість (38-60 р.) і пізня зрілість (61-87 р.).

Дескриптивний аналіз дозволив виявити структурно-змістові характеристики пандемічної повсякденності: 1) наявна життєва ситуація, спровокована карантинном і пандемією; 2) особистісне теперішнє, що розгортається у межах карантину; 3) особистісне майбутнє, яке прогнозується після завершення пандемії; 4) типи життєвих ландшафтів учасників.

На етапі сегментації у наративах виокремлювалися фрагменти, які кодувалися і давали змогу якісно проаналізувати

певні аспекти нового «карантинного» життя особистості. В результаті аналізу ми отримали дані щодо оцінок життєвої ситуації, змін у власному житті під її впливом, бачення зв'язків між теперішнім і майбутнім. Було також виділено домінантні життєві цінності, які задають траєкторію життєтворення.

Ми отримали емпіричні дані щодо діапазону і валентності оцінок пандемічної ситуації, змін у житті під її впливом, щодо усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між теперішнім і майбутнім та щодо домінантних життєвих цінностей, які задають траєкторію життєтворення. Це дало змогу виділити типові життєві ландшафти респондентів.

Відповідно до розповсюдженості виділено наступні типи життєвих ландшафтів.

1. Прагматичний ландшафт (22,1%). Небезпека сприймається раціонально, по-діловому. Підкреслюється робоча завантаженість. Є чіткі плани на майбутнє. Описуються можливості удосконалення робочого процесу (*«вдома можу забезпечити собі необхідну мені для роботи тишу, якої часто не вистачає у офісі»*).

2. Екзистенційний ландшафт (21,2%). Панує один життєвий контекст, пов'язаний з пандемією. Життєва ситуація оцінюється як прикра, небезпечна, важка. Майбутнє розглядається у межах домінантної цінності – уберегтися, не захворіти (*«головне – не померти»*).

3. Ландшафт саморозвитку (19,3%). Карантинна ситуація розцінюється як ресурсний період, як час випробувань, потрібний для самовдосконалення. Майбутнє планується у межах основної цінності – інвестицій у власний розвиток (*«стану витривалішим і стійкішим»*).

4. Комунікативний ландшафт (16,9%). Головним є життєвий контекст спілкування з близькими, рідними, друзями. У карантинній ситуації підкреслюється брак живих контактів. У майбутньому в якості пріоритетної цінності виступають значущі стосунки, сім'я, діти (*«часу на рідних стало більше, і я з задоволенням його з ними проводжу»*).

5. Соцістальний ландшафт (13,5%). Аналізується чимало соціальних контекстів (економічних, екологічних, політичних) пандемічного сьогодення. Майбутнє планується як час для

реалізації основної цінності – збереження людства, очищення планети, розвиток економіки і цивілізації (*«вчуся по-новому цінувати життя всіх землян... навіть китайці мені стали ближчими...»*).

6. Волонтерський ландшафт (1,5 %). Карантинна ситуація не драматизується, оцінюється зважено. Зміни в житті пов'язані з переорієнтацією на допомогу пенсіонерам, лікарям, медичним працівникам. Основна цінність – більше зробити для людей (*«Найкращий спосіб справлятися – надавати допомогу іншим»*).

Характерний більше для чоловіків прагматичний спосіб побудови життя багатьом здається найбільш адекватним, оскільки концентруватися на роботі доцільно, щоб зберегти професійну кваліфікацію, звичні статки і не мати часу на занурення у тривожні стани. Обравши прагматичний ландшафт, людина непогано структурує як сьогодні, так і майбутнє, і вміє досягати поставлених цілей. Віковою групою, в якій цей ландшафт є безумовним лідером, є молодь.

А от пріоритетно жіночим є екзистенційний ландшафт. Перебуваючи на території цього непростого ландшафту, людина важко переживає всі негаразди, які принесла карантинна ситуація, дуже тривожиться за себе і своє найближче оточення. Цей ландшафт свідчить про відносно гострий травматичний стан і неготовність асимілювати новий непростий досвід. Він найбільш розповсюджений серед наймолодшої і найстаршої вікових груп, хоча причини його популярності серед юнацтва і представників віку пізньої зрілості, безумовно, різні.

Найбільше сприяє досягненню бажаного рівня психологічного благополуччя ландшафт саморозвитку. Знаходячись у межах цього ландшафту, люди не драматизують можливі вірусні ризики чи обмеження карантинної ситуації, а сприймають нові життєві обставини як виклик, як період, корисний для вдосконалення себе як людини, як спеціаліста, як батька. Всі плани, які вони вибудовують на власне майбутнє, спрямовані на послідовний саморозвиток. Цей ландшафт майже однаково популярний серед кожного п'ятого представника юнацтва, молоді і людей зрілого віку.

Таким чином, дослідження ландшафтів життєтворення, що включають у себе провідні цінності особистості та

співвідношення теперішніх і майбутніх змін у житті, дає змогу побачити відносно цілісну картину пандемічного повсякдення. Пріоритетними виявилися такі ландшафти як прагматичний, екзистенційний, саморозвитку. Менш розповсюджені – соціетальний і волонтерський ландшафти.

Детермінантами конструювання життєвого ландшафту є рівень осмислення нового досвіду, ціннісні пріоритети, усвідомлення інакшого напрямку життєвого маршруту, бажання продовжувати актуальний життєвий проект чи кардинально його змінювати.

DOI: 10.5281/zenodo.4399664

Урсуленко О. Б.

АКТУАЛЬНІСТЬ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ МІСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

У сучасній психології міська ідентичність рідко є самостійним предметом дослідження. При цьому вона є важливим компонентом соціальної ідентичності, а міський простір, у свою чергу, є не тільки основним компонентом соціального середовища, але й значущим джерелом знань людини про себе, одна із засад формування його ідентичності (Андреева Г., 2010; Блинова Е., 2018; Губеладзе І., 2015; Дягилева Н., 2013; Иванова Т., 2003; Микляева А., Румянцева П., 2011, та ін.). Як відмічають А. Микляєва та П. Румянцева, місто – це не тільки географічне, економічне та соціально-демографічне явище, що є цікавим виключно для відповідних наук, але й важливий об'єкт психологічних досліджень, перш за все як чинник особистісного розвитку та психологічного благополуччя конкретної людини (Микляева А., Румянцева П., 2011).

З погляду практичної психології, значущість дослідження міської ідентичності зумовлена тим, що, по-перше, розуміння особливостей формування міської спільноти дозволяє визначити стратегію розвитку та просування інтересів та маркетингу міста (Понукалина О., Логинова Л., 2016). Грамотне брендування

міста неможливо без знання особливостей міської ідентичності його жителів. По-друге, інтеграція міської спільноти на основі сформованої позитивної міської ідентичності дозволяє знизити значущість етнічних, релігійних та соціальних бар'єрів, а також підвищити відчуття задоволеності життям містян. Це можливо при складанні цілеспрямованих, науково-обґрунтованих програм супроводження корінного населення та мігрантів. По-третє, актуальність вивчення міської ідентичності підвищується, коли у регіоні спостерігається негативна динаміка міграційних процесів. Формування негативної або нульової (несформованої, розмитої) ідентичності часто провокує стратегію індивідуальної мобільності, яка полягає у спробі змінити групу (Янгирова С., 2011). Це проявляється у випадку з міською ідентичністю у формі переїзду до іншого населеного пункту, а також супроводжується відчуттям незадоволеності життям.

Незважаючи на те, що проблема вивчення міської ідентичності стоїть достатньо гостро, роботи з даної проблеми у вітчизняній та зарубіжній психології мають епізодичний характер. Основна увага до даного феномену приділяється з боку соціологів, культурологів, етнографів, економістів. У рамках даних наук під міською ідентичністю, як правило, розуміють окремих випадок територіальної або регіональної ідентичності або компонент соціальної ідентичності (Дягілева Н., 2013; Семенова Д., 2011 та ін.). Так чи інакше міська ідентичність у такій інтерпретації тісно пов'язана із географічним місцем та соціумом. Наприклад, Н. Дягілева визначає даний феномен як компонент соціальної ідентичності особистості, соціокультурний конструкт, що формується внаслідок ідентифікації людини з конкретною міською спільнотою та визначається засвоєнням та відтворенням символічного капіталу міста, соціальних норм і стилю життя, які поєднують жителів даного міста (Дягілева Н., 2013).

У сучасних економічних дослідженнях, міська ідентичність є сприйняттям міста, так званим «поглядом зсередини». Відповідно, існує і погляд на місто з боку, що визначається як імідж міста. Міська ідентичність та імідж міста активно впливають один на один, та спільно зумовлюють становлення бренду міста (Визгалов Д., 2011). У рамках даного

напрямую досліджень міська ідентичність розглядається не тільки як вираження внутрішніх ментальних образів, скільки з позиції зовнішніх координат: назви вулиць, гасла та контекстна реклама, архітектурні канони, організація суспільних просторів, пам'ятники та музейні експозиції, ставлення містян до своїх дворів, під'їздів тощо (Визгалов Д., 2011).

Не менш суттєвим є визнаний дослідниками факт, що для визначення міської ідентичності важливе місто не само по собі, а почуття міста, сплав фізичної реальності та емоцій, які викликаються (Головнева Е., 2013). З цієї позиції психологічний погляд на міську ідентичність є найбільш затребуваним. Як вже зазначалося, у психології дослідження міської ідентичності є незначними за кількістю. Проте, розуміння міської ідентичності у вітчизняній та світовій психології на даний момент часу склалися завдяки дослідженню міської та регіональної ментальності. Дане поняття розкривається також при дослідженні таких явищ, як «ідентичність міста», «ідентичність з містом», «міська ментальність», «ідентичність місця» (Озерина А., 2016).

Міська ідентичність, як соціально-психологічний феномен, почала вивчатися у вітчизняній психології завдяки роботам А. Мікляєвої, П. Румянцевої. Вони вважають, що міську ідентичність слід розглядати як компонент соціальної (не особистісної) ідентичності, результат ідентифікації з групою людей, які складають населення того чи іншого міста, і протиставлення населенню інших міст (Микляєва А., Румянцева П., 2011).

Незважаючи на те, що міська ідентичність частіше трактується у рамках соціальної ідентичності, питання про її належність є теоретично важливим та частково відкритим. Оскільки ідентичність є продуктом не стільки колективного досвіду, скільки особистого, і смислове наповнення даного поняття, емоційне ставлення та сприйняття міста, конкретні дії та вчинки переважно відображають індивідуальний рівень та належать до конкретного носія, то вивчення її тільки у межах методології соціальної психології, на нашу думку, є не зовсім коректним.

Отже, необхідним є осмислення даного феномену також і в контексті психології особистості, виявлення індивідуального рівня у побудові образу міста, формування ставлення до нього та визначення характеру взаємодії людини із міським середовищем.

DOI: 10.5281/zenodo.4399666

Фенно В. С.

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДЕФЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ

Виходячи з сучасних світових тенденцій Україна підтримує вектор розвитку в дошкільній, загальній середній та вищій освіті на доступність навчання для усіх верств населення та розвиток інклюзивної освіти. На сьогоднішній день науковці відмічають тенденцію до зростання чисельності дітей з особливими освітніми потребами. Основними причинами появи цього явища вважається зниження рівня медичного обслуговування, росту наркоманії та алкоголізму, підвищення екологічної небезпеки. Однією з категорій дітей, які мають особливі освітні потреби є діти з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю.

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) – це поліморфний клінічний синдром, головними проявами якого є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку, що проявляється в моторній гіперактивності, порушенні уваги та імпульсивності (Сухіна І., 2018). СДУГ встановлюється дітям, у яких постійно системно виникають певні прояви поведінки, насамперед: відвертання уваги (слабке утримання уваги на завданні); імпульсивність (знижений контроль потягів і затримка задоволення); гіперактивність (надмірна активність та фізична невтомлюваність). Під час встановлення синдрому ці критерії мають фіксуватися як надмірні, довготривалі та глибокі. Саме ці критерії відрізняють СДУГ від звичайної неуважності та імпульсивної поведінки

дитини або від впливів неспокійного життя і стресового ритму сучасного суспільства (Колупаєва А., Таранченко О., 2019).

Ці діти мають безліч проблем, однією з яких є їх соціальна адаптація. А. Капська вважає, що соціальна адаптація – це процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, вид взаємодії особистості чи соціальної групи з соціальним середовищем. Важливим компонентом соціальної адаптації є узгодженість оцінок, особистих можливостей і домагань індивіда з цілями, цінностями соціального середовища (Капська А., Безпалько О., Вайнола Р., 2002).

Актуальність цієї проблеми визначається як високою частотою СДУГ серед дітей, так і її великою соціальною значимістю. Діти з СДУГ важко адаптуються до умов і вимог освітніх установ, відрізняючись порушеннями поведінки і проблемами у навчанні. Стосунки дітей з СДУГ з ровесниками і дорослими розвиваються досить драматично, що дуже ускладнює формування їхньої особистості. Вони і легко й невимушено знайомляться з іншими дітьми, проте тривалі дружні стосунки виникають у них не часто через невміння встановлювати «зворотний зв'язок» – враховувати настрої, почуття і наміри партнера. Їхня імпульсивність та неухважність заважає виконувати правила гри, що в середовищі дітей молодшого шкільного віку має велике значення. Отже, у дітей з СДУГ відмічаються труднощі у процесі соціальної адаптації. Зокрема, це проблеми у спілкуванні з однолітками.

Допомога у соціальній адаптації дітей з СДУГ може відбуватися за допомогою використання різноманітних методик, серед яких чільне місце займає казкотерапія. Остання є методом практичної психології та корекційно-педагогічної і виховної роботи, що полягає у використанні формально-змістових складових творів казкового жанру для розвитку особистості, творчих здібностей, вдосконалення взаємодії з довколишнім світом (Сапогов В., Куйбіда А., 2013).

Казка має колосальний коригуючий вплив на емоційну сферу дітей з СДУГ. Казка не тільки вчить їх переживати, сумувати, радіти, співчувати, а й спонукає до мовленнєвого контакту. Таким чином, її значення розширюється до поняття

«соціальна адаптація», а отже казка відіграє важливу роль у корекції та компенсації аномалій розвитку, підготовці дітей з особливими освітніми потребами до життя та праці.

Сутність методу казкотерапії полягає в тому, що казка доступно пояснює, що добре, а що погано. На прикладі позитивних персонажів дитина вчиться бути хорошою, а негативні герої казок викликають у неї лише негативну реакцію. Негативний герой завжди залишається покараним, а доброму дістається красуня-принцеса й півцарства на додаток (Защиринская О., 2001). У роботі з дитиною з СДУГ використовуються психокорекційний, психотерапевтичний та медитативний типи казок. Казкотерапія використовується як інструмент передачі досвіду, як інструмент розвитку, як інструмент формування «життєвого сценарію». До того ж, з її допомогою можна розвивати, пам'ять, мислення, увагу, творчі здібності, зв'язне мовлення, розширити свідомість, викликати емоційну реакцію.

Привабливість казки як засобу корекційно-педагогічного впливу для дитини зумовлена її властивостями (Сапогов В., Куйбіда А., 2013): відсутність прямих повчань; події казкової історії логічні, природно витікають одна з одної, що дозволяє дитині засвоювати причинно-наслідкові зв'язки і спиратись на них; через образи казки дитина знайомиться з досвідом багатьох поколінь.

Отже, діти з СДУГ є складною групою, що вимагає тривалої та кропіткої роботи для соціальної адаптації до життя у нашому суспільстві. У роботі з зазначеною категорією дітей використовують різноманітні форми та методи роботи, одним з яких є казкотерапія. Її суть полягає у створенні особливої казкової атмосфери, яка робить мрії дитини дійсністю, дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами, комплексами. Використання казки для соціальної адаптації дітей з СДУГ є ефективним, адже завдяки їй у дитини відбувається процес пізнання навколишнього світу, а осмислення її сюжету вчить бачити самого себе в діях та думках героїв, які живуть на сторінках казки. При цьому у дитини формується певна думка про різні типи відносин і характеру людини. Завдяки казці

дитина вчиться знаходити власні помилки у поведінці, спілкуванні і діяльності та моделювати варіанти їх зміни.

DOI: 10.5281/zenodo.4399668

Фера С. В.

МОБІНГ У КОЛЕКТИВАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мобінг – це соціальна проблема усього світу, яка зараз набула особливого поширення. Пов’язуємо це зі зростанням професійної й міжособистісної конкуренції у суспільстві та відсутністю достатнього рівня відповідальності за порушення прав кожного на самовираження і повагу власної гідності. Не оминула ця тенденція і колективи закладів вищої освіти (ЗВО). З одного боку, професійна діяльність викладача може бути джерелом самоактуалізації, задоволення потреби у спілкуванні, емоційного та енергетичного ресурсу. З іншого боку, освітнє середовище ЗВО може викликати у педагога негативні емоції, небажання саморозвиватися в професії і, навіть, психосоматичні розлади.

Мобінг – це колективний психологічний терор стосовно когось, що проводиться з метою примусити його/її піти з місця. А простіше кажучи, це коли в колективі хтось когось намагається «вжити». Розрізняють два основні типи мобінгу: вертикальний – коли ініціатором цькування працівника є керівник; горизонтальний – передбачає цькування з боку колег (колективу або його частини). Саме останній тип вид мобінгу найбільшою мірою відображає зміст самого терміна, що походить від англійського «mob» – натовп.

Дослідники виділяють такі істотні ознаки мобінгу:

1) регулярність негативних акцій і практик, спрямованих проти одного або декількох працівників (образи, приниження, ізоляція або ігнорування досягнень працівника, прискіпливе ставлення до виконаної роботи, встановлення нездійснених термінів (deadline) для реалізації завдань, приховування корисної інформації, поширення наклепу та пліток, свідоме руйнування репутації людини, приниження політичних і/або релігійних переконань, рідше – фізичне насильство або погроза

його застосування);

2) тривалість агресивної поведінки моберів, що сприймається «жертвою» як ворожа (від шести місяців до декількох років);

3) дисбаланс влади між сторонами мобінгу: «жертва» не здатна себе захистити та протистояти групі моберів, унаслідок чого сприймається нападниками як людина, що перебуває в ієрархічно нижчому становищі та через свою психологічну слабкість заслуговує негативного ставлення до себе;

4) віктимізація/стигматизація «мішені», що має своїм наслідком завдання їй важких психологічних травм (Einarsen S., Noel H., Zapf D., Cooper C., 2004).

Згідно дослідження С. Дружилова, підґрунтям виникнення мобінгу на кафедрі ЗВО можуть бути: особистісні якості як керівника, так і підлеглого (непевненість у собі, страх, заздрість тощо); відсутність на кафедрі активної науково-методичної діяльності (за умов високої зайнятості членів кафедри мінімізується час на прояв негативних тенденцій у спілкуванні викладачів); організаційні причини (неясність стратегій і цілей, неоднакові вимоги начальника до різних співробітників, постійні зміни в навчальному навантаженні між викладачами, відсутність перспектив збереження за викладачем розробленої ним навчальної дисципліни, зрівнялівка в оплаті незалежно від науково-педагогічної результативності тощо) (Дружилов С., 2011).

Одним із проявів небезпеки в освітньому середовищі є часті конфлікти – зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій (потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, планів тощо) у свідомості окремо взятого індивіда, в міжособистісних взаємодіях та міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей. Конфлікти, які розгортаються в освітніх організаціях, характеризуються об'єктивно-суб'єктивною природою виникнення: з одного боку, вони зумовлюються зовнішніми, об'єктивними факторами, пов'язаними з особливостями функціонування конкретного ЗВО, а з іншого – внутрішніми, суб'єктивними факторами (психологічними характеристиками учасників конфлікту, їхніми потребами, інтересами, мірою значущості для них конфліктної

ситуації, особливостями характеру тощо).

М. Раудсепп вважає, що для забезпечення психологічної безпеки в освітньому середовищі мають бути наявні п'ять головних типів соціальної підтримки:

1. Емоційна підтримка: довіра у спілкуванні, прояви емпатії, розуміння, симпатії, недирективне спілкування.

2. Інформаційна підтримка: поради, аналіз ситуацій, зворотній зв'язок.

3. Статусна підтримка: прояви прийняття, схвалення, поваги, підтримка самоповаги суб'єкта, визнання індивідуальності.

4. Інструментальна підтримка: послуги, матеріальна і практична допомога в досягненні мети, розв'язанні проблеми, подолання кризи тощо.

5. Дифузна підтримка: позитивна неспецифічна інтеракція, дружнє спілкування, спільне проведення часу тощо (Баєва І., 2002).

Отже, психологічно безпечне освітнє середовище ЗВО – це середовище взаємодії, вільне від проявів психологічного насильства, яке має референтну значущість для суб'єктів навчально-виховного процесу (в плані позитивного ставлення до неї), яке характеризується переважанням гуманістичної центрації (тобто центрації на інтересах (проявах) власної сутності і сутності інших людей) і які відображаються в емоційно-особистісних і комунікативних характеристиках її суб'єктів.

Освітнє середовище ЗВО з низьким рівнем психологічної безпеки може негативно впливати на деякі складові суб'єктивного благополуччя її співробітників, наслідками чого можуть стати схильність їх до деструктивної поведінки, формування у них негативного ставлення до ЗВО, порушення психічного і фізичного здоров'я. Викладачам, які знаходилися в незахищеному від психологічного насильства середовищі, властиві такі риси особистості, як: невротичність, депресивність, спонтанна агресивність та емоційна лабільність. Якщо день за днем на людину «сипати» критичні й саркастичні коментарі, не підтримувати та ізолювати від інших, то вона мимохіть починає сумніватися у власній компетенції. Мобінг

має ефект доміно, адже негативно впливає не лише на жертву, але й на її найближче оточення – сім'ю, друзів, колег, з якими вона в дружніх стосунках.

DOI: 10.5281/zenodo.4399679

Шевченко А. В.

СОЦІАЛЬНІ ОЧІКУВАННЯ У ВИМІРАХ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Цінність життя, його якість, автономність, задоволеність мають вагомe значення для кожної людини. Саме ці характеристики лежать в основі такого феномену як психологічне благополуччя. Особливого значення це набуло в останній час, в період світової пандемії COVID-19, і дуже гостро стоїть перед такою верствою населення як молодь. Очікування, які спрямовані світовою спільнотою на юнацтво, а також ті очікування, які має молоді люди стосовно соціуму та суспільного укладу загалом, будуть визначати наше майбутнє, адже безпосередньо саме від них залежатиме конструювання нашого «завтрашнього дня».

Багато зарубіжних науковців досліджують такий конструкт як психологічне благополуччя (Н. Бредберн, Е. Десі, Ф. Дінер, К. Ріфф, М. Селігман, Т. Тейлор та ін.). Дана тема також розглядалася вітчизняними науковцями (Н. Волинець, І. Габа, О. Гуляєва, Н. Каргіна, Ю. Кашлюк та ін.). Феномен соціальних очікувань досліджувався у роботах Д. Грибової, М. Гомеллаурі, І. Гояна, Т. Єрескової, О. Єршової, В. Крисько, О. Коновалової, О. Мазурик, А. Нечаєва, І. Поповича та ін.

Останнє десятиріччя характеризується великою кількістю змін, які мають вплив на кожну людину. Ці зміни можуть нести як позитивний, так і негативний сенс та наслідки. Саме тому важливо відстежити, який вплив ці трансформації мають на таку важливу складову людського життя, як психологічне благополуччя.

У психології існує два найбільш поширені змістові підходи до трактування даного поняття: гедоністичний та евдемоністичний. В основі гедоністичного підходу

(Н. Бредберн, Е. Дінер) лежить ідея досягнення задоволення та уникнення незадоволення, тобто баланс між ними. Евдемоністичний підхід (А. Маслоу, К. Ріфф) розглядає психологічне благополуччя як самореалізацію особистості, її самозростання та індивідуалізацію.

Значний внесок у розвиток даної проблематики здійснив Е. Дінер. Суб'єктивне благополуччя, дослідник розумів як наповненість життя змістом, сенсом та самоцінністю. Вчений вважав, що потрібно брати до уваги внутрішню орієнтацію та принципи особистості, а саме ті настановлення, мотиви, ціннісні орієнтації завдяки яким людина орієнтується у соціальному просторі (Дінер Е., 1984). Залежно від того, що саме особистість вважає значущим та цінним, визначається такий параметр психологічного благополуччя, як його широта. Цю думку підтримує український науковець О. Киричук, який стверджує, що ціннісна система є чинником організації життєвого шляху людини, та залежно від того, як саме відбувається поведінкова та особистісна регуляція ціннісної сфери залежить самотворення буття індивіда (Киричук О., 2018).

Найбільш відомою у змістовому контексті концепцією «психологічного благополуччя» є шестикомпонентна модель, авторкою якої є К. Ріфф. Основою її теорії є підходи позитивного функціонування, на які вона спиралася розробляючи власну модель. З погляду К. Ріфф, психологічне благополуччя можна охарактеризувати як цілісний конструкт, який інтегрує в собі позитивне функціонування особистості, реалізацію власного потенціалу і виражається суб'єктивною задоволеністю життям, регулюючись системою міжособистісних стосунків з оточуючим світом (Ріфф К., 1995).

Функціонування особистості відбувається у соціальному просторі, саме тому людина включена у різноманітну канву очікуваних та неочікуваних подій. Одним з важливих механізмів, який забезпечує здатність процесу функціонування індивіда в соціумі є інтерналізація, тобто процес засвоєння аспектів зовнішнього світу – цінностей, вимог, настановлень, в результаті чого, вони стають внутрішніми регуляторами особистості. Соціальні очікування виконують трансформувальну функцію між індивідуальним та соціальним.

Соціальні очікування, на думку вітчизняного дослідника І. Поповича, є базовим психологічним механізмом регуляції поведінки особистості, який забезпечується когнітивною, емоційною та поведінковою готовністю індивіда до передбачуваного перебігу подій (Попович І., 2017). Такої ж думки притримується Д. Грибов, він вважає що *«соціальні очікування багато в чому визначають зміст і траєкторію поведінки людини. Реальна дійсність, відображена через соціальні очікування, детермінує цілепокладальну діяльність і поведінкові конотації особистості»* (Грибов Д., 2016). О. Нечасв визначає очікування як соціальний стан суб'єкта, який характеризується спрямованою діяльністю зі створення можливостей для здійснення якої-небудь події або запобігання її здійснення. Дослідник стверджує, що соціальні очікування виконують конструювальну функцію в житті особистості (Нечасв О., 2015).

Відштовхуючись від проаналізованого матеріалу, вважаємо, що психологічне благополуччя особистості та соціальні очікування є взаємопов'язаними феноменами. У залежності від місця і ролі особистості у суспільстві, її самореалізації, простежується наповненість життя сенсом. Наповненість життя сенсом реалізується через конструювання соціальних очікувань, які є проєкціями її майбутнього. Водночас, психологічні змістові особливості соціальних очікувань людини здатні окреслювати і визначати її психологічне благополуччя.

DOI: 10.5281/zenodo.4399687

Шкраб К. О.

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ДІТЬМИ
З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ
(з досвіду роботи громадської організації
«Центр АВА-терапії»)**

Організація повної та своєчасної допомоги дітям із загальними розладами розвитку та їх родинам є дуже нагальною соціальною проблемою, оскільки результати переважної

більшості досліджень, присвячених методам терапії розладів розвитку аутистичного спектру, свідчать про те, що основною метою допомоги дітям, які страждають аутизмом, є їх абілітація (створення нових можливостей, збагачення соціального потенціалу, тобто можливості дитини реалізуватись у суспільстві – на протипагу традиційному розумінню принципу реабілітації як відновлювальної допомоги). Також становлення та корекція їх поведінки з подальшою адаптацією та інтеграцією у соціум, тобто вся соціальна, лікувальна та освітня робота повинна бути спрямована на підвищення особистісного, пізнавального та соціального статусу такої дитини.

Аутизм – один із численних розладів психологічного розвитку. Симптоми, які його характеризують, можна розпізнати перед третім роком життя дитини. Вони виявляються у порушеннях розуміння та виразності мови, розвитку прив'язаності, міжособистісних контактів, функціональної або символічної гри (В. Злагодух, С. Зінченко, 2006). Вивченням проблем різних аспектів розвитку дітей з аутизмом займалися Дж. Глатзель, Е. Мінковські, І. Вікторов, С. Салліван, С. Семенов та ін.

За статистичними даними, аутизм зустрічається набагато частіше, ніж ізольовані сліпота та глухота. Але статистичні дані щодо його поширеності неоднозначні, що зумовлено такими причинами:

1) недостатня визначеність діагностичних критеріїв, їх якісний характер;

2) відмінності в розумінні сутності та причин аутизму, механізмів його розвитку;

3) відмінності в оцінці вікових меж синдрому.

Аутизм у дитини найяскравіше проявляється у 3-5-річному віці, його можливо виявити за певними ознаками, які не обов'язково проявляються в усіх дітей однаково. Це ще залежить від виховання в родині, від навичок дитини та від потреби їх застосовувати. Виділяють такі загальні прояви аутизму:

- до оточуючих дитина ставиться індиферентно: на руки не проситься, часто воліючи перебувати у ліжечку, в манежі, в колясці, на руках не пристосовується, не вибирає зручної пози,

залишається напруженою; позу готовності не проявляє або проявляє дуже мляво; у той же час іноді легко йде на руки до всіх;

- ставлення до моментів дискомфорту (наприклад, порушень режиму харчування) парадоксальне: дитина з аутизмом або взагалі їх не переносить, або байдужа до них;

- потреби в контактах з іншими людьми (навіть близькими) також парадоксальні: в одних випадках дитина не відчуває такої потреби або швидко пересичується, прагне уникати контактів; в більш важких випадках до контакту (особливо до тактильному) ставиться байдуже, мляво;

- на прояви ласки дитина реагує незвично: іноді байдуже (терпить її) або неприязно, але навіть якщо відчуває приємні відчуття і переживання, то швидко пересичується;

- своїх близьких дитина з аутизмом впізнає, але при цьому досить насиченою і тривалій емоційної реакції не проявляє;

- перша посмішка хоча і з'являється вчасно, але не адресується комусь конкретно, чи не провокується сміхом, радістю, іншими афективними реакціями інших людей.

Для дитини, яка перебуває у стресовому стані, характерному для аутизму, має бути створене комфортне середовище, яке б пом'якшувало ці прояви, а також сприяло б розкриттю у неї нових проявів і дій, щоб дитина могла зрозуміти, що сама на щось здатна і не все в житті будуть роботи тільки для неї і за нею, адже що сама повинна навчитися хоча б елементарних соціальних навичок, без яких неможливий подальший продуктивний розвиток. При створенні такого середовища відбувається своєрідне підлаштування під психічні прояви дитини. Це можливо за умови уважного ставлення до неї, прагнення зрозуміти, що вона любить, що її дратує, викликає прояви агресії або самоагресії, негативізму, тривожності, страхів, збудливості, що вона вміє робити, чим цікавиться, чим її можна заспокоїти, які комунікативні сигнали вона подає, як вона поводить себе в ситуації комфорту і дискомфорту.

Більшість дітей з аутизмом не втрачають розумових здібностей і особистісних якостей, але не виявляють цих якостей постійно і в ситуаціях, коли від них цього чекають.

Якщо дитина не стрибає, коли її попросять, не означає, що вона взагалі не може стрибати. Так само дитина може відтворювати звуки, перебуваючи на самоті, але відмовлятися це робити на прохання. Це не означає, що дитина не здатна навчитися говорити, а швидше свідчить про те, що у неї немає стимулу дотримуватися вказівок або їй неприємна напруга, яка є обов'язковою в ситуації, коли доводиться формувати ці навички (Фрост Л., Бонді Е., 2015).

Реабілітацією дітей з аутизмом займаються різні спеціалізовані заклади різних форм власності в Україні. Зокрема, «Центр АВА – терапії» в містах Києві та Чернігові – це громадська організація, яка займається навчанням та реабілітацією дітей з аутизмом та іншими затримками в розвитку дітей. Своє існування центр в місті Чернігів розпочав у 2018 р. За цей час до центру звернулося понад 40 сімей. На жаль, не всі з них залишилися до сьогоднішнього дня.

Центр орієнтується на створення навчального середовища для дітей з розладами аутистичного спектру. На даний момент команда фахівців працює у форматі корекційних і логопедичних садків та спеціалізованої школи для дітей з аутизмом та іншими порушеннями розвитку. Особливу увагу приділено роботі з батьками, оскільки основним навчальним середовищем для дитини є саме сім'я. На дистанційному навчанні зараз перебуває 30 сімей. З кожною родиною працює педагог, методист та психолог.

Центр може запропонувати такі послуги: підготовка та супровід до школи, корекційна школа, психолого-педагогічна корекція на основі АВА, індивідуальні заняття, корекційний дитячий садок, логопедичний дитячий садок, а також дистанційний супровід родин.

Кращий спосіб мотивувати дитину – дати їй зрозуміти, що вона зможе легко і швидко отримати бажане, якщо буде виконувати інструкції, використовуючи мовні та поведінкові навички. Саме за таким принципом і працює цей центр. Перш за все, потрібно навчити дитину самостійності. Досягнення цієї мети – перший крок у створенні у дитини мотивації і найбільш важливий аспект відносин учитель-учень і взагалі будь-якого терапевтичного втручання.

Спираючись на власний досвід практичної діяльності та базуючись на методі АВА-терапії, можемо виділити такі основні етапи роботи з дітьми з аутизмом:

1. Встановлення керівного контролю.
2. Моторна імітація (дитина на прохання повторює певні рухи).
3. Ехореакція (відтворення звуків, дій на запит педагога).
4. Найменування (дитина на прохання називає те, що від неї вимагає дорослий).
5. Побудова простої фрази (вчимо дитину складати вже хоча б просту фразу за допомогою карток, пексів, лото-дій; і дитина самостійно з двох слів складає просту фразу).
6. Побудова фрази.
7. Продуктивне мислення.

Таким чином, ми приходимо висновку, що особливості роботи з дітьми з аутизмом якраз і обумовлюються особливостями розвитку цих дітей та потенційними можливостями їх соціалізації й інтеграції в суспільстві. Вважаємо, що основним в роботі з дітьми з аутизмом є ставлення до них, а воно повинне бути таким, як і до «здорових» дітей. Адже діти відчувають, як до них ставляться інші. Практика роботи з дітьми з аутизмом показує: якщо показати дитині, що вона також щось може зробити самостійно, то вона і надалі буде прагнути до таких результатів.

DOI: 10.5281/zenodo.4399694

Шлімакова І. І.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ БУДЕННОЇ СВІДОМОСТІ ЧЕРНІГІВЦІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ КОРОНАВІРУСУ

Феномен буденної свідомості є недостатньо вивченим у континуумі психологічної науки. На думку вчених, буденна свідомість має переважно емпіричний рівень відображення зовнішнього світу. Таке відображення формується на підґрунті емпіричного (побутового) пізнання явищ та включає в себе сукупність почуттів, переживань, емоцій та уявлень, в яких

віддзеркалюється ставлення людей до тієї чи іншої форми свого буття (Скребець В., 2015). Іншими словами, буденна свідомість – це усвідомлення існування й функціонування психіки та її регулюючого впливу на життя, діяльність, поведінку, всі прояви активності особистості у повсякденні. Реалізується буденна свідомість у вигляді відчуттів, емоційних переживань, побутових та інших явлень, здебільшого у формі поверхневих суджень очевидного сенсу.

Будь-яка життєва ситуація є складним явищем, що безпосередньо торкається буденної свідомості й викликає певні емоційні та почуття, зміну психічних станів і поведінки особистості. Особливо яскраво це проявляється при переживанні складних життєвих подій, екстремальних, кризових, стресових ситуацій, коли свідомість трансформується, що викликає її адаптаційні процеси до змінених умов існування.

Ситуація, яку ми переживаємо сьогодні – пандемія коронавірусу COVID-19 – є унікальною, так як звичний спосіб життя людей змінився в усіх одночасно. Говорячи образно, людська психіка сприймає пандемію як раптову втрату опори. Навантаження на психіку виникає відразу через три чинники: шок локальний (на рівні проблем конкретної людини – втрата роботи, невизначеність майбутнього, важкість переживання карантину); шок масовий (усім складно, неможливо знайти опору зовні); невидимість і неконкретність небезпеки (Федорець А., 2020). Безперечно усі три чинники вплинули й впливають дотепер на емоційну складову буденної свідомості людей.

Метою проведеного нами дослідження було порівняння особливостей емоційної складової буденної свідомості жителів м. Чернігова до запровадження карантинних заходів та упродовж їх дії. Емпіричне дослідження проводилося шляхом аналізу відповідей чернігівців на запитання *«Що Вас порадувало на минулому тижні?»*, які друкуються у міському тижневику *«Весть»* (рос.). Відповіді оброблялись методом контент-аналізу. Отримані результати порівнювались з результатами ідентичного дослідження, проведеного автором у 2019 р. Загалом проаналізовано 287 відповідей чернігівців (146 – відповіді 2019 р. та 141 – відповіді 2020 р.). Респондентів було об'єднано у 6 груп: безробітні, пенсіонери, керівники, працюючі у сферах

«людина-людина» та «людина-техніка».

При обробці результатів дослідження, що проводилось у 2019 році нами було виділено смислові одиниці, які вказують на певний емоційний стан людини, що асоціюється у нею з відчуттям радості у повсякденні: «задоволення потреби, досягнення мети», «уникнення від чогось неприємного», «зняття внутрішнього протиріччя», «емоційно значимі заходи», «прибуток», «взаєморозуміння», «успіх», «здоров'я», «естетичне задоволення», «моральні норми», «інтимні стосунки, кохання», «дозвілля». Ці смислові одиниці беремо до уваги, як компоненти емоційної складової буденної свідомості чернігівців.

Для кількісного аналізу матеріалів у 2020 р. не виникло потреби змінювати виокремлені одиниці. Проте, як показав якісний аналіз, ситуація пандемії вплинула на змістовне наповнення вираження певного емоційного стану людей через проекцію емоції радості до та під час карантинних заходів.

Зупинимось на основних результатах кількісного контент-аналізу, часткового запобігаючи до якісного аналізу смислових одиниць. Ранжування виділених смислових одиниць при обробці матеріалів загальної вибірки у 2019 р. показало наступне: 1 – «задоволення потреби, досягнення мети», «естетичне задоволення»; 2 – «успіх»; 3 – «зняття внутрішнього протиріччя»; 4 – «моральні норми»; 5 – «прибуток»; 6 – «уникнення чогось неприємного»; 7 – «взаєморозуміння», «здоров'я»; 8 – «інтимні стосунки, кохання»; 9 – «дозвілля», «емоційно значимі заходи».

За результатами аналізу матеріалів 2020 р. з'ясовано такий ранговий розподіл: 1 – «уникнення чогось неприємного»; 2 – «здоров'я»; 3 – «прибуток», «дозвілля»; 4 – «задоволення потреби, досягнення мети», «успіх»; 5 – «інтимні стосунки, кохання»; 6 – «зняття внутрішнього протиріччя»; 7 – «взаєморозуміння», «емоційно значимі заходи»; 8 – «моральні норми»; 9 – «дозвілля», 10 – «естетичне задоволення».

Як бачимо пріоритетність компонентів емоційної складової буденної свідомості чернігівців змінилась, що однозначно підтверджує вплив ситуації сьогодення. Проаналізуємо деякі з них, найбільш значимі в умовах пандемії,

вдаючись до якісного аналізу відповідей. Першу позицію за результатами 2020 р. має смислова одиниця «уникнення чогось неприємного», яка за попередніми результатами мала 6 ранг. Наразі маємо приклади відповідей «не сідала в транспорт, щоб менше пересікатись з людьми», «не водила доньку до садочка, щоб не захворіла, були разом вдома»; відповіді до карантину – «кинув палити», «не брала слухавку від коханого, ображаюсь на нього».

Різняться між собою відповіді за категорією «задоволення потреби, досягнення мети», так до карантину зустрічаємо такі прояви радості – «відпочила від прибирання», «купив нові вудки для рибалки», «на навчання запізнився, пари пропустив, загуляв у друзів». В даний час маємо такі приклади: «зробила тест на коронавірус, результат негативний», «купив онуку велосипед», «влаштувалась на роботу».

Є очевидним, що по різному змістовно наповнені відповіді щодо здоров'я. Якщо у 2019 р. люди висловлювали радість щодо лікування зубів, придбання нових окулярів тощо, то зараз фактично усі відповіді цієї категорії пов'язані з проблемою коронавірусу.

Цікавими є результати кількісного та якісного аналізу по групам. Так у безробітних найчастіше виражені емоції «естетичне задоволення» як до, так і під час карантину. Пріоритети радості пенсіонерів змінилися від «успіху» до «здоров'я», для студентів важливими були «емоційно значимі заходи», наразі є «задоволення потреби, досягнення мети» і т.д.

Проте, якщо узагальнено говорити про результати якісного та кількісного аналізів, однозначно можна стверджувати, що емоційна складова буденної свідомості жителів м. Чернігова переживає трансформаційні процеси у зв'язку з пандемією, спостерігається переоцінка життєво значимих цінностей, актуалізація життєвих потреб за підвищення значимості ставлення до власного здоров'я. Поряд із цим, відмітимо, відповіді респондентів у жовтні-листопаді 2020 р. (40 осіб) знову набувають примітивного побутового характеру (як було до карантину), що вказує на адаптацію психіки людей до нових умов існування.

Опис результатів не обмежується даною публікацією та

потребує глибокого осмислення особливостей перебігу адаптаційних процесів у виділених нами груп населення в різні періоди карантинних заходів. Перспективним є порівняння результатів за статевою ознакою, віком, чинником власного ставлення особистості до пандемії. Загалом, актуальність та нагальність даної проблеми потребує нових наукових розвідок як емпіричного, так і практичного спрямування.

DOI: 10.5281/zenodo.4399696

Юрченко В. Н., Довжик И. Г.

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Важной задачей образования в формировании специалиста помимо передачи знаний, умений и навыков является формирование личности профессионала, содействие в его профессионально-личностном развитии. Профессиональное становление – это непрерывный процесс формирования личности будущего специалиста, который начинается с момента выбора профессии и завершается, когда человек прекращает трудовую деятельность. Наиболее важным периодом профессионального становления является обучение в вузе.

Традиционный образовательный процесс в вузе дает студентам учебные знания, но привязка полученных знаний к конкретной профессиональной деятельности происходит эпизодически, например, во время выполнения курсовых работ, преддипломной или производственной практик. Вооружить студента реальными профессиональными знаниями и качествами в таких условиях довольно сложно. Освоение же инновационных технологий, демонстрирующих развитие сферы их будущей профессиональной деятельности, позволяет более полно сформировать профессиональные знания и умения (Панина Т., 2008).

Целью использования современных педагогических технологий в учебном процессе в высшей школе является создание условий для становления и развития студента как специалиста в определенной профессиональной деятельности, обладающего для этого необходимыми качествами: умением критически осмысливать проблемы, принимать решения из ряда альтернатив и на основе творческого поиска, способностью к культурной и деловой коммуникации.

Следует отметить, что активизация познавательной деятельности студентов всегда была наиболее актуальной проблемой в практике обучения. Творческий подход к проектированию учебного процесса и последующая реализация этого проекта помогает преподавателю стать профессионалом, а также выступает альтернативой формальному образованию (Лазарев В., 2016).

Особый интерес в подготовке будущих учителей обслуживающего труда и изобразительного искусства вызывает технология творческих мастерских, которую педагоги определяют как динамичную, вариативную и интегративную форму организации профессионального обучения. Эта форма обучения осуществляется в совместной диалоговой деятельности педагога-мастера и обучающихся, которая характеризуется погружением в творческий процесс и направленностью на творческое самообразование, саморазвитие личности каждого участника деятельности. Технология творческой мастерской позволяет решить ряд актуальных проблем высшего образования, таких как проблемы мотивационной, дидактической и психологической сфер. В частности, при использовании в учебном процессе технологии творческой мастерской решаются проблемы перехода от потребительского отношения студента к деятельности преподавателя к совместной творческо-созидательной и исследовательской познавательной деятельности. Творческая мастерская способствует раскрытию и развитию способностей студентов через систематическое погружение в совместную учебно-познавательную творческую деятельность (Сальникова Т., 2015).

Главными особенностями организации творческой мастерской являются:

- группа делится на подгруппы – бригады для решения конкретных учебных задач;
- каждая бригада получает определенное задание;
- продолжительность работы творческой мастерской может варьироваться от одного занятия до целого семестра;
- задания в мастерской выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена мастерской;
- состав мастерской постоянный на весь период работы.

Все мероприятия, проводимые на базе творческой мастерской, строятся с учетом принципов социально-культурной деятельности, среди которых:

- принцип индивидуального подхода, который предполагает учет возможностей, интересов, склонностей и психофизических возможностей каждого студента;
- дифференцированный подход обеспечивает комфорт каждого участника досуга;
- принцип систематичности и целенаправленности предполагает целесообразное осуществление деятельности на основе планомерного и последовательного сочетания непрерывности и взаимозависимости в творческой работе со студентами (Сауренко Н., 2014).

Мы разработали теоретическую модель использования технологии творческих мастерских. Модель представляет собой целостную систему со множеством взаимосвязанных элементов. Основой этой системы является формирование необходимого объема знаний, умений и практических навыков, позволяющих студентам выбирать оптимальные конструктивные и композиционные решения для создания моделей с высокими эстетическими и практическими характеристиками. Все показатели эффективности данной технологии у нас объединены в две группы – психологическую и функциональную.

Блок психологической эффективности включает в себя следующие показатели и критерии:

• **активность и независимость:** активность, познавательный интерес, интеллектуальные качества;

• **развитие способностей:** уровень развития творческих способностей, познавательный уровень, рефлексивный уровень, коммуникативный уровень;

• **профессиональная направленность:** уровень профессиональной направленности.

В блоке функциональной эффективности у нас есть следующие критерии, такие как:

• **уровень освоения технологии;**

• **создание ситуации творчества** (восприятие комфорта, уровень эмоциональности, уровень творческой раскованности);

• **уровень продуктивности.**

Результат использования технологии творческой мастерской может быть двойственным:

1) **внутренний результат** – знакомство с новыми концепциями, технологиями, методами и т. д.; осознание личной значимости содержания; эмоциональное переживание и формирование ценностного отношения к содержанию темы; новые вопросы, которые требуют размышления, углубления в тему;

2) **внешний результат** – творческая работа в различных формах (изделие или коллекция изделий, рисунки, эскизы, коллажи и т.п.).

Также можно выделить основные принципы в организации работы студенческой творческой мастерской:

– **равенство всех участников мастерской**, включая преподавателя – руководителя мастерской (нет «начальников» и «подчиненных»);

– **право каждого на ошибку**, отсутствие критических замечаний в адрес любого участника мастерской (самостоятельное исправление ошибки – путь к истине);

– **безоценочная деятельность**, создание условий эмоционального комфорта и творческой раскованности, реализация принципов «педагогика успеха», оценка заменяется самооценкой и самокоррекцией;

– элемент неопределенности (неопределенность рождает, с одной стороны, интерес, а с другой – психологический дискомфорт, желание выйти из него и таким образом стимулирует творческий процесс);

– предоставление права выбора, свободы каждому участнику, которое в рамках принятых правил реализуется в праве выбора на разных этапах мастерской (обеспечивается руководителем);

– диалог – главный принцип взаимодействия, сотрудничества, сотворчества (не спор, даже не дискуссия, а диалог участников мастерской, отдельных групп, диалог с самим собой, диалог с научным руководителем);

– организация и перестройка пространства, в котором происходит мастерская, в зависимости от задачи каждого этапа (это может быть общее пространство, отдельные места для индивидуальной работы и т.д.);

– участие мастера-руководителя на всех этапах мастерской (мастер включается в работу мастерской на равных).

Технология творческой мастерской успешно используется в подготовке будущих учителей обслуживающего труда в рамках преподавания учебных дисциплин специального цикла: истории костюма, декоративно-прикладного искусства, художественного проектирования одежды, основ конструирования и моделирования одежды, творческого проектирования. В этой связи особую актуальность приобретают вопросы создания благоприятных педагогических условий для формирования творчески активной личности. Сущность творческой активности – порождение в процессе деятельности «побочного продукта», который в конечном итоге является творческим результатом и представляет собой нечто новое и необычное. Примером такого творческого результата работы студентов и преподавателей в нашем вузе явилась организация работы студенческой творческой мастерской с целью изготовления исторических костюмов для экскурсионной анимации, зала исторического костюма, проведения фотосессий в исторических костюмах.

Основная цель творческой мастерской при создании исторических костюмов – возрождение и развитие традиций

народной культуры и декоративно-прикладного творчества, что эффективно осуществляется через формирование общественно и лично-значимых потребностей и интересов, творческого взаимодействия студентов, навыков самоорганизации студенческой молодежи, развитие позитивных социально-ценностных ориентаций, устойчивой социально-культурной активности и самореализации в сфере досуга.

Практика работы показала, что в творческой мастерской возникают удивительные интеллектуально-энергетические потоки, втягивающие каждого ее участника в творческое созидание, которое способствует духовно-нравственному развитию. Осознание студента себя как профессионала способствует мотивации к саморазвитию, а сам процесс обучения становится источником удовлетворения потребностей развивающейся личности. Таким образом, понятие профессионализма становится ведущим качеством выпускника.

DOI: 10.5281/zenodo.4399700

Ющенко І. М.

ПОЧУТТЯ ГУМОРУ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ АДАПТИВНИЙ РЕСУРС В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Поширення коронавірусу та пов'язаний з ним карантин зруйнував життєві плани, змусив терміново змінити стиль життя, багатьох позбавив роботи та фінансової стабільності. Ізольованість, невизначене майбутнє, відчуття загрози та незахищеності – це психологічний стан, у якому українці перебувають вже досить тривалий час.

Ситуація пандемії та карантину безперечно належить, згідно з розробленою у вітчизняній психології класифікацією (Бурлачук Л., Коржова О., 1998; Муздибаєв К., 2001), до тривалих та неконтрольованих складних життєвих ситуацій. Складна життєва ситуація значною мірою визначається суто психологічними характеристиками – значним розходженням між «хочу» і «можу» в життєдіяльності людини, що спричиняє виникнення стійких негативних емоцій, почуття безсилля, безнадійності, безпорадності, тощо. Водночас, методологічний

аналіз поняття складної життєвої ситуації дозволяє розглядати її як об'єктивний простір прояву суб'єктивного, як обставини, що спонукають людину до подолання шляхом активізації адаптаційних ресурсів особистості.

Дослідженню особистісних ресурсів присвячені роботи ряду зарубіжних та вітчизняних авторів (Hobfoll S., Matheny V., Moos R., Крюкова Т., Сапоровська М. та ін.). Серед внутрішніх ресурсів психологічного подолання дослідники, почали розглядати й почуття гумору (Kuiper N., 2009; Lefcourt H., 2001; Martin R., 2009, та ін.). У вітчизняній науці останнім часом також з'явилися емпіричні дослідження, спрямовані на перевірку припущень щодо його адаптивної функції (Зайва О., 2006; Кваснік Г., 2013). Отже, особливості та можливості почуття гумору як ресурсу стресоподолання у ситуації дії тривалого стресора високої інтенсивності, яким є пандемія COVID-19, є цікавою для наукового аналізу.

У психології почуття гумору визначають як здатність особистості виявляти, фіксувати та осмислювати комічне у довколишньому світі та емоційно на нього реагувати. Гумор часто має місце у стресових чи неприємних ситуаціях, коли людина відчуває такі негативні емоції, як страх, печаль чи гнів. Здатність реагувати гумором на стрес розглядається як психологічний конструкт, що характеризується значним стресозахисним потенціалом. Сприйняття кумедних та безглузких елементів складної ситуації дозволяє подивитися на неї з іншого ракурсу та запобігти негативним переживанням. У низці досліджень виявлено адаптаційну роль гумору в умовах ізоляції, агресії, психічного та соматичного захворювання (Вашенко І., 2018; Дьомін А., 2000; Франкл В., 1990).

Стресозахисна функція почуття гумору у психологічних дослідженнях описується шляхом концептуалізації останнього або як стратегії подолання, або як захисного механізму. Використання гумору – один з дієвих захисних механізмів, що допомагає зберегти здоровий глузд шляхом нейтралізації негативних емоцій. Ще З. Фрейд зазначав, що метою сміху є вивільнення зайвої психічної енергії. Адаптивна функція почуття гумору, як захисного механізму, полягає у несвідомому

захисті Его від руйнівних впливів деструктивних емоцій та настанов, пов'язаних із травмуючою ситуацією.

Коли ж особистість у складних ситуаціях свідомо звертається до почуття гумору, тоді воно виступає як різновид особистісних копінг-стратегій. Гумор вважається емоційно сфокусованою стратегією. Дана стратегія є найбільш ефективною у ситуації поширення хвороби на яку окремих індивід не має дієвого впливу. Це дозволяє знизити негативні емоційні реакції на стресову ситуацію завдяки її когнітивній переоцінці (наприклад, знайти сенс у неприємній ситуації, сприймати труднощі як умови для особистісного зростання тощо).

Почуття гумору, є досить складним багатовимірним особистісним утворенням і передбачає комплекс перцептивних, когнітивних, емоціональних, фізіологічних та поведінкових процесів. Серед детермінант почуття гумору виокремлюють індивідуальні особливості пізнавальної сфери, перебігу емоційних процесів, характер, тощо (Квасник Г., 2013).

Почуття гумору визнається компонентом такої особистісної диспозиції як оптимізм. Важливим є те, що оптимізм завжди пов'язується з переживанням радісного світосприйняття, позитивних емоцій, впевненості в подоланні життєвих труднощів, їх тимчасовому характері, вірі індивіда в силу людської природи і у власні ресурси (Арґайл М., 2003; Гордеева Т., 2007; Carver С., 2005; Peterson С., 2000; Seligman М., 1984 та ін.). Тому почуття гумору вважається ознакою здорової особистості.

Більше того, через почуття гумору розкривається система настановлень, цінностей, ставлень особистості. Почуття гумору виявляється як особливий вид світогляду, що характеризується багатством напівтонів у сприйнятті буття (Мусійчук М., 2011). У класифікації форм гумору С. Рубінштейна почуття гумору характеризується як світоглядне явище, як одне із тих почуттів, що найчастіше відображають стійкі світоглядні настанови особистості. За рівнем узагальнення воно еквівалентне абстрактному мисленню. Механізм комічного пояснюється через народження у процесі сприйняття інформації нового,

імпліцитного смислу, шляхом руйнування смислових стереотипів на різних рівнях узагальнення.

Характеризуючи функції почуття гумору як особистісного ресурсу стресоподолання у ситуації швидкого та непередбаченого поширення хвороби та вимушеної ізоляції слід зазначити такі. Перша полягає у тому, що під час гумористичного обігрування небезпечної ситуації, що викликає почуття страху та тривоги, людина починає її знецінювати, сприймати як менш значущу. У контексті розгляду цієї функції почуття гумору доречно звернутися до погляду М. Чернишевського на мотивацію гумору. На його погляд, комічне будить у нас почуття власної гідності. Якщо людина демонструє іронічне ставлення до будь-якої ситуації, вона тим самим підкреслює власний розум, самовладання, силу та невразливість, що високо цінується іншими членами суспільства.

По-друге, почуття гумору дозволяє вийти за межі реальності та отримати задоволення від власної винахідливості та оригінальності. Крім того, робота мислення сама по собі приносить людині відчуття задоволення. Саме через цю функцію гумору його часто розглядають у зв'язку з креативністю та когнітивними здібностями.

Важливим є те, що почуття гумору є основою для консолідації однодумців, своєрідною внутрішньою мовою спілкування, знаходження людей «близьких за духом». А. Бергсон називає сміх «змовою» між особами, які сміються: багато жартів зовсім незрозумілих одним людям є близькими іншим, адже вони тісно пов'язані з їх власними уявленнями (Bergson A., 1992). Від цього посилюється почуття соціальної приналежності, як основи психологічної безпеки.

Нарешті, почуття гумору виконує функцію соціальної критики деяких недолугих дій керівництва та влади у подібній ситуації. Дотепи є сублімованою формою протесту проти авторитету зовнішніх обставин та соціальних обмежень, психологічним визволенням з-під їх гніту. Деякі дослідники вважають, що вищезазначену функцію виконує так званий «чорний гумор».

Зазначені когнітивні та емоційні, індивідуальні та соціальні особливості почуття гумору дозволяють зрозуміти його роль як вагомого особистісного ресурсу в умовах пандемії та стати основою для подальших емпіричних досліджень.

DOI: 10.5281/zenodo.4399704

Яхно Ю. С.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Соціально-економічні, історико-культурні, суспільно-політичні процеси, які відбуваються в Україні, перебувають у швидкісній трансформації, опираючись на досвід європейських країн. Такі зміни значно підвищують вимоги до кожного з його членів, до яких вони найчастіше не готові у зв'язку з відсутністю основних життєво важливих компетентностей. Відповідно до цього постає питання про виховання конкурентноспроможної особистості, з високим адаптивним потенціалом до постійних змін, яка зможе ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем та сприятиме розвитку нашої держави.

Саме тому у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. зазначається: *«Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян»* (2013). У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти за новою редакцією чітко вказується на розвиток ключових компетентностей, серед яких чільне місце займає соціальна (2011).

Отже, важливою проблемою загальнотеоретичного спрямування є визначення сутності соціальної компетентності як базового поняття соціальної педагогіки, оскільки сучасна вітчизняна освіта тільки починає оперувати цим поняттям в тому сенсі, який пропонують європейські вчені.

У науковій літературі до визначення поняття «соціальна компетентність» використовується, переважно, два підходи – педагогічний та соціологічний. Так, відповідно до *педагогічного підходу*, соціальна компетентність – це сукупність певних особистісних якостей, потреб, здібностей, теоретичних знань, практичних умінь та сформованих навичок соціального мислення, мовлення, емоційно-мотиваційної та міжособистісної поведінки. У межах гуманітарного напрямку в педагогіці, який очолив американський психолог М. Адлер, соціальна компетентність розглядається як динамічна характеристика особистості. Вона являє собою сукупність соціальних, когнітивних та емоційних навичок, які є необхідними для успішної соціальної адаптації, співробітництва, контролю соціальної ситуації та професійної діяльності (Соболева С., 2018).

Згідно із *соціологічним підходом*, соціальна компетентність розглядається як здатність особистості орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях, жити й ефективно працювати в суспільстві з ринковою економікою на основі сучасної базової методологічної, світоглядної, духовної, моральної, інформаційної культури. Окремі вітчизняні та зарубіжні вчені (Н. Рототаєва, Ю. Слесарев, О. Спірін, О. Шавріна та ін.) розглядають соціальну компетентність у тісному взаємозв'язку з такими особистісними характеристиками, як: громадянська спрямованість, соціальна відповідальність, міжособистісна толерантність, активність тощо.

Ми дотримуємося дефініції поняття «соціальна компетентність», що запропоноване Н. Калініною: поєднує і педагогічний і соціальний підходи і визначається «як «інтегративне особистісне утворення, що об'єднує в систему знання людини про суспільство та саму себе; уміння, навички поведінки в суспільстві; а також відносини, що виявляються в особистісних якостях людини, її мотиваціях, ціннісних орієнтаціях, які дозволяють інтегрувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення соціально значущих цілей і рішення проблем» (Калініна Н., 2006).

Відповідно до думки М. Гончарової-Горянської, зміст соціальної компетентності включає:

- «знати»: знання, необхідні для здійснення соціальних технологій; цінності, які скеровують використання знань та вмінь;
- «уміти»: не лише способи реалізації знань, а й уміння особистості вільного та свідомого самовизначення як у внутрішньому духовному досвіді, так і у зовнішній соціальній дійсності;
- «досягати»: уміння реалізувати поставлені цілі в межах закону, моралі, культури;
- «відповідати»: діяльність та поведінка особистості відповідають вимогам, які висувають до особистості держава, соціум, родина, фах тощо (Гончарова-Горянська М., 2004).

Аналізуючи різні підходи до структури соціальної компетентності, зазначимо, що І. Зимня включає до неї такі компоненти, які відображають її зміст: знанневий (передбачає наявність у суб'єкта знань про зміст соціальної компетентності); мотиваційний (характеризує готовність суб'єкта до прояву компетентності); ціннісно-смісловий (ставлення суб'єкта до змісту соціальної компетентності, емоційно-вольова регуляція процесу реалізації компетентності, ставлення до результатів); поведінковий (досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях) (Зимня І., 2003).

С. Архипова в якості складових компетентності пропонує певні характеристики. Згідно з її підходом, гностична чи когнітивна характеристика відображає наявність необхідних знань, обсяг та рівень яких є головною характеристикою компетентності (Архипова С., 2004).

Л. Варяниця виділяє такі критерії соціальної компетентності школярів, як: емоційно-ціннісний, що виявлявся в умінні розуміти власні емоції та адекватно реагувати на емоційні прояви однолітків; соціально-когнітивний, що свідчив про обізнаність із соціальними нормами, законами соціуму, опанування способів побудови безконфліктних стосунків; комунікативний, що засвідчував сформованість у дітей умінь

обирати адекватні способи спілкування з однолітками та дорослими, виявляти в мовленнєвій комунікації свою індивідуальність (Варяниця Л., 2006).

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що кожен вкладає своє специфічне бачення даного феномена та його складові, відповідно до тієї категорії суспільства, яке науковець вивчає (діти, дорослі, спеціалісти певних професій тощо).

Отже, під соціальною компетентністю ми розуміємо як володіння соціальними знаннями, вміннями та навичками, наявність певного рівня соціального досвіду, що дозволяє продуктивно взаємодіяти в соціумі.

Оскільки наше дослідження передбачає формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями під час освітнього процесу, то на основі синтезу визначень науковців ми визначаємо такі її змістові компоненти:

- когнітивно-усвідомлювальний – передбачає наявність соціального інтелекту (знання норм та правил поведінки), усвідомлення себе як активного члена суспільства, громадянина своєї країни, розуміння соціальної дійсності, розуміння закономірностей суспільного буття та розвитку суспільства і світу;
- мотиваційно-емоційний – на індивідуальному рівні передбачає усвідомлення власних потреб, мотивів поведінки, ціннісних орієнтацій, розуміння власних емоцій, почуттів, психічну саморегуляцію, мотиви власного саморозвитку та досягнень на суто соціальному рівні передбачається розуміння емоційних проявів, бажань;
- рефлексивно-регулятивний – дозволяє оцінити ступінь сприйняття, розуміння та оцінки соціальних об'єктів (інших людей, самих себе, соціальних груп), віддзеркалює здатність до саморегуляції власної поведінки, емоційних станів;
- діяльнісно-поведінковий – характеризується на соціальному рівні навичками ефективної взаємодії з соціумом, виявляється у діях, вчинках, у культурі спілкування, у здатності обирати тактику і стратегію

поведінки з урахуванням особливостей ситуації взаємин, у спроможності протистояти деструктивним формам поведінки.

Важливість врахування вікової динаміки та наявність вікових особливостей у процесі розвитку складових соціальної компетентності також зазначається авторами. На думку Н. Калініної, психологічні складові соціальної компетентності детермінуються завданнями вікового розвитку та провідної для кожного віку соціально значущої діяльності, розгортаються відповідно до вікових закономірностей становлення особистості на кожному віковому етапі та відображаються в комплексі інтегративних особистісно-поведінкових новоутворень кожного віку (Калініна Н., 2006).

Отже, процес формування соціальної компетентності передбачає застосування інноваційних технологій у сфері міжособистісних стосунків, комунікативної та спільної діяльності. Його не можна розглядати як звичайну систему корекційної роботи з формування певних знань, умінь і навичок. Багато в чому успішність його реалізації залежить від індивідуальних особливостей підлітків (інтелектуального, емоційного й особистісного розвитку; системи цінностей і потреб, що склалися під впливом сім'ї, навчального закладу тощо). Формування і розвиток соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями можна розглядати як одне з пріоритетних корекційних завдань у забезпеченні подальшої їхньої соціалізації.

НАШІ АВТОРИ:

Акименко І. М. – доцент кафедри екологічної психології та соціології НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат істор. наук.

Акусок К. В. – студентка психолого-педагогічного факультету НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Андрієвська С. В. – доцент кафедри технології та методики викладання Полоцького державного університету, кандидат істор. наук.

Андреева І. Н. – професор кафедри технології та методики викладання Полоцького державного університету, доктор психол. наук.

Анисимова Д. Д. – студентка гуманітарного факультету Полоцького державного університету.

Бабатіна С. І. – доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету, кандидат психол. наук.

Білоус О. В. – старший викладач кафедри географії НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Блинова О. Є. – завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету, доктор психол. наук.

Бобер М. І. – студентка психолого-педагогічного факультету НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Бондарчук О. І. – завідувач кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти», доктор психол. наук.

Брикса Ю. О. – старший викладач кафедри технології та методики викладання Полоцького державного університету, кандидат істор. наук.

Буковська О. О. – доцент кафедри екологічної психології та соціології НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Васютинський В. О. – головний науковий співробітник лабораторії психології мас і спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, доктор психол. наук.

Вічалковська Н. К. – доцент кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки, кандидат психол. наук.

Волкова О. О. – аспірантка кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Гайович Є. А. – студентка факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Галян І. М. – професор кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, доктор психол. наук.

Галян О. І. – професор кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, доктор пед. наук.

Гапоненко Д. І. – доцент кафедри екологічної психології та соціології НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат істор. наук.

Гассабо О. В. – аспірант кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Герасіна С. В. – доцент кафедри психології Університету Григорія Сковороди у Переяславі, кандидат психол. наук.

Граділь Є. О. – аспірантка кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету.

Громова Г. М. – аспірантка лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Гуріна З. В. – доцент кафедри психології Університету Григорія Сковороди у Переяславі, кандидат психол. наук.

Дерев'янюк С. П. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Діброва В. А. – аспірантка лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Довжик І. Г. – аспірант кафедри технології та методики викладання Полоцького державного університету.

Дорошок Н. А. – доцент кафедри екологічної психології та соціології НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат істор. наук.

Дроздов О. Ю. – завідувач кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУЧК імені Т. Г. Шевченка, доктор психол. наук.

Дроздова М. А. – доцент кафедри екологічної психології та соціології НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Духневич В. М. – завідувач лабораторії політико-правових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психол. наук.

Дяченко В. А. – доцент кафедри екологічної психології та

соціології НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Іванашко О. Є. – доцент кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки, кандидат психол. наук.

Козакова С. В. – старший викладач кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти».

Каленчук В. О. – аспірант кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету.

Кирилов А. В. – аспірант кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, доктор психол. наук.

Киричук В. О. – доцент кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти», кандидат пед. наук.

Кленіна К. В. – студентка факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету.

Кононенко К. А. – аспірант кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Кононов І. Ф. – завідувач кафедри філософії та соціології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ), доктор соціол. наук.

Косолапова Г. М. – студентка факультету історичної і соціально-психологічної освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Кочубейник О. М. – провідний науковий співробітник лабораторії психології політико-правових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, доктор психол. наук.

Круглов К. О. – аспірант кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету.

Крупник Г. А. – аспірантка кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету.

Крупник І. Р. – доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету, кандидат психол. наук.

Лісневська А. О. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Лиля М. В. – доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання Університету Григорія Сковороди в Переяславі, кандидат психол. наук.

Ляховець Л. О. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної

психології імені М. А. Скока НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Манчуленко М. В. – доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат пед. наук.

Махній М. М. – практичний психолог КУ «Інклюзивно-ресурсний центр № 1» Чернігівської міської ради.

Молочко А. Я. – студентка психолого-педагогічного факультету НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Молчанова С. В. – студентка психолого-педагогічного факультету НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Москальов М. В. – доцент кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти», кандидат психол. наук.

Мунасіпова-Мотяш І. А. – доцент кафедри екологічної психології та соціології НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат біол. наук.

Панченко В. О. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Панченко Т. С. – старший викладач кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Папуча М. В. – завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, доктор психол. наук.

Петрова К. В. – доцент кафедри бізнес-адміністрування та менеджменту зовнішньоекономічної діяльності Запорізького національного університету, кандидат наук з держ. управління.

Повечера І. В. – доцент кафедри технологічної освіти та інформатики НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат пед. наук.

Позняк Т. М. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат пед. наук.

Пономаренко С. О. – студентка психолого-педагогічного факультету НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Примак Н. С. – студентка психолого-педагогічного факультету НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Примак Ю. В. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Прокопенко О. А. – старший викладач кафедри психології

управління Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти».

Рязанова К. В. – студентка психолого-педагогічного факультету НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Сасовська О. В. – аспірантка кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Світанько Н. О. – студентка факультету історичної і соціально-психологічної освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Сергет І. В. – аспірантка кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету.

Скока А. Г. – декан психолого-педагогічного факультету НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Скрипко С. О. – викладач кафедри технологічної освіти та інформатики НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Сыроежко С. И. – студент гуманітарного факультету Полоцького державного університету.

Титаренко Т. М. – головний науковий співробітник лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, академік НАПН України, доктор психол. наук.

Урсуленко О. Б. – аспірантка кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету.

Фенно В. С. – студентка психолого-педагогічного факультету НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Фера С. В. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Чижма Д. М. – доцент кафедри психології Університету Григорія Сковороди в Переяславі, кандидат психол. наук.

Шевченко А. В. – студентка факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету.

Шкраб К. О. – студентка психолого-педагогічного факультету НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Шлімакова І. І. – завідувач кафедри екологічної психології та соціології НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Юрченко В. Н. – старший викладач кафедри технології та методики викладання Полоцького державного університету.

Ющенко І. М. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУЧК імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Янцевич О. А. – студентка гуманітарного факультету Полоцького державного університету.

Яхно Ю. С. – студентка психолого-педагогічного факультету НУЧК імені Т. Г. Шевченка.



З М І С Т

Акименко І. М. Політична культура та електоральна поведінка молоді на сучасному етапі: психологічні аспекти	3
Акусок К. В. Теоретичні основи феномену інклюзивного освітнього простору	6
Андреева И. Н. Эмоциональная креативность как фактор позитивних межличностных отношений	10
Андриевская С. В., Янцевич О. А. Взаимосвязь жизнестойкости и совладающего поведения у специалистов в сфере финансов	14
Анисимова Д. Д. Влияние социально-демографических характеристик ребёнка и родителя на их привязанность	17
Бабатіна С. І. Критерії психологічного здоров'я особистості	21
Білоус О. В. Технології творчого саморозвитку особистості майбутнього педагога	24
Блинова О. Є. Особистісні детермінанти конкурентоздатності випускника університету	27
Бондарчук О. І. Психологічна безпека освітнього середовища в умовах дистанційного навчання: виклики сьогодення	31
Брикса Ю. О. Особенности формирования ценностных ориентаций военнослужащих	34

Буковська О. О. Постравматичний синдром: причини та напрямки психологічної допомоги	39
Васютинський В. О. Почуття провини і толерантність до незгод у суперечливому ефекті неконфронтаційної проблематизації спілкування	43
Вічалковська Н. К., Іванашко О. Є. Кероване навчання як складова педагогічного заняття в інклюзивному класі	47
Волкова О. О. Теоретичний аналіз феномена реабілітаційного потенціалу особистості	50
Галян І. М., Галян О. І. Ціннісно-смілова саморегуляція особистості у психологічному дискурсі	53
Гапоненко Д. І. Популярність і довіра до джерел інформації серед населення Чернігівської області	56
Гассаб О. В. Соціологічний погляд на причини девіантної поведінки	59
Герасіна С. В. Деструктивний вплив тривожності на психоемоційний стан молодших підлітків	63
Граділь Є. О. Психологічне аналізування професійних якостей працівників митної служби	70
Громова Г. М. Особливості зв'язку інтолерантності до невизначеності з симптомами ПТСР у ветеранів з важкими пораненнями	72

Гуріна З. В. Стресостійкість та її прояв у юнацькому віці	76
Дерев'яно С. П. Когнітивні викривлення, пов'язані з емоційним інтелектом	81
Діброва В. А. Ретроспективне майбутнє як особливість психологічного часу внутрішньо переміщених осіб	85
Дорошок Н. А. Етносоціальна культура як соціально-духовний феномен	88
Дроздов О. Ю. Особливості соціальної довіри вітчизняних студентів до представників різних професійних груп	93
Дроздова М. А. Статеві особливості антисоціальної креативності молоді в ситуації помсти	97
Духневич В. М. Про готовність до конструктивної поведінки у надзвичайній ситуації	102
Дяченко В. А. Проблеми у навчанні дітей молодшого шкільного віку з труднощами довільної регуляції і контролю своєї поведінки	105
Казакова С. В. Психологічні особливості умінь і навичок практичної діяльності керівників закладів професійно-технічної освіти у сфері маркетингу освітніх послуг	109
Каленчук В. О. Особливості організаційної культури закладу вищої освіти	113

Киричук В. О. Психолого-педагогічна діагностика особистісного розвитку в хмарному сервісі проектного управління освітнім процесом «Універсал-онлайн»	117
Кленіна К. В. Ціннісні орієнтації учасників булінгу в шкільному просторі	120
Кононенко К. А. Репрезентация смыслового кризиса в современных психологических школах	123
Кононов И. Ф. Социально-психологические характеристики жизни населения на неподконтрольной территории Луганской области	126
Косолапова Г. М., Гуріна З. В. Психоемоційні стани військовослужбовця в умовах бойових дій	130
Кочубейник О. М. COVID-нігілізм: актуалізація ілюзії власного безсмертя	135
Круглов К. О. Структура соціального капіталу: психологічні підходи	140
Крупник Г. А. Вивчення індивідуально-психологічних особливостей сиблінгів підлітково-юнацького віку	143
Крупник І. Р. Особливості вирішення та чинники конфліктних ситуацій у молодих сім'ях	146
Лісневська А. О. Уявлення схильних до Інтернет-залежності осіб раннього юнацького віку про свої стосунки з безпосереднім оточенням	150

Ли́ла М. В. Розвиток мовної особистості студента в умовах дистанційного навчання	153
Ляховець Л. О. Уявлення студентів-психологів про своє професійне майбутнє	156
Манчуленко Л. В., Гайович Є. А. Пріоритетність сімейної форми виховання дітей-сиріт в умовах сучасних соціальних змін	161
Махній М. М. Психомалюнккові методики у діагностично- корекційній роботі в системі інклюзивної освіти	165
Молочко А. Я., Ляховець Л. О. Бренд як спосіб самопрезентації особистості користувача соціальних мереж	170
Молчанова С. В. Особливості професійного вигорання фахівців ІТ-сфери	175
Москальов М. В. Психологічна готовність молодих педагогів до інноваційної діяльності як чинник їхнього суб'єктивного благополуччя	177
Мунасіпова-Мотяш І. А. Особливості ставлення до власного здоров'я підлітків з різним рівнем вольової організації особистості	182
Мунасіпова-Мотяш І. А., Бобер М. І. Показники екологічної свідомості студентів з різним рівнем суб'єктивного благополуччя	187
Панченко В. О. Психологічна готовність до пологів: проблема діагностики	191

Папуча М. В., Кирилов А. В. Внутрішній світ особистості	195
Позняк Т. М., Петрова К. В. Проблеми соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників в умовах дистанційного навчання	198
Пономаренко С. О., Лісневська А. О. Особистісні характеристики жінок, що потрапляють від сімейного насильства	205
Примак Н. С. Організація навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями як проблема сучасної педагогічної теорії та практики	209
Примак Ю. В. Соціальні уявлення студентської молоді про духовність сучасної особистості	213
Прокопенко О. А. Психологічні аспекти педагогічної діяльності	217
Рязанова К. В., Панченко Т. С. Особистісна зрілість у науковій та буденній свідомості	219
Сасовська О. В. Психологічні аспекти впливу інтернет-адикції на становлення особистості у підлітковому віці	224
Світанько Н. О., Чижма Д. М. Особливості сімейних стосунків у молодого подружжя	226
Сергет І. В. Переживання особистістю онкологічного захворювання як кризової ситуації	229
Скок А. Г. Довіра як чинник соціально-безпечної взаємодії	231

Скрипко С. О., Повечера І. В. Мотиваційний компонент готовності майбутніх вчителів технологій до дистанційного навчання	237
Сыроежко С. И. Взаимосвязь различных видов веры у родителей с характеристиками стиля воспитания детей	240
Титаренко Т. М. Пандемічна повсякденність: ландшафти життєтворення	244
Уруленко О. Б. Актуальність та основні напрямки психологічного вивчення міської ідентичності	248
Фенно В. С. Казкотерапія як метод соціальної адаптації дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю	251
Фера С. В. Мобінг у колективах закладів вищої освіти	254
Шевченко А. В. Соціальні очікування у вимірах психологічного благополуччя	257
Шкраб К. О. Особливості роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру (з досвіду роботи громадської організації «Центр АВА-терапії»)	259
Шлімакова І. І. Особливості емоційної складової буденної свідомості чернігівців в умовах пандемії коронавірусу	263
Юрченко В. Н., Довжик И. Г. Роль студенческой мастерской в профессиональном становлении личности студентов	267

Ющенко І. М. Почуття гумору як особистісний адаптивний ресурс в умовах пандемії	272
Яхно Ю. С. Формування соціальної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку як науково-педагогічна проблема	276
Наші автори	281



Наукове електронне видання

**ОДИНАДЦЯТИ СІВЕРЯНСЬКІ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИТАННЯ**

Матеріали міжнародної наукової онлайн конференції
(27 листопада 2020 року, м. Чернігів)

Наукова редакція

О. Ю. Дроздов, І. І. Шлімакова

Літературна редакція

М. А. Дроздова, Л. О. Ляховець, С. В. Фера,
І. І. Шлімакова, О. Ю. Дроздов

Комп'ютерна верстка та макетування

О. Ю. Дроздов