

Міністерство освіти і науки України
Хмельницька обласна рада
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Факультет дошкільної освіти та психології
Кафедра психології



ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ХХІ ст.: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

*З нагоди 125-ї річниці від дня народження Костюка Григорія
Силовича, українського психолога, доктора психологічних наук,
професора, засновника психологічної освіти в Україні*

**МАТЕРІАЛИ
VIII МІЖВУЗІВСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

24 квітня 2024 року

Хмельницький – 2024

УДК 159.923.- 027.22 (063)

ББК 88. 94, 215.1

П 69

Рекомендовано до друку рішенням кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 10 від 15 травня 2024 року) та рішенням вченої ради Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 6 від 29.05.2024 року)

Редакційна колегія:

Мотозюк Л.М., кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Кондратюк С.А., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Цегельник Т.М., доктор філософії, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

П69 Практична психологія XXI ст.: проблеми та перспективи : матеріали VIII міжвузівської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 24 квітня 2024 року). (електронне видання). Хмельницький: кафедра психології ХГПА, 2024. 350 с.

У збірнику подано матеріали доповідей учасників VIII міжвузівської науково-практичної конференції «Практична психологія XXI століття: проблеми та перспективи» з нагоди 125-ї річниці від дня народження Костюка Григорія Силевича, українського психолога, доктора психологічних наук, професора, засновника психологічної освіти в Україні, яка відбулася у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії 24 квітня 2024 року.

Матеріали конференції містять наукові статті викладачів, здобувачів закладів вищої освіти, практичних психологів, психологів освіти, педагогів, вихователів ЗДО з наступних питань: сучасні інструменти в роботі психолога в умовах воєнного стану; актуальні питання вікової, педагогічної психології та психології особистості; психологія розвитку сучасної людини: особистісні та ситуативні детермінанти; сучасна освіта і проблеми когнітивного розвитку; проблема соціально-психологічної адаптації в умовах сучасності; актуальні питання психології сім'ї; людина і суспільство: психологічні аспекти взаємодії; психологічні проблеми прогнозування міжетнічних відносин; сучасні дослідження клінічної та спеціальної психології; підходи до підготовки кадрів у галузі психології; прикладні психологічні дослідження; психотехнології активізації особистісних та групових ресурсів.

Матеріали друкуються в авторській редакції. За науковий зміст і якість поданих матеріалів, наведені факти та статистичні дані відповідають автори, а також наукові керівники (для здобувачів вищої освіти).

© Колектив авторів, 2024
© Кафедра психології ХГПА, 2024

ЗМІСТ

АКАТОВА Ангеліна, ЧОРНА Наталія Людина і суспільство: психологічні аспекти взаємодії.....	7
АТЛАСЮК Інна Психолого-педагогічні підходи до виховання дітей з ООП.....	12
БАРАН Лілія Формування стресостійкості школярів засобами фізичної культури.....	17
БОНДАР Олександра, КОНДРАТЮК Світлана Вплив гендерних стереотипів на вибір професії.....	21
БОНДАР Олександра, МОТОЗЮК Людмила Психоемоційний стан українців в умовах війни.....	28
БУЦЕНКО Діана, КОНДРАТЮК Світлана Вплив соціальних мереж на динаміку соціального конфлікту.....	34
ВЕРБОЛОВИЧ Алла Використання у професійній діяльності педагога методів ейдетики як засобу стимулювання позитивної навчальної мотивації здобувачів освіти.....	39
ВЕРБОЛОВИЧ Алла Психологічні аспекти впливу засобів мистецтва на розвиток художньої обдарованості та творчої уяви молодшого школяра в умовах Нової української школи.....	52
ВОВК Валентин Ознайомлювальна практика – перший етап практичної фахової підготовки психолога.....	59
ВОЗНЮК Діана Формування когнітивних навичок у дітей із порушенням інтелектуального розвитку (легкий ступінь).....	66
ГАВРИЛЬКЕВИЧ В'ячеслав Зміст і співвідношення понять «психічний розлад», «психічне порушення», «психічна хвороба», «психічне захворювання», «психічна патологія».....	71
ГОНЧАРУК Людмила Логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку засобами конструктора LEGO.....	75
ГРЕБЕНЮК Олеся, ЛУКАШУК Марина Хібукі-терапія як інструмент у роботі психолога.....	80
ДАРМОГРАЙ Інна Нетрадиційні техніки образотворчого мистецтва у розвитку особистості дитини дошкільного віку.....	84
ДУДЧИШИН Іванна, ТАФІНЦЕВА Світлана Психологічні чинники конформної поведінки у підлітковому віці.....	91
ЖУРАВЛОВА Марія, ЧОРНА Наталія Людина і суспільство: психологічні аспекти взаємодії.....	94
ІЩУК Тетяна Актуальні питання підготовки здобувачів освіти спеціальності 013 Початкова освіта з вікової та педагогічної психології.....	99
КАПІТАНЧУК Вікторія, ТАФІНЦЕВА Світлана Дитячо-	

батьківські відносини як предмет дослідження у психології: теоретичний аспект.....	106
КАРУН Катерина, МОТОЗЮК Людмила Значення психологічної допомоги для внутрішньо переміщених сімей в умовах воєнного часу.....	112
КЛИМЧУК Владислав, ТАФІНЦЕВА Світлана Вплив соціальних мереж на формування самооцінки в підлітковому віці.....	119
КОБЕРНИК Людмила, КОНДРАТЮК Світлана Дослідження самооцінки осіб юнацького віку.....	127
КОВАЛЬЧУК Анастасія, ІЩУК Тетяна Виховання почуття відповідальності в молодших школярів.....	131
КОВРИГА Ольга, ЛУКАШУК Марина Роль інтелектуальної готовності дітей до навчання в школі.....	136
КОЛЕСНИКОВА Олена, Кондратюк Світлана Причини виникнення, динаміка та наслідки сімейних конфліктів.....	140
КОНДРАТЮК Світлана Фундатор вітчизняної психологічної науки (інформ-досьє до 125 річчя від дня народження Григорія Силевича Костюка).....	144
КОРІНЬ Божена, МОТОЗЮК Людмила Психологічні особливості розвитку резильєнтності студентської молоді.....	149
КОСТЯНТИНОВА Вікторія, КОНДРАТЮК Світлана Стратегії психологічної підтримки для полегшення соціальної адаптації в умовах соціальних криз.....	155
КРЕНТОВСЬКА Анна, ТАФІНЦЕВА Світлана Розвиток рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.....	161
КУПРІЙ Яна, КОНДРАТЮК Світлана Особливості соціалізації підлітків, які виховуються у неповних сім'ях.....	167
КУПРІЙ Яна, КОНДРАТЮК Світлана Феномен емоційного вигорання у процесі навчання у ЗВО. Причини виникнення та найпоширеніші ознаки.....	172
ЛИТВИНЧУК Олена Арттерапія як засіб зниження психоемоційної напруги у дітей з особливими освітніми потребами.....	178
ЛУКАШУК Марина Особливості психологічної травми та посттравматичний стресовий розлад.....	182
МАРИМОРИЧ Анна, ЛУКАШУК Марина Роль соціального середовища у формуванні професійних уподобань та цілей молоді.....	187
МИРОНЮК Юлія, КОНДРАТЮК Світлана Аналіз фізіологічних та психологічних змін у підлітковому віці та їх вплив на ставлення до особистого здоров'я.....	196
МОТОЗЮК Людмила Сфери застосування методу травмафокусу у психологічній практиці.....	202

НАУМУК Оксана, КОНДРАТЮК Світлана	Особливості соціального розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.....	209
НАУМУК Оксана, КОНДРАТЮК Світлана	Особливості психологічної корекції порушень уваги у дошкільному віці.....	214
ОЛІЙНИК Антоніна	Соціальна перцепція як важливий фактор навчально-виховного процесу.....	220
ПАЛЯНИЦЯ Ілона	Розвиток мовленнєвої активності дошкільників, засобами коректурних таблиць та асоціативних карток.....	225
ПЕТЛЯК Анна, СТАРОВОЙТ Ілона	Тривожність як психологічний феномен реагування дитини на стресову ситуацію під час війни.....	230
ПЛЕЦЬ Владислав	Психологічний супровід дітей та підлітків, які втратили батьків методом метафори.....	237
ПІСОЦЬКА Леоніда, ПОПОВИЧ Оксана	Особливості проявів страхів у дітей дошкільного віку.....	242
ПОБЕРЕЖНА Катерина, МОТОЗЮК Людмила	Залежність від соціальних мереж як проблема сучасної молоді.....	248
ПОЛІЩУК Віра, КОЗАК Марія	Причини виникнення розладів аутистичного спектру у дітей дошкільного віку.....	252
ПРОХОРЧУК Дар'я, ЛУКАШУК Марина	Агресивна поведінка: психологічний вимір проблеми на прикладі закордонних досліджень.....	256
РАТУШНЯК Алла, КУРОЧКІНА Анастасія	Розвиток логічного мислення дітей дошкільного віку за допомогою паличок Кюїзенера.....	260
РУДИК Юлія, ЧОРНА Наталія	Позитивна психотерапія та її вплив на світогляд українців: філософсько-психологічний аспект.....	265
СТАРОВОЙТ Ілона	Особливості психологічного здоров'я молоді в умовах війни.....	274
СТЕМПІНСЬКА Катерина	Вплив психологічної підтримки на розвиток дітей з особливими освітніми потребами.....	278
СТЕМПІНСЬКА Лілія	Психологічні стратегії для розвитку соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами.....	283
СТЕМПІНСЬКИЙ Олександр	Розвиток пізнавальної активності учнів на уроках інформатики.....	288
СТОРОЖУК Тетяна, ЧОРНА Наталія	Форми маніпуляції суспільною свідомістю в історичному контексті.....	291

СТРЕКАЛОВА Вікторія, Кондратюк Світлана Вплив особливостей підліткового періоду на формування психічного здоров'я особистості.....	300
ТАФІНЦЕВА Світлана Відреагування травматичного досвіду війни у дитячих малюнках.....	305
ТЕРЕЩЕНКО Світлана, ЛУКАШУК Марина Психологічні особливості підліткового віку.....	311
УЛОВИЧ Оксана Екологічна свідомість дітей дошкільного віку.....	316
ФІЩУК Оксана Сенсорно-моторна інтеграція з дітьми з синдромом Дауна.....	320
ЦЕГЕЛЬНИК Тетяна, КРИВА Наталія Психологічні механізми розвитку фонетико-графічних навичок в учнів початкової школи з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.....	325
ЦЕГЕЛЬНИК Тетяна, ПЛАЧИНТА Анна Психологічні аспекти розвитку фонематичного сприйняття у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.....	329
ШМИГОВАНА Лілія, МОТОЗЮК Людмила Дитячі страхи: психологічні особливості.....	332
ЯКИМЧУК Ангеліна Діагностика та корекція порушень морального розвитку молодшого школяра.....	339
ЯРОМЕНКО Вікторія, КОНДРАТЮК Світлана Теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності молоді до створення сім'ї	344

АКАТОВА Ангеліна,

здобувачка першого
(бакалаврського) рівня вищої
освіти зі спеціальності
053 Психологія, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна
академія

Науковий керівник: **ЧОРНА
Наталія,** кандидат
психологічних наук, старший
викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-
педагогічна академія

ЛЮДИНА І СУСПІЛЬСТВО: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ

Суспільство - це група людей, які об'єдналися разом для взаємодії, співпраці і спільного життя на певній території. Воно представляє собою складну систему, в якій існують певні соціальні, економічні, культурні та політичні зв'язки.

У сучасній соціології аспект розгляду особистості є однією з найважливіших проблем. Неможливо аналізувати соціальні процеси, функціонування і розвиток соціальних систем, не звертаючись до дослідження сутності особистості як суб'єкта соціальної поведінки та суспільних відносин, не вивчаючи потреб, інтересів, духовного світу особистості, не аналізуючи складних й різнобічних її зв'язків з соціальним мікро- і макросередовищем.

Особистість як феномен вивчається різними науками. Філософію цікавить особистість як суб'єкт пізнання і творчості. Психологія аналізує особистість як стійку цілісність психічних процесів, властивостей.

Взаємодія людини і суспільства – це складний і багатогранний процес, який має безліч психологічних аспектів. Вона полягає в самореалізації і самоактуалізації людини в соціальному середовищі проживання. Така взаємодія є важливим способом соціалізації людини і має велике значення для її існування в цілому. Проаналізуємо деякі з ключових моментів цієї взаємодії.

Важливим аспектом у цій взаємодії є соціалізація, яка характеризується такими ознаками:

- з раннього дитинства люди вчаться нормам, цінностям та очікуванням суспільства, в якому вони живуть. Це відбувається через процес соціалізації, який включає в себе вплив сім'ї, школи, однолітків та інших соціальних груп;

- соціалізація відіграє важливу роль у формуванні особистості, оскільки вона допомагає людям зрозуміти, хто вони такі, і як їм слід поводитися в суспільстві.

На активну роль індивіда в процесі засвоєння соціального досвіду вказують Ж. Піаже, Дж. Мід, які наголошують, що соціалізація не може відбуватися як односторонній вплив оточення на особистість, а передбачає зворотній вплив [9, с. 104]. Представники теорії гуманістичної психології (Г. Олпорт, К. Роджерс) під соціалізацією розуміють процес самоактуалізації «Я – концепції», самореалізації особистістю своїх потенційних і творчих здібностей, розглядаючи соціалізацію як процес подолання негативних впливів середовища, що заважають саморозвитку і самоствердженню особистості [3, с. 38].

І. Кон визначав процес соціалізації як засвоєння індивідом соціального досвіду, під час якого створюється конкретна особистість, що не можна зводити до безпосередньої взаємодії індивідів. Наполягаючи на ролі особистості в соціалізації, автор зауважував, що «соціалізація – процес засвоєння людиною певної системи знань, норм, цінностей, які дозволяють їй функціонувати в якості повноправного члена суспільства».[8, с. 38]. Доцільно наголосити на спільності розглянутих наукових підходів у визначенні сутності соціалізації, які полягають, як стверджує В. Москаленко, у тому, що процес соціалізації має «діяльнісний характер», а головним критерієм його результативності є вільне функціонування індивіда в суспільстві [10, с. 6]. Для аспекту дослідження соціалізаційних процесів важливим став внесок Х. Стубенрауха, який визначив соціалізацію як «культурне звільнення». Автор зазначив, що в умовах сучасного капіталізму відбувається певне звільнення людей від культурних традицій суспільства, яке виражається в падінні трудової моралі, більш вільних поглядах на шлюб, сексуальність, вибір культурних уподобань.

Наступним ключовим аспектом у розгляді даної проблеми є соціальна ідентичність, основними її характеристиками є те, що:

- люди схильні ідентифікувати себе з різними соціальними групами, такими як нація, етнічна приналежність, релігія, стать, сексуальна орієнтація та соціальний клас;

- ці соціальні ідентичності можуть мати значний вплив на думки, почуття та поведінку людей;

- сильна соціальна ідентичність може дати людям відчуття приналежності та підтримки, а також може мотивувати їх до дії на благо своєї групи.

Н. Корчакова у соціальній психології розглядає феномен ідентичності в рамках «Я-концепції» індивіда як відчуття (переживання) суб'єктом внутрішньої тотожності та інтегрованості, обумовлене набором рис та індивідуальних характеристик, що відрізняють індивіда від інших людей, та емоційно-когнітивного ототожнення суб'єкта з певною соціальною групою, яке одночасно розвивається з цим відчуттям [5]. Як зазначають дослідники Н. Корчакова, Л. Орбан-Лембрик поняття «ідентифікація» й «ідентичність» часто використовуються як рівнозначні, вони мають застосовуватись як позначення деякого стану і процесу, що веде до цього стану [5; 7]. На думку Н. Корчакової під ідентифікацією слід розуміти неперервний, завжди не закінчений і відкритий процес, що забезпечує механізми соціалізації, який спонукає особистість до активного самостійного пошуку своєї самості, посилює суб'єктивний компонент в формуванні Я-концепції. Ідентичність, у свою чергу, – це передусім приналежність до певної спільноти [5].

С. Фіске у своїй праці надає основні характеристики конформізму і зазначає, що :

- люди – це соціальні істоти, які мають потребу у схваленні з боку інших і ця потреба може призвести до конформізму, тобто схильності змінювати свою поведінку, щоб відповідати нормам групи, навіть якщо вони не згодні з цими нормами;

- конформізм може бути як позитивним, так і негативним явищем. З одного боку, він може допомогти людям співпрацювати та досягати спільних цілей. З іншого боку, він може також призвести до того, що люди будуть діяти всупереч своїм переконанням або цінностям [9].

Проблема конформної поведінки широко обговорюється на сторінках психологічної літератури. Г. Андреева визначає, що конформність констатується там і тоді, де і коли фіксується наявність конфлікту між думкою індивіда й думкою групи, що спричиняє вирішення конфлікту на користь групи [1, с.161]. На думку М. Битянової, особливо гостро стоїть проблема прийняття системи групових норм для нового члена групи, котрий адаптується в незвичній для нього системі відносин [2, с. 6–7]. Сприятливим підґрунтям для виникнення конформної поведінки є неузгодженість між загальним уявленням людини про те, якою вона повинна бути (ідеальний образ), та її реальною

самооцінкою [5, с. 446]. На думку Л. Котлової та Л. Орбан-Лембрик особливо важливим це є під час процесу дорослішання [6; 7]. Як вважає Л. Вольнова, перехідний вік – час конформізму, коли один залежить від всіх і часом готовий беззаперечно виконати те, на що його підштовхує група [3].

Науковці розглядаючи взаємодію особистості у суспільстві зазначають, що такі поняття як упередження та дискримінація також є наявними у соціумі:

- упередження – це стереотипи або упереджені думки про певну групу людей;

- дискримінація – це дії, спрямовані проти певної групи людей на основі їхньої раси, етнічної приналежності, релігії, статі, сексуальної орієнтації або іншої групової приналежності;

- упередження та дискримінація можуть мати руйнівний вплив на життя людей і суспільство в цілому.

Навіть у власній родині кожен хоче, щоб його бачили такими, яким він є, а не як «просто ще один типовий Х». Але люди відносять інших особистостей до груп, при цьому використовуючи цей ярлик, щоб повідомити їм про свою оцінку в цілому і це є процес, який може призвести до серйозних наслідків. Цей модуль фокусується на упередженнях щодо соціальних груп, які соціальні психологи трактують як емоційні забобони, психічні стереотипи та поведінкову дискримінацію.

Ці три аспекти упередженості пов'язані, але кожен з них може відбуватися окремо від інших (Dovidio & Gaertner, 2010; Fiske, 1998). Наприклад, іноді у людей виникає негативна, емоційна реакція на соціальну групу (забобони), не знаючи навіть самих поверхневих причин не любити їх (стереотипи) [10]. Науковці зазначають, що сьогоденні упередження багато в чому є схожими із застарілими. Упередження, які сформувалися в кінці ХХ століття все ще є наявними у ХХІ столітті, але вони вже є викликом справедливості та повазі до всіх у суспільстві.

Б. Альтемейер у своїй праці дає характеристику ще одній складовій взаємодії людини у суспільстві це - просоціальній поведінці. Автор зазначає, що:

- просоціальна поведінка – це дії, які спрямовані на допомогу іншим людям, навіть якщо це не приносить безпосередньої вигоди тому, хто допомагає;

- існує багато різних факторів, які можуть впливати на просоціальну поведінку, таких як особистісні якості, норми культури та ситуаційні фактори;

- дослідження показали, що просоціальна поведінка може мати багато переваг як для тих, хто допомагає, так і для тих, кому допомагають [1].

Основні аспекти теоретичних підходів щодо розуміння просоціальної спрямованості дають можливість трактувати її як особистісну якість, що забезпечує готовність людини діяти і інтересах інших людей, відповідно до їх намірів, потреб та емоційних станів; як стійку домінуючу ціннісно-мотиваційної системи, що відображає глибинні смислові структури особистості, включаючи світогляд людини і таке її ставлення до дійсності, як орієнтованість на благо інших без очікування отримати зовнішню винагороду.

Розглянуті деякі психологічні складові взаємодії людини і суспільства дає можливість більш ґрунтовного розуміння цієї проблеми. Отже, взаємодія між індивідом і суспільством є складним і багатограним процесом, який охоплює різні психологічні складові. Людина, як соціальна істота, формується і розвивається під впливом соціального середовища, а також активно впливає на нього. Психологічні аспекти, такі як соціалізація, ідентифікація, комунікація та міжособистісні відносини, відіграють ключову роль у цьому процесі. Здоровий баланс між індивідуальними потребами та суспільними вимогами сприяє гармонійному розвитку особистості та стабільності суспільства.

Список використаних джерел:

1. Альтемейер Б. Високо домінуючі, високоавторитарні особистості. Журнал соціальної психології. 144 (4), С. 421-447.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
3. Вольнова Л. М. Вплив схильності до конформізму на соціалізацію підлітків: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. А. Й. Капської. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. С. 50-59.
4. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 2000. 112 с.
5. Корчакова Н. В. Диспозиційні основи просоціальності. Психологія: реальність і перспективи. 2015. Вип.4. С. 124-129.
6. Котлова Л. О. Психологічні особливості конфліктних форм поведінки студентів та їх особистісного статусу: зб. наук. праць. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. С. 444 – 450.

7. Орбан-Лембрик Л. Соціальна психологія: підручник. Книга 2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. Київ: Либідь, 2006. 560 с.
8. Слободчиков В. І. Структура і склад освітньої сфери: категоріальний аналіз. *Психологія навчання*. 2010. № 1. С. 4–24.
9. Фіске С.Т. Стереотипи, упередження та дискримінація. Довідник з соціальної психології. 4-е видання. Нью-Йорк: Макгроу-Хілл. С.357-411.
10. Tajfel, H. Social identity of intergroup relations // *Ann. Rev. of Psychol.* Cambridge P., 1982. V. 33. P. 1–39.

АТЛАСЮК Інна,

вихователь групи продовженого дня Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 32

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ООП

У новому тисячолітті людина з особливими потребами повинна розглядатися не тільки як об'єкт соціально-педагогічної допомоги та турботи, але і як активний суб'єкт навколишнього соціуму, який створює умови для максимально можливої самореалізації та інтеграції в суспільство. У зв'язку з цим пошук оптимальних шляхів навчання, виховання та соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами є першочерговим завданням психолого-педагогічної науки і виступає об'єктом міждисциплінарних досліджень та практичних пошуків.

Виховання дітей з особливими освітніми потребами вимагає особливих підходів, що враховують їхні унікальні потреби, здібності та обмеження. Кожна дитина з особливими потребами унікальна, тому важливо створювати індивідуальні плани виховання, які відповідають їхнім потребам та можливостям. Також важливо надавати підтримку дітям з ООП у вирішенні їхніх емоційних та соціальних потреб, розвивати навички спілкування та сприйняття своєї ідентичності. Таким чином, врахування психолого-педагогічних підходів сприяє створенню сприятливого та відкритого середовища для розвитку та виховання дітей з особливими освітніми потребами, допомагаючи їм реалізувати свій потенціал та досягати успіхів.

Стаття 19 закону України «Про освіту» зазначає те, що органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для забезпечення прав та можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів [3]. Отже, важливо створити необхідні умови для реалізації і виховного потенціалу закладу освіти, що діти з ООП могли досягти своїх цілей і потенціалу. Організація виховного процесу з урахуванням психологічної складової відповідатиме їх потребам і допоможе їм розвиватися в соціальній, емоційній, фізичній та розумовій сферах. Так, М. Порошенко визначає поняття інклюзії, як включення або той хто включає в себе, тобто активний процес, що вимагає включення всіх громадян, незалежно від їх інтелектуальних, культурних, національних, мовних особливостей. Інклюзивна освіта на її думку, це комплексний процес, який забезпечує рівний доступ освіти шляхом організації дітей у закладах освіти разом із урахуванням певних методів і принципів навчання та виховання відповідно до їх індивідуальних особливостей у навчальній діяльності [4].

Педагогічний колектив Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти визначають основні умови виховання дітей з особливими потребами:

1. Здоровий мікроклімат у сім'ї, його тональність і загальна спрямованість.
2. Довіра до інших дітей, надання їм самостійності.
3. Чуйне ставлення дітей оточуючих.
4. Єдність усіх вимог дорослих у ставленні до дітей [5, с. 31-30].

Дослідниця О. Шадюк відзначає, що необхідно у виховному процесі бути націленим на співпрацю із батьками, що виховують дітей з ООП. Адже є педагоги, які не завжди усвідомлюють важливість і необхідність співпраці з сім'єю. Так, багато молодих спеціалістів вважають, що вони володіють необхідними знаннями проте, як розуміти дитину, як її навчати, виховувати на науковій основі і недооцінюють роль батьків у цих процесах [6, с. 235]. Н. Шиліна вважає, що в процесі виховання дітей з особливими освітніми потребами на перший план виходять такі функції, як корекційно-розвивальна, компенсуюча і адаптаційно-реабілітаційна, метою якої є відновлення психофізичного та соціального статусу дитини, досягнення нею матеріальної незалежності та соціальної адаптації [7, с. 47].

Загалом, під вихованням ми розуміємо процес, який спрямований на формування особистості дитини з ООП, розвиток її фізичних, емоційних, соціальних та когнітивних здібностей, а також навичок і цінностей, які необхідні для успішного функціонування у суспільстві. Виховання включає в себе широкий спектр дій та впливів, що здійснюються батьками, вчителями, співробітниками дитячих закладів, рідними, друзями, а також суспільством в цілому. Виховання є невід'ємною частиною життя дитини і впливає на її подальший розвиток та формування особистості. Якісне виховання створює умови для успішної адаптації до суспільства і досягнення власного потенціалу.

Старша наукова співробітниця А. Висоцька окреслює основні принципи, якими повинен керуватись у своїй діяльності вихователь спеціального загальноосвітнього закладу, відповідно до яких слід обирати стратегію й тактику виховної роботи. Серед них:

- формування особистості школяра на основі вивчення особливостей розвитку дитини та колективу, в якому вона перебуває.

- поєднання роботи щодо формування соціально ціннісних особистісних якостей з корекційною роботою.

- орієнтація корекційно-виховної роботи на подолання соціальних і психологічних наслідків розладу.

- врахування специфіки процесу навчання та виховання дітей із розумовою відсталістю.

- визначення основним об'єктом процесу виховання формування соціальної поведінки школяра.

- урахування особливостей установок, що регулюють загальну спрямованість соціальної поведінки особистості.

- реалізація комплексного підходу до розвитку дитини.

- досягнення результативності процесу розуміння вихованців вихователем [1, с. 249].

На основі аналізу та узагальнення наукових напрацювань [1; 4] та педагогічного досвіду [2; 5] вважаємо за доцільне опиратися на психолого-педагогічні підходи при здійсненні виховного впливу на дитину з ООП. Психолого-педагогічні підходи ми розглядаємо як методологічні та практичні принципи, які використовуються в освіті та вихованні з метою оптимізації розвитку дітей, вони поєднують знання з психології та педагогіки для розуміння і впливу на психологічні та педагогічні процеси. Ми визначаємо наступні:

1. Індивідуалізація підходу. Діти з особливими освітніми потребами потребують індивідуального підходу у вихованні через їх унікальні потреби, можливості та обмеження (індивідуальні плани, індивідуальна підтримка та психологічна допомога, співпраця з батьками та іншими фахівцями, створення та розвиток адаптивного середовища тощо).

2. Психосоціальна підтримка. Психологічні підходи дозволяють педагогам і родинам краще розуміти емоційні, соціальні та психологічні аспекти, пов'язані з особливостями дітей з особливими потребами. Це може включати роботу зі стресом, тривогою та відчуттям самоповаги (сприяння толерантним стосункам, тренінги, соціальні проекти та соціально-адаптивна діяльність, менторська підтримка тощо).

3. Розвиток ресурсів. Врахування психологічних основ сприяє виявленню та розвитку сильних сторін та ресурсів дітей з особливими потребами, допомагаючи їм максимізувати свій потенціал (особистісно-орієнтований підхід, спеціалізовані матеріали та виховні методики тощо).

4. Виявлення та корекція поведінкових проявів. Психологічні підходи допомагають виявляти та розв'язувати проблеми поведінки та соціальної адаптації, забезпечуючи дітям засоби для ефективного спілкування та взаємодії з навколишнім середовищем (розуміння та аналіз, розробка індивідуального плану підтримки, використання позитивного досвіду, використання стратегій поведінкової терапії тощо).

5. Підтримка сім'ї, співпраця. Побудова виховного процесу на знаннях з психології розвитку сприяє також підтримці родин дітей з особливими освітніми потребами, допомагаючи їм краще розуміти та впоратися з емоційними та психологічними аспектами виховання своїх дітей. Співпраця з сім'єю є ключовим аспектом виховання дитини з особливими освітніми потребами в спеціальній школі. Ось декілька стратегій, які можуть допомогти забезпечити ефективну співпрацю та допомагають побудувати позитивні та ефективні взаємини між школою та сім'єю, сприяючи успішному вихованню та розвитку дитини з особливими освітніми потребами:

– важливо створити атмосферу взаємоповаги та відкритості у взаємодії з сім'єю. вислуховувати їхні погляди та думки, виявляти розуміння та емпатію щодо їхніх стурбованостей та потреб;

– розроблення індивідуального плану співпраці з кожною сім'єю, враховуючи їхні потреби, побажання та можливості для взаємодії;

- забезпечення систематичної та прозорої комунікації з сім'єю, включаючи інформування про виховний процес, прогрес та досягнення дитини;
- спільно з сім'єю вирішувати будь-які проблеми або труднощі, що виникають у процесі виховання та розвитку дитини, пошук спільних рішень та стратегії;
- запрошення сім'ї до активної участі у виховному процесі, наприклад, до участі в батьківських зборах, допомозі у виконанні соціальних проєктів або проведенні додаткових занять;
- надавати сім'ї необхідну підтримку, поради та консультації у вирішенні питань, пов'язаних з вихованням та розвитком дитини з особливими освітніми потребами.

Отже, психологічні підходи виявляються не лише важливими, але й необхідними для створення сприятливого середовища для розвитку та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Висоцька А. М. Основні напрями діяльності вихователя спеціального навчального закладу для розумово відсталих дітей. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. № 7 (9). С. 246-254.
2. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник / авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
3. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. 380 с.
4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
5. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Лисичанськ: ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. 80 с.
6. Шадюк О. Співпраця вихователів та батьків, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Інноватика у вихованні*. 2022. Випуск 16. С. 233-239.
7. Шиліна Н. Є. Проблема виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах сім'ї та освітніх установ. *Науковий вісник Південноукраїнського національного*

педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2019. Випуск 3 (128). С. 42-49.

БАРАН Лілія,

вчитель фізичної культури,
Комунальний заклад загальної
середньої освіти "Ліцей № 15 імені
Олександра Співачука Хмельницької
міської ради"

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Стрес може мати різноманітний вплив на школярів, оскільки вони переживають низку важливих подій та викликів під час свого навчання в умовах воєнного стану. Наслідки стресу у школярів можуть спричиняти погіршення навчальної діяльності. Адже стрес може впливати на здатність школярів до концентрації уваги, об'єму запам'ятовування. Школярі можуть відчувати тривогу, роздратування, сумніви у собі або низку інших емоційних проблем, пов'язаних із стресом. Також стрес може викликати фізичні симптоми, такі як головний біль, шлунково-кишкові розлади, м'язова напруга, порушення сну, порушення харчової поведінки тощо. А постійний стрес може призвести до втрати впевненості в собі та погіршення самоповаги у школярів. Саме тому важливо надавати допомогу школярам у розвитку стресостійкості та навичок управління стресом, щоб допомогти їм ефективно впоратися з негативними наслідками стресу.

Загалом, енциклопедія освіти визначає стрес як особливі, своєрідні стани фізичної та психічної напруги, які виникають у відповідь на різноманітні екстремальні впливи оточуючого середовища [4, с. 877]. Сучасний тлумачний психологічний словник означає стрес (англ. stress – напруження) як стан напруженості, як сукупність захисних анатоμο-фізіологічних реакцій, що відбуваються в живому організмі (тварин і людей) у відповідь на вплив різноманітних несприятливих факторів/стресорів, наприклад, перехолодження, голодування, психічних та/або фізичних травм, опромінення, крововтрати, зараження, інфекціонування тощо [7, с. 511]. Загалом, на думку дослідників, стрес може здійснювати як позитивний (мобілізує), так і негативний вплив на діяльність особистості. Таким чином, узагальнивши наявні визначення, можна

стверджувати, що стрес – це неспецифічна реакція організму на внутрішні чи зовнішні впливи різного характеру, що вимагають пристосування.

Українські дослідники сходяться в думці про те, що стресостійкість – це властивість особистості, яка постає як єдність генетичних та індивідуально-особистісних особливостей суб'єкта [1]. Індивідуальну чутливість до стресу (стресостійкість) автори розуміють як сукупність особистісних якостей, що дозволяють людині переносити значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження (перевантаження), зумовлені особливостями професійної або навчальної діяльності. Це здатність організму зберігати нормальну працездатність під час дії стресора [1].

Ефективність формування стресостійкості школярів залежить від ряду факторів: психолого-педагогічної культури батьків, рівня їх зацікавленості, а також володіння дитиною певними знаннями і вміннями, необхідними для успішного подолання стресових ситуацій, які вони здобувають у загальноосвітньому закладі під час урочної та позаурочної діяльності. Одним з ефективніших засобів зниження нервово-емоційної напруги та формування стресостійкості є оптимальна рухова активність та фізичне навантаження школярів. Адже результатом прояву фізичної активності є адаптація, що надає позитивний вплив на збереження здоров'я дитини.

На основі аналізу та узагальнення наукових джерел можна визначити, що провідними функціями рухової активності, які впливають на психічне здоров'я школярів, є:

1. Спонукальна. Кожна людина володіє вродженою потребою рухової активності. Ця її особливість виконує спонукальну функцію і сприяє адаптації організму до умов навколишнього середовища.

2. Тренувальна. Існування цієї функції обумовлено принципом системності (термінової та довготривалої адаптації), який проглядається в реакціях людського організму на вплив фізичних вправ. Використання у процесі фізичного виховання спеціально орієнтованих вправ позитивно позначається на функціональному стані вестибулярної сенсорної та діяльності серцево-судинної системи тощо.

3. Стимулююча. Доведено, що скорочення м'язів, яке виникає при виконанні фізичних вправ, дозволяє стимулювати головний мозок дитини, забезпечивши безперервний потік нервових імпульсів, що впливають на її кору. Як наслідок, вона

відчуває себе бадьоріше, впевненіше, активніше, підвищується її працездатність.

4. Захисна. Регулярна фізична активність робить організм молоді людини більш стійким до навантажень, негативних зовнішніх факторів і захворювань.

5. Корегуюча. Систематична фізична активність сприяє злагодженій роботі всіх внутрішніх органів і систем людини.

6. Функція стабілізації ЦНС. Фізичні навантаження здійснюють безпосередній вплив на силу та інші характеристики протікання нервових процесів, якими визначається темперамент юнака чи дівчини.

7. Творча. Це обумовлено тим, що рухова активність є провідним фактором онтогенезу.

8. Формувальна. Заняття фізичною культурою сприяють формуванню важливих у житті морально-вольових якостей [5; 6].

Дослідниця Н. Бахмат вказує на те, що діти віком 5-17 років повинні мати щонайменше 60 хвилин фізичної активності від помірної до високої інтенсивності щодня; фізична активність у кількостях, більших ніж 60 хвилин щодня, є джерелом додаткових переваг для фізичного та психічного здоров'я [2, с. 353]. Група дослідників вважають, що фізична активність на уроках фізкультури сприяє задоволенню низки потреб учнів, серед них:

- емоційного задоволення, приємності, що продукує позитивні емоції;
- зменшення рівня самоконтролю над своїми діями в процесі розслаблення, рекреації;
- гальмування агресії, що можливо в процесі фізичної активності, яка сприяє формуванню позитивної мотивації й дає можливість підкорити негативні емоції людини;
- задоволення амбіцій (наприклад потреба престижу, визнання, влади тощо), які за своєю природною формою є рушійною силою;
- пізнання (наприклад потреба отримання, збереження та передавання інформації);
- самовдосконалення й самореалізації, які не завжди можуть бути задоволені в навчальній, громадській та іншій діяльності й не створюють повновартісні можливості для гармонійного розвитку особистості;
- задоволення етичних потреб досягається через безпосередній контакт із природою (краса природи), культурним середовищем та ін. [3, с. 41].

З цього можна зробити висновок, що фізична культура впливає на різні аспекти психологічного благополуччя учнів. Фізична активність сприяє емоційному задоволенню та викликає позитивні емоції учнів. Також вона допомагає знизити рівень стресу та підвищити рівень розслаблення та рекреації та може бути способом вираження агресії й допомагати контролювати негативні емоції. А ще вона задовольняє амбіції учнів, такі як потреба в престижі, визнанні та владі, що може бути стимулом для досягнення успіху. Отже, фізична активність на уроках фізкультури не лише сприяє фізичному здоров'ю, але й впливає на психологічний стан учнів, сприяючи їхньому емоційному та соціальному благополуччю, формуючи базові основи стресостійкості.

Вважаємо, що саме засоби фізичної культури, такі як спорт, фізичні вправи та ігри, можуть сприяти формуванню стресостійкості з різних причин:

- фізична активність у протистоянні стресу (вправи та спорт допомагають знижувати рівень стресу через фізичне використання енергії та зменшення напруги у м'язах);
- вироблення ендорфінів (фізична активність сприяє виділенню ендорфінів, які викликають відчуття радості та збудження, зменшуючи відчуття стресу та підвищуючи настрій);
- покращення функцій нервової системи (фізичні вправи можуть поліпшувати функції нервової системи, включаючи регулювання рівня гормонів стресу, таких як кортизол, і покращення роботи мозку);
- підвищення самооцінки (успіхи у спорті та фізичній активності можуть підвищувати самоповагу та впевненість у собі, що допомагає краще впоратися зі стресом);
- регулювання емоційного стану (у фізичних вправах часто вимагається концентрація, самоконтроль та стратегічне планування, що допомагає розвивати навички управління емоціями та стресом);
- сприяння соціальним взаємодіям (багато видів спорту та фізичних активностей вимагають співпраці та взаємодії з іншими людьми, що може збільшувати підтримку та допомагати знайти шляхи вирішення проблем та стресових ситуацій).

Отже, засоби фізичної культури не лише допомагають зменшити рівень тривожності та напруги, але й сприяють формуванню стресостійкості школярів шляхом розвитку різних фізичних, емоційних та соціальних навичок.

Список використаних джерел:

1. Афанасенко Л., Мартинюк І., Омельченко Л., Шамне А. Психологія стресостійкості студентської молоді. Київ: Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с
2. Бахмат Н. Формування здорового способу життя та фізичний розвиток молодших школярів у новій українській школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 3 (107). С. 345-362.
3. Васкан І., Захожий В., Захожа Н. Науково-методичні основи розвитку рухової активності підлітків у позаурочній діяльності. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць*. 2016. № 1 (33). С. 40-46.
4. Енциклопедія освіти / гол.редактор В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 114 с.
5. Корх-Черба О. В., Бистра І. І. Стратегія подолання стресу студентів з во за допомогою фізичної активності під час онлайн-занять. *Фізичне виховання та спорт в закладах освіти: зб. мат. наук.-прак. конф.* Харків, 2023. С. 78–79.
6. Хомовський О. І., Комарова Т. В. Вплив фізичної активності та стресостійкості здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 65. Т. 2. С. 50-52.
7. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.

БОНДАР Олександра,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

КОНДРАТЮК Світлана, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ВИБІР ПРОФЕСІЇ

Гендерні стереотипи представляють собою колективні уявлення, які відображають моделі поведінки та особистісні риси, зумовлені статевою приналежністю. Іншими словами, це концепції того, яким чином слід вести себе чоловікам і жінкам у

суспільстві, і які очікування існують щодо їхньої поведінки відповідно до статі.

Умовний поділ гендерних стереотипів здійснюється наступним чином [4, с. 146]:

- На уявленнях про психологічні риси та “плоскоголовість” у жінок. Згідно з цими стереотипами, чоловіки і жінки розглядаються як абсолютні протилежності. Чоловікам часто приписується активне, творче начало, здатність до вирішення проблем, використання розвинутого логічного мислення та демонстрація власної компетентності. У той час як жіноче начало сприймається як природно-репродуктивне, що призводить до очікувань, що жінка повинна виявляти покірність, залежність і емоційність.

- Закріплення професійних ролей чоловіків та жінок. Дана група стереотипів закріплює професійні ролі обох статей. Для жінки головними є ролі сімейні (жінка, мати, господарка), а для чоловіків – ролі професійні. (“Місце жінки на кухні та поряд з дітьми”, а чоловік має заробляти гроші).

- Сегрегація ринку праці, тобто поділ праці на жіночу та чоловічу (під жіночою мають на увазі обслуговуючу і виконавчу працю, під чоловічою - інструментальну, творчу).

Упродовж історії, так і на сучасному етапі, чоловіки традиційно сприймають жінку, основний акцент роблячи на її дітородній функції. Вони часто пояснюють вже встановлений, не завжди на користь жінок, розподіл різних видів праці та соціальних ролей через дану призму. Особливо важливо це було у віддалених періодах розвитку людства, коли полювання та освоєння нових територій вимагало значної мобільності, що було складно здійснити жінкам із малими дітьми. Саме тому гендерний розподіл праці став необхідним для забезпечення виживання роду [5, с. 119].

В Україні однією з найбільш виразних форм гендерної нерівності у сфері зайнятості є гендерна професійна сегрегація. Це проявляється в тому, що жінки концентруються в галузях, де рівень оплати праці є значно нижчим. Вони складають близько 80% робочих місць в освіті, охороні здоров'я та соціальній сфері, а також приблизно такий же відсоток місць у готельному та ресторанному бізнесі, і більше половини місць в оптовій та роздрібній торгівлі та сфері фінансових послуг. З іншого боку, чоловіки переважають в промисловості, сільському господарстві, державному управлінні і бізнесі. Таким чином, значна частина жіночих робочих місць знаходиться у секторах, які не

забезпечують їм необхідного матеріального благополуччя [6, с. 8-9].

Критерії гендерного розподілу професій [2]:

1. Тяжка/легка робота.

Гендерний розподіл професій на “чоловічі” і “жіночі” суттєво пов'язаний з фізичними вимогами та поділом на “тяжку/легку” працю. Базова думка полягає в тому, що чоловіки, фізично потужніші, призначені для виконання фізично важкої праці. Навіть при спробі жінки, вона не зможе витягти людину з гір в повному спорядженні чи витримати навантаження пожежника. Професії, пов'язані із кладенням шпал на залізниці, роботою каменярами, шахтарями, екскаваторниками або далекобійниками, мають суттєву жіночу представницьку відсутність. Навіть самі “чоловічі” професії не мають жіночих аналогів, наприклад, “каменярка” відсутня, є лише “каменяр”; або “сталеварки” відсутні, залишається лише “сталевар”.

2. Творець/виконавець.

Загальною думкою є те, що рутинна робота, яка не вимагає прийняття рішень, призначена для жінок, тоді як творча, інноваційна, із прийняттям рішень – для чоловіків. Зокрема, вважається, що чоловіки призначені для ролі стратегів, водночас як жінки – виконавці цих рішень. Риси, такі як посидючість, монотонність і старанність, вважаються характерними для жінок і необхідними для виконавців. Вони не типові для чоловіків, тому ця робота не вважається відповідною для них.

3. Хороша робота - гарно оплачувана.

“Хороша робота” визначається як та, яка дозволяє забезпечити достатній рівень життя для себе та сім'ї. Сучасне уявлення про “чоловічу роботу” не обмежується фізичною працею, а може бути інтелектуальною, проте вона обов'язково повинна бути високооплачуваною, щоб чоловік міг відчувати себе забезпеченим і гідно утримувати свою родину. Багато роботодавців приймають погляд, що будь-яка робота та низька заробітна плата підходять для жінок, враховуючи, що чоловік все одно є головним годувальником. Також існує поширена думка, що жінки працюють лише з нудьги.

Аналіз результатів соціологічних досліджень в Україні виявляє наявність ряду поширених гендерних стереотипів, особливо в контексті професійної діяльності. Деякі з найбільш поширених включають в себе ідеї, що “бізнес – це сфера, де жінкам не місце”, “жінкам бракує амбіцій”, “жінки самостійно обирають низькооплачувані роботи, отримуючи взамін менш

вигідні умови праці”, “істинна жінка не прагне до кар'єри”, “кар'єра призначена лише для самотніх жінок”, “керівник повинен бути чоловіком” і так далі [5, с. 121].

“Бізнес – це сфера, де жінкам не місце” - підкреслює думку, що бізнес є сферою, призначеною виключно для чоловіків, і визначає роль жінок в сім'ї та суспільстві в більш традиційних аспектах, таких як домогосподарство та догляд за дітьми.

“Жінкам бракує амбіцій” - описує стереотипи, пов'язані з переконаннями щодо лідерських якостей жінок, що призводить до їхньої невідзначеності в ролі керівників. Головна причина існування цього стереотипу полягає в закріплених уявленнях про стандарти жіночої та чоловічої поведінки. Ці уявлення утруднюють розуміння того, як турботлива, ніжна і уважна дружина та мати може виявити наполегливість, раціональність і ефективність у ролі керівника на роботі. Образ сімейної жінки-матері повністю протистоїть образу жінки-лідера, і лідерство, на жаль, продовжує асоціюватися переважно з чоловічою роллю [5, с. 123].

“Жінки самостійно обирають низькооплачувані роботи, отримуючи взамін менш вигідні умови праці” - ґрунтується на застарілих уявленнях про традиційні ролі гендерів і може виникнути через недооцінку жіночого трудового потенціалу та економічного внеску. На практиці, жінки часто стикаються із структурними обмеженнями та гендерною дискримінацією, що обмежує їхні можливості вибору високооплачуваних робіт.

“Істинна жінка не прагне до кар'єри” - є універсальним і чітко закріплює за жінкою ті ролі і статуси, які витісняють її на малопrestiжні і низькооплачувані робочі місця. Він має прихований зміст – “істинна жінка прагне мати сім'ю і дітей”, що основною метою та призначенням жінки є виконання ролі вдома та у сім'ї, і їй не слід активно просувати себе в сфері кар'єри або витрачати занадто багато часу на професійні здобутки. За цим стереотипом, жінкам приписується більш активна участь у господарських справах та сфері дому, а не в активній кар'єрі.

“Кар'єра призначена лише для самотніх жінок” - його замаскований сенс звучить як попередження для жінок: якщо вони обирають кар'єрні шляхи, замість сімейного життя, то автоматично призначають себе на роль самотніх. Хоча є численні випадки життєвого успіху жінок, які вдало поєднують професійну діяльність і щасливе сімейне життя, ці приклади залишаються недооціненими і про них мало говориться. Загальноприйнятий патріархальний підхід відтак переважає і

захищає себе від додаткової конкуренції на ринку праці, де потенційним джерелом визначається жіночий елемент [5, с. 122].

“Керівник повинен бути чоловіком” - ґрунтується на патріархальних уявленнях і визначає, що традиційно лідерські позиції в бізнесі та суспільстві мають займати чоловіки. Це уявлення може виникнути з ряду факторів, таких як історичні уявлення про роль чоловіка та жінки в суспільстві, архаїчні розподіли обов'язків та різноманітні соціокультурні впливи.

В Україні існує виразний розподіл галузей економіки на “жіночі” та “чоловічі”. Традиційно “жіночими” вважаються обслуговуючі галузі, такі як педагогіка, охорона здоров'я, торгівля, громадське харчування та культура. Хоча спостерігаються значні структурні зміни в промислових сферах, де збільшується участь жінок в будівництві, транспорті та промисловості, причиною цих змін в горизонтальній професійній сегрегації є не гендерна рівність, а скоріше добровільний вихід чоловіків із зазначених галузей через низькі заробітки та заборгованості по заробітній платі [6, с. 9-10].

Дискримінація жінок у питаннях призначення на керівні посади породжує іншу проблему. Навіть при високому рівні професійної та освітньої підготовки жінкам випадають посади, які є менш престижними та гірше оплачуваними. Отже, можна стверджувати, що в цілому жінки та чоловіки з однаковою професійною та освітньою підготовкою отримують різну заробітну плату. Згідно з даними Міністерства статистики України, заробітна плата жінок не перевищує 70% зарплати чоловіків [6, с. 9-10].

“Прояви гендерної дискримінації можна зустріти часто у сфері працевлаштування, хоча тут варто говорити про подвійну дискримінацію – не лише за гендером, але й за віком. Зокрема, коли ти закінчила університет, то маєш мало шансів влаштуватись на роботу через відсутній професійний досвід, коли тобі 25-30 років працедавець не хоче брати тебе роботу через те, що у цьому віці жінка йде у декрет, а це тягне за собою зобов'язання. Якщо жінці за 30 – то вона, скоріш за все, після декретної відпустки і втрачає через це свою кваліфікацію або потребуватиме часто відлучатися на лікарняні у зв'язку з наявністю маленької дитини. Ну, і врешті – якщо тобі за 40, то ти вже вважаєшся передпенсійного віку. Все перераховане, звичайно, є наслідками стереотипів, які призводять до дискримінації”, - зазначає Світлана Репік, національна експертка дослідження Європейської Комісії “Жінки у владі та в процесі прийняття рішень в країнах Східного Партнерства” [3].

8 березня ООН представила звіт, в якому відзначила наростання явища “гендерного цифрового розвитку” у всьому світі, вказуючи на недостатню представленість жінок у галузі науки, інженерії та дизайну. Світовий банк в своєму звіті зазначив, що в Україні ще не досягнуто рівності між чоловіками та жінками. Лідерами за цим показником є Бельгія, Данія та Латвія. Україна, зібравши трошки більше 78 балів зі ста, поділила позицію з Білоруссю, Азербайджаном та Замбією [7].

Жінкам часто приписують характерні риси, такі як ніжність, піклування, жертвність та краса, тимчасом як якості лідера, витривалості, активності і підприємливості стереотипно вважаються приватністю чоловіків. Крім того, в нашому суспільстві укорінені стереотипи про ролі “жінки-берегині” та “жінки-матері”, де жіноча роль пов'язується винятково зі сферою сім'ї, а чоловіча – з суспільною діяльністю.

Це не може не впливати на професійний розвиток і кар'єрний зріст. Навіть за наявності законів, які гарантують рівні права жінок і чоловіків у праці та сім'ї, реалізація цих прав відбувається нерівномірно. Жінки нерідко стикаються з подвійним навантаженням вдома та на роботі, що породжує труднощі у їх кар'єрному зростанні. Для чоловіка важко здобути лідерську позицію, вимагає великих зусиль, а для жінки цей шлях виявляється ще більш виснажливим. Усе це суттєво впливає на можливість представництва жінок на керівних посадах [7].

У дослідженні “Як обрати професію без упереджень: Що думає молодь Приазов'я”, що проводилося ГО “Рада жінок” у співпраці з ГО “Маріупольська Спілка Молоді” в межах Програми ООН із відновлення та розбудови миру зазначено наступне: “80,1% опитаної молоді вважає, що чоловіки мають володіти особливими вміннями у побуті, які вимагають спеціальних технічних знань, фізичної сили або вправності, наприклад - “забити цвях, полагодити кран, праску”. Більше половини (61,7%) респондентів(ок), погоджуючись з твердженням, що “завдання батька — утримувати родину, а завдання матері - піклуватися про дітей” транслюють гендерні стереотипи “чоловіка-здобувача” та “жінки-матері”. У хлопців (72,2%) ці стереотипи є більш вираженими, ніж у дівчат (55%) [1, с. 23-24].

60,9% респондентів(ок) погодились з твердженням, що призначення жінок полягає у народженні дітей. Міра вираженості цього стереотипу у хлопців є вищою (75,4%), ніж у дівчат (52,2%). 56,7% респондентів(ок) вважають, що чоловіки мають заробляти більше за жінок. Цей гендерний стереотип

більш яскраво проявився у хлопців (70,4%), порівняно з дівчатами, які погодились з цим твердженням (47,5%).

Переважають такі професії, як електрогазозварювальник/ця, слюсар/ка, сталевар/ка, тракторист/ка, будівельник/ця, автомеханік/ця. При ідентифікації “чоловічих” професій, “чоловічими” їх визнали як переважна більшість хлопців, так і переважна більшість дівчат. Однак міра вираженості оцінок хлопців була вищою, що свідчить про більшу сталість в їхньому середовищі маскуліних стереотипів [1, с. 23-24].

Отже, гендерні стереотипи є бар'єрами для професійної самореалізації двох статей, але, переважно, саме для жінок. Ці стереотипи, утвердженні протягом століть, продовжують визначати соціальні ролі та очікування в сфері праці. Навіть при тому, що сучасне суспільство переглядає стандарти і розподіл обов'язків в сім'ї і на роботі, гендерні уявлення продовжують впливати на поведінку та можливості людей. За давніх часів та до сьогодні, жінки змушені були визначати своє місце в суспільстві з урахуванням стереотипів, які прив'язують їх до ролей матері та домогосподарки. Сучасна реальність показує, що ці обмеження впливають на можливості жінок у сфері професійного зростання. Встановлені стереотипи часто формують неправильні професійні упередження серед школярів, що може призвести до невірної вибору професійного шляху та обмежених можливостей самореалізації в майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Белоусова К., Гах Р., Ломакіна Т., Мельникова М., Никифоренко Н., Різанкова І., Токарева У. Як обрати професію без упереджень: Що думає молодь Приазов'я (результати дослідження). ГО “Рада жінок Донеччини”. URL: https://ukraine.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/gender_u_vybori_profesiyi_16.11.pdf (дата звернення: 17.11.24).

2. Ватаманіца Л. Гендерна рівність: В професії всі рівні. *МамалігівськаОТГ*. URL: <https://www.mamalyha.com.ua/post/genderna-rivnist-v-profesiji-vsi-rivni> (дата звернення: 01.11.2024)

3. Єремичева Л. Світлана Репік: гендерні стереотипи й досі займають міцну позицію у суспільстві. *Громадський простір*. URL: <https://www.prostir.ua/?focus=svitlana-repik-henderni->

[stereotypy-j-dosi-zajmayut-mitsnu-pozytsiyu-u-suspilstvi](#) (дата звернення: 20.04.2024).

4. Кравченко А. Вплив гендерних стереотипів на вибір молоддю професії та конкурентоспроможність на ринку праці. *Журнал “Молодь і ринок”*, 2021. №9 (195). 145-149 с.

5. Луб М. Гендерні стереотипи у професійній діяльності в Україні. *ОНУ імені І. І. Мечникова*, 2020. 118-124 с.

6. Магдюк Л. Гендерні стереотипи. Вплив гендерних стереотипів на представлення жінок і чоловіків на ринку праці. *Маркетинг в Україні*, 2011. №5-6. 7-10 с.

7. “Суто чоловічі” та “жіночі” професії: як боротися зі стереотипами? *Радіо Свобода*. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/suto-cholovichi-ta-zhinochi-profesii/29914535.html> (дата звернення: 01.05.2024).

БОНДАР Олександра,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник **МОТОЗЮК**

Людмила, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН УКРАЇНЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Психоемоційний стан – це комплексна характеристика психічної діяльності в певний період часу, що показує перебіг психічних процесів як функцію відображення об'єктів, явищ діяльності та попередніх станів психічних особливостей людини. Сучасна психологія розглядає стани особистості з двох ключових поглядів. Вони представляють собою як відображення динаміки особистості, так і комплексні реакції, що виникають внаслідок її взаємодії, потреб та мотивації у відповідності до навколишнього середовища [1, с. 42].

Психоемоційні стани є системними явищами, які обумовлені актуальними потребами, ініціюючи відповідні емоційні реакції. Позитивний стан, такий як радість або захоплення, виникає, коли задоволення потреби відбувається швидко та легко. Негативний стан, навпаки, виникає, коли ймовірність задоволення потреби низька або відсутня. Згідно з

думкою А. Прохорової, багато психоемоційних станів у початковій стадії є нестабільними, але з часом, за умови отримання необхідних ресурсів чи інформації, вони стають більш стійкими. Саме на початковому етапі формування стану виявляються найінтенсивніші емоції, відображаючи суб'єктивну реакцію особистості на процес задоволення актуальних потреб [1, с. 42-43].

Війна - це пряма загроза життю, що вимагає максимальної реакції організму для виживання. Фізіологічні закономірності, що керують тілом у таких обставинах, потребують глибокого розуміння для визначення оптимальних дій. У момент небезпеки людина, як і інші ссавці, реагує одним із трьох способів – атака, втеча або імітація “мертвого” стану. Поведінка в таких ситуаціях є, переважно, інстинктивною, вибір сценарію відбувається залежно від індивідуальних особливостей. Активна чи пасивна реакція також залежить від стану організму, тому важливо дбати про фізичне здоров'я: правильне харчування, достатній відпочинок та активний спосіб життя [6].

Людина, як соціально-психологічна істота, здатна адаптуватися до небезпеки, але це може бути складніше для тих, хто не володіє навичками управління стресом [6]. Цій темі присвятили своє дослідження Соціологічна група Рейтинг та Rating Lab. Від початку широкомасштабного російського вторгнення психоемоційний стан громадян та мешканців України вимірюється як психологічний індикатор війни. Починаючи з березня 2023 року, українці почали виявляти більш активні підходи до подолання стресу. Найчастіше молодь вдається до стратегії “завмри”, рідко - до “бий”. Через це дослідники вбачають деякі “тривожні дзвіночки” у майбутньому нашого суспільства [2].

“Бий”. М'язи стискаються, і виникає бажання вчиняти дії, атакувати. У період стресу, для таких осіб важливо забезпечити собі фізичне розслаблення. Наприклад, можна виконати кілька присідань або вдарити по подушці чи боксерській груші. Головним буде не стримувати емоції. А мати можливість вільно їх виплеснути [3]. Опитані виявили відносно велике зацікавлення у використанні цього підходу для подолання тривоги та страху. Особливо ця стратегія приваблює старшу вікову групу (61+), тоді як молодь виявляє меншу схильність до її використання. Очевидних гендерних відмінностей не спостерігається [2].

“Біжи”. Виникає відчуття тривоги, бажання втекти від ситуації. Ефективним способом зняти стрес є застосування

дихальних вправ, повторюваних дій чи ритуалів (наприклад, прибирання, прийняття ванни як ритуалу із обов'язковими елементами: піна, сіль, бомбочка, маска на обличчя, заварення чаю тощо) або піша прогулянка. Не рекомендується ігнорувати свій стан і залишатися в тій же ситуації, потрібно знімати напруження [3]. Особливо цей підхід привертає увагу осіб у віці 30-39 років. Також виявлено, що жінки в цілому менше схильні використовувати цю стратегію порівняно з чоловіками [2].

“Завмри”. Тиск падає, реакції уповільнюються, виникає ступор, байдужість до навколишнього середовища. Якщо у вас реакція “завмри”, ви відчуваєте стрес як непереносиме навантаження, начебто навіть підняти палець неможливо. Ви відчуваєте, що усі ваші внутрішні емоції затиснуті в тілі та тиск на вас зсередини посилюється. У стресових ситуаціях людям із цим типом реакції рекомендується використовувати медитацію, займатися йогою, виконувати техніки заземлення. Метод активного та швидкого фізичного вивільнення емоцій тут не підійде, найкращим буде поступове розвантаження [3]. Ця стратегія виявляється найменш вживаною серед опитаних. Хоча молодь виявляє більшу схильність до цієї стратегії, ніж старші групи, існують деякі відмінності залежно від регіону проживання та рівня доходів, що свідчить про значну гетерогенність в способах подолання стресу українців [2].

Існує 6 етапів реагування у стані загрози [6]:

- Перший етап (період очікування). Це той час, коли небезпека вже настає, але ще є сподівання, що все буде добре. У цей момент важливо розробити план дій, забезпечити запаси води, їжі та ліків, зібрати необхідні речі у тривожну валізку та пройти курси першої медичної допомоги. Такі заходи допомагають позбавитися від зайвої паніки і відчувати контроль.
- Другий етап (етап удару). Це момент, коли надзвичайна подія вже сталася, наприклад, військове вторгнення. У залежності від підготовки та стану психіки людина може “завмерти” або, навпаки, діяти чи хаотично, чи усвідомлено.
- Третій етап (етап дії). На цьому етапі емоції майже не відчуються, а тривога та хвилювання пригнічуються, ніби “вимикаються”, і в тілі домінує гормон адреналіну. Усю енергію спрямовують на дію, у так званий “режим ходу”. В таких ситуаціях дуже важливо мати підготовку до кризових подій, але також важливо дбати про себе і робити те, що вам під силу.
- Четвертий етап (етап медового місяця). На цьому етапі люди відчувають, що ситуація поступово “згладжується”.

Можливі сильні перепади емоцій, від сліз до відчуття любові та вдячності. ЗМІ часто висвітлюють подібні історії, демонструючи, як спільнота об'єднується та допомагає одне одному.

– П'ятий етап (етап усвідомлення). Люди починають розуміти, з чим вони стикаються, та досліджувати свої втрати, такі як втрата родичів, друзів, фінансові втрати, втрата житла або роботи. Кожна людина реагує на стрес по-різному.

– Шостий етап (етап відновлення). Він має дві фази: фізичне та фінансове відновлення, щоб повернутися до того місця, де ви були до початку надзвичайної ситуації, а потім - духовне відновлення, яке може тривати довше і включає усвідомлення та пошук нового сенсу.

Психологиня Н. Марута визначає, що загальними реакціями на травматичну подію є “нормальні реакції на ненормальну подію”: страх і тривога, смуток, гнів; відчуття провини й сорому, заціпеніння; негативні думки; фізичне збудження; труднощі з концентрацією, втрата контролю тощо. Відрізнити їх від патологічних можна за двома критеріями: тяжкістю та тривалістю симптомів [4].

Найпоширенішими характеристиками наслідків стресу є виразність, стійкість і прогредієнтність. До довгострокових патологічних наслідків травми для психічного здоров'я належать: посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), зокрема комплексний - зазвичай зумовлений тривалою хронічною травмою; розлади, пов'язані з вживанням психоактивних речовин (ПАР); депресія; психосоматичні розлади; розлади адаптації тощо [4].

Наразі в українців, за дослідженнями HIAS Україна та ГО “Дівчата” від червня до серпня 2023 року, можна замітити негативні психоемоційні стани в наслідок воєнних дій. Понад половину опитаних українців відзначили, що втратили зацікавленість у заняттях, які раніше приносили радість, стикаються з труднощами в роботі або працевлаштуванні. 48% респондентів вказали на проблеми зі сном. 46% відмітили сумний настрій. 44% заявили про постійне хвилювання. 39% - про втому. 31% - про проблеми з концентрацією. 6% - про раптові зміни настрою. Серед інших ознак стресу, які виокремили українці, - біль у тілі або головний біль, апатія, проблеми з пам'яттю, відчуття безвиході, нав'язливі думки, імпульсивна чи агресивна поведінка, почуття провини [5].

У Міністерстві охорони здоров'я озвучували думку про те, що понад 15 млн українців за декілька років будуть потребувати психологічної підтримки через війну. Тому зараз важливо

підтримувати свій психоемоційний стан за допомогою різноманітних дій, вправ, методик і т.п. Міністерство освіти і науки України підсумувало поради психологів щодо контролю свого емоційного стану під час війни [8]:

- Будьте активними. Рух не лише додасть вам енергії, але й допоможе відчутти легкість.
- Змінійте себе, а не оточення. Пошук гармонії починається саме з вас.
- Приділяйте час собі. Час на самоті допоможе вам зрозуміти свої думки і відчутти глибину своєї підсвідомості.
- Не забувайте читати. Кожна книга - це новий світ, що дарує нові емоції та думки, які сприятимуть вашому самопізнанню.
- Вчіться віддавати. Волонтерство і допомога іншим роблять нас більш гармонійними.
- Не шукайте ідеальності. Приймайте себе такими, які ви є, і прагніть до зростання, а не до ідеалів.
- Любіть і цінують світ навколо. Розвивайтеся, відкривайте для себе нове і навчайтесь любити не лише себе, але й інших.
- Вчіться прощати. Забувайте несприятливі ситуації, і, відпустивши минуле, відчуєте полегшення.
- Робіть своє життя простішим. Встановлюйте пріоритети, щоб не витратити зайвий час на марну справу.
- Домашні справи - це не лише обов'язки, а й засіб відволіктися. Почніть з розчистки дому, і ваш розум стане більш прозорим.
- Не поспішайте. Знайдіть час для внутрішньої гармонії, адже лише в спокої можна відкрити нові можливості.

Також важливо буде використовувати різноманітні вправи й техніки заспокоєння, заземлення. У межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я за ініціативою Олени Зеленської МОН спільно із ГО "Підтримай дитину" та проектом "Подбай про себе", ГО "Асоціація дієвих психологів України" психологи нагадують про базові речі на кожен день, які дозволять підтримувати психоемоційний стан [7]:

- Зважайте на свої емоції та дозволяйте їм існувати. Іноді намагаючись приховати неприємні почуття, ми тільки погіршуємо ситуацію. Розпізнавайте свої емоції та дозволяйте собі їх відчувати, бо це абсолютно нормально. Подумайте про те, що відчуваєте і чому це сталося.

- Підтримання здорового дихання важливе. Зосередьте увагу на своєму диханні, бо це може допомогти зменшити тривогу та стрес. Зробіть паузу і подивіться, як ваші руки

піднімаються та опускаються під час вдиху і видиху. Це може бути корисно, оскільки відчуття дихання може впливати на ваше психічне становище.

- Знижуйте кількість негативних думок. Людський розум щодня генерує велику кількість думок, більшість з яких можуть бути негативними, особливо в складних ситуаціях. Спробуйте сконцентруватися на позитивних аспектах життя, а не на негативних. Дійте так, щоб ваш розум помічав і позитивне, і негативне, але надавав перевагу першому.

Отже, психоемоційний стан особистості - це складний феномен, що відображає її емоційний та психологічний стан в певний період часу. Він є реакцією на внутрішні й зовнішні фактори, такі як потреби, мотивація, та навколишнє середовище. В реакціях на стрес виявляється інстинктивність та індивідуальні особливості, які впливають на вибір стратегії подолання стресу. Цими стратегіями є: “бий”, “біжи” або “замри”, і вони можуть мати різну ефективність залежно від контексту ситуації. Було зазначено, що реакції на травматичні події можуть мати як нормальний, так і патологічний характер, а їх наслідки можуть бути довгостроковими і виявлятися у різних психічних розладах, таких як посттравматичний стресовий розлад, депресія, психосоматичні розлади тощо. Для подолання психологічних труднощів важливо використовувати різноманітні стратегії та техніки саморегуляції.

Список використаних джерел:

1. Василенко І. Методи та прийоми саморегуляції психоемоційних станів студентів-спортсменів. Проблеми екстремальної та кризової психології, 2013. Вип. 14. Частина І. С.41-47.

2. Зелекіна О. Бий... біжи... замри? Як ми реагуємо на стрес війни... URL: <https://gromada.group/news/statti/34769-bij-bizhi-zamri-yak-mi-reaguemo-na-stres-vijni>

3. Кубай М. “Бий, біжи, замри!": як стрес впливає на здоров'я та як цьому зарадити. URL: <https://cbn.com.ua/articles/bij-bizhi-zamri-yak-stres-vplivae-na-zdorovya-ukraintsiv-ta-yak-tsomu-zaraditi>

4. Купко Н. Можливості подолання стресу, спричиненого війною: проблеми та шляхи їх вирішення. URL: https://neuronews.com.ua/uploads/bulletins/2022/cherepno-mozkova-travma/infoByul_Ever-3.pdf

5. Лаб'як І. Як війна вплинула на українців: скільки не впевнені в майбутньому та мають депресію. URL:

<https://tsn.ua/ukrayina/yak-viyna-vplinula-na-ukrayinciv-skilki-nevrevneni-u-maybutnomu-ta-mayut-depresiyyu-2451259.html>

6. Летнянчик О. Що слід знати про психоемоційні стани під час війни. URL: <https://apteka-ds.com.ua/blog-item/shcho-slid-znaty-pro-psykhoemotsiini-stany-pid-chas-viiny>

7. Психоемоційна підтримка: Турбота про себе під час війни. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/psihoemocijna-pidtrimka-turbota-pro-sebe-pid-chas-vijni>

8. Як контролювати емоційний стан під час воєнного стану? – поради психологів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yak-kontrolyuvati-emocijnij-stan-pid-chas-voyennogo-stanu-poradi-psihologiv>

БУЦЕНКО Діана,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **КОНДРАТЮК**

Світлана, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ВИНИКНЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО КОНФЛІКТУ

У XXI столітті спостерігається швидкий розвиток технологій, що революціонізує суспільство та впливає на його структуру. Інформаційний обмін, комунікація, встановлення взаємозв'язків та навіть здійснення професійних діяльностей перетворилися з реального життя до віртуального простору, що робить Інтернет практично необхідним для багатьох родин. Особливо в цьому контексті актуальними є соціальні мережі, які здобули велику популярність серед різних верств населення, особливо серед молоді.

Соціальні мережі виконують різноманітні функції в житті кожної людини. З одного боку, вони є платформою для спілкування, знайомств, підтримки взаємодії, обміну ідеями та реклами власних досягнень і талантів. З іншого боку, постійне занурення у віртуальний світ соціальних мереж може негативно впливати на психічне становище та самооцінку особистості. Порівняння свого життя з життям інших, страх

пропустити важливі події, а також стрес, пов'язаний з коментуванням і поширенням контенту, можуть призвести до погіршення самопочуття [5, с. 29].

В даний час соціальні мережі являються найпопулярнішими засобами спілкування, які практично замінили телебачення та інші альтернативні канали передачі інформації. З урахуванням того, що соціальні мережі забезпечують двосторонній комунікаційний зв'язок, їх значення в формуванні громадської думки велике. Якщо в пресі люди сприймають інформацію через призму свого життєвого досвіду та світогляду, то в соціальних мережах будь-яка інформація оцінюється залежно від загальної думки суспільства. Навіть почуття, думки та враження можуть змінюватися під впливом соціальної думки, яка виражається у коментарях, репостах та смайлів, що відображають емоційну реакцію.

На сьогоднішній день можна зазначити, що соціальні мережі мають потенціал породжувати соціальні протиріччя у різних сферах: політичній, економічній, екологічній, соціальній, медичній і т.д. Водночас такі протиріччя дозволяють відвести увагу громадськості від реально важливих проблем людства, які потребують негайного вирішення, на теми, що не мають вирішального значення для соціального прогресу. Мета створення соціального протиріччя у соціальних мережах можуть бути різноманітними, проте загалом вони спрямовані на маніпулювання настроями суспільства [4].

Маючи можливість виявити природний егоцентризм, користувачі соціальних мереж прагнуть продемонструвати свої лідерські якості, протиборство, суперництво та власну позицію щодо публікацій у соціальних мережах. Враховуючи те, що користувачі соціальних мереж мають можливість діяти анонімно, вони стають не лише учасниками соціальних конфліктів, однак і їх ініціаторами [1]. Психологи вважають, що почуття безкарності розширює межі егоїзму: користувачі соціальних мереж не відчувають відповідальності за розповсюдження неправдивої інформації, образ, пліток та інших негативних виразів. Це стає основною причиною соціальних конфліктів у соціальних мережах, оскільки люди, керуючись своїми природними схильностями, а також можливістю діяти анонімно, мають бажання ставати учасниками соціальних протиріч, конфліктів, цим самим проявляючи себе.

Бойко Ю. В., Ковальська Л. А. у своїй праці зазначають, що близько 30% усіх матеріалів, які публікуються в соціальних мережах або є частково неправдивими, або спеціально публікуються для подальших маніпуляцій свідомістю людей. Водночас кількість справжніх діалогів між реальними людьми та висловлення власних точок зору щодо певних подій і явищ може не перевищувати 10% зі списку всіх реакцій. Тобто абсолютна більшість соціальних думок є імітованими для того, щоб змінити сприйняття суспільством певних подій та явищ [1].

Окремо необхідно розглянути основні методи та засоби, які використовують для досягнення інформаційних цілей соціальних мережах. Насамперед варто зазначити, що інформаційні війни ведуть за допомогою інтелектуальних інструментів, котрі не є зрозумілими та відомими пересічним громадянам. Соціальні мережі є ідеальним середовищем для застосування специфічних методів та способів реалізації планів маніпулювання населенням. Так, цільове ніцілювання, за словами Г. Почепцова, є одним із видів ефективного впливу на думку громадськості. Мало того, цей інструмент може бути використаний для впливу на думку окремих спільнот, груп людей та індивідумів. Суть цього методу полягає у використанні персоналізованих повідомлень, які застосовують окремо для кожної людини для того, щоб привернути її увагу. Загалом виділяють основні методи створення соціальних конфліктів у соціальних мережах:

- 1) мережеві атаки;
- 2) використання користувачів волонтерів;
- 3) тотальне блокування [2].

Ковальська Л. зазначає, що модель соціальних атак є досить складною в процесі реалізації. Вона передбачає створення певної інформаційної завіси над основною публікацією у вигляді повідомлень, які провокують соціальні конфлікти між користувачами соціальних мереж. Яскравим прикладом використання такої моделі можуть бути маніпуляції за допомогою хештегів, що створюють протестувальні настрої серед населення [3, с. 138].

Богдан М. у своїй праці звертає увагу на формування моделі комунікації з використанням волонтерів полягає в активації дискусій та обговорень під певним кутом зору. До таких занять залучають соціально впливових людей. Коментарі таких осіб дозволяють читачеві дуже швидко забути про «перше враження» та переконати в іншій думці [5, с. 27].

Блокування - це третя модель, яку активно використовують у соціальних мережах. Усі соціальні платформи мають засоби для блокування користувачів, які заважають або принижують інших. Якщо користувач опублікував інформацію, яка образила іншого, останній може вирішити цю ситуацію, заблокувавши першого.

Чуприна Л. А. зазначає, що також на сьогоднішній день виділяють залежність від соціальних мереж. Кожен користувач має схильність до адикції під час перегляду інформації в соціальних мережах. Оскільки при користуванні та опрацюванні інформації в соціальних мережах свідомість користувача змінюється, виникає близький до психічного трансу стан, який не дозволяє людині чітко відокремити реальність від віртуального світу. Такий стан не дозволяє людині повністю усвідомлювати суть інформації, контролювати її засвоєння, а індивідуальна думка поступово пристосовується до загальної. При цьому формується так званий «стадний ефект», який мотивує користувача ділитися реакціями й ставати учасником конфліктної ситуації [4].

Соціальні мережі виступають як платформа, де кожен користувач служить джерелом інформації, навіть не усвідомлюючи цього, надаючи іншим користувачам та алгоритмам соціальних мереж свої особисті дані. Наприклад, дослідження вчених з Кембриджського університету показало, що за допомогою аналізу лайків та реакцій в соціальних мережах можна легко визначити психологічний, емоційний та соціальний статус користувача. Алгоритми соціальних мереж можуть автоматично обробляти ці дані, щоб пропонувати кращий контент на даний момент. Крім того, сучасні алгоритми можуть аналізувати не лише видимі реакції, а й час, який користувач витрачає на перегляд певного контенту [6]. Чим більше часу витрачається на певний тип інформації, тим більше схожого контенту буде пропонуватися в майбутньому. Таким чином, для кожного користувача формується індивідуально налаштоване середовище, яке максимально відповідає його інтересам та потребам.

Можна зробити висновок, що соціальні мережі стають площадкою для впливу на громадську думку і одночасно місцем, де загострюються соціальні та економічні протиріччя. Незважаючи на те, що вони були спочатку задумані для вивчення громадських настроїв та полегшення комунікації, сьогодні вони часто використовуються для маніпулювання інформацією в інформаційних конфліктах. Однак ця мета

досягається лише в тому випадку, якщо користувачі розумно користуються інформацією. На жаль, більшість людей не аналізують інформацію критично, що робить їх більш схильними до маніпуляцій у соціальних мережах. Використовуючи це, можна легко спровокувати соціальні конфлікти і створити певний емоційний настрій серед населення. Маніпулюючи цим емоційним настроєм, можна підготувати громаду до різних подій, включаючи ті, що можуть мати негативний соціально-економічний вплив.

Список використаних джерел:

1. Бойко Ю. В., Ковальська Л. А. Соціальні мережі як зброя та інструмент впливу в умовах інформаційної війни. Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса. 2021. URL: <https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/download/9995/9922>
2. Почепцов Г. Г. Інформаційна війна як інтелектуальна війна. ДМ: Madia Sapiens. 2012. URL: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/13303>
3. Ковальська Л. А. Можливості соціальних мереж у освіті. Діяльності. Контроль, оптимізація та аналітична обробка соціальних мереж. Львів, Україна, 21 травня 2020 р., 137–151.
4. Чуприна Л. А. Соціальні мережі як чинники інформаційної безпеки. Інформаційно-аналітичний бюлетень. 2015. № 6. URL: <http://nbuviar.gov.ua/images/sozinfo/2015/s-net6.pdf>
5. Богдан М. С. Психологічні особливості спілкування залежних від соціальних мереж. Психологія і соціологія: проблеми практичного застосування, 2014. С. 25-29.
6. Соціальні мережі: реальні загрози віртуального світу. Режим доступу з <http://ogo.ua/articles/view/2011-02-23/26490.html>.

ВЕРБОЛОВИЧ Алла,

практичний психолог-методист,
Комунальний заклад загальної середньої
освіти "Ліцей №7 Хмельницької міської
ради

ВИКОРИСТАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА МЕТОДІВ ЕЙДЕТИКИ ЯК ЗАСОБУ СТИМУЛЮВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Всім відомо, що діти приходять в школу з бажанням вчитися. Варто лише згадати першокласників, які з нетерпінням очікують 1 вересня. Проте, досить часто ми спостерігаємо, що дитина втрачає інтерес до навчання. І в цьому варто звинувачувати не лише сім'ю, але й школу та її методи навчання. Що робити вчителю, щоб його урок був не тільки цікавим, а й результативним?

Сьогодні школа повинна формувати в учнів бажання й уміння вчитися, виховувати потреби і здатності до навчання впродовж усього життя. Саме від мотивації залежить переважна частина успіхів в навчанні, саме її становлення з початком навчання обумовлює подальший розвиток особистості як частини суспільства.

По суті жодна ефективна взаємодія з дитиною, підлітком чи юнаком не можлива без врахування особливостей його мотивації. Адже за однаковими діями школярів можуть стояти зовсім різні причини.

Зрозуміло, що навчальна мотивація формується не самостійно і залежить не лише від самого учня, але й в значній мірі – від вчителя. Саме вчитель, система його професійної діяльності є тим катализатором, який спонукає учня до успішної навчальної діяльності.

Проте, перш ніж розглянути специфіку впливу вчителя на формування позитивної мотивації учіння, спробуємо проаналізувати суть мотивації, її види та особливості прояву в школярів на різних вікових етапах.

Актуалізація проблем мотиваційної сфери різними психологічними школами

Психоаналіз – первинний розробник категорії мотиву.

З початком формування наукової психології на арену теоретичного дослідження вийшов відомий австрійський психіатр Зигмунд Фрейд, який, виходячи з аналізу психічних

хвороб, зумів розробити свою, достатньо узгоджену теорію особистості, в якій суттєве місце приділялося розумінню причин поведінки.

Хоч сучасні критики можуть сказати, що З.Фрейд занадто багато уваги приділяв сексуальному аспекту як в патології, так в нормі життя людини, втім неможливо просто відмахнутися від кардинально нового підходу до людини і особистості в історії психології. Так, якщо відійти від проблеми первинності потягу, то можна побачити дуже чітку картину активації поведінки. З.Фрейд насамперед розглядав психіку як енергетичну систему, яка акумулює «напруження», в якості якого може виступати все, що під тиском механізмів захисту психіки вийшло у сферу несвідомого. Крім того, і усвідомлені потяги створюють «напруження», яке, сумуючись, активує людську поведінку. Внаслідок активних дій людина тим чи іншим чином зменшує напруження, отримуючи задоволення. Таким чином все підпорядковується принципу задоволення/незадоволення, де незадоволення – акумуляція напруження, а задоволення – його редукція. Тому мотиви не зводяться до простого задоволення потреб людини, а виступають як складний сукупний образ багатьох потягів і перепон на шляху їх реалізації.

Також великий інтерес являє собою теорія А. Адлера, учня, а в подальшому і опонента З. Фрейда. Він вважав, що в основі активації поведінки лежить не потяг до задоволення, а властиве кожній людині від народження почуття неповноцінності. Щоб подолати це почуття людина і діє, прагнучи досягти почуття власної гідності, і це почуття, на думку Адлера, є тим, на досягнення чого спрямована будь-яка поведінка [9, с.123-129].

Проблема мотиву в біхевіоризмі та необіхевіоризмі.

Біхевіоризм можна назвати самим об'єктивним напрямком в психології з тим лише застереженням, що багато категорій психології він взагалі не вважав за можливе вивчати. Тому й розробці категорії мотиву як внутрішнього чинника, що активує поведінку, не було надано достатньої уваги. Класична формула біхевіористів $S \rightarrow R$ не залишала місця для будь-якого визначення внутрішніх чинників діяльності. Активація поведінки досліджувалася виключно як похідна від подразників.

Проте, з розвитком конфлікту між біхевіоризмом і паралельними напрямками психології, відбулися зміни в основних поглядах «психології поведінки». На зміну класичним поглядам Уотсона прийшли підкріплені новими експериментами погляди необіхевіористів, яким все-таки довелося ввести у класичну формулу суто внутрішню детермінанту поведінки.

Тому поведінка стала пояснюватись як реакція, що опосередкована як зовнішнім подразником, так і внутрішніми властивостями організму.

Трактування мотиву в гуманістичній психології.

В контексті «мотив і гуманістична психологія» насамперед спадає на думку А.Маслоу, як найвідоміший спеціаліст з ієрархії потреб. Гуманістична психологія, під впливом модного на той час екзистенціалізму, зверталась насамперед до здорових особистостей, і своєю первинною задачею бачила не пояснення психічних процесів, а розвиток особистості. Віапри отЩе один представник гуманістичного напрямку Г.У. Олпорт вважав, що доросла людина є функціонально автономною, незалежною від потреб організму, здебільшого свідомою, високоіндивідуальною. З цієї безумовно ідеалістичної точки зору він вважав, що мотиви у людини тільки свідомі, причини всіх дій їй зрозумілі, поведінка ретельно спланована, наслідки всіх дій ясні.

Погляди на мотив в когнітивній психології.

Когнітивний напрямок в психології може похвалитися самими складними теоріями, бо всі прибічники цієї школи спиралися на вивчення пізнавальних процесів психіки, і в трактуванні будь-якої категорії опирались на інтелект.

Без всякого сумніву первинним розробником поняття мотиву з точки зору когнітивного напрямку належить Л.Фестингеру. Саме його теорія когнітивного дисонансу стала відправною точкою багатьох досліджень активації поведінки. Під когнітивним дисонансом Фестингер розумів розходження між двома або більше когніціями, які становлять з себе будь-які знання або переконання у самому широкому розумінні цих понять.

Внутрішній світ людини, як вважали всі представники когнітивного напрямку, підпорядкований насамперед чітким законам логіки, і при їх порушенні виникає дисонанс, що переживається людиною як дискомфорт. Теорія когнітивного дисонансу дозволила в значній мірі пояснювати утворення та зміну мотивів складних видів діяльності.

Розробка категорії мотиву в вітчизняній психології.

Під тиском комуністичної влади вся радянська психологія була переважно зосереджена на вивченні пізнавальних процесів, тому практичних розробок стосовно мотивів в цій галузі майже не було. Виділити можна лише О.М.Леонтєва, який визначає тільки механізми загального розвитку мотивації людини в її діяльності. За Леонтєвим мотив – опредмечена потреба, тому його утворення можливе тільки після визначення

предмету задоволення потреби, яке в свою чергу може виникнути тільки внаслідок діяльності. До того ж він стверджує, що з розвитком образу світу, відображенням більшої кількості предметів, пізнанням їх розвиваються і потреби, а відповідно і мотиви. Ще для Леонтєєва характерний різкий поділ мотивів на біологічні і соціально детерміновані, при чому останнім він приділяє значно більше значення і вважає їх домінуючими у поведінці людини [9, с.141]

Погляди А.Н.Леонтєєва на активацію поведінки стосуються в першу чергу загальних уявлень про мотиви, про їх причини і особливості формування, однак не пояснюють механізму їх виникнення і функціонування.

Сутність понять «мотив» та «мотивація».

У сучасній психології термін «мотивація» являє собою більш широке поняття, ніж термін «мотив». Слово «мотивація» використовується у двоякому смислі: воно позначає систему чинників, що детермінують поведінку (сюди входять, зокрема, потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення), та характеристику процесу, що стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Мотивацію, таким чином, можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність.

Уявлення про мотивацію виникає при спробі пояснення, а не опису поведінки. Це – пошук відповідей на питання типу «чому?», «навіщо?», «з якою метою?», «який сенс?».

Мотив, на відміну від мотивації, – це те, що належить самому суб'єкту поведінки, є її стійкою особистісною властивістю, що зсередини спонукає до певних дій [7, с.234].

З усіх можливих психологічних чинників, що визначають поведінку людини, найбільш важливою є поняття **потреби**. Її викликає стан потреби людини або тварини у певних умовах, яких їм бракує для нормального існування і розвитку. Потреба як стан особистості завжди пов'язана з наявністю в людини почуття незадоволеності, тобто з дефіцитом того, що потрібно організму (особистості).

Друге після потреби зі своїм мотиваційним значенням – поняття мети. **Метою** називають той безпосередньо усвідомлюваний результат, на який у даний момент спрямована дія, пов'язана з діяльністю, що задовольняє актуалізовану потребу. Психологічно метою є той мотиваційно-спонукальний зміст свідомості, що сприймається людиною як безпосередній і найближчий очікуваний результат її діяльності.

Розглянуті мотиваційні утворення – мотиви, потреби і цілі – основні складові мотиваційної сфери людини. Крім мотивів, потреб і цілей, як спонукачі людської поведінки розглядаються також інтереси, завдання, бажання і наміри. Хоча вони і входять у систему мотиваційних чинників, беруть участь у мотивації поведінки, проте виконують в ній не стільки спонукальну, скільки інструментальну роль.

Класифікація мотивів

Зазвичай, людину до діяльності спонукає не один, а кілька мотивів. Кожен із них має різну спонукальну силу. Одні мотиви досить часто актуалізуються і чинять істотний вплив на діяльність людини, інші діють лише при певних обставинах. Розглянемо декілька мотивів, які мають найбільше значення для людини.

Мотив самоствердження. Мотив самоствердження (прагнення утвердити себе в соціумі) пов'язаний з почуттям власної гідності, честолюбством, самолюбством. Людина намагається довести навколишнім, що вона чогось варта, прагне здобути певний статус у суспільстві, хоче, щоб її поважали та цінували. Прагнення до самоствердження, до підвищення свого формального й неформального статусу, до позитивної оцінки своєї особистості – істотний мотиваційний чинник, який спонукає людину інтенсивно працювати й розвиватися.

Мотив ідентифікації з іншою людиною. Полягає у прагненні бути схожим на героя, кумира, авторитетну особистість (батька, вчителя тощо), є особливо актуальним для дітей і молоді, які намагаються наслідувати інших людей у своїх діях. Ідентифікація з іншою людиною (прагнення бути схожим на неї) зумовлює підвищення енергетичного потенціалу індивіда завдяки символічному «запозиченню» енергії в кумира: з'являються сили, натхнення, бажання працювати і діяти так, як робив це герой (кумир, батько та ін.).

Мотив влади. Мотив влади – прагнення суб'єкта впливати на людей, прагнення зайняти «керівну позицію» у групі (колективі), намагання керувати людьми, визначати і регламентувати їхню діяльність. Дії багатьох людей (наприклад, керівників різних рангів) спонукає мотив влади. Прагнення панувати над іншими людьми й керувати ними – мотив, який спонукає їх долати значні труднощі в діяльності, докладати величезних зусиль у роботі.

Якщо влада в ієрархії мотивів посідає провідне місце, то людина схильна багато працювати не задля саморозвитку або

задоволення своїх пізнавальних потреб, а задля здобуття впливу на людей чи колектив.

Процесуально-змістові мотиви. Процесуально-змістові мотиви – це спонування до активності через зміст і процес діяльності, а не за допомогою зовнішніх чинників (людину приваблює ця діяльність сама по собі, подобається її виконувати, виявляти інтелектуальну чи фізичну активність, цікавить зміст того, що вона робить).

Мотив саморозвитку. Прагнення до саморозвитку, самовдосконалення – важливий мотив, який спонукає нас багато працювати і розвиватися. Розвиток наявний тоді, коли наступний крок уперед дає відчуття сильнішої радості, внутрішнього задоволення, ніж попередні здобутки й перемоги, які стали чимось звичним і навіть набридли нам.

Мотив досягнення. Мотив досягнення – це прагнення досягти високих результатів і майстерності в діяльності. Мотивація досягнення виявляється у виборі складних завдань і намаганні їх виконати. Успіхи в будь-якій діяльності (у навчанні, спорті, професійній діяльності) залежать не лише від здібностей, навичок, знань, а й від мотивації досягнення, тобто від прагнення досягти високих результатів у діяльності.

Просоціальні (суспільно значущі) мотиви. До цієї групи належать мотиви, пов'язані з усвідомленням суспільного значення діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальності перед групою або суспільством загалом. У разі впливу суспільно значущих мотивів наявна ідентифікація (ототожнення) індивіда з групою. Людина не лише вважає себе членом соціальної групи, не тільки ототожнюється з нею, а й переймається її проблемами, інтересами, цілями тощо.

Мотив афіліації. Афіліація – це прагнення до встановлення або підтримання стосунків з іншими людьми, прагнення до контакту і спілкування з ними. Сутність афіліації полягає в самоцінності спілкування. Метою афіліативного спілкування може бути прагнення здобути любов партнера у спілкуванні (або принаймні симпатію). Індивідум, однак, може спілкуватися й тому, що намагається залагодити свої справи, встановити корисні контакти з потрібними людьми. У такому разі до спілкування спонукають інші мотиви, воно є засобом задоволення інших потреб особистості й тому не має стосунку до афіліативної мотивації.

Негативна мотивація (мотив уникнення неприємностей і покарання). Негативна мотивація – спонукання, зумовлені усвідомленням можливих неприємностей, незручностей, покарань, які можливі в разі невиконання діяльності. У разі дії негативної мотивації індивід удається до певної діяльності тільки через прагнення уникнути негативних санкцій (покарань), які можуть застосувати до нього. Основною хибою негативних санкцій (особливо покарання) є короткочасність впливу: покарання стимулює до діяльності (або стримує від небажаних учинків) лише за реальної його загрози. Коли загроза покарання зникає або зводиться до мінімуму, то негативна мотивація втрачає спонукальну силу [7, с.235].

Проте мотиви можна характеризувати не тільки кількісно, а й якісно. У цьому плані за звичай виділяють внутрішні і зовнішні мотиви. При чому мова йде про відношення мотиву до змісту діяльності. Якщо для особистості має значення діяльність сама по собі, наприклад, задовольняється пізнавальна потреба в процесі навчання, то говорять про внутрішню мотивацію. Якщо ж значення мають інші потреби, наприклад, соціального престижу, заробітної плати і т.д., то говорять про зовнішні мотиви.

Зовнішня мотивація заснована на заохоченнях, покараннях та інших видах стимуляції, які або спрямовують, або гальмують поведінку людини.

Внутрішня мотивація сприяє одержанню задоволення від роботи, викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу особистості.

Самі зовнішні мотиви можуть бути позитивними (мотиви успіху, досягнень) і негативними (мотиви захисту, уникнення). Очевидним є, що зовнішні позитивні мотиви більш ефективні, ніж зовнішні негативні, якщо навіть по силі вони є рівними.

Проте, більш продуктивним, на думку деяких авторів, є підхід, який оснований на виділенні позитивних, за своєю суттю мотивів і негативних.

А зараз більш детально розглянемо мотиваційну сферу навчальної діяльності учнів. Навчальна діяльність є спрямованою, вона ставить своєю ціллю засвоєння узагальнених способів дії в сфері наукових понять.

Відповідно до цього навчальна діяльність повинна розпочинатися, регулюватися та зупинятися відповідними мотивами.

Умови, що впливають на формування навчальної мотивації:

1) зміст навчального матеріалу – структурований, зрозумілий, оптимальний за рівнем складності, пов'язаний із життям тощо;

2) організація навчальної діяльності:

- спосіб розкриття навчального матеріалу – творчий, через розкриття суті предмета, що вивчається;

- співвідношення між мотивом і метою. Мета, поставлена вчителем, повинна стати метою учня. Для перетворення мети на мотиві-циклі велике значення має усвідомлення учнем своїх успіхів, просування вперед;

- колективні форми учбової діяльності;

- проблемне навчання, використання проблемних завдань.

3) оцінка учбової діяльності (караюча, підтримуюча);

4) стиль педагогічної діяльності вчителя;

5) індивідуальні властивості особистості.

Повноцінна навчальна мотивація повинна включати і пізнавальні мотиви, і широкі соціальні мотиви учіння, і мотиви досягнення. Саме поєднання декількох потреб дозволяє особистості включитися в учбовий процес як суб'єкту діяльності, що виражається у свідомому формуванні її намірів і цілей [7, с.232].

Оскільки трактування мотивів навчальної діяльності носить в роботах психологів дуже широке значення, бо під мотивами діяльності взагалі різними психологами, навіть прибічниками «одних шкіл», розуміються достатньо різні речі. Це і мотиви як потреби, потяги, спонукання, схильності (Х. Хекхаузен); і як психічні процеси, стани, властивості особистості (К.К. Платонов); і як предмети зовнішнього світу (А.М. Леонтьєв); і як наміри, уявлення, ідеї, почуття, переживання (Л.І. Божович). Тому розумно буде визначити мотиви навчальної діяльності як всі фактори, що обумовлюють прояви навчальної активності (Є.П.І льїн), або як спрямованість учня на різні сторони навчальної діяльності (А.К. Маркова).

Фактори, що сприяють формуванню внутрішньої мотивації навчальної діяльності:

- Позитивний емоційний настрій.
- Вивчення мотиваційної сфери учнів, її кореляція.
- Ситуація успіху.
- Наявність свободи вибору.
- Сформованість загальнонавчальних умінь і навичок.

- Диференціація, індивідуалізація, опора на типологічні особливості учнів.
- Використання різноманітних прийомів і методів інноваційних технологій (метод-проектів, дослідницько-пошукових та інші).
- Організація ігрової діяльності та колективної діяльності на уроках.
- Формування мотивації на кожному етапі уроку [8, с.146].

Як було сказано раніше, однією з умов формування навчальної мотивації та успішної адаптації у суспільстві є успіх в навчальній діяльності. Саме успіх є джерелом внутрішніх сил дитини, що породжують енергію для подолання труднощів. Діти відчувають впевненість в собі та внутрішнє задоволення.

Як казав англійський публіцист Джон Рескін: «Для того, щоб люди знаходили щастя в своїй роботі, необхідно три умови: робота повинна бути їм під силу, вона не повинна бути виснажливою і її обов'язково повинен супроводжувати успіх». Тому мою увагу і привернуло питання впровадження в педагогічну діяльність методів ейдетики, оскільки саме вони пропонують новий підхід до освітніх і виховних технологій, дають змогу кожному учневі легко та із задоволенням здобувати знання в будь-якому віці, відчуваючи задоволення від реалізації своїх здібностей, конкуруючи лише із собою вчорашнім і завжди виграючи в цьому змаганні.

Сьогодні вимагає від людини запам'ятовування великої кількості інформації, і робити це треба швидко і на тривалій час. Учителі, працюючи з дітьми, в основному спираються на механічну пам'ять та логічне мислення, але в міру певних особливостей не кожна дитина може похвалитися своїми феноменальними можливостями. Тоді виникає питання: «Що ж робити таким школярам? Виявляється, вихід є. Допоможе нам в цьому інноваційна технологія «ейдетика». Для неї не існує нездібних учнів. Науково доведено, що 40% людей планети є активними ейдетиками, а 60% – латентними.

Ейдотехніка – не чергове новомодне породження ХХІ століття. Традиції ейдетики своїм корінням сягають в епоху античності. Давні греки вважали, що людина думає, мислить ейдосами – образами. В її розумі, як на восковій табличці, виникають відбитки – образи того, про що вона думає, говорить, і в такому вигляді утримується в пам'яті. Величезна цікавість до ейдетики спостерігалася в Західній Європі 20-40-х років ХХ століття. Особливо активно даний напрям розвивався в Німеччині. Методи навчання, які пропонує ейдетика,

спираються на образне мислення дитини та відповідають законам природи. Вперше термін «ейдетика» був озвучений німецьким психологом Е. Йеншем, а поширення і глибокого вивчення набув у дослідженнях видатного психолога О. Р. Лурії, який поділив методики запам'ятовування на два основних напрямки: мнемотехніка та ейдетика. Великий вклад у розвиток науки ейдетики належить талановитому та креативному викладачу, доктору педагогічних наук І. Ю. Матюгіну, який у 90-х роках ХХ століття з групою дослідників вивчив накопичений людством досвід ефективного запам'ятовування і розробив 27 методів образного розвитку уваги та пам'яті. У нашій вітчизняній освіті про ейдетика всерйоз заговорили не так давно, і в основному завдячуючи Є. В. Антощуку, керівнику «Української Школи Ейдетики», де кожен може навчитися в ігровій формі запам'ятовувати слова (у тому числі й іноземні), цифри, обличчя, імена, вірші, великі тексти [1, с.23].

Ейдетика – це вчення про пам'ять, засноване на образних враженнях, дозволяє утримувати і відтворювати запам'ятовані образи або явища. Ейдос (в перекладі з грецької «eidos») – образ, картина, зовнішній вигляд, ідея.

Ейдетизм – психічне явище, сутність якого полягає у здатності відтворювати яскравий наочний образ через тривалий час. Характерною для ейдетизму є емоційна забарвленість образів. Ейдетична пам'ять – довготривала пам'ять, яка за природою своєю є візуальною. Ейдетичний образ – залишкове збудження аналізатора. Наочний образ, відрізняються від звичайних тим, що людина ніби продовжує сприймати предмет за його відсутності.

Ейдотехніка – технологія, яка дозволяє обробляти, зберігати та відтворювати велику кількість інформації шляхом застосування найбільш ефективних та перевірених протягом багатьох років прийомів запам'ятовування, заснованих на максимальному використанні образного типу інформації.

Мнемотехніка – це спеціально розроблені прийоми і способи, які полегшують запам'ятовування окремих видів інформації. Головним принципом мнемотехніки є заміна абстрактних об'єктів поняттями, які мають візуальне, аудіальне чи чуттєве уявлення, поєднання об'єктів із інформацією, яка вже відома (побудова асоціацій).

Асоціація – це зв'язок між окремими фактами, подіями, предметами або явищами, відображеними у свідомості людини і закріпленими в його пам'яті. Асоціативне сприйняття і мислення

людини призводять до того, що поява одного елемента, в певних умовах, викликає образ іншого, пов'язаного з ним.

Ейдос-конспект – це роздуми, породжені образністю тексту, які супроводжуються створенням власних образів на основі цитат твору.

Основна формула, що відображає суть методів ейдетики: уява+позитивні емоції = засвоєна інформація.

Безумовними перевагами методів ейдетики є: сприйнятливість і доступність; незалежність від спеціального обладнання; використання прийомів, які сприймаються учнем як гра; можливість застосування в різних галузях; дитина навчається радісно; зменшується час для виконання домашніх завдань; підвищується ефективність і успішність [15, с.12].

Пропоную ознайомитись з найпоширенішими методами ейдетики

Метод оживлення. Ґрунтується на розвитку природних можливостей людини до фантазування. За допомогою цього методу людина вчиться швидко створювати уявні картини текстів, історичних подій, побутові, живі картини правил, таблиць. Вона ніби стає співучасником тих подій, про які йдеться.

Метод послідовних асоціацій. Ґрунтується на умінні швидко створювати асоціації на кожен одиницю інформації та будувати з них серію зв'язаних між собою послідовних асоціацій з першого слова до останнього. Вони повинні бути незвичайні (кумедні), у русі (діяти); має створюватись уявна картинка.

Метод фонетичних асоціацій. Тобто знаходження співзвучних асоціацій до слів. Цим методом користуються, коли треба запам'ятати слова, прізвища, імена та по батькові людей (особливо іноземні), терміни, які важко вимовляти.

Метод входження. Сама назва підказує дію – увійти всередину картини, розповіді, фільму, будь-якого сюжету, перетворити його своєю фантазією.

Метод образних гачків. Ґрунтується на тому, що інформацію треба ніби «повісити» на об'єкти малюнка, а потім її зняти. Пригадується спочатку сам малюнок, потім прив'язана до нього інформація. Тобто малюнок у такому випадку виконує роль гачка на вішаку нашої пам'яті.

Метод Цицерона. Прийшов до нас із Давньої Греції. Поет Симонід тренував свою пам'ять, розкладаючи інформацію у добре знайомій йому кімнаті. Потім достатньо було згадати кімнату, щоб потрібна інформація виникла перед очима.

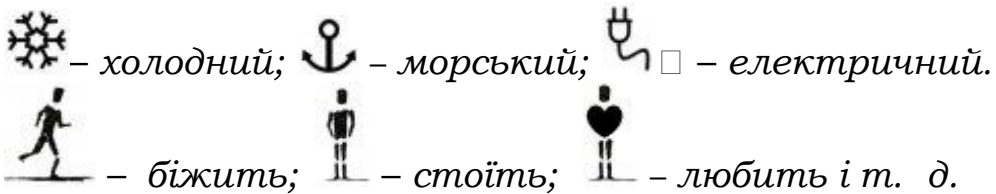
Метод графічних імпровізацій. Графічні імпровізації можна робити з цифр, букв, значків (залежно від того, що потрібно запам'ятати), довільних ліній у різному напрямку, у яких потім можна побачити певний малюнок.

Метод піктограм. Піктограми найперше письмо у світі, в якому, замість слів використовувалися малюнки. Проте не до кожного слова можна відразу намалювати піктограми, цьому теж потрібно вчитися.

Наприклад: 1. Малювати прості слова (іменники).



2. Замальовувати прикметники, дієслова та інші частини мови.



Метод абрєвіатур

Це метод зручного скорочення слів, який є елементом скорочитання. Слово треба скорочувати таким чином, щоб за деякими буквами можна було здогадатися про його значення. найкраще застосовувати для вивчення правил, тематичних визначень тощо. *Наприклад:*

Садок вишневий коло хати.

С-ок виш-й к-о х-и.

Хрущі над вишнями гудуть.

Хр-і н-д в-ми гу-ть.

Метод опорно-буквенних піктограм



Кожне слово у вірші чи тексті, який потрібно запам'ятати, треба скоротити так, щоб у самому малюнку-піктограмі можна було побачити букву, з якої починається слово.

Наприклад:

*Небо хмуриється часто,
потемніла ріка.*

*Щоб дощами упасти,
плине хмара важка.*

Комбіновані методи. Усі ми в житті користуємося комбінованими методами запам'ятовування. Поділ методів досить умовний. З методичної точки зору, штучний розподіл на численні методи обґрунтований, уся світова педагогіка на цьому базується, але на практиці їх треба комбінувати. Різноманітних комбінацій може бути безліч. Чим

успішніше учні навчаться це робити, тим кращим буде результат. На основі отриманих знань у кожної дитини формується власний метод. І він працює найкраще, він є найзручнішим [4, с.42].

Використання у професійній діяльності педагога методів ейдетики дає змогу сформувати позитивну навчальну мотивацію в здобувачів освіти, створити навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно. Це в свою чергу сприяє розвитку світогляду, логічного мислення, виявляє і реалізує індивідуальні можливості дитини. При цьому навчально-виховний процес організовується так, що учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями; мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів, навчаються співробітництву. Таким чином, здійснюється особистісно-орієнтований підхід до навчання дітей.

Отже, метод ейдетики підвищує рівень навчальної мотивації, розширює творчі можливості учнів, формує вміння ефективно і самостійно навчатися, підвищує самооцінку завдяки результативності в навчанні, пробуджує цікавість та допитливість, створює психологічний комфорт.

Список використаних джерел:

1. Антошук Є.В. Швидка педагогічна допомога від «Української школи ейдетики». 8 уроків з техніки ефективного запам'ятовування будь-якої інформації. Вінниця, 2002. 43с.
2. Антошук Є. В. Таємниці «Школи ейдетики». *Початкова освіта*. 2001. № 42. С.7
3. Бесєдіна А. Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості учня. *Рідна школа*. 2009. № 2-3. С. 61-62
4. Богосвятська А. Методи ейдетики на уроках словесності. *Зарубіжна література*. 2011. № 12. С. 40-43
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ №538 від 07.08.2013)
7. Дубравська Д.М. Основи психології. Львів: Світ, 2001. С.233-235.
8. Заброцький М.М. Вікова психологія: Навчальний посібник. К.: МАУП, 1998. 92с.
9. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. К.: Либідь, 2002. 304с.

10. Кузнєцова О. М. Методи ейдетики на уроках. *Розкажіть онуку*. 2006. № 17-18. С. 66-68
11. Кузнєцова О.М. Як краще навчити дитину за допомогою методів ейдетики. *Розкажіть онуку*. 2007. № 4. С. 57- 62
12. Овчаренко К. Організація роботи з обдарованими дітьми. *Психолог*. 2004.-№37.
13. Семенюк Н. Використання методу опорно-буквенних піктограм. *Початкова освіта*. 2008. № 2. С.7 -10
14. Сергєєнкова О.П. Педагогічна психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 168 с.
15. Синякова О. Вдосконалення орфографічної грамотності засобами ейдетики //Початкова освіта. – 2008. – № 2. – С. 11-

ВЕРБОЛОВИЧ Алла,

практичний психолог-методист,
Комунальний заклад загальної середньої
освіти "Ліцей №7 Хмельницької міської
ради

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МИСТЕЦТВА НА
РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ТА ТВОРЧОЇ УЯВИ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ
ШКОЛИ**

Головним пріоритетом сучасної української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, забезпечення розвитку у дітей і молоді творчої уяви, фантазії, їх підтримку і формування навичок самоосвіти і самореалізації.

Соціальна і педагогічна значущість розвитку художньої обдарованості та творчої уяви молодших школярів і недостатня розробленість цієї проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження.

Будь-яка діяльність людини, результатом якої є не відтворення вражень і дій, що були в її досвіді, а створення нових образів або дій, належатиме до творчої діяльності. Мозок є не тільки орган, що зберігає і відтворює наш колишній досвід, він є також органом, що комбінує, творчо переробляє і створює з елементів цього колишнього досвіду нові образи і нову поведінку. Якби діяльність людини обмежувалася одним відтворенням старого, то людина була б істотою, зверненою

тільки до минулого, і уміла б пристосовуватися до майбутнього тільки тоді, коли вона відтворює це минуле. Саме творча діяльність людини робить її істотою, зверненою до майбутнього, що творить своє сьогодні.

Проблема уяви розглядалася ще здавна в наукових працях представників філософської думки (Арістотеля, Геракліта, Парменіда, Платона, І. Канта, Е. Гусерля, А.К. Дудецького, Ж-П. Сартра). “Філософська енциклопедія” визначає уяву, як психічну діяльність, що полягає в створенні уявлень і уявних ситуацій, що ніколи в цілому безпосередньо не сприймалися людиною насправді. Тому чим багатший досвід людини, тим більшим матеріалом володіє її уява. Перша спроба аналізу уяви як різновиду того, що “здається” у процесі пізнання, що затемнює світло ідей, з’являється у Платона, де він розглядає уяву як деякий тип відчуттів. У праці Арістотеля “Про душу” уява виступає як деякий “рух, що виникає від відчуттів у дії”.

“Всякий винахід, – говорить французький психолог Т.А. Рібо, – велике або дрібне, перш ніж окріпнути, здійснившись фактично, було об’єднано тільки уявою – спорудою, зведеною в думці за допомогою нових поєднань або співвідношень”. Психолог представив основний закон розвитку уяви в трьох стадіях:

- дитинство і отрочество - панування фантазії, ігор, казок, вигадки;
- юність - поєднання вигадки і діяльності, “тверезого обачливого розуму”;
- зрілість - підпорядкування уяви розуму, інтелекту.

Уяву породжує задум, тобто уявлення про майбутнє творіння. І коли людина приступає до будь-якої роботи, вона “бачить” мету своєї діяльності, її результат. Навіть найгірший архітектор від якнайкращої бджоли із самого початку відрізняється тим, що перш ніж будувати щось з воску, він вже побудував її в своїй голові. Якщо ж людина займається творчою роботою, то вона повинна уявити те, що ніхто, і зокрема сама, ще не робила і, отже, не бачила і не чула.

Уяву кожної людини можна охарактеризувати за різними ознаками. Насамперед уяву людини можна поділити на різні види [4, с.55].

За характером продуктивності виокремлюють:

- відтворювальну (репродуктивну) уяву, продукти якої вже були відомі раніше;
- творчу (продуктивну) уяву [4, с.53].

За характером образів визначають:

– конкретну уяву – в ній уявляються певні предмети, речі тощо;

– абстрактну уяву, що оперує більш узагальненими образами (схемами, символами).

Уяву поділяють ще на активну й пасивну. Активна уява завжди спрямована на виконання творчого або логічного завдання. Пасивна уява протікає без поставленої мети, інколи – як ілюзія життя, де людина говорить, діє уявно (сновидіння, фантазування та ілюзії).

Мистецтво – невидимий місток, що поєднує два протилежні світи: світ фантазії та реальності. Часто таємні бажання, підсвідомі почуття та емоції легше викласти у творчості, ніж виразити у словесній формі.

Використання засобів живописного мистецтва в процесі розвитку художньої обдарованості та творчої уяви молодшого школяра НУШ. Однією із сфер, де на ранніх стадіях життя проявляється творча активність дітей, є образотворче мистецтво. Головним із завдань якого є розвиток творчої уяви, фантазії, оригінального мислення. Специфіка образотворчого мистецтва як навчального предмета полягає у комплексному, гармонійному впливові на почуття, інтелект і волю дитини, формуванні з його допомогою творчої самобутньої особистості. Цей факт пояснюється тим, що саме у процесі малювання діти молодшого шкільного віку отримують комплекс емоційно-почуттєвих вражень, необхідних для розвитку психічних процесів та природжених здібностей, задовольняють потребу в активній діяльності, самовираженні й самоствердженні у навколишньому світі втілення [3, с.51]. В.О. Сухомлинський писав: “Дитячий малюнок, процес малювання – це частка духовного життя дитини. Діти не просто переносять на папір щось із навколишнього світу, а й живуть в цьому світі, входять в нього, як творці краси, насолоджуються цією красою” [5, с.521].

Тому художник-педагог О.Д. Альохін, спираючись на свій досвід роботи у школі, вважає, що ефективність розвитку творчої уяви засобами живопису повинна значно підвищуватись. Живопис – це передача з допомогою фарб живого світу, який ми бачимо навколо себе. Саме слово “живопис” означає живописати, тобто писати життя.

Отже, після перегляду малюнків дітей і репродукцій картин художників та проведення за їх змістом бесіди, можна запропонувати дитині різні завдання: зобразити яблуко,

придумати подарунок тощо. Дитина може зображати це різними способами (“яблуко, яке сміється, літає, біжить...”). Для створення творчого, оригінального, виразного образу дітям пропонують дібрати слова, які акцентують різні ознаки предмета, об'єкта, явища. Наприклад: “Білка, яка вона? Руда, пухнаста, смішна, запаслива, швидка, спритна, забавна...”. Або: “Ідемо в гості, придумаємо подарунок. Яким він буде? Блискучий (ялинкові прикраси з блискучого паперу), дзвінкий (музичний інструмент, дзвіночок), кольоровий (малюнок, картина, калейдоскоп)”.

А ще можна запропонувати для творчого процесу переробляти незвичне на звичне і навпаки. Цілеспрямоване застосування аналогій суттєво підвищує ефективність творчого мислення. Наприклад, аналогія за формою (книжка – двері, плитка шоколаду, цеглина тощо), аналогія за аналогічною структурою (сніг – морозиво; вата – хмара), аналогія за кольором (сонце – кульбабка, банан, лимон), аналогія за ситуацією та станом явищ і предметів (тиха година – захід сонця, свічка, що догоряє), емпатійна полягає в ототожненні себе з об'єктом, що розглядається (“А що, якби ти перетворився на куцик? Про що ти мрієш? Про що шепочуть твої листочки?” або “Уяви, що ти мурашка. Для чого ти живеш? Хто твої друзі? Що ти любиш?”). Встановлення аналогій розвиває творчу уяву і збагачує зміст малюнків, образно-естетичну виразність.

Вивчення акторського мистецтва в контексті розвитку творчої уяви дітей молодшого шкільного віку - нушиків. Театр як вид мистецтва пред'являє особливі вимоги до сприйняття. А саме: на відміну від ряду інших мистецтв, де людина сприймає готові результати творчості, в театрі вона присутня при самому творчому акті. Мистецтво театру твориться кожного разу заново на очах у глядачів. К. С. Станіславський вбачав силу театру в тому, що він ставить глядача в положення “третього творця”.

Тому акторська майстерність вимагає особливого таланту – спостережливості, уваги, уміння відбирати і узагальнювати життєвий матеріал, фантазії, пам'яті, темпераменту, володіння засобами виразності (дикція, інтонаційна різноманітність, міміка, пластика, жест). У театрі акт творчості (створення образу актором) протікає на очах у глядача, при тому кожного разу унікально та неповторно.

Як ми знаємо, важливою умовою розвитку особистості є залучення її до діяльності. Провідною діяльністю молодшого школяра є навчання, але гра, як одна з форм естетичного

виховання, є важливим чинником формування творчої уяви і становлення особистості дитини через входження нею у взаємостосунки з оточуючими і набуттям соціального досвіду. Особливе місце серед форм театральної діяльності займають театралізовані ігри – розігрування в особах літературного твору, відтворення за допомогою виражальних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів. Така гра відтворює типові дії певного персонажа. Але це не тільки виключно наслідування та імітація, але й вільна творча побудова образу.

Наступною ж формою театральної діяльності є гра-драматизація. Вона полягає в зображенні, розігруванні в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів. Сюжет гри, послідовність подій, ролі, вчинки, мова героїв визначаються текстом літературного твору. Гра-драматизація відбувається за заздалегідь заданим сюжетом і передбачає ролі, регламентовані межами авторського тексту [1, с.123].

Але в початкових класах ляльковий театр має переваги і над інсценізацією, і над декламуванням і т. д. Саме тут мають змогу розкриватися здібності дітей, особливо сором'язливих, певною мірою закомплексованих. Звикаючи до участі у виставі за ширмою (де дитину не бачать), вона легко набуває впевненості у своїх силах, вільно виступає перед однолітками, стає активнішою на уроках, підвищується рівень її креативності. До того ж діти, готуючись до лялькової вистави, випробовують себе і як актори, і як художники, і як співаки, і як музиканти; їх діяльність - це нові відкриття для себе.

Використання літературного мистецтва в процесі розвитку художньої обдарованості та творчої уяви молодшого школяра. Читання в початкових класах НУШ є одним з предметів, у процесі якого здійснюється процес навчання, з одного боку, а з іншого – читання виступає засобом навчання [7, с.17].

Великий внесок у літературу для дітей з розвитку уяви зробила Емма Андієвська, яка вивчається у школі. Вона наголошує на великій ролі підсвідомості, креативного підходу до вивчення матеріалу у своїй творчості. Сприйняття нею світу відбувається через інтуїцію та відчуття без підключення інтелекту. При цьому містичний та духовний аспекти є важливими її складниками. В казках піднімаються питання моралі: дружба (“Риба, що розмовляє” та “Казка про гадюку й орла, або невдячного приятеля”), воля (“Казка про упиреня”), шкідливість пихатості (“Казка про пихатість”), важливість віри

людини у себе («Казка про чоловіка»), осудження егоїзму («Казка про яян») (Додаток Л). Емма Андієвська є також авторкою збірки оповідань «Подорож», «Тигри», збірки «Казки Емми Андієвської», яка є збіркою авторських казок-притч [6, с.15].

Бо ж казковий світ магічно впливає на дитину, манить таємницями, чудесами, чаклунством. Діти з радістю подорожують в уявному, нереальному світі, активно діють у ньому творчо трансформують, перетворюють його. За допомогою казок вони здобувають знання про довкілля, про взаємостосунки людей, проблеми, які трапляються в житті.

Тому орієнтовна тематика завдань для опрацювання певного літературного твору, казки може бути такою:

– Уявіть, що ви є одним з персонажів книги. Розкажіть, яку роль ви виконуєте. Розповідь ведіть від першої особи. Розкажіть, чи задоволені ви собою як персонажем. Що ви думаєте про інших героїв книги?

– Напишіть різні закінчення прочитаної історії. Познайомте з ними клас. Спробуйте використати під час читання музичний супровід.

– Використовуючи почерпнуту з книжки інформацію, виготовте альбом з наклейками, вирізками речей, про які йдеться.

– Придумайте монолог чи діалог на основі прочитаної історії, підготуйте пантоміму і запропонуйте, як відгадати назву книжки.

– Виготовте мініатюрну сцену для інсценізації казки, розмістіть ляльки-персонажі, розв'яжіть проблему озвучування ляльок.

– Виготовте уявну карту описаної в книжці фантастичної країни, відобразіть на ній події, які відбулися, з'єднайте малюнки лініями і розкажіть історію подорожі цією країною. Подумайте, як цю країну можна використати для дитячих ігор.

– Візьміть відому книжку, дочитайте до середини, а далі запитайте: Що було б, якби головний герой не зробив певного вчинку (рушниця не вистрелила, друг не прийшов на допомогу тощо)?

– Обговоріть негативні вчинки, драматичні чи трагічні події в книжці. Що сталося б, якби їх не було?

– Перенесіть персонаж з минулого в теперішній світ, покажіть його реакцію шляхом інсценізації, дискусії, оповіді.

– Приготуйтеся до балу книжкових персонажів; перевдягніться в якогось героя, відгадайте, кого зображають ваші друзі, з якої вони книжки, хто її автор.

Прийоми творчої уяви, які я подаю, будуть спонукати дитину до розкриття власної обдарованості та творчого потенціалу, дадуть можливість розвивати в учнів мислення, пам'ять, творчу уяву, фантазію :

- ілюстрування (словесне, графічне, музичне);
- складання монологічного висловлювання за твором від імені'
 - головного героя або одного із них;
 - складання опису з елементами міркування, або розповіді з елементами опису;
- робота з ілюстрованими прислів'ями;
- постановка "живих" картинок;
- продукування діалогів протилежного змісту;
- тлумачне читання;
- читання-перекладу;
- трансформативні вправи;
- складання плану, анотації;
- читання-інсценізація.

Під час навчання словотворчості доцільно ознайомити учнів з запропонованими мною техніками розвитку обдарованості та творчої уяви засобами слова, що розглядаються в контексті засобів мистецтва:

1. “Біном фантазії”.
2. “Фантастичні гіпотези”.
3. Довільне додавання префіксів.
4. Конструювання загадки.
5. Придумування історії з шостим словом.
6. Казка-навиворіт. Метод “вивертання казки навиворіт” цінний не тільки для розвитку пародіювання. З його допомогою можна визначити вихідну точку для вільної розповіді, яка самостійно розгортається в будь-якому іншому напрямку.
7. Віршовані тексти для малювання.
8. Казки для дітей Е.І. Андіївської. [11, с.236]

І хоча не кожний маленький митець у майбутньому стане видатним художником, поетом чи актором, я вірю, що кожний буде обдарованою, креативною особистістю, бо уява – це джерело творчості людини.

Список використаних джерел:

- Бойчук М. Думки про мистецтво. Живописна Україна. 1992. № 1–2. С. 34–38.
- Горошко Н. Ю. Розвиток творчої уяви на уроках образотворчого мистецтва. Мистецтво в школі (музика, образотворче мистецтво, художня література). 2009. № 7. С. 2–6.
- Матковська О. О. Основи образотворчого мистецтва з методики викладання у початкових класах : курс лекцій. Рівне, 1997. 182 с.
- 4 .Мельник Ю. О. Формування уяви молодших школярів засобами предметів. Обдарована дитина. 2002. № 11. С. 50–55.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям : в 3-ох томах. К. Педагогіка, 1979. Т.1 – 558 с.
6. Тарнашинська Л. І. Бесіда з Еммою Андіївською. “Емма Андіївська : “Неправда, що людина не має права вибору. Вона його має повсякчас”. *День*. 30 січня, 1999.
7. Шамлян К. М. Психологія творчості : навч. посіб. Л., 2007. 62 с.
8. Явоненко М. Ю. Розвиток уяви та літературних здібностей молодших школярів. *Початкова школа*. 2003. №3. С.16–17.

ВОВК Валентин,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

**ОЗНАЙОМЛЮВАЛЬНА ПРАКТИКА - ПЕРШИЙ ЕТАП
ПРАКТИЧНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА**

Постановка проблеми. Професійна практика здобувачів вищої освіти є невід’ємною складовою частиною процесу підготовки спеціалістів у ЗВО й проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів.

До початку проходження практики майбутні психологи повинні знати про специфічні особливості діяльності психолога, принципи професійної діяльності, права клієнта тощо. Важливо, щоб майбутні спеціалісти в галузі психології засвоїли якості

професійного психолога, характеристики рівнів класифікацій фахівців психологів, рівні організації психологічної допомоги та їх зміст.

Також необхідно в ході вивчення навчальних дисциплін засвоєння здобувачами вищої освіти основних форм роботи психолога-практика та особливості взаємодії з різними фахівцями для надання якісної професійної допомоги своїм клієнтам.

Важливо, щоб здобувач вищої освіти, який проходить практику, глибоко розумів психічний (внутрішній) світ людини, вмів аналізувати психічні явища, виявляти як позитивний, так і негативний внутрішній психічний потенціал, його взаємодію із зовнішнім психічним, а за ними виявляти характер поведінки, дій і вчинків людини, прогнозувати її розвиток тощо.

Одним із видів такої практичної підготовки майбутнього практичного психолога в ЗВО є ознайомлювальна практика.

Метою статті є розкриття сутності, організації та проходження ознайомлювальної практики майбутніми практичними психологами під час навчання в ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку вищої школи питання змісту й організації педагогічної практики студентів у ЗВО висвітлено в дослідженнях таких авторів, як А. Бойко, В. Гриньова, К. Дурай-Новакова, І. Зязюн, Н. Казакова, М. Козій, В. Лозова, Л. Машкіна, Л. Мотозюк, О. Олексюк, О. Федорчук, Н. Хмель, С. Шандрук, Г. Шульдик, В. Шульдик та ін.; окремим питанням, пов'язаним із організацією та проведенням педагогічної практики студентів, присвячено наукові розвідки С. Білоконного, О. Коник, Т. Крюкової, Л. Манчуленко, У. Новацької, В. Санданової, А. Тархан та ін.; проблемі вдосконалення педагогічної практики присвячені праці Г. Коджаспірової, Л. Хомич, Т. Мишковської, В. Чепікова та ін.

Виклад основного матеріалу. Якісна професійно-практична підготовка студентів закладів вищої освіти є складовою навчального плану та необхідною передумовою працевлаштування випускників і спрямовується на їх захист від безробіття [1, с. 91].

Практика студентів є обов'язковою складовою частиною процесу підготовки фахівців у ЗВО й проводиться на оснащених відповідним чином базах практики. Організація практичної підготовки студентів регламентується Положеннями про проведення практики студентів ЗВО.

Важливим питанням у практичній підготовці майбутніх фахівців є забезпечення її неперервності та відповідності в набутті необхідного обсягу практичних знань, умінь і навичок відповідно до певного кваліфікаційного рівня.

Ознайомлювальна практика (як і всі інші її види) починається з настановчої конференції, на якій відповідальний за практику викладач і представники кафедри роз'яснюють студентам завдання практики, графік і об'єкти її проведення, розподіл за ними груп студентів. Завершується практика також конференцією, на якій студенти, звітуючи про її результати, обмінюються набутим досвідом. Керівники практики, представники кафедри й випобництва вказують на шляхи вдосконалення її проходження і професійної підготовки майбутніх фахівців.

Важливим моментом у підготовці до педпрактики можна вважати забезпечення простору для творчості студента, що пов'язано з можливістю самостійно обирати шлях виконання поставлених завдань, конструювати відповідні заходи та форми роботи. Так, студент повинен сам (у деяких випадках із допомогою вчителя, методиста, шкільного психолога) обрати відповідну психодіагностичну методику з урахуванням особливостей класу, провести додаткові опитування з метою вивчення непередбачених питань, допомогти класному керівнику у проведенні виховної та навчальної роботи [2].

Ознайомлювальна практика з психології проводиться на першому курсі в другому семестрі (протягом семестру у визначені розкладом дні) й спрямована на знайомство зі структурою системи психологічної служби в Україні та її функціональними підрозділами.

Основною метою цього виду практики є ознайомлення студентів зі специфікою роботи психолога в закладах освіти. Можливий варіант проходження практики в громадських організаціях та інших установах, де працюють практичні психологи.

Фахова ознайомлювальна практика є основою для ознайомлення студентів зі специфікою їх майбутньої професійної діяльності, формування майбутніх професійних компетенцій, проводиться з метою закріплення та поглиблення теоретичних знань. Вона є важливим етапом підготовки фахівців в межах майбутньої спеціальності та досвіду самостійної роботи.

Проходження фахової ознайомлювальної практики кожним студентом є обов'язковим, як і вивчення теоретичних дисциплін навчального плану.

Зокрема, в програмі педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, розробленій у відповідності з навчальним планом для ОКР “бакалавр”, наголошується на вагомій ролі педагогічної практики в процесі підготовки майбутніх психологів.

Практика побудована за принципом поступового поглиблення знань та умінь професійної діяльності психолога відповідно до теоретичних дисциплін, зокрема “Вступ до спеціальності” та “Загальна психологія з практикумом”, які вивчаються студентами на першому курсі.

Під час проходження практики студенти ознайомлюються з системою психологічної служби в закладах освіти, її структурою, основними нормативно-правовими документами, що регулюють діяльність практичного психолога, специфікою й напрямками роботи окремих навчально-виховних закладів (загальних середніх закладів освіти, ліцеїв, гімназій, колегіумів, навчально-виховних комплексів, професійно-технічних училищ, коледжів), а також із особливостями роботи психолога; набувають досвід психологічної діяльності, виробляють уміння та навички, необхідні для вирішення професійних завдань, оволодівають формами й методами діагностичної, корекційно-розвивальної, просвітницької, дослідницької й навчально-виховної роботи; рефлексують свої особистісні якості й рівень практичної підготовленості до майбутньої професійної діяльності. Фахова практика відповідає адаптаційним, розвивальним, навчальним і виховним завданням підготовки майбутніх психологів.

Під час проходження ознайомлювальної практики студенти безпосередньо не залучаються до практичної діяльності, проте виконують нескладні завдання навчального, професійно-орієнтованого характеру. Ці професійно-орієнтовані завдання студенти формулюють самостійно після аналізу досвіду роботи практичного психолога. Дозволяється виконання планово-підготовчого етапу професійно-орієнтованого завдання у складі не більш трьох осіб [3].

Основними формами роботи студентів-практикантів є бесіда з практичним психологом, спостереження за його діяльністю, а також виконання таких практичних завдань як ознайомлення з робочою документацією практичного психолога, складання розгорнутого плану виконання професійно-орієнтованого завдання, що передбачає підбір науково-

методичної літератури з певної психологічної проблеми та формулювання припущень про причини її виникнення, планування консультації з іншими фахівцями, складання розгорнутого плану виконання завдання, підбір методів та аналіз ресурсів, передбачення проблемних моментів, підготовка матеріалів, необхідних для виконання завдання, здійснення самоаналізу проходження практики [там же].

Основні завдання цього виду практики передбачають:

- ознайомлення студентів із структурою психологічної служби в освіті та її функціональними підрозділами;
- вивчення відповідної нормативної документації;
- вивчення досвіду роботи практичного психолога загального середнього закладу освіти (практичного психолога громадської організації);
- стимулювання розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів;
- розширення уявлень студентів про зміст, форми, методи та специфіку роботи психолога в навчально-виховних закладах;
- поглиблення знань першокурсників із практичної психології, уміння відмежовувати область компетентності практичного психолога від області компетентності інших педагогічних працівників;
- розвиток умінь та навичок організовувати й планувати виконання професійно-орієнтованих завдань.

Зміст ознайомлювальної практики визначається такими напрямками:

1. Ознайомлення з навчальним закладом (громадською організацією), де проходить практика.

2. Знайомство з працівниками психологічної служби та їх посадовими обов'язками.

3. Ознайомлення зі специфікою роботи психолога закладу, основними напрямками діяльності та функціями психологічної служби:

- практична діяльність (діагностична, профілактична, консультаційна, корекційно-відновлювальна робота);
- методична діяльність (систематизація й оформлення психологічної документації, результатів психологічних досліджень);
- наукова (збір та аналіз матеріалів за визначеною проблематикою).

4. Ознайомлення з робочою, звітною та нормативною документацією психолога.

5. Виконання планово-підготовчого етапу професійно-орієнтованого завдання, які вирішував практичний психолог.

6. Проведення інтерв'ю з психологом закладу [там же].

Крім того, під час проходження практики студенти повинні з'ясувати професійно важливі питання, до яких відносяться:

1. Основні напрями й завдання професійної діяльності практичного психолога навчального закладу (громадської організації).

2. Професійно-етичні питання діяльності практичного психолога.

3. Психологічні особливості взаємодії й спілкування психолога з клієнтами.

4. Необхідність вивчення студентами-практикантами наукової й методичної літератури, яка відповідає основним напрямкам роботи психологічної служби.

За підсумками проведеної роботи студенти здають керівнику практики таку документацію:

1. Відомості про навчальний заклад або громадську організацію (повна назва, адреса, телефони, прізвище, ім'я, по батькові адміністративних працівників і психолога закладу).

2. Опрацьовану документацію психолога закладу (в електронному варіанті чи в формі ксерокопії), зокрема:

- Положення про психологічну службу.
- Положення про психологічний кабінет.
- Нормативи часу на різні види роботи психолога.
- План роботи психолога на рік.
- План роботи психолога на місяць.
- Журнал щоденного обліку роботи.
- Тижневий графік роботи.
- Журнали проведення корекційно-відновлювальної та розвивальної роботи.
- Журнали психологічного аналізу занять.
- Інформація про форми й терміни звітності.
- Зразки звітів.

3. Матеріали інтерв'ю з психологом за таким орієнтовним планом:

- У чому полягає специфіка роботи психолога цього закладу?

- З якими труднощами Ви найчастіше стикаєтеся у своїй роботі? Як їх долаєте?

- Які, на Вашу думку, найважливіші професійні якості та уміння практичного психолога?

- Наведіть приклад успішного вирішення Вами професійної проблеми.

- Наведіть приклад проблеми, яку не вдалося до кінця вирішити.

- Що би Ви побажали студентам-психологам, виходячи з власного досвіду?

- Матеріали планово-підготовчого етапу професійноорієнтованого завдання, яке виконував практичний психолог (Алгоритм виконання професійно-орієнтованого завдання).

5. Звіт про щоденний облік роботи за такою схемою:

Дата	Кількість годин	Вид роботи	Короткий зміст роботи	З ким проводилася	Кількість осіб

6. Самоаналіз проходження практики: етап самоаналізу, групової рефлексії та самоаналізу (алгоритм виконання професійно-орієнтованого завдання) [там же].

Під час проходження практики може статися, що психолог закладу відмовляється надавати студентам-практикантам робочу документацію, посилаючись на принцип конфіденційності (зразки звітів, журнал щоденного обліку роботи чи журнал корекційно-відновлювальної та розвивальної роботи) або вважаючи документи (план роботи на рік чи на місяць) інтелектуальною власністю, яку не хоче поширювати. В такому випадку студенти не вступають у конфронтацію з працівником психологічної служби, не залучають до нього адміністративних працівників навчального закладу, а зазначають цей факт у відгуку про проходження практики.

Висновки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури і результатів дослідження дає змогу зробити висновок, що в основу ознайомлюваної практики повинні бути покладені такі ідеї: розвиток індивідуальних творчих здібностей майбутніх психологів, становлення індивідуального стилю психологічної діяльності. Реалізацію цієї ідеї забезпечує індивідуально орієнтований підхід до організації психологічної практики студентів, що передбачає освоєння практикантом певної ролі з урахуванням динаміки його мотиваційної сфери. Це передбачає індивідуалізацію і диференціацію навчання студентів у період

проходження практики, освоєння обов'язкових для всіх студентів знань, умінь, навичок, включення практикантів у визначені види педагогічної діяльності, а з іншого – припускає варіативність змісту й форм діяльності, завдань, пропонує студентам на вибір із урахуванням рівня їхньої професійної спрямованості, загальноосвітньої й професійної підготовки, індивідуальних особливостей, добровільний вибір об'єкта роботи і видів діяльності.

Список використаних джерел:

1. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2002006 навчальний рік // *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки*. 2005. №25, 26, 27. 96 с. Режим доступу:

https://pidruchniki.com/70159/pedagogika/navchalna_virobnicha_praktika_studentiv.

2. Мотозюк Л.М. Ознайомлювальна практика: методичні рекомендації для керівників практики й студентів 1-го курсу спеціальності 053 “Психологія”. Хмельницький : відділ практики ХГПА, 2018. 36 с.

ВОЗНЮК Діана,

вчитель-дефектолог, Хмельницька
спеціальна загальноосвітня школа № 32

**ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ
ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ (ЛЕГКИЙ
СТУПІНЬ)**

Порушення інтелектуального розвитку (застарілі терміни «розумова відсталість», «олігофренія») – системне порушення пізнавальної діяльності, яке має незворотний характер; органічне ураження кори головного мозку, що має не прогресувальний перебіг; особливий розвиток дитини, котрий не вичерпує всіх її потенційних можливостей. Вона навчатиметься, проте дуже повільно, а певні знання та навички може не опанувати [6]. Медицина розглядає розумову відсталість як захворювання, яке зумовлено, головним чином вродженим, або придбаним, в віці до 3-х років, зниженням інтелекту. IQ людини при легкому ступені розумової відсталості складає 50-69 балів (при середніх показниках – 90-110) [3].

МКХ-10 класифікує наступні ступені розумової відсталості: F70. Розумова відсталість легкого ступеня, F71. Розумова

відсталість помірного ступеня, F72. Розумова відсталість тяжкого ступеня, F73. Глибока розумова відсталість, F78. Інші форми розумової відсталості, F79. Розумова відсталість, неуточнена [4]. Л. Прокоф'єва припускає, що недостатність розвитку когнітивної сфери визначає неузгодженість емоційної сфери дитини з легкою розумовою відсталістю. Проте, емоційна сфера відіграє важливу роль в засвоєнні дитиною знань, умінь і навичок, також у встановленні контактів з оточуючими і в соціальній адаптації учнів у школі та поза нею. Оскільки життя багате різноманітними емоціями, почуттями, воно потребує від дитини правильного їх розуміння і відповідної реакції на них [5, с. 280]. Діти з діагнозом легкого ступеня розумової відсталості зовні нічим не відрізняються від здорового населення, але через низьку здатність до концентрації уваги зазнають труднощів в навчанні, хоча пам'ять таких дітей не поступається більшості. Діти з легким ступенем розумової відсталості залежні від опікунів (батьків, вихователів, вчителів), найчастіше у них спостерігаються порушення поведінки, також їх лякає зміна обстановки. Так як такі вони погано розпізнають емоції оточуючих, і як наслідок, зазнають труднощів у спілкуванні, вони іноді замикаються в собі. Але буває і навпаки, – заради привернення уваги, вони роблять яскраві вчинки, які зазвичай виглядають безглуздо, а іноді і зовсім асоціальні [3]. Ю. Шевченко зауважує, що діти з порушеним інтелектом від народження перебувають в стані інтелектуальної депривації, коли інформація ззовні сприймається перекручено, спотворено переробляється і викривлено засвоюється, а, отже, спотворено актуалізується [7, с. 36].

Тому розвиток когнітивних навичок у дітей з легкою розумовою відсталістю є дуже важливим, оскільки ці навички стимулюють їхній інтелектуальний і розумовий потенціал, сприяють навчанню і адаптації до навколишнього світу. Ось декілька основних причин, чому це важливо:

1. Покращення самостійності. Розвиток когнітивних навичок допомагає дітям з легкою розумовою відсталістю стати більш самостійними в щоденних справах, таких як самообслуговування, турбота про власні потреби та взаємодія з оточуючим світом.

2. Підвищення академічної успішності. Когнітивні процеси, такі як увага, пам'ять, мислення та мовлення, є основою для успішного навчання. Чим більше ці навички розвинуті у дитини, тим ефективніше вона може засвоювати нові знання та вміння.

3. Соціальна інтеграція. Здатність до когнітивного функціонування допомагає дітям з легкою розумовою відсталістю взаємодіяти з іншими людьми, розуміти їхні почуття та думки, а також ефективно спілкуватися з ними.

4. Саморозвиток. Розвиток когнітивних навичок може стимулювати інтерес до саморозвитку та самовдосконалення у дітей з інтелектуальними обмеженнями, допомагаючи їм розкрити свій потенціал і досягти більш високих результатів у різних сферах життя.

5. Покращення якості життя. Здатність розв'язувати проблеми, приймати рішення та аналізувати інформацію допомагає дітям з легкою розумовою відсталістю досягати більшої незалежності та задоволення від життя.

Отже, розвиток когнітивних навичок у дітей з легкою розумовою відсталістю є ключовим елементом їхнього загального розвитку та успіху в житті.

Загалом, когнітивні навички – це функції, які використовує мозок, щоб думати, зосереджувати увагу, обробляти інформацію та запам'ятовувати речі, постійно допомагаючи мисленнєвим процесам і збереженню пам'яті. Деякі з цих функцій передбачають стійку увагу, слухову обробку та короткочасну пам'ять. Вони можуть одночасно використовуватися мозком індивіда для підвищення його загальної продуктивності [2].

У наукових джерелах представлено когнітивні труднощі у дітей з легкою розумовою відсталістю. Наприклад, порушення мислення у дітей з порушеним інтелектом, багато в чому визначається тим, що воно формується в умовах неповноцінного почуттєвого пізнання, мовного недорозвинення і обмеженої практичної діяльності. У розумово відсталих недостатньо сформовані такі операції мислення, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція. Порушення мотиваційного компонента і відсутність цілеспрямованості призводить до поверхневого і незавершеного мислення, яке перестає бути регулятором поведінки. Порушення критичності мислення – яскрава особливість осіб з психічними порушеннями, для яких характерна відсутність контролю своїх дій і корекції помилок, бездумне маніпулювання предметами, байдуже ставлення до результатів. Слабкість регулюючої ролі мислення в тому, що діти і підлітки не вміють користуватися вже засвоєними розумовими діями. У мисленні відсутній орієнтовний етап, вони не намагаються представити в думці хід рішення нового завдання, не обдумують своїх дій, не передбачають результату [7, с. 42].

Діти молодшого шкільного віку не можуть зрозуміти простої сюжетної картинки чи оповідання, особливо з прихованим (переносним) змістом. Вони не можуть відірватися від конкретної ситуації, намагаються застосовувати старі методи вирішення нових завдань. У таких дітей не формується поняття числа. Вони не можуть використовувати підказку. Діти старшого віку і дорослі не розуміють переносного сенсу прислів'їв і метафор, не виділяють головного, не можуть класифікувати предмети по провідним ознакам, формувати висновки, не розуміють іронії, позбавлені почуття гумору. Слабкість асоціативних процесів деякою мірою компенсується механічним запам'ятовуванням. Абстрактні поняття носять зовнішній характер, не мають змісту, використовуються як штампи, без розуміння їхнього змісту. Всі ці ознаки являються проявом недорозвинення абстрактного мислення, внаслідок чого вони виявляються нездатними до повноцінного пізнання і узагальнення предметів і явищ дійсності, у них відзначається недостатність критичних здібностей, переважання конкретно-образного мислення. Такі діти та дорослі не здатні розуміти ускладнені зв'язки. Неповноцінна їх оцінка того, що відбувається і можливих наслідків своїх дій [1, с. 25].

Розвиток когнітивних навичок у дітей з легкою розумовою відсталістю може відбуватися за допомогою різноманітних завдань, які стимулюють їх мислення, увагу, пам'ять та інші когнітивні процеси. Ось декілька прикладів таких завдань:

- завдання на відтворення послідовності. Завдання для дитини – відтворити послідовність дій, подій або образів. Наприклад, показують картинки з зображеннями тварин та просять дитину розташувати їх у правильному порядку (яйце, курча, курка/півень);

- вправи на класифікацію. Дитину просять класифікувати об'єкти за різними ознаками, наприклад, за формою, кольором або розміром. Наприклад, відібрати предмет круглих, овальних, квадратних та прямокутних форм та розмістити їх у відповідні групи;

- головоломки та логічні завдання. Дитині пропонуються головоломки або завдання, які потребують логічного мислення та прикладання вольових зусиль. Наприклад, розв'язання логічних головоломок або складання ланцюжків подій (наприклад, що зайве: море, океан, місто, озеро, річка);

- гра для розвитку пам'яті. Використання ігор, які стимулюють пам'ять, сприяють формуванню умінню обирати інформації, її запам'ятовувати та відтворювати. Дитину просять

запам'ятати та відтворити послідовність чисел, картинок, предметів або слів;

- творчі завдання. Дитині пропонують творчі завдання, такі як малювання, конструювання або складання різних історій. Це сприятиме розвитку фантазії та креативного мислення.

Ці завдання допоможуть дитині із порушення інтелектуального розвитку (легкий ступінь) розвивати різні аспекти її когнітивних навичок, такі як уважність, запам'ятовування та відтворення, аналіз, узагальнення та ін.

Отже, формування когнітивних навичок у дітей з порушенням інтелектуального розвитку допомагає їм досягти більшої самостійності, соціальної адаптації, успішного навчання та розвитку, а також самовдосконалення та можливості самовизначення.

Список використаних джерел:

1. Іванов М. Д. Психологія і патологія інтелектуально-мнестичної сфери : навч. посіб. для студентів 4-го курсу. Запоріжжя : ЗДМУ, 2017. 66 с.
2. Когнітивні навички: що це таке, чому вони важливі та як їх використовувати. *Robota.ua*. 2023. URL: <https://budni.robota.ua/career/kognitivni-navichki-shho-tse-take-chomu-voni-vazhlivi-ta-yak-yih-vikoristovuvati> (дата звернення 02.04.2024)
3. Легкий ступінь розумової відсталості. Що це?. *Розмовляйка*. 2023. URL: <https://logopedia.net.ua/articles/item/what-is-sdomr> (дата звернення 05.04.2024)
4. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я. Десятий перегляд. Київ, «Здоров'я», 2001. Т.3. 817 с.
5. Прокоф'єва Л. О. Проблема взаємозв'язку когнітивної та емоційної сфер у дітей з легким ступенем розумової відсталості. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених*. 2020. С. 279-281.
6. Розумова відсталість: епідеміологія, чинники ризику, профілактичні заходи / укл. В. Г. Деркач та ін. Чернівці, 2005. 136 с.
7. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3. С. 36-44.

ГАВРИЛЬКЕВИЧ В'ячеслав,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та
педагогіки, Хмельницький національний
університет

**ЗМІСТ І СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ
«ПСИХІЧНИЙ РОЗЛАД», «ПСИХІЧНЕ ПОРУШЕННЯ»,
«ПСИХІЧНА ХВОРОБА», «ПСИХІЧНЕ ЗАХВОРЮВАННЯ»,
«ПСИХІЧНА ПАТОЛОГІЯ»**

У психіатрії та клінічній психології для позначення різноманітних негараздів у психічному функціонуванні людини використовується низка понять, таких як: «психічний розлад», «психічне порушення», «психічна хвороба», «психічне захворювання», «психічна патологія». Досить часто ці поняття вживаються як взаємозамінні синоніми. Зважаючи на те, що в наукових дослідженнях необхідне чітке розуміння відповідних понять і доречне їх використання, ми вирішили з'ясувати, чи дійсно зазначені поняття є синонімами, і чи можна їх використовувати як повністю взаємозамінні.

Мета цієї публікації – з'ясування змісту і співвідношення понять «психічний розлад», «психічне порушення», «психічна хвороба», «психічне захворювання», «психічна патологія».

Зміст (сутнісне значення) поняття «психічний розлад». У тлумачному словнику сучасної української мови подано такі значення слова *розлад*:

- 1) відсутність згоди у стосунках між ким-небудь; нелад // чвари, ворожнеча, розбрат;
- 2) відсутність погодженості, єдності в чийх-небудь діях, вчинках і т. ін. // відсутність відповідності з чимсь у чийх-небудь діях, вчинках;
- 3) порушення душевної рівноваги;
- 4) порушення нормальної діяльності, функціонування яких-небудь органів;
- 5) відсутність злагодженості у звучанні (музики, співів) [1, с. 1248].

Завдяки етимологічному словнику української мови ми дізналися, що слово «розлад» є похідним від слова «лад», яке, у свою чергу, походить від праслов'янського слова *ladъ* «порядок; згода; заручини» [2, с. 180]. А префікс «роз-», який має одним із значень «членування чогось, розкладання на частини» [3, с. 104], у цьому слові вказує на членування порядку, згоди, тобто на

втрату єдності, цілісності, рівноваги та єдиного для всієї системи порядку.

Отже, за своєю суттю слово «розлад» вказує на відсутність порядку в системі (фізичній, біологічній, психічній чи соціальній), відсутність узгодженості, єдності між частинами, що утворюють систему, відсутність внутрішньої рівноваги системи.

Друге слово «психічний» є прикметником, який вказує на те, що розлад стосується саме *психіки*, пов'язаний з внутрішнім світом людини, її настроєм, почуттями тощо; інакше кажучи, розлад є душевним, стосується душі [див.: 1, с. 1074].

Таким чином, ми з'ясували, що поняття «*психічний розлад*» означає відсутність порядку в психічній системі, відсутність узгодженості, злагодженості, єдності між психічними структурами і функціями, відсутність психічної (душевної) рівноваги.

Зміст (сутнісне значення) поняття «психічне порушення». Слово «порушення», також часто використовується в психіатрії. В сучасній українській мові воно має, зокрема, такі значення:

- відхилення від правил, відступ від законів, невідповідність традиції, звичаям і т. ін.;
- відхилення в перебігу фізіологічного процесу, функціонуванні якого-небудь органу і т. ін. [1, с. 1074].

Слово «порушення» походить від праслов'янського кореня «рух» і старослов'янського дієслова «роушити», що означає рушити, руйнувати [3, с. 150].

Тож за своїм сутнісним значенням поняття «психічне порушення» означає таку зміну руху певного психічного явища, процесу або психічної функції, що призводить до руйнування їх нормального перебігу (відхилення від нормального перебігу) або й до руйнування певного психічного явища, процесу, психічної функції.

Зміст понять «психічна хвороба» і «психічне захворювання». Слово *хвороба* в сучасній українській мові має такі значення:

- 1) порушення нормальної життєдіяльності організму під впливом несприятливих чинників внутрішнього й зовнішнього середовища; недуга, захворювання;
- 2) *переносне значення* – неприродне, надмірне захоплення чим-небудь, надзвичайний потяг до чогось [1, с. 1559].

Слово *захворювання* має подібні значення:

- 1) дія за значенням *захворювати*, тобто – зачинання хворіння, ставання хворим; занедужування;

2) порушення нормальної життєдіяльності організму; хвороба, недуга [1, с. 432].

Як бачимо, слова *хвороба* і *захворювання* з одного боку є повними синонімами, а з іншого – слово *захворювання* означає входження організму в процес хвороби, початок хвороби.

Відповідно, *психічна хвороба* – це порушення нормальної психічної життєдіяльності під впливом несприятливих чинників внутрішнього й зовнішнього середовища; психічна недуга; а *психічне захворювання* – це зачинання психічного хворіння, ставання психічно хворим, психічне занедужування, входження в процес психічної хвороби.

Людина, яка має яку-небудь хворобу, нездужає і є нездоровою, називається *хворою*.

Слова *хвороба*, *захворювання* і *хворий* походять від праслов'янського **хвогъ / хогъ**, яке виводиться з давнішого сцого- (sцего-) «різати, колоти; наривати, гноїтися»; «хворий» – це первісно «каліка, травмована людина» (Мельничук, 1966, с. 219) вважалось спорідненим із давньоверхньонімецьким swēran «ятритися, здуватися, викликати біль», середньовісньонімецьким swēr «біль, хвороба», німецьким Schwär(e), Geschwür «болячка», авестійським х'ага- «рана» [4, с. 168].

Зміст поняття «психічна патологія». Слово *патологія* походить від грецьких слів πάθος «нещастя, страждання, горе» і λόγος «слово, розповідь, оповідання, учення» і в дослівному перекладі означає «учення про страждання». В сучасній українській мові воно має такі значення:

- 1) наука, що вивчає хворобливі процеси в організмі людини і тварин;
- 2) відхилення від норм життєдіяльності організму;
- 3) переносне значення – потворно-ненормальне відхилення від норми [1, с. 893-894].

Поняття «*психічна патологія*» зазвичай означає: відхилення від норм психічної життєдіяльності, відхилення від психічної норми, а для позначення науки про хворобливі процеси у психіці використовується поняття «*психопатологія*».

Підсумовуючи дослідження змісту (сутнісних значень) понять, зазначених у темі статті, ми дійшли таких **висновків**:

- 1) поняття «психічний розлад», «психічне порушення», «психічна хвороба», «психічне захворювання», «психічна патологія» за своїми сутнісними значеннями не є синонімами, і їх не варто використовувати як повністю взаємозамінні;

2) поняття «психічний розлад» вказує на такі факти, як: відсутність порядку в психічній системі; відсутність узгодженості, злагодженості, єдності між психічними структурами і функціями; відсутність психічної (душевної) рівноваги; а отже це поняття доречно використовувати в тих випадках, коли мова йде про стан всієї психіки як цілісної системи;

3) поняття «психічне порушення» вказує на факт руйнування нормального перебігу (відхилення від нормального перебігу) або ж руйнування певного психічного явища, процесу, психічної функції; тож це поняття доцільно використовувати, коли мається на увазі стан не всієї психіки, а лише певного психічного процесу або психічної функції;

4) поняття «психічна хвороба» доречно використовувати для позначення порушення нормальної психічної життєдіяльності під впливом несприятливих чинників внутрішнього й зовнішнього середовища, а поняття «психічне захворювання» варто вживати в тих випадках, коли мається на увазі початок психічного хворіння, психічне занедужування, входження в процес психічної хвороби;

5) поняття «психічна патологія» за своїм сутнісним значенням і своїм сучасним значенням охоплює всі варіанти душевних негараздів і відхилень від норм психічного функціонування та вміщує в собі всі психічні розлади, психічні порушення, психічні хвороби і психічні захворювання.

Список використаних джерел:

1 Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

2 Етимологічний словник української мови: у 7 т. Т. 3: Кора–М / уклад.: Р. В. Болдирєв та ін.; редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) та ін.; Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ: Наук. думка, 1989. 552 с.

3 Етимологічний словник української мови: у 7 т. Т. 5: Р–Т / уклад.: Р. В. Болдирєв та ін.; редкол. О. С. Мельничук (голов. ред.) та ін. Київ: Наук. думка, 2006. 704 с.

4 Етимологічний словник української мови: у 7 т. Т. 6: У–Я / уклад.: Г. П. Півторак та ін.; редкол. О. С. Мельничук (голов. ред.) та ін. Київ: Наук. думка, 2012. 568 с.

ГОНЧАРУК Людмила,
вихователь, Хмельницький заклад
дошкільної освіти № 49 «Дюймовочка»
Хмельницької міської ради

ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КОНСТРУКТОРА LEGO

Логіко-математичний розвиток – це процес формування та розвитку навичок у сферах логіки та математики. Цей процес включає в себе розвиток різних когнітивних, логічних та математичних вмінь і навичок, які допомагають дитині розуміти, аналізувати та розв'язувати різноманітні завдання та проблеми. Діти освоюють різноманітність геометричних форм, кількісних, просторово-часових співвідношень об'єктів навколишнього світу у взаємозв'язку, оволодівають способами самостійного пізнання: порівняння, вимірювання, перетворення, рахунок та ін., що створює умови для їхньої соціалізації, входження у світ людської культури.

Базовий компонент дошкільної освіти (державного стандарту дошкільної освіти) визначає результати розвитку логіко-математичної компетенції дитини-дошкільника такі як: класифікація геометричних фігур, предметів та множин за якісними ознаками та чисельністю; серіація, тобто впорядкування предметів за величиною, масою, об'ємом, розташування у просторі; обчислення та вимірювання кількості, відстані, розмірів, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу [1].

Першим та найважливішим етапами логіко-математичного розвитку дошкільнят є:

1) властивості та відносини. У процесі різноманітних дій із предметами діти освоюють такі властивості як форма, розмір, кількість, просторове розташування. Формується у дітей найважливіша якість абстрактного мислення – здатність до абстрагування.

2) у процесі здійснення практичних дій діти пізнають різноманітні геометричні фігури та поступово переходять до групування їх за кількістю кутів, сторін та вершин. У дітей розвиваються конструктивні здібності та просторове мислення. Вони освоюють уміння подумки повертати об'єкт, дивитися на нього з різних боків, розчленовувати, збирати, видозмінювати його.

3) у пізнанні величин діти переходять від безпосередніх способів (накладення, прикладання) до опосередкованих способів їх порівняння (за допомогою виміру умовною міркою). Це дає можливість упорядковувати предмети за їх властивостями (розміром, висотою, довжиною, товщиною, масою).

4) просторово-тимчасові уявлення – найскладніші для дитини дошкільника, освоюються через реально представлені зв'язки (далеко-близько, сьогодні-завтра).

5) пізнання чисел та освоєння дій з числами – найважливіший компонент змісту логіко-математичного розвитку. За допомогою числа виражаються кількість та величини. Враховуючи різні за розміром, просторовим розташуванням предмети, діти приходять до розуміння незалежності числа інших властивостей предметів, знайомляться з цифрами і знаками.

Унікальним засобом логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку є конструктор LEGO.

Бренд LEGO є сьогодні найвідомішим у світі іграшок. Але мало хто знає, що датська компанія починала свою історію, як звичайний виробник дерев'яних виробів. Історія LEGO веде свій початок з 1932 року, коли Оле Кірк Крістіансен заснував в Данії компанію по виробництву товарів для повсякденного вжитку. Розпочавши випуск іграшок, Крістіансен почав шукати назву для своєї компанії. Він дав завдання всім працівникам фабрики запропонувати свій варіант назви. Пропозицій було багато, але в результаті вибрали те, що придумав сам засновник – слово LEGO, яке походило від двох інших, – Leg і Godt, які разом означають «грати добре». Пізніше засновник дізнався, що сама фраза «LEGO» в перекладі з латинської мови означає «я вчуся» або «я складаю». І на сьогодні компанія LEGO є однією з найпопулярніших в світі з виробництва пластмасових конструкторів та іграшок [2, с. 10-14].

Lego (від дан. leg godt – «грай добре») – серії конструкторів, що являють собою набори деталей для збирання й моделювання різноманітних предметів. Основним продуктом компанії Lego є різнобарвні пластмасові цеглинки, мініфігурки тощо. Асортимент деталей конструктору дозволяє збирати споруди, транспортні засоби, будівлі, зон різного призначення, а також рухомих роботів. Усе, що збудовано, можна потім розібрати на окремі деталі, використавши їх для створення інших об'єктів [6].

Використання потенціалу конструктора LEGO для логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку привертає увагу

низки науковців. Зокрема, В. Любива та К. Пономаренко характеризують LEGO як універсальний конструктор, який має ряд переваг перед іншими видами конструкторів: унікальна пластмаса, велике різноманіття деталей і можливість їх оригінального використання, яскравість, якість, безпечність, свобода у виборі тематики і матеріалу, що викликає інтерес саме до цього конструктора. З його деталей дошкільники легко меблюють кімнату для ляльки, створюють заони для звірів, будують гаражі й автотраси. Він не містить чіткої інструкції з використання, відкриває простір для пошуку, стимулює допитливість, а тому конструкції можуть удосконалюватися, змінюватися, трансформуватися у будь-що, що необхідно дітям для гри [3, с. 69]. О. Омел'яненко та В. Волкова зазначають, що ігри з використанням конструктора LEGO впливають на розвиток творчих здібностей дітей, покращують знання, формують інтерес. Дитина, яка захоплюється конструюванням, відрізняється добре розвинутою уявою, розвиненим просторовим мисленням, фантазією, технічними навичками, винахідливістю, бажанням творити й експериментувати [4, с. 227]. Г. Рибалко вважає, що LEGO-конструктор розвиває математичні навички у дітей, оскільки вони рахують та вимірюють, щоб створити певні форми та фігури. Це допомагає розвивати навички вимірювання, обчислення та порівняння чисел. LEGO-конструктор може допомогти розвивати сприйняття простору та геометричних форм у дітей, оскільки діти починають розуміти, як різні деталі можуть з'єднуватися, щоб створювати різні форми та фігури. Це допомагає розвивати навички сприйняття простору, геометричного мислення та розуміння форм та розмірів [5, с. 193].

Таким чином, LEGO є чудовим засобом для розвитку логічного та математичного мислення у дошкільників. Наводимо декілька способів, якими LEGO може сприяти цьому процесу при роботі із дитиною дошкільного віку.

Розвиток просторового мислення. Збирання конструкцій з LEGO допомагає дітям розвивати просторове уявлення та вміння працювати з тривимірними об'єктами. Діти вчаться визначати положення та взаємозв'язки між різними елементами конструкцій. Збирання конструкцій з LEGO допомагає дітям розуміти просторові співвідношення, такі як вище-нижче, попереду-позаду, ліворуч-праворуч, що є важливими у математиці та логіці.

Розвиток математичних навичок. LEGO може бути використане для навчання поняття числа, рахунку, понять про

кількість та відношення. Діти можуть використовувати кубики LEGO для створення кластерів, групування та класифікації об'єктів.

Розвиток логічного мислення. Збирання моделей з LEGO вимагає від дітей розв'язування проблем та планування послідовності дій. Вони навчаються аналізувати інформацію, вибирати оптимальні рішення та виробляти власні стратегії. Збирання LEGO може вимагати від дітей розв'язання логічних головоломок та побудови конструкцій з урахуванням логічних принципів.

Класифікація та сортування. Збирання LEGO може включати в себе сортування кубиків за кольором, формою або розміром, що сприяє розвитку навичок класифікації та сортування, які є важливими у математиці.

Вивчення понять про кількість та розмір. Діти можуть експериментувати зі збіркою LEGO, додавати та видаляти кубики, щоб розуміти поняття числа та розміру.

Планування та виконання послідовних дій. Діти вчаться розв'язувати проблеми шляхом послідовного виконання дій, які можуть включати планування, організацію та виконання послідовних кроків.

Стимулювання творчості та уяви. LEGO дозволяє дітям виражати свою творчість та уяву, створюючи унікальні конструкції та об'єкти. Це сприяє розвитку креативного мислення та відкриває для них безліч можливостей для самовираження. Також дає можливість експериментувати та створювати власні конструкції, що сприяє їх розвитку.

Розвиток спільної діяльності та комунікативних навичок. Збирання LEGO разом з іншими дітьми сприяє розвитку комунікативних навичок та спільної діяльності. Дошкільники вчаться спілкуватися, обговорювати свої ідеї та спільно вирішувати проблеми.

Отже, LEGO є чудовим інструментом для логіко-математичного розвитку дитини дошкільного віку, оскільки воно сприяє розвитку просторового мислення, математичних навичок, логічного мислення, творчості та комунікативних навичок через його можливості для експериментування, творчості та співпраці.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Наук. кер. Т. О. Піроженко ; авт. кол.: О. М. Байєр, О. К. Безсонова, О. Г. Брежнєва, Н. В. Гавриш, Л. П. Загородня, О. Г. Косенчук. Київ : Видавництво, 2021. 26 с.
2. Використання конструктора LEGO у роботі з дітьми дошкільного віку: методичний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та вихователів ЗДО / упорядники Т.М. Богдан, Д.О. Галаган, Д.М. Ярошенко. Чернігів: Балакіна О.В., 2018. 60 с.
3. Любива В. Пономаренко К. Лего-технології як засіб математичного розвитку дітей дошкільного віку. *Освітні обрії*. 2020. № 2 (51). С. 67-70.
4. Омел'яненко О. А., Волкова В. А. Розвиток творчих здібностей дошкільників засобом LEGO у процесі занять у закладі дошкільної освіти. *Наукові записки міжнародного гуманітарного університету*. 2019. С. 224-227.
5. Рибалко Г. Лего-конструктор як засіб підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання в новій українській школі. *Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, педагогічні пошуки, здобутки: 341 збірник матеріалів регіональної наук.-практ. інтернет-конференції*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 275 с. С. 190-195.
6. Шутко Р. Історія іграшкового бренду LEGO. *Discover – пізнавальний журнал*. 2017. URL: https://discover.in.ua/the-history-of-brands/istorija-igrashkovogo-brendu-lego.html#google_vignette (дата звернення 05.04.2024)

ГРЕБЕНЮК Олеся,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти зі спеціальності
053 Психологія, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **ЛУКАШУК
Марина**, кандидат філософських наук,
доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

ХІБУКІ-ТЕРАПІЯ, ЯК ІНСТРУМЕНТ У РОБОТІ ПСИХОЛОГА ІЗ ДІТЬМИ З ЗОНИ БОЙОВИХ ДІЙ

Війна в Україні спричинила невимовні страждання для мільйонів людей, в тому числі й дітей. Діти, які пережили бойові дії, часто страждають від психологічних травм, таких як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), тривога та депресія. Ці травми можуть мати серйозний вплив на їхній емоційний, соціальний та когнітивний розвиток. [3]

Через російську військову агресію проти України різко зросла потреба в ефективних способах подолання психологічної травми. Методика Хібукі-терапія для роботи з дітьми була впроваджена в українську психотерапевтичну практику в 2022 році. Історично методика роботи з терапевтичною іграшкою під назвою Хібукі (Huggy-Puppy intervention – HPI) була запропонована доктором Ш. Хен-Гал у 2006 році в Ізраїлі. Хібукі — досить велика м'яка іграшка, схожа на собаку із сумною мордочкою, великими очима, довгими вухами та лапами та липкими липучками на верхніх кінцівках, щоб «лапи» могли «обіймати» дитину. Хібукі - це не просто іграшка, а терапевтичний засіб. Слово «хібукі» перекладається з івриту як «обійми». Метод активно впроваджувався для подолання психологічних наслідків Другої Ліванської війни. У цій програмі взяли участь 100 000 ізраїльських дітей. Коротке психологічне втручання, коли діти, які зазнали різноманітних травматичних подій, прийняли роль вихователя іграшок, показало значне зниження стресових реакцій у таких дітей (Sadeh et al. 2008). Пізніше методика також була використана в роботі з понад 3 тисячами японських дітей під час подолання наслідків цунамі в 2011 році та в США (Sharon Maksimov 2023).

Травматичні події, яких зазнали діти із зони бойових дій, збільшують ризик соціальних, психічних та фізичних проблем у майбутньому. Згідно з психологічними дослідженнями, проведеними за сприянням Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ) у Донецькій області, майже 40% дітей віком 7-12 років та більшість дітей віком 13-18 років стали свідками воєнних подій. Дослідження, в якому взяли участь 204 дитини, показало значне збільшення кількості дітей з порушеннями концентрації уваги та агресивністю. Виявлено, що більшість дітей відчувають тривогу та страх, зокрема страх крові та неприємних звуків. Діти потребують психологічної допомоги, а розробка комплексних терапевтичних та реабілітаційних програм є критично важливою для їхнього відновлення.[1]

Основна мета дослідження полягала в визначенні психологічного статусу дітей, які перебувають у зонах військового конфлікту. У дослідженні проаналізовано, як стрес впливає на психосоматичну патологію серед школярів. Виявлено, що наявність стресу не сприяє збільшенню випадків соматичних захворювань. Особливості стресу та його рівень не роблять значних відмінностей між учнями з Донецької та Луганської областей та тими, хто переїхав. У дівчат спостерігалась частіша скарга на головний біль при відсутності стресу. Високий рівень стресу зафіксовано у всіх хворих з невротичними розладами, зокрема в тривожно-депресивній симптоматиці у ранньому підлітковому віці. [5]

Варто відзначити ще одну тенденцію, яка була виявлена за допомогою емоційного опитувальника "Дитяча шкала впливу подій": високі показники за шкалою "Уникнення". Фактично, діти, які досвідчують багато насильства, часто намагаються уникати реагування на негативні події - це стратегія виживання. Однак ці стратегії закріплюються у моделях поведінки та мають вплив на їхнє подальше життя. [7] Для дітей, які пережили травматичні події, важко впоратися зі спогадами, і вони намагаються захиститися від них шляхом уникнення. Ця стратегія може впливати на їхнє життя та навчання, збільшуючи ризик подальших проблем. [4]

Важливим є дослідження С. Лесінскієне, О. Костюк, спрямоване на виявлення взаємозв'язку здатності спілкування батьків із дітьми про війну та особливостями сприйняття дітьми військових подій, спосіб мислення дітей, що віддзеркалюється в малюнках дітей. Учені показали, що батьки в мирний час мало говорять про війну з дітьми. Проте необхідність обговорювати події, які відбуваються внаслідок військових дій,

прослідковується у поведінці, іграх і малюванні дитини, оскільки малюнки та ігри можуть бути символічними можливостями дітей висловити дорослим власні думки про війну. [8]

У дітей із зони бойових дій спостерігається відсутність або зменшення експресії, дітям важко виражати емоції і почуття не тільки відносно війни, а й у буденному житті. Через неможливість висловлювати та відчувати емоції дитині важко встановлювати контакти. Може спостерігатися відсутність емоційного відгуку, з'являється відчуття відмінності, відокремленості, що впливає на систему комунікації та взаємовідносин з оточенням. Не маючи змоги ділитися переживаннями, дитина відчуває себе самотньою, відчуженою, що свідчить про травматичний вплив подій. [6]

Дослідження проведене у 2023 році інтернет-телеканалом «Веселка» показало, що метод хібукі-терапії можна використовувати в груповій роботі з дітьми шкільного віку різних інклюзивних категорій, які мають травматичний досвід. Учасники культурно-мистецького проекту відчули себе частиною середовища, що розвивається, і більшість із них отримали особистий імпульс до змін. Соціальний контекст спілкування в поєднанні з арт-терапевтичними засобами (лялькотерапія, малювання, робота з картками метафоричних асоціацій) дозволяв дітям досліджувати та виражати почуття, які їм було важко передати словами, помістивши їх у предмет – іграшку, малювання тощо, які стали засобом спілкування дорослого з дитиною. Досвід дітей збагатився за рахунок розширення комунікативних зв'язків, соціального досвіду, творчих надбань, а головне – зросла їхня впевненість. Впровадження в ігрову практику методів хібукі-терапії як безпечного психологічного інструменту допомагає дітям досліджувати себе, а дорослим – розпізнавати, яка підтримка потрібна дітям. В умовах воєнних подій людина може зазнавати виснаження через серйозне психологічне навантаження: люди емоційно втомлені, а організм людини першим реагує на травмуючі події. Тактильні методи втручання на фізичному рівні в таких випадках можуть допомогти як тілу, так і мозку знайти необхідний стан рівноваги, подолати тривогу та паніку. У цьому сенсі людські обійми мають значний потенціал. Вважається, що люди зазвичай обіймаються в середньому 3 секунди; але якщо обійми тривають довше (до 20 секунд), це має постійний терапевтичний ефект, оскільки обійми виробляють гормон окситоцин, який виділяється в нервову систему під час фізичної близькості. Окситоцин також допомагає людям подолати соціальне

відторгнення, а обійми як фізичний процес допомагають знизити рівень кортизолу як «гормону стресу», нормалізувати артеріальний тиск і частоту серцевих скорочень і підвищити рівень нейромедіатора дофаміну як «гормону щастя». Тобто обійми є формою позитивного фізичного контакту (Kachmar 2023). Хібуки, як іграшки для обіймів, сприяють реалізації згаданої вище «ідеї обіймів», розвивають особистісну стресостійкість і здатність відновлювати себе і підтримувати існуючу продуктивність.

Список використаних джерел:

1. Стан психологічного здоров'я дітей із зони військового конфлікту на Сході України / І.С. Лебець та ін. Охорона здоров'я дітей та підлітків. 2019. No 1. С. 27–30.
2. Оверчук В. Проблема психологічної безпеки особистості в умовах військового стану. Наукові перспективи. 2022. No 12(30). С. 461–471.
3. Підчасов Є.В., Чепелева Н.І. Вплив пролонгованих травматичних подій (військових подій) на емоційну сферу дитини. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : зб. матеріалів VII Всеукр. науково-практичної конференції, 28 жовтня 2022 р. Львів, 2022. С. 276–279.
4. Лібанова Е.М. Вимушене переселення з Донбасу: масштаби та виклики для України (за матеріалами наукової доповіді на засіданні Президії НАН України 8 жовтня 2014 р.) [Текст] / Е.М.Лібанова // Вісн. НАН України. 2014. No12.-С.15-24.
5. Козинець І.Г. Міжнародні стандарти захисту та допомоги внутрішньо переміщеним особам [Текст]. Молодий вчений. 2014. No12 (15). С. 258-261.
6. Вавілова А.С., Кіба С.Г. Захисна організація особистості при переживанні деперсоналізації та дереалізації. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія «Психологія». 2022. Т. 33(72). No 3. С. 113–118.
7. Бочелюк В., Панов С. Діагностика реадаптаційного потенціалу особистості: методологічний аспект. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2019. Вип. 60. С. 8–24.
8. Сміт П., Дирегров Е., Юле У. Діти та війна: навчання технікам зцілення. Children and War Foundation, Bergen, Norway 1999–2012. Львів : Інститут психічного здоров'я УКУ, 2014. 70с.
9. Процик Л. Переживання надзвичайної ситуації як вітальної загрози. Наукові перспективи. 2022. No 12(30). С. 500–509.

10. Хейнес, Т. К. (2012). The impact of child abuse and neglect on cognitive development. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21(4), 591-604.
11. Левін, П. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York: Viking Press.

ДАРМОГРАЙ Інна, вихователь
II категорії, Початкова школа № 5
Хмельницької міської ради

НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНІКИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Формування особистості дитини відбувається в результаті її активної взаємодії з навколишнім світом, у процесі отримання соціального досвіду, оволодіння суспільними нормами та правилами поведінки, спілкування, внаслідок колективних та міжособистісних відносин, у спільній діяльності з оточуючими, у тому числі у закладі дошкільної освіти. Саме під керівництвом дорослого дошкільник опановує нові види діяльності, вступає в нові форми спілкування. Все це має важливе значення для тих якісних змін у психічному розвитку дитини, які відбуваються в дошкільний період. У цей період укладаються психологічні механізми особистісного розвитку дитини.

Питаннями розвитку особистості дитини дошкільного віку займалися та займаються багато видатних дослідників: Т. Дуткевич [1], Р. Павелків [6], М. Савчин [8] та ін.

Дошкільний етап життя людини є початком суб'єкта практичної та пізнавальної діяльності. Цей віковий період найбільш сприятливий для розвитку особистості та соціальних форм психіки. У процесі взаємодії дошкільника з навколишнім світом, природою, соціумом, шляхом освоєння ним соціальних норм, що коригують його поведінку, відбувається розвиток особистості. Процесом управління поведінкою та діяльністю дитини керують дорослі. Відбувається це в результаті знайомства дитини з матеріальними та духовними цінностями суспільства; шляхом систематичних тренувань формуються знання про навколишній світ, формуються вміння та навички, необхідні дитині в житті.

Образотворче мистецтво, як спеціалізований вид діяльності, має значний потенціал для розвитку особистості дошкільника через різноманітні способи виразності та творчості. Через малювання, ліплення та інші види образотворчої діяльності дитина може виразити свої емоції та почуття без використання слів. Це допомагає їй розвивати емоційну свідомість та вміння розрізняти різні почуття. Використання різних матеріалів та технік мистецтва сприяє розвитку уяви та творчого мислення дитини. Вона навчається дивитися на світ навколо себе по-новому та шукати незвичні рішення для вирішення завдань. Малювання, склеювання, робота з піском, ліплення та ін. допомагають розвивати моторику рук та координацію рухів дитини. Це важливо для подальшого навчання письма та інших навичок. Саме образотворче мистецтво дає можливість дитині виразити свої думки, уявлення та ідеї без слів. Вона навчається впевнено висловлювати свої переживання та відчуття через творчість. А різноманітні мистецькі активності допомагають дитині краще розуміти себе, свої уподобання та інтереси. Вона вчиться визначати свої сильні та слабкі сторони, розрізняти те, що їй подобається, від того, що не подобається.

Дослідники Л. Одерій та А. Роздимаха визначають переваги та напрями педагогічного впливу використання образотворчого мистецтва у роботі із дошкільниками, а саме:

1. Розвиток емоційних компонентів особистості дитини (естетичне переживання);
2. Розвиток фантазії, сприйняття, мотивів, художньої діяльності, технічних умінь малювання й уяви в кожній дитині;
3. Розвиток уявлення дітей про художні техніки малювання, властивості художніх матеріалів;
4. Розвиток у дітей уміння добирати зображувально-виразні засоби малювання [5, с. 380].

І. Скоморовська наголошує на тому, що залучення дошкільників до різних видів образотворчої діяльності сприяє розвитку в дітей уміння фантазувати. Ураховуючи те, що в дітей старшого дошкільного віку досить добре вироблено аналітичне мислення, вони можуть виділяти як загальні ознаки, властиві предметам одного виду, так і індивідуальні особливості, що відрізняють один предмет від іншого. Таким чином відбувається створення нових цікавих образів [9 с. 106].

Українські науковці розглядають зміст методів навчання та особливості використання у методиці навчання образотворчої діяльності. Вибір залежить від: мети, змісту заняття; особистості

педагога; віку і досвіду дітей: обстеження, спостереження, показ способу зображення, зразки малюнків, бесіда, художнє слово, використання природи, розповідь, експериментування, вказівка і нагадування, ігрові методи і прийоми [7, с. 55-57].

Останні публікації та досвід практичної діяльності засвідчують інтерес до нетрадиційних технік образотворчої мистецтва у роботі із дітьми дошкільного віку. Так, І. Скоморовська наголошує на необхідності використання різних технік малювання: малювання воском, засипання кухарською сіллю, малювання сухим пензлем по вологому тлі та ін. [9, с. 103]. Т. Журавко вважає, що малюючи фарбами, дитина сміливо змішує кольори, використовує руки, пальчики, інші підручні предмети, які допоможуть у створенні творчих робіт; важливо не обмежуватись лише запрограмованими видами образотворчої діяльності, а творчо підходити до цього процесу [2, с. 16]. А. Микуліна визначає, що до нетрадиційних матеріалів й засобів зображення відносяться: пробки, зубні щітки; листя дерев, квітів, трави; овочеві штампи й печатки, пористі губки цікаві дітям як гра з невідомим; це займає дошкільників, і втягує у творчий процес [4, с. 137]. О. Ляховець обирає ігри з піском як ефективний засіб всебічного розвитку дітей у цілому і творчих здібностей зокрема; саме ігри з піском позитивно впливають на емоційне благополуччя дітей дошкільного віку [3, с. 131]. Дітей середнього дошкільного віку можна знайомити з більш складними техніками: друкування поролоном, пробками; малювання зубною щіткою; малювання восковими крейдами + акварель, малювання свічкою + акварель; відбитки листям; малювання ватяними паличками. Старші діти можуть малювати іншими техніками, які не менш цікаві. Малювати можна абсолютно всім, що є під рукою – листям з дерева, звичайними целофановими кульками, зубочистками, ватяними паличками. В старшому дошкільному віці діти можуть освоїти ще більш складні техніки: малювання мотузочками; малювання по сирому паперу; гратаж; малювання вугіллям, малювання піском, мильними бульбашками, зім'ятим папером; набризк; кляксографія з трубочкою; монотипія пейзажна; друк за трафаретом; монотипія предметна; кляксографія звичайна; пластілінографія [4, с. 137].

Загалом, застосування нетрадиційних технік образотворчого мистецтва допоможе:

– налагодити ефективну комунікативну взаємодію з дітьми під час спільної художньо-творчої діяльності;

– більш глибоко пізнати внутрішній світ кожної дитини, відчуті її неповторність, особистісну своєрідність, визначити потреби та інтереси;

– діагностувати емоційний та психічний стан дитини;

– сприяти успішній соціалізації особистості [2, с. 5].

У власній педагогічній діяльності ми використовуємо нетрадиційні техніки образотворчого мистецтва у роботі із дітьми дошкільного віку для розвитку уяви, творчості та самовираження, що в загальному сприяє розвитку особистості дитини. Ось декілька прикладів:

1. *Техніка «Малювання повітрям».* Діти малюють на великих аркушах паперу, розташованих на підлозі, за допомогою струменя повітря. Під час роздмухування кольорових мазків утворюються незвичні зображення, в яких діти пробують віднайти знайомі форми. Це сприяє розвитку координації рухів, відчуття простору та емоційного вираження через мистецтво. На такому занятті діти використовують повітря свого дихання, щоб «малювати» абстрактні картини, та спостерігають, як їх витвори мистецтва змінюються по мірі висихання.

2. *Техніка «Малювання тілом».* Діти використовують не тільки пензлики або крейду, а й свої руки, пальці, ноги, щоб створювати картини. Це допомагає розвивати творчість, відчуття текстури та дотику, а також сприяє їх фізичному розвитку. Загалом, малювання пальцями – відмінний спосіб для дітей досліджувати, вчитися та розвиватися за допомогою сенсорної гри. Коли діти можуть відчуті прохолодну, м'яку текстуру фарби та проекспериментувати з кольором та візерунками, це стимулює їхній творчий потенціал. Це також хороший спосіб для дітей висловити емоції. Малювання пальцями також розвиває у дітей дрібну моторику, яка їм знадобиться надалі для письма. Серед образів, яким діти надають перевагу під час малювання руками/ногами – це тварини та рослини (гусінь, квітка, курчатко, дерево та ін.). А діти старшого дошкільного віку обирають абстракте малювання, коли хаотично наносять фарби на папір, а потім шукають знайомі образи.

Техніка «Малювання під музику». Діти слухають музику різних стилів та напрямків, а потім відображають її в малюнках. Це допомагає розвивати сприйняття ритму, вираження емоцій через мистецтво та творчий процес. У роботі із дітьми-дошкільниками ми використовуємо під час малювання такі музичні твори: сонату для фортепіано № 1 В. Моцарта (всього лише 10-хвилинне прослуховування фортепіанної музики

Моцарта підвищує IQ людей в середньому на 8-10 одиниць); концерт для фортепіано з оркестром № 20 ре мінор, 2 частина (добре підходить для тихих ігор перед сном, розмірений ритм менше ніж за 10 хвилин знімає зайве перезбудження, приведе в рівновагу нервову систему); місячна соната Л. Бетховена (знімає дратівливість, невроз, піднімає над рівнем повсякденності. Під час прослуховування сонати створюється відчуття, ніби хтось гладить по голові, за рахунок повільного темпу і неголосного звучання); полька «Трик-трак» І. Штрауса (прийшов час пострибати, потанцювати. Полька легка, повітряна, з невеликими кульмінаціями, так що дитині буде зручно розставляти танцювальні акценти); «Карнавал тварин» Ш. К. Сен-Санс (14 музичних мініатюр, що ілюструють тваринний світ, розвивають уяву дитини. Дорослий творить разом з нею, разом зображають черепах, левів, кенгуру, лебедя та ін. Дитина, починаючи з двох років, буде ловити кожен рух дорослого, намагатися його повторити) та ін.

Техніка «Колажування». Колажування – це просте заняття, яке включає приклеювання паперу або перероблених чи натуральних предметів до паперу. Створюючи колажі, маленькі діти отримують можливість висловлювати себе через свою роботу та робити вибір без керівництва дорослих. Робота з колажами має безліч переваг, включаючи розвиток дрібної моторики у малюків та дошкільнят, розвиток самостійності за допомогою тренувань та повторення, а також уміння прийняття рішень щодо своєї роботи. Дітям дошкільного віку необхідно розвивати дрібну моторику, яка передбачає використання дрібних м'язів, які працюють з мозком та нервовою системою для керування рухами. Дрібна моторика необхідна для виконання повсякденних завдань, догляду за собою та важлива для письма. Діти тренують дрібну моторику, коли склеюють, приклеюють, скріплюють, вирізають чи рвуть матеріали для колажів.

Під час впровадження техніки «Колажування» у роботу із дітьми дошкільного віку ми визначили сфери, які діти розвивають за допомогою мистецтва колажу:

1. Соціально-емоційна:

- самосвідомість: вибір того, які матеріали їм подобаються;
- саморегуляція: навчитися ділитися матеріалами або залишати їх іншим, контролювати кількість клею, який вони використовують;
- уважність та наполегливість: продовження роботи над колажем від початку до кінця, наполегливість, коли завдання

складні, наприклад, витискання клею, приклеювання об'єкта або вирізання матеріалу;

- соціальні стосунки: обмін матеріалами, робота за одним столом з іншими дітьми;

2. Фізичний розвиток:

- дрібна моторика: стискати клей, брати до рук дрібні предмети чи тонкі шматочки паперу/тканини, листя та ін.;

- безпека: дотримання правил безпеки, вміння правильно користуватись ножицями;

3. Розвиток мови та грамотності:

- спілкування: з друзями-однолітками чи педагогом-вихователем;

- письмо: розфарбовування чи написання букв/цифр.

4. Математика та міркування:

- відчуття числа: рахунок предметів;

- просторове сприйняття: поворот та розміщення об'єктів, а також прийняття рішень щодо розміщення матеріалів для колажів;

- фігури: використання фігур для створення зображення за допомогою матеріалів для колажів;

- вимірювання: оцінка, вирізання чи розміщення матеріалів;

- логіка та міркування: вирішення проблем та експериментування з матеріалами.

Таким чином, нетрадиційні техніки образотворчого мистецтва можуть сприяти розвитку різних аспектів особистості дитини-дошкільника. Ці техніки стимулюють творчий процес та розвивають уяву дитини. Вони дозволяють дітям вільно виражати свої думки, ідеї та почуття через мистецтво. Малювання, колажі та інші образотворчі техніки допомагають дітям відтворити свої почуття та емоції на папері чи інших матеріалах. Це сприяє розвитку навичок самовираження та вміння якісно комунікувати. Робота з мистецтвом може полегшити дітям зосередитися та сконцентруватися на завданні. Вони вчаться приділяти увагу деталям та вдумливо працювати над своїми роботами. Деякі техніки, наприклад, малювання пальцями або малювання на великих аркушах паперу, сприяють розвитку моторики та координації рухів у дітей. Успішне завершення мистецьких проєктів допомагає дітям відчувати себе компетентними та впевненими у своїх здібностях. Вони бачать свій прогрес та досягнення, що сприяє підвищенню самооцінки.

Отже, за допомогою нетрадиційних технік образотворчого мистецтва діти дошкільного віку можуть розвивати свою творчість, самовираження, концентрацію, моторику та координацію рухів, а також підвищувати свою самооцінку та впевненість.

Список використаних джерел:

1. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Практикум. Навч. посібн. Київ: ЦНА, 2019. 424 с.
2. Журавко Т. В. Нетрадиційні техніки малювання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. Умань : Візаві, 2020. 125 с.
3. Ляховець О. О. Впровадження інноваційної технології «Чудеса на піску» в освітній процес закладів дошкільної освіти. *Вісник Черкаського університету*. 2018. Вип. № 5. С. 131-135.
4. Микуліна А. К. Розвиток творчості у дошкільників в процесі малювання нетрадиційними техніками. *Міжнародний науковий журнал «ОСВІТА І НАУКА»*. 2018. № 2 (25). С. 134-138.
5. Одерій Л. Є., Роздимаха А. І. Образотворче мистецтво як засіб реалізації художньо-творчого потенціалу дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014, № 4 (38). С. 375-383.
6. Павелків Р. В., Цигипало О. Г. Дитяча психологія: навч. Посіб. Київ : Академвидав, 2011. 376 с.
7. Пісоцький О. П., Пісоцька Л. М. Основи образотворчого мистецтва та образотворча діяльність у дошкільному віці : навч. посіб. для студентів спеціальності «Дошкільна освіта». 2-ге вид., доп. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 162 с.
8. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія. Київ: Академія, 2021. 376 с.
9. Скоморовська І. Розвиток творчості дошкільників у різних видах образотворчої діяльності. *Гірська школа українських Карпат*. 2019. № 21. С. 103-107.

ДУТЧИШИН Іванна,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти зі спеціальності
053 Психологія, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія

ТАФІНЦЕВА Світлана,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНФОРМНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

На сьогодні спостерігається тенденція до посилення інтересу до соціально-психологічних механізмів, які керують процесами, що відбуваються як у суспільстві в цілому, так і в малих групах. Один з таких процесів – конформізм, коли багато з нас стають предметом соціального впливу і намагаються змінити наші переконання, установки, сприйняття або поведінку згідно з очікуваннями оточуючих.

Особливо чутливими до даного явища є підлітки. Цей віковий етап пов'язаний не тільки з формуванням своєї особистості, але і характеризується розвитком особистісної зрілості, усвідомленням себе як суб'єкта життєдіяльності, намаганням реалізувати себе у різних сферах. Процес особистісного самовизначення є непростим, оскільки, з одного боку існування у різних соціальних групах висуває вимоги, тисне на особистість підлітка, а з іншого боку, саморозвиток пов'язаний з усвідомлення своєї унікальності та неповторності.

Аналіз відповідної літератури доводить, що конформізм детермінований віковими особливостями підлітків (Т. Дішюн, Дж. Тіпсфорд, М. Гарднер, А. Стейнберг, Т. Щербан, І. Королович та ін.). Конформна поведінка була об'єктом дослідження таких психологів, як Д. Майерс, А. Орбан-Лембрик, Р. Чалдіні, Н. Гольдштейн та ін. [2].

Значна увага у психологічній літературі приділяється проблемі конформності в поведінці. Сприятливим підґрунтям для виникнення конформної поведінки є не узгодженість між загальним уявленням людини проте, якою вона повинна бути, та її реальною самооцінкою, що особливо важливим є протягом дорослішання.

Американський дослідник Д. Майєрс стверджує, «що конформізм – це зміна поведінки або переконань в результаті тиску групи і виявляється він в двох формах: поступливість – це зовнішнє слідування за групою при внутрішній незгоді; схвалення – це повна відповідність переконань і вчинків соціальному тиску. Відповідно до цієї точки зору конформізм як прояв прагнення особи до підкорення являє собою квінтесенцію двох означених форм, оскільки може включати в себе як внутрішню незгоду, так і реальну переконаність або ілюзорну впевненість в правильності панівної позиції» [4].

До ознак конформного типу особистості можна віднести постійну готовність підкорятися голосу більшості, шаблонність, банальність, схильність до консерватизму, постійну й надмірну некритичність до свого безпосереднього звичного оточення, недовіру і насторожене ставлення до незнайомих. Показниками конформності особистості підлітків також є залежність, тривожність [1].

На основі вивчення проблематики конформізму Д. Майєрс у своїх роботах виділив декілька причин конформної поведінки:

- індивідуальна або колективна настирливість у переконанні людини в її помилках використовується для того, щоб забезпечити певний вплив або впровадити певні ідеї;
- людина, яка належить до певної соціальної групи, може усвідомлено або неусвідомлено намагатися уникнути негативних наслідків, таких як покарання або осуд з боку оточуючих;
- коли індивід має невизначені або невпевнені уявлення про інших людей, це може призвести до прийняття неправильних висновків, які потім можуть вплинути на думки та переконання інших осіб [4].

Таким чином, здійснивши аналіз наукових джерел, було виокремлено декілька причин конформної поведінки у підлітковому віці.

Часто те, що спонукає до конформності дітей підліткового віку, – це бажання отримати соціальне схвалення з боку інших або приєднатися до них. Один із способів зробити – це відповідати ставленню чи поведінці більшості в групі або відповідати певним іншим, чий схвалення шукають [3].

Інший мотив конформізму, відомий як інформаційний вплив, полягає в бажанні вести себе правильно і мати правильні реакції. Коли підлітки збентежені чи невпевнені у відповіді, вони зазвичай шукають соціальні сигнали про те, як діяти. Якщо конкретні особи вважаються більш компетентними чи обізнаними в даному завданні, це сприяє соціальному

конформізму. Однією з характеристик, яка, ймовірно, надає нормативний чи інформаційний вплив на людину, є її статус у групі [3].

Наступним психологічним чинником конформної поведінки у підлітковому віці є те що, підлітки з високим статусом володіють більшим соціальним впливом і владою (соціальним домінуванням), ніж однолітки з низьким статусом [6].

Існує декілька причин чому однолітки з високим статусом викликають конформізм. По-перше, відповідність людині з високим статусом часто розглядається як ефективний спосіб здобути затвердження та підвищити власний статус. По-друге, відповідність одноліткам з високим статусом може дозволити підліткам ближче спілкуватися з ними, тим самим зменшуючи їх шанси на виключення з групи. По-третє, відповідність одноліткам з високим статусом може підвищити самооцінку та дозволити підліткам зберігати позитивне почуття приналежності [6].

Враховуючи всі причини, яким відповідають однолітки з високим статусом можуть отримати соціальні вигоди, і це може виявитися особливо адаптивною та привабливою стратегією для підлітків з нижчим статусом, які бажають підвищити свій соціальний статус.

Також потрібно брати до уваги, що підлітки перебувають у процесі пошуку своєї ідентичності та самовизначення. Вони можуть експериментувати з різними ролями та поведінкою, але також можуть шукати визнання та підтримку у своїх однолітків шляхом конформної поведінки.

Дослідження засвідчують, що найбільш стійкі до прояву конформності підлітки з високим рівнем самооцінки, впевненості в собі і низьким рівнем, тому що у них найменш виражений страх бути відкинутими і неприйнятими групою [1, с. 164].

Таким чином, аналіз та узагальнення наукових напрацювань стосовно психологічних причин конформної поведінки у підлітковому віці виявили, що поведінка дитини-підлітка, яка відповідає нормам конформізму, базується на кількох ключових аспектах: спрямованість на інших, врахування думки групи, наслідування та прийняття моделей поведінки, емоційне єднання з групою, усвідомлення своєї належності та відмова від особистих уподобань на користь групи. Високий ступінь конформізму виявляється пов'язаним із загальним догматизмом, авторитарністю, стереотипністю мислення.

Список використаних джерел:

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : Навчальний посібник. Івано-Франківськ : Плай, 2001. 695 с.
2. Щербан Т. Д., Королович І. В. Гендерні психологічні особливості конформної поведінки старшокласників. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : збірник тез доповідей III Всеукр. наук.-практ. конф.* Мукачево : МДУ, 2019. С. 404.
3. Cialdini R. B., Goldstein N. J. Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*. 2004. № 55. P. 591-621.
4. David G. Myers. *Social Psychology*, 7th ed., 2002.
5. Dishion T. J., Tipsord J. M. Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*. 2011. № 62. P. 189-214.
6. Gardner M., Steinberg L. Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*. 2005. № 41. P. 625-635.

ЖУРАВЛЬОВА Марія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **ЧОРНА Наталія,** кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**ЛЮДИНА І СУСПІЛЬСТВО: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
ВЗАЄМОДІЇ**

Спілкування пронизує вже життя людини. Воно допомагає їй формуватися як особистості, набувати знань, досвіду; реалізуватися як фахівцеві. У спілкуванні вирізняють зміст, мету, функції та різновиди. Змістом спілкування є інформація, яку передають у процесі психологічної взаємодії. Це можуть бути відомості про внутрішній емоційний стан людини, про стан зовнішнього середовища. До змісту спілкування належать

знання про багатий, прижиттєво набутий досвід, про систему вмінь та навичок.

Людське спілкування багатопредметне, за змістом воно може бути матеріальним (обмін продуктами і предметами діяльності, які, своєю чергою, слугують засобом задоволення актуальних потреб суб'єктів); когнітивним (обмін знаннями у процесі навчальної діяльності), діяльнісним (обмін діями, операціями, уміннями, навичками); кондиційним (обмін психічними чи фізіологічними станами: люди впливають одне на одного, прагнуть спричинити певний фізичний або психічний стан, наприклад, підвищити настрій або зіпсувати його; заспокоїти одне одного, а в кінцевому результаті – певним чином вплинути на самопочуття один одного); мотиваційним (обмін потребами, мотивами, цілями, інтересами).

Спілкування відіграє важливу роль у житті й діяльності кожної людини. Завдяки спілкуванню утворюються товариства людей, в яких налагоджується взаємодія і виробляються соціальні норми поведінки. Знання сутності спілкування, його закономірностей, функцій, взаємного обміну і проблем є підґрунтям для реалізації та поліпшення стосунків з іншими людьми і задоволення вищих потреб особистості. Без спілкування особистість не може повноцінно розвиватися. Протягом життя кожен із нас постійно контактує, спілкується з різними людьми. Потреба людини у спілкуванні зумовлена необхідністю взаємодіяти в процесі навчання, спільної діяльності, вирішенні будь-яких повсякденних питань. Вся історія людства є історією взаємодії людей.

Спілкування — це процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який породжується потребами спільної діяльності і містить обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини.

Комунікація – це обмін та передавання складовими інформації між людьми (ідей, уявлень, інтересів, настрою, почуттів). Інформацію не лише передають, а й формують, уточнюють, засвоюють. Існують відповідні вимоги до інформації, яка функціонує у діловій сфері. Вона має бути зрозумілою, викликати довіру до передавача інформації, має передбачати оптимальний зворотний зв'язок. Комунікативний компонент спілкування сприяє збагаченню досвіду людини, нагромадженню знань, узгодженню дій. Комунікативна сторона спілкування тісно пов'язана з обміном інформації, проте її сутність не може бути вичерпно розкрита з погляду інформаційної теорії.

Спілкування – це не тільки приймання та передача інформації, а й стосунки принаймні двох осіб, де кожна є активним суб'єктом взаємодії. Крім обміну інформацією, упродовж спілкування відбувається орієнтування на іншого, тобто аналізують мотиви, цілі, настанови об'єкта інформації (іншого суб'єкта). У акті міжособистісної комунікативного важливу роль відіграє значущість інформації, прагнення сприймати її загальний зміст. Ще одна особливість комунікативного процесу полягає в тому, що завдяки знаковій системі партнери у спілкуванні впливають один на одного. При цьому ефективність комунікації залежить від міри цього впливу, тобто йдеться про зміну типу взаємин, що склалися між комунікаторами. Такий вплив випускає з уваги інформаційний підхід. Обмінюючись інформацією, людина може отримати суперечливі дані про якусь подію чи особу, які не може пояснити або виправдати: виникає психологічний дискомфорт або когнітивний дисонанс: стан дискомфорту і напруги, викликані суперечністю між протилежними знаннями однієї людини. Автором теорії когнітивного дисонансу є американський соціолог, психолог А. Фестінгер (1957). Щоб зменшити чи усунути дисонанс, людина активно уникає неузгодженої ситуації чи інформації; прагне змінити почуття, дії, пов'язані з дисонансом. Комунікативний вплив відбувається за умови прийняття єдиної системи значень усіма учасниками акту комунікації.

Комунікативний аспект спілкування реалізується з допомогою вербальних і невербальних засобів. Вони є ефективними, коли партнери у спілкуванні використовують однакові засоби для кодування та декодування інформації: «говорять однією мовою». Це сприяє порозумінню. Якщо такої єдності немає – виникають різні комунікативні бар'єри, мотиви, які перешкоджають спілкуванню з окремою людиною чи групою людей. Програмуючи свою комунікативну діяльність, суб'єкт намагається зрозуміти та пояснити причини, що зумовлюють дії та вчинки кожного. Пояснення вчинків іншої людини через приписування їй імовірних почуттів, намірів, думок і мотивів поведінки має назву причинової інтерпретації (згідно з А. В. Петровським). Помилкова причина в інтерпретації поведінки співрозмовника ускладнює, а іноді й унеможливає нормальну взаємодію у процесі спілкування. Інтерпретація дій і вчинків здійснюється або на підставі ідентифікації, тобто через приписування іншому тих мотивів і почуттів, які, на думку суб'єкта, він сам виявив би в аналогічній ситуації, або шляхом

віднесення партнера у спілкуванні до певної категорії осіб, стосовно яких існують певні стереотипні уявлення. Тобто, мова йде про ще один механізм сприймання – про стереотипізацію. Це класифікація форм поведінки та інтерпретація їх причин через зіставлення зі зразками, що відповідають соціальним стереотипам. Стереотип – це сформований за конкретних соціальних умов образ людини, яким користуються, як штампом. Стереотипізацію як прийом узагальнення типових рис, притаманних особистостям як носіям певних соціальних та психологічно важливих характеристик, широко застосовують у класичній художній літературі.

Стереотипи, що виникають на основі позитивних або негативних настанов, у спілкуванні виявляються у суб'єктивізмі. У спілкуванні досить поширені стереотипи, що ґрунтуються на оцінюванні зовнішності співрозмовника і зумовлюють деформовані суб'єктивні уявлення про його реальні якості. Це може завдати істотної шкоди стосункам і є небажаним явищем у роботі з людьми (особливо небажані такі ситуації в роботі педагогів, керівників колективів).

Одним із найважливіших чинників соціалізації індивіда в конкретних культурно-історичних умовах є комунікація, яка відрізняється від спілкування фігуруванням у ній тільки інформаційного зв'язку. Комунікація (лат. *communico* — спілкуюсь з кимось) — спілкування особистостей за допомогою мовних і паралінгвістичних (позамовних) засобів з метою передавання інформації. Разом з перцепцією (сприйняттям) інтерпретацією комунікація є складовою процесу спілкування. До використовуваних у ній паралінгвістичних засобів належать кінесика — рухи, що сприймають за допомогою зору (жести, міміка, постава тіла, оформлення зовнішності, почерк), і проксемика — просторові відношення між людьми у процесі спілкування (відстань між мовцями, розташування робочих місць).

Складовими елементами найпростішої моделі процесу комунікації є відправник повідомлення (особа, яка є джерелом інформації), повідомлення (інформація), одержувач (особа, якій відправлено інформацію). Процес комунікації починається з формулювання відправником ідеї повідомлення, тобто з його роздумів про те, з якою метою і яку інформацію необхідно довести до одержувача. У процесі спілкування відправник також визначає зміст повідомлення, обирає засоби передавання інформації з урахуванням можливостей і особливостей одержувача щодо його сприйняття, тобто здійснює кодування

повідомлення. Комунікація є двостороннім динамічним процесом, який характеризується зворотним зв'язком та особливою важливістю каналу комунікації. Свідченням зворотного зв'язку є будь-яка інформація, яку відправник отримує від реципієнта. Він може бути вербальним (словесним) і невербальним (не вираженим у словах), оцінним і нейтральним, емоційним і описовим, інтерпретативним.

Найпоширенішою формою вербальної взаємодії є бесіда, тому вміння чітко, конкретно, зрозуміло і переконливо говорити має значення у професійному спілкуванні. Для досягнення цілі необхідне вміння підтримувати постійний зворотний зв'язок, орієнтуючись на реакцію співбесідника, виявляючи чутливість до невербальних сигналів, володіючи мистецтвом запитувати. Професійні норми вимагають від психолога брати до уваги не тільки зміст повідомлення, а й логіку і зміст інформації. Адже клієнт, звертаючись до нього, не просто надає йому інформацію, він ще й повідомляє про свої турботи й очікування, розраховує на допомогу та співучасть.

Спілкування як обмін інформацією (уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, почуттями, установками тощо). Специфіка обміну інформації між людьми: а) активність учасників комунікації, які виступають суб'єктами комунікації; б) вплив учасників комунікації один на одного (зміна типу стосунків, поведінки в результаті комунікації); в) наявність єдиної системи або подібної системи кодифікації та декодифікації інформації; загальної системи значень (тезаурусу), які приймаються всіма членами групи; г) виникнення специфічних комунікативних бар'єрів.

Отже, комунікація відіграє важливу роль у психологічних аспектах взаємодії людини і суспільства, оскільки допомагає виражати почуття, передавати інформацію, будувати стосунки та розвивати емпатію. Правильна комунікація сприяє зменшенню конфліктів, підвищує взаєморозуміння та сприяє соціальній інтеграції. Спілкування відіграє важливу роль у житті й діяльності кожної людини. Завдяки спілкуванню утворюються товариства людей, в яких налагоджується взаємодія і виробляються соціальні норми поведінки. Знання сутності спілкування, його закономірностей, функцій, взаємного обміну і проблем є підґрунтям для реалізації та поліпшення стосунків з іншими людьми і задоволення вищих потреб особистості. Без спілкування особистість не може повноцінно розвиватися. Протягом життя кожен із нас постійно контактує, спілкується з різними людьми. Потреба людини у спілкуванні зумовлена

необхідністю взаємодіяти в процесі навчання, спільної діяльності, вирішенні будь-яких повсякденних питань. Вся історія людства є історією взаємодії людей.

Список використаних джерел:

1. Абрамович С. Д. Риторика: навч. посібник / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – Львів : Світ, 2001. – 240 с.
2. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Мовленнєва комунікація: підручник / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2013. – 460 с
3. Бралатан В.П. Професійна етика: Навч. посіб. / В. П. Бралатан, Л. В. Гуцаленко, Н. Г. Здирко. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 252 с.
4. Воронкова В. Г. Етика ділового спілкування: навч.посібник / В. Г. Воронкова, А. Г. Беліченко, В.В. Мельник. - Львів: Магнолія 2019. - 312 с.
5. Гах И. М. Етика ділового спілкування: Навчальний посібник. - К.: Центрнавчальної літератури, 2005. - 160 с.
6. Гах Й. М. Етика ділового спілкування : навч. посібник / Й. М. Гах. – К. : Центр навч. літератури, 2005. – 160 с.
7. Герчанівська П. Е. Культура управління : навч. посіб. / П. Е. Герчанівська – К.: ІВЦ Видавництво «Політехніка», 2005. – 152 с.
8. Кононець М.О. Психологія конфлікту: комплекс навчально-методичного забезпечення підготовки бакалаврів всіх спеціальностей./ Кононець М.О. Укл.:– К., НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського», 2017. – 48 с.

ІЩУК Тетяна,

старший викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Моральні почуття входять до складу особливої групи вищих почуттів поряд з інтелектуальними, естетичними та практичними. Моральними є почуття, в яких виявляється більш-менш стійке емоційне ставлення дитини до людей, діяльності, самої себе. Вони невід'ємні від моральних норм поведінки,

оцінки відповідності або суперечності дій, вчинків, намірів людини цим нормам [6, с. 297]. Джерелом моральних почуттів є взаємини людей, їхня спільна діяльність. Моральні почуття являють собою один з видів мотивації соціальної поведінки і діяльності, регулюють поведінку зростаючої особистості, позначаються на її оцінках і самооцінці.

Моральні почуття тісно пов'язані з формуванням у школярів чітких, зрозумілих, значущих для них етичних уявлень про добро і зло, права й обов'язки, красу і потворність, правду і неправду, віру, надію, любов, честь, відповідальність тощо. Оволодіння способами розв'язування різних моральних задач, опанування їхнього змісту потребує наявності в дитини значного запасу етичних знань, застосування цих знань на практиці [2, с. 205].

Якщо в молодшому шкільному віці не сформувалось належне уявлення про ту чи іншу етичну категорію або діти засвоїли її формально, то вимоги дорослих уже в підлітковому віці: «не бреш», «не гнівайся», «не бийся зі слабшими за тебе», «не грубіянь» тощо не знаходять відгуку в їхній душі, залишають їх байдужими, що позбавляє змоги диференціювати зміст багатьох людських вчинків, передбачати їхні можливі наслідки.

Моральні почуття вивчалися педагогами й психологами (А. Виноградовою, Г. Годіною, О. Ковальовим, О. Кульчицькою, В. Нечаєвою, Ю. Приходько та ін.). У науково-психологічній літературі моральні почуття відносяться до групи вищих почуттів. У них виявляється емоційне ставлення молодшого школяра до навколишньої дійсності, до самого себе. Джерелом моральних почуттів є людські взаємини та спільні діяльність (з дорослими, однолітками, молодшими чи старшими дітьми). Моральні почуття пов'язані, з одного боку, з розвитком у дітей молодшого шкільного віку чітких та зрозумілих уявлень про різні етичні категорії, з іншого – з формуванням у дітей емоційної чутливості, здатності відгукуватись на події, ситуації, стани оточуючих людей.

Систематизація нами відомостей педагогічної та психологічної літератури дає змогу окреслити досить великий перелік моральних почуттів. Такими, що мають бути сформовані в молодшому шкільному віці, на думку психологів є:

1. Почуття правди: дитина зацікавлена в тому, щоб її уявлення про навколишній світ були правильними. Тому вона прагне оволодіти істиною. Розбіжність між фактом і його словесним описом сприймається нею з недовірою, неприхована нечесність – важко. Проте одного прагнення до істинності

життєвих моделей, які відображають світ, недостатньо для того, щоб дитина зростала правдивою. Вродженим є прагнення до опанування істиною, а почуття правдивості треба розвинути. Воно сприяє душевному комфорту особистості. Щирість та правдивість – важливі прояви особистісного зростання. Виховання почуття правди є нелегкою і систематичною роботою, особливо в молодшому шкільному віці, коли дитина прагне до вигадкування і фантазування. Цей процес вимагає від вчителя початкових класів професійності, педагогічного такту, прояву почуття взаємної довіри.

2. Почуття довіри виявляється школярем стосовно тих людей, які викликають у нього позитивні оцінки за шкалою сумлінності, щирості, доброзичливості, взаєморозуміння, безпеки для іншого, готовності захистити слабшого. Це почуття проявляється у відкритості дитини контактам, у переживанні нею душевного комфорту від спілкування з іншими, в її готовності розповісти про своє заповітне, довірити секрет, поділитись особистими переживаннями або думками. Підґрунтям для прояву учнем почуття довіри є прихильне ставлення до людського оточення, позитивний досвід спілкування з близькими дорослими (насамперед, батьками), звичка розраховувати на їхні підтримку та захист.

3. Почуття справедливості – це переживання молодшим школярем свого прагнення втілити в життя правду, досягнути істину, неупереджено ставитись до однолітків або дорослих. Воно ґрунтується на усвідомленні дитиною норм «добре» та «погано», якими оперують під час розподілу іграшок, ролей, а також ділянок спільної діяльності тощо. В молодшому шкільному віці особистість лише починає оволодівати вмінням керуватись у своїй поведінці доцільністю, а не власними егоїстичними інтересами. Формуванню почуття справедливості сприяє вміння об'єктивно оцінити вчинки інших, а також здатність виробити адекватну самооцінку [3, с. 499].

4. Почуття емпатії – це здатність учня розуміти переживання інших людей і відповідним чином відгукуватись на них, виявляючи співчуття, чуйність, готовність допомогти в разі необхідності. Така здатність є елементарною і разом з тим фундаментальною властивістю людини як суспільної істоти. Це соціальне почуття певним чином обмежує людський егоїзм, дає змогу уявити себе на місці іншого. Воно передбачає розвинену емоційність, чутливість дитини, її здатність активно сприймати навколишнє. Почуття емпатії потребує виховання в молодшого

школяра готовності зробити іншому послугу безкорисливо, не розраховуючи на схвалення або заохочення.

1. Почуття прихильності – це здатність дитини віддавати перевагу одним людям порівняно з іншими, орієнтуючись на свої потреби, схильності, вибір. Переживання молодшим школярем прихильності до когось ґрунтується на визнанні його привабливості для нього. Воно виявляється в бажанні взаємодіяти з об'єктом прихильності, у прагненні бути поруч з ним: сидіти за однією партою, разом гратися, працювати, товаришувати. Почуття симпатії і форми його вияву є засвоєними формами ставлень до дорослих та однолітків. Проявам цього почуття молодшого школяра треба навчати. Учень у своїх прихильностях може керуватись не лише «силою тяжіння», симпатією або дитячою повагою, а й досить «діловими» мотивами – визнанням авторитету певної людини, потребою у захисті сильнішим за нього, усвідомленням доцільності поєднання спільних зусиль з метою досягнення бажаного тощо [5, с. 205].

5. Почуття гідності виникає в молодшого школяра під час оцінювання іншими (особливо авторитетними) людьми його дій, вчинків з точки зору їх відповідності моральним нормам. Це почуття виявляється тоді, коли дитина намагається відстояти свою честь як особистості або виконавця певної роботи. Це почуття є складником ряду моральних емоцій – задоволення, поваги, приниження, образи, гніву, радості. Почуття честі тісно пов'язане з чесністю як рисою характеру, з прагненням молодшого школяра до правди і справедливості. Воно також пов'язане з двома такими близькими почуттями, як самолюбство та самоповага. Перше з них є поєднанням почуття власної гідності з особистісним ставленням дитини до думки про неї оточуючих людей. Друге є переживанням дитиною шанобливого, поважного ставлення до себе, побудоване на визнанні нею своїх чеснот, успішності діяльності. Зазначений комплекс моральних почуттів характеризує не байдужу до оцінок соціального оточення дитину, яка вболіває за успіх (невдачу) своєї діяльності, орієнтується у власних чеснотах і вадах. Виховання почуттів честі, гідності, самоповаги передбачає сформованість в учня вміння адекватно оцінювати себе й оточуючих людей.

6. Почуття страху і потреба в безпеці запрограмовані генетично. Страх виникає тоді, коли дитина боїться когось (чогось), насторожено ставиться до реально або удавано небезпечних зовнішніх об'єктів. Перелякана дитина думає: «Що зі мною зроблять інші?» Страх може як мобілізувати енергію, так

і знизити її, що супроводжується невпевненістю в діях, скутістю рухів. Це переживання відображає потребу дитини уникнути небезпеки, відреагувати на неї. Формами страху є тривожне очікування, переляк, паніка. Часто страх є інстинктивною реакцією самозахисту, самозбереження. Це почуття є первинним, базовим переживанням у спільному ряді «страх – сором – провина», де кожна наступна ланка виникає на ґрунті попередньої і означає подальшу диференціацію механізмів соціального контролю і мотивів індивідуальної поведінки.

2. Почуття сорому є наступною ланкою в ряді означених вище переживань. «Культура сорому» вже виходить за рамки інстинктів, проте орієнтує свідомість дитини виключно на близьку їй соціальну групу. Сором – специфічно людський, сформований культурою психологічний механізм, який гарантує додержання певних вимог, норм стосовно «своїх». Почуття сорому в молодшого школяра – це тривога за свій авторитет. Воно виникає, коли учень відчуває, що не відповідає очікуванням оточуючих, що він в чомусь поступається іншим. Стурбованість дитини своєю компетентністю виражає її бажання уникнути невдачі, залежності. Вона відчуває сором тоді, коли, аналізуючи свої якості за зразком «сильна – слабка», визначає себе як «слабку». Соромлячись, дитина хвилюється: «Що про мене подумують інші?», «Що вони про мене скажуть?» [2, с. 198].

7. Почуття провини означає стурбованість дитини щодо своїх особистісних якостей, за які вона почуває себе відповідальною. Відчуваючи провину, молодший школяр звертається до понять «хороша – погана» і при цьому оцінює себе як «погану». Почуття провини виникає тоді, коли учень починає орієнтуватись не стільки на оцінку інших людей, скільки на самооцінку. Невиконання ним тієї чи іншої моральної норми може викликати самозвинувачення, муки сумління, дискомфортний стан. Дитина стурбована: «Що я сама про себе думаю?». Переживання виникає в ситуації, коли молодший школяр відчуває особисту відповідальність за когось або щось. Здатність відчувати провину свідчить про високий ступінь особистісного розвитку дитини, виникнення механізму, який регулює соціальну поведінку зсередини, засвідчує появу внутрішніх етичних інстанцій.

8. Почуття совісті виникає як внутрішнє усвідомлення учнем добра і зла, його душевний відгук на це, здатність розпізнавати якість вчинків і відповідно реагувати на них. Совість є важливою формою прояву моральної свідомості.

Внутрішній голос совісті є вищим регулятором людських взаємин, етичною інстанцією вищого ґатунку, внутрішнім регулятором моральної поведінки. Совістю вимірюється гідність людини. В совісті виявляється свідомо моральна відповідальність особистості за себе і за інших. Совість є усвідомленням і переживанням молодшим школярем відповідальності, побудованої на самооцінці виконання ним обов'язків. У молодшому шкільному віці совість лише починає формуватись, виконуючи функцію самоконтролю. Почуття совісті свідчить про те, що поняття обов'язку як чогось зовнішнього, примусового переростає у внутрішній імператив (наказ, вимогу). Дитина з розвиненою совістю спроможна встояти перед спокусою порушити заборону або вимогу навіть тоді, коли впевнена, що про це ніхто не дізнається [4, с. 290].

9. Почуття альтруїзму є переживанням, яке виявляється у готовності молодшого школяра діяти безкорисливо, незважаючи на свої інтереси. Воно проявляється у прагненні надати допомогу, підтримку, пожертвувати своїм часом, спокоєм, відмовитись від егоїстичних намірів, приємних занять на користь іншої людини. Початковим проявом альтруїстичної поведінки є безкорислива турбота дитини про рідних і близьких людей: «Не буду галасувати, тому що бабуся відпочиває», «Гратимусь тихо, тому що тато працює...». Особливо яскраво почуття альтруїзму виявляється в екстремальних умовах, коли висуваються високі вимоги до людської самовідданості, навіть жертвності. В молодшому шкільному віці це почуття лише починає формуватись. Важливо, щоб дитина пережила інтерес, задоволення від власного альтруїзму, побачила реальні результати своєї стриманості або активності, спрямовані на користь оточуючих людей.

10. Почуття відповідальності – це переживання дитиною покладеного на неї кимось або нею самою обов'язку, потреба звітуватися у своїх діях і брати на себе провину за можливі наслідки. Це почуття виявляється тоді, коли учень дав обіцянку або з ним про щось домовились, і це вимагає від нього безумовного виконання угоди. Відповідальність визначає важливість, обсяг особистих завдань, обов'язків, їхні межі. Дитина може відчувати обов'язок перед кимось або перед власною совістю. Адже відповідальність – це відповідність між моральною діяльністю особистості та її обов'язком, розглянута з точки зору можливостей цієї особистості. Моральну відповідальність можна характеризувати як об'єктивну і суб'єктивну єдність. Почуття відповідальності виховується з

дитинства залученням учня до виконання вимог, за якість та своєчасність чого треба звітуватись перед іншими і самим собою [1, с. 71].

11. Почуття успіху (невдачі). Недоступність бажаного, приємного, довгоочікуваного робить діяльність непотрібною. Коли дитина досягає бажаної мети, вона відчуває радість; коли її успіхи перевершують очікування, школяр переживає задоволення, захоплення; коли на шляху до кінцевої мети виникають перешкоди, він тривожиться, засмучується, розгублюється, дратується. Емоції успіху (невдачі) є своєрідним «допоміжним» механізмом, який в разі необхідності підключається до процесу регуляції діяльності та, враховуючи фактичні досягнення, коригує її. Переживання успіху посилює й підтримує прагнення молодшого школяра досягти мети, а в разі невдачі – стримує його. Позитивне переживання, яке завершує успішну навчальну діяльність, ніби «санкціонує», закріплює її, негативне – призводить до негайного пошуку нових засобів досягнення мети, відкидаючи ті, що не виправдали себе. Переживання успіху (невдачі) зумовлюють зміни у поведінці, є своєрідним «лакмусовим папером», який або припиняє пошуки нових шляхів вирішення проблеми, або щоразу заново організовує їх.

12. Громадянські (патріотичні) почуття – це переживання, з яких у майбутньому виросте громадянська, правова позиція особистості, її людська та національна гідність.

В особистісній площині громадянські почуття проявлятимуться як:

- гуманне ставлення учня до своїх рідних та оточуючих людей;
- бережливе ставлення до навколишнього середовища;
- відповідальність у всіх видах предметно-перетворювальної діяльності, до якої залучається підростаюча особистість;
- глибокий інтерес до минулого рідного краю та країни в цілому;
- прагнення до опанування народних традицій, рідної мови;
- готовність жити у сфері високої національної культури та прагнення до її збагачення;
- сформованість генералізованої єдності «людина – природа – суспільство» [4, с. 399].

Молодший школяр тільки починає осягати ці складні почуття, і його не можна квапити. До формування

громадянських почуттів, точніше їхніх зачатків в учнів початкових класів, слід підходити виважено, гнучко, проте принципово.

Таким чином, знання психологічних аспектів допоможе педагогу та батькам цілісно підійти до досліджуваної проблеми та організувати виховну діяльність учнів початкових класів. Ефективний розвиток моральних почуттів значною мірою залежить від того, наскільки вмілим і цілеспрямованим є педагогічне керівництво цим процесом. Тільки систематична, компетентна, послідовна, продумана робота з дітьми матиме позитивні зрушення в їхньому моральному становленні.

Список використаних джерел:

1. Юва В.Ю., Люріна Т.І. Формування громадянської культури особистості: Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. 172 с.
2. Максименко С.Д. Загальна психологія. Навчальний посібник. К.: центр учбової літератури, 2010. 288 с.
3. Павелків Р.В. Загальна психологія. Підручник . Київ: Кондор, 2009. 576 с.
4. Романовська Л.І. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. Львів.: «Новий Світ», 2011. 452 с.
5. Русинка І.І. Психологія: навч. посіб. 2-ге. вид., переобл. і доповн. К.: Знання, 2011. 407с.
6. Шапар В. Психологічний тлумачний словник. Харків, 2004. 327 с.

КАПІТАНЧУК Вікторія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **ТАФІНЦЕВА Світлана**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІ ВІДНОСИНИ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Психічний розвиток дитини визначається її емоційним благополуччям. Серед типових дитячих емоцій нерідко важливе

місце займають всі емоції, які можуть впливати на настрій та діяльність дитини. Для маленької дитини, сім'я – це цілий світ, у якому вона живе, вчиться любити, ненавидіти, радіти, співчувати. Будучи її членом, дитина вступає у певні стосунки з батьками, які можуть чинити на нього як позитивний, так і негативний вплив.

Дитячо-батьківські відносини є одним з ключових предметів дослідження в психології. Теоретичний аспект цього дослідження включає в себе різні підходи, такі як виховання, соціалізація, розвиток особистості тощо. Різні теорії психології розглядають дитячо-батьківські відносини з різних ракурсів, враховуючи вплив батьківських стилів, емоційного клімату в сім'ї, способів взаємодії та виховних практик на розвиток дитини.

Дитячо-батьківські стосунки є важливою підсистемою відносин сім'ї як цілісної системи і можуть розглядатися як стосунки безперервні, тривалі та опосередковані віковими особливостями дитини та батьків.

Вагомий внесок для формування особистості дитини та її успішного функціонування у житті становить взаємодія між нею та батьками. Відносини дитини з батьками змістовно відрізняються від усіх інших видів міжособистісної взаємодії, адже вони достатньо специфічні і характеризуються високою мірою емоційної прив'язаності, яка має прояв у обох сторін стосунків. Дитячо-батьківські відносини постають складним соціально-психологічним феноменом, який виконує функцію формування особистості дитини на перших етапах її життя.

Проблема дитячо-батьківських відносин розкрита у напрацюваннях таких українських та зарубіжних дослідників, як Г. Крупник, Т. Яблонська та ін. У сучасних психологічних дослідженнях дитячо-батьківські взаємини розкриваються у класифікаціях типів проблемних сімей і впливу батьківського ставлення на розвиток дитини (А. Адлер, Д. Боулбі та ін.), у різних типологіях сімейного виховання. Дослідники аналізують зміни ставлення до дитини в процесі розвитку суспільства, виокремлюють базові характеристики дитячо-батьківських взаємин (Д. Боулбі та ін.); описують їх структуру; розвивають підхід до вивчення сприйняття батьків дитиною.

Багато досліджень, що присвячені питанням дитячо-батьківських стосунків, проводилися в контексті аналізу впливу батьківської поведінки на поведінку і формування особистості дитини. Так, вже в 1899 р. Оппенгейм відзначав, що надмірні любов і увага можуть призвести до патологічного

самоспостереження й іпохондрії в дитини. А. Адлер зазначав, що наддозволяюча, надтурботлива поведінка батьків має безпосереднє відношення до виникнення неврозів у дітей [6].

Одними із перших дослідників особливостей взаємодії дитини із батьками були представники класичного психоаналізу, які вважали, що саме деструктивність дитячо-батьківських стосунків відіграє головну роль у формуванні неврозів у більш зрілому віці (З. Фройд, Е. Еріксон, Е. Фромм, Е. Берн).

Відносини між батьками – приклад для дитини, тому вони повинні розвиватися та поліпшуватися. Основи особистості закладаються до семирічного віку. Психологія дитячо-батьківських відносин включає: спільну діяльність; спілкування; вплив дітей на відносини між батьками; вплив батьків на формування особистості дитини. Відносини бувають благополучні і неблагополучні. Перший випадок – дітей поважають, їм довіряють, враховують думку. Другий – відсутність взаємоповаги, розуміння та довіри.

Сім'я може виступати в якості як позитивного, так і негативного фактору виховання. Позитивний вплив на особистість дитини полягає в тому, що ніхто, крім найближчих для нього в сім'ї людей - матері, батька, бабусі, дідусі, брата, сестри, не відноситься до дитини краще, не любить його так і не піклується стільки про нього. І разом з тим ніякий інший соціальний інститут не може потенційно нанести стільки шкоди у вихованні дітей, скільки може зробити родина.

Батьківське ставлення – це педагогічна соціальна установка по відношенню до дітей, що включає в себе раціональний, емоційний і поведінковий компонент. Зміст цих трьох компонентів по-різному висвітлювався дослідниками, проте в будь-якій структурі вони присутні в тій чи іншій формі.

Педагоги та психологи розглядають благополуччя дитини, як одну з найважливіших функцій сім'ї – створення умов для виховання здорової особистості. Для цього необхідно враховувати, що дитина сама осмислює сім'ю і себе в ній, визначає свою поведінку, ставлення до сім'ї і до себе самого. Діти внаслідок свого обмеженого досвіду, своєрідного мислення інакше сприймають і оцінюють події довкола. Зрозуміти їх поведінку, емоції, переживання і допомогти їм, можна лише поглянувши на світ їхніми очима. На дітей впливають не тільки навмисні і цілеспрямовані виховні впливи, але й навіть більшою мірою, особливості поведінки батьків [10].

Взаємодія дитини з батьками є першим досвідом взаємодії з навколишнім світом. Цей досвід закріплюється та формує

певні моделі поведінки з іншими людьми. Базовою характеристикою ефективних відносин виступає емоційна підтримка.

Окремі теоретичні підходи, такі як теорія прикріпленості й екологічна система Бронфенбреннера, розглядають вплив різних факторів, включаючи стосунки з батьками, на формування особистості дитини. Психологи також вивчають вплив взаємодії між батьками та дитиною на її психічне та емоційне здоров'я. Розуміння цих відносин допомагає розробляти стратегії підтримки сімей та покращувати якість виховання дітей [8].

Зміст поняття «дитячо-батьківські відносини» у психолого-педагогічній літературі однозначно не визначено. По-перше, воно представляється як підструктура сімейних відносин, що включає взаємопов'язані, але нерівнозначні відносини: батьків до дитини – батьківське (материнське і батьківське) ставлення; та ставлення дитини до батьків. По-друге, ці відносини розуміють як взаємовідносини, взаємовплив, активну взаємодію батьків та дитини, в якій яскраво виявляються соціально-психологічні закономірності міжособистісних відносин.

Дитячо-батьківські стосунки – це відносини, які мають виборчий в емоційному та оціночному плані психологічний зв'язок дитини зі своїми батьками, виявляються такі відносини в переживаннях, діях, реакціях, культурними моделями поведінки і власною життєвою позицією, визначену особливостями сприйняття дитиною своїх батьків і способом спілкування з ними. Дитячо-батьківські відносини – основа розвитку і психологічного благополуччя дитини.

Під впливом типу дитячо-батьківських відносин відбувається формування особистості дитини. Залежно від того, як поведуть себе батьки із дитиною, які почуття та ставлення вони демонструють, які настановлення транслюють, дитина сприймає світ навколо себе у позитивних чи негативних тонах. Це сприймання відіграє ключову роль у формування позитивного та конструктивного самосприйняття дитини [2].

Сформованість емоційного зв'язку у системі дитячо-батьківських відносин дозволяє батькам виховувати у дитини стиль поведінки, повагу до суспільних норм і правил, пояснювати природу та широту людських цінностей [3].

Дослідниця Н. Крива зауважує, що дитина у процесі розвитку засвоює ці настановлення і трансформує їх у власні переконання та судження, які супроводжують її впродовж усього життя. Важливу роль у цьому сплетінні ціннісно-

орієнтаційної єдності відіграють соціально-психологічні очікування учасників взаємодії [1].

Л. Бенджамін розробила модель взаємостосунків в діаді «батьки – дитина», яка дозволяє охарактеризувати поведінку батьків і дитини. Дослідниця вивчає співвідношення самосвідомості дитини (як форми саморегуляції) і ставлення батьків до дитини: цей зв'язок розкривається як інтроекція (перенесення усередину) батьківського ставлення і способів управління поведінкою дитини. Так, наприклад, постійна критика дитини перетворюється у самосвідомості в тенденцію до самозвинувачення, домінування батьків у відносинах з нею – в тенденцію бути «господарем самої себе» [7].

Важливим компонентом у взаємодії батьків і дітей являється вироблення такого психологічного інструменту як емпатія.

М. А. Келхун, М. Хавішер вважають емпатію одним з найважливіших джерел розвитку особистості дитини. На їхню думку, емпатія – це комбінації теплоти, уваги й впливу. Автори опираються на ідею про розвиток дитини як процесу встановлення балансу між потребами батьків і дитини. Дотримання балансу потреб робить виховання ефективним, а емпатія визначає психологічний клімат навчання дитини взаєминам з людьми [9].

У сучасній психологічній науці дитячо-батьківські стосунки найчастіше аналізуються за допомогою таких категорій як батьківська позиція, батьківське ставлення, характер взаємодії, стиль сімейного виховання (Е.Г. Ейдемільер та ін.). Вказані феномени досить повно описують специфіку стосунків між дітьми та батьками; водночас значна кількість різноманітних термінів для означення близьких феноменів дитячо-батьківських взаємин спричиняє в психологічних дослідженнях деяку термінологічну багатозначність.

Дитячо-батьківські взаємини безпосередньо пов'язані з системою сімейного виховання. Для розуміння важливості впливу сімейного виховання на розвиток ідентичності дитини доречно згадати твердження В. Сухомлинського, який підкреслював, що «виховання – це не яке-небудь спеціальний, штучно організований «захід», це насамперед спосіб життя» [4].

Різні зарубіжні автори виділяють різні чинники, що впливають на переважання наявного типу, цілісне ставлення стосовно дитини. Відзначається, що тип ставлення до дитини залежить від особливостей не тільки батьків, але цілісного ставлення і самої дитини. Багато дослідників вважають, що

стиль спілкування, який був властивий їхньому дитинству, репродукується на дитину і задається сімейними традиціями. Матері відтворюють свій стиль виховання, який був властивий їхньому дитинству, нерідко повторюють тип батьківських відносин своїх матерів.

Українські науковці також активно досліджують дитячо-батьківські відносини з різних позицій. Вони вивчають вплив національних, культурних та історичних особливостей на такі відносини, а також розробляють методики діагностики та психологічної підтримки сімей. Деякі активно працюють над адаптацією світових теорій до українського контексту та вивчають специфіку дитячо-батьківських відносин в українському суспільстві, деякі дослідники акцентують увагу на важливості традиційних цінностей та культурних норм у вихованні дітей. Вони також вивчають вплив економічних та соціальних чинників на дитячо-батьківські відносини в українському суспільстві. Українські науковці роблять вагомий внесок у розуміння та покращення дитячо-батьківських відносин, що має значення для практики психологічної підтримки сімей та розвитку дитячого благополуччя, ще деякі акцентують увагу на ролі прикріпленості та взаємодії між батьками та дитиною у формуванні психологічного комфорту та розвитку особистості. Інші досліджують вплив виховання та сімейного клімату на емоційне та соціальне благополуччя дітей. Також досліджується вплив батьківських стилів виховання на психологічний розвиток дитини, взаємодія в сім'ї та її вплив на самооцінку та соціальну адаптацію дітей [5].

Таким чином, можемо зробити висновки про те, що дитячо-батьківські відносини є специфічним видом міжособистісного спілкування, оскільки характеризуються наявністю сильної емоційної значущості для обох сторін взаємодії. Конструктивний і благополучний розвиток дитини з її подальшим становленням більшою мірою залежить від обраних батьками методів виховання, усвідомлення ними необхідності транслявання гармонійних стосунків у сім'ї та екологічних настановлень. Відстороненість батьків у взаємодії із дитиною провокує загальмованість особистісного розвитку.

Список використаних джерел :

1. Крива Н. А. Особливості прояву довіри дитини старшого дошкільного віку до соціального оточення : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Київ., 2021. 20 с.

2. Крупник Г. А. Порівняння особливостей взаємин дітей з батьками у підгрупах за порядком народження у сімейній ієрархії. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2020. № 3. С. 97-108.
3. Попович І. С. Проблема соціально-психологічних очікувань в науковій теорії та практиці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. №5. С. 8-13.
4. Сухомлинський В. А. Вибрані видання: в 5-ти т./ Ред. кол.: Дзеверінн А.Г. та ін. Київ: Рад. школа, 1979. Т.2. С. 566.
5. Яблонська Т. М. Актуальні проблеми досліджень сучасної сім'ї в Україні (Т. М. Яблонська) // *Український соціум*. 2004. № 2 (4). С. 80-84.
6. Adler Y. G. A «Mischling attempts to fight for his rights. In A.Bammer (Ed.), *Displacement: Cultural identities in question* (pp.205-215). Bloomington, IN: Indiana University Press. 1994.
7. Benjamin L. S. Structural analysis of social behavior. *Psychological review*. 1974. V. 81.
8. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
9. Calhoun M. L., Hawisher M. *Teaching and learning strategies for physically handicapped Students*. Baltimore, 1987.
10. Bowlby J., *The Nature of the Child's Tie to His Mother*. London, 1958.

КАРУН Катерина,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **МОТОЗЮК Людмила,** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**ЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДЛЯ
ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ СІМЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО
ЧАСУ**

В Україні війна на сході триває з 2014 року, і вже більше двох років ми є свідками військової агресії російської федерації

проти українців на значній частині території країни. Величезна частина населення України потрапила під обстріли на місцях проживання і, побоюючись за своє життя та життя своїх близьких, була змушена тікати в регіони, де не ведуться бойові дії. Перед органами державної влади постало завдання розселення цих людей та забезпечення їх найнеобхіднішим - продуктами харчування, тимчасовим житлом, предметами гігієни, одягом тощо. Водночас внутрішньо переміщені особи потребують психологічної підтримки та допомоги.

Широкомасштабний соціальний стрес посилюється тривалою і величезною психологічною травмою, завданою війною. Специфічний і змішаний характер цієї війни ускладнює сприйняття людьми того, що відбувається, що призводить до погіршення стану фізичного здоров'я і зниження рівня психічного здоров'я.

Беручи до уваги визначення понять "психологічна підтримка" та "психологічна допомога", ми розглядаємо психічне здоров'я як ключовий фактор і головну потенційну передумову для задоволення життєво важливих потреб: активного способу життя, досягнення своїх цілей, повноцінної та оптимальної взаємодії з людьми, суспільством та іншими середовищами. З одного боку, на відновлення особистих цінностей і цілей впливають мінливі реалії життя, а з іншого - відновлення особистих цінностей і цілей визначає бачення майбутнього, рухає і спрямовує зміни.

Здоров'я як особистісна цінність усвідомлюється індивідами, посідає певне місце в ієрархії цінностей та детермінує певний тип поведінки особистості, про що свідчать дослідження вітчизняних вчених (Боднарук Ю., Каменщук Т., Левченко К., Лунченко Н., Сосновенко Н., Титаренко Т., Панок В., Панок І.) та зарубіжних науковців (Alan M. Stinisa J., Kelly J., Kelly D., Pank B. та ін.), а також ..., Ткачук І.) та наукові дослідження зарубіжних вчених (Alan M. Steinberg, Mellisa J. Brymer PsyD, Kelly B. Decker A, Robert S.).

Науковцями Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи проведено велику роботу з питань соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми у конфліктний та постконфліктний періоди. Починаючи з 2014 року, науковці проводять інтенсивні дослідження [4; 5;].

У галузі вітчизняної психології питанням психічного здоров'я та благополуччя дітей в умовах конфлікту присвятили свої праці Т. Данильченко, О. Богучарова, . Психічне здоров'я та благополуччя як основні показники ефективності психологічної

допомоги інтенсивно вивчаються у працях Лушиної П., Мушиної П., Лушиної П., Мушкевич М., Титаренко Т., Савчиної М. та ін.

На думку Е. Фромма, єдиним можливим і перспективним шляхом для людства є духовний розвиток і досягнення психічного здоров'я. Під психічним здоров'ям Фромм розуміє гармонійний стан душі, в якому людина досягає повноти емоційного ставлення до людей і природи, долає почуття відчуження, має відчуття єдності з усім суцям, розвиває здатність до розуміння істини [6].

Теоретичний аналіз вітчизняної літератури з питань психологічної допомоги ветеранам та їхнього психічного здоров'я дозволяє зробити висновок, що обидва досліджувані поняття тісно пов'язані з фізичним і психічним здоров'ям, якістю життя та ефективною взаємодією з навколишнім середовищем. Оскільки об'єктом дослідження є ВПО, важливим завданням нашого дослідження є виявлення особливостей функціонування системи психологічної допомоги в сучасному суспільстві.

Науковці наголошують на необхідності створення системи розвитку психічного здоров'я та психосоціальної підтримки для організації самопомоги, адаптації та формування стійкості до стресових факторів у постраждалого населення [3, с. 31].

Система психосоціальних послуг для постраждалого населення є невід'ємною частиною сучасних міжнародних документів з питань гуманітарної допомоги. Гуманітарна хартія Міжнародного руху Червоного Хреста і Червоного Півмісяця та неурядових організацій, Мінімальні стандарти надання гуманітарної допомоги, Кодекс поведінки при наданні допомоги в разі стихійних лих та управлінні катастрофами є основними стандартами, якими керуються в своїй роботі міжнародні організації та уряди. Надання гуманітарної допомоги зосереджується на чотирьох основних напрямках діяльності, таких як: забезпечення водопостачання, санітарії та гігієни; продовольча безпека та продовольство; притулок, розміщення та непродовольча допомога; медична допомога [3, с. 31].

У контексті надання психологічної допомоги важливе значення для України має міжнародна практика використання інструменту оцінки реагування на ПТСР у травмованих дітей та підлітків UCLA PTSD Response Index (Індекс реагування на посттравматичний стресовий розлад).

Ця методика є однією з найпоширеніших у США та в усьому світі після великих катастроф і катастрофічного насильства і є невід'ємною частиною програм реагування та

відновлення психічного здоров'я на рівні громад [1]. Індекс реактивності широко використовується для різних типів травм, вікових діапазонів, середовищ і культур.

На думку науковця Т. Титаренко, психосоціальне відновлення людини полягає у виході на новий якісний рівень її психічного здоров'я. Гарне психічне здоров'я забезпечує підвищену суб'єктивну задоволеність життям і собою, що призводить до сприйняття свого життя як успішного і щасливого [5, с. 147].

Останніми роками все частіше застосовується так звана непряма психологічна допомога жертвам насильства. Замість того, щоб працювати безпосередньо з жертвою, фахівці починають з оточення, в якому вона живе, і допомагають їй поступово змінити сімейне, професійне та дозвілєве середовище. Наприклад, досить ефективною є робота з сім'ями військовослужбовців, які звернулися до психологів і розуміють важливість належної підтримки своїх близьких, які все ще відмовляються брати участь у реабілітаційних заходах [5, с. 141].

Однією з найефективніших форм соціальної допомоги є створення більш комфортних умов для життя та праці постраждалих, що може покращити їхню загальну, професійну та особисту адаптацію. Наприклад, волонтерські організації для ветеранів вже допомагають їм розпочати власну справу, надаючи всіляку допомогу в реєстрації приватного бізнесу, пошуку необхідного приміщення, підборі персоналу та рекламі послуг, які вони надають. Дізнатися про таку волонтерську діяльність, познайомитися з організаторами та зробити перші кроки до самореалізації в новій сфері ветеранам зазвичай допомагають їхні друзі та члени родини. Останнім часом, завдяки використанню новітніх інформаційних технологій, доступ до будь-якої інформації став простішим, і можливості людей, які живуть у невеликих містах і селах, де немає реабілітаційних центрів або груп самопомоги, значно зросли. Інтернет-сервіси надали нові ефективні способи взаємодії психологів та їхніх клієнтів. Практично кожна людина, яка має комп'ютер і доступ до Інтернету, може за допомогою Skype знайти необхідну літературу для надання психологічних консультацій та порад, а також контактні дані фахівців, які готові надати консультації своїм клієнтам. Спілкування в соціальних мережах, створення онлайн-спільнот ветеранів, груп дружин учасників АТО, де обговорюються всі актуальні для них питання, спільний пошук шляхів вирішення складних життєвих

проблем - все це значно підвищує якість надання професійної психологічної допомоги [5, с. 142].

Водночас перед психологами стоїть «приховане» завдання - підвести дорослих до усвідомлення важливості вчасного використання власних ресурсів для відновлення втраченого психічного здоров'я. Важливо усвідомити, що ресурси для подолання стресу є у кожної людини - головне, щоб зовнішні фахівці вчасно допомогли їй позиціонувати себе в новому середовищі. Це має стати їхнім домашнім завданням. Навчання різним технікам і методам саморегуляції, формування позитивної мотивації та позитивного ставлення до життя і кар'єри є більш ефективним, якщо воно є внутрішньо притаманним особистості дорослої людини.

Сучасні науковці працюють над розробкою навчально-педагогічних дисциплін, орієнтованих на роботу студентів вищих навчальних закладів у посттравматичний період. Наприклад, В. Оверчук, К. Власюк та Ю. Кушнір розробили освітньо-професійну програму «Психологія реабілітації в надзвичайних ситуаціях», яка спрямована на формування наукових уявлень про природу психіки, психологічні складові процесу відновлення після травматичних ушкоджень, компенсації, реадaptaції чи акліматизації людини в надзвичайних ситуаціях. Програма спрямована на розвиток здатності психологів застосовувати психологічні знання у своїй професійній діяльності [8].

Від початку ескалації російської агресії 24 лютого 2022 року і до сьогодні в результаті діяльності органів державної влади розвивається система надання психологічної допомоги сім'ям внутрішньо переміщених осіб.

В умовах збройного конфлікту особливого значення набуває своєчасне надання першої психологічної допомоги. Така допомога надається особам, які щойно або нещодавно пережили травматичну подію і перебувають у важкому психічному стані. Експерти зазначили, що така допомога може бути надана будь-ким, хто перебуває поблизу, а не лише через спеціалістів професійного консультування. Перша психологічна допомога полягає у наданні емоційної, фізичної та соціальної підтримки постраждалим та посиленні їхнього почуття безпеки [10].

Основними потребами внутрішньо переміщених сімей є задоволення їхніх базових потреб і доступ до відповідних послуг, а також допомога в подоланні нових викликів. Найпоширеніші потреби включають пошук тимчасового притулку, продуктів харчування, води та санітарних умов, покращення медичного

обслуговування для тих, хто отримав поранення або страждає від хронічних хвороб чи тривалого погіршення здоров'я, відновлення контактів з родиною та друзями, а також доступ до конкретних видів підтримки, пов'язаних з їхньою культурою чи релігією.

Представник Triangle Generation Humanity здійснив чотириденний візит до Вінницької області, зустрівся з групою експертів мобільної групи Військової ради Вінницької області, організував візити до військових гарнізонів місцевих громад, а також встановив контакти з окремими представниками та громадськими організаціями. Зібрана інформація була включена до міжнародного звіту про ситуацію з внутрішньо переміщеними особами в чотирьох областях України (Тернопільській, Вінницькій, Львівській та Чернівецькій).

Дитячий фонд ООН та його партнерські організації працюють на місцях для підтримки дітей та сімей, які потребують безпеки, стабільності та захисту.

Тому, виходячи з результатів практичної роботи з такими сім'ями, першочергову увагу слід приділяти інформаційно-профілактичній роботі, спрямованій на підвищення довіри до психологів та підвищення обізнаності дорослих про ознаки посттравматичного стресового розладу у дітей та дорослих, профілактичні заходи для збереження психічного здоров'я, техніки розвитку психічного здоров'я. Загально визнано, що зростаюча проблема воєнного стану в країні має прямі чи опосередковані психологічні причини.

Покращення психічного здоров'я населення та суспільства в цілому є завданням не лише гуманізації суспільних відносин та нормалізації якості життя внутрішньо переміщених осіб, а й умовою виживання держави та перспективою національного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Алан М. Стейнберг, Мелліса Дж. Браймер PsyD, Kelly W. Decker MA, Роберт С. Пінус Індекс реакції на посттравматичний стресовий розлад Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі, 2004. веб-сайт. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11920-004-0048-2> (дата звернення: 10.04.2024 р.).

2. Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи». Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2020. 158 с.

3. Богучарова О.І. Здоров'я особистості у психологічній перспективі [Текст] : монографія / Луган. держ. ун-т внутр. справ ім. Е.О. Дідоренка. Вид. 2-ге, переробл. та допов. Луганськ : РВВ ЛДУВС ім. Е.О. Дідоренка, 2012. 487 с.

4. Каменщук Т., Коритчук Н. Загальні засади організації першої психологічної допомоги постраждалим в умовах надзвичайних ситуацій. Вісник студентського наукового товариства факультету права, публічного управління та адміністрування. Вип.1. Збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Друк», 2022. 184 с. С. 74-78.

5. Моделювання констеляцій впливу травми в Національному наборі даних основної мережі дитячого травматичного стресу. веб-сайт. URL: https://www.researchgate.net/publication/268506133_Modeling_Constellations_of_Trauma_Exposure_in_the_National_Child_Traumatic_Stress_Network_Core_Data_Set (дата звернення: 10.04.2023 р.).

6. Панок В.Г. Проблеми надання допомоги постраждалим від військового конфлікту в діяльності психологічної служби веб-сайт. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/.../%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1...> (дата звернення: 13.04.2024 р.).

7. Панок В.Г. Соціально-педагогічна діагностика дітей та родин, які опинились в складних життєвих обставинах. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 68 с.

8. Панок В.Г., Ткачук І.І., Острова В.Д. та ін. Науково-методичні засади надання психосоціальної допомоги дітям, котрі опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій Педагогіка і психологія. 2019. № 2. С. 64-71.

9. Правила безпеки та можливості отримання допомоги в період конфлікту в Україні : метод. рек. / заг. ред. Панок В.Г., Левченко К.Б. Київ : Агентство «Україна», 2014. 48 с.

10. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : метод. рек. / заг. ред. Панок В.Г., Левченко К.Б. Київ : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. 84 с.

КЛИМЧУК Владислав,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти зі спеціальності
053 Психологія, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **ТАФІНЦЕВА
Світлана**, кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

П'ЯТЬ КРОКІВ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ

Адекватна самооцінка є надзвичайно важливою для психологічного благополуччя та успіху в різних сферах життя. Самооцінка впливає на наше емоційне самопочуття, мотивацію, особистісний розвиток і стосунки з іншими людьми. Коли ми маємо адекватну самооцінку, ми більш впевнені у собі, здатні краще керувати стресом і виправдовувати свої очікування. У цій статті ми розглянемо «П'ять кроків до збереження адекватної самооцінки», які допоможуть нам зберегти психологічне благополуччя та досягти успіху у різних сферах нашого життя. Розглядаючи важливість самопізнання, прийняття себе, розвитку особистості, підтримки позитивних стосунків та догляду за психічним здоров'ям, ми зможемо краще розуміти і підтримувати нашу власну адекватну самооцінку.

Крок 1. Самопізнання. Самопізнання – це процес зосередження на розумінні власних сильних сторін і слабкостей, а також виявлення та рефлексія негативних уявлень про себе. Цей крок передбачає уважне самовивчення, аналіз власних дій, реакцій та думок.

Зосередження на розумінні власних сильних сторін і слабкостей є важливим етапом в процесі самопізнання. Це означає визначення та усвідомлення тих аспектів себе, де ми відчуваємо себе ефективними, компетентними, та тих, де ми можемо бути менш впевненими або маємо проблеми. Розуміння власних сильних сторін допомагає нам виявити наші таланти, унікальність та позитивні якості, які можна використовувати для досягнення своїх цілей та успіху. Це може включати такі риси, як креативність, вміння спілкуватися, лідерські якості тощо [1].

Водночас розуміння власних слабкостей дозволяє нам ідентифікувати області, в яких нам потрібно покращитися або працювати над собою. Це може бути низка навичок, які необхідно вдосконалити, або риси характеру, які можуть заважати нашому розвитку.

Розуміння як сильних сторін, так і слабкостей допомагає нам створити більш повний та об'єктивний образ себе, що в свою чергу сприяє розвитку особистості та підвищенню самооцінки. Виявлення та рефлексія негативних уявлень про себе є ключовим етапом у процесі самопізнання та розвитку. Це включає усвідомлення та аналіз тих негативних думок, переконань та перекося в сприйнятті себе, які можуть заважати нашому самовизначенню та знижувати нашу самооцінку. Цей процес вимагає відкритості та чесності перед самим собою. Важливо визнати, що негативні уявлення про себе можуть виникати з різних джерел, таких як невдачі, критика оточуючих, соціальні стереотипи або внутрішні переконання, які сформувалися в дитинстві.

Після виявлення негативних уявлень про себе важливо провести рефлексію над ними. Це означає аналіз та розуміння, чому ми маємо ці уявлення, як вони впливають на наші дії та емоції, і як ми можемо їх змінити або переосмислити. Рефлексія допомагає нам зрозуміти, що більшість цих уявлень не є об'єктивною правдою, а лише нашим сприйняттям себе, яке може бути змінене[1].

Загалом, виявлення та рефлексія негативних уявлень про себе є важливим етапом в процесі самовдосконалення та підвищення самооцінки. Це дозволяє нам зрозуміти себе краще, звільнитися від непотрібних обмежень та розширити наш потенціал для досягнення успіху і щастя.

Приклади які демонструють, як через рефлексію над негативними уявленнями про себе ми можемо почати переосмислювати їх і змінювати наше сприйняття себе на більш позитивне:

1. Переконавання про невдачу: я ніколи не зможу досягти успіху, тому що я завжди зазнаю невдач. Рефлексія: чи дійсно всі мої спроби завершилися невдачею? Які факти чи докази можуть спростувати це переконання?

2. Самокритика за помилки: я завжди роблю помилки і це свідчить про мою непридатність. Рефлексія: чи можливо, що я перебільшую значення своїх помилок? Які нові можливості вони відкривають для мене?

3. Постійне порівняння з іншими: я ніколи не буду таким успішним, як мої друзі. Рефлексія: чому я постійно порівнюю себе з іншими? Чи можливо, що я не бачу всіх своїх власних досягнень?

4. Страх публічного виступу: я ніколи не можу говорити перед аудиторією, тому що я завжди роблю це не досконало. Рефлексія: чи існують ситуації, коли я впорався з цим завданням? Як я можу використати свій досвід, щоб покращити свої навички говоріння?

Крок 2. Прийняття себе. Прийняття себе є важливою складовою психологічного благополуччя та розвитку особистості. Це процес внутрішнього погодження з собою, своїми рисами, якостями, а також історією та досвідом. Прийняття себе не означає задоволення з тим, де ви зараз знаходитесь, але це створення основи для здорової взаємодії з собою та своїм життям.

Основні аспекти прийняття себе включають усвідомлення власної унікальності і індивідуальності. Це означає визнання своєї цінності як особи, незалежно від зовнішніх стандартів чи очікувань інших людей. Прийняття себе також включає в себе розуміння та прийняття своїх сильних сторін, а також прийняття своїх слабкостей як частини свого унікального шляху та можливості для особистісного росту.

Одним з способів підтримки прийняття себе є впровадження позитивного мовлення та ментальних практик. Це означає уникання самокритики та зосередження на позитивних аспектах себе та свого життя. Також корисною може бути практика медитації або йоги, яка допомагає зосередитися на моменті та розслабитися [2].

Загалом, прийняття себе є ключем до здорового відношення з собою та досягнення психологічного благополуччя. Це допомагає нам розкрити наш потенціал та прожити більш щасливе та задовільне життя.

Розвиток навичок самоприйняття та любові до себе є важливим елементом прийняття себе і забезпечує підґрунтя для здорового психологічного розвитку. Ці навички допомагають нам створити позитивне внутрішнє середовище, в якому ми можемо рости і розвиватися.

Розробка навичок самоприйняття включає в себе:

1. Самоспостереження: бути уважними до своїх власних думок, емоцій і реакцій. Це допомагає нам розуміти, як ми сприймаємо себе та світ навколо нас і виявляти можливі негативні патерни у мисленні.

2. Позитивне мовлення: заміна негативних думок про себе позитивними. Важливо свідомо використовувати позитивне мовлення про себе та свої досягнення, що сприяє збільшенню самооцінки та покращенню самоприйняття.

3. Визначення особистих цінностей: розуміння того, що є для нас важливим, допомагає нам приймати рішення, які відповідають нашим потребам і цінностям. Це сприяє почуттю задоволення та гармонії з собою.

4. Самопідтримка в складних ситуаціях: розвиток навичок емоційного саморегулювання і стратегій подолання стресу допомагає нам залишатися збалансованими і ефективно впоратися з життєвими труднощами.

5. Догляд за собою: важливо надавати собі відпочинок, займатися фізичною активністю, правильно харчуватися і давати собі достатньо часу для відновлення сил. Це допомагає зберігати психологічне благополуччя та підтримувати позитивне самовідчуття.

Розвиток цих навичок допомагає нам бути більш впевненими та спокійними, збільшує самоприйняття та створює основу для гармонійного життя.

Впровадження позитивного мовлення та ментальних практик є ключовими елементами для підтримки позитивної самооцінки. Ці практики допомагають перенаправити наш внутрішній діалог та сприяють формуванню позитивного ставлення до себе. Ось деякі способи, які можна використовувати для цього:

1. Афірмації: регулярне повторення позитивних заяв про себе може змінити наше сприйняття себе та світу навколо. Наприклад: «Я є унікальною і цінною людиною», «Я маю великий потенціал для досягнення своїх мрій».

2. Глибока дихальна практика: зосередження на диханні та проведення кількох глибоких, спокійних вдихів і видихів може допомогти заспокоїти розум і зменшити стрес. Це може підвищити нашу впевненість і зосередженість.

3. Візуалізація: уявлення себе у ситуаціях успіху та досягнень може підвищити нашу впевненість в собі та збільшити мотивацію до досягнення цілей. Практика візуалізації може допомогти нам побачити себе як успішних і здійснення своїх мрій.

4. Подяка: вираження подяки за свої досягнення, які ми вже маємо, а також за свої позитивні якості допомагає створити атмосферу вдячності та позитивного самоприйняття.

5. Прослуховування позитивних аудіо- або відеоматеріалів, мотиваційних промов, подкастів або читання натхненних текстів може бути додатковим джерелом підтримки та стимуляції позитивного мислення.

Ці практики можуть бути впроваджені у повсякденне життя для підтримки позитивної самооцінки та збільшення впевненості в собі. Їх систематичне застосування може призвести до значних позитивних змін у ментальному стані і сприяти загальному психологічному благополуччю.

Крок 3. Розвиток особистості. Розвиток особистості є важливим етапом у підтримці адекватної самооцінки і досягненні успіху в різних сферах життя. Це процес постійного зростання, вдосконалення та розширення наших здібностей і можливостей [3]. Ось деякі ключові аспекти розвитку особистості:

1. Постановка цілей та завдань: визначення чітких цілей і завдань допомагає нам зосередитися на конкретних напрямках розвитку і досягти бажаних результатів. Цілеспрямованість дозволяє нам керувати своїм часом і ресурсами ефективніше, що сприяє поступовому зростанню і самореалізації.

2. Підвищення навичок і досягнень: постійне навчання і розвиток нових навичок розширює наші можливості і відкриває нові горизонти. Це може включати професійну підготовку, участь у курсах, самостійне вивчення нових тем або розвиток хобі. Кожен новий навик або досягнення сприяє підвищенню самооцінки і впевненості в собі.

3. Емоційний і соціальний розвиток: розвиток емоційної і соціальної компетентності допомагає нам краще розуміти себе і інших, ефективно спілкуватися та вирішувати конфлікти. Це включає в себе розвиток навичок спілкування, вміння керувати емоціями та розвиток емпатії.

4. Самовираження і самореалізація: важливо мати можливість виражати свої ідеї, цінності та переконання, а також реалізовувати свій потенціал у різних сферах життя. Це може бути через творчість, професійну діяльність, волонтерство або будь-яку іншу форму самовираження.

5. Постійне самовдосконалення: визнання того, що розвиток ніколи не припиняється, і постійне прагнення до самовдосконалення допомагає нам зростати як особистості. Це може включати регулярне оцінювання інших кроків у напрямку самоудосконалення, рефлексію і відновлення цілей, а також прийняття викликів і нових можливостей.

Розвиток особистості відіграє ключову роль у формуванні нашого характеру, цінностей і ставлення до себе. Це постійний процес, який сприяє нашому особистісному зростанню і розвитку, що є важливим для психологічного благополуччя та успіху в різних аспектах життя.

Крок 4. Спілкування з підтримуючими людьми. Спілкування з підтримуючими людьми відіграє ключову роль у нашому житті, оскільки це допомагає нам відчувати підтримку, розуміння і нашу важливість. Така взаємодія впливає на наш емоційний стан, мислення і загальний настрій.

Важливість оточення себе позитивно налаштованими та підтримуючими людьми важко переоцінити. Наше оточення має значний вплив на наше емоційне становище, мислення і поведінку. Ось кілька причин, чому це так важливо:

1. Емоційна підтримка: позитивно налаштовані люди можуть надихати, підтримувати та піднімати настрій. Їхня енергія може бути заряджаючою, спонукаючи нас до досягнень та позитивних змін у житті.

2. Менторство і поради: подруги і друзі, які позитивно налаштовані та успішні в своїй діяльності, можуть бути чудовими наставниками та джерелами порад та інсайтів.

3. Стимулювання до розвитку: отримуючи підтримку від позитивно налаштованих людей, ми можемо відчувати більшу впевненість в собі та своїх можливостях. Це може спонукати нас до вищих досягнень та постійного розвитку.

4. Психологічне благополуччя: позитивне оточення допомагає зменшити стрес, підвищує наше самопочуття і сприяє загальному психологічному благополуччю. Ми відчуваємо більше задоволення від життя, коли оточені людьми, які підтримують нас та надихають.

5. Підтримка у важкі часи: позитивно налаштовані люди є особливо цінними у складних ситуаціях. Вони можуть надати нам підтримку, оптимізм і перспективу, які допоможуть нам подолати перешкоди та боротися з викликами [4].

Отже, важливо обережно обирати своє оточення і намагатися бути частиною позитивного, підтримуючого середовища. Це допоможе нам розвиватися, відчувати більше щастя і досягати більших успіхів у житті.

Взаємодія з людьми, які сприяють нашому самовизначенню та самореалізації, є надзвичайно важливою для нашого особистісного розвитку та досягнення успіху. Таке спілкування допомагає нам краще зрозуміти себе, свої цінності та цілі, а

також знайти шляхи до їх здійснення. Ось декілька ключових аспектів цієї взаємодії:

1. Підтримка і стимулювання: люди, які підтримують наше самовизначення і самореалізацію, надають нам підтримку, мотивацію та відчуття впевненості в наших можливостях. Вони підбадьорюють нас, коли ми зустрічаємо труднощі, і вірять у наш потенціал.

2. Відкритість і чесність: чесність і відкритість у взаємодії з цими людьми допомагають нам краще зрозуміти себе та світ навколо нас. Ми можемо вільно обговорювати свої мрії, цілі, амбіції та страхи, отримуючи від них конструктивний фідбек та поради.

3. Взаємне навчання: взаємодія з людьми, які сприяють нашому саморозвитку, може бути взаємовигідною. Ми можемо вчитися один від одного, обмінюватися досвідом і знаннями, розширюючи свої горизонти і розвиваючи нові навички.

4. Створення мережі підтримки: такі стосунки допомагають нам створити мережу підтримки, що є важливим ресурсом у нашому житті. Ці люди є нашими союзниками і допомагають нам подолати виклики та досягти успіху.

5. Взаємна інспірація і мотивація: взаємодія з різноманітними, інтелектуально обдарованими та творчими людьми може надихнути нас на великі досягнення. Вони можуть поділитися своїм досвідом та ідеями, що стимулює нас до нових зусиль і досягнень [4].

Отже, важливо будувати та підтримувати відносини з людьми, які сприяють нашому самовизначенню та самореалізації. Це створює сприятливе середовище для нашого розвитку і розвитку наших потенціальних можливостей.

Крок 5. Догляд за психічним здоров'ям. Догляд за психічним здоров'ям є ключовим аспектом нашого загального благополуччя і відіграє важливу роль у збереженні адекватної самооцінки. Наше психічне здоров'я впливає на наше емоційне становище, рішення, які ми приймаємо, та як ми взаємодіємо зі світом. Отже, важливо приділяти увагу цьому аспекту нашого життя, особливо в сучасному світі, де стрес та негативні впливи можуть бути поширеними.

Догляд за психічним здоров'ям включає в себе різноманітні практики та стратегії, які допомагають нам зберегти емоційний баланс та підтримати психічне благополуччя. Це може бути все, від здорового способу життя до регулярної практики медитації та психотерапії. Ось деякі ключові аспекти догляду за психічним здоров'ям:

1. Виділення часу для відпочинку та релаксації: важливо знаходити час для відпочинку та відновлення енергії у своєму розкладі. Це може включати заняття хобі, прогулянки на свіжому повітрі, читання книги або слухання музики.

2. Практика саморефлексії: важливо регулярно відвідувати свої внутрішні почуття та думки. Саморефлексія допомагає нам краще зрозуміти себе, виявити стресори та визначити шляхи до подолання негативних емоцій.

3. Впровадження технік стрес-менеджменту: навчання технік стрес-менеджменту, таких як глибоке дихання, прогресивна м'язова релаксація або йога, може допомогти знизити рівень стресу та покращити загальний стан психічного здоров'я.

4. Практика медитації: Медитація – це ефективний спосіб зосередження уваги та зниження рівня стресу. Регулярна практика медитації може допомогти заспокоїти розум, знизити тривожність та покращити загальний стан психічного здоров'я.

5. Підтримка від професіоналів: у разі необхідності важливо звертатися за підтримкою до психологів або психотерапевтів. Професійна допомога може бути корисною для розробки стратегій управління емоціями, подолання труднощів та покращення загального стану психічного здоров'я.

Догляд за психічним здоров'ям – це важлива складова повсякденного життя, яка допомагає нам зберігати психологічну стійкість, емоційний баланс та адекватну самооцінку.

У кінці цієї статті важливо підкреслити, що збереження адекватної самооцінки є важливим аспектом нашого психологічного благополуччя та успіху в різних сферах життя. Шлях до покращення самооцінки може бути складним, але добре розроблені стратегії догляду за собою можуть виявитися надзвичайно корисними.

Наприклад, розвиток самопізнання допоможе нам краще розуміти свої сильні та слабкі сторони, тоді як прийняття себе і розвиток навичок самоприйняття та любові до себе допоможе зберегти позитивну самооцінку. Також важливо пам'ятати про взаємодію з підтримуючими людьми та догляд за психічним здоров'ям, щоб створити сприятливі умови для підтримки нашої самооцінки та емоційного благополуччя.

Збереження адекватної самооцінки вимагає постійної уваги та праці над собою, але це варте зусиль. За допомогою правильних стратегій і підтримки оточення ми можемо розвивати більш позитивне ставлення до себе та свого життя,

що, в свою чергу, сприятиме нашому загальному щастю та успіху.

Звертайте увагу на своє психічне здоров'я, будьте турботливими та люблячими до себе, створюйте позитивне емоційне середовище навколо себе та звертайтеся за допомогою, якщо вона вам потрібна. Пам'ятайте, що ви заслуговуєте на щасливе та задоволене життя, а збереження адекватної самооцінки є ключем до досягнення цього.

Список використаних джерел:

1. Аносова А. В. Самопізнання та самовдосконалення як складові процесу формування комунікативної культури індивіда. *Народна освіта. Педагогічна наука*. 2015. № 2 (26). С. 1–13.
2. Гуменюк О. Психологія Я-концепції: навчальний посібник. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.
3. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / Л. З. Сердюк, І. В. Данилюк, В. В. Турбан, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська та ін. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.
4. Пшенична О. В. Я-концепція як детермінанта психологічного благополуччя особистості: теоретико-методологічні аспекти. *Габітус*. 2020. Випуск 14. С. 199-204.

КОБЕРНИК Людмила,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **КОНДРАТЮК**

Світлана, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Проблема феномена самооцінки особистості, як найважливішого компонента самосвідомості, останні десятиліття дуже привертає до себе увагу клінічних психологів, психіатрів, фахівців різних напрямів, зокрема, педагогів та

батьків. Проблему формування самооцінки можна вважати однією з ключових тем у психології, оскільки самооцінка, що складається у дитинстві, є фундаментом розвитку особистості. Мета статті: здійснити теоретичний аналіз проведеного емпіричного дослідження самооцінки юнацького віку.

Відомо, що самооцінка - це найважливіший і центральний елемент самосвідомості, його провідне структурне утворення, що характеризується оцінками самого себе, своїх здібностей (Б.Ананьєв, Л.Божович, А.Захарова, А.Орлов, А.Петровський, С.Рубінштейн, Е.Соколова та ін). Самооцінка індивіда характеризує його ставлення до себе та до навколишнього світу загалом. Самооцінка починає формуватися у ранньому дитинстві та є центральним компонентом самосвідомості дитини.

У психологічній літературі як у вітчизняній, так і зарубіжній самооцінці приділено велику увагу. Поняття, структура, функції, і навіть проблема розвитку самооцінки обговорюються у роботах Л. Божович, І.Кона, М.Лісіної, А.Ліпкіної, Р. Бернса, Е. Еріксона, К. Роджерса та інших психологів. При цьому різними авторами самооцінка інтерпретується по-різному: як особистісне утворення, яке бере у регуляції поведінки людини та її діяльності безпосередню участь, як автономна характеристика особистості, її центральний компонент, що відображає своєрідність внутрішнього світу особистості та формується за її активної участі [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити і найістотніші соціально-психологічні чинники, що впливають на неузгодженість між самооцінкою та об'єктивною оцінкою якостей особистості. Зазначимо ці фактори:

- соціальні фактори, до яких відносять: соціальний статус, соціальна впевненість, соціальна значущість, соціальна відповідальність, соціальні потреби, соціальна відчуженість;

- особистісні утворення – якості особистості, які виступають як фундаментальна основа розвитку особистості [1, 4].

Ступінь сформованості та виразності якості зумовлює не лише спрямованість розвитку особистості, а й ступінь узгодженості наявних суб'єктивних та об'єктивних оцінок особистості.

Сам факт неузгодженості між самооцінкою та об'єктивною оцінкою якостей особистості є істотно значущим для саморегуляції та контролю індивідом, управління його ззовні. Узгодження між самооцінкою та об'єктивною оцінкою якостей

особистості є значущим феноменом, що дозволяє прогнозувати подальші зміни особистості [4].

Найчастіше у психологічній літературі зустрічається поділ самооцінки на занижену, середню (або адекватну) та завищену. Всі ці рівні самооцінки формуються під впливом оцінок з боку, які згодом переростають у самооцінювання людиною самого себе [5].

Особистісні самооцінки – це своєрідні когнітивні схеми, які узагальнюють минулий досвід особистості та організують нову інформацію щодо даного аспекту «Я». Водночас самооцінка, особливо якщо йдеться про здібності та потенційні можливості особистості, висловлює і певний рівень домагань [6].

Для визначення рівня сформованості самооцінки у студентів 1-4 курсів спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії було проведено експериментальне дослідження з даної проблематики.

У результаті проведення дослідження за шкалою самооцінки Дембо –Рубінштейна отримані результати свідчать про те, що за рівнем вимог 50% студентів мають дуже високий рівень домагань (98–100 балів). Це говорить про нереалістичне, некритичне ставлення людей до власних можливостей; 43% студентів мають високий рівень домагань (83-97 балів), що підтверджує оптимістичне уявлення про свої можливості, що є важливим фактором особистісного розвитку; 7% юнацького віку (68–82 бали) мають середній рівень домагань, тобто реально оцінюють свої можливості.

Дуже високий рівень самооцінки виявлено у 7% молоді (86–100 балів). Підвищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності; така самооцінка може вказувати на суттєві спотворення у формуванні особистості – «закритості для досвіду», нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. 43% студентів (73–85 балів) мають високу самооцінку, 18% юнаків та дівчат (61–72 бали) мають середню самооцінку. Це адекватна самооцінка, молодь реально оцінює свої здібності та можливості. Також визначено, що у 32% молоді занижена самооцінка (нижче 61 бала). За низькою самооцінкою можуть ховатися два абсолютно різні психологічних явища: справжня невпевненість у собі та «захисна», коли декларування (саме собі) власного невміння є відсутність здібності, що дозволяє не докладати жодних зусиль здійснення своїх мрій і задоволення потреб.

Результати проведеного дослідження за методикою С. Рейтуса «Впевненість у собі» показали, що у досліджуваних студентів домінують високі та середні показники впевненості у собі. Зокрема, серед студентів 1-4 курсі виявлено 41% впевнених у собі, 28% досліджених вважають себе скоріше впевненими. Скоріше неупевненими, ніж впевненими за результатами діагностування можна вважати 16% опитаних. Дуже неупевнених у собі серед досліджуваних виявлено не було. Також 15 % досліджуваних зазначають, що вони занадто впевнені, це свідчить про те, що вони у спілкуванні з оточуючими людьми можуть виявляти надмірну активність, а іноді агресивність і схильність до приниження інших.

Комплексне психологічне дослідження Я-концепції юнаків та дівчат як центральної ланки самосвідомості дало змогу встановити такі емпіричні факти-тенденції:

по-перше, в юнаків та дівчат особливо інтенсивно розвивається когнітивна складова Я-концепції, а відтак цілісності набуває Я-образ, який є важливою передумовою для становлення адекватної самооцінки і водночас зародження рефлексивного ставлення до навколишніх і світу в цілому;

концептуальне Я – це переважно нестійке і структурно спрощене новоутворення самосвідомості, тому юнаки і дівчата надихаються навчальною діяльністю лише за явних успіхів, тоді як невдачі сприймаються ними емоційно і болісно;

по-друге, у юнацькому віці активізується розвиток позитивного Я-ставлення (зокрема, встановлено, що усереднено самооцінка учнів шкіл є адекватною із тенденцією до завищення), формується самоповага та високий рівень домагань, котрі створюють надмірне внутрішнє напруження на цьому етапі психодуховного розвитку особистості: з одного боку, усвідомленої гармонізації та істотного збагачення потребує ціннісно-естетична сфера.

Отже, проведене дослідження свідчить про те, що самооцінка - одне із найважливіших психологічних утворень, відбиває рівень розвитку самосвідомості, і бере участь у регуляції поведінки й діяльності. Виконуючи регулятивні функції, самооцінка виступає необхідною внутрішньою умовою організації індивідом своєї поведінки, діяльності, відносин, у тому числі, і поведінки, спрямованої на вирішення проблем. Іншими словами, самооцінка відіграє важливу роль у регуляції використання тих чи інших стратегій подолання життєвих труднощів. Як свідчать результати проведеного експериментального дослідження є значна кількість студентів ,

які потребують психологічної допомоги і корекційної роботи із психологом.

Список використаних джерел:

1. Видолоб Н. О. Проблема самооцінки особистості у контексті гуманістичної психології. «YoungScientist». No 9.1 (36.1). September, 2016. С. 21-26.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навчально-методичне видання. К.: Либідь, 2003.280с.
3. Козерук Ю.В., Євсейчик .О. Самооцінка як фактор становлення особистості. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип.124. С.163-165.
4. Мельничук С. К. Експериментальне дослідження психологічних особливостей впевненості в собі у ранньому юнацькому віці. Інститут соціології, психології та управління НПУ імені М.Драгоманова м. Київ. Теоретичні і практичні наукові інновації 2020. С. 15-22.
5. Нетребко І.В. Самооцінка як критерій адаптованості студентів молодших курсів. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. 2009.Вип. 74, Т. 2.51– 54с.
6. Папітченко Л. Теоретичний аналіз проблеми значущості самооцінки в структурі гідності особистості. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.

КОВАЛЬЧУК Анастасія,

здобувачка вищої освіти зі спеціальності
013 Початкова освіта, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **ІЩУК Тетяна,**
старший викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Формування почуття відповідальності учнів початкових класів відбувається на базі особистісних новоутворень, що виникають у цьому віковому періоді. Важливими серед них є, насамперед, узагальнення і усвідомлення переживань,

виникнення логіки почуттів, внутрішній план дій, рефлексія, довільність психічних процесів і функцій, виникнення відносно стійких форм поведінки і діяльності, активне формування самооцінки як компонента самосвідомості.

Проблемі виховання почуття відповідальності присвячена низка праць В.О.Сухомлинського. Він вважав, що відповідальність перед іншими та перед самим собою відіграє ключову роль у формуванні гармонійної особистості.

О.П. Гольдберг займався проблемами виховання та розвитку особистості. Він розглядав різні аспекти психічного розвитку, у тому числі й формування почуття відповідальності у людини.

М. Монтесорі вважала, що виховання почуття відповідальності у дітей є дуже важливою складовою їх розвитку. Вона писала, що діти повинні мати можливість відчувати себе активними учасниками власного навчання та виховання і вірила в те, що навколишнє середовище має створювати можливості для самостійності та ініціативи, щоб діти могли брати на себе відповідальність за свої дії і розвиток.

М.І. Дяченко, як експерт у галузі психології та педагогіки, досліджував і розглядав проблему виховання почуття відповідальності у своїх наукових працях та публікаціях: він аналізував методи виховання, техніки стимулювання та розвитку досліджуваного почуття у дітей та дорослих, можливі психологічні наслідки недостатнього розвитку цієї якості[5, с.137].

Почуття відповідальності в науково-психологічній літературі розкривається як інтегральне особистісне новоутворення у дітей молодшого шкільного віку, яке виявляється як здатність усвідомлено брати на себе прості навчальні і морально-громадські обов'язки, чітко дотримуватись їх виконання та передбачати наслідки власних дій. Суттєвими ознаками почуття відповідальності є старанність, наполегливість, уважність, виконання доручень [1,с.14]. Це, в свою чергу, передбачає самостійність, ініціативність, самодисципліну.

Щоб забезпечити формування даного почуття, вчителю початкових класів необхідно знати, що його виховання має поетапний характер. Так, вкінці першого класу виявляються лише певні ознаки почуття відповідальності як елементів обов'язку. Діти дотримуються режиму навчальної і позаурочної діяльності. По завершенню другого класу учні здатні дотримуватись свідомої дисципліни, проявляти вміння

працювати колективно, а також з'являються ознаки почуття співпереживання, взаємодопомоги, організованості. У третьому класі перераховані домінуючі ознаки почуття відповідальності виявляються потужніше. Завершуючи четвертий клас, діти чіткіше виявляють організованість, самостійність, проявляють вміння самостійно ставити цілі своєї діяльності і намагались їх досягти. Четвертокласники конкретніше усвідомлюють обов'язок і виявляють свідоміше ставлення до відповідальності[2].

Ставши стійким, почуття відповідальності перетворюється у внутрішню якість, рису характеру особистості і суттєво визначає її поведінку та відношення до навчання. Воно попереджує виникнення недисциплінованості, егоїзму, байдужості, пасивності. Формування почуття відповідальності у молодших школярів, засвоєння ними достатнього досвіду моральної поведінки, вмінь передбачає необхідність знання вчителями початкових класів структури цього поняття, складовими якої є когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти.

Когнітивний компонент передбачає засвоєння знань, прийняття норм і правил відповідальної поведінки, зобов'язань на рівні класу, усвідомлення власних потреб і мотивів поведінки. Розвитку когнітивного компонента почуття відповідальності учнів молодшого шкільного віку сприяє засвоєння системи знань:

1. Оволодіння школярами знаннями про зміст поняття "відповідальність", види її виявлення у підростаючої особистості, норми і правила відповідальної поведінки на всіх уроках.

Для того, щоб знання молодшим школярем норм і правил відповідальної поведінки не розходились з їхньою реалізацією на практиці, необхідне перетворення норми на внутрішню спонуку, мотив соціальної поведінки або раціональне прийняття дитиною норми як справедливої, необхідної, доцільної, корисної. Зовнішня соціальна норма має пов'язуватись у свідомості учня з його моральними потребами, інтересами, переконаннями, мотивами, ідеалами, самооцінкою. Це має перетворитись на внутрішню вимогу дитини до самої себе, реалізуватись без контролю і вимоги ззовні. Але важливо пам'ятати, що коли молодший школяр засвоює норми поведінки, він сприймає слова педагога лише тоді, коли вони емоційно його вражають, коли він безпосередньо відчуває необхідність діяти так, а не інакше.

2. Знання про взаємозалежність розвитку людини та суспільства.

З цієї точки зору почуття відповідальності розуміється учнями як складна система ставлень особистості до суспільства, колективу, до самої себе.

3. Осмислення значимості знань, їх практичне використання.

4. Розуміння та усвідомлення змісту та суспільної ролі, важливості тієї справи, яку доручено виконати [1, с. 15-16].

Молодші школярі з вираженим почуттям відповідальності активно, уважно працюють з часу отримання завдання: уточнюють дані, що дає змогу конкретизувати зміст завдання, терміни його виконання, в'яснити послідовність того, що і коли вони повинні зробити.

Емоційно-ціннісний компонент відповідальності передбачає наявність ціннісних орієнтацій, що відповідають потребам шкільного колективу, класу, виявляє суб'єктивне ставлення дитини до навколишнього світу і до себе самої, що здійснюється насамперед через емоційно позитивне сприйняття.

До основних цінностей у вихованні почуття відповідальності молодших школярів науковці відносять самоцінність конкретної дитини, повагу людської гідності, визнання цінності життя іншої людини, доброту, милосердя, терпимість, великодушність, співчуття та співпереживання до ближнього, взаємодопомогу, повагу до старших, почуття власної гідності. Зміст моральних цінностей, які наповнені цінностями етики, добра, справедливості і гуманізму, усвідомлений школярем суб'єктивно, при цьому інша людина стає об'єктом його ціннісного ставлення [4, с.408].

Виховання почуття відповідальності передбачає усвідомлення учнем того, що саме від нього залежить успішний результат діяльності, важливий не тільки для самого себе, а насамперед для його ровесників, колективу класу. Подія, вчинок, ситуація усвідомлюються як особистісно значущі, що емоційно переживаються самим учнем.

Ефективним для виховання почуття відповідальності особистості є уявне програвання вихованцем конкретної поведінкової ситуації. Така робота збільшує інтенсивність емоційного переживання почуття, що перетворюється у власну цінність. Виникає особлива форма активності, яку Л. С. Виготський назвав емоційне випередження. У процесі емоційно-пізнавальної діяльності на уроках школяр подумки виконує певні уявні дії, ніби "програючи" сюжет задачі, конкретну життєву ситуацію, і таким чином завчасно переживає і передбачає результати своїх дій, а також наперед відчуває ту

цінність знань та вмінь, якої вони набуватимуть для нього самого та для інших [3, с. 27].

Поведінковий компонент сформованого почуття відповідальності передбачає уміння реалізувати знання на практиці, здатність контролювати і корегувати свою поведінку відповідно до норм та правил школярів. У науково-психологічній літературі їх структурують на вміння суб'єкт-об'єктної взаємодії та вміння суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

У першу групу входять: вміння осмислити мету навчальної діяльності, планувати свої наступні дії, уявляти і дотримуватись потрібної послідовності, передбачати можливі наслідки, помилки. Ці вміння та навички сприяють розвитку старанності, наполегливості, самостійності, точності. До вмінь суб'єкт-об'єктної взаємодії доцільно віднести прагнення контролювати рівень знань і результати відповідно до вказівок учителя [1, с. 20].

Отже, освітньо-виховний процес в початкових класах має значний потенціал, що може бути основою для розвитку почуття відповідальності. Сформувати цю важливу якість означає не закласти готові знання і вміння, а створити такі умови й ситуації навчальної діяльності, де бажані мотиви й цілі склалися б й розвивалися з урахуванням і в контексті досвіду молодшого школяра, внутрішніх бажань самого учня.

Список використаних джерел:

1. Басюк Н.А. Б 27 Виховання почуття відповідальності в молодших школярів. Сходинки до відповідальності: Навчально-методичний посібник / За ред. проф. Левківського М.В. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 192 с.
2. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання. *Початкова школа*. 1994. № 9 - 10. С. 4.
3. Занюк С.Г. Психологія мотивації. Київ: Знання, 2002. 280 с.
4. Р.В. Павелків П 12 Загальна психологія. Підручник. Київ: Кондор, 2009. 576 с.
5. Мельничук О.Б., Пасічняк Р.Ф. та ін. Психологія особистості: Хрестоматія: Навчальний посібник. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 532с.

КОВРИГА Ольга,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти зі спеціальності
053 Психологія, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **ЛУКАШУК
Марина**, кандидат філософських наук,
доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

РОЛЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Перехід до шкільного життя знаменує собою для дитини новий, складний етап, який потребує не лише засвоєння нових знань та навичок, але й готовності до сприйняття інформації, вміння зосередитися, мислити логічно та аналітично. В рамках психологічної готовності до школи, інтелектуальна складова відіграє ключову роль, адже саме вона забезпечує успішну адаптацію дитини до шкільного середовища та навчального процесу.

Чому інтелектуальна готовність важлива.

Ефективне навчання: дитина з розвиненим інтелектом здатна краще сприймати та обробляти нову інформацію, що веде до кращого засвоєння знань.

Адаптація до шкільного життя: вміння зосереджуватися, виконувати завдання, спілкуватися з однолітками та вчителями – все це потребує розвинених інтелектуальних здібностей.

Впевненість у собі: успіхи в навчанні формують у дитини позитивну самооцінку та віру у власні сили.

Психологічна готовність до школи – це комплексний фактор, що включає в себе не лише знання та навички, але й особистісні якості, емоційно-вольову сферу та мотивацію дитини. Інтелектуальна готовність, як один із компонентів психологічної готовності, відіграє ключову роль у успішному навчанні та адаптації дитини до шкільного життя.

Інтелектуальна готовність характеризується і тісно пов'язана з розвитком пізнавальної сфери дитини. Вагомим у цій сфері є подальший розвиток, створення вищих психічних функцій, нових багатофункціональних психологічних систем. Також

важливу роль у розумовій готовності до школи відіграє ступінь розвитку наочно-образного і словесно-логічного мислення.

Виконання різних інтелектуальних задач в процесі навчання вимагає образного мислення учня, яке формується й розвивається на базі засвоєних ним основних знань про об'єкти, явища та події навколишнього середовища.

Основні види мислення:

- наочно-дійове мислення;
- наочно-образне мислення;
- словесно-логічне мислення (у початковій стадії розвитку) [1].

Розумова готовність до шкільного навчання пов'язана з розвитком розумових процесів – можливістю підсумовувати, порівнювати предмети, класифікувати їх, виділяти головні ознаки, слідкувати за причиннонаслідковими зв'язками, робити висновки. Дитині обов'язково потрібні загальні знання з суспільного життя про природу, людей та світ в цілому як основа того, що вони далі вивчать у школі. Однак великий лексичний запас дитини ще не свідчить інтелектуальну готовність дитини до школи.

Дошкільник, йдучи в школу, має вже вміти аналізувати, узагальнювати, підсумовувати інформацію, тобто мати добре сформовані пізнавальні процеси. Деякі психічні пізнавальні процеси формуються протягом всього молодшого шкільного віку. У сім років в дитини є добре розвиненим процес сприйняття, але він у дітей цього віку зводиться лише до впізнавання і називання форми і кольору.[2]

Інтелектуальна (пізнавальна) готовність пов'язана із відповідним рівнем розвитку пізнавальної сфери дитини, тобто тих процесів, завдяки яким дитина пізнає навколишній світ: мислення, увага, пам'ять, сприймання, уява.

Мислення є найважливішою функцією мозку людини. Будь-який вид діяльності не може обійтися без мислення. А особливо – навчання.

На момент початку навчання у школі дитина має володіти певним запасом знань про навколишній світ, про себе, про природу, про інших людей, про стосунки між людьми. Наприклад, дитина має знати: своє ім'я, прізвище, основні кольори, основні геометричні фігури (трикутник, прямокутник, коло) . Володіти поняттям «більший»- «менший», «вищий»- «нижчий», «ширший»-«вужчий». Бажано, щоб дитина орієнтувалась у просторі (знала де права рука, розуміла поняття «під», «над», «біля», «між»).

Дитина має вміти аналізувати, встановлювати зв'язки, порівнювати, аналізувати, узагальнювати, визначати головні і другорядні ознаки предметів та явищ.

Увага є ще одною складовою інтелектуальної готовності. Чим вищий рівень уваги, тим вища ефективність навчання. Навчання ставить перед дитиною нові завдання, несхожі на ті, які вона звикла виконувати під час гри. Навчальні завдання, на відміну від ігрових, містять більше нової інформації, а процес виконання навчальних завдань вимагає більшого зосередження. А для цього бажано тренувати здатність малюка бути уважним, наприклад, за допомогою ігор і спеціальних вправ.

Безумовно, легше буде навчатись тій дитині, у якої гарно розвинута пам'ять.

Дуже бажаним для успішного навчання є вміння дитини відповідати на запитання, вміти висловлювати свої думки. Передумовою цих вмінь є достатній словниковий запас дитини. Достатній розвиток мовлення є ще одною складовою інтелектуальної готовності дитини до навчання.

Достатній розвиток м'язів руки, вміння виконувати пальчиками дрібні дії (наприклад, нанизувати намистинки) буде запорукою того, що дитина легко навчиться писати. [5]

Якщо Ви хочете, щоб дитина добре навчався, із радістю відвідував школу – допоможіть їй. Читайте малюку книжки: казки, вірші, оповідання. Після того, як казка прочитана, попросіть, щоб дитина переказала прочитане.

Розвивати мислення, увагу, пам'ять, дрібну моторику, розширювати словниковий запас можна і під час спеціальних ігрових занять із малюком (саме гра перетворює нудне навчання на яскраву, цікаву пригоду), і під час щоденного побутового спілкування. Наприклад, коли Ви гуляєте з малюком, розкажіть йому про те, яка зараз пора року, що відбувається у природі; якого кольору проїхала машина; яке дерево вище, а яке нижче. Розкажіть різні відомості про навколишній світ. Розширювати словниковий запас малюка можна за допомогою гри «Хто більше?»: загадайте якийсь предмет, чи явище, і називайте його ознаки: хто більше назве? Наприклад: «сніг» — білий, холодний, блискучий, іскристий, м'який, ранній, несподіваний, глибокий, дрібний, пухнастий, лапаний і т. д.

Щоб розвинути дрібні м'язи руки, надавайте малюку можливість ліпити, малювати, розфарбовувати розмальовки; вирізати чи виривати пальчиками обведені фігурки. Створіть разом з дитиною різні фігурки із паличок (можна використовувати навіть сірники – тільки обов'язково під Вашим

наглядом). Нехай малюк складе таку саму фігурку, яку склали Ви, спочатку дивлячись на неї (так буде розвиватись сприймання, вміння орієнтуватись на зразок), а потім по-пам'яті (щоб розвивалась пам'ять, Ваші фігурки із сірників спочатку мають бути дуже простими, поступово їх потрібно ускладнювати). [4]

Зараз у книжкових магазинах можна придбати велику кількість книжок по розвитку мислення, пам'яті, уваги, сприймання, по підготовці дитини до навчання у школі.

А щоб ігри Були успішними, дотримуйтеся важливого правила: під час гри забудьте про те, що Ви авторитетні і всезнаючі мама, тато, бабуся чи дідусь, а перенесіться у власне дитинство і станьте, хоч ненадовго, знову дитиною – будьте для малюка рівноправним партнером у грі, який також може сумніватись, сумувати і щиро радіти із своїх результатів.[3]

Психологічна готовність до школи – це комплексний фактор, що включає в себе не лише знання та навички, але й особистісні якості, емоційно-вольову сферу та мотивацію дитини. Інтелектуальна готовність, як один із компонентів психологічної готовності, відіграє ключову роль у успішному навчанні та адаптації дитини до шкільного життя.

Список використаних джерел:

1. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Готовність дитини до навчання / Упоряд. Максименко С. Д., Максименко К. С., Главник О. П. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 94 с.
3. Авраменко М.К. Підготовка дитини до школи. М., 1992. 48 с
4. Венгер Л. А. Психологічні питання підготовки дітей до навчання в школі / Л. А. Венгер. – Дошкільне виховання, 1990 – 289 с
5. Вікова психологія: Навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта, 2001. С. 175-232.

КОЛЕСНІКОВА Олена,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти зі спеціальності
053 Психологія, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **КОНДРАТЮК
Світлана**, кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ, ДИНАМІКА ТА НАСЛІДКИ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ

Конфлікти у сім'ї стали поширеним явищем, яке свідчить про дисгармонію в сімейних стосунках. Проблема виявлення сутності, причин, форм прояву конфліктів є особливо актуальною для психології сьогодення. Конфлікти, які порушують і навіть руйнують простір нормальної соціальної організації людства, не зупиняються на цьому, та проникають і в сферу приватного життя кожного індивіда, а саме в сімейно-шлюбні стосунки.

Сімейний конфлікт - досить поширене явище. І це не дивно, адже найбільш тісні контакти між людьми відбуваються саме в родині. При цьому кожен із членів сім'ї хоче жити згідно зі своїми ідеями і поглядами, і не завжди виходить порівняти їх зі звичками і переконаннями інших членів сім'ї. На цьому ґрунті і відбуваються сімейні конфлікти. Однак іноді конфлікти виникають, коли люди не розуміють один одного і приходять до неправильних висновків. Це призводить до вимогливості та образ, і не завжди виходить врегулювати проблему мирним шляхом.

Конфлікти у сім'ї найчастіше пов'язані з прагненням людей задовольнити певні потреби або створити умови для їх задоволення, іноді не враховуючи інтересів свого партнера. Конфлікти, як правило, викликані багатьма причинами. Ушакова І. у своїй праці трактує, що найчастішими причинами сімейних конфліктів є: претензії на лідерство; розподіл домашніх обов'язків; вимоги бюджетного контролю; в сім'ї склався авторитарний і жорсткий тип відносин; існування складних матеріальних проблем, які практично неможливо вирішити; авторитарне втручання родичів у подружні стосунки; існують суперечливі інтереси, прагнення, а можливості

задоволення сімейних потреб обмежені; психосексуальна несумісність подружжя; прагнення до осмислення власного «Я», яке не задовольняється; ігнорування почуття гідності вашого партнера; незадоволена потреба в позитивних емоціях: брак любові, турботи, уваги, розуміння; пристрасть одного з подружжя до надмірного задоволення своїх потреб (алкоголь, наркотики тощо); не задовольняється прагнення до взаємодопомоги та взаєморозуміння у веденні домашнього господарства та вихованні дітей; відмінності в потребах у дозвіллі та хобі [4, с.52].

Пірен М. виділяє інші причини конфліктів у сім'ї. Він приводить чинники, які найчастіше призводять до конфліктів: коли надто багато очікувань від партнера (партнерші), що роблять його (її) відповідальними за «ваше» особисте щастя; неправильне ставлення до сексуальних потреб у подружньому житті; заздрість успіхам партнера (партнерші) у сімейному житті; несерйозне ставлення до його (її) проблем і турбот; коли зневагою дають зрозуміти: «ти вже не така велика цінність для мене»; наголос на його (її) зовнішню (внутрішню) непривабливість [3].

Федоренко Р. вважає, що об'єктивними причинами подружньої дисгармонії є кризи розвитку сім'ї. Диференціюють кризи закономірні – залежні від тривалості існування сім'ї, які виявляються з більшою чи меншою гостротою у всіх сім'ях. Інший тип сімейної кризи залежить від індивідуальної історії існування сім'ї. Причинами такої кризи є: вікові особливості партнера, різкі зміни умов життя, потрясіння (переїзд, хвороба, зменшення бюджету, смерть, народження дитини). Аналізуючи сімейні конфлікти важливо враховувати закономірні кризові періоди розвитку сім'ї. Перший кризовий період у розвитку сім'ї спостерігається у перший рік подружнього життя. В цей період подружжя адаптується один до одного [5, с.186].

Другий кризовий період пов'язаний з народженням дитини. Поява дитини – важке випробування для багатьох сімей. На подружжя накладаються нові і важкі обов'язки щодо виховання дитини. У зв'язку з цим вони мають суттєво обмежені можливості для розвитку власних професійних здібностей та реалізації інтересів. Між подружжям і їх батьками можуть виникнути розбіжності з питань виховання дітей. У цей період втома дружини, пов'язана з доглядом за дитиною, може привести до тимчасової дисгармонії сексуальних відносин.

Третій період кризи сім'ї збігається із середнім шлюбним віком (10 – 15 років спільного життя), і характеризується

взаємним насиченням та появою дефіциту почуттів. Четвертий період кризи сім'ї настає через 18 – 24 років після одруження. Основна причина сімейної кризи в цей період пов'язана з емоційною залежністю дружини, що посилюється страхами перед можливою зрадою з боку чоловіка.

Особливості сімейного конфлікту можна побачити як в його динаміці, так і в його проявах. Динаміка сімейних конфліктів характеризується класичними етапами (виникнення конфліктної ситуації, розпізнавання конфліктної ситуації, відкрите протиборство, розвиток відкритого протиборства, вирішення конфлікту й емоційне переживання конфлікту). Проте, за словами Дуткевич Т., конфлікти в сім'ї характеризуються підвищеною емоційністю, швидкістю протікання кожного з етапів, формами протиборства (докори, образи, сварка, сімейний скандал, порушення спілкування і т. п.), та способами їх подолання (примирення, досягнення згоди, налагодження відносин на основі взаємних поступок, розлучення й ін.)[1, с.107].

Кожен конфлікт має процесуальний характер. Проте виникає можливість трансформації різних типів конфлікту (переходу конфлікту одного типу в інший). Найчастіше конфлікти викликані об'єктивними обставинами, хоча певний час вона можуть не усвідомлюватись. Сприйняття ситуації як конфліктної завжди має емоційне забарвлення. Конфліктна поведінка загострює емоційний контекст конфлікту, а негативні емоції стимулюють конфліктну поведінку. Це може породжувати нові чинники конфліктних дій. З іншого боку, зіткнення з реальністю може привести до адекватного розуміння конфліктної ситуації і сприяти її правильному розв'язанню.

Крім того, у міру розвитку конфлікту він може переходити з однієї форми в іншу. Внутрішній конфлікт можуть стати зовнішніми (особистісний у міжособистісний) або навпаки. Удавана суперечка на ґрунті непорозумінь може стати справжнім, реальним конфліктом. Конфлікт, що виник з одного приводу, може перерости у конфлікт з іншого приводу.

Іншою важливою особливістю сімейного конфлікту є те, що він може мати серйозні соціальні наслідки. Часто вони закінчуються трагічно. Нерідко призводять до різних хворобливих станів членів сім'ї, особливо важкі наслідки сімейні конфлікти мають для дітей.

Кругла Т. зазначає, що до негативних наслідків подружніх конфліктів відносять погіршення відносин, руйнування психологічного клімату в сім'ї, розпад сім'ї [2]. Розглядаючи

функції сімейного конфлікту, слід зазначити, що сімейний конфлікт традиційно розглядається як негативне явище, яке відіграє лише дестабілізуючу роль. Однак, згідно з сучасним розумінням, конфлікт може грати і позитивну роль як засіб пом'якшення протиріч.

У роботі Франчук Ю. виділяються протиріччя функціонування і суперечності розвитку [6]. Перший — це визнання стабілізуючої функції конфлікту: члени подружжя намагаються розібратися в існуючих розбіжностях і знайти спільну мову в поглядах і позиціях. Друга функція – розвиваюча – актуалізується в міру адаптації сімейних партнерів до нових етапів сімейних відносин, існуючої як динамічна система, що самоорганізується. Адаптація не завжди проходить безболісно і часто супроводжується значними конфліктами, але в даному випадку вона служить механізмом, що стимулює розвиток сім'ї як групи. Таким чином, в залежності від ступеня вирішення конфлікту, доцільності обраних способів його вирішення і мотивації можна виділяти не тільки руйнівну (деструктивну), але і творчу (конструктивну) функції конфлікту.

Конфлікти між членами сім'ї однозначно можна вирішити шляхом досягнення згоди зі спірних питань. Це найсприятливіший варіант подолання будь-яких сімейних конфліктів. Однак існують і неконструктивні форми подолання таких конфліктів. Прикладом цього може бути припинення контактів з дітьми чи іншими членами сім'ї, позбавлення батьківських прав. Такі наслідки лягають великим тягарем на батьків і дітей, викликаючи у них важкі емоційні та психологічні переживання.

Отже, можна зробити висновок про те, що сутність подружніх конфліктів полягає в загостренні протиріч при неузгодженості поглядів, розбіжності мотивів поведінки подружжя. Зіткнення незбіжних поглядів та інтересів, цілей, що проявляються в ситуації подружнього конфлікту. Дуже важливо вчасно заподіяти розвитку конфлікту задля нормального психоемоційного стану сім'ї. Найважливіший спосіб уникнути конфлікту – будувати сімейні стосунки на основі рівності, взаємної відповідальності, довіри та поваги.

Список використаних джерел:

1. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. С. 105 – 113.
2. Кругла, Т.О. Сімейний конфлікт: причини виникнення, попередження, врегулювання. Медсестринство, (4), С. 71 – 74
3. Пірен М. І. Конфліктологія: підручник. К.: МАУП, 2007. С. 99 – 100
4. Ушакова І. М. Психологія сім'ї. Конспект лекцій. Національний університет цивільного захисту України Кафедра психології діяльності в особливих умовах, Харків. 2017. С. 83.
5. Федоренко Р. П. Ф 33 Психологія сім'ї. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 364 с.
6. Франчук Ю. В. Особливості психопрофілактичної роботи з молодими сім'ями офіцерів прикордонників під час соціально-психологічної адаптації. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки. 2014. № 2. С. 364-370

КОНДРАТЮК Світлана,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

**ФУНДАТОР ВІТЧИЗНЯНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ
(ІНФОРМ-ДОСЬЄ ДО 125 РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ
ГРИГОРІЯ СИЛОВИЧА КОСТЮКА)**



Григорій Силлович Костюк народився 5 грудня (н.ст.) 1899 року в селі Могільне Херсонської губернії (тепер Гайворонського району Кіровоградської області) у селянській родині. Він мав

феноменальну пам'ять. Прекрасно вчився в церковно - парафіяльній школі, знав напам'ять Псалтир і Біблію.

У період з 1915-1919 роки навчався у Київській Колегії Селянський син Григорій Костюк зміг навчатися у цьому закладі завдяки тому, що в умовах великого конкурсу блискуче здав вступні екзамени і був зарахований на повне утримання закладу. Саме цей навчальний заклад вплинув на формування стилю подальшого життя та діяльності психолога [1].

У 1919 році, закінчивши навчання, Григорій Силович почав учителювати в рідному селі. А через рік вступив на філософсько-педагогічний відділ Київського вищого інституту народної освіти. Дослідницький хист у талановитого юнака прокинувся ще у студентські роки. Він був старостою студентського наукового гуртка (який тоді називався семінаром підвищеного типу), на заняттях якого виступав з цікавими доповідями. Ще студентом він починає викладати математику в київській трудовій школі № 6 ім. І. Франка, яка була в той час дослідною школою Наркомату України [3]. Початок студентського життя вченого співпав з періодом перетворення в Україні всієї системи вузівської підготовки і побудови нових форм організації науково-дослідної діяльності в країні. Цей проміжок часу необхідно започаткувати як старт діяльності Г. Костюка у науковій галузі.

У 1923 році, його як випускника вузу призначають директором цієї школи. Молодий педагог поєднував керівництво навчальним закладом із науково-дослідною роботою в аспірантурі за спеціальністю «психологія». По закінченні аспірантури (1928) успішно захистив кандидатську дисертацію, у якій узагальнив спостереження за розумовим розвитком учнів. Прийшовши до психологічної науки з учительської ниви, Григорій Силович протягом усієї своєї наукової діяльності підтримував тісний зв'язок із школою, добре знав її проблеми і потреби [2].

У 1924 році побачила світ перша наукова праця Г.С. Костюка – стаття «Математика в трудовій школі(з досвіду київських трудшкіл за 1923-1924 рр.) », присвячена методиці викладання математики. Це було одне з перших у радянській педагогічній психології досліджень проблеми психологічного складника навчання математики, оволодіння якою автор розглядав як необхідну умову формування в учнів логічного мислення, таких умінь і навичок, які б допомагали успішному засвоєнню низки інших навчальних програм, ідея праці

полягала в тому, щоб «оновити і зробити живим викладання дисципліни, яка славиться сухістю» [1].

До праць раннього періоду творчості Григорія Силевича належать статті про явище другорічництва у трудовій школі й засоби його запобігання шляхом організації додаткових занять («Масове другорічництво міської школи», 1930; «Організація додаткових занять з неуспішними учнями у школі», 1934). Вчений аналізує такі психологічні аспекти невстигання, як мотивації, різноманітність навчальних можливостей школярів, їхньої працездатності.

У висновках до порушеної проблеми Г.С. Костюк узагальнює причини другорічництва школярів: нерозвиненість словникового запасу, бідність уявлень, низьку стійкість уваги, невисоку працездатність. Важливим є те, що вчений не зводить навчальну працездатність до функції інтелекту, а трактує її, як «функцію цілісної особистості». Він вважає доцільним формуванням класів за рівнем підготовки, за станом загального розвитку, що сприяло б попередженню їхнього невстигання. Це положення згодом, уже 70-80 роки, реалізувалося в процесі комплектації класів вирівнювання [4].

На початку 30-х років, коли влада розгорнула наступ на педологію, а згодом і знищення її як науки, майже всі вчені, причетні до неї, зазнали нищівної критики та репресій і змушені були переорієнтувати тематику й напрями своїх досліджень.

У цей час Г.С. Костюк зосереджується на викладацькій діяльності: з 1930 р. працює на кафедрі психології Київського педагогічного інституту, яку згодом очолив, і паралельно керує відділом психології Українського науково-дослідного інституту педагогіки. У 1935 р. йому було присвоєно вчене звання професора [2].

Важливим явищем у передвоєнному науковому житті України стала публікація (1939) першого підручника з психології для педагогічних вузів за редакцією Г.С. Костюка, який написав до нього передмову і 16 із 20 розділів, що розкривають історію розвитку, сучасний стан і методи психологічної науки, проблеми людської свідомості і процесу мислення, питання психічних властивостей особистості.

У 1940-1941 роках вийшла з друку низка статей ученого, де порушувалися питання умов і рушійних сил психічного розвитку дитини, аналізувалося співвідношення спадковості, середовища й виховання у цьому процесі. На думку психолога, природні задатки ще не визначають сутності майбутніх психічних особливостей індивіда, а виступають лише певні потенції, що

реалізуються під впливом природного і суспільного середовище. Автор наголошував, що реалізація потенцій кожної дитини залежить від того, як дорослі організують її життєдіяльність, основним спрямуванням якої має бути засвоєння досягнень науки, мистецтва, культури [4].

Під час німецько-радянської війни, перебуваючи в евакуації, Костюк завідував кафедрою педагогіки й психології педагогічного інституту в Сталінграді. Переїхавши потім у Казахстан, він вів викладацьку роботу в Об'єднаному українському університеті.

Після визволення Києва восени 1943 р. вчений повертається додому і продовжує завідування кафедрою психології у київському педінституті ім. О.М. Горького і роботу в НДІ педагогіки. В цей час він домагається створення окремого науково-дослідного інституту психології, який і очолює у жовтні 1945р., залишаючись його незмінним директором до 1973 року [3].

Ідеї Г.С.Костюка, передусім принципів положення його концепцій психічного розвитку і розвивальних педагогічних впливів, підтверджувалися, застосовувалися і конкретизувалися в багатьох експериментальних дослідженнях як самого Костюка, так і його численних учнів. Про найважливіші результати цих досліджень учений доповів на XIV і XVIII Міжнародних психологічних конгресах (1954 р. у Монреалі та 1966 р. у Москві). Праці Г.С.Костюка (особливо з проблеми детермінації психічного розвитку) зацікавили іноземних психологів і педагогів. За кордоном їх було видано німецькою, японською, фінською мовами [4].

Інтенсивну роботу з організації психологічних досліджень Г.С. Костюк поєднував із підготовкою психологічних кадрів. Його підручники для вузів «Психологія» і «Вікова психологія» (1976) довгий час лишалися провідними в підготовці вчителів. Учений зробив помітний внесок у формування в Україні наукових кадрів вищої кваліфікації – аспірантів і докторантів, які згодом утворили його наукову школу і продовжували дослідницькі традиції вчителя.

Широку ерудицію в найрізноманітніших галузях – від математики до музики – вчений поєднував із сумлінним виконанням обов'язку неупередженого дослідника та зворушливою увагою до своїх колег і учнів. Від спілкування з ним вони отримували величезну інтелектуальну насолоду і духовну наснагу [2].

Проте його професійна доля не могла бути безхмарною. Адже довелося працювати в історичний період, мало сприятливий для вільного розвитку наук про людину.

У тоталітарні канони не вкладалися й інші сторони діяльності Г.С. Костюка як директора інституту. Так, він дбав, аби в інститутській бібліотеці була широко представлена література дореволюційного періоду, до якої ставилися з підозрою. Використовував усі можливості, зокрема, свій міжнародний авторитет і зв'язки, щоб діставати іноземні книжки й журнали, організував перекладання і реферування праць зарубіжних колег. Щодо кадрових питань, то на відміну від переважної більшості адміністраторів, які дбали насамперед про анкетний «ажур», Г.Костюк послідовно, раз у раз викликаючи цим незадоволення «керівних інстанцій», залучав до інституту і всіляко підтримував здібних науковців, незалежно від їхніх біографічних і анкетних даних [1].

Самостійна позиція вченого дратувала чиновників, які керували освітою і наукою. На нього тим важче було тиснути, що він не був членом КППРС. Нарешті, під час чергових ідеологічних заморозків 1972 р. терпець в начальства увірвався: тож Григорію Силовичу довелося залишити посаду директора. Проте вчений продовжував плідну роботу, очолюючи Київську лабораторію розвитку мислення школярів Інституту загальної та педагогічної психології АПН СРСР – аж до смерті. Помер 25 січня 1982-го в Києві [2].

Дуже важливим внеском Г.С. Костюка в науку є праці з історії психології. За його редакцією були видані чотиритомні «Нариси з історії вітчизняної психології». Загалом вченим було написано більше 300 наукових праць. Спадщина Г.С. Костюка відіграла істотну роль у розробці провідних ідей психології і донині залишається прикладом поєднання високого теоретичного рівня досліджень з їхньою прикладною спрямованістю [1].

Досягнення Г. Костюка здобули й офіційну оцінку: академік Академії педагогічних наук СРСР, заслужений діяч науки УРСР, кавалер кількох урядових нагород .

Пам'ятаємо і про його прекрасні людські якості – скромність, безкорисливість, активну доброту в поєднанні з чесністю, громадянською мужністю, відданістю справі науки і освіти. Він був батьком видатного академіка, нейрофізіолога Платона Костюка та відомого академіка мистецтвознавця Олександра Костюка [1].

Григорій Силович Костюк істотно збагатив психологічну науку, послідовно дбаючи при цьому про додержання методологічної культури, про системність у здобуванні, поширенні, вдосконаленні й застосуванні психологічних знань. Не менш важливо, що крізь усе життя він проніс одержану в юності від своїх учителів естафету високої культури і передав її численним учням. За несприятливих історичних умов він підтримував і розвивав життєдайні освітні, наукові і загальнокультурні традиції [4].

Список використаних джерел:

1. Біографія Г.С. Костюка.
<https://dnrb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/9886>.
2. Єфімова В. 120 років від дня народження Григорія Костюка (1899–1982) українського вченого-психолога, педагога.
<http://pmu.in.ua/nogroup/kostyuk/>
3. Український інститут національної пам'яті.
<https://uinp.gov.ua/istorychnyy-kalendar/lystopad/23/1899-narodyvsya-grygoriy-kostyuk-psyholog>.
4. Костюк Г.С. – особистість, вчений, громадянин / за ред. акад. С.Д.Максименка ; упоряд. канд. психол. наук В.В.Андрієвська. К.: Ніка-Центр, 2010. 216 с.
<https://lib.iitta.gov.ua/6256/1/Kostyuk.indd.pdf>

КОРІНЬ Божена,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **МОТОЗЮК Людмила**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сьогодні, в умовах тотальної війни в Україні, питання життєстійкості особистості набуває особливого значення,

оскільки соціальні виклики сучасного суспільства посилюють емоційне переживання людського буття. Життестійкість розуміється як здатність особистості протистояти стресу та ефективно відновлюватися після нього, тобто адаптаційно-захисний механізм особистості, який дозволяє їй протистояти стресогенним факторам та адаптуватися після психологічної травми. Життестійкість дозволяє людині переживати життєві виклики, долати труднощі, відновлювати життєздатність, зберігати психологічне здоров'я та цілісність. Складність та багатогранність поняття життестійкості вимагає міждисциплінарного підходу до її вивчення, і цей феномен активно вивчають науковці з психології, педагогіки, соціології, медицини та інших наук.

Оскільки студенти сучасних вищих навчальних закладів не пережили війн, пандемій і не знайомі з особливостями життя під час соціальних та економічних криз, розвиток життестійкості в сучасних складних умовах життя набуває особливої актуальності.

Проблему розвитку життестійкості особистості досліджували багато вітчизняних (К. Балахтар, С. Бужинська, Є. Гришин, К. Гуцол, З. Кіреєва, Г. Лазос, Т. Титаренко, І. Хоменко, О. Чиханцова) та зарубіжних (Л. Аллен, О. Байер, М. Маргаліт, А. Мастен, М. Фрейзер, К. Хертом) психологів. Проблему розвитку життестійкості особистості досліджували психологи (Л. Аллен, О. Байер, М. Маргаліт, А. Мастен, Д. Річардсон, М. Фрейзер, О. Фріборг, К. Хертом). У працях цих науковців розкрито зміст та психосоціальні чинники розвитку життестійкості особистості. Проте існує також небагато робіт, присвячених вивченню психологічних особливостей розвитку життестійкості у студентської молоді (Є. Грішин, С. Кузікова, О. Односталко, О. Шевченко).

Автором терміну "життестійкість" є американський психолог Е. Вернер у своїх ранніх роботах. У своїй практиці надання допомоги дітям зі складними життєвими та психічними станами вона звернула увагу на вироблення оптимальних методів подолання стресових факторів як звичної реакції. Пізніше дослідження життестійкості було поширено на дорослих і людей похилого віку.

Слід зазначити, що наукові дослідження за кордоном ведуться в різних напрямках: життестійкість розглядається як здатність людини долати несприятливі життєві умови, її потенціал для нормального, здорового функціонування в майбутньому [4]. Життестійкість фокусується на збереженні

психічного здоров'я під час небезпеки та відновленні психічного потенціалу після травми [2]. Життестійкість пояснюється як процес підтримки стабільного рівня психологічної та фізіологічної активності в несприятливих ситуаціях. Життестійкість розглядається як здатність людини адаптуватися до складних подій, відновлюватися психологічно і фізично, а також як здатність захистити себе після впливу негативних факторів. Зарубіжні науковці визначають життестійкість як динамічний процес, що сприяє адаптації людини перед обличчям несприятливих обставин [2].

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, «життестійкість - це здатність і особиста винахідливість справлятися зі складними ситуаціями за допомогою захисних факторів, таких як сприятливе зовнішнє середовище і розвиток адаптивних механізмів подолання» [1, с. 17]. За визначенням Американської психологічної асоціації (APA), життестійкість розуміється як процес позитивної адаптації перед обличчям несприятливих обставин, травми, трагедії або сильного стресу [1]. У працях О. Чиханцової та К. Гуцол зроблено спробу узагальнити зарубіжний досвід з проблеми дослідження життестійкості.

Аналіз наукових даних свідчить, що поняття "життестійкість" не має чіткого та однозначного розуміння у вітчизняній психологічній науковій спільноті. У наукових працях дослідники використовують низку термінів, пов'язаних з життестійкістю, серед яких: "стійкість до стресу", "життєздатність", "емоційна стійкість", "психологічна стійкість", "життестійкість особистості в екстремальних умовах", "адаптаційний потенціал особистості".

Існування різних інтерпретацій досліджень здатності особистості до подолання стресових ситуацій дещо ускладнює визначення основних характеристик життестійкості, але чітких критеріїв для розмежування цих понять не запропоновано.

На думку Г. Лазоса, життестійкість - це здатність людини будувати нормальне, повноцінне життя і справлятися з труднощами, що виникають [6]. Життестійкість, на думку дослідниці Г. Дубчак, формується в процесі оволодіння життєвим досвідом і професійними знаннями майбутніх фахівців [5, с. 25]. Таким чином, вікові особливості студента, його цінності, набутий емоційний досвід, професійні компетенції дозволяють йому успішно долати стресові ситуації та життєві труднощі. Крім того, Ю. Тептюк звертає увагу на сутність стресостійкості, наголошуючи на важливості формування таких

внутрішніх структур особистості: розуміння специфіки стресових ситуацій та вміння їх долати, адекватних емоційних реакцій на різні стреси, позитивних змін у стресових станах, зберігаючи при цьому ефективність подолання стресових ситуацій [6].

Вітчизняна дослідниця Є. Гришин коротко окреслює сучасний психодіагностичний інструментарій вивчення життєстійкості та визначає основні методи аналізу природи цього феномену. На основі вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду з цієї проблематики науковець доходить висновку, що поняття "життєстійкість" здебільшого розглядається як процес, особистісна риса, а також адаптаційні та захисні механізми індивіда. Авторка пише про вражаючі характеристики життєстійких людей: їхнє тверде прийняття реальності, глибока орієнтація на цінності та сенс, надзвичайна здатність до імпровізації [4].

Враховуючи ці характеристики, можна сказати, що студентські роки є сприятливим періодом для розвитку життєстійкості до невдач. Ми вважаємо, що життєстійкість є невід'ємною властивістю особистості, яка забезпечує здатність протистояти стресу, долати його та відновлюватися після нього, сприяючи психічному здоров'ю особистості та збереженню психологічного благополуччя.

Слід підкреслити, що при аналізі психологічних особливостей розвитку життєстійкості доцільно враховувати показники психічного здоров'я студентів. Ми погоджуємося з Ю. Андрушко, яка вважає, що основним критерієм психічного здоров'я студентів є здатність людини жити у внутрішній гармонії, що сприятиме активізації її внутрішньої свободи, відповідальності та розвитку духовного потенціалу [1, с.12]. Тому такі психологічні механізми, як самосвідомість, самоефективність та саморегуляція є дуже важливими для розвитку життєстійкості.

На думку О. Чиханцової та К. Гуцол, методологічною основою життєстійкості є концепції психічного здоров'я, благополуччя, самоактуалізації та особистісного самовизначення, самоефективності, самоставлення, позитивного способу особистісного функціонування та життєтворчості [2].

Вітчизняні та міжнародні дослідження показують, що життєстійкість формується в процесі взаємодії соціальних, психологічних та фізіологічних чинників на різних рівнях життя людини: макрорівні, тобто рівні взаємодії людини з громадою та

суспільством; мезорівні - рівні сім'ї, друзів, знайомих, колег по роботі; та мікрорівні, тобто рівні особистого простору людини, її інтересів, цінностей [2]. Під час травми на підсвідомому рівні активуються програми самодопомоги, а якщо вони не допомагають, то включаються ресурсні засоби виживання, які допомагають людині перейти на інший рівень саморегуляції [2].

Стрес, спричинений реаліями війни та воєнного стану в Україні, ускладнює задоволення базових потреб студентів, впливає на їхнє психічне здоров'я та розуміння існуючої реальності. Специфіка сучасного емоційного стану багатьох студентів вищих навчальних закладів полягає в індивідуальності їхньої поведінки в умовах короткочасного та довготривалого стресу. Тому необхідно розвивати у студентів стресостійкість.

На думку М. Шпак, "стресостійкість - це невід'ємна складова особистості, яка включає в себе сукупність когнітивних, афективних, адаптивних та особистісних рис, що забезпечують здатність людини протистояти стресу та протидіяти негативному впливу стресорів з метою збереження психічного здоров'я" [4, с. 202].

Це вимагає індивідуального підходу до розвитку стресостійкості студентів. Одні з них використовують власні сили та ресурси для відновлення здоров'я, інші покладаються на соціальну підтримку, а треті потребують тривалої психологічної допомоги фахівців. Завдання психологічних служб вищих навчальних закладів - сприяти розвитку стресостійкості студентів через тренінги, арт-терапію, індивідуальний підхід та навчання новим моделям емоційної поведінки.

Науково доведено, що на розвиток життєстійкості студентів впливають генетичні та соціальні фактори [3; 5]. До генетичних факторів належать тип нервової системи та генетичний генотип. Серед соціальних факторів пріоритетними є сімейні стосунки, позиція в студентській спільноті (яка формується через соціалізацію в середовищі однолітків, стосунки з однолітками, викладачами, батьками та іншими соціально значущими людьми).

Тип нервової системи, індивідуальні особливості: швидкість емоційних реакцій, ступінь збудження, вразливість нервової системи, що проявляються в пізнавальній активності, інтересі, емоційно-вольовій активності, характері, значною мірою впливають на прояв резистенції у студентів [6]. Важко розмежувати прояв вікових та індивідуально-психологічних особливостей, що призводять до виникнення резистенції у студентів-першокурсників, які проходять процес адаптації до

навчального закладу, нового міста та нового життєвого середовища. Адже емоційність, неконтрольована поведінка, імпульсивне прийняття рішень, що часто проявляється зовні, має глибоке коріння у впливі на організм стресових факторів. У воєнний час такі фактори загострюються через відсутність комфортних умов проживання та навчання.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що успішність адаптації студентів до нових умов життя в умовах війни в Україні значною мірою залежить від розвитку їхньої стресостійкості. Адаптивність студентів визначається внутрішніми (індивідуально-психологічними) та зовнішніми (соціально-психологічними) чинниками. Важливим зовнішнім ресурсом є психологічний супровід студентів в освітньому середовищі вищих навчальних закладів, який здійснюється практикуючими психологами та викладачами в процесі навчання. Зовнішні та внутрішні ресурси сприяють виробленню нових способів поведінки студентів у стресових ситуаціях.

Ми вважаємо, що життєстійкість є невід'ємною складовою особистості, що забезпечує здатність протистояти стресу, долати його та відновлюватися після нього, сприяючи збереженню психічного здоров'я та психологічного благополуччя індивіда. Ми вважаємо, що реалізація таких психологічних механізмів, як рефлексія, емоційна саморегуляція, ціннісні орієнтації, розвиток емоційного інтелекту та позитивного мислення в процесі соціально-психологічного тренінгу може бути ефективною у розвитку стресостійкості студентів у складних життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел:

1. Андрушко Я. С. Загально-психологічний дискурс проблеми психічного здоров'я особистості. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: зб. тез II Всеукр. наук.-практ. конференції (м. Львів, 20 жовтня 2017 р.). Львів : Державний університет внутрішніх справ, 2017. С. 10–14.

2. Балахтар К. С. Резильєнтність викладача ЗВО в умовах військового стану. Вісник національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія». 2022. № 20. URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/> (дата звернення: 20.01.2024).

3. Бужинська С. М., Скляр С. С., Даніліч-Скакун А. А. Стресостійкість студентів як складник успішності навчання у ЗВО. Габітус. 2021. Вип. 23. С. 55–59.

4. Грішин Е. О. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія». Вип. 64. С. 62–81. DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2021.64.04>.

5. Дубчак Г. М. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 41 с.

6. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології. Т. 3 : Консультативна психологія і психотерапія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2018. Вип. 14. С. 26–64.

КОНСТЯНТИНОВА Вікторія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **КОНДРАТЮК**

Світлана, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДЛЯ ПОЛЕГШЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ КРИЗ

У сучасному світі соціальні кризи стають не лише викликом для економічних та політичних систем, але й суттєво впливають на психологічний стан людей. Спільноти, які переживають соціальну турбулентність, зазнають значного стресу, що може впливати на їх здатність до соціальної адаптації. У зв'язку з цим виникає необхідність в розробці та впровадженні ефективних стратегій психологічної підтримки, спрямованих на полегшення соціальної адаптації та зменшення негативних наслідків соціальних криз. Враховуючи складність цієї проблеми, дослідники звертають увагу на різноманітні підходи та методи, спрямовані на покращення психологічного благополуччя та адаптації особистості в умовах нестабільності.

Наукові пошуки щодо психологічних стратегій адаптації людини базуються на ключових концепціях, які висвітлюють значення адаптації в умовах суспільних трансформацій.

Дослідники, такі як Є. Головаха, О. Злобіна, Т. Титаренко, наголошують на важливості адаптації в умовах невизначеності та непередбачуваності, які часто властиві кризовим ситуаціям. І. Пригожин, К. Шваб розглядають адаптацію як процес адаптування до змінного середовища, де важливим є вміння пристосовуватися та реагувати на негативні впливи. Дослідники, такі як В. Климчук, О. Нестерова, R. Tedeschi, С. Peterson, N. Park, M. Seligman, акцентують увагу на позитивних змінах, що можуть відбутися на рівні особистості, групи чи спільноти завдяки процесу адаптації під час кризових ситуацій. Їх дослідження допомагають розкрити сутність адаптаційних процесів та розробити ефективні стратегії для подолання соціальних криз[1,с.36-37].

У контексті стратегій психологічної підтримки для полегшення соціальної адаптації в умовах соціальних криз, важливо розуміти адаптацію як процес вибору альтернативних стратегій поведінки відповідно до зміни умов та обставин. Дослідники, такі як Р. Лазарус, В. Москаленко, О. Посипанов, А. Реан, М. Ромм, Т. Ронгінська, розглядають адаптацію як активний процес, у якому суб'єкт здатен вибирати та реалізовувати стратегії, спрямовані на досягнення адаптованості.

Зокрема, В. Москаленко, А. Реан відзначають важливість розрізнення стратегій соціальної адаптації за критерієм спрямованості вектора активності. Це означає, що стратегії адаптації можуть бути спрямовані на активне втручання у ситуацію (наприклад, пошук нових можливостей, залучення ресурсів тощо) або на пасивне прийняття умов (наприклад, прийняття стану речей, зниження очікувань)[2].

Під стратегією адаптації розуміється послідовність дій, структурованих і наповнених змістом, що визначають спосіб реалізації оптимальних адекватних ресурсів суб'єкта адаптації для досягнення адаптованості. Ці стратегії можуть включати в себе психологічні, соціальні, когнітивні та поведінкові аспекти, а їх вибір та реалізація залежить від індивідуальних особливостей, умов оточуючого середовища та цілей адаптації.

Такий підхід до розуміння стратегій адаптації дозволяє індивідуалізувати підходи до психологічної підтримки та розробляти ефективні методи, спрямовані на полегшення соціальної адаптації під час соціальних криз.

Під час аналізу стратегій адаптації людей до умов соціальних криз, важливо враховувати колективні форми поведінки, які можуть виникати в таких ситуаціях. Дослідники,

такі як С. Волеваха, О. Гарнець, І. Лінге, Ю. Саєнко, Н. Ходорівська, Ю. Швалб, звертають увагу на ризик закріплення апатично-депресивних або конфліктно-агресивних форм поведінки, які можуть стати домінуючими в спільнотах, що переживають кризові ситуації, та витіснити конструктивні стратегії подолання труднощів. Деякі дослідження, проведені С. Волевахою, О. Гарнець, І. Лінге, Ю. Саєнко, Н. Ходорівською, Ю. Швалб, досліджують адаптаційні можливості соціо-територіальних спільнот, їх стійкість та діапазон адаптаційних реакцій у контексті аналізу соціального капіталу як ключового ресурсу для адаптації локальних спільнот. Окремі дослідники, такі як О. Нечипоренко, Ю. Урманцева, F. Ellis, зосереджуються на аналізі колективної здатності людей справлятися з негативними впливами, пов'язаними із змінами клімату, та їхньою здатністю адаптуватися до них шляхом використання наявних можливостей. Такі підходи до дослідження динаміки та стратегій адаптації людей в умовах соціальних криз сприяють розумінню важливих аспектів, таких як внутрішні та зовнішні чинники, що впливають на спільноту, а також способи її реагування та взаємодії з ними.

Сучасні наукові дослідження адаптації до кризових умов базуються на інтегрованому підході, який акцентує на проблемі адаптації як окремої особи, так і різних груп. Основою цього підходу є поняття "резилієнс" (resilience), яке означає життєздатність, стійкість до травми та психологічна пружність. Резилієнс розглядається як динамічний процес, у якому позитивна адаптація відбувається в умовах негараздів, а також як збереження стану благополуччя, незважаючи на негаразди[2,с.46].

Дослідники, такі як N. Garmezy, A. Masten, J. Silk, розглядають резилієнс як цілісний конструкт, що стосується як окремої людини, сім'ї, так і громади чи спільноти. Вони надають визначення "резилієнсу спільноти" як процесу, що поєднує низку адаптивних мережевих здібностей у позитивну траєкторію функціонування й адаптації, в повноцінне населення після потрясіння або конфлікту.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, "резилієнс" розглядається як динамічний процес індивідуального та колективного реагування на несприятливі обставини. Це означає здатність протистояти таким обставинам, опановувати їх та відновлюватися після їхнього впливу. Такий підхід допомагає краще розуміти процеси адаптації і реагування на

кризові ситуації як на індивідуальному, так і на колективному рівнях[4,с.1147].

Дослідження українських науковців, таких як Н. Гусак, Л.Коробка та інші, щодо використання підходу "резилієнс" у наданні психосоціальної підтримки в умовах надзвичайних ситуацій заслуговують на особливу увагу. Цей підхід використовується для позначення ресурсів подолання надзвичайних подій та їх стресових наслідків, зокрема, воєнного конфлікту. Важливість і необхідність посилення "резилієнсу" акцентується як на індивідуальному рівні, так і на рівні спільноти у контексті адаптації до наслідків військових конфліктів[2].

Такий підхід дозволяє розглядати спільноту як суб'єкт адаптаційного процесу до соціальних криз. Соціальні спільноти, так само як і окремі люди, є носіями стратегій адаптації, які використовуються в різних сферах: від зовнішніх, таких як природне середовище, економіка, політика, до внутрішніх, які охоплюють знання, переживання, ставлення, ідентичність, цінності. Такий комплексний підхід допомагає краще розуміти та ефективно реагувати на виклики соціальних криз.

Існує ряд критеріїв класифікації стратегій соціальної адаптації, які дозволяють розрізняти різні підходи до подолання стресу та кризових ситуацій. Одним із таких підходів є розрізнення на адаптивні та дезадаптивні стратегії.

Адаптивні стратегії можна описати як позитивні пристосувальні підходи з додатковими корисними ефектами, що сприяють покращенню здібностей осіб, які зазнали стресу, під час спроб подолати кризову ситуацію. Натомість, дезадаптивні стратегії призводять до негативних змін у поведінці або можуть негативно впливати на здатність особи подолати кризу.

Крім того, стратегії соціальної адаптації можна класифікувати як адаптивні, частково адаптивні та неадаптивні, або як продуктивні-непродуктивні копінг-стратегії. Під час адаптивних стратегій особа намагається досягти своїх цілей із використанням власних ресурсів, в той час як неадаптивні стратегії можуть полягати у способах психологічного захисту, пасивності чи уникненні.

Деякі класифікації стратегій включають активні, реактивні та комбіновані підходи, або активні асертивні дії порівняно з пасивними обережними діями. Крім того, можуть розрізнятися стратегії, спрямовані на зміну ситуації, втечу від неї, а також на розвиток та пристосування до умов ситуації[5,с.279].

Загалом, різноманітність стратегій адаптації відображає різноманіття підходів осіб до різних ситуацій стресу та кризи, від активного впливу на ситуацію до емоційного реагування та пасивного прийняття обставин.

Стратегії подолання складних життєвих ситуацій використовуються для управління стресовими факторами та реагування на сприйняту загрозу. Ці стратегії можна класифікувати за кількома критеріями, такими як емоційний або проблемний копінг, когнітивний або поведінковий копінг, успішний або неуспішний копінг.

Федько О. вказує, що перетворювальні стратегії включають усвідомлення ситуації через когнітивне оцінювання, опрацювання проблеми та складання плану дій. Прийоми пристосування означають зміну характеристик або ставлення до ситуації, такі як позитивне тлумачення кризової ситуації чи використання рольової поведінки. Допоміжні прийоми самозбереження включають втечу від важкої ситуації або її "заперечення". Саморуйнівні стратегії, які включають наркоманію, алкоголізм чи суїцид, зазвичай не призводять до позитивних результатів[6,с.254].

За визначенням Титаренка Т., емоційні стратегії виглядають як реактивно-пасивний опір, що може призводити до зниження адаптаційних можливостей. Когнітивна стратегія може бути спрямована на свідоме порушення рівноваги та використання внутрішніх ресурсів для творчої побудови життя[5,с.279].

Загалом, розуміння та використання різних стратегій подолання може допомогти людині ефективно управляти стресом та адаптуватися до нових умов життя.

Стратегія адаптації окремого суб'єкта - це спосіб дій, які структуровані і наповнені змістом, спрямовані на досягнення оптимальних адаптивних реакцій. Ці дії визначають, як суб'єкт використовує наявні ресурси для успішної адаптації, і вони визначаються соціумом.

На сьогоднішній день існує значний обсяг знань про психологічну сутність не лише індивідуальних стратегій адаптивної поведінки, а й стратегій адаптації різних груп населення. У ході дослідження активних стратегій соціальної адаптації молоді в регіональному аспекті розглядалися конформні і нонконформні стратегії.

Конформізм вважається активною адаптивною стратегією, що включає як пасивне пристосування до зовнішніх обставин, так і активну імперативну поведінку, яка підтримується

соціально-когнітивними аргументами. За характером пристосувальної діяльності суб'єкта адаптації, соціальна адаптація може бути активною, пасивною (інерційною) або ситуативною (пасивно-активною).

Стратегія активної адаптації включає постійний пошук і застосування нових способів пристосування до змін у суспільстві з метою інтеграції. Пасивна (інерційна) адаптація передбачає використання випробуваних засобів для збереження звичного ритму життя. Ситуативна (пасивно-активна) адаптація полягає в ситуативній зміні стратегій, коли пошук нових способів може чергуватися з періодами очікування змін у суспільстві[4,с.23-24].

Отже, активна стратегія адаптації передбачає цілеспрямоване прагнення особи подолати складнощі та впоратися з факторами, які можуть порушити звичний порядок речей у її житті. Ця стратегія означає активну участь людини в перетворенні свого навколишнього середовища. Важливо зазначити, що ця активність може бути спрямована як на позитивні, так і на негативні зміни, і може мати як конструктивний, так і деструктивний характер. Наприклад, особа, яка використовує активну стратегію адаптації, може приймати рішучі кроки для розв'язання проблем, шукати нові шляхи для подолання складнощів і активно змінювати своє оточення, щоб досягти своїх цілей. Однак, у деяких випадках ця активність може призвести до негативних наслідків, наприклад, якщо особа використовує агресивні або шкідливі методи для досягнення своїх цілей. Отже, активна стратегія адаптації визначається не лише самою активністю особи, а й спрямованістю цієї активності та її впливом на оточуюче середовище.

Таким чином, розглянувши різноманітні стратегії соціальної адаптації та їхні типології, можна зробити висновок, що ефективна психологічна підтримка грає ключову роль у полегшенні соціальної адаптації в умовах соціальних криз. Важливою складовою такої підтримки є розвиток адаптивних стратегій, спрямованих на активну адаптацію до нових умов і здатних забезпечити оптимальний рівень функціонування в суспільстві. Проте, необхідно також враховувати індивідуальні особливості кожної людини та контекстуальні умови, оскільки інколи пасивні стратегії можуть бути також доцільними. Таким чином, ефективна психологічна підтримка повинна бути індивідуалізованою, спрямованою на розвиток адаптивних стратегій та забезпечення психологічного благополуччя особистості в умовах соціальних криз.

Список використаної літератури

1. Зімовін О. І., Заїка Є. В. Стимуляція та врівноваження рефлексивних проявів особистості. *Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання* : зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. пам'яті проф. С. П. Бочарової (30 берез. 2017 р., м. Харків, Україна). Харків, ХНУВС, 2017. С. 36–38.
2. Коробка Л. М. Психологічні стратегії як засоби реалізації індивідуальної і колективної адаптації до наслідків воєнного конфлікту . *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. Вип. 41. С. 46-56.
3. Лобанова А. С. Феномен соціальної мімікрії. Ін-т соціології НАН України. Київ, 2004. 221 с.
4. Спільнота в умовах воєнного конфлікту: психологічні стратегії адаптації : колективна монографія / за наук. ред. Л.М.Коробки. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019 286 с.
5. Титаренко Т. М. Як допомогти свідкам і учасникам травматичних подій: горизонти соціально-психологічної реабілітації. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. Київ, 2015. №4 (29). С. 279–282.
6. Федько О. Резерви поліпшення здоров'я населення засобами управлінського впливу на переважні життєві стратегії в умовах соціальної нестабільності. *Вісник Національної академії державного управління*. 2010. № 1. С. 254– 264.

КРЕНТОВСЬКА Анна,

вчитель-дефектолог, Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 32

ТАФІНЦЕВА Світлана,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

РОЗВИТОК РУХОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Порушення інтелектуального розвитку – це стійке, явно виражене зниження пізнавальної діяльності, що виникло на основі органічного ураження центральної нервової системи.

Переважно йдеться про ураження головного мозку. Визначено такі ступені інтелектуального порушення:

- легкий ступінь – F70 (IQ 50-69);
- помірний ступінь – F71 (IQ 35-49);
- тяжкий ступінь – F72 (IQ 20-34);
- глибокий ступінь – F73 (IQ нижче 20) [1].

Діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються особливим розвитком пізнавальної діяльності, якому притаманний недостатньо високий рівень довільної уваги (здатності зосередитися на тому чи іншому завданні), стійкості у сприйманні та аналізі явищ навколишньої дійсності; обмеження уваги [7, с. 8]. Н. Гладких визначає, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку розвиваються повільніше та інакше, ніж нормотипові діти. Їхній розвиток інколи нагадує схему «2 кроки вперед, 1 крок назад» [1].

Актуальний напрям діяльності педагога-дефектолога і спеціального психолога у роботі із дітьми з інтелектуальними порушеннями орієнтований на розв'язання проблем, пов'язаних з тими чи іншими труднощами у навчанні, вихованні, розвитку, а саме:

1) вивчення причин неуспішності в навчанні та пошуки шляхів їх подолання;

2) регуляцію стосунків у системах: дорослий – дитина, дитина – дитина, дорослий – дорослий. Розв'язування конфліктів;

3) виявлення труднощів, проблем індивідуального розвитку особистості та вжиття відповідних заходів;

4) розв'язування проблем особистого життя учасників навчально-виховного процесу (дітей, батьків, вчителів) [6, с. 18].

Окремою проблемою у роботі із дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку є розвиток їх рухової сфери, формування дрібної та крупної моторики. Адже діти із порушеннями інтелектуального розвитку часто мають обмеженість у розвитку рухових навичок порівняно зі своїми здоровими ровесниками. Вони можуть мати складнощі з координацією рухів, балансом, а також іншими аспектами моторики. А розвиток моторики допомагає дітям покращити свої навички самообслуговування, що важливо для їхньої самостійності та соціальної взаємодії з оточуючими. Таким чином, розвиток рухової сфери є важливим елементом комплексної підтримки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки він сприяє їхньому фізичному, когнітивному та соціальному розвитку, а також покращує їхню якість життя.

Властиве учням із порушеннями інтелекту раннє порушення в центральній нервовій системі спричиняє порушення в загальному соматичному стані і розвитку дитини. В моториці учнів спостерігаються більш-менш виражені порушення: в одних випадках порушується формування цілеспрямованих рухів, в інших – запізнюється автоматизація окремих рухів. Серед учнів спеціальної школи є діти, в яких обмежені рухи у кінцівках або спостерігаються зайві неупорядковані рухи, в'ялість, патологічна уповільненість у рухах, а також часткова атипичність фізичного розвитку [5, с. 106].

Загалом, діти з інтелектуальними порушеннями глибокого ступеня мають значне відставання у формуванні психомоторних функцій. Більшість дітей не може самостійно ходити і навіть сидіти. Не контролюють особисті фізіологічні потреби [7, с. 5]. Для дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня характерним є грубе недорозвинення рухової сфери, діти не вміють бігати і стрибати, їм важко переключатися з одного руху на інший. Диференційовані рухи пальців та рук для багатьох із них неможливі, що ускладнює формування навичок самообслуговування [7, с. 5]. Характерною рисою дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня є порушення загальної моторики, що ускладнює формування навичок самообслуговування, але поступово такі навички формуються [7, с. 6]. Діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають незначні порушення пізнавальної та емоційно-вольової сфер діяльності. Кількість таких дітей становить більшість серед тих, хто має інтелектуальні порушення. Такі діти зазвичай відстають у розвитку від своїх однолітків: пізніше починають ходити, розмовляти, термін оволодіння навичками самообслуговування у них більш тривалий. Рухи дітей незграбні, зазвичай вони фізично слабкі, часто хворіють [7, с. 6].

Розвиток рухової сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями має низку важливих переваг:

- вправи, спрямовані на розвиток моторики, сприяють загальному фізичному розвитку дитини. Вони сприяють покращенню м'язової сили, витривалості, гнучкості та координації рухів;

- розвиток рухової активності допомагає дітям з інтелектуальними порушеннями вдосконалювати свої навички самообслуговування, такі як одягання, вмивання, чи споживання їжі;

– окремі дослідження доводять, що фізична активність може покращити когнітивні функції, такі як увага, концентрація та пам'ять, що може бути особливо корисним для дітей з інтелектуальними порушеннями;

– заняття спортом або іншими активностями, спрямованими на розвиток моторики, можуть стимулювати соціальну взаємодію та спілкування з однолітками, що сприяє соціальній інтеграції та розвитку навичок спілкування.

Зокрема, О. Кас'яненко вважає, що велике значення в корекції недоліків фізичного розвитку і моторики, розвитку інтелектуальних можливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку займають рухливі ігри. В іграх зустрічаються всі основні види рухів – ходьба, біг, стрибки, подолання перешкод, перенесення вантажів [3, с. 247]. А. Заплатинська та Л. Шевчук визначають, що для дітей з порушеннями розвитку доцільним є застосування різноманітних корекційно-розвивальних рухливих ігор. Власне, рухлива гра дозволяє ненав'язливо вирішувати безліч корекційно-розвивальних завдань, ініціюючи активність самих дітей (на даному етапі розвитку спеціальної освіти рухливі ігри є базою для існування таких корекційних методик, як: сенсорно-інтегративна терапія, нейрокорекція та інші). Поєднання у рухливій грі трьох компонентів – фізичної вправи, емоційного тренінгу та розумового навантаження – наближує дитину до природного життя, засвоєння елементів соціальних навичок та взаємовідносин, розвитку особистості в цілому. Під час ігор створюється позитивна атмосфера, яка дозволяє дітям та дорослим виплеснути свої емоції назовні, що позитивно відбивається на подальшій поведінці та спілкуванні їх вдома. Тут вони можуть покричати, пошуміти, побігати вдосталь, посміятися приносить лише позитивний ефект від занять [2, с. 60]. О. Колишкін наводить результати проведеного дослідження, які відображають особливу роль в корекційній роботі з розумово відсталими дітьми адаптивного фізичного виховання. Воно, разом із завданнями зміцнення здоров'я, загартування, правильного фізичного розвитку дітей, спрямовано одночасно і на вирішення корекційних завдань шляхом подолання недоліків фізичного розвитку і порушень моторики учнів з інтелектуальними порушеннями, що сприяє компенсації інтелектуальних і психічних дефектів. Дослідник пропонує використовувати в роботі з учнями 1-4-х класів спеціальних шкіл для дітей зазначеної нозології спеціальної авторської методики на уроках фізичної культури, української мови,

ритміки, на заняттях з логопедії, лікувальної фізичної культури, а також в позаурочний час. Складовими методики корекційно-оздоровчих рухових дій є «алфавіт рухів тіла» і корекційно-оздоровчі ігри в русі. [4, с. 62]. З. Маматова вважає, що фізичне виховання виступає не лише як один із засобів усунення недоліків у руховій сфері, але й повноцінного фізичного розвитку, зміцнення здоров'я, адаптації в соціум [5, с. 106].

Загалом, розвиток рухової активності дітей із інтелектуальними порушеннями вирішує такі завдання у спеціальній школі:

- зміцнення здоров'я та загартовування організму, формування правильної постави, удосконалення рухових вмінь та навичок прикладного характеру: розвиток рухових якостей (сили, швидкості, гнучкості, витривалості, спритності);

- корекція та компенсація порушень фізичного розвитку та психомоторики;

- формування та виховання гігієнічних навичок при виконанні фізичних вправ; утримання стійкості працездатності на досягнутому рівні;

- формування пізнавальних інтересів, передача доступних теоретичних відомостей з фізичної культури;

- виховання достатньо стійкого інтересу до занять фізичними вправами;

- виховання морально-вольових якостей: наполегливості, сміливості, витривалості та ін. [5, с. 106].

На основі узагальнення наукових досліджень та власної педагогічної діяльності ми визначаємо напрями розвитку рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями, спрямованих на стимулювання їх фізичної активності та розвитку рухових навичок:

1. Індивідуальні заняття з фізичної культури. Індивідуальні заняття під керівництвом кваліфікованого фахівця можуть допомогти розвинути різні аспекти рухової сфери, включаючи координацію, силу, гнучкість та стійкість. Саме індивідуальний підхід максимально враховує особливості розвитку кожної дитини.

2. Групові заняття. Участь у групових заняттях сприяє соціалізації та взаємодії з іншими дітьми, а також сприяє розвитку рухових навичок та підвищенню мотивації до занять спортом.

3. Ігрова методи. Використання ігор та іграшок, спрямованих на розвиток рухових навичок, може бути

ефективним способом стимулювання фізичної активності та розвитку рухової координації.

4. Масаж та фізіотерапія. Використання масажу та фізіотерапії може допомогти поліпшити м'язовий тонус, координацію та рухову функцію дитини.

5. Адаптивні спортивні заняття. Участь у спеціально адаптованих спортивних програмах та заняттях може допомогти дітям з інтелектуальними порушеннями розвивати рухові навички та відчувати себе учасниками спортивних заходів.

6. Танці та ритмічні заняття. Танцювальні та ритмічні заняття сприяють розвитку координації, гнучкості та силових навичок, а також покращують емоційний стан дитини.

7. Використання спеціалізованих технологій. Використання спеціальних рухових ігор або програм на комп'ютері може бути ефективним способом стимуляції рухового розвитку, а також забезпечує додаткову мотивацію для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Важливо пам'ятати, що підхід до розвитку рухової сфери дитини з інтелектуальними порушеннями повинен бути індивідуалізованим, враховувати потреби та можливості кожної конкретної дитини.

Список використаних джерел:

1. Гладких Н. Як працювати з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Методи та поради. *Нова українська школа*. 2020. 23 грудня. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-pratsyuvaty-z-ditmy-z-intelektualnymy-porushennya-metody-ta-porady-2/> (дата звернення 15.04.2024)

2. Заплатинська А. Б., Шевчук Л. А. Рухливі ігри як засіб адаптивної фізичної культури для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2020. № 3. С. 57-63.

3. Кас'яненко О. М. Розвиток фізичних якостей дітей дошкільного віку з вадами інтелекту. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2017. С. 247-249.

4. Колишкін О. Розвиток рухової сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями засобами адаптивного фізичного виховання. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 4. С. 58-63.

5. Маматова З. Р. Фізичне виховання та рухова активність дітей із порушеннями інтелекту. *OLYMPICUS*. 2024. № 1. С. 106-112.

6. Психологія дітей з інтелектуальними порушеннями. Методичні вказівки до самостійної роботи для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 016 «Спеціальна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Укладач О. І. Утьосова. Ужгород: ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2024. 78 с.

7. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

КУПРІЙ Яна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **КОНДРАТЮК Світлана**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ У НЕПОВНИХ СІМ'ЯХ

Поняття "соціалізація" (від латинського Socialisation — суспільний) усе активніше використовується як наукова категорія представниками широкого спектра наук — філософії, соціології, психології, політології, педагогіки та інших. Виникнення цього поняття в американській і французькій соціології відносять до кінця XIX століття і пов'язують з іменами американського соціолога Ф. Гіддінгса (1855-1931) і французького соціолога Г. Тарда (1843-1904) [2].

Під соціалізацією в сучасній соціології та психології зазвичай розуміють процес засвоєння індивідом зразків поведінки, психологічних механізмів, соціальних норм і цінностей, необхідних для успішного функціонування в сучасному суспільстві. Отже, мова йде про придбання і нагромадження в процесі соціалізації індивідуального соціального досвіду, необхідного для нормальної життєдіяльності та взаємодії із соціальним оточенням в суспільстві [2].

У статті І. Кона і В. Ольшанського соціалізація визначається як "процес, у ході якого підліток з визначеними особистісними

здатками здобуває якості, необхідні йому для життєдіяльності". Н. Андрєєнкова у дослідженні соціалізації, як процесу становлення людини виділила декілька важливих аспектів які впливають на соціальні контакти індивіда з оточуючими людьми. З цих позицій у структуру соціалізації вона включила наступні фактори: соціальне пізнання, оволодіння визначеними навичками практичної діяльності, інтеріалізація визначених норм, позицій і ролей, вироблення ціннісних орієнтацій і установок, а також включення людини в активну творчу діяльність. Поряд з цим авторка чітко визначає свою позицію стосовно взаємодії процесів соціалізації і виховання [4].

Як відомо, сім'я виступає важливим каталізатором для формування характеру та особистості дитини, будучи невід'ємним інститутом виховання протягом тривалої частини її життя. В контексті неповної сім'ї, яка складається з одного з батьків (найчастіше матері) та його дітей, підліток стає активним учасником складного соціального механізму. Цей родинний формат сприяє розвитку внутрішньоособистісних ресурсів та соціальної витривалості, адаптуючи підлітків, які виховуються в неповних сім'ях, до викликів сучасного суспільства [2].

Останнім часом в Україні чисельність неповних сімей суттєво зростає, і найпопулярнішими причинами цього є розірвання шлюбу, подружня зрада одного з партнерів, позашлюбне народження дитини, або ж смерть одного з батьків. На жаль, після повномасштабного вторгнення росіян, кількість неповних сімей в Україні збільшилася, і причиною цього стали події які зараз відбуваються на бойових територіях. Захищати Україну від російських загарбників переважно йдуть чоловіки віком від 25 до 60 років. За статистикою більшість із них вже мають сім'ю та виховують дітей. І як би сумно це не звучало, але багато з них не повертаються живими. В результаті діти залишаються напівсиротами, без батька, і це сильно впливає на їх подальшу соціалізацію.

Ще одним найбільш розповсюдженим джерелом виникнення неповних сімей сьогодні є розлучення, оскільки за умовною статистикою кожен четвертий шлюб у країні - розпадається. Відчуття втрати та невпевненості у своєму місці в суспільстві можуть виникнути внаслідок неповноцінної взаємодії з обома батьками. Важливий аспект виховання - стабільність та регулярність емоційного спілкування, що допомагає підліткові створити внутрішню опору та впевнитися у власному місці в родині та суспільстві [4].

Додатково, відсутність одного з батьків може призвести до низької самооцінки через відчуття втрати. Підліток може відчувати втрату не тільки в батьківській фігурі, але й у пов'язаних з нею сімейних ритуалах, традиціях та спільних діяльностях. Це відсутність може порушити формування особистої ідентичності та викликати пошук себе в контексті відносин із суспільством [1].

Б. Ананьєв у своїй роботі зазначає, що психосоціальний вплив відсутності одного з батьків може також виявитися в підвищеній вразливості підлітка до соціального стресу. Не достатня кількість підтримки обох батьків у складних ситуаціях може призвести до формування низької стійкості, життєвих труднощів та викликати психічний дискомфорт [1].

Практикуючі психологи працюючи з підлітками, які виховуються в неповних сім'ї, зробили висновок, що дитина, яка пережила розлучення батьків, втратила одного з батьків, або ж з народження виховувалася лише мамою або лише татом, у майбутньому буде мати труднощі із соціалізацією.

Л. Рень; К.Хорт провівши аналіз численних соціологічних досліджень зробили висновок, що в неповних сім'ях зростає ризик залучення підлітків до алкоголю, куріння, наркотиків та ранніх статевих зв'язків. Дослідники, які займалися вивченням цього питання, запевняють, що така поведінка підлітка спровокована тим, що в рамках виховної діяльності одному з батьків не вдається здійснювати повноцінний контроль за своєю дитиною та загалом впливати на її виховання. Цьому сприяє низка об'єктивних причин [4]. М. Головка вважає, що насамперед, руйнується звична тріада в сім'ї: «батько, мати та дитина», і дитині стає набагато важче соціалізуватися в суспільстві, оскільки вона може піддатися цькуванню від однолітків, які зростають у повноцінних, повних сім'ях. По-друге, підлітки які виховуються в неповній сім'ї, зачасту можуть винити одного з батьків у втраті іншого. У них зникає довіра до оточення і у кожному вони бачать зрадника, тому їм важко соціалізуватися в суспільстві. Третя та головна причина – надмірна зайнятість на роботі, яка не дозволяє приділяти дітям достатньо уваги, адже турбота про виховання дитини у неповній сім'ї – це, перш за все, турбота про створення необхідних матеріально-побутових умов життя та соціалізації [3].

Однак, незалежно від причин утворення неповної сім'ї, підлітки заслуговують на чуйне ставлення з боку суспільства. Підлітки, які виховуються в таких сім'ях повинні отримувати належну підтримку, тому заклади освіти не повинні бути

осторонь цієї проблеми. А тому ми вважаємо, що з підлітками, які виховуються в неповних сім'ях, психологу або ж соціальному педагогу потрібно проводити спеціальну роботу, яка допоможе покращити їх соціалізацію.

Для того щоб більш глибоко усвідомити проблему нашого дослідження, доцільним буде охарактеризувати чинники впливу неповної сім'ї на соціалізацію підлітка. На думку науковців Л. Рень та К. Хорт на процес адекватної соціалізації чинять вплив такі фактори:

- склад сім'ї (матір, тато, брати, сестри, бабуся, дідусь, інші родичі);
- роль дитини в сім'ї (онук/онука, син/донька тощо);
- агенти соціалізації (авторитет для дитини із числа членів родини);
- стиль виховання (матріархат, патріархат, демократія тощо);
- особистісний та творчий потенціал родини (моральні цінності батьків, їхні лідерські якості, рівень освіти, потреба в самоосвіті, здатність до творчої діяльності членів сім'ї) [4].

О. Бондарчук вважає, якщо дитина позбавлена хоча б одного фактора впливу родини на її соціалізацію, то відбувається порушення цього процесу. У неповних сім'ях, де лише мама виховує дитину, хлопчики не бачать прикладу чоловічої поведінки в сім'ї, що сприяє формуванню в процесі їх соціалізації неадекватного уявлення про рольові функції чоловіка та батька. Таким самим чином це впливає на соціалізацію дівчаток. Коли дівчинка виховується тільки мамою, спотворюються її уявлення про рольові функції жінки та матері. В майбутньому їй дуже важко вступити в стосунки, оскільки в неї значно порушена довіра до чоловіків [2].

М. Головка вважає, що зменшена можливість спілкування підлітка з обома батьками внаслідок виховання одним із них, може негативно впливати на рівень розвитку його комунікаційних навичок у різних аспектах. По-перше, відсутність постійної взаємодії з обома батьками може визначити обсяг слів, які підліток почуває себе вільним використовувати. Заборони або відсутність комунікації можуть зробити його більш замкненим у висловлюванні своїх думок та почуттів [4].

По-друге, виховання одним із батьків може призвести до обмеженого сприйняття різноманітності комунікаційних стилів. Кожен батько чи мати може мати унікальний спосіб спілкування та вирішення конфліктів, і відсутність можливості спостерігати

за цими різноманітностями може призвести до обмеження розуміння різноманітних способів комунікації [4].

По-третє, неспроможність спілкуватися з обома батьками може обмежити розвиток вміння слухати інших людей. Важливість вивчення емпатії та здатності розуміти погляди інших осіб не може бути недооцінена. Невідомість та відсутність взаємодії з іншою половиною сім'ї може призвести до формування менш розвиненої здатності враховувати інші точки зору [4].

У кінцевому підсумку, дефіцит моделювання ефективної міжособистісної комунікації може створити труднощі для підлітка в ефективній взаємодії з іншими, що може впливати на його соціальну адаптацію та взаємини у різних сферах життя.

Б. Ананьєв вважає, що необхідно вчасно звернути увагу на підлітка, який з тих чи інших причин опинився в неповній сім'ї. Важливою у цій ситуації є тісна взаємодія соціального педагога або ж психолога із класним керівником, який володіє інформацією про склад сім'ї дитини, її умови утримання тощо [5].

Отож, проаналізувавши питання соціалізації підлітків які виховуються в неповних сім'ях, можна зробити висновок, що ця проблема дійсно є неабияк актуальною у сучасному суспільстві. Такі підлітки потребують особливої уваги з боку соціальних педагогів та практичних психологів у закладах освіти та суспільства загалом. На жаль сучасні підлітки є надто жорстокими, тому дуже часто особи, які виховуються в неповних сім'ях зазнають цькування та засудження від однолітків. Навіть у період нинішньої ситуації в країні, коли багато дітей втратили батька на війні, можна прослідкувати як з них знущаються однокласники: "А де твій тато?", "Коли він приїде?", "А як тобі живеться тільки з одним із батьків?". Тому цю проблему потрібно вирішувати, щоб підлітки, які перебувають у неповних сім'ях почували себе повноцінно та мали можливість нормально жити та соціалізуватися.

На нашу думку, перспективи подальших досліджень даної проблеми включають глибше вивчення впливу сімейного контексту на формування ідентичності та соціальних навичок підлітків. Також доцільним буде детальніше розглянути ефективні методи соціально-педагогічної підтримки підлітків з неповних сімей, для забезпечення їхнього повноцінного розвитку. Подальші дослідження можна також сфокусувати на вивчення ролі шкільного середовища та підтримки вчителів у соціалізації цієї категорії підлітків.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Проблеми підліткового віку. К., 1994., 265 с.
2. Бондарчук О. І. Сім'я, як осередок соціалізації дитини. Проблеми соціальної захищеності дітей в ринкових умовах., К.: «АЛД», 1998., 186 с.
3. Головка М. Д. Соціально-педагогічні умови виховання дитини у неповній сім'ї. Психологічний дискурс. Вип 1. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_9/10.pdf
4. Рень Л. В; Хорт К. Г. Особливості соціалізації дітей, які виховуються в неповних сім'ях. Психологічний дискурс. Вип. 1. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?
5. Юрченко І. В. Психологічна характеристика неповної сім'ї. Альманах студентського наукового товариства. Актуальні питання психологічної науки. Р.: «РДГУ», 2008., 203 с.

КУПРІЙ Яна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **КОНДРАТЮК Світлана**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ. ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА НАЙПОШИРЕНІШІ ОЗНАКИ ПРОЯВУ

За словами відомого австрійського психотерапевта Альфріда Ленгле: «Емоційне вигорання (burn - out) - це симптом нашого часу. Це стан виснаження, який призводить до паралічу наших сил, почуттів і супроводжується втратою радості та задоволеності життям. У наш час випадки синдрому вигорання частішають. Це стосується не тільки соціальної сфери, для якої цей синдром був характерний і раніше, але й загалом професійного та особистого життя людини. Поширенню синдрому вигорання сприяє наша епоха – час популяризації

культу досягнень за мінімізації зусиль, необмеженого споживання, нового матеріалізму, максимізації розваг і отримання задоволення від життя. Це час, коли ми експлуатуємо самі й дозволяємо себе експлуатувати» [7].

Термін «вигорання» уперше було введено до наукового обігу у 1974 р. американським психологом німецького походження Г. Фрейденбергером. Він досліджував представлений феномен саме у вигляді психічної перевтоми, та значну увагу приділяв дослідженням даного феномену у робітників сфери обслуговування, медичних установ та соціальних організацій [8]. Г. Фрейденберг стверджував, що ввів цей термін для характеристики психологічного стану людей, їх деморалізації, розчарування та крайньої втоми [8].

Американська соціальна психологиня Крістіна Маслах (Christina Maslach) дала терміну емоційне вигорання наступне визначення. За її словами, це «синдром фізичного й емоційного виснаження, включаючи розвиток негативної самооцінки, негативного відношення до роботи та втрати розуміння і співчуття стосовно іншої людини» [3]. Ще одним своїм трактуванням, вона заперечила думку подальших дослідників, вказавши, що емоційне вигорання - «не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а реакція виснаження, що виникає на тлі стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням» [6].

Здійснивши низку досліджень вчені виявили, що найчастіше до виникнення синдрому емоційного вигорання схильні особи, що мають занадто високі вимоги до себе. До їх категорії можна віднести студентів усіх факультетів вищих навчальних закладів, оскільки в процесі навчання більшість із них бачать ідеального фахівця зразком невразливості та досконалості. Особистості цієї категорії часто вважають, що їх робота – це не просто обов'язок, а значно більше, тому асоціюють її із своїм призначенням, місією. В результаті, це призводить до того, що у них стирається грань між навчанням та особистим життям [5]. Вони забувають про баланс між роботою та відпочинком, вичерпують усі ресурси та в результаті вигорають.

Виникнення синдрому емоційного вигорання в студентів у ВНЗ, в більшості випадків супроводжує надмірне навантаження академічними вимогами, які студент зобов'язаний виконувати, щоб в результаті отримати документ про здобуття вищої освіти; соціальними вимогами до яких можна віднести участь у групових проектах, активну взаємодію з одногрупниками та викладачами, участь у студентському житті і тому подібне;

особистими вимогами, тобто досягнення поставлених цілей, саморозвиток, хороші показники навчання і тому подібне. Усі ці вимоги, постійна нестабільність режиму, конкурентність з одногрупниками в подальшому призводить до безсилля, стресу та втрати мотивації і ресурсу. А це, в свою чергу, може призвести до емоційного вигорання.

Надмірне навантаження, швидкий темп проходження та засвоєння навчального матеріалу, постійна оцінка та критика, все це вимагає від студентів самоконтролю, затрат великої кількості ресурсів та широкої варіації умінь. Коли студент бачить, що не встигає за усіма або ж не відповідає певним встановленим критеріям, у нього можуть розвиватися негативні психічні стани, такі як: апатія, зниження пізнавальної активності, емоційне напруження, що в кінцевому результаті призводить до емоційного вигорання.

Для більш глибокого розуміння феномену емоційного вигорання варто розглянути його тривимірну модель, яку запропонував науковець В. Бойко. За його теорією, до структурних компонентів емоційного вигорання відносяться такі 3 стадії як: напруження, резистенція та виснаження. Кожна із них супроводжується чотирма симптомами, завдяки яким можна дослідити специфіку прояву синдрому [4].

Стадія «напруження» – слугує передвісником і «пусковим» механізмом у формуванні емоційного вигорання. До симптомів даної стадії відносять:

1. Симптом «переживання психотравмуючих обставин». В людини проявляється посилене усвідомлення психотравмуючих чинників професійної або навчальної діяльності, яких їй важко, а іноді навіть не можливо позбутися [4].

2. Симптом «незадоволення собою» – в результаті невдач або нездатності вплинути на психотравмуючі обставини, людина зазвичай відчуває незадоволення собою, обраною професією, посадою. Така незадоволеність часто призводить до погіршення самооцінки та втрати впевненості у собі [2].

3. Симптом «загнаності в клітку» – коли людина відчуває значний тиск психотравмуючих обставин і не може їх усунути, у неї з'являється відчуття ніби виходу у неї нема. Вона намагається щось змінити і обдумує незадовільні аспекти своєї роботи. Це призводить до посилення психічної енергії за рахунок індукції ідеального: працює мислення, діють плани, цілі, сенси [2].

4. Симптом «тривоги і депресії» – виявляється у зв'язку з навчальною діяльністю в особливо складних ситуаціях, що

спонукають до емоційного вигорання як засобу психологічного захисту. Відчуття незадоволеності діяльністю і собою породжують могутнє енергетичне напруження у формі переживання ситуативної або особистісної тривоги, розчарування в собі та в обраній професії [4].

Друга стадія емоційного вигорання - «резистенція», іншими словами – опір. На цій стадії людина в певній мірі намагається ізолюватися від неприємних вражень та захистити себе від зовнішніх впливів [4]. До цієї стадії можна віднести такі симптоми: неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація; розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків [2]. Розглянемо їх характеристику:

1. Симптом «неадекватного вибіркового емоційного реагування» слугує ознакою вигорання, коли людина перестає відчувати різницю між економічним проявом емоцій і неадекватним вибіркоvim емоційним. Вона підключає до взаємодії з партнерами емоції досить обмеженого реєстра й помірної інтенсивності: легка усмішка, привітний погляд, спокійний тон мовлення, стримані реакції на сильні подразники [6]. Однак, з часом починає «економити» емоції, обмежує емоційну віддачу за рахунок вибіркового реагування під час соціальних контактів.

2. Симптом «емоційно-моральна дезорієнтація» проявляється у тому, що у людини виникає потреба в самовиправданні, не виявляючи належного емоційного ставлення до суб'єкту, вона захищає свою стратегію. Подібні прояви сигналізують те, що емоції недостатньо стимулюють етичні відчуття [4].

3. Симптом «розширення сфери економії емоцій» проявляється у тому, що під час будь-якої діяльності (навчання, робота і тд.) людина настільки втомлюється від контактів, розмов, відповідей на запитання, що не хочеться спілкуватися навіть з друзями чи сім'єю [2].

4. Симптом «редукції професійних обов'язків» проявляється у тому, що людина намагається полегшити обов'язки, які вимагають емоційних витрат.

Третя стадія емоційного вигорання - «виснаження». Вона характеризується більш-менш вираженим падінням загального енергетичного тону й ослабленням нервової системи. Емоційний захист у формі «вигорання» стає невід'ємним атрибутом особистості. До її симптомів можна віднести:

1. Симптом «емоційного дефіциту» проявляється у тому, що людина відчуває, ніби емоційно вона уже не в змозі допомогти собі та суб'єктам своєї діяльності. Не в змозі увійти в їх становище, брати участь у спільній діяльності та співпереживати, відгукуватися на ситуації, що повинні зачіпати, спонукати, підсилювати інтелектуальну, волюву й етичну віддачу [1].

2. Симптом «емоційної відчуженості» проявляється у тому, що людина практично повністю виключає емоції зі сфери власної діяльності. Їй на усе стає байдуже, майже ніщо не викликає емоційного відгуку – ані позитивні обставини, ані негативні [У].

3. Симптом «особистісної відчуженості або деперсоналізація» – проявляється у повній або частковій втраті інтересу до інших суб'єктів діяльності. Людину обтяжують власні проблеми та потреби, тому вона не проявляє жодних відчуттів до інших. Її не цікавлять ні їх присутність, ні сам факт їхнього існування [1].

4. Симптом «психосоматичних і психовегетативних порушень» проявляється на рівні фізичного і психічного самопочуття. Перехід реакцій з рівня емоцій на рівень психосоматики свідчить про те, що емоційний захист (вигорання) самостійно вже не справляється з навантаженнями і енергія емоцій перерозподіляється між іншими підсистемами особистості. У такий спосіб організм рятує себе від руйнівної потужності емоційного вигорання [1].

До того ж, варто зазначити, що перебуваючи на третій стадії емоційного вигорання людина відчуває не лише фізичну та емоційну втому, але і втрату сенсу життя, усі цілі вона вважає недосяжними, у неї повністю зникає інтерес до будь-якої роботи та суттєво знижується рівень вмотивованості. Часто на цій фазі виникає відчуття відчуженості від навколишнього світу та інших людей.

Отож, здійснивши аналіз синдрому емоційного вигорання в контексті навчального процесу у вищих навчальних закладах (ВНЗ) можна зробити висновок, що основні чинники його виникнення включають надмірне навантаження, високі очікування щодо академічної успішності, відчуття соціальної ізоляції та невідповідність особистих очікувань і реальних можливостей. До найпоширеніших ознак прояву даного феномену у студентів ВНЗ можна віднести: виснаженість, втрату інтересу до навчання, зниження самооцінки та невпевненість у власних здібностях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балакірєва К. О. Профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання. Психологічний дискурс. Вип. 1. URL: <https://www.slideshare.net/undpukraine/ss-48391940>
2. Драга Т. М. Особливості синдрому емоційного вигорання. Психологічний дискурс. Вип. 1. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/276628757.pdf> (дата звернення: 22.10.2017).
3. Гуляс І. А.; Чуйко Г. В. Синдром емоційного вигорання: коли він починається. Психологічний дискурс. Вип. 1. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2008/8_9_2008/2_9.pdf (Журавська Д.С., Клімишина Н. О., Павлюк М.М., Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності. Психологічний дискурс. Вип. 1. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/3397/1/Diagnostika%20rivnya%20emotciinogo%20vygorannya.pdf>
4. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К: «Педагогічна думка». 2016. 219 с.
5. Редько С. І. До проблеми дослідження синдрому емоційного вигорання керівників загальноосвітніх закладів. Психологічний дискурс. Вип. 1. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9409/7/S_Redko_ZNP_IS.pdf
6. Морочило Н. М.; Середа Г. В. Дослідження та профілактика емоційного вигорання у студентів університету. Психологічний дискурс. Вип. 1. URL: [file:///C:/Users/%D0%A1%D0%B0%D0%BD%D1%8F/Downloads/8457-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-16986-1-10-20200518%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/%D0%A1%D0%B0%D0%BD%D1%8F/Downloads/8457-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-16986-1-10-20200518%20(3).pdf)
7. Якимчук О. І. Психологічні особливості професійного вигорання особистості. Філософський дискурс. Вип. 1. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36460/Yakymchuk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ЛИТВИНЧУК Олена,

вихователь групи продовженого дня,
Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 32

АРТТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ЗНИЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Арттерапія – це форма психотерапії, в якій використовуються мистецтво та творчість як засоби вираження та розуміння емоцій, думок та внутрішніх конфліктів. У арттерапії використовуються різноманітні мистецькі матеріали, такі як фарби, олівці, глина або тканини, для створення образів, рисунків, скульптур або інших творів мистецтва.

Серед переваг арт-терапії, відзначених як зарубіжними, так і вітчизняними фахівцями, можна виділити найважливіші:

- створює позитивне емоційне ставлення;
- дозволяє звертатися до тих реальних проблем або фантазій, які з будь-якої причини важко обговорити вербально;
- дає можливість експериментувати з найрізноманітнішими почуттями, дозволяє відпрацювати думки та емоції, які дитина звикала подавляти;
- розвиває почуття внутрішнього контролю (стимулює розвиток правої півкулі мозку, відповідальної за інтуїцію та орієнтацію в просторі);
- сприяє творчому самовираженню, розвитку уяви, естетичного досвіду, практичних навичок зображувальної діяльності, художніх здібностей в цілому;
- збільшує адаптивні можливості дитини до повсякденного життя, зменшує втому, негативні емоційні стани та їх прояви [2, с. 66].

Таким чином, ця форма роботи дозволяє дітям виразити свої почуття та думки, які важко висловити словами. Мистецтво стає засобом комунікації, що допомагає розкрити глибинні емоційні стани, сприяє самовираженню та саморозкриттю. Арттерапія може бути використана для роботи з різними групами людей, включаючи дітей, підлітків, дорослих та групи сімейної терапії. Вона використовується для розв'язання широкого спектру проблем, включаючи емоційні та психічні розлади, стрес, травми, проблеми взаємодії в соціумі та багато інших.

На думку практичного психолога ЗДО арттерапія в роботі з дітьми з ООП є найбільш природною формою корекції

емоційних і психічних станів. При цьому використовуються такі її напрями як ізотерапія, психогімнастика, музикотерапія, анімалотерапія і казкотерапія. Вони дозволяють виявити ті приховані здібності, які є у дитини, а також позбавити її від внутрішніх конфліктів і від різних страхів. Принципи роботи з такими дітьми є щадними. Арттерапія не чинить будь-якого негативного впливу на психіку дитини [4]. Центральною фігурою в арттерапевтичному процесі є особистість, що прагне до саморозвитку та розширення діапазону своїх можливостей. Основною метою арт-терапії є гармонізація людини, її психологічного та емоційного стану. Тому значення цього методу особливо зростає, коли справа стосується дітей з ООП. Завдяки розробці можливостей самопізнання та самовираження за допомогою художньої діяльності, можна змінити стереотипи поведінки таких дітей, збільшити їх адаптивні здібності, знайти компенсаційні можливості такої дитини та в кінцевому підсумку – успішно її соціалізувати [2, с. 65]. *Група українських дослідників (Н. Діомідова, Т. Марєєва, Н. Мінько) наголошує на тому, що використання арттерапії та артпедагогіки в процесі інклюзивного навчання в роботі зі дітьми із ООП запобігає можливому психоемоційному зриву, дозволяє розкрити творчий потенціал особистості, отримати повноцінну й ефективну освіту, розвинути комунікативні навички; окрім того, застосування арттерапії значно полегшить навчальний процес, підвищить успішність, а також пізнавальну мотивацію осіб з ООП [3, с. 145].*

Актуальним є напрацювання дослідниць Ю. Бугери та Н. Дідик, які зазначають, що арттерапевтичні заняття дозволяють вирішувати низку важливих педагогічних завдань при роботі із дітьми з ООП, а саме: *виховних* (в процесі роботи діти вчаться ефективній взаємодії, коректному спілкуванню, співпереживанню, взаєминам з однолітками і дорослими, що сприяє: моральному розвитку особистості, орієнтації в системі моральних та поведінкових норм. Крім того, відбувається глибше розуміння себе, свого внутрішнього світу (думок, почуттів, бажань), складаються відкриті, довірливі, доброзичливі відносини з педагогом тощо); *корекційних*, які полягають у підвищенні самооцінки, налагодженні способів взаємодії з іншими людьми, корекції неадекватні форми поведінки, розвитку емоційно-вольової сфери особистості тощо; *психотерапевтичних*, що досягаються завдяки створення атмосфери емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінності особистості іншої людини,

турботі про неї, її почуття, переживання тощо; *діагностичних*, які досягаються шляхом отримання відомостей про розвиток та індивідуальні особливості дитини, адже, є можливість поспостерігати за дитиною у самостійній діяльності, краще дізнатися про її інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, неповторність, особистісну своєрідність, а також виявити проблеми, що підлягають спеціальній корекції; *розвиваючих* завдань, які реалізуються через можливість створення умов, при яких кожна дитина переживає успіх у тій чи іншій діяльності, самостійно справляється з будь-якою ситуацією, навчається вербалізації емоційних переживань, відкритості у спілкуванні, спонтанності тощо [1, с. 41].

Діти з особливими освітніми потребами можуть знаходитися в особливому стані психоемоційної напруги через різноманітні причини. Арттерапія є ефективним інструментом для зняття такої напруги. Ось кілька завдань з арттерапії, які можна запропонувати дітям з ООП для цієї мети:

Вільне малювання. Надайте дітям можливість вибрати матеріали (фарби, олівці, кольоровий папір тощо) та створити малюнок за їхнім власним бажанням і настроєм. Це дозволяє їм вільно виразити свої емоції та почуття через мистецтво. Таке малювання надає відчуття контролю над ситуацією, оскільки дитина може обирати, що вона малює, які кольори використовує та як вона розташовує образи на папері. Це може допомогти відчувати себе більш впевненою та спокійною.

Малювання пальцями. Використання пальців для малювання дозволяє дітям виразити свої емоції вільно та без обмежень. Вони можуть створювати абстрактні образи або виражати свої почуття через кольори та форми. Також ця діяльність сприяє розвитку сенсорної інтеграції, що включає в себе координацію та співпрацю різних сенсорних систем організму. Це може допомогти покращити сприйняття власного тіла та навколишнього середовища

Малювання мандал. Надайте дітям круглий аркуш паперу та пропонуйте їм малювати мандали. Мандали мають складні геометричні візерунки, які можуть вимагати уваги та концентрації під час їх малювання. Процес малювання мандал може допомогти дитині зосередитися на дрібних деталях та рухах, що може викликати відчуття спокою та розслаблення, подібне до медитації. Тому цей процес може бути успішним для зняття стресу та сприяти зосередженню на відчуттях «тут і тепер».

Створення колажів. Дозвольте дітям вирізати картинки з журналів або газет та створити колажі, які відображають їхні інтереси, мрії або спогади. Створення колажу може слугувати засобом відволікання від стресу, тривоги або негативних думок. Концентрація на виборі та поєднанні елементів колажу допомагає відчувати дитині більшу зосередженість та віддаленість від проблем. Після завершення колажу дитина може переживання відчуття досягнення та позитивної самооцінки за створену роботу. А перегляд власного колажу може викликати позитивні емоції та задоволення від творчого процесу.

Творчі малюнки із музичним супроводом. Включіть музику та надайте дітям можливість створювати малюнки, що відображають їхні враження від музики. Це може допомогти їм відчувати себе більш спокійними та зосередженими. Адже музика може викликати відчуття спокою та розслаблення, що сприяє зняттю напруги. Під час малювання під музику дитина може зануритися у творчий процес та відволіктися від стресу та тривоги. Слухання музики під час малювання може стати додатковим джерелом задоволення від творчого процесу. Комбінація музики та мистецтва може створити позитивний емоційний досвід та підвищити внутрішній настрій.

Маски емоцій. Запропонуйте дітям створити маски, що відображають різні емоції (радість, смуток, гнів тощо), і використовуйте їх для вираження власних почуттів. Маски дають відчуття контролю над власними емоціями та проявами. Вони можуть слугувати інструментом для вираження тих емоцій, які дитина відчуває, але не може або не хоче проявити відкрито. Створення власних масок може бути творчим процесом, що допомагає дитині позбутися психоемоційної напруги. А вибір матеріалів, кольорів та дизайну маски дає можливість виразити свою унікальність та креативність, що підвищує самооцінку дитини з ООП..

Творче використання природних матеріалів. Дозвольте дітям використовувати природні матеріали (листя, квіти, гілки) для створення мистецьких творів або для створення символічних образів, що відображають їхні почуття. Також робота з природними матеріалами, такими як дерево, камінь, мох чи каміння, може створювати відчуття з'єднання з природою. Це може відновлювати емоційну рівновагу дитини та сприяти відчуттю спокою та гармонії. А різноманітність текстур та відчуття природних матеріалів може стимулювати сенсорні системи організму. Такі відчуття можуть сприяти відпочинку та розслабленню, що допомагає зняти психоемоційну напругу.

Ці завдання дозволяють дітям з ООП вільно виразити свої емоції та допомагають їм зняти психоемоційну напругу через творчий процес мистецтва. Таким чином, арттерапія дозволяє дітям з ООП розвивати краще розуміння себе, зменшити емоційний стрес, підвищити самосприйняття та покращити загальний стан психічного здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Бугера Ю. Ю., Дідик Н. М. Арттерапевтичні методи у роботі корекційного педагога. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. С. 36-46.
2. Дабіжа К., Дабіжа Л., Комарівська Н. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Випуск 64. С. 64-71.
3. Дюмідова Н. Ю., Марєєва Т. В., Мінько Н. П. Практичні засади застосування арттерапії та артпедагогіки як методів інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Випуск 39. С. 143-146.
4. Значення арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. ДНЗ № 1 «Орлятко». 2022. URL: <https://dnz1.osvita-konotop.gov.ua/11-05-2022r-znachennya-art-terapi%D1%97-v-roboti-z-ditmi-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html> (дата звернення 10.04.2024)

ЛУКАШУК Марина,

кандидат філософських наук,
доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-
педагогічна академія

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМИ ТА ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД

В Україні – найбільша за минулі 80 років війна в Європі. Вона триває і ще не раз відкидатиме багатьох людей до гострих шоків реакцій – з кожною новою жахливою новиною. Психологи звертають увагу на особливості проживання гострих реакцій та травматичних подій.

Вікторія Горбунова у своїй праці зазначає, що кожна особистість має власний досвід, який засмучує чи завдає їй шкоди. Однак бувають випадки, коли ці переживання не просто засмучують а й, можливо, шкодять. Існує різниця між тимчасово тривожними подіями та травматичними. Травма, як трактує науковця - це будь-яка подія, яку людина сприймає як шкідливу або загрозову і має тривалий вплив на самопочуття цієї людини. Відповідно до Національного центру з посттравматичного стресового розладу, близько 60% чоловіків і 50% жінок в певний момент свого життя відчують травму [3].

Люди зазнають травм через безліч джерел і основними із них є зловживання, війна, злочинність, стихійне лихо, дискримінація. Ці травматичні переживання часто викликають фізичні та емоційні реакції, які можуть тривати роками після події. Наслідки травми можуть вплинути на стосунки, роботу, здоров'я та загальний погляд на життя людини. Кожна особистість переживає подію по-різному. Те, що може бути травматичним для однієї людини, не є травмою для іншої.

Психологи, які працюють над проблематикою травми зазначають, що переживши травматичну подію, є нормальним відчувати переляк і реагувати у відповідь на страх, який спрацьовує у мозку як «втеча, боротьба або заморожування». Люди можуть виявити, що вони вправніші, ніж були раніше, можуть уникати певних місць або людей, які можуть нагадувати їм про травму [1].

Психологи трактують психологічну травму (психотравму) – як травму, що виникла в результаті дії на психіку людини особисто значущої інформації, а також зазнала інтенсивних або ж довготривалих гостроемоційних, стресових впливів. Психологічні травми умовно поділяють на травми з великої «Т» та маленької «т» літери.

Травми з великої літери «Т» – це ті, які можуть спричинити посттравматичні реакції й посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Йдеться про ситуації, які безпосередньо загрожували життю чи здоров'ю людини чи близьких їй людей. Також ситуації вважають травматичними, коли людина була свідком смертельно небезпечних подій або стикалась з їхніми наслідками, зокрема через свою професію. Наприклад, поліцейські військові які вимушені виявляти мертві або знівечені тіла;

До травм з маленької букви “т”, психологи відносять різного виду конфлікти, втрату домашньої тварини, розлучення батьків. Вважається, що вони не можуть спричинити посттравматичний стресовий розлад саме через те, що не несуть загрози життю і здоров’ю людини.

Також психологи дають визначення бойовій психічній травмі (БПТ) і трактують її як психічна травма, яка викликана впливом факторів бойової обстановки. Вона призводить до розладів психіки різного ступеня тяжкості. Боець, який отримав БПТ, не здатний вести бойові дії. Також науковці звертають увагу, що її слід відрізнити від контузії, отруєння та інших бойових ушкоджень, які мають соматичний характер [1].

У своїй роботі Гобунова В. зазначає, що посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) розвивається після стресової події або ситуації винятково загрозливого або катастрофічного характеру, що може викликати сильне відчуття дистресу майже в кожній людині [3]. Однак ПТСР не розвивається внаслідок ситуацій, які у повсякденній мові характеризують словом «стрес» та не відносять до травм з маленької букви “т”. ПТСР – це розлад, який може розвинути у людей усіх вікових категорій і його можуть переживати близько 25-30% людей, що пережили травматичну подію. Особи, які пережили травму, відчувають проблеми зі сном, наявними є розлади когнітивних процесів та симптоми страху. Для більшості реакції та симптоми страху розсіюються через короткий проміжок часу. У людей, які продовжують відчувати всі наявні симптоми до такої міри, що вони впливають на їх повсякденне функціонування у житті, може бути діагностований посттравматичний стресовий розлад.

Розглядаючи проблему ПТСР, Горбунова В. зазначає, що відповідно до Національного центру з посттравматичного стресового розладу, приблизно 7-8% людей у своєму житті будуть діагностовані з посттравматичним стресовим розладом, що набагато нижче, ніж кількість людей, які зазнають травм [2]. Психологи визначили фактори, які можуть вплинути на розвиток ПТСР, до них відносять:

1. Відчуття жаху, безпорадності та надзвичайного страху після травматичної події.
2. Невелика соціальна підтримка після травмуючої події.
3. Боротьба з додатковим стресом після травмуючої події.
4. Наявність раніше існуючого психічного здоров’я або стану вживання наркотичних речовин, таких як депресія чи тривога.

Науковці Бостанова Л., Богатирьова А., Акбаєва Д. у своїй праці звертають увагу на те, що як правило, симптоми

проявляються протягом трьох місяців після травматичної події, але іноді симптоми можуть не проявлятися місяцями або роками. Також вони надають характеристику чотирьом категоріям симптомів, які є наявними у тих, хто отримує діагноз ПТСР, це: повторне переживання, уникнення, гіперароза та зміна настрою та думок [1].

Повторне переживання травматичної події – це ніби вона повторюється в даний момент і називається «ретроспекцією». Яскраві кошмари також є повторним переживанням травми.

Уникнення – науковці описують як дію, яка застерігає, триматися подалі від будь-якого місця чи події, які нагадують людині про травму. Уникання згадок про травму є ще одним характерним симптомом ПТСР. Це стосується людей, ситуацій та обставин, що нагадують або пов'язані з травматичною подією. Люди з ПТСР часто намагаються виштовхнути зі своєї свідомості спогади про подію, не думати та не обговорювати її деталі, особливо найгірші моменти. З іншого боку, є люди, які забагато роздумують над питаннями, що заважають їм примиритися з подією (наприклад, про те, чому подія відбулася саме з ними або про те, як їй можна було б запобігти, або про можливу помсту).

Гіперароза – трактується психологами як утруднення сну, нестримність або дуже легка враженність.

Проблеми з мисленням і настроєм –також спричинені труднощами з пам'яттю або втратою інтересу до діяльності [1].

Горбунова В. також аналізує симптоми, які є наявними у людей із ПТСР і до них відносяться: проблеми зі сном; переживання гніву і тривоги; депресія; спогади про болючу подію; хронічне почуття небезпеки; думки про самогубство.

Також науковця зазначає, що маленькі діти можуть відчувати симптоми інакше, ніж дорослі. Вона зазначає деякі способи їх прояву: нічні кошмари; енурез; відтворення травматичної події під час гри або малювання; відсутність ефективної комунікації з однолітками та дорослими.

Статистичні дані Міністерства охорони здоров'я та проведені дослідження про перебіг та наслідки посттравматичного стресового розладу трактують наступне:

- у середньому поширеність ПТСР і депресії як серед біженців, так і серед населення, яке залишилося в зоні конфлікту, сягає 20-30%;

- у жінок, що пережили чи стали свідками стресових воєнних подій, відмічають вдвічі вищий ризик розвитку ПТСР у порівнянні з чоловіками;

- безперервний та резистентний перебіг ПТСР у жінок під час вагітності є чинником затримки психічного розвитку, порушень поведінки та конструктивної комунікації у народжених ними дітей, що також негативно впливатиме на їх подальше життя;

- велика кількість випадків ПТСР та/або депресії в осіб, які пережили війну, мають серйозні наслідки для суспільства загалом [5].

ПТСР часто супроводжується депресією, зловживанням психоактивними речовинами, або тривогою. Навіть якщо травма має тривалі наслідки або розвивається посттравматичний стресовий розлад, є ефективні способи подолання цього, для того щоб кожна травмована людина могла мати повноцінне та змістовне життя. Ці способи включають різні форми лікування, такі як: конкретні види психотерапії, які орієнтовані на травми, фармакотерапія та групова підтримка [3].

Також дані Міністерства охорони здоров'я України свідчать про те, що:

- професійна допомога знадобиться близько 15 мільйонам громадян України;

- 3-4 мільйонам жителів України потрібно буде провести медикаментозне лікування;

- 20-30% осіб, які пережили травматичні події, може розвинути посттравматичний стресовий розлад (ПТСР);

- через 5-7 років очікується зростання кількості наркотичної, алкогольної та інших залежностей, причиною яких є ПТСР;

- в структурі захворювань найчастіше зустрічатимуться захворювання системи кровообігу, діабет, артрити, астми, онкологічні захворювання;

- зростає загроза поширення інфекційних захворювань, таких як холера, COVID-19, кір, поліомієліт, дифтерія та гепатит А [5].

А тому, кваліфікована психологічна допомога знадобиться величезній кількості громадян України, особливо військовослужбовцям та ветеранам, які повертаються із зони бойових дій. І фахівці у сфері психічного здоров'я повинні володіти основними знаннями та вміннями, щоб допомогти та перенаправити людей із ПТСР до психотерапевти чи психіатра. Важливо завжди керуватися основним принципом – «не нашкодь».

Список використаних джерел:

1. Бостанова Л., Богатирьова А., Акбаєва Д. Психологічні особливості посттравматичних стресових розладів. Вчені записки Університету Лесгафта. 2019р. №11 (177).
2. Горбунова В. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). URL: https://ipz.org.ua/wpcontent/uploads/2017/12/PROSTIR_NADIJU-dr.pdf.
3. Горбунова В. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Центр надії. Київ. 2017.
4. Мері Бет Вільямс, Соїлі Пойюла ПТСР. Робочий зошит. Ефективні методики подолання симптомів травматичного стресу. Київ: Видавництво Ростислава Бурлаки. 2023р. 528С.
5. Сайт Міністерства охорони здоров'я України URL: <https://moz.gov.ua/>

МАРИМОРИЧ Анна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **ЛУКАШУК**

Марина, кандидат філософських наук, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ УПОДОБАНЬ ТА ЦІЛЕЙ МОЛОДІ

Професійне самовизначення молоді є важливим етапом їхнього життя, оскільки воно визначає не тільки їхні кар'єрні шляхи, але й загальну життєву траєкторію. У сучасному світі, де ринок праці постійно змінюється, а можливості на ринку конкурентної боротьби стають все більш різноманітними, важливо визначити, як саме молодь формує свої професійні уподобання та цілі.

Один із ключових факторів, що впливає на цей процес це соціальне середовище, в якому зростає кожна людина. Сім'я, друзі, школа, медіа та культурні чинники - усі вони мають великий вплив на формування професійних уподобань та цілей

молоді. Через цей вплив формуються їхні переконання, цінності, ідеали та очікування.

У даній статті ми розглянемо роль соціального середовища у формуванні професійних уподобань та цілей молоді. Ми розглянемо важливість впливу сім'ї, друзів, школи, культурних чинників та медіа на процес професійного самовизначення молоді і висвітлимо ключові аспекти цього питання.

Дослідження цієї теми допоможе нам краще зрозуміти механізми формування професійних уподобань та цілей молоді, а також визначити можливі шляхи покращення цього процесу для забезпечення їхнього успіху в майбутньому.

Вплив сім'ї

Сім'я є одним із найважливіших факторів у формуванні професійних уподобань та цілей молоді. Вона виступає як перше соціальне середовище, де дитина знайомиться з різноманітними професіями, отримує підтримку, поради та мотивацію. Роль батьків, сімейний клімат та родинні цінності мають значний вплив на вибір майбутньої кар'єри.

Роль батьків у визначенні професійних уподобань молоді

Батьки відіграють ключову роль у процесі визначення професійних уподобань своєї дитини. Вони є першими прикладами успішної праці та володінням певними навичками та знаннями. Для багатьох дітей, їхні батьки є головним джерелом інформації про світ праці та можливі кар'єрні шляхи.

Бачити, як батьки знаходять задоволення у своїй професії, може стати важливим моментом для дитини при виборі власної кар'єри. Позитивні приклади та стимулююче середовище в сім'ї можуть надихати молодь до досягнення успіху в обраній галузі. Батьківська підтримка, яка включає в себе не лише слова, а й конкретні дії, такі як надання можливостей для отримання освіти та розвитку, підвищення самооцінки та впевненості в собі, є важливим фактором у формуванні професійних цілей та досягнень.

Позитивні приклади впливу батьків на професійні уподобання молоді:

1. Сприяння самостійності та самовизначенню: Батьки, які підтримують самостійність та відкритість у виборі кар'єрного шляху своєї дитини, створюють позитивну атмосферу для розвитку її професійних уподобань. Вони можуть надихати дитину до самостійних досліджень та експериментів у різних галузях.

2. Стимулювання цікавості та підтримка інтересів: Батьки, які підтримують інтереси своєї дитини і надають можливості для

розвитку їхніх здібностей, допомагають їм відкривати нові горизонти і визначати свої професійні уподобання. Наприклад, заохочення до участі в позашкільних заняттях або підтримка участі у професійних програмах може допомогти дітям виявити свої справжні інтереси.

3. Приклад успішної кар'єри: Батьки, які успішно реалізують себе в обраній професійній галузі, можуть стати відмінним прикладом для своїх дітей. Вони показують, що успіх у кар'єрі можливий завдяки праці, визначеності та зусиллям. Такий приклад може стимулювати дітей до досягнення власних цілей.

Роль батьків у визначенні професійних уподобань молоді: аспекти негативного впливу

Хоча позитивна підтримка батьків може бути стимулом для молоді до досягнення успіху у обраній професійній галузі, важливо також врахувати можливість негативного впливу батьківських стереотипів, очікувань та недоліків у вихованні.

Вплив відсутності підтримки батьків на професійну самореалізацію

Деякі молоді люди можуть стикатися з відсутністю підтримки та розуміння з боку батьків у питаннях вибору професії. Це може виникнути через недоліки у комунікації, різницю у цінностях та інтересах, або просто з незнання. Відсутність підтримки та позитивних прикладів може призвести до недостатньої самооцінки та невпевненості у виборі професійного шляху.

Вплив негативного досвіду батьків на професійні уподобання молоді

Також молодь може бути під впливом негативного досвіду своїх батьків у певній професійній галузі. Наприклад, якщо батьки стикалися зі значними труднощами у своїй кар'єрі або не були задоволені своєю роботою, це може стати фактором, який вплине на уподобання їхньої дитини щодо цієї галузі.

Сімейне середовище виступає важливим фактором у визначенні індивідуальних професійних уподобань та кар'єрних цілей. Негативні або обмежуючі стереотипи, а також високі очікування, що можуть бути нав'язані з боку сім'ї, можуть значно вплинути на вибір професії та кар'єрну траєкторію особистості.

Перш за все, родинні очікування можуть створювати певний тиск на молодих людей стосовно вибору професії. Батьки чи інші члени сім'ї можуть мати конкретні уявлення або сподівання щодо того, яку кар'єру має обрати їхня дитина.

Наприклад, у багатьох культурах існують традиції, за якими певні професії вважаються більш престижними або бажаними, і батьки можуть прагнути, щоб їхня дитина обрала саме таку кар'єру.

Далі, стереотипи щодо гендерних ролей також можуть впливати на вибір професії. Наприклад, деякі сім'ї можуть мати уявлення про те, які професії "придатні" для чоловіків чи жінок, що може обмежувати вибір молодих людей та створювати перешкоди для розвитку їхнього потенціалу у певних сферах.

Проте, слід зазначити, що родинні очікування й стереотипи не завжди є негативними. Вони також можуть стимулювати та надихати молодих людей до досягнення успіху у вибраних професіях. Підтримка сім'ї може бути важливим фактором мотивації для молодих людей у досягненні своїх кар'єрних мрій.

Отже, вплив родинних очікувань та стереотипів на вибір професії має складну та багатогранну природу, яка варіюється в залежності від культурних, соціальних та індивідуальних контекстів.

Вплив оточуючих друзів та колег

Важливість підтримки та впливу оточення на професійні уподобання може бути вирішальною у формуванні кар'єрного шляху та визначенні професійних цілей особистості. Отримана підтримка від оточення можуть впливати на процес вибору професії та кар'єрну траєкторію через низку механізмів

По-перше, підтримка від рідних, друзів та колег може забезпечити позитивне середовище для розвитку професійних інтересів. Заохочення, підтримка та позитивний настрій оточення можуть стимулювати особистість до подальшого дослідження інтересів у певних галузях і допомогти знайти кар'єрний шлях, що відповідає її здібностям і цінностям.

По-друге, вплив оточення може мати значний вплив на формування професійних уподобань через моделювання поведінки та цінностей. Наприклад, якщо дитина бачить, що її батьки чи старші друзі успішно працюють у певній галузі або мають позитивний досвід роботи в певній професії, це може вплинути на її уподобання та вибір професійного шляху.

Отже, підтримка та вплив оточення важливі у формуванні професійних уподобань молоді. Якщо оточення стимулює до розвитку інтересів, підтримує у пошуках власного шляху та надає позитивні приклади успішної кар'єри, це може сприяти формуванню мотивації та самореалізації в обраній професійній сфері.

Роль однолітків у формуванні професійних цілей молоді є значною, оскільки ровесники можуть впливати на професійні уподобання, цілі та прагнення своїх однолітків через різні механізми взаємодії та соціального впливу.

По-перше, однолітки можуть бути джерелом інформації та досвіду щодо різних професійних сфер. Вони можуть ділитися своїми враженнями від певної професії, розповідати про свої кар'єрні плани або надихати на нові ідеї щодо майбутньої професійної діяльності.

По-друге, однолітки можуть виконувати роль соціальних моделей. Якщо одноліток з оточення має успішну або цікаву професійну кар'єру, це може стати джерелом мотивації та натхнення для інших молодих людей. Зворотно, негативний досвід чи невдачі однолітка у певній сфері також можуть вплинути на професійні цілі та плани.

По-третє, ровесники можуть впливати на формування професійних цілей через спільні інтереси та заняття. Спільна участь у різних видах діяльності, таких як групові проекти, клуби або волонтерська діяльність, може допомогти молоді виявити свої інтереси та вплинути на їхні кар'єрні вибори.

Отже, однолітки грають важливу роль у формуванні професійних цілей молоді через обмін інформацією, надання мотивації та вплив на спільні інтереси та діяльність. Це робить їх важливими фігурами в процесі визначення професійного шляху та майбутньої кар'єри.

Вплив освітнього середовища

Роль школи, університету та освітніх програм визначається їхнім впливом на формування та розвиток професійних інтересів молоді через низку основних механізмів та інструментів, що вони надають.

По-перше, школа виступає важливим фактором у визначенні професійних інтересів через надання можливостей для ознайомлення з різноманітними предметами та дисциплінами. Широкий спектр навчальних предметів, включаючи природничі, гуманітарні та технічні науки, дозволяє учням виявляти свої інтереси та визначати свої кар'єрні пріоритети.

По-друге, університетська освіта надає студентам можливість глибше досліджувати конкретні області знань та спеціалізуватися в певних галузях. Університетські програми дозволяють студентам вивчати нові технології, проводити дослідження та взаємодіяти з викладачами та колегами, що

може допомогти визначити їхні професійні інтереси та кар'єрні цілі.

По-третє, освітні програми можуть надавати студентам можливості для практичного досвіду через стажування, практики та інші форми навчальних заходів. Це дозволяє студентам отримати практичні навички та досвід роботи у конкретній галузі, що може допомогти їм зрозуміти, чи відповідає ця галузь їхнім професійним інтересам та цілям [1].

Отже, школа, університет та освітні програми відіграють важливу роль у визначенні професійних інтересів молоді, надаючи їм можливості для ознайомлення з різними галузями знань, спеціалізації та отримання практичного досвіду. Це допомагає молоді зрозуміти свої власні інтереси та визначити свій професійний шлях у майбутньому.

Позитивні та негативні аспекти впливу освіти на професійні уподобання є складними та мають різноманітні прояви в залежності від конкретних умов та контексту. Розглянемо деякі з них:

Позитивні аспекти:

1. Розширення горизонтів: Освіта відкриває доступ до різноманітних знань та дисциплін, що дозволяє особистості більш глибоко вивчати певні області та розширювати свої професійні інтереси.

2. Розвиток навичок: Освіта надає можливість розвивати не лише академічні, а й практичні навички, які можуть бути корисними у вибраній професії.

3. Стимулювання цілей: Проходження освітнього шляху може надихнути людину на досягнення нових кар'єрних цілей у зв'язку з отриманими знаннями і навичками.

Негативні аспекти:

1. Стрес та перевантаження: Інтенсивний навчальний процес може спричиняти стрес та перевантаження, що може впливати на професійні уподобання та мотивацію.

2. Обмеженість вибору: Деякі освітні системи або програми можуть бути обмеженими в розмаїтості предметів або спеціалізацій, що може обмежувати можливості учнів у виборі професійного шляху.

3. Неузгодженість із реальними потребами ринку праці: Деякі освітні програми можуть не відповідати сучасним вимогам ринку праці, що може призводити до розриву між навчальними досягненнями та потребами на ринку праці [2].

Отже, вплив освіти на професійні уподобання має як позитивні, так і негативні аспекти, які варто враховувати при розвитку та виборі кар'єрного шляху.

Вплив культурних та соціальних чинників

Вплив культурних норм, цінностей та традицій на вибір професії є надзвичайно важливим аспектом кар'єрного розвитку. Культурні особливості кожного суспільства створюють унікальне середовище, яке визначає, які професії вважаються престижними, цінними або суспільно важливими.

1. Престижність професій: У деяких культурах певні професії мають вищий статус або більшу суспільну повагу, що може впливати на вибір професії людиною. Наприклад, у деяких суспільствах професії лікаря або вчителя можуть мати вищий статус, ніж інші робочі спеціальності.

2. Сімейні очікування: У багатьох культурах сім'я відіграє ключову роль у визначенні кар'єрних цілей її членів. Очікування та погляди батьків або старших членів родини можуть суттєво впливати на вибір професії молодшої людини.

3. Культурні цінності: Культурні цінності, такі як ідеали, моральність, релігійні переконання та етичні стандарти, також можуть визначати вибір професії. Наприклад, у культурі, яка цінує служіння іншим людям, багато людей обирають професії, пов'язані з медициною або благодійною діяльністю.

4. Традиції: Традиції та звичаї також можуть впливати на вибір професії. Наприклад, у деяких культурах певні професії можуть передаватися з покоління в покоління, зберігаючи сімейні традиції та ремісничі знання[3].

Отже, культурні норми, цінності та традиції грають важливу роль у формуванні професійних уподобань та виборі кар'єрного шляху. Врахування цих факторів допомагає кожній особі краще розуміти себе та свої професійні цілі.

Врахування соціального статусу та можливостей у виборі кар'єри.

Врахування соціального статусу та можливостей грає важливу роль у виборі кар'єрного шляху кожною людиною. Соціальний статус може визначати доступ до різноманітних можливостей та ресурсів, які можуть впливати на професійні уподобання та можливості. Розглянемо деякі аспекти цього питання:

1. Фінансові можливості: Соціальний статус може впливати на доступ до фінансових ресурсів, необхідних для отримання освіти, професійного навчання або підтримки в пошуку роботи. Люди з вищим соціальним статусом можуть мати більше

можливостей для отримання вищої освіти або знаходження роботи у престижних галузях.

2. Мережа зв'язків: Соціальний статус також може впливати на мережу зв'язків та контактів, які можуть бути корисними у пошуку роботи або розвитку кар'єрного шляху. Люди з високим соціальним статусом можуть мати доступ до ширшої мережі професійних зв'язків та можуть отримати рекомендації від впливових осіб.

3. Соціальні очікування: Соціальний статус може впливати на соціальні очікування щодо вибору кар'єрного шляху. Наприклад, в деяких суспільствах певні професії можуть вважатися більш престижними або підходящими для людей з певним соціальним статусом.

4. Економічна безпека: Соціальний статус може впливати на рівень економічної безпеки та стабільності, що також може впливати на вибір кар'єрного шляху. Люди з вищим соціальним статусом можуть мати більше можливостей для вибору професій, які забезпечують стабільний дохід та фінансову безпеку[4].

Отже, врахування соціального статусу та можливостей важливо при виборі кар'єрного шляху, оскільки ці фактори можуть суттєво впливати на можливості людини у професійному розвитку та здійсненні кар'єрних амбіцій.

Вплив масової культури та медіа

Масова культура та медіа відіграють важливу роль у формуванні ідеалів професійного успіху та уявлень про різні професійні кар'єрні шляхи. Розглянемо деякі аспекти цього питання:

1. Роль кіно, телебачення, музики та інтернету: Масова культура, така як фільми, серіали, музика та контент в інтернеті, часто пропонує романтизовані уявлення про різні професії та кар'єрні шляхи. Герої фільмів та серіалів часто зображуються у захоплюючих ролях, що може впливати на уявлення глядачів про привабливість різних професій.

2. Вплив реклами та розважальних програм: Реклама і розважальні програми також можуть створювати стереотипні уявлення про успішні професії та кар'єрні можливості. Через медіа людям можуть передаватися певні ідеали та цінності, пов'язані з різними професіями, що може впливати на їхні вибори.

3. Соціальні мережі та вплив на образи професійних кар'єр: Соціальні мережі грають значну роль у формуванні уявлень про професійний успіх та можливості. Зображення успішних людей, реклама різних товарів та послуг, а також історії успіху, які

часто розміщуються в соціальних мережах, можуть впливати на уявлення користувачів про те, що вважається успішним та привабливим у сучасному світі.

4. Створення образів професійних кар'єр: Медіа також можуть впливати на створення конкретних образів професійних кар'єр та можливостей. Наприклад, реклама може пропонувати різні варіанти кар'єрного росту та розвитку, підкреслюючи певні аспекти та переваги певних професій [5].

Отже, масова культура та медіа мають значний вплив на уявлення професійного успіху та можливостей. Розуміння цього впливу може допомогти людям у кращому розумінні своїх професійних цілей та виборі кар'єрного шляху.

У цій статті ми розглянули вплив соціального середовища на формування професійних уподобань та цілей молоді. Основні ідеї статті полягають у розгляді різних аспектів цього впливу, таких як роль батьків, однолітків, масової культури та медіа, а також культурних та соціальних чинників.

Важливо зазначити, що соціальне середовище великою мірою визначає уявлення молоді про професійний успіх та кар'єрні можливості. Батьки, рідні, друзі, а також масова культура через різноманітні медіа впливають на стереотипи та ідеали, пов'язані з різними професіями.

Розуміння цього впливу дозволяє краще зрозуміти професійні уподобання та цілі молоді, і сприяє їхньому вдалому кар'єрному розвитку. Врахування соціального середовища може допомогти краще зорієнтуватися в світі професійних можливостей та зробити обдуманий вибір у сфері кар'єри.

Отже, вивчення впливу соціального середовища на формування професійних уподобань та цілей молоді є важливою темою для розуміння динаміки сучасного ринку праці та формування успішних кар'єрних стратегій.

Список використаної літератури :

1. Закатнов, Д. О., О. В. Мельник, О. В. Осипов та ін. Професійне самовизначення старшокласників: метод. посіб. К. : Шкіл. світ, 2006 (Вид. А. Галіцина). 127 с.
2. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : [навчально-методичний посібник] / Автори: Г. О. Балл, Ю. З. Гільбух, М. М. Левтик [та ін.]. К. : Наукова думка, 2000. С. 52.

3. Психологічний словник / авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; [за ред. Н. А. Побірченко]. К. : Наук. світ, 2007. С. 187-188.

4. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління. К. : Академвидав, 2003. С. 499-503.

5. Вітківська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації : [монографія]. К. : Науковий світ, 2001. 91 с.

МИРОНЮК Юлія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **КОНДРАТЮК Світлана**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

АНАЛІЗ ФІЗІОЛОГІЧНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗМІН У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА СТАВЛЕННЯ ДО ОСОБИСТОГО ЗДОРОВ'Я

У підлітковому віці відбуваються істотні фізіологічні та психологічні зміни, які суттєво впливають на сприйняття та ставлення до здоров'я. У зв'язку з активним ростом та гормональною перебудовою організму відбуваються значні фізіологічні зміни, які можуть впливати на поведінку дітей. Ці зміни можуть бути складними для розуміння та прийняття підлітками, що може призвести до ризикованої поведінки та нехтування своїм здоров'ям.

Метою даної наукової статті є аналіз фізіологічних та психологічних змін, що відбуваються у підлітковому віці, та їх впливу на ставлення до здоров'я у підлітків.

У період підліткового віку настає статеве дозрівання. Швидкий ріст та з'явлення вторинних статевих ознак збільшують інтерес до власного тіла та зміцнюють бажання відповідати загальним уявленням про чоловічість або жіночість. Хлопчики та дівчатка починають ставитися одне до одного інакше, більш як до представників протилежної статі. Для підлітка стає дуже важливим, як його сприймають інші, і він

починає приділяти значну увагу своєму зовнішньому вигляду. Підлітковий вік зазвичай характеризують як переломний, перехідний, критичний, але частіше - як вік статевого дозрівання.

Описані фізіологічні зміни мають тимчасовий характер, після закінчення статевого дозрівання і встановлення стабільного гормонального фону нейрофізіологічні процеси також поліпшуються і стабілізуються.

Індивідуальні особливості фізичних змін у підлітковому віці. Існують значні індивідуальні та гендерні відмінності у початку та швидкості фізичних змін у підлітковому віці. Швидкі зміни в тілі підлітка вимагають зміни мислення про фізичність і більше не можуть покладатися на старі образи тіла. Моторний контроль вимагає нових налаштувань у мозкових механізмах, які регулюють рух відповідно до зміни розмірів, тому підлітки незграбні.

Науковці зазначають, що страхи і фантазії про фізичні недоліки (дисморфофобія) - найпоширеніші в підлітковому віці. Хлопці стурбовані своїм зростом, а дівчата загальною статурою, яка має відповідати прийнятим стандартам. Іноді цілком зрозумілі страхи переростають у хворобливі нав'язливі ідеї і вимагають допомоги психотерапевта. Цікавою особливістю підліткового віку є тенденція до прискореного розвитку в більш ранньому віці, ніж у попередніх поколіннях. Ця тенденція спостерігається протягом століть у багатьох благополучних країнах. Американський вчений Джон Коулманза значив, що середньовічні обладунки, які носили в Європі, підходять сучасному 10-12-річному американському хлопчику. Сьогодні чоловіки в середньому носять взуття 39-42 розміру, тоді як їхні діди носили в середньому 36 розмір. Таким чином, соціальний прогрес, покращення харчування, розвиток медицини та умови життя впливають на темпи і тенденції фізичного розвитку. Однак темп розвитку підлітків варіюється до індивідуального і описується як прискорений, якщо він починається раніше, і як уповільнений, якщо пізніше. Фізичний і розумовий розвиток пов'язані безпосередньо, а опосередковано [5].

Карпюк І., Обезюк. Т. у своїй праці надають аналіз фізичним характеристикам і, які впливають на поведінку підлітків наступним чином:

1. Відносна зрілість, зріст і статура мають безпосередній вплив на відповідні фізичні здібності. Завдяки вищому зросту, силі та вазі хлопці акселерати з роками досягають більших

успіхів у спорті та фізичній активності, ніж їхні розумово відсталі однолітки;

2. Зрілість та зовнішність мають певну соціальну цінність і викликають позитивні почуття та високі очікування в оточуючих. Однак вони не завжди виправдовуються. Високі хлопці з поганою координацією рухів не можуть стати хорошими спортсменами або продемонструвати свої фізичні здібності. Це може розчаровувати оточуючих і викликати невпевненість у собі у передчасних підлітків.

3. Відсталі в розвитку діти краще налагоджують соціальні стосунки, оскільки вони схильні компенсувати недостатній фізичний розвиток більш інтенсивним розвитком своїх здібностей і кращим розумінням свого соціального світу [1].

Хлопчики із затримкою розвитку частіше відчувають почуття неповноцінності, ніж однолітки з прискореним розвитком, і сприймають себе відкинутими і незрозумілими. Вони потребують більше розуміння і турботи з боку батьків, але їхнє бажання бути незалежними в дорослому віці призводить до амбівалентної поведінки, з прагненням до сім'ї і свободи від зовнішнього контролю одночасно. Дослідження науковців свідчать про те, що скарги на неврологічні проблеми частіше зустрічаються серед 13-річних хлопчиків-ретардантів (58%), ніж серед підлітків (37%) та акселераторів (12%) середньої швидкості розвитку. У дівчаток такої залежності не виявлено. Втім, швидший розвиток не можна оцінювати як позитивне явище. *Акселерати* (це термін, що походить від латинського "accelerare", що означає "поспішати") вважаються психологічно молодшими за *ретардантів* (у контексті, можна розглядати ретарданти як щось, що сповільнює розвиток, зростання або процес, збавляючи темп або затримуючи події.). Визнання з боку інших знижує тривожність і підвищує самооцінку, але також створює потребу у визнанні і залежність від соціальної групи. Розумово відсталі хлопчики позбавлені цієї потреби. Вони здатні вирішувати проблеми більш гнучко. Сліди цих відмінностей проявляються в дорослому житті після 30 років. Таким чином, підлітковий вік – це період, в якому відбувається перебудова всього організму [2].

Булах І. трактує, що закономірності біологічних особливостей розвитку в підлітковому віці свідчать про те, що відбуваються фундаментальні зміни в розвитку всіх систем організму від дитинства до дорослості. Від структурних змін у скелеті, дихальній системі, кровообігу до розвитку нової репродуктивної системи та її функціонального і структурного

забезпечення – цей перехідний процес поширюється на всі рівні біологічної організації в підлітковому віці. Ця тотальна перебудова особливо помітна на початку статевого дозрівання, підриваючи старі стабільні системи, що вже склалися, і відкидаючи назад характеристики підліткового організму. Ця перебудова підвищує чутливість організму до різних факторів навколишнього середовища і знижує його опірність. Звідси виникає поняття підліткової "крихкості". Ранній підлітковий вік як тимчасовий регрес розвитку також визначає багато психологічних особливостей поведінки підлітків. Серед них - емоційна нестабільність, дратівливість, швидка втомлюваність, послаблення уваги, сприйняття та обробки інформації, підвищена агресивність, суперечливість потреб і бажань. Ерік Еріксон зазначав, що соціальні та культурні особливості, з іншого боку, можуть полегшити або, навпаки, загострити підліткові труднощі. Якщо в суспільстві існують культурні традиції, які враховують особливості підліткового віку, то можливий успішний підлітковий вік, який не є травматичним і не впливає на психічне здоров'я [3].

Група науковців у своїй праці зазначають про зміни на психологічному рівні в підлітковому віці та які проявляються наступним чином.

Високого рівня розвитку досягають усі пізнавальні процеси і творча активність. Відбувається перебудова пам'яті. Починає активно розвиватися логічна пам'ять. Поступово особистість переходить до використання логічної, довільної і опосередкованої пам'яті.

Змінюється ставлення між пам'яттю і мисленням. Якщо для молодшого школяра мислити - значить згадувати, то для підлітка згадати - значить мислити.

Відбуваються зміни в читанні, монологічного та писемного мовлення. Читання від побіжного, правильного поступово переходить в здатність декламувати, монологічне мовлення - від уміння переказувати текст до здатності самостійно готувати усні виступи, письмова - від викладу до твору. Мова стає багатогою.

Мислення стає теоретичним, понятійним за рахунок того, що підліток починає засвоювати поняття, удосконалювати уміння користуватися ними, міркувати логічно і абстрактно. Формуються загальні і спеціальні здібності, утому числі необхідні для майбутньої професії.

Поява чутливості до думки оточуючих з приводу зовнішності, знань, здібностей пов'язано з розвитком в цьому віці самосвідомості. Підлітки стають більш образливими. Вони

хочуть виглядати краще за всіх і робити гарне враження. Для них краще промовчати, ніж сказати і помилитися. Знаючи таку особливість цього віку, дорослим треба уникати прямих оцінок, говорити з підлітками, використовуючи "Я-висловлювання", тобто висловлювання про себе, свої почуття. Підлітків слід приймати такими, якими вони є (безумовне прийняття), давати їм можливість висловитися до кінця, коли це необхідно. Важливо підтримувати їх ініціативу, навіть якщо це здається не зовсім актуальним і потрібним.

Поведінка підлітків характеризується показністю, зовнішнім бунтарством і бажанням відчуття власної незалежності від контролю та опіки дорослих. Вони можуть провокативно порушувати правила поведінки, вести не завжди коректні дискусії про слова або дії інших, захищати свою точку зору, навіть коли не впевнені в її правильності.

Велике захоплення забирає багато часу та енергії, викрадаючи їх від навчання, що зазвичай призводить до падіння успішності підлітків порівняно з успішністю учнів початкових класів.

Починають відчувати потребу в довірчому спілкуванні. Вони хочуть бути почутими, поважати їхню думку. Їм дуже важливо, щоб їхній думці надавали значення. Вони переживають, коли їх перебивають, не послухавши до кінця. Дорослим варто спілкуватися з ними на рівних, але не допускати вищості.

Підліткам дуже важливо мати спілкування та дружбу, вони бояться відкинення. Вони часто уникають спілкування зі страху бути неприйнятими. Тому в багатьох із них виникають проблеми з встановленням контактів як з однолітками, так і з дорослими. Щоб цей процес був менш болісним, необхідно підтримувати їх та розвивати адекватну самооцінку у невпевнених у собі осіб.

Вони прагнуть бути прийнятими однолітками, які володіють, на їхню думку, більш значущими якостями. Для досягнення цієї мети вони можуть іноді перебільшувати свої "подвиги", що може виявлятися як у позитивних, так і у негативних вчинках; вони також можуть приділяти велику увагу ефектному враженню. Підлітки можуть приховувати свою думку, якщо вона суперечить думці групи, і відчувати біль при втраті авторитету в групі [2,4].

Підлітки проявляють схильність до ризику. Завдяки підвищеній емоційності вони можуть вірити, що зможуть впоратися з будь-якою проблемою. Однак насправді це не

завжди так, оскільки вони ще не вміють адекватно оцінювати свої сили та не завжди думають про власну безпеку.

У цьому віці зростає вплив однолітків. Якщо у дитини низька самооцінка, вона може боятися висловлювати свою думку, щоб не виявитися "білою вороною". Це може виявитися у боязні висловлювати власну думку. Деякі підлітки, які не мають власної думки і не вміють самостійно приймати рішення, можуть бути "веденими" і робити навіть протиправні вчинки "за компанію" з іншими, більш сильними психологічно та фізично особами.

Підлітки виявляють низьку стійкість до стресів. Вони можуть діяти необдуманно та надавати надмірної реакції на стресові ситуації.

І.Ушакова у своїй праці зазначає, що незважаючи на те що вони активно вирішують різні завдання, пов'язані з навчанням та іншими справами, спонукають дорослих до обговорення проблем, вони проявляють інфантильність при вирішенні проблем, пов'язаними з вибором майбутньої професії, етикою поведінки, відповідальним ставленням до своїх обов'язків. Дорослим треба навчитися ставитися до підлітків по-іншому, намагатися спілкуватися з ними на рівних, як з дорослими людьми, але пам'ятати, що вони ще діти, які потребують допомоги і підтримки [6].

Підлітковий вік - це складний і динамічний період, який характеризується значними фізіологічними та психологічними змінами. Ці зміни суттєво впливають на ставлення до здоров'я, яке може бути як позитивним, так і негативним. Дослідження показали, що: фізіологічні зміни, такі як статеве дозрівання, гормональні перебудови та швидкий ріст тіла, можуть призвести до незручності, невпевненості в собі та емоційних проблем. Психологічні зміни, такі як розвиток самосвідомості, прагнення до самостійності та пошук свого місця в суспільстві, можуть призвести до ризикованої поведінки та нехтування своїм здоров'ям. На ставлення підлітків до здоров'я впливають багато факторів, таких як сім'я, однолітки, школа, ЗМІ та особистий досвід. Важливо пам'ятати, що підлітки - це не просто маленькі дорослі, а особистості, які проходять через складний період розвитку. Їм потрібна допомога та підтримка з боку дорослих, щоб сформувати здорове ставлення до себе та свого здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Основи здорового способу життя. Практичні заняття. (навч. посібник для студентів). Карпюк І. Ю., Обезюк. Т. К. Київ, КПП ім. Ігоря Сікорського, 2022.
2. Психологія здоров'я людини / За ред. І. Я. Коцана./ Луцьк: РВВ Вежа| Волин. Нац. Ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.
3. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи. / Булах І.С.: монографія. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с.
4. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [Гончарова Н.О., Горбенко, Ю.Л. Калюжна Ю.І., Лавріненко В.А., Мельничук М.М., Мирошник О.Г., Мишко Н.М., Моргун В.Ф., Перетятко Л.Г., Рева М.М., Седих К.В., Тесленко М.М., Тітов І.Г., Тітова Т.Є., Харченко А.С., Чайкіна Н.О., Яновська Т.А.] ; за ред. Седих К.В.. Полтава : Аструя, 2018. 342 с
5. Толкунова І.В., Гринь О.Р., Смоляр І.І., Голець О.В. Психологія здоров'я людини/за ред. І.В.Толкунової.. Київ: 2018. 156 с.
6. Ушакова І.М. Вікова психологія: курс лекцій / Х.: НУЦЗУ, 2016. 123 с.

МОТОЗЮК Людмила,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

СФЕРИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ТРАВМАФОКУСУ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Після початку активних бойових дій зі сторони країни-агресора з 24 лютого 2022 року в Україні загострилась потреба у соціально-психологічній підтримці та супроводі різних соціальних груп, а також в терміновій психологічній допомозі окремим людям, дітям, дорослим та родинам. Багато українських психологів і психотерапевтів, не мали належної спеціальної підготовки та самі пережили травматичні ситуації. Незважаючи на це, більшість з фахівців високо мотивовані

допомагати, проте вони відчувають потребу у новітніх знаннях щодо феноменології психічної травми, механізмів реагування людини в травмуючих ситуаціях та ефективних методів професійної роботи в умовах стресу і постійної травматизації невтішними новинами [6, с. 78]. Саме тому, зростає важливість залученості терапевтів у вивченні та використанні методу травмафокусу, адже саме він є ефективним підходом до роботи з посттравматичним стресовим розладом та іншими психологічними розладами, пов'язаними зі стресом. Ця тема є важливою для розуміння проблем та пошуку рішень для покращення психологічного благополуччя людей, що потерпають від наслідків війни та конфліктів.

Метод травмафокусу винайшов наш сучасник, керівник Інституту Нейропсихотерапії (Відень, Австрія) - Томас Вебер на основі досліджень, які він проводив у галузі нейрофізіології та психотерапії. Він зосередив свою увагу на вивченні взаємодії між нервовою системою та психічними процесами людини. За допомогою досліджень полівагальної теорії Стівена Порджеса, він розробив метод травмафокусу, який дозволяє психотерапевту ефективно працювати з людьми, які мають посттравматичний стресовий розлад, депресію, тривожність та інші психічні захворювання. Цей метод базується на активізації блукаючого нерва та заспокійливого впливу на нервову систему, що допомагає пацієнту пережити травматичний досвід та знизити рівень стресу та тривоги. Метод травмафокусу (ТФ) може бути застосований у психологічній практиці для лікування різних психічних порушень, які базуються на травматичному досвіді. Він використовується для активації інстинктивних механізмів самоцілення в організмі, що дозволяє запустити процес відновлення фізичного та емоційного благополуччя [1, с. 10].

Одним з ключових елементів методу є контрольована заспокійлива техніка дихання, яка сприяє зменшенню активації симпатичної нервової системи та збільшенню активації парасимпатичної нервової системи. Результати застосування методу травмафокусу свідчать про його високу ефективність та допомогу пацієнтам повернутися до нормального життя після травматичних досвідів.

Особливістю методу ТФ є те, що він не вимагає від клієнта згадування подій, які були причиною травми. Замість цього, ТФ активує інстинктивний механізм самоцілення в організмі, що дозволяє залікувати травму без залучення свідомих спогадів.

ТФ є глибинно-психологічним методом лікування, що дозволяє працювати з підсвідомими процесами та емоційними станами, це допомагає людям звільнитися від болю та напруги, що виникають внаслідок травматичних подій [5, с. 45]. Тому, метод травмафокусу може бути застосований у психологічній практиці для лікування різних порушень, пов'язаних з травматичним досвідом.

Розглянемо основні показання застосування методу травмафокусу:

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) - це один з найпоширеніших типів психічних порушень, що базується на основі проживання травми [2, с. 63]. Метод травмафокусу може бути ефективним для лікування ПТСР, допомагаючи пацієнтам змінювати своє сприйняття та реакцію на травматичну подію [1, с. 75].

Травматичний стрес: метод травмафокусу може бути корисним для тих, хто стикнувся зі стресовими ситуаціями, такими як терористичні акти, аварії, насильство чи сексуальне насильство.

Депресія та тривога: травматичний досвід може бути однією з причин розвитку депресії та тривоги. Цей метод може підштовхувати пацієнтів до засвоєння нової емоційної регуляції та зниження рівня тривоги

Втрата: метод може бути корисним для людей, які стикаються зі втратою, такою як смерть близької людини. Травматичний досвід може бути пов'язаний з грифом та болем і метод може допомогти знайти шляхи впоратися з цими емоціями.

Залежності: метод травмафокусу може бути корисним для людей, які мають проблеми з залежністю, такі як алкоголь або наркотики. Травматичні досвіди можуть бути головною причиною залежності і метод може допомогти зрозуміти цей фактор та виробити здорові способи впоратися з ними.

Хронічний біль: травматичний досвід може бути однією з причин розвитку хронічного болю. Метод травмафокусу може допомогти пацієнтам змінити своє ставлення до болю та знизити рівень страждання [8].

Міжособистісні конфлікти: метод травмафокусу може бути корисним для людей, які мають проблеми з міжособистісними конфліктами. Травматичні досвіди можуть вплинути на здатність людини спілкуватися з іншими і метод може допомогти виявити цей вплив та знайти способи покращити комунікацію з іншими.

Інші психічні порушення (фобічні та тривожні розлади): метод травмафокусу може бути корисним для лікування інших психічних порушень, таких як розлади особистості, емоційна нестабільність, психосоматичні розлади тощо [8].

Одним з основних елементів методу ТФ є експозиція, що включає в себе поступову наближеність клієнта до травматичної події, з метою допомоги їм зменшити страх і стрес, на основі події. У роботі з ветеранами цей елемент можна застосувати, наприклад, через експозицію до звуків бойових дій, спілкування з людьми, які пройшли через подібний досвід, або відвідування місць військової служби [4, с. 117].

Також, у роботі з ветеранами ТФ може бути застосований для роботи зі снами та кошмарами, що спровоковані травматичними факторами, що допомагає їм зменшити страх та стрес, пов'язаний з цими подіями. Крім того, в рамках ТФ можна навчати ветеранів ефективним стратегіям регулювання емоцій та стресу, таких як глибоке дихання, медитація та інші методи [7, с. 69]. При застосуванні методу травмафокусу в роботі з ветеранами та їх сім'ями, психолог спочатку допомагає клієнту визначити ситуації або події, які викликають у них найбільший ступінь напруження та емоційної реакції. Потім, спеціаліст навчає клієнта застосовувати позитивні образи та уявні сцени, які можуть допомогти їм заспокоїтися та зменшити інтенсивність емоцій, пов'язаних з стресовим фактором [3, с. 34].

Практичне застосування методу травмафокусу включає в себе:

1. Встановлення контакту з клієнтом. Клієнт повинен відчувати, що його слухають та розуміють його проблеми. Важливо побудувати довіру та показати повагу до досвіду клієнта, підтримати його в емоційно важкий момент [4, с. 283]. Це важлива складова методу травмафокусу, оскільки відносини з клієнтом мають позитивний вплив на його психологічний стан та здатність співпрацювати з психологом, що допоможе знизити напругу та підвищити відкритість клієнта при співпраці.

2. Визначення цілей. Важливо встановити конкретні цілі та результати, які клієнт хоче досягти під час психотерапії. Це може включати зменшення рівня тривоги, поліпшення якості сну та покращення здоров'я загалом [5, с. 26]. Під час визначення цілей психотерапії методом травмафокусу, також можна звернути увагу на конкретні травматичні впливи, які клієнт бажає зменшити або знищити. Також можна встановити

цілі, пов'язані з пом'якшенням симптомів посттравматичного розладу, які можуть включати повернення до роботи, стабілізація відносин зі своїми близькими та соціальну адаптацію. Визначення цілей може допомогти під час розробки індивідуального плану терапії та спрямувати зусилля на досягнення позитивних результатів.

Використання технік травмафокусу включає в себе зосередження на фізичних відчуттях, диханні, візуалізації та інших техніках, які допомагають клієнту зменшити напругу та тривогу.

Додатково можна використовувати техніки, що сприяють відчуттю безпеки, такі як глибокі релаксаційні вправи та медитацію. Під час використання цих технік, важливо, щоб клієнт почував себе комфортно та контролював ситуацію. Також важливо пам'ятати про індивідуальні особливості клієнта та враховувати їх при виборі технік травмафокусу [8].

3. Поетапне навчання регулювання емоцій. Після того, як клієнт оволодіє базовими техніками, можна перейти до роботи з емоціями. Це може включати встановлення меж, роботу зі страхами та поступове навчання клієнта, як керувати своїми емоціями в різних ситуаціях. Перший етап у навчанні регулювання емоцій - це розуміння власних емоцій та їх впливу на поведінку та мислення. Клієнт може навчитися розпізнавати свої емоції та їх фізіологічні прояви, такі як прискорене серцебиття, пітливість, напруження м'язів тощо. Другий етап - це встановлення меж, які допоможуть клієнту уникати емоційного перенавантаження. Це може включати в себе навчання клієнта відмовлятися від дій, що не відповідають його потребам, а також встановлення режиму дня та переліку завдань, що не будуть виснажувати його емоційно. Третій етап - це робота зі страхами та тривогами, які можуть бути перешкодою для клієнта в його повсякденному житті. На цьому етапі клієнт може навчитися зменшити тривогу та страх у стресових ситуаціях. Четвертий етап - це поступове навчання клієнта, як керувати своїми емоціями. Це може включати в себе навчання технік релаксації, які допоможуть знизити напругу, а також вправи з метою підвищення рівня самооцінки та самоприйняття.

Важливо пам'ятати, що навчання регулюванню емоцій є процесом, який вимагає багато часу та наполегливості. Клієнт може потребувати додаткової підтримки під час цього процесу і важливо дотримуватися позитивного та сприйняттого для нього середовища. Також важливо, щоб клієнт був відкритим до змін

та готовим працювати над собою, тому потрібно встановлювати реалістичні та досяжні цілі, щоб клієнт почував себе успішним та вмотивованим. Регулювання емоцій - це навичка, якій можна навчитися, але це не означає що клієнт буде завжди успішним у кожній ситуації. Регулювання емоцій - це процес навчання та постійного розвитку і навички, набуті в ході цього процесу, можуть бути корисними протягом усього життя [1, с. 255].

4. Планування дій. Після того, як клієнт зосередився на своїх емоціях та відчуттях, можна розробити план дій, який допоможе клієнту досягти поставлених цілей та поліпшити якість його життя.

Ось декілька кроків, які можна включити в план дій: а) Визначення конкретних цілей. Потрібно зорієнтувати клієнта у визначенні, що саме він хоче досягти в результаті роботи над своїми емоціями та які конкретні дії потрібно зробити для досягнення цих цілей. б) Розробка конкретних завдань. Разом з клієнтом потрібно визначити конкретні дії, які він буде виконувати для досягнення своїх цілей. Ці завдання повинні бути реалістичними та досяжними. в) Планування кроків для реалізації завдань. Клієнту необхідно допомогти розробити конкретний план дій для кожного завдання, яке він повинен виконати, та визначити, які кроки необхідно виконати для досягнення успіху. г) Створення плану дій на майбутнє. Спільно з клієнтом скласти план дій на майбутнє щоб він міг продовжувати працювати над своїми емоціями та досягати нових цілей. Важливо, щоб план був гнучким та можливо змінювався в залежності від потреб клієнта. д) Оцінка результатів та коригування плану. Важливо оцінювати результати роботи та корегувати план дій, якщо необхідно, щоб забезпечити його ефективність [4, с. 67].

План дій може бути обговорений між клієнтом та терапевтом, щоб забезпечити реалістичні та досяжні кроки для клієнта. Важливо, щоб план був гнучким та адаптивним, оскільки клієнт може зустрічати перешкоди або змінювати свої цілі під час процесу терапії. Тому важливо зберігати постійний контакт з клієнтом та вносити зміни в план дій при необхідності [7, с. 120].

Метод травмафокусу може бути корисним для будь-якої ситуації, де травматичний досвід впливає на життя людини та її здатність підтримувати комунікацію.

Загалом метод травмафокусу у психологічній практиці застосовують у лікуванні різних видів ПТСР, у тому числі військових травм, сексуального насильства, аварій та інших

форм травматичних подій; метод ТФ може бути корисним для пацієнтів з болями у спині, головним болем, фіброміалгією та іншими хронічними болями, пов'язаними зі стресом та травмою; метод ТФ може допомогти клієнтам навчитися ефективно регулювати свої емоції, зменшувати стрес та тривогу; метод ТФ може допомогти покращити загальний стан здоров'я та якість життя пацієнтів, які стикаються з травмою, стресом та болем. Однак, варто зазначити, що метод травмафокусу не є універсальним рішенням для всіх випадків стресу та ПТСР, і перед його застосуванням необхідно провести ґрунтовну оцінку клієнта (пацієнта) та його стану.

Сьогодні вітчизняні психологи у роботі з постраждалими внаслідок воєнних дій, опираються на власний попередній практичний досвід роботи з кризою. Однак ситуація надання психологічної допомоги особам, які зазнали психотравми і мають ознаки ПТСР, настільки специфічна, що потребує суттєво іншого підходу до практики та форматування діяльності психолога/психотерапевта. Західні ж моделі травмотерапії, якими нині активно оснащують практикуючих психологів та психотерапевтів, не можуть бути повністю застосованими у вітчизняних реаліях. Це зумовлено тим, що ці моделі здебільшого будуються на «суб'єкт-об'єктній» основі взаємодії психолога з постражданим, який має виконати окреслені у рамках реабілітаційної програми обов'язкові дії, про які повідомляє фахівець. А в умовах українських реалій ми можемо спостерігати ігнорування обов'язкових складових процесу психологічної допомоги, або неможливості їх виконання (постійні обстріли, втрати, пригнічуючі новини тощо) Опираючись на досвід, вважаємо, що така схема потребує значної трансформації, оскільки без активної позиції самого постраждалого суттєвого просування у подоланні негативної симптоматики не відбувається.

Список використаних джерел:

1. Вебер Т. Травмафокус. Спеціалізований психотерапевтичний метод для роботи зі стресом, травмою та хронічним болем. Київ: Ліра, 2022. 336 с.
2. Волков К. Травматичний досвід: історична експлікація вивчення в психології. *Психологічні перспективи*. 2023. Вип. 41. С. 55-73.
3. Кабанцева А.В., Жогіна О.О. Актуальні питання організації нейрореабілітаційної допомоги в умовах інформаційно-психологічної війни. Київ: Наука, 2022. 75 с.

4. Кісарчук З.Г., Гребінь Л.О. Психодинамічна модель психотравми, побудована з акцентом на феномені структурної регресії як факторі розуміння механізмів симптоматичних змін у ветеранів бойових дій. Актуальні проблеми психології. Консультативна психологія і психотерапія. Харків: Золоті Сторінки, 2020. 643 с.

5. Котвіцька, А.А., Кононенко Н.М., Чікіткіна В.В. Основні напрямки медико-психологічної реабілітації учасників бойових дій. Київ: Наука, 2022. 66 с.

6. Лукомська С. Особливості психологічних травм російсько-української війни у контексті євроінтеграційних процесів. Вісник Львівського університету. Серія: психологічні науки. 2022. Спецвипуск. С. 78-85.

7. Трубавіна І.М. Кризове втручання і «допомога для самопомоги» в сім'ях військовослужбовців як науково-методичні підходи до подолання криз сімей: Актуальні проблеми екстремальної та кризової психології : тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф., (Дніпро, 21 лют. 2022 р). Дніпро: ДДУВС, 2022. 194 с.

8. Ravina Shamdasani Ukraine: civilian casualty update. 2023. Вип. URL: https://www.ohchr.org/en/news/2023/04/ukraine-civilian-casualty-update-10-april-2023#_ftn1

НАУМУК Оксана,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **КОНДРАТЮК**

Світлана, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО
СПЕКТРУ**

Одним із важливих стратегічних завдань реформування освітньої галузі в Україні є орієнтація на забезпечення успішної соціалізації особистості через розвиток компетентностей, про що

наголошено в концептуальних положеннях Закону України «Про освіту». Усі компетенції мають спільні навички, такі як: висловлення власної думки, критичне та системне мислення, логічне обґрунтування власної позиції, конструктивне управління емоціями, оцінка ризиків, прийняття рішень, вирішення проблем, співпраця з іншими людьми, креативність, ініціатива – це виражати всі характеристики соціального інтелекту. Значна частина дітей відчуває труднощі з соціалізацією при переході з одного освітнього середовища в інше, особливо при переході з дошкільного закладу в початкову школу. Одним із вирішальних факторів успішності соціалізації дітей у нових умовах є рівень їх соціального розвитку [4].

Вирішення зазначеної проблеми набуває значної актуальності стосовно дітей з особливими освітніми потребами загалом та дітей із розладами аутичного спектру зокрема, оскільки специфіка цього розладу включає порушення соціального спілкування, соціальної взаємодії, повторюваних моделей поведінки, діяльності, порушення соціальної комунікації, соціальної взаємодії, інтереси, які згодом негативно позначаються на розвитку особистості і є суттєвою перешкодою для успішної соціальної адаптації в новому освітньому середовищі, а отже, і для соціалізації в цілому.

І. Недозим у своїй праці зазначає, що вирішення окресленої проблеми є особливо актуальним з огляду на зростання кількості дітей цієї категорії, яка, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, щорічно збільшується на 13%. Тому першочерговим завданням є вирішення проблеми оптимізації формування соціального інтелекту дітей дошкільного віку, який є передумовою їх індивідуального розвитку, успішної інтеграції в суспільне життя та здатності адаптуватися до мінливих умов нового освітнього середовища [2].

Концептуальні основи розробки проблеми соціального інтелекту викладені в працях зарубіжних та вітчизняних дослідників (Ф. Вернон, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, П. Екман, Н. Кентор, Р. Кеттел, А. Ляховець, Г. Ожубко, С. Руденко, Н. Руда, М. Салліван, О. Саско, Ч. Спірмен, А. Терстоун, М. Тисак, Е. Торндайк, М. Форд, М. Хендрікс та ін.). Проте ці вчені вивчали природу та особливості соціального інтелекту переважно у дорослих у зв'язку зі специфікою їх професійної діяльності, а саме у студентів, керівників, психологів, педагогів тощо. Крім того, вони досліджували особливості соціального інтелекту в дошкільному віці. Також даною тематикою були зацікавлені

студенти в індивідуальному навчанні (М. Алан, С. Барон-Коев, В. Куніцина, А. Мельник, Л. Фріт, У. Фріт, О. Чеснокова) [2].

Діти з розладами аутистичного спектру є окремою категорією, яка потребує спеціально розроблених підходів до розвитку та соціалізації. Їх розробляли О. Доленко, А. Душка, К. Лебединська, О. Нікольська, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Супрун, Д. Шульженко [2].

У більшості згаданих досліджень інтеграція людей з аутизмом у суспільство розуміється як особливий процес, що потребує застосування спеціальних психолого-педагогічних засобів для розвитку комунікативних і соціальних навичок. Поширеними є афективні проблеми та труднощі у налагодженні активних стосунків із соціальним оточенням, які визначають їх установку на збереження стабільності в оточенні та стереотипізацію власної поведінки. У цьому контексті особливого значення набуває обстеження дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Науковці Скрипник Т., Д. Шульженко трактують аутизм у дітей як особливу форму порушень психічного розвитку з нерівномірним розвитком різних психічних функцій, з особливими порушеннями емоційної поведінки, мови та інтелекту [3; 4]. О. Мамічева зазначає, що однією з характерних ознак аутизму є порушення соціальної взаємодії. Такі діти схильні до самоізоляції, ізоляції від реального світу, відсутності або часткової втрати соціальних і мовних навичок [1]. Що в свою чергу ускладнює навчання та виховання в інклюзивних, спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладах, взаємодію з дефектологом, психологом, педагогом, а також психокорекційну роботу в цілому.

На основі теоретичного аналізу літературних джерел було виявлено, що діти з розладами аутистичного спектру характеризуються стійким дефіцитом соціального спілкування та соціальної взаємодії, а також обмеженими, повторюваними моделями поведінки, інтересів або діяльності. Таке порушення соціальної комунікації та соціальної взаємодії у дітей цієї категорії є системним і проявляється на всіх рівнях і в усіх аспектах розвитку дитини з розладами аутистичного спектру. Характерними проявами цих порушень є:

- невміння налагоджувати адекватні стосунки з однолітками;
- відсутність або недостатній розвиток здатності до спонтанного обміну радощами, почуттями радості та інтересами;

- недостатньо розвинена відповідність реакцій на емоційні прояви інших людей;
- відсутність різноманітної адаптивної поведінки відповідно до різних соціальних контекстів;
- що в свою чергу відображає недостатній розвиток соціального інтелекту [2; 3].

Характерними проявами сформованості низького соціального розвитку є примітивне розуміння власних дій, мотивів та емоцій; погана пам'ять на імена та обличчя; немає розуміння того, що певні думки людини можуть бути помилковими; недостатня емоційність, неточність у вживанні слів, що позначають емоції; виражена відсутність спільної уваги; значне порушення здатності проявляти ініціативу в ігровій діяльності та реагувати на пропозиції інших людей грати.

Аналіз досліджень щодо стану сформованості соціального розвитку у дітей з розладами спектру аутизму та дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком дав змогу глибше поглянути на зміст соціального розвитку крізь призму вікового підходу та змінити його структуру, доповнюючи його іншими компонентами, включаючи:

- розуміння, що деякі ідеї можуть бути неправильними;
- розуміння марення і того факту, що марення призводять до хибних думок в інших людей;
- розділена увага;
- здатність роз'яснювати, пояснювати та переконувати інших;
- здатність проявляти ініціативу в ігровій діяльності та реагувати на ігрові пропозиції інших.

На основі теоретичного аналізу створено модель соціального розвитку дітей дошкільного віку (рис. 1) [3].

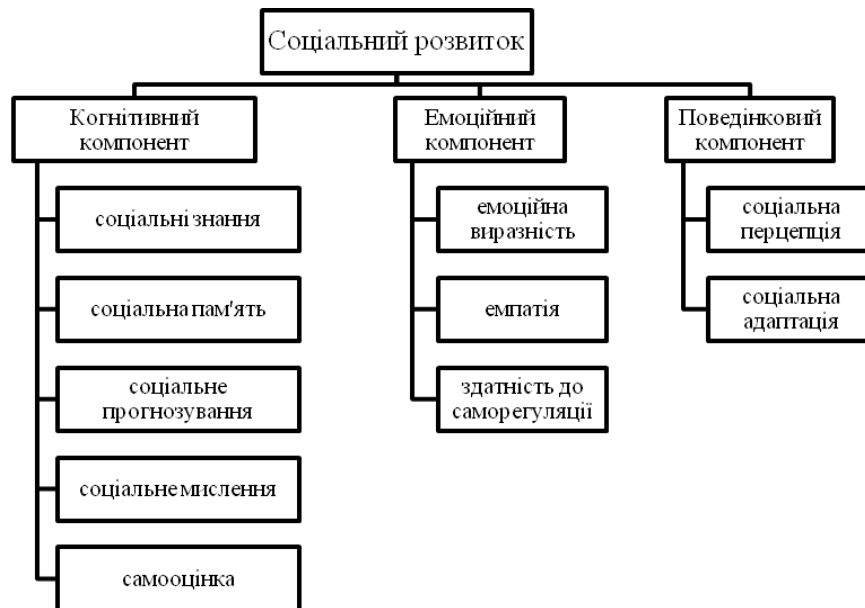


Рис. 1. Модель соціального розвитку дітей дошкільного віку

Встановлено, що соціальний розвиток дітей з розладами спектру аутизму не відповідає тим вимогам, які ставить до них норма розвитку в дошкільному віці, що потребує створення можливостей, умов для формування їх структури та оптимізації функціональних компонентів для досягнення цього.

Отож, на основі теоретичного аналізу встановлено, що в наукових дослідженнях немає єдиного трактування сутності соціального розвитку дітей із розладом аутичного спектру як психологічного феномену. Проаналізовано структурну модель соціального розвитку дітей дошкільного віку, яка включає три компоненти: когнітивний; емоційний; поведінковий. Визначено, що розвиток дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму має свої особливості і відбувається зі значним запізненням, що суттєво впливає на ефективність їх соціального спілкування та взаємодії з оточуючими. А тому актуальним є розроблення спеціальних (індивідуальних) програм розвитку дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Мамічева О.В. Діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дітей: навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 256 с.
2. Недозим І. В. Особливості соціального інтелекту дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Дисертація зі спец. 19.00.08 спеціальна психологія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2019

3. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. К.: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.

4. Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом: Монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.

НАУМУК Оксана,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **КОНДРАТЮК Світлана**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ УВАГИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Увага – це дуже важливий елемент розвитку людини, саме вміння концентрувати увагу зумовлює розвиток інших психічних процесів, зокрема пам'ять та мислення. В сучасному світі є багато чинників, які заважають формуванню уваги у дітей. З появленням гаджетів все більше дітей отримують діагноз – СДУ (синдром дефіциту уваги). Сучасні батьки не замислюються, що телефон з його кількістю інформації - це дуже складна іграшка для дитини. Ще не сформована увага дитини просто не може сортувати ту кількість інформації, яку надає телефон. Дитину цікавить кожна картинка, по суті дитина просто не встигає навчитися концентрувати увагу. Існує багато інших причин формування порушень уваги у дітей. Є генетичні передумови, які заважають розвитку уваги .А також, дитину просто могли не навчати та не виховувати.

Оцінюючи роль уваги в психічній діяльності, слід згадати слова К. Д. Ушинського про те, що увага є тими дверима, через які проходить все, що входить у душу людини із зовнішнього світу. У працях В. Джемса, Е. Тітченера, Т. Рібо було сформульовано фундаментальні поняття психології уваги. В. Вундт вивчав ефекти уваги в досліджах з реєстрацією часу реакції на зоровий і слуховий стимули за умови їхнього збігу. Аналізуючи визначення різних авторів можна викреслити

загальне значення уваги – це форма психічної діяльності людини, що виявляється в спрямованості і зосередженості її свідомості на певних об'єктах, які мають постійне або ситуативне значення. Увага не вважається психічним процесом. Це психічний стан особистості, що виявляється в зосередженості на будь-чому. Цей стан характеризує умови протікання будь-якого пізнавального процесу [1].

Сучасні інструменти дослідження мозку та нейропсихічних процесів людини дали змогу виділити увагу як більш фізіологічне явище. Важлива роль в регуляції уваги належить скупченню нервових клітин, розміщених в стовбурній частині мозку, які отримали назву ретикулярна формація[2].

Дітям, які народжуються та потрапляють у світ телефонів дуже важко розвинути вибірковість та стійкість уваги. Розлади уваги несуть за собою підвищену активність (гіперактивність) у дітей, що в подальшому житті буде заважати їм адаптуватися до соціального світу.

Увага – це фокус та концентрація свідомості на якомусь реальному чи ідеальному об'єкті, що передбачає підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної чи рухової активності людини. Є три типи уваги: мимовільна, довільна та післядовільна. Мимовільна увага (емоційна, пасивна)[1].

Довільна увага (активна, вольова) – свідомо регульована увага до об'єкта. Людина орієнтується не на те, що їй цікаво чи приємно, а на те, що вона має робити. Цей вид уваги тісно пов'язаний із волею. Післядовільна увага – носить цілеспрямований характер і спочатку вимагає вольових зусиль, але потім людина як би «входить» у роботу, їй не потрібно спеціально концентруватися. Види порушень уваги: відволікання; неухважність; гіперрухливість; інертність; звуження обсягу уваги, нестійкість уваги(порушення концентрації уваги). Під порушеннями уваги розуміють патологічні зміни спрямованості, вибірковості психічної діяльності, що виражаються у стані втоми або за наявності органічних уражень мозку, у звуженні об'єкта уваги, коли одночасно людина може сприймати лише невелику кількість об'єктів, у нестійкості уваги, коли порушена концентрація уваги і спостерігається її відволікання на сторонні подразники [3]. Причини порушення можуть бути зовнішніми і внутрішніми. До порушень уваги відносять:

– нездатність зберігати увагу: дитина не може виконати завдання до кінця, є незібраною під час його виконання;

- зниження вибіркової уваги, нездатність зосередитися на предметі;
- підвищене відволікання: під час виконання завдань діти метушаться, часто переключаються з одного заняття на інше;
- зниження уваги в незвичних ситуаціях, коли необхідно діяти самостійно.

Відволікання уваги – це мимовільне переміщення уваги з одного об'єкта на інший. Воно виникає під час дії сторонніх подразників на людину, зайняту в цей момент якоюсь діяльністю [4].

До шести-семи років дитина набуває певного досвіду управління увагою, що, до речі, є одним з основних показників його готовності до відвідування школи. У старших дошкільнят зростає можливість розподілу уваги у зв'язку з автоматизацією багатьох дій дитини. Але в дітей віком старшого дошкільного віку ще слабо розвинені такі властивості уваги, як розподіл і переключення. У старшому дошкільному віці зміни стосуються всіх видів та властивостей уваги. У старшому дошкільному віці збільшується обсяг уваги: дошкільник може діяти з 2-5 предметами. Увага значною мірою залежить від рівня розвитку основних процесів найвищої нервової діяльності. Ці процеси змінюються з віком, а, отже, і увагу зазнає змін.

Дослідження С. Рубінштейна на стійкість уваги дошкільнят показали, що її зростання особливо інтенсивне від трьох до семи років. Основною особливістю дітей старшого дошкільного віку є те, що його довільна увага є досить нестійкою. Дитина легко відволікається на сторонні подразники. Але, порівняно з молодшим дошкільним віком, стійкість уваги у період старшого дошкільного віку збільшується вдвічі. Так у однорічній дитини найбільша тривалість ігор - 14 хвилин, у віці трьох років - 27 хвилин, а у шести-, семирічній дитини тривалість гри може досягати години і довше, тривалість освітньої діяльності - 30 хвилин. Підтримка стійкості уваги, фіксація його об'єкті визначається розвитком допитливості, пізнавальних процесів. Спостереження над відволіканнями дитини від гри також показали швидке зростання концентрації уваги у старшому дошкільному віці. Розвиток уваги старших дошкільнят пов'язано з тим, що змінюється організація їхнього життя, вони освоюють нові види діяльності (ігрову, трудову, продуктивну). Слід зазначити, що, починаючи зі старшого дошкільного віку, діти стають здатні утримувати увагу на діях, що починають набувати їм інтелектуально значимий інтерес (ігри-головоломки, загадки, завдання навчального типу). Стійкість уваги інтелектуальної

діяльності помітно зростає до 7 років. До кінця дошкільного віку в дітей віком здатність довільної уваги починає інтенсивно розвиватися. Надалі довільна увага стає неодмінною умовою успішної організованої навчальної діяльності [3].

Увага має певні властивості: обсяг, стійкість, концентрацію, вибірковість, розподіл, перемикування і довільність[4].

В.Кузьменко зазначає, що подібні недоліки не можуть бути усунені окремо. Корекція уваги повинна проходити комплексно. Корекція повинна вестись за двома напрямками:

1. Використання спеціальних вправ, що тренують основні властивості уваги: обсяг, розподіл, концентрацію, стійкість та перемикування.

2. Використання вправ, в основі яких формується уважність як властивість особистості. Зазвичай причина розладу уваги полягає в орієнтації дітей на загальний зміст тексту, фрази, слова, арифметичної задачі або висловлювання - діти схоплюють цей сенс і, задовольняючись ним нехтують окремими частками. У зв'язку з цим головне завдання таких занять: подолання цього глобального сприйняття, спроба навчити сприймати зміст з урахуванням елементів і натомість сенсу цілого. Основні методи і прийоми умовно можна об'єднати в чотири великі групи: метод ігрової терапії, методи арт-терапії, методи поведінкової терапії, методи соціальної терапії» [3].

Гра для дитини є однією з форм самотерапії. Основним принципом ігрової корекції є вплив на дитину з урахуванням специфіки ситуації та контакту. У роботі з дітьми з розладами уваги використовуються різні види ігротерапії:

- ігри на розвиток уваги;
- ігри та вправи для зняття м'язової та емоційної напруги (розслаблення);
- ігри, що розвивають навички вольової регуляції (управління);
- ігри, що сприяють закріпленню вміння спілкуватися.

Ігрова терапія використовується для роботи з дітьми з розладами уваги, щоб допомогти їм подолати поведінкові проблеми, які виникають внаслідок імпульсивності та труднощів у саморегуляції. У процесі терапії дитина з починає краще розуміти свої почуття, вчиться самостійно приймати рішення і робити вибір. Крім того, підвищується самооцінка дитини, покращуються комунікативні навички. Заняття можуть проводитися як індивідуально, так і в групах.

Арт-терапія як метод корекції уваги. Розглядаючи арт-терапію як сукупність психокорекційних прийомів, що мають відмінності та особливості, що визначаються як жанровою належністю до певного виду мистецтва, так і спрямованістю, технологією психокорекційного використання. Умовно можна виділити наступні види арт-терапії:

- музикотерапія (через сприйняття музики, вокальна терапія - через спів);
- кінезітерапія (танцювальна терапія, корекційний ритм, психогімнастика - лікувальна дія рухів);
- бібліотерапія (коригувальний вплив читанням), казкотерапія, розповідь;
- імаготерапія (вплив через образ, театралізація): лялькова терапія, образно-рольова драматизація, психодрама;
- ізотерапія (терапія малюванням) - корекційна дія засобами образотворчого мистецтва: малювання, ліплення, декоративно-прикладного мистецтва.

Використання методу арт-терапії в корекційній роботі з дітьми з розладом уваги підвищує адаптаційні здібності дитини до повсякденного життя. Також знижує втому, усуває негативні емоційні стани та їх прояви, спирається на потенціал особистості, внутрішні механізми саморегуляції, розвиває почуття внутрішнього контролю, допомагає будувати стосунки з дитиною на основі любові та взаємної прихильності, компенсуючи їх можлива відсутність у батьківському домі.

І. Баранова звертає увагу на те, що арт-терапія базується на творчій активності, необмежених можливостях дитини для самореалізації та самовираження, що допомагає їй адаптуватися в реальному житті. Дитина може самостійно вибрати як вид діяльності, так і матеріал (фарби, клей, пластилін, пластилін тощо); Дітям цей вид терапії дає змогу активно брати участь у процесі корекції: творчі вироби створюються руками дитини. Імпульсивні діти вчаться працювати з однолітками або дорослими, контролюючи власні поведінкові реакції. Активна творча діяльність сприяє зниженню м'язової та емоційної напруги. Малювання і ліплення сприяють формуванню навичку внутрішнього контролю, концентрації уваги на відчуттях і відчуттях [2].

Соціально неприйнятні негативні емоції та почуття знаходять вихід через малювання, ліплення, гру, казку, оскільки дитина може «випустити пар», зняти стрес у процесі роботи. Часто, створюючи продукт власної творчості, художні

твори, дитина проявляє й усвідомлює сильні почуття, переживання та думки, які в повсякденному житті пригнічуються ним і вислизають від уваги дорослого. Для дитини з розладом уваги, яка звикла засуджувати і низький рівень успішності, творча активність допомагає розкрити її сильні сторони, діяльність, в якій вона може реалізувати свій потенціал, що сприяє підвищенню його самооцінки та розвитку творчих здібностей [5].

У своїй праці О.Пилипенко аналізує метод соціальної терапії як метод психологічного впливу, заснований на використанні соціального прийняття та визнання, соціального схвалення та позитивної оцінки дитини значущим соціальним оточенням. Дитина з розладом уваги має відхилення у розвитку особистості, що виявляється у формуванні самооцінки, міжособистісних стосунках та спілкуванні. Метод соціальної терапії дозволяє вирішувати завдання профілактики та корекції відхилень в особистісному розвитку дитини, зумовлених депривацією потреби у соціальному визнанні та забезпечує: задоволення потреб особистості у соціальному визнанні, формування адекватних способів соціальної взаємодії у дітей з низьким рівнем комунікативної компетентності [5].

Метод соціальної терапії включає використання наступних прийомів:

- систематичне заохочення дорослим всіх без винятку, навіть незначних успіхів у дітей, що дозволяє підвищити їх самооцінку, визнати соціальну значущість кожної дитини;
- постановка перед дитиною завдань, в яких вона демонструє успіх і досить високі результати (мистецтво підбору таких завдань полягає в тому, щоб завдання були не надто легкими, але водночас цілком посильними для дитини, тобто ігрові, трудові завдання підбираються з урахуванням індивідуальних особливостей);
- використання дорослим техніки відкритого ефективного звернення, відмови від негативної оцінки дитини та її неуспішних дій;
- співпереживання, емпатія, підтримка, що надається дорослим дитині, яка систематично відчуває невдачі, вираз готовності допомогти їй, взаємодіяти з нею [5].

О. Пилипенк зазначає, що метод соціальної терапії дає змогу закріпити засвоєні дитиною нові форми поведінки та спілкування з однолітками та підвищити соціальний статус дитини [5].

Таким чином, психологічна корекція розладів має великий арсенал засобів і методів, застосування яких має бути комплексним і спрямоване на вікові та індивідуальні особливості дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Вікова психологія. К.: Академ, проект, 2001. 704 с.
2. Баранова І. В. Моральні цінності. Розвиваюча програма для молодших школярів: метод, посібник для вчителів та психологів. К.: Генезис, 2004. 144 с.
3. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років: монографія. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 354 с.
4. Павелків Р. В. Короткий довідник з дитячої психології. Рівне, 2008. 55 с.
5. Пилипенко О. І. Профілактика і терапія засобами мистецтва. К.: 1996. 56 с.

ОЛІЙНИК Антоніна,

викладач кафедри педагогіки,
Хмельницька гуманітарно-педагогічної
академія

СОЦІАЛЬНА ПЕРЦЕПЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Принципи освіти і виховання вимагають стабільних і чітких взаємовідносин між вчителями та учнями. Це досягається на основі взаєморозуміння та взаємопізнання. Аналіз труднощів у навчально-виховному процесі показує, що у більшості педагогів недостатньо розвинена соціальна перцепція, яка є процесом позитивного зворотного зв'язку, що обов'язково включає в себе розуміння. Образ людини, що формується в процесі сприйняття, несе інформаційне навантаження, відіграє регулятивну роль у процесі взаємодії та сприяє встановленню норм поведінки по відношенню до об'єкта сприйняття. Розуміння структури, кількості, компонентів та рівня сприйняття цих образів сприяє процесу виховання та формування [1].

Доречно зауважити, що роль соціальної перцепції в життєдіяльності людини знайшла відображення у багатьох працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, вивчалися соціально-перцептивні характеристики спільної діяльності (Г. Андреева, А. Коссаковски, М. Обозов, Х. Теджфел, С. Фрейзер, А. Хараш, П. Шихирев, А. Юревич); механізми соціальної перцепції, що обумовлюють ефективність взаємодії людей (В. Агеев, О. Бодальов, І. Кон, Б. Паригін, Т. Хайдер, В. Ядов); у педагогічному процесі (Е. Дубовська, Л. Савенкова, Т. Яценко) [2]. Але на сьогоднішній день проблема взаєморозуміння та взаємопізнання двох об'єктів: педагога та вихованця потребує детальнішого вирішення.

Термін "соціальна перцепція" був запропонований Дж. Брунером. У загальному вигляді він означає формування у свідомості людини образу іншого. Дослідження соціальної перцепції зосереджені на вивченні двох блоків проблем: аналізі особливостей суб'єкта й об'єкта міжособистісного сприймання й аналізі його механізмів. Соціальна перцепція - це насамперед когнітивний процес. Невід'ємною частиною будь-якого процесу соціальної перцепції є емоційні, мотиваційні та поведінкові аспекти життя людини [3, с. 95]. Зміст поняття «соціальна перцепція» включає в себе не тільки сприйняття фізичних властивостей об'єктів, а й сприйняття їх внутрішніх характеристик: намірів, думок, здібностей, почуттів, установок, цінностей тощо.

Як зазначає П. Шихирев, у процесі соціальної перцепції, по-перше, значно більше уваги приділяється внутрішньому змісту (наміри, ставлення тощо), ніж зовнішній формі об'єкта; по-друге, процес соціальної перцепції має властивість взаємності; по-третє, перцептор у силу подібності з об'єктом перцепції (іншою людиною) може робити висновки за аналогією.

Важливим проявом особливої природи самого соціального пізнання є також його рефлексивний характер. Адже відомо, що рефлексія - це особлива властивість людського пізнання, до якої людина вдається тоді, коли суб'єкт пізнання реконструює у власній свідомості елементи іншої людини - об'єкта пізнання - внутрішнього світу за допомогою різних засобів [4]. До таких елементів належать, насамперед, установки, ставлення, емоційні стани, цілі особистості - об'єкти пізнання.

Таким чином, соціальна перцепція є не стільки власне сприйманням, скільки всією сукупністю когнітивних процесів, які забезпечують сприймання і пізнання особистості чи групи. Невід'ємними складовими соціальної перцепції, окрім

когнітивної (пізнання як сукупності уявлень про соціальний об'єкт, розуміння його як раціонально-логічне пояснення; прогнозування його станів і процесів), є:

- емоційна (емпатія, співчуття, співпереживання);
- діяльнісна (поведінкова, конативна);
- мотиваційна (відображає ступінь ідентифікації суб'єкта з об'єктом, визначає специфіку діяльнісного і емоційного компонентів та має регулятивний вплив на поведінку суб'єкта через знання про те, як зорієнтований у певних ситуаціях об'єкт сприймання) [5; 6].

З іншого боку, в структурі соціальної перцепції виокремлюють:

- суб'єкт сприймання (група, особистість);
- об'єкт сприймання (група, особистість);
- власне процес сприймання;
- внутрігрупове сприймання;
- зовнішньогрупове сприймання;
- безпосередній результат цього процесу – індивідуалізований (груповий) образ соціально значущого об'єкта [4].

У психолого-педагогічній літературі відображені різні аспекти вивчення соціально-перцептивних здібностей, особливо їх природи та структури. Так, процес сприйняття особистості студентів викладачем включає: здатність правильно сприймати і визначати психічний стан і емоційні переживання студентів за їх мімікою, рухами, діями і поведінкою, а також за їх вербальними реакціями; здатність швидко інтерпретувати різні реакції студентів на той чи інший педагогічний вплив і коригувати свої дії і поведінку відповідно до отриманої інформації; здатність до спостережливості, «проникливості» і вміння швидко оцінювати труднощі в педагогічній ситуації, в собі і в поведінці студентів. « та вміння швидко оцінювати труднощі в педагогічній ситуації, в собі та в діяльності учнів [5].

Основними джерелами формування уявлень про особистість іншої людини є її зовнішність, поведінка і діяльність. Для позначення зовнішнього вигляду і поведінки людини, яку пізнають, у дослідженнях з соціальної перцепції [2] склалися досить стійкі та однозначні категорії, а саме:

- фізичний вигляд/обличчя, що вступає як складний багатомірний об'єкт, окремі елементи якого відрізняються різною мірою інформативності; жести, які дозволяють зробити висновок про бажання учня, його стан, про ставлення до подій, предметів, інших людей; постава і типові пози, які значною

мірою передають ставлення до іншої людини; хода, в якій знаходить вираження загальний стан учня, в першу чергу його екстра- чи інтровертність; голос та мовлення, які відіграють значну роль у створенні враження про учня;

- оформлення зовнішності (одяг, зачіска, прикраси);

- засоби виразної поведінки, що, відповідно до наукових тверджень, мають функції створення образу партнера по спілкуванню, функції впливу і управління міжособистісними стосунками у спілкуванні.

Варто зазначити, що рефлексії та ментальні інтерпретації людиною дій, які вона виконує стосовно завдань своєї діяльності, відіграють важливу роль у спілкуванні та надсилають сигнали іншим про її емоційний стан, наміри, оволодіння певними вміннями та навичками, а також про ступінь сформованості певних звичок.

Розуміння людиною інших людей розглядається як когнітивний феномен, пов'язаний з певними установками та поведінкою, спрямованими на цих людей. Кожен партнер по взаємодії повинен враховувати не тільки власні потреби і мотивації, а й відповідні вимоги іншого. Це досягається завдяки таким механізмам взаєморозуміння, як ідентифікація, небайдужість та рефлексія.

Більше ста років тому німецький філософ Дільтей стверджував, що спостереження за людськими істотами відрізняється від спостереження за іншими об'єктами, оскільки в першому випадку спостерігач може проникнути в життя об'єкта шляхом співчутливої інтроспекції. Дійсно, без деякого розуміння внутрішньої сутності людини важко сподіватись на взаєморозуміння. Щоб зробити висновок про внутрішні переживання людини, потрібно, залишаючись самим собою, стати на мить кимось іншим і, можливо, навіть солідаризуватись з ним. Ідентифікація в соціальній перцепції – це ототожнення індивідом своєї особистості з особистістю іншого індивіду. В основі цього феномену лежить механізм порівняння предметів, образів, явищ. Ідентифікація як цілеспрямований процес закінчується визначенням схожості – різниці між двома особистостями у свідомості кожної з них [1].

Існує тісний зв'язок між ідентифікацією та іншим тісно пов'язаним з нею явищем - емпатією. Той факт, що досвід однієї людини не залишається непоміченим для інших, ілюструє важливу людську здатність: співчуття, співпереживання та залучення. Реакція однієї людини на досвід іншої називається емпатією. Як міжособистісний феномен, емпатія безпосередньо

регулює поведінку людини та визначає її моральне обличчя. У процесі емпатійної взаємодії формується система цінностей, яка в подальшому визначає поведінку людини по відношенню до інших.

Вираженість емпатії та її форми залежать як від природних особливостей людини, таких як темперамент і загальна чутливість, так і від виховання, життєвого та емоційного досвіду. Емпатія виникає і формується у взаємодії та спілкуванні. Цей процес ґрунтується на свідомих чи несвідомих механізмах ідентифікації. Зазвичай, емоційні форми емпатії виникають тоді, коли людина безпосередньо сприймає переживання іншої людини [1].

Таким чином, проаналізувавши процес соціальної перцепції, можна сказати, що сприйняття, розуміння та знання вчителем особистості учня є важливим фактором освітнього процесу. Розвиток цих навичок допомагає вчителям краще розуміти особистість своїх учнів через їхній зовнішній вигляд, поведінку та діяльність, а також полегшує процес навчання та виховання.

Список використаних джерел:

1. Худякова В. І. Соціальна перцепція як чинник оптимізації управлінської діяльності керівника середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05. Київ, 2003. 20 с.
2. Коваленко А. Б., Корнєв М. Н. Соціальна психологія. Київ, 2016. 280 с.
3. Козляковський П. А. Соціальна психологія : курс лекцій, практикум, хрестоматія. Миколаїв : Вид. держ. унт, 2015. 424 с.
4. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2015. 624 с.
5. Соціальна психологія : навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра / Н. Ю. Волянчук, Г. В. Ложкін, О. В. Винославська, І. О. Блохіна, М. О. Кононець, О. В. Москаленко, О. І. Боковець, Б. В. Андрійцев ; КПІ ім. Ігоря Сікорського. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 254 с.
6. Фурман А. Психокультура української ментальності [2-ге наук. вид.]. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2018. 168 с

ПАЛЯНИЦЯ Ілона,
вихователь II категорії, Початкова
школа № 5 Хмельницької міської ради

РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КОРЕКТУРНИХ ТАБЛИЦЬ ТА АСОЦІАТИВНИХ КАРТОК

Мовленнєва активність – це здатність висловлювати свої думки, ідеї та почуття у вигляді мовлення. Вона охоплює уміння використовувати слова, створювати речення, сприймати та розуміти мовлення інших людей, а також взаємодіяти з ними через мову.

Н. Руденко та А. Гордійчук під мовленнєвою активністю розуміють стійку властивість особистості дитини, що виявляється: у самостійному, різноманітному, ініціативному використанні мовлення у практиці спілкування; в активному володінні мовленням [5, с. 235]. Таким чином, мовленнєва активність включає у себе не лише сам процес говоріння, а й уміння правильно використовувати мовленнєві структури, виражати свої думки чітко і зрозуміло, враховуючи аудиторію, з якою спілкуєшся. Вона також включає у себе навички артикуляції, інтонації, голосової модуляції та інші аспекти мовлення, які впливають на його зрозумілість та ефективність.

О. Грейліх під мовленнєвою активністю розуміє мовну практику дитини, коли компоненти мови засвоюються нею поступово в ході мовленнєвого спілкування на основі предметних дій і предметної діяльності. Під час навчання мовлення в дитячому садку значне місце відводиться накопиченню мовних засобів. Таке накопичення мовних одиниць є важливим для початкового етапу навчання рідної мови [3, с. 88].

Для характеристики мовленнєвої активності дослідниця О. Бойко визначає три критерії формування цієї якості – мотиваційний, змістовий і вольовий. Сутність цих критеріїв витлумачено як основні показники сформованості мовленнєвої активності дошкільників. Так, визначено мотиваційний критерій з показниками: бажання дітей спілкуватись, позитивне ставлення дітей до занять, розвиток пізнавального інтересу, прагнення до вивчення мови. Змістовий критерій з показниками: розуміння змісту лексики, опанування лексико-

граматичних навичок, логічна послідовність у складанні діалогічного та монологічного висловлювань. Вольовий критерій з показниками: наполегливість дитини в розв'язанні поставлених завдань, розвиток самооцінки та самоконтролю, вияви ініціативи [1].

Під час навчання мовлення у дитячому садку значне місце відводиться накопиченню мовних засобів, засвоєнню мовних одиниць, тобто практичному засвоєнню рідної мови, формуванню мовних засобів для вираження думки. Нині робота над мовними одиницями в дитячому садку не доповнює належним чином систему навчання зв'язного висловлювання. Під час навчання монологічного мовлення застосовують здебільшого репродуктивний метод. Дитячі висловлювання зазвичай будуються на рівні простого відтворення, копіювання мовленнєвого зразка вихователя. Відсутня мотивація мовлення, зокрема дитина часто не знає, для чого вона створює те чи інше висловлювання, кому воно адресоване. Однак мотивація обов'язково виникає, якщо розглядати висловлювання в рамках діяльності спілкування [3, с. 86].

Мотивацією мовленнєвої активності дітей дошкільного віку в освітньому процесі може бути використання коректурних таблиць та асоціативних карток.

Коректурна таблиця – це, по суті, інформаційно-ігрове поле з різною кількістю клітинок (від 9 до 25), що заповнені предметними картинками, цифрами та/або буквами, символами чи знаками, геометричними фігурами. Коректурні таблиці мають широкі розвивальні можливості. Приміром, якщо кожна клітинку коректурної таблиці пронумерувати й підписати друкованим шрифтом, діти мимовільно запам'ятовуватимуть цифри та образи друкованих слів. Якщо регулярно залучати дітей до роботи з коректурними таблицями, згодом вони навчатимуться зіставляти зоровий образ слова з буквеним виразом. У майбутньому це забезпечить оптимальну техніку читання, що ґрунтується на впізнаванні засвоєних раніше друкованих слів. Коректурні таблиці можна використовувати, зокрема: щоб реалізовувати пізнавальні, інтелектуальні, мовно-мовленнєві завдання – фонетичні, лексичні, граматичні, словотворчі [2].

Використання коректурних таблиць є ефективним методом для розвитку мовленнєвої активності у дошкільників. Такі таблиці можуть містити різноманітні завдання та вправи, спрямовані на розвиток словникового запасу, граматичних навичок, правильної вимови та збагачення мовленнєвого словника. Ось кілька ідей, як можна використовувати

коректурні таблиці для розвитку мовленнєвої активності дитини дошкільного віку: *заповнення пропусків* (таблиця з пропущеними словами або фразами, які дошкільники повинні доповнити власними висловлюваннями. Наприклад, «У лісі живе ...», «У магазині можна купити ...», «Мої улюблені іграшки ...»), порівняльні таблиці (таблиці, де діти можуть порівнювати різні об'єкти, явища або дії. Наприклад, «Якщо є сонце, то ..», «Якщо буде дощ, то ...»), *складання розповідей* (таблиці з різними елементами розповіді (персонажі, місце, дія, проблема, розв'язання) та завдання для дітей – скласти власні історії, використовуючи ці елементи), *зображення та опис* (додавання до таблиць малюнків об'єктів або ситуацій, діти мають описати, що вони бачать. Наприклад, «Це зображення сонця. Сонце світить усім навколо. Як ти відчуваєш себе, коли сонце світить?» та ін.), *групування слів* (створення таблиці зі словами різних категорій (тварини, кольори, їжа тощо), діти групують їх за певними ознаками або створюють речення з використанням цих слів).

Такі коректурні таблиці можуть бути використані в якості інтерактивних вправ на заняттях для дошкільників, сприяючи їхньому розвитку мовлення та навичок активного спілкування.

Асоціативна карта – це схема/ діаграма, призначена для візуалізації інформації під час її обробки людиною. Головна особливість асоціативних карток полягає в тому, що її окремі елементи пов'язуються, головним чином, асоціативними зв'язками, найбільш звичними для людського мислення і пам'яті. Це потужний візуальний метод, що надає універсальний ключ до розкриття потенціалу, наявного в мозку кожного, це графічне вираження процесів багатовимірного мислення. Вона відображає зв'язки (сміслові, асоціативні, причинно-наслідкові та інші) між поняттями, частинами, складовими проблеми або предметної області, яку ми розглядаємо [4].

Використання асоціативних карток є чудовим методом для розвитку мовленнєвої активності у дошкільників. Такі картки допомагають розширити словниковий запас, розвивають уяву, асоціативне мислення та здатність до висловлювання власних думок.

В основу створення асоціативних карт покладено принцип інтелектуальних карт: у центрі аркуша розміщують картинку, яка відображає ключове поняття (наприклад, дім, осінь, весна, фрукти, кубик...), а простір навколо неї заповнюють різними зображеннями, які стосуються ключового поняття або ніяк з ним не пов'язані. Діти можуть працювати як з однією, так і з

кількома асоціативними картами водночас. Вихователь пропонує дітям з'єднати лініями взаємопов'язані з ключовим поняттям картинки й обґрунтувати свій вибір. Під час роботи з асоціативною картою традиційно обмежене розуміння певного поняття значно розширюється і розглядається крізь призму взаємозв'язків із іншими поняттями – предметами – об'єктами навколишнього світу [4].

Наводимо декілька ідей, як використовувати асоціативні картки для розвитку мовленнєвої активності дітей дошкільного віку:

- *асоціація з об'єктом* – показуємо дошкільникам картку з об'єктом (наприклад, картинку кота) і просимо їх назвати все, що вони знають або асоціюють з цим об'єктом (наприклад, «кішка», «мявкає», «шерсть», «миші» тощо);

- *розширення речення* – даємо дітям картки з об'єктами і просимо їх скласти речення про ці об'єкти, використовуючи слова з асоціацій. Наприклад, «Це смачне ... (яблуко)», «Коли я їду на ... (велосипеді), я відчуваю ... (радість)» та ін.;

- *порівняльні асоціації* – показуємо дітям картки з різними об'єктами і просимо їх порівняти за певними ознаками (розмір, форма, колір тощо). Наприклад, «Чим відрізняється ... (яблуко) від ... (груші)?», «Який звук чуємо від ... (дзвоника)?» тощо;

- *розповіді за картою* – даємо дітям картку з певним сюжетом або ситуацією і просимо їх розповісти історію за цим зображенням. Наприклад, «Що відбувається на цій картинці?» або «Яка історія могла трапитись із персонажем?» та ін.;

- *створення асоціативних ланцюжків* – розпочинаємо з одного слова або об'єкта і просимо дітей називати інші слова, що асоціюються з цим об'єктом. Наприклад, «Кіт – мяу – сірий – рибка – молоко – кігті – дерево».

Ці вправи сприяють активному мовленнєвому розвитку дітей, допомагаючи їм вивчати нові слова, розширювати свій словниковий запас і розвивати навички мовленнєвої культури.

Таким чином, розвиток мовленнєвої активності у дошкільників засобами коректурних таблиць та асоціативних карток є ефективним з кількох причин:

- мовленнєва активність допомагає дітям спілкуватися з іншими людьми, виражати свої думки, потреби та почуття. Це важливий аспект соціальної взаємодії та розвитку вмінь спілкування;

- під час роботи із коректурними таблицями та асоціативними картками діти розвивають свої когнітивні

навички, такі як увага, пам'ять, логічне мислення та уміння вирішувати проблеми;

– гарна мовленнєва активність у дитини є важливою передумовою для успішного навчання в школі. Добре розвинене мовлення допомагає дітям краще розуміти матеріал, сприймати нову інформацію та успішно взаємодіяти з учителем та однолітками;

– мовленнєва активність дозволяє дітям виражати себе, свої уподобання та інтереси. Це сприяє формуванню їх самосвідомості та розумінню своїх потреб;

– діти, які вміють чітко та виразно висловлювати свої думки, легше вступають у соціальні взаємодії з іншими дітьми та дорослими. Вони можуть легше засвоювати норми та правила спілкування, розвивати дружбу та вирішувати конфлікти.

Список використаних джерел:

1. Бойко О. В. Формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови : Дис... канд. наук: 13.00.08. Одеса, 2009.

2. Гавриш Н. Коректурні таблиці в роботі з дошкільниками: що треба знати вихователю. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2023. № 3. URL: <https://emetodyst.expertus.com.ua/10004956>

3. Грейліх О. О. Особливості комунікативної спрямованості навчання мовлення дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Том I. Випуск 54. С. 85-89.

4. Петренко К. С. Складання асоціативних карт, використання прийому символічної аналогії в навчальній діяльності. Нікополь, 2020. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0100at4w-eccb6.docx.html>

5. Руденко Н., Гордійчук А. Розвиток мовленнєвої активності в дітей з раннім дитячим аутизмом. *Інноватика у вихованні*. 2019. Вип.10. С. 234-239.

ПЕТЛЯК Анна,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти зі спеціальності
053 Психологія, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **СТАРОВОЙТ
Ілона**, кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН РЕАГУВАННЯ ДИТИНИ НА СТРЕСОВУ СИТУАЦІЮ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Молодший шкільний вік є важливим періодом в онтології психологічного розвитку. Проблеми тривожності як відносно стійкого особистісного утворення в молодшому шкільному віці рідко з'являються в чистому вигляді. Зазвичай тривожність пов'язана з комплексом проблем, пов'язаних з навчальною діяльністю та адаптацією дитини до шкільного життя. У будь-якій, навіть ідеальній школі, навчальна діяльність неминуче супроводжується тривожністю, оскільки сама ситуація пізнання нового сповнена невизначеностей і протиріч і тому є причиною тривожності.

Оптимальне навчання в школі можливе лише за умови систематичного переживання певного рівня тривожності в шкільному житті. Дитина найкраще навчається і розвивається, коли її тривожність знаходиться на оптимальному рівні і коли вона вчиться адекватно реагувати на неї. Інтенсивність тривожності не повинна перевищувати індивідуальні межі кожної дитини, інакше тривожність починає мати деструктивний, а не конструктивний вплив [2].

У молодших школярів тривожність є результатом незадоволеної потреби в безпеці з боку оточення і вираженням порушених стосунків з близькими дорослими. Високотривожні діти характеризуються частими проявами тривоги та високим рівнем страху в безпечних ситуаціях. Такі учні можуть покладатися на оцінки дорослих [1].

Емоції як мотиви поведінки відіграють важливу роль у житті дітей молодшого шкільного віку. У цей період розвиток емоційної сфери характеризується зростанням стриманості та

усвідомленості емоційного самовираження, підвищенням емоційної стійкості. Тенденція учнів молодших класів до більш стриманого вираження своїх емоцій, особливо негативних, пов'язана з розрізненням ситуацій, в яких можна або не можна виражати свої емоції, тобто довільність поведінки поступово починає впливати на емоційну сферу.

Однак загалом діти молодшого шкільного віку характеризуються вразливістю та чутливістю. Зміст емоцій і почуттів змінюється на рівні початкової школи, оскільки емоційні процеси стають більш невимушеними. Активно розвиваються вищі емоції: інтелектуальні (допитливість, здивування, скептицизм, інтелектуальне задоволення), моральні (комунікативні емоції, дружба, відповідальність, співчуття, обурення несправедливістю тощо) та естетичні емоції.

Значний вплив на формування емоцій у молодших школярів має навчальна діяльність, стосунки з учителями та однокласниками. Емоційне ставлення до вчителя є сигналом емоційної сфери учня, а функція вчителя як арбітра особливо важлива для дітей: емоційне забарвлення оцінки вчителя посилює або послаблює мотивацію до навчання, змінює рівень самооцінки і домагань учнів молодших класів, а тому байдужість до навчання, і, зокрема, до оцінки вчителя, в цьому віці може розглядатися як показник девіації.

Таким чином, з віком у дітей емоції стають більш узагальненими, невимушеними та соціалізованими, зміст емоційної сфери ускладнюється, а її виразність змінюється. Для психічного здоров'я та належного виконання різних видів діяльності, особливо навчання, дітям необхідна емоційна рівновага. Порушення емоційної рівноваги та переважання негативних емоційних станів може призвести до тривожності, розладів настрою, відхилень у розвитку особистості дитини та порушення соціальних взаємодій. Так, за відсутності корекційних заходів притаманні дітям тривожність, страх, сумніви та побоювання закріплюються і трансформуються в особистісну рису - тривожність і невпевненість у собі. Такі особистісні якості починають негативно регулювати психічну діяльність і поведінку дитини. Все це впливає на формування несприятливого погляду на життя і, в деяких випадках, призводить до затримки інтелектуального розвитку. Без об'єктивної оцінки реальної ситуації та потенціалу розвитку кожної дитини неможливо створити умови для її всебічного розвитку.

Це особливо важливо на рівні початкової школи. При оцінці розвитку учнів молодших класів увага зосереджується переважно на їхній інтелектуальній сфері, яка вважається достатньою умовою особистого успіху. Однак початок шкільного навчання в першу чергу відображається на емоційному стані дитини. Психічне здоров'я дорослих і дітей, а також належне виконання різних видів діяльності вимагають емоційної рівноваги. Порушення емоційної рівноваги та тривале домінування негативних емоційних станів може призвести до емоційних розладів, відхилень у розвитку особистості дитини та порушення соціальної взаємодії [1].

Найважливішими емоціями для дітей цього віку є тривога, страх, інтерес і радість. Емоції інтересу та радості тісно пов'язані з пізнавальною діяльністю. Інтелектуальний успіх неможливий без позитивних емоційних переживань. На думку К. Ізарда, інтерес - це базова, вроджена емоція, яка домінує над іншими емоціями, без якої страждає розвиток мислення. Інтерес пов'язаний з емоцією задоволення. Їх взаємодія є емоційною основою теоретичної діяльності дітей. Позитивний емоційний фон необхідний у процесі пізнавальної діяльності. Емоційна сфера дітей молодшого шкільного віку є крихкою і залежною від навколишнього середовища [2].

Зіткнувшись з викликами шкільного життя, дитина свідомо чи несвідомо адаптується до фізичного та соціального середовища, яке її оточує, і ця адаптація або приносить їй задоволення, або викликає тривогу. Загалом, тривога адекватно готує людину до дій у нових або кризових ситуаціях і є необхідною емоцією для розвитку особистості дитини. Часте переживання цієї емоції призводить до розвитку "тривожного" стану, що характеризується підвищеною схильністю до хвилювання, страху і тривоги. Дослідники та практичні психологи вважають, що тривога лежить в основі багатьох дитячих труднощів. У психологічній літературі тривожність часто розглядається як системна риса, що проявляється на всіх рівнях життєдіяльності людини [1].

Молодший шкільний вік традиційно вважається емоційно напруженим. Це пов'язано з розширенням кола потенційно тривожних подій, які можуть статися зі вступом до школи, та віковими кризами розвитку, коли діти можуть стати особливо емоційно нестабільними, що відбувається на тлі процесу адаптації дитини до нової ролі учня початкової школи. Тривожність є елементом процесу адаптації. Так, найвищий

рівень тривожності спостерігається у першокласників, для яких відвідування школи є новою формою організації їхнього життя.

Як правило, після адаптаційного періоду рівень тривожності у більшості першокласників повертається до норми. До другого і третього класу дитина повністю адаптується до системи навчальної діяльності та вимог школи, що свідчить про зниження рівня тривожності. У той же час, особистісний розвиток може призвести до розширення кола потенційних причин шкільної тривожності. Перехід до середньої школи - це період нестабільності в шкільному житті дитини, що супроводжується змінами в системі шкільних вимог, які вимагають зусиль для адаптації і призводять до відповідного зростання шкільної тривожності.

Шкільна тривожність може проявлятися по-різному. Основними діагностичними ознаками шкільної тривожності є пасивність на уроках, уникнення відповідей на запитання на людях, збентеження при зауваженнях, які поєднуються з погіршенням фізичного самопочуття дитини, небажанням відвідувати школу, надмірною пильністю при виконанні завдань. З початком навчання дитини в школі її емоційний розвиток як ніколи залежить від досвіду, отриманого за межами дому та сім'ї. Стан дитини відображає її сприйняття навколишнього світу, який зараз розширюється.

На зміну тривогам, які раніше було важко зрозуміти та уявити, приходять інші, більш усвідомлені: уроки, уколи, природні явища, стосунки між однокласниками. Час від часу у дітей шкільного віку з'являється небажання ходити до школи. Це може бути страх невдачі, страх критики вчителя, страх бути неприйнятним батьками або однокласниками. Початкова школа - це період поглинання і накопичення знань, переважно засвоєння. Здібності, які характеризують дітей цього віку, сприяють їхньому успіху в цій важливій життєвій функції: довіра і послух авторитетам, підвищена сприйнятливність, вразливість, наївність і грайливість у ставленні до багатьох речей, з якими стикаються школярі. Для молодших школярів кожна з цих якостей є насамперед позитивною і притаманною лише цій віковій групі. Деякі з особливостей молодших школярів зникнуть у наступні роки, тоді як інші багато в чому змінять своє значення. Слід враховувати різний ступінь прояву тих чи інших вікових особливостей у різних дітей. Однак не викликає сумнівів, що ці характеристики мають значний вплив на когнітивні здібності дітей і визначають їхній загальний майбутній розвиток.

Надзвичайна сприйнятливість до впливів навколишнього середовища і готовність до навчання є дуже важливим аспектом інтелекту і характеризує майбутні розумові здібності дітей. У дошкільному та молодшому шкільному віці підвищена тривожність може перешкоджати успішному виконанню діяльності під впливом оціночного керівництва з боку дорослих.

Отже, вплив тривожності на успішність дітей опосередковується поведінкою вихователів і вчителів та кліматом, який вони створюють у групах і класах. Тривожність може бути викликана підвищеною тривожністю з боку дорослих, надмірною зосередженістю на результатах, а також надто суворим, формалізованим і підкресленим акцентом на важливості успішного навчання. Все це може значно підвищити емоційну напруженість ситуації та негативно вплинути на ефективність діяльності дітей [2].

Тривожність, як і будь-який реальний прояв емоційної сфери, складається з єдності емоцій та інтелекту, переживання та пізнання. Вона визначає перебіг діяльності людини, а також викликається самою діяльністю. Тривога, як емоція, в першу чергу визначає мотиваційний аспект діяльності. Водночас ця особливість тривожності нерозривно пов'язана зі змістом тривоги, змістовним ставленням особистості до об'єкта діяльності. Динамічне значення тривоги як емоційного процесу двояке: тривога може підвищувати тонус і енергію психічної діяльності, а може знижувати тонус і енергію психічної діяльності та гальмувати її [2].

Фізіологічною основою тривожності є гальмування, а динамічний процес тривожності складається з різних ступенів і варіацій гальмування. У працях Н. Лейтеса розкривається механізм вікової чутливості, тобто особливої здатності, яка вроджена в кожен період дитинства по-своєму. Вона може виражатися в специфічності реагування, яскравості уяви або вибірковості уваги. Різноманітність вікових сенситивностей призводить до того, що в певні періоди дитинства виникають найбільш сприятливі внутрішні умови для розвитку психіки в основних напрямках цього періоду. Відповідно, зростають і здібності, що відповідають цим "напрямам".

Етап початкової школи - це період набуття і засвоєння знань, а віковими особливостями розвитку інтелекту і здібностей є зростання розумової активності, потреба в розумовому напруженні, концентрації уваги, зміцнення пам'яті, розвиток мисленнєвої діяльності, навичок аналізу, синтезу і зіставлення фактів і подій. Основним видом діяльності в середньому

шкільному віці є навчання. Тому плавний перехід від одного виду діяльності до іншого необхідний для безболісної адаптації дітей до шкільного життя.

Для цього вчителі використовують різноманітні ігрові техніки на уроках. Ігри можна проводити як на уроках, так і в позаурочний час. Ігри повинні носити навчально-пізнавальний характер, їх мета - розширення кругозору, формування власного світогляду, підвищення інтересу молодших школярів до знань. Тут на перше місце виходять інтелектуальні ігри. Діти цього віку зосереджені на інтелектуальних заняттях, спорті тощо. У дітей молодшого шкільного віку поступово формуються структури еґо (Я) і супереґо (над-Я). Еріксон називає цю стадію потенційним "шкільним віком". У цьому віці діти набувають базових культурних навичок і вступають до школи, де основним видом діяльності є здобуття знань, де зростає здатність дітей до логічного мислення і самодисципліни, а також вміння взаємодіяти з однолітками відповідно до встановлених правил. Виникає внутрішнє бажання вчитися і досягати успіху.

Маленькі діти на цьому етапі починають любити працю. Вони хочуть знати, з чого зроблені речі і як вони працюють. Цей інтерес повинен підтримуватися і задовольнятися тими, хто їх оточує. Небезпека цього етапу розвитку дитини, на думку Е. Еріксона та ін., полягає в небезпека цього етапу розвитку, на думку Е. Еріксона та ін., полягає в можливості розвитку почуття неповноцінності або некомпетентності. Механізм його виникнення пов'язаний з орієнтацією на самоперевірку в молодших класах, що призводить до диференціації на впевнених і невпевнених у собі дітей.

Саме у невпевнених у собі починає розвиватися почуття неповноцінності. На думку Е. Еріксона, центральною подією для дітей молодшого шкільного віку є психосоціальний конфлікт - конфлікт між любов'ю до праці та почуттям неповноцінності. Деякі психологи відзначають, що діти у віці від 6 до 8 років все більше прагнуть до спілкування з іншими дітьми і дорослими. У молодшому шкільному віці центром психологічного розвитку дитини є формування довільності всіх психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності). Інтелектуалізація та внутрішнє опосередкування цих процесів досягається в результаті початкового оволодіння понятійною системою. Аналітичні здібності постійно вдосконалюються, що дозволяє розрізняти відтінки кольорів, тони тощо. Тому відвідування "яскравих" місць та музичних занять є корисними для учнів молодших класів. Крім того, учні молодших класів вже

можуть легко сприймати поняття "лівий" і "правий". У них розвивається спостережливість. Вони здатні розрізняти годину, день і тиждень, але ще не дуже добре розуміють поняття "хвилини", "місяці" і хронологічні дати.

Загалом, етап початкової школи не становить особливих труднощів для вчителя, але водночас слід пам'ятати, що саме в цьому віці закладаються основи особистості учня, способи поведінки та морально-емоційна спрямованість його діяльності. Основне протиріччя цього віку полягає в тому, що моральний розвиток відстає від інтелектуального. Вважається, що інтелект виражається у двох основних сферах: здатності вирішувати завдання, що вимагають абстрагування, і здатності вчитися, використовувати раніше набутий досвід для вирішення нових завдань, адаптуватися до нових ситуацій і так далі.

Тому, аналізуючи вплив тривожності на інтелектуальну діяльність дітей, неможливо відокремити його від вивчення ролі тривожності як емоційного чинника в навчанні. Навчання є інтелектуальною діяльністю за своєю спрямованістю та змістом. У віці від 6-7 до 10-11 років інтелектуальний розвиток значною мірою визначається навчальною діяльністю [1]. У цей час дитина накопичує інтелектуальні резерви для подальшого розвитку самосвідомості. У цей час навички, вміння та здібності, а також особистісні якості, продемонстровані учнем у навчальній діяльності, підлягають соціальній оцінці.

Молодші школярі, як суб'єкти цієї діяльності, вже піддаються оцінці з боку дорослих. Іншою важливою причиною зростання тривожності в молодших класах є недостатня фізична та інтелектуальна зрілість багатьох дітей, що певною мірою природно. Вступ до школи збігається з віковою кризою, і різні діти приходять до неї в різний час з різними досягненнями. Хтось активний і кмітливий, хтось пригнічений, бо повільний, хтось роздратований, бо впертий і агресивний. З часом, якщо діти не втрачають впевненості в собі і не розвивають відрази до навчання та школи, нерівності згладжуються, і діти стають приблизно рівними за здібностями. Значною мірою тривожність пов'язана з незадоволеними потребами в молодших класах. Якщо дитина відчуває тривогу в одній сфері, вона впливає на інші аспекти життя, перешкоджаючи і спотворюючи нормальний, повноцінний розвиток особистості.

Список використаних джерел

1. Петьков В. А. Психологічні особливості впливу стресу на загальний розвиток дитини. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 6 (37). 2015 С. 33–36.
2. Слюсаревський М. М., Григоровська Л. В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни. *Вісник НАПН України*. № 4(1). 2022. С. 1–7.
3. Пасько О. М., Прудка Л. М. Саморегуляція психічного стану поліцейського під час стресу в умовах воєнного стану : довідник. Одеса : ОДУВС, 2022. 47 с.

ПЛЕЦЬ Владислав,

здобувач вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, студент групи ЗПЛ-23-2м-1st, Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна»

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ВТРАТИЛИ БАТЬКІВ МЕТОДОМ МЕТАФОРИ

Актуальна тема на сьогоднішній день, це психологічна допомога дітям та підліткам які втратили близьких для себе людей. Особлива умова є те що з 22 лютого 2022 року повномасштабне вторгнення країни агресора Росії. Через цю причину діти та підлітки які втратили близьких людей з кожним роком стає все більше і більше. Тому ця тема стає все актуальнішою для нас психологів, соціальних працівників, психотерапевтів. Втрата є однією із невід'ємною частиною нашого життя. Для кожної людина тема втрати будь-кого є дуже болючим і важким. Тема смерті, подальша доля померлого завжди бентежило людство з часів його зародження і по сьогоднішній день. Бо з кожним роком археологи з находять все більше і більше знахідок стародавніх і не дуже пам'яток, які зазначають про численні ритуали пов'язані зі смертю та спробами її магічного приборкання. В наш час різні народи світу, мають своє ставлення до смерті близької людини. Але, для усіх є спільним почуття втрати, жалоби, туги за померлим, яке відрізняється за інтенсивністю та тривалістю.

Тему горя та втрати досліджували такі науковці як англійський психіатр і психоаналітик Джон Боулбі, американський лікар-терапевт Джордж Енгель, англійський психоаналітик Сандлер Джозеф, Холі Пріджерсон та Марді Горовіца, Арнольд Панграці та Вероніка Семьонова.

Мета та завдання цієї статті це аналіз літератури по даній темі, поділитися практичним досвідом щодо психологічного супроводу дітей та підлітків, які втратили батьків методом метафори, і розказати про нього більш детальніше, як саме він працює, наскільки добре працює з такою категорією як діти та підлітки. Та показати як можна спрямувати процес переживання втрати у здорове русло та знизити додаткові навантаження, принесені скорботою.

Переживати скорботу й кризу – це не просто відчувати біль, це означає пройти цілу низку великих і маленьких випробувань боєм, що можуть ускладнити життя на тривалий час. Це можуть бути зміни рівня уваги, що приділялися дитині, віддалення від одного з батьків через розлуку по причині загибелі. Історія втрати містить усе, що дитина бачила, чула, в чому брала участь, а також як сприйняла й усвідомила усі події, що відбулися. Кажуть, що скорбота – це плата за любов. Робота з горюванням багато чому нас вчить і робить сильнішими [1].

Скорбота і почуття втрати – це багато граний феномен з широким спектром реакцій та емоцій, що є нормальним для кожної людини. Скорбота як процес містить безліч індивідуальних варіація у формі різних видів та ступенів реакцій, від помірної до сильної, а також різноманітні способи вираження горя. Скорботі потрібен час. Скорбота як процес має різні точки початку, різну тривалість та шляхи розвитку. Відкрити розуміння часових меж скорботи як процесу включає розуміння, що скорбота не обов'язково досягає найвищої точки на початку процесу, а далі слідує стабільне покращення. Деяк відчувають часткове або значне погіршення через деякий час. Багато хто відзначає зміни в інтенсивності почуття скорботи. Скорбота – це не простий лінійний процес, однак явище періодичного характеру. У школярів, наприклад, почуття горя може змінюватися по мірі дорослішання і посилюється в ті періоди, коли дитина переходить на інший рівень розуміння того, що відбувається [2].

Важливо розрізняти внутрішні та зовнішні зміни у дітей, які втратили близьких. Внутрішні зміни стосуються прагнення дитини зрозуміти цінність втрати та встановити стабільне ставлення на рівні почуттів до втраченої близької людини.

Зовнішні зміни стосуються конкретного повсякденного життя дитини, її здатності дотримуватися звичайного графіка, відвідувати школу і проводити свій вільний час. Зміни, як внутрішні так і зовнішні, можуть бути у кращий і гірший бік, але не завжди вони пов'язані між собою. Це означає, що дитина може добре вчитися в школі, але мати великі проблеми в царині своїх почуттів. Дитина, що переживає почуття скорботи, витрачає дуже багато енергії, тож вичерпує усі свої енергетичні ресурси. Вона може реально відчувати і навіть вербально виражати свої відчуття, що «функціонує» гірше, ніж звичайно. Також дитина може не усвідомлювати цього, але воно дасть про себе знати проблемами у різних сферах життя. Скорбота різноманітна у своїх проявах. Вона позначається на організмі та може бути виражена різними способами мовою тіла. Почуття скорботи висуває високі вимоги до психіки. І це більше, аніж просто почуття. Скорбота це те, що ми думаємо, відчуваємо і робимо у нашій щоденній праці, направленій на те, що пережити цей день, наповнений хаосом, почуттям нереальності того, що відбувається, й тугою. Скорбота – це те, що зумовлює життя людини на цьому етапі. Наше розуміння дитячого почуття втрати впливає на те, як ми хочемо допомогти. Є такий вислів «дитячі сльози швидко з'являються й швидко висихають». Тож ми, ті, що допомагають, часом не беремо на себе ініціативи у розмові з дитиною, не бажаючи знову викликати в неї почуття горя. Важливо доносити до батьків (опікунів), що замовчувати горя не полегшує ситуацію. Тому не треба оминати розмов про втрату, або ховати свої почуття, сльози, щоб не лякати дитину, краще пояснити свої почуття, виражати їх. У складних життєвих ситуаціях і під час кризи почуття горя не полишає дитину, не зважаючи на те, що вона здатна брати участь у повсякденному житті. Підтримка людини, що втратила близького, потребує мужності та напруження усіх ваших почуттів і сил, про те є реальною задачею. Кожен може допомогти дитині, яка долає труднощі (Bugge & Røkholt, 2009) [2].

Батьки є зразком наслідування для дітей, саме вони формують у них почуття безпеки. Діти залежать від них, і ця залежність впливає на почуття горя від втрати. Разом з тим, погляди суспільства на почуття втрати прийняті та приписані правилами в його середовищі, також впливають на дітей та підлітків. Спілкування з вихователями в дитячому садку та вчителями у школі дає їм розуміння, як можна виявляти скорботу і як вистояти у ситуації втрати близького. Цей процес

складається не лише зі спонтанних реакцій на втрату, але й з активних спроб пристосуватися до ситуації, що склалася. Деякі намагаються знайти той спосіб життя, який можливий зі змінами, що відбулися. Теорія про подолання труднощів, котрі виникають у сім'ї, концентрується на тому, як різні шляхи вирішення сімейних проблем впливають на окремих членів родини, їх пристосування до труднощів, які виникли, та подальший розвиток. З цього погляду почуття скорботи є частиною процесу взаємодії та співпраці в сім'ї. скорбота впливає на наші стосунки в сім'ї, виражається через наші відносини і сама змінюється під впливом наших відносин. Різні сім'ї поведуться дуже по різному, коли в сім'ї настає криза або трапляється горе. Деякі відкриті один одному і діляться один з одним своїми переживаннями, інші мовчать і шукають усамітнення. У деяких сім'ях існує правило: не обговорювати того, що викликає проблеми й може занурити у смуток. Інші звикли говорити про свої тривоги й скрути.

Метод метафори – це техніка позитивної психотерапії в якій використання притч, історій, мудрих висловлювань і так далі. Активізує образне (правопівкульне) сприйняття у людини, впливаючи не лише на його розум, але й на його серце. Ця техніка розширює бачення людини, допомагає віднайти нові можливості задля вирішення проблемних ситуацій. [5].

Але у психологічній літературі існує безліч визначень поняття “метафора”. На думку Н. Пезешкіана, метафора є особливим інструментом для створення “єдиного поля розуміння” з її допомогою людина здатна донести до інших своє індивідуальне світобачення та зрозуміти іншу людину [5].

Таким чином, можна зробити висновок, що метафора містить певне смислове повідомлення, яке надається в алегоричній формі. Подібне повідомлення може надаватись як за допомогою вербальних, так і невербальних засобів [4].

Серед невербальних метафор, які використовуються у психотерапії, розрізняють художні метафори, метафоричні об'єкти, метафоричні дії.

Серед вербальних метафор розрізняють такі різновиди, як прислів'я, притчі, байки, анекдоти, казки, легенди, міфи, афоризми. Засновник позитивної крос-культурної психотерапії Н. Пезешкіан пропонує розглядати такі функції метафор, як: функція дзеркала; функція моделі; функція опосередкування; функція збереження досвіду; функція передачі традицій; функція посередництва у міжкультурній взаємодії; функція

повернення на більш ранні етапи індивідуального розвитку; функція альтернативної концепції та функція зміни позиції [5].

Через ці функції, які пропонує Н. Пезешкіан дає нам можливість. Методом метафор обійти психологічні бар'єри і захисти, які як з однієї сторони захищають психіку, а з іншої, які заважають рухатися дитині або підлітку в перед. І при використанні цього метода знижується дискомфорт дитини під час самої роботи та дає шанс подивитись на себе (чи на ситуацію) під іншим кутом, проаналізувати особистісні характеристики та поведінкові прояви.

Саме головне наголосити я хочу такі речі як ні в якому випадку, непотрібно замовчувати про втрату ніби її немає, або з цієї теми робити табу. Якщо вже так сталося людина має прожити її, неважно чи це дитина, підліток або доросла людина. Це потрібно для того щоб з цією втратою справитися і піти в подальше життя без зацикленості на минуле. Якщо про втрату будуть замовчуватися чи робити з неї тему табу, метафорично сказати що дитина буде як бомба уповільненої дії. В цій темі добре підходить використовувати метод метафори, тому що ми будемо спілкуватися про травму не напругу обходячи цим психологічні механізми захисту, так ми дамо дитині чи підлітку її прожити та прийняти.

Список використаних джерел

1. Хеге Сантандер. Методичний посібник групи психологічної підтримки дорослих, які втратили близьких людей 2017..
2. Андерсен К. Методичний посібник групи психологічної підтримки для дітей та підлітків, які втратили близьких людей / К. Андерсен, Е. Грелан Рьокхольт, М. Рісе., 2017.
3. Літвінова К. КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВА ТЕРАПІЯ УСКЛАДНЕНОЇ РЕАКЦІЇ ВТРАТИ / Крістіна Літвінова. – 2018.
4. Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції з позитивної психотерапії Н. Пезешкіана «ЖИТТЯ, КОНФЛІКТИ І ЛЮБОВ У ТРАНСКУЛЬТУРАЛЬНОМУ СВІТІ», 2017.
5. Основи психологічного консультування в позитум-підході / Карікаш, Босовська, Кравченко, Кириченко. – Черкаси, 2009.

ПІСОЦЬКА Леоніда,

кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету дошкільної освіти та
психології, Хмельницька гуманітарно-
педагогічна академія

ПОПОВИЧ Оксана,

доктор педагогічних наук, доцент, декан
педагогічного факультету, Мукачівський
державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ СТРАХІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Страх – це негативний емоційний стан людини, який виникає у разі отримання інформації про загрозу її біологічному чи соціальному стану, а також про реальну чи уявну загрозу [5].

Класична психологія інтерпретує страх, як особистісну емоцію (внутрішнє короткочасне почуття), в той час як сучасна психологія нерідко відносить це явище до категорії почуттів людини (внутрішнє стабільне і тривале переживання).

Чіткого розмежування цих понять не існує. Аналіз результатів досліджень цієї проблеми дав можливість констатувати, що з однієї сторони, страх – це емоція, яка має скороминущий характер і спрямована на мобілізацію захисних джерел людського організму; з іншої – це почуття, яке триває довгий час, періодично зникає і виникає, здатне до різних метаморфоз; воно несе явний деструктивний характер і є породженням свідомості людини [5]. В головному погляди на страх і природу його виникнення психологічна наука єдина: страх представляє собою одну з базових типів вроджених реакцій людини на зовнішній світ і його подразники.

Низка фахівців вважає, що дитина стикається з почуттям страху ще під час внутрішньоутробного розвитку. Наприклад, коли мама, будучи вагітною, відчуває сильне занепокоєння, то виділяється порція гормонів, які потрапляють через плаценту до дитини. У результаті малюк може проявляти сильне рухове занепокоєння – активно «штовхається». Це його перша реакція на страх [3].

Однак найперший страх, не опосередкований, а власний дитина відчуває під час свого народження. Пізніше, від народження дитини до 6 місяців, у неї викликають страх несподівані гучні звуки та різкі рухи; відсутність матері або різкі

зміни в її настрої; від 7 до 12 місяців – гучні звуки; висота; незнайомі люди; переодягання; різка зміна навколишнього простору; отвір стоку в ванні/басейні; 1 – 2 роки – гучні звуки; незнайомці; розлука з батьками; отвір стоку в ванні/басейні; засинання та пробудження; можлива травма; 2 – 2,5 роки – втрата батьків, особливо в разі емоційного неприйняття з їхнього боку; зміни в навколишньому середовищі; гучні звуки; незнайомі діти приблизно того ж віку; ударні звуки; прояви стихії – грім, блискавка, злива; 2 – 3 роки – великі, незрозумілі об'єкти, які на думку дитини «несуть в собі загрозу» (пральна машина, фен, блендер, пилосос та ін.); зміна життєвого устрою й розташування звичних об'єктів; екстрені події (смерть, розлучення тощо); 3 – 5 років – пожежа; смерть (приблизно в цьому віці у дітей вперше приходить розуміння того, що життя кінцеве); змії; жахіття; напад грабіжників; стихійні лиха; хвороби та операції; 5-6 років – казкові персонажі (відьми, примари); ймовірність загубитися або втратити маму, тата; самотність; фізичне насильство [1].

За результатами окремих досліджень акцентуємо увагу на таких видах дитячих страхів:

Реальний страх. Це нормальна реакція на зовнішню небезпеку, прояв уродженого інстинкту самозбереження.

Невротичний страх. Це форма «безцільного страху», пов'язана з порушеннями психічних функцій, зокрема, з неврозом.

Вільний страх. Це стан «боязливого очікування», який може виникнути будь-якої миті і пов'язаний з певною ситуацією чи об'єктом [4].

Окрім того, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на причинах виникнення страхів у дітей дошкільного віку.

Конкретний випадок. Страхі можуть бути викликані конкретною ситуацією, що сталася з дитиною (загубилася в магазині, покусав собака тощо). Побоювання повторення неприємного випадку, зазвичай, легко піддається корекції. Розвиток у дітей дошкільного віку фобії (ірраціональний, інтенсивний і постійний страх) залежить і від характеру дитини – в зоні ризику малюки з підвищеною тривожністю, недовірливістю, невпевненістю в собі.

Навколишня обстановка. У дошкільному віці різні страхи можуть бути викликані конфліктами. Нерідко діти почуваються винними у частих сварках батьків. Ще однією причиною страху можуть стати проблеми спілкування з однолітками. У разі, якщо дитині складно в колективі, її ображають, вона може почати

боятися відвідувати школу чи дитячий садок. Поширення страхів та залякування з боку старших дітей також сприяють формуванню боязкості.

Навіювання зі сторони. Страху у дітей дошкільного віку можуть бути викликані попередженнями із боку дорослих щодо можливої небезпеки. Батьки, бабусі чи вихователі можуть надто емоційно розповідати дитині про наслідки будь-якої її дії чи ситуації, яка може скластися. Джерелом страхів можуть стати фрази: – «Не чіпай – обпечешся!», «Не ходи – ти впадеш!» і таке інше. У такому випадку дитина мимоволі запам'ятовує другу частину речення дорослого і відчуває тривогу. В результаті, реакція страху може закріпитися і поширитися на усі схожі ситуації. Корекція таких фобій необхідна, оскільки нав'язаний у дитинстві страх може переслідувати людину все життя.

Власна фантазія. Діти у дошкільному віці часто самі вигадують предмет свого власного страху. Майже кожен боявся у дитинстві темряви, в якій звичайні предмети перетворювалися на грізних монстрів. Однак на власні фантазії діти реагують по-різному. Хтось з них легко забуває про свої страхи, а у когось можуть розвинути нервові розлади.

Розлади психіки. Страху в дітей дошкільного віку можуть бути симптомом невроту – розлад психіки, що потребує обов'язкового лікування. Невроз може виявлятися через страхи, які не притаманні віку дитини, або ж через дуже сильні напади страху з різних приводів, зокрема, ті, які входять у поняття вікової норми.

Спостереження за дітьми дошкільного віку, результати окремих наукових досліджень дали нам можливість узагальнити симптоми наявності страху в дошкільників, а саме: не засинає на одинці і не дозволяє вимикати світло у кімнаті; часто закриває вуха долонями; ховається у кут, за шафу; відмовляється від участі у рухливих іграх; не відпускає дорослих від себе; неспокійно спить, кричить уві сні; часто проситься на руки; не хоче знайомитися та гратися з іншими дітьми; відмовляється спілкуватися з незнайомими дорослими людьми, які приходять до будинку; категорично відмовляється вживати незнайому їжу [1].

Має місце також і певна вікова співвіднесеність. Так, у маленьких дітей частіше в основі страху, який сформувався, лежить афективно-шокова реакція на разовий переяк. Такі страхи нерідко самі проходять і не спричиняють за собою стійких змін в особистості дитини, яка формується.

У старших дошкільнят причиною страхів може бути зтяжна, психотравмуюча ситуація. Такі страхи більш стійкі і нерідко відкладають відбиток на усю поведінку дитини, до початково виниклого страху додається ряд інших, розширюється їх тематика, у дитини розвивається тривожність, недовірливість, невпевненість, їй важко пристосовуватися до нових людей і ситуацій. Вона є емоційно нестійкою, швидко стомлюється, погано спить. У цьому випадку можна говорити про невротичний розвиток особистості дитини, що вимагає спеціального лікування.

Іншим чинником, який викликає появу страхів у дітей, є невинувато суворі позиції дорослих і ті засоби виховання, які вони застосовують: загрози, тілесні покарання ременем, ляпанці, удари по руці і особливо по голові або обличчю.

Дуже несприятливо впливає на психіку дитини, коли у якості покарання її закривають одну в темній, тісній кімнаті, комірчині або штучно обмежують її рухи, примушують нерухомо лежати або навіть прив'язують до ліжка.

Причинами дитячих страхів можуть також бути: конфлікти і алкоголізм в сім'ї, жорстокість, суворість та обмеження дитини правилами та принципами, завдяки яким батьки борються з упертістю дитини, емоційний стрес, перенесений мамою під час вагітності, важкі пологи, тривожність і недовірливість мами тощо.

Все це може приводити до тривалого перенапруження нервової системи дитини, що ослабляє її, створюючи сприятливе тло для появи у неї страхів.

Ці страхи проявляються, насамперед, у снах, у дивних сновидіннях, від яких дитина нерідко з криком присипається серед ночі. Гострий емоційний дискомфорт і уява, яка розвивається до 3 років призводить до появи цілої групи стійких і досить типових страхів.

Особливість страхів дітей дошкільного віку полягає в тому, що на одному рівні існують страхи щодо вигаданих об'єктів (вампири, темрява, привиди, жахи), тимчасові (тварини, комахи, змії) та глибинні (страх невідповідності, самотності, знехтування, відповідальності тощо) [28, с. 154].

Діти можуть боятися вигаданих істот, лишатися самими удома, тварин, висоти, транспорту, лікарні, крові, уколів, фізичного та словесного покарання, темряви, незнайомих людей, страшних снів, дитсадка, стуку у двері, заходити в річку тощо. Проте вони ще не здатні усвідомлювати таке почуття як страх.

Його розуміння з'являється лише в старшому дошкільному віці. Страх стає більш складним почуттям, набуває різних форм і видів. Урізноманітнюються об'єкти, які його викликають, розширюється сфера його проявів. Дитина соціалізується, починає орієнтуватися на громадську думку і як наслідок цього – боїться осуду колективу, відчуває страх бути не прийнятою у гру, страх самотності.

Новоутворенням старшого дошкільного віку є також переживання страху за іншу людину (близьких дорослих, друзів тощо). Усвідомивши свій страх, дитина починає з ним боротися. Це, зрештою, зміцнює її моральні основи, оскільки в соціальному розвитку страх є одним із засобів виховання [1].

У дитячому віці страх відіграє істотну роль у патогенезі та клінічній картині неврозів. Для правильної оцінки впливу страху на процес формування особистості та проведення відповідних психопрофілактичних заходів необхідно знати особливості вікової динаміки в умовах норми. У тому числі в період найбільшої чутливості до страху, її структуру на різних вікових етапах формування особистості та виразність страху, залежно від типу відносин у сім'ї та статі піддослідних і від захисних механізмів [3].

Індивідуальний набір захисних механізмів залежить від конкретних обставин життя, з якими стикається дитина, і того досвіду, який вона з цього отримує. Особистість – істота соціальна, свідома і самостійна, тому вона здатна вирішувати зовнішні і внутрішні конфлікти, боротися з тривогою і страхами, керуючись свідомо сформульованою програмою.

Залежно від особливостей характеру дошкільники по-різному реагують на загрозливі ситуації та вибудовують захисну поведінку. Як правило, у захисних процесах дитини найчастіше бере участь не один, а одразу декілька механізмів. Саме спільна участь цих механізмів забезпечує цілісну реакцію дитини на ситуацію та є ефективною.

До 5-6 років діти навчаються користуватися захисними механізмами, щоб приховувати чи маскувати свої почуття, і продовжують поводитись так ставши дорослими людьми. Найпоширеніші захисні механізми, які легко засвоюються дітьми, це утеча, відчуження та ряд інших способів [4].

Більшість дошкільнят використовує декілька видів захисних механізмів. Якщо утеча і заперечення характерні в основному для маленьких дітей, то захист за допомогою реактивного утворення передбачає більшу зрілість особистості.

Деякі захисні механізми діти засвоюють спостерігаючи за поведінкою батьків чи найближчого оточення, але більшості видів захисної поведінки дитина навчається безпосередньо, пізнаючи їх на власному досвіді, які з них краще допомагають впоратися із тривогою та страхом, не викликаючи додаткових труднощів [3].

Слід звернути увагу на те, що захисні механізми можуть бути корисними лише на протязі певного часу. Їх тривала дія призводить до появи труднощів, які ускладнюють розвиток особистості дитини, знижують активність її життєвої позиції при досягненні соціально-значущих цілей.

Таким чином, особливість страхів дітей дошкільного віку полягає в тому, що на одному рівні існують страхи щодо вигаданих об'єктів (вампири, темрява, привиди, жахи), тимчасові (тварини, комахи, змії) та глибинні (страх невідповідності, самотності, знехтування, відповідальності тощо).

Діти можуть боятися вигаданих істот, лишатися самими удома, тварин, висоти, транспорту, лікарні, крові, уколів, фізичного та словесного покарання, темряви, незнайомих людей, страшних снів, дитсадка, стуку у двері, заходити в річку тощо. Проте вони ще не здатні усвідомлювати таке почуття як страх.

На кожному віковому етапі дитини спостерігаються так звані нормативні страхи, які виникають як результат розвитку інтелектуальної сфери і уяви.

Більшість дошкільнят використовує декілька видів захисних механізмів. Якщо утеча і заперечення характерні в основному для маленьких дітей, то захист за допомогою реактивного утворення передбачає більшу зрілість особистості.

Список використаних джерел:

1. Ісаєва С. С. Дослідження страхів у дітей старшого дошкільного віку. С. 158-163. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v7/i6/25.pdf>
2. Карпенко Н. П. Диференціація та діагностика окремих видів страху у дітей. Початкова школа. 2012. № 3. С. 4-7.
3. Корненко Н. В. Діагностика психічного розвитку дошкільника у роботі педагога (вчителя, вихователя): [навч. посібник] К.: «Каравела», 2018. 192 с.

4. Кузнецов М. А. Шкільні страхи: види, умови прояву та шляхи подолання: [монографія]. [Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди]. Х. : ХНПУ, 2012. 227 с.

5. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник, К.: «Каравела» 2020.

ПОБЕРЕЖНА Катерина,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **МОТОЗЮК Людмила,** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ЗАЛЕЖНІСТЬ ВІД СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Питання залежності молоді від спілкування та самопрезентації в соціальних мережах є одним з головних дискусій сучасного суспільства. Донедавна соціальні мережі в Інтернеті в їх сучасному вигляді ставали все більш популярними серед молоді. Використання соціальних медіа дозволяє молодому поколінню підтримувати контакт із однолітками, ділитися інформацією та обговорювати важливі питання, демонструвати свої досягнення та отримувати визнання від інших, шукати можливості працевлаштування, обмінюватися фотографіями тощо. Широке використання, доступність і зручність платформ соціальних медіа пов'язані з низкою ризиків для їхніх користувачів, включаючи потенційну можливість надмірного онлайн-спілкування, розрив справжніх соціальних зв'язків або шкідливу залежність.

У дослідженні Інтернет-залежності традиційно науковою проблемою є вивчення проблеми залежності від соціальних мереж. Вивчення цього типу адиктивної поведінки було основною сферою досліджень для К. Янга, А. Голдберга, М. Грифітса, М. Орзака, А. Єгорова, Т. Больбота, Л. Юрьової, О. Войскуновського, Х. Турецької та ін. Їхні висновки дають зрозуміти природу, форми та ознаки інтернет-залежності, а

також її чинники, поширеність і процес формування. К. Янг підкреслює взаємозв'язок між інтернет-залежністю та поведінковими проблемами, такими як прихильність до віртуальних знайомств [1]. Інтернет-залежності, на думку Н. Єгорова, являють собою сукупність різноманітних поведінкових адиктивних форм поведінки, де комп'ютери та доступ до мережі є лише засобами реалізації, а не об'єктами. Серед усіх залежностей автор виділяє інтернет-залежних, які проводять надто багато часу у віртуальних чатах, що призводить до заміни залежності реальних стосунків віртуальною [6]. О. Гузман та Н. Ляшенко вважають, що надмірне онлайн-спілкування з друзями в соцмережах є ознакою комп'ютерної залежності, яка поширена серед підлітків. Вони пояснюють це бажанням молоді розширити коло спілкування, підвищити самооцінку, створити собі нереально привабливий образ [2].

Серед факторів, що сприяють Інтернет-залежності, дослідники цієї проблеми включають середовище (анонімність, інтерактивність, відсутність обмежень, контрольованість тощо), індивідуальні особливості (тривожність, сором'язливість, незадоволеність комунікативних або сексуальних потреб, низька комунікабельність, занижена самооцінка тощо), соціальний статус (відсутність взаєморозуміння в родині, самотність, труднощі у взаємодії з однолітками та оточенням), за цими факторами можна визначити, чи є людина залежною від Інтернету чи ні. Х. Турецька запропонувала трифакторну модель чинників інтернет-залежності. На її думку, рівень базових передумов включає соціальну ситуацію, яка викликана дезінтеграцією суспільства та руйнуванням традиційних форм життя та взаємодії, можливості, які надає віртуальне середовище. До рівня необхідних умов відносить наявність певних психологічних характеристик людей, які мають схильності до цієї залежності (інтроверсія, висока потреба в близькому та інтимному спілкуванні, тривожність і боязкість тощо). До рівня достатньої умови відносить: існування позитивного ставлення до інтернету та негативного ставлення до зовнішнього світу і самого себе. Невпевненість у собі, низька самооцінка та відсутність соціальної підтримки є одними з факторів, що спричиняють залежність від онлайн-знайомств, зазначила О. Камінська [7].

Дослідження соціальних мереж як аспекту сучасного суспільства, особливості комунікації на цих платформах, переваги та ризики для користувачів Інтернету є основним

фокусом безпосередньої уваги. У цьому напрямі, зокрема праці Н. Гущиної та Ю. Данько [3; 4; 5].

Незважаючи на те, що проведений нами аналіз літератури показав, що соціальні мережі є засобом спілкування для людей, а залежність від Інтернету створює проблеми особистості, точні особливості та фактори, які сприяють залежності молоді від соціальних мереж, та все ще не повністю вивчені в наукових джерелах. Той факт, що значна кількість користувачів Інтернету зосереджена на спілкуванні та підтримці своїх соціальних зав'язків у соціальних мережах, на відміну від інших типів поведінки (таких як веб-серфінг, пошуку контенту, кіберсексуальної поведінки, веб-шопінгу тощо), підкреслює необхідність наукового розгляду.

Сучасні джерела визначають «соціальні мережі» як такі, що мають два основні наслідки: спільнота людей, утворена через міжособистісні зв'язки, та формування віртуальних груп за інтересами. Персоніфікація та керуваність міжособистісної комунікації в соціальних мережах відрізняється від такої в інших Інтернет-ресурсах, оскільки учасники мережі можуть діяти як особистості без будь-якої особистої поведінки та самостійно обирати тему чи час/місце спілкування [2; 4; 5]. Деякі користувачі віддають перевагу міжособистісній взаємодії у віртуальних спільнотах, оскільки це дозволяє їм задовольнити свої потреби в інформації, спілкуванні та самовпевненості, що є основною мотивацією діяльності в соціальних мережах.

Залежність від Інтернет-спілкування, віртуальних знайомств і стосунків в Інтернеті більшість дослідників зазвичай класифікують як форму залежності. А також зазвичай характеризують як сильне бажання отримати доступ до Інтернету, увійти в нього та нездатність вийти з нього [6]. Проте схильність відвідувати власну сторінку в соціальній мережі та активно спілкуватися з віртуальними людьми не обов'язково свідчить про наявність у людини залежності. Культурна обумовленість сучасних людей, яка передбачає певну залежність від соціальних мереж для підтримки соціальних контактів, багато в чому зумовлена їх адаптацією до інформаційної епохи. Наше визначення залежності від соціальних мереж ґрунтувалося на припущенні, що це стан особистості, коли індивіди розвивають невпинну емоційну прихильність до певної діяльності, що призводить до їх нездатності контролювати їх частоту, тривалість та інтенсивність без навмисної координації з іншими важливими видами діяльності. Адикція індивіда

відзначається невтримного і невгамовного потягу до певної активності, яке є шкідливими [8].

Отже, форма залежності від соціальних мереж характеризується постійною потребою маніпулювати власними даними та взаємодіяти з іншими користувачами в мережі, а також нездатністю керувати інтенсивністю або тривалістю цієї діяльності та координувати її з більш важливою діяльністю, незважаючи на можливі негативні наслідки. Об'єктом прив'язки є віртуальне співтовариство, яке потребує частоті взаємодії зі своїми представниками. Соціальні мережі сприяють розвитку адиктивної поведінки через такі дії, як оновлення профілів, перегляд сторінок друзів, участь в обговореннях на тематичних форумах. Крім того, електронні прилади, такі як смартфони та планшети є засобами реалізації залежності від соціальних мереж.

Список використаних джерел:

1. Блохіна І. О. Феномен інтернет-залежності в сучасному суспільстві. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. Том XIV: Методологія і теорія психології. С. 45-53. URL: <https://ela.kpi.ua/items/1ea5eb2c-db82-42aa-8142-d0b1e3c2d705> (дата звернення: 13.02.2024).

2. Гузьман О.А. Комп'ютерна залежність підлітків. *Вісник ХНУВС*. 2011. № 1. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/730173c7-a378-43fc-965f-85ccb4f19b89/content> (дата звернення: 13.02.2024).

3. Гущина Н. І. Проблема захисту учнів від негативних впливів у соціальних мережах. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 7. С. 13-14. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=komp_2011_7_7 (дата звернення: 10.02.2024).

4. Данько Ю. А. Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси. *Сучасне суспільство*. 2012. Вип. 2. С. 179-184.

5. Данько Ю. А. Феномен соціальних мереж у контексті становлення і розвитку мережевого суспільства. *Вісник Міжнародного слов'янського університету. Сер. : Соціологічні науки*. 2012. Т. 15, № 1-2. С. 53-59.

6. Єгоров А. Ю., Кузнецова Н. А., Петрова Є. А. Особливості особистості підлітків з інтернет-залежністю. Питання психічного здоров'я дітей та підлітків. 2005. Т. 5. № 2. С. 20-27.

7. Камінська О. В. Психологічні детермінанти формування інтернет-залежності. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 194-204.

8. Лютий В.П. Нехімічні адикції як предмет соціальної роботи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)* № 11 (270), червень 2013 р. С. 158 – 166.

9. Турецька Х.І. Психологічні чинники Інтернет-залежності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. №2 (2). С. 95-104.

ПОЛІЩУК Віра,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти, Тернопільський
національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

КОЗАК Марія,

асистент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти, Тернопільський
національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

**ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ РОЗЛАДІВ АУТИСТИЧНОГО
СПЕКТРУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

На сьогодні вирішення завдань, пов'язаних із ранньою діагностикою та корекційною допомогою для дітей із особливостями у розвитку, стає дуже критичним, оскільки відзначається значущим зменшенням частки здорових новонароджених щороку.

До критеріїв діагностики розладів аутистичного спектру (РАС) включається тріада симптомів, яка проявляється до трьох років віку: порушення в сфері соціальної взаємодії; порушення вербальної і невербальної комунікації; обмежена, повторювана та стереотипна поведінка, інтереси та активність.

Проблематика аутизму залишається у центрі уваги видатних українських фахівців, серед яких Я. Багрій,

К. Островська, О. Романчук, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко та інші.

Дослідники вказують на те, що діти дошкільного віку із розладами аутистичного спектру відчують труднощі у настановленні соціальної взаємодії, мають проблеми із сприйняттям інформації та розумінням ситуацій спілкування. Науковці відзначають, що особи із аутизмом реагують неадекватно на оточуючих, проявляють ригідну та стереотипну поведінку, а також майже не розвивають навички спілкування.

Аутизм – це розлад з різними формами симптомів, складність вивчення яких викликане взаємопов'язаним характером соціального, когнітивного, комунікативно-мовленнєвого та емоційного розвитку дитини. Розлад будь-яких із цих сфер може мати вплив й на інші функції психіки дитини [1].

За дослідженням деяких вчених [3], можемо виділити характерні симптоми аутизму у дітей дошкільного віку: дефіцит розумової активності; порушення взаємодії психічних функцій; нерівномірність; відсутність активного інтересу до захоплення новими речами, вивченням навколишнього середовища; схильність сприймати інформацію так, як ніби пасивно вбираючи її в себе; реакція відходу від впливу навколишнього середовища, спрямованого на дитину; негативні реакції або їх відсутність при намаганні залучити увагу дитини до навколишніх предметів; швидка стомлюваність і перенасичення цілеспрямованою діяльністю; труднощі з концентрацією уваги; труднощі з символізацією; порушення у формуванні соціальних і комунікативних функцій. Також спостерігаються аутостимуляції, повторюваність стереотипних дій, неспроможність підтримувати комунікацію; порушення реакції на емоції інших людей; прагнення до збереження постійності у всьому; нездатність тримати зоровий контакт; нав'язливі стани та фобії тощо [2].

Причини аутизму в даний час ще недостатньо визначені. Малоімовірно, що будь-який окремих розлад можна вважати причиною ряду симптомів і рівнів тяжкості аутизму. Як правило, більшість вчених вважають, що причиною аутизму є поєднання генетичних захворювань і розладів центральної нервової системи, також існує декілька потенційних причин патологічних симптомів (від проблем розвитку під час внутрішньоутробної фази до неякісної вакцинації).

Деякі дослідники пов'язують аутизм з епілепсією (між цими захворюваннями існує зв'язок, оскільки у дітей з нападами може

розвинути аутизм і навпаки). Це захворювання відоме як "синдром слабкої Х-хромосоми". Крім того, багато вчених з'ясували, що аутизм провокується рівнем серотоніну.

Аутизм також спричиняється низьким рівнем білка Cdk5. Цей білок бере участь у регуляції внутрішньоклітинних речовин і розвитку синапсів. Синаптична функція полягає у здатності запам'ятовувати речовини та вивчати їх. Захворювання викликає підвищення рівня тестостерону, що призводить до поганого розвитку лівої півкулі мозку. Її функцію починає виконувати права півкуля. Ось чому деякі діти з аутизмом добре володіють мовами та мають музикальні здібності.

Причиною захворювання може бути така випадковість, наприклад, генетичний конфлікт між батьками. Велику роль у цьому відіграє ген Нурексину-1, він відповідає за синтез нейромедіатора глутаміну і забезпечення контакту між нервовими клітинами в мозку. Існує також цікава кореляція між підвищеною вакцинацією та захворюваністю.

Відомо багато причин аутизму (близько 30), але основна з них – генетичне порушення, яке з якихось причин розвивається на ранніх термінах вагітності. Механізм успадкування ще не з'ясований, але він явно не моногенний. Іншими словами, розлади аутистичного спектру (РАС) залежать не від одного гена, а від декількох генів. Так званий багатофакторний механізм вважається найбільш вірогідним. Серед інших факторів ризику – старший вік батьків, стать дитини (у дівчаток такі розлади зустрічаються набагато рідше) і несприятливе середовище (наприклад, контакт ембріона з токсичними речовинами).

Зараз дослідження зосереджені на генах, які впливають на розвиток мозку та нейротрансмісію (передачу нервових імпульсів). Дослідники, які знають біологічну основу аутизму, сходяться на думці, що принаймні значна частина випадків розладу спектру аутизму є спадковою. Експерти також вивчають інші медичні питання, які можуть бути пов'язані з розвитком цих захворювань.

Понад 50 років вважалося, що причиною аутизму є органічні ураження ЦНС (центральної нервової системи). У більшості дітей з діагнозом розлад спектру аутизму є ознаки органічного ураження центральної нервової системи, але його походження та класифікацію важко визначити. Були спроби прив'язати РАС до певної ділянки ураження, але для того, щоб зробити відповідні висновки, накопиченого матеріалу недостатньо.

На цьому етапі все частіше вважають, що аутизм є складним станом, ключові аспекти якого виникають через різні причини, які часто діють одночасно.

Отже, аутизм – це розлад з різними формами симптомів, складність вивчення яких викликане взаємопов'язаним характером соціального, когнітивного, комунікативно-мовленнєвого та емоційного розвитку дитини. Зараз термін «розлад аутистичного спектру» поступово заміщує попередню термінологію. Це відображає ідею, що кожний індивід із розладом аутистичного спектру є унікальним і потребує індивідуального підходу та підтримки, незалежно від виразності симптомів, рівня інтелекту чи причин захворювання. Поняття «аутизм» довгий час різні науковці трактували по-різному та дуже вузько. Сьогодні ж цей термін має значно розширене значення. Причини аутизму наразі ще визначенні недостатньо. Більшість вчених вважають, що причиною аутизму є поєднання генетичних захворювань і розладів ЦНС, також існує декілька потенційних причин патологічних симптомів (від проблем розвитку під час внутрішньоутробної фази до неякісної вакцинації).

Список використаних джерел:

1. Багрій Я. Т. Дитячий аутизм: монографія. Київ, 2009. 200 с.
2. Шеремет М. К., Базима М. К. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: навч.-метод. посіб. Київ: ДІА, 2017. 100 с.
3. Шульженко Д. І., Андрєєва Н. С. Корекційний розвиток аутичної дитини: книга для батьків та педагогів. Київ: Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.

ПРОХОРЧУК Дар'я,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти зі спеціальності
053 Психологія, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **ЛУКАШУК
Марина**, кандидат філософських наук,
доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ПРОБЛЕМИ НА ПРИКЛАДІ ЗАКОРДОННИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Закордонні дослідники приділяють достатньо багато уваги проблемі агресивної поведінки, оскільки вони впевнені, що розуміння даного феномену є важливим для сфери охорони здоров'я та безпеки життєдіяльності через широку палітру ймовірних негативних наслідків для гармонійного функціонування особистості. Вчені вважають, що агресивна поведінка обов'язково зачіпає сфери медицини, економіки та правоохоронну, адже подібна поведінка має деструктивний характер та завдає неабияких збитків, що становить небезпеку для розвитку [1].

Згідно зі звітом Всесвітньої організації охорони здоров'я станом на 2002 рік, майже 4400 людей загинули внаслідок насильства, що доводить важливість вивчення агресивної поведінки як негативного явища, що становить небезпеку для громадського здоров'я та досить часто призводить до трагічних наслідків [1].

Пропонуємо розглянути специфіку формування агресивної поведінки та основні її особливості з урахуванням вікових особливостей. В період дитинства прояви агресивної поведінки у дітей віком від 18-ти місяців до 5-ти років є цілком нормальним явищем в процесі розвитку особистості. В даний період активно формуються мовленнєві навички, тому досить часто агресивна поведінка проявляється через акти фізичної агресії. Коли вже дитина добре опанувала мовленнєвим апаратом, то її вибухи гніву виражаються через вербальні форми. Діти даного віку демонструють агресивну поведінку: через плач, крик, укуси, падіння, відштовхування, махами руками, пошкодження іграшок та інших предметів. Безсумнівно

подібна поведінка потребує прискіпливої уваги з боку батьків, заради безпеки своєї дитини та ближнього оточення [1]. Згідно закордонних досліджень найперші спалахи гніву простежуються у дітей віком від 17-ти місяців до 2-х років, і з часом вони зменшуються по досягненню дитиною 5-ти річного віку, але вікові періоди можуть варіюватися [3].

Коли дитина починає відвідувати школу, то прояви агресивності трохи трансформуються, але в більшості випадків проявляються в тій самій формі, що й у дітей до 2-х років. Діти шкільного віку вже інтенсивніше починають спілкуватися та розвивати міжособистісні відносини з однолітками, тому досить часто агресивна поведінка може бути направлена на них [2]. До вже відомих ознак агресивності, можуть приєднатися такі як: роздратування, draжливiсть, знущання з тварин, бійки або інші форми деструктивної поведінки. В закордонних дослідженнях, на підставі опитування матерів, повідомляється, що з часом ознаки агресивної поведінки зменшуються, приблизно, починаючи з 2-х років і до 11-ти. Однак, досить часто її прояви мають непрямий характер, особливо у віці від 4-х до 11-ти років, вчені це пов'язують з активним оволодінням вербальних навичок і збільшенням соціальних контактів у дітей. Проте, згідно з тим самим дослідженням, кількість фізичних проявів агресивної поведінки не знайшла свого підтвердження, що дозволило науковцям зробити висновок про зменшення її проявів у дітей після 6-ти років [3]. Отримані дані дозволяють нам говорити про те, що перші прояви агресивної поведінки мають ранішні свої коріння. Ми вважаємо, що від способів вираження почуттів дітей, залежать їх подальші звички та особливості поведінки, тому завданням батьків є вчасно їх розпізнати та попередити.

Підлітковий вік є особливим періодом у розвитку людини, адже він має досить проблемний характер, оскільки організм дітей пристосується до більш дорослого життя та зазнає фізіологічних змін. Згідно з дослідженнями, саме в підлітковому періоді, спостерігається найбільше число випадків агресивної поведінки. Поліцейська статистика свідчить, що в даному віці не поодинокі випадки скоєння насильницьких дій з застосуванням вогнепальної та холодної зброї. Підлітки, під впливом емоцій, схильні скоювати агресивні дії стосовно своїх рідних або авторитетів, що має, на жаль, свої трагічні наслідки. На думку вчених, подібні факти насильства обумовлені розвитком фізичних здібностей підлітків та впливом однолітків [1]. Дослідники сходяться у думці, що агресивна поведінка

притаманна в більшій мірі підліткам, котрі входять до девіантних груп, включаючи кримінальні угруповання, які заохочують підлітків до скоєння крадіжок, актів вандалізму та інших протиправних дій [3]. Ми також впевнені в тому, що стосунки з однолітками відіграють важливу роль у формуванні агресивної поведінки підлітків. Яскрава її демонстрація свідчить, про бажання підлітків отримати популярність або високий соціальний статус шляхом маніфестації влади, сили та контролю. Досить часто тиск з боку однолітків може призвести до проявів агресивної поведінки через страх ізоляції або втрати авторитету.

Досить часто в закордонних дослідженнях зустрічаються роботи, в котрих підкреслюються гендерні розбіжності у виявленні ознак агресивної поведінки. Підлітковий період характеризується наявністю перших романтичних почуттів та стосунків, що досить часто спонукає осіб однієї статі по відношенню до іншої проявляти агресію, яка виражається у насильницьких проявах. Численна когорта вчених вважає, що агресивна поведінка підлітків є важливою суспільною проблемою охорони здоров'я та потребує надмірної уваги з боку батьків, соціальних інституцій, які залучені у вихованні дітей [2].

Перехід від підліткового віку до дорослості містить ряд суттєвих небезпек, котрі пов'язані з тим, що прояви агресивної поведінки можуть мати ще більш серйозні та насильницькі дії, такі як домашнє та сексуальне насильство, жорстоке поводження з тваринами та вбивство. Департамент юстиції США за 2007 рік повідомив, що найвищий рівень вбивств припадає на людей віком від 18-ти до 24-х років, однак, даний показник з роками дещо зменшується, що є само по собі обнадійливим результатом, але все одно несе в собі небезпеку та занепокоєння.

В дорослому віці все більше фіксується фактів агресивної поведінки щодо дітей, що становить істотну загрозу та потребує якнайшвидшого втручання та контролю з боку держави, яка стоїть на захисті прав дітей. Досить часто подібні діяння дорослих мають трагічні наслідки й призводять до загибелі, це стосується ситуацій батьківської недбалості чи не належного виховання, що призвели до подібних наслідків.

В сімейних стосунках агресивна поведінка зображується через домашнє насильство, яке носить не лише фізичний, а й емоційний та психологічний характер. Однак, до даного насильства схильні всі не залежно від ознаки статі. З віком

ускладнюються особистісні характеристики та знаходять нові форми вираження агресії.

В закордонних дослідженнях значна увага приділяється вивченню агресивної поведінки у літніх людей. Вчені сходяться у думці, що саме люди похилого віку схильні до неконтрольованих спалахів агресії. Так, у дослідженні літніх людей, котрі мешкають у будинках для людей похилого віку, йдеться, що досить високий відсоток пенсіонерів проявляли агресивну поведінку стосовно інших мешканців будинку або персоналу. В тому ж дослідженні наголошується, що причиною подібної поведінкової реакції, є порушення особистого простору під час медичних чи гігієнічних процедур, що сприймаються літніми людьми доволі агресивно. Вчені підкреслюють, що подібні реакції є ознаками порушення психічного або фізичного здоров'я, наприклад, деменція або когнітивні порушення. Науковці стверджують, що найбільш яскраві агресивні реакції у людей, які мають порушення вербального характеру, тому агресія досить часто є реакцією на потреби, які вони не можуть задовольнити або пояснити працівникам закладу [1].

Цікавими є дані щодо агресивної поведінки у літніх людей, які свідчать про найпоширеніший спосіб агресії як вбивство-самогубство. Закордонними вченими виявлено, що найбільше самогубств припадає на вік від 55-ти років і чоловіки в більшій мірі схильні до його скоєння, на відміну від жінок [3]. Варто зазначити, що науковці впевнені, що вбивство-самогубство частіше трапляється серед подружніх пар. Суїцид – є формою агресивної поведінки, яка спрямована проти себе.

Отже, на підставі проведеного теоретичного дослідження наукових праць закордонних вчених було встановлено, що агресивна поведінка змінюється протягом всього життя людини. Дослідження демонструють, що дана агресивна поведінка може розвиватися за двома напрямками: перші ознаки з'являються в дитинстві і прогресують в підлітковому та дорослому віці; або бере свій початок з дитинства через фізичні або емоційні проблеми зі здоров'ям, пагубні звички або механічні пошкодження мозку. Ми вважаємо, що агресивна поведінка має серйозні наслідки для безпеки життєдіяльності, тому потребує комплексних заходів щодо профілактики та лікування, щоб зменшити дані негативні наслідки. Вивчення факторів ризику та особливостей агресивної поведінки є життєво важливим завданням для ефективної профілактики та попередження.

Список використаних джерел:

1. Журавель Т. В. Попередження агресивної поведінки підлітків як наслідку насильства в сім'ї. Соціально-педагогічна підтримка сім'ї з дитиною : матеріали Всеукраїнського наук.-практ. семінару (м. Запоріжжя, 20 березня 2014 р.). Запоріжжя : НЗУ, 2014. С. 26-28.

2. Карпінська Т. Основні методи та прийоми попередження і контролю агресивної поведінки. Психологія і суспільство. 2010. № 4 (42). С. 104-110.

3. Павелків В.Р. Проблеми агресії в зарубіжній літературі. Актуальні проблеми психології. Т.1.: Організаційна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.М. Карамушки. Київ: Міленіум, 2004. Вип. 12. С.115-118.

РАТУШНЯК Алла,

вихователь, Хмельницький заклад дошкільної освіти № 49 «Дюймовочка»

КУРОЧКІНА Анастасія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ ПАЛИЧОК КЮЇЗЕНЕРА

Розвиток логічного мислення варто розпочинати з дошкільного віку з кількох причин. По-перше, дошкільний вік – це оптимальний період для навчання, оскільки мозок дитини в цей період найбільш гнучкий та здатний до засвоєння нових знань і навичок. Розвиток логічного мислення в цей час допомагає створити міцну основу для подальшого навчання та успішної адаптації до складних завдань в майбутньому. Крім того, логічне мислення є ключовим компонентом для успішного вивчення математики та наук у школі та пізніше у житті. Воно також сприяє розвитку критичного мислення, здатності аналізувати та оцінювати інформацію, що є надзвичайно важливою навичкою для прийняття обґрунтованих рішень. Розвиток логічного мислення також допомагає дітям-дошкільникам розвивати навички самостійного розв'язання проблем і прийняття рішень, стимулює їхнє творче мислення та сприяє особистісному розвитку. Таким чином, розвиток

логічного мислення з дошкільного віку має велике значення для подальшого успіху та самореалізації дитини.

Адже провідне завдання з виховання маленької людини – це розвиток її інтелекту, формування таких розумових умінь та здібностей, які дозволять освоювати нове. Дитина за своєю природою є дослідником, експериментатором, мандрівником, її питання «чому? як? де?» ставлять у глухий кут недосвідчених дорослих. І тому це важливий етап у формуванні навичок, які будуть корисними протягом усього життя.

Термінологічний словник означає логічне мислення (logical thinking) як вид мислення, що здійснюється з опорою на поняття, судження, закони логіки, не використовуючи емпіричних даних [6]. Дослідниця І. Ткачук вважає, що логічне мислення відрізняється визначеністю, послідовністю і доказовістю. Розвиток логічного мислення передбачає придбання навиків практичного володіння логічними операціями мислення. Вченими встановлено, що навчити особистість виділяти основне, міркувати, доводити, робити висновки неможливо, якщо вона не володіє даними операціями [7, с. 185]. І. Любченко наголошує на тому, що використання в навчально-виховній роботі прийомів логічного мислення (порівняння, аналізу, синтезу, конкретизації, узагальнення), робота над поняттями, судженнями, умовиводами – все це збагачує педагогічний процес, робить його більш змістовним, посилює його вплив на всебічний розвиток дошкільників [5, с. 128]. Група дослідників вказують на те, що розумовий розвиток дитини дошкільного віку, основою якого є логічне мислення, здійснюється в процесі засвоєння найпростіших форм суспільного досвіду: предметних дій, елементарних знань і вмінь. Логічне мислення в дошкільників виявляється у процесі встановлення ними різних зв'язків між предметами і явищами. Розвиток мислення дитини-дошкільника забезпечується узагальненням і ускладненням її практики і засвоєння способів самої розумової діяльності. Опанування мисленнєвими операціями відбувається в розвивальних, дидактичних іграх в процесі навчання [2, с. 5]. Т. Журавко вважає, що методика з використання паличок Кюїзенера розроблена для підготовки дітей до засвоєння елементарних математичних уявлень, розвитку логічного мислення, творчих здібностей, уяви, фантазії, здатності до моделювання і конструювання та виховання самостійності, ініціативи, наполегливості у досягненні мети. Упровадження в освітній процес означеної

методики вкрай необхідно, оскільки застосування її підвищує якість математичної освіти дітей дошкільного віку [4, с. 40].

Загалом, розвиток логічного мислення в дошкільному віці відбувається через різноманітні види діяльності, які стимулюють дитячий мозок до аналізу, порівняння та розв'язання проблем. Економічний словник зазначає, що логічне мислення є функцією лівої половини (півкулі) мозку. Згідно з науковими даними ліва півкуля – це думаюча, послідовна, словесна півкуля, це логічна, раціональна половина, на відміну від правої, котра запам'ятовує стійкі стереотипи і мислить категоріями образів [3]. Існує безліч варіантів завдань із образами для дітей дошкільного віку з можливістю особисто відкрити причину того, що відбувається, пізнати істину, принцип, логіку вирішення поставленого завдання та діяти відповідно до запропонованої ситуації.

Палички Кюїзенера прості та дуже зрозумілі дітям, вони звикають до них ще в ранньому віці і сприймають їх як ігровий матеріал, а не бачать у них нудне заучування чисел. Тому технологія роботи з паличками Кюїзенера – універсальна, вона не суперечить жодній з існуючих методик, а, навпаки, вдало їх доповнює.

Бельгійський учитель початкових класів Джордж Кюїзенер розробив універсальний дидактичний матеріал для розвитку математичних здібностей дітей. У 1952 році він видав книгу «Числа і кольори», присвячену своєму педагогічному досвіду. Набір містить чотиригранні палички 10 різних кольорів і довжиною від 1 до 10 см. Кюїзенер розробив палички так, щоб палички однакової довжини були виконані в одному кольорі і представляли певне число. Чим довша паличка, тим більше числове значення вона виражає [1].

Роботу з паличками слід починати із ознайомлення з ними дітей. Потрібно запропонувати дітям погратися з ними, спробувати викласти різні візерунки. Поступово діти можуть перейти до створення рольової гри з паличками. Можливо, в ході цих ігор діти самостійно зроблять деякі відкриття щодо властивостей паличок: паличок багато, вони різного кольору та розмірів, палички одного кольору однакові за довжиною, якщо додати дві жовті палички, то отримаємо таку довжину, як і довжина аналогічної помаранчевої палички.

Поступово, у процесі виконання завдань, діти приходять до висновку, що паличка має «свій» постійний і незмінний розмір (величину). Разом із завданнями з формування уявлень про різні параметри величини дітям можна пропонувати завдання

розуміння сутності арифметичних процесів і для розвитку логічного мислення.

За допомогою паличок Кюїзенера можна вирішувати наступні завдання з розвитку логічного мислення дитини дошкільного віку:

- познайомити з кольором (розрізняти колір, класифікувати за кольором);
- познайомити з величиною, довжиною, висотою, шириною (вправлятися в порівнянні предметів);
- познайомити дітей із послідовністю чисел натурального ряду, парні, непарні числа, при побудові горизонтальної, вертикальної та симетричної кольорових драбинок;
- освоювати прямий та зворотний рахунок;
- познайомити зі складом числа (з одиниць та двох менших чисел);
- допомогти оволодіти арифметичними діями додавання, віднімання, множення та ділення, освоєння поняття підсумкового числа;
- навчити ділити ціле на частини та вимірювати об'єкти;
- розвивати творчі здібності, уяву, фантазію, здібності до моделювання та конструювання, вміння створювати різні конфігурації, відтворювати моделі за зразком;
- познайомити із властивостями геометричних фігур (викладання фігур з паличок);
- розвивати просторові уявлення (ліворуч, праворуч, вище, нижче тощо);
- розвивати логічне мислення, пам'ять, увагу, комбінаторні здібності;
- виховувати самостійність, ініціативу, наполегливість у досягненні мети.

Використання кольорових паличок сприяє тому, що заняття з дітьми проходять у веселій, цікавій та доступній формі. Наприклад, *завдання для знайомства дітей з паличками Кюїзенера*. «Знайдіть та покажіть паличку(и) одного кольору (розміру). Назвіть кольори всіх паличок на столі. Знайдіть і покажіть найкоротшу (довгу) паличку. Назвіть її колір. Порівняйте дві палички. Яка з них коротша (довша)?». *Завдання для закріплення значення кольору*. «Побудуйте два квадрати: один із синіх і один із червоних паличок. Який квадрат більший? (Чим довша паличка, тим більше квадрат)». *Завдання – сформулювати уявлення про різні параметри величини* «Будуємо високі та низькі паркани. Який вагон довший і вищий? Чому? Робимо сходи різної висоти для будинків різної висоти. Будуємо

мости різної довжини та ширини». Завдання формування кількісних уявлень «Пасажири та поїзд»: вихователь пропонує дітям побудувати невеликий потяг з кольорових паличок. Під час розмови дітям усвідомлюють, що кожна паличка має свою величину. Завдання для розуміння змісту арифметичних дій «Давайте складемо ці палички разом. Для цього ставимо їх поряд. Знайдіть паличку, що дорівнює сумі двох паличок». Логічні завдання із паличками «Розташуйте палички так, щоб білий колір знаходився між синім і чорним, а чорний – поряд із жовтим. Ігри з паличками Кюїзенера «Потяг складається із трьох вагонів. Жовтий вагон усередині, а рожевий не перший. В якому порядку стоять вагони? Скільки пасажирів у кожному вагоні? Скільки пасажирів у поїзді?».

Розвиток логічного мислення дітей дошкільного віку за допомогою паличок Кюїзенера є важливим етапом у їхньому когнітивному розвитку. Цей інструмент дозволяє створити сприятливу основу для вивчення логічних принципів, розвиває уяву, просторове мислення та допомагає збагатити словниковий запас дітей. Використання паличок Кюїзенера сприяє формуванню навичок аналізу, синтезу, класифікації та порівняння, що є необхідними вміннями для подальшого успішного навчання. Такий підхід активізує діяльність мозку дитини, розвиває критичне мислення та сприяє її загальному когнітивному зростанню. Таким чином, використання паличок Кюїзенера є ефективним методом для стимулювання логічного мислення та розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Ewbank W. A. The Use of Color for Teaching Mathematics. *The Arithmetic Teacher*. 1978. № 26 (1). P. 53-57.
2. Богдан Т. М., Литвиненко О. М. Компетентнісний підхід у формуванні елементів логічного мислення дошкільників. *Молодий вчений*. 2018. № 2.1 (54.1) лютий. С. 4-7.
3. Економічний словник. Логічне мислення. *Slovnuk.me* https://slovnuk.me/dict/economics_dict/%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F (дата звернення 10.04.2024)
4. Журавко Т. В. Використання лічильних паличок кюїзенера як засіб логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 2. С. 39-43.

5. Любченко І. Дошкільне дитинство – період розвитку логічного мислення. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2023. Випуск. 45. С. 125-129.

6. Термінологічний словник. Логічне мислення. https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/8prishak_osnovy_psiholog_pedagogiki/slov.htm (дата звернення 10.04.2024)

7. Ткачук І. Значення логіки у професійній діяльності. *Міжнародний збірник наукових праць*. 2014. Випуск 2. С. 184-186.

РУДИК Юлія,

здобувачка першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-
педагогічна академія

Науковий керівник: **ЧОРНА
Наталія**, кандидат психологічних
наук, старший викладач кафедри
психології, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія

**ПОЗИТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА
СВІТОГЛЯД УКРАЇНЦІВ: ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ
АСПЕКТ**

Світогляд окремої людини тісно пов'язаний зі світоглядом мікро- та макроспільноти, до якої вона належить. Розуміння світу та світогляд мають значний вплив на якість життя людини та спільноти, а тому належать до предметної сфери психології та філософії. На думку Г. Дичковської, ідеологія, як відображення людського та суспільного буття, залежить від онтологічного та екзистенційного самопізнання колективного суб'єкта як колективного розгортання архетипного "Я" на рівні діяльності-практики [3, с. 19].

Загальнотеоретичні тисячолітні здобутки філософів стали підґрунтям для сучасних психологічних досліджень. Зокрема, філософсько-психологічні (міждисциплінарні) підходи сприяють вирішенню проблем осмисленого життя людей, які потребують психологічної допомоги. Чергове зближення в історії розвитку цих двох наук відбулося у ХХ столітті, коли психологія і філософія отримали все більше поле ресурсів взаємного впливу,

в тому числі на рівні світоглядних установок. Сьогодні цей взаємозв'язок посилюється і в крос-культурному, всесвітньому пошуку відповідей на стратегічні питання філософії та психології. Це знаходить своє відображення в індивідуальному та колективному світогляді сучасної України.

Проблему світогляду в психології досліджували відомі вчені. Зокрема, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, Е. Фромм, А. Швейцер, М. Шелер, К.Г. Юнг, К. Ясперс та інші. Серед українських науковців, які досліджували цю проблематику, варто відзначити результати Г. Дичковської [2], О. Донченко [3], З. Карпенко [4], Ю. Романенко [3]. І, звичайно, беззастережно підтримуються роботи засновника позитивної психотерапії Носрата Пезешкіана [5].

Позитивний психотерапевтичний підхід був створений Носратом Пезешкіаном у співпраці з колегами і описаний у 1960-х роках. Цей новий конфліктоцентричний гуманістичний підхід фокусується на позитивних аспектах конфлікту, людських ресурсах та компетенціях і ґрунтується на результатах крос-культурних психологічних досліджень. З 1977 року підхід активно розвивається: Н. Пезешкіан заснував Вісбаденський інститут підготовки психотерапевтів і сімейних терапевтів (WIPF), який акредитований НМА для надання післядипломної освіти психотерапевтів, а в 1996 році Позитивна психотерапія була офіційно акредитована Європейською асоціацією психотерапії (ЕАР).

Розвиток позитивної психотерапії в Україні розпочався в 1992 році, коли Навід Пезешкіан, син і послідовник засновника терапії, організував вступні семінари в Києві, Полтаві та Черкасах. Позитивна психотерапія широко використовується і поширюється в українській психологічній спільноті, а в 1999 році вона була офіційно визнана Українською спілкою психотерапевтів (УСП). З того часу в Україні активно впроваджується довгострокова програма акредитації, а Носрат Пезешкіан відвідав країну в 2007 році і провів семінари та супервізійні заходи. За даними сайту WAPP (Всесвітньої асоціації психотерапії), станом на лютий 2019 року в Україні зареєстровано 12 центрів активної психотерапії (5 у Києві, 4 в Одесі, 2 в Черкасах та 1 в Івано-Франківську) [3]. Ці центри пропонують базові та магістерські курси, науково-практичні конференції, семінари тощо. Таким чином, українці навчаються основам консультування, психотерапевтичним методам позитивної психотерапії, отримують клієнтський досвід та досвід самодопомоги. Це допомагає учасникам проекту та

їхньому оточенню овогтатися від психологічних травм і змінити світогляд.

Спочатку визначимо поняття світогляду. Світогляд – це сукупність знань, переконань, оцінок, поглядів, мотивів, емоцій, почуттів і принципів, які визначають загальне бачення, розуміння і відчуття людини, світу і людини у світі. Він виражається у життєвій позиції, поведінкових програмах і діяльності. Світогляд людини визначається специфікою суспільного буття та соціальними умовами. Світогляд притаманний кожній людині, незалежно від того, усвідомлюється він раціонально чи ні [1].

Єдність раціонального та ірраціонального у світогляді якнайкраще відображає позиція позитивної психотерапії, яка є ресурсно-орієнтованим підходом до надання психотерапевтичної допомоги окремим особам, парам та сім'ям. Її можна охарактеризувати як гуманістичну та міжкультурну психодинамічну психотерапію, що базується на позитивній концепції людства та принципі «салютогенності». Цей підхід може бути інтегрований з іншими підходами на користь шукача, що дуже корисно для консультування. Позитивна психотерапія базується на концептуальному розумінні людської природи, що дозволяє використовувати її як метод психологічної допомоги в різних країнах і культурах. Розглянемо філософські та психологічні засади позитивної психотерапії, щоб визначити її вплив на український світогляд.

Позитивна психотерапія наголошує на цілісному погляді на людське життя (холістичний підхід) та оптимістичному баченні його сутності. Це досягається шляхом застосування відповідних складових цього підходу: 1) Positum-підходу (від лат. Positive – в дійсності, реальний, конкретний [1]), в основі якого лежить принцип надії на конструктивну природу людини та її здатність вирішувати власні проблеми; 2) психодинамічного аналізу розбіжностей у змісті конфлікту, в основі якого лежить принцип гармонізації актуальних і базових здібностей "знати" і "любити" 3) п'ятикрокова стратегія психотерапевтичної допомоги, заснована на принципі консультування; 4) модель балансу та імітації; 5) минуле і теперішнє конфліктоцентричного підходу як основа для майбутнього - особистості з новими можливостями, ідентичностями, ресурсами та взаємодіями з власним смыслом. На думку Носсрат Пезешкян, людина вчиться взаємодіяти зі своїм минулим, розуміючи своє унікальне минуле як дзеркало сьогодення і майбутнього [5, с.59]; 6) міжкультурне мислення; 7) розгляд людини та її проблем у контексті важливої соціальної

групи - сім'ї, коли члени сім'ї і як особистості, і як соціальні чинники включені в терапевтичний процес як визначальні умови; 8) метатеоретичні, метапрактичні аспекти - зміст позитивної психотерапії є концепцією, в якій різні підходи і спеціальні галузі можуть раціонально застосовуватися і доповнювати один одного.

У позитивній психотерапії людина розглядається як нероздільна частина тіла і розуму (душі, духу). При цьому проблема взаємодії соматичних, психологічних і духовних явищ розглядається з наукової точки зору. Дуалізм тіла і душі (духу) є однією з особливостей українського мислення. В цілому, позитивна психотерапія допомагає українцям-учасникам краще зрозуміти себе, свою ідентичність, природу подій, міжособистісні стосунки, а також способи нормалізації конфліктних ситуацій у балансі чотирьох основних сфер людського життя (тіло, діяльність, емоції та сенс).

Позитивна психотерапія базується на ресурсному погляді на людську доброту. Вона поєднує раціональні та ірраціональні підходи до вивчення розуму і тіла, засновані на надії, доступі до сенсу і майбутнього. У роботі з клієнтами широко використовуються метафори, байки, історії, афоризми, анекдоти і прислів'я, що включають досвід тих, хто пішов до нас, мудрість і способи нормалізації життя.

Крос-культурний підхід привертає нашу увагу до досвіду інших людей та інших культур. Те, що є нормою в одній культурі, може вважатися дивним або аномальним в іншій. Чим ширшим і більш міжкультурним буде наш погляд на конфлікт, тим більше способів його вирішення ми побачимо, розширюючи таким чином горизонти власних можливостей і бажань, компетентності та обізнаності.

Основна мета позитивної психотерапії – сприяти розвитку людини і навчити її допомагати собі самій. Вона базується на наступному розумінні людини та її природи:

1) Кожна людина є джерелом і регулятором власних проблем і конфліктів. Ця позиція є особливо цінною в контексті токсичної моделі стосунків «кривдник-жертва-кривдник», яка переважає в сучасному українському мисленні. Позитивна психотерапія дає можливість дослідити першопричини проблем у житті людини та виявити «дивіденди», з яких вони виникають. Психотерапевт супроводжує клієнта у власному пошуку ідеального рішення та втілює його на практиці. Таким чином свідомість людини, яка звертається за допомогою, змінюється від об'єктивної позиції, поширеного серед українців феномену

«нещасної свідомості» («хтось винен», «я нічого не можу зробити», «нічого не виходить»), до залежності від власних ресурсів, самоцінності, якісного вибору гармонійної взаємодії з іншими людьми, нової рівноваги у світі; до прийняття 100-відсоткової відповідальності за власне життя, переходу до творця, суб'єкта. Перехід до статусу творця і суб'єкта. Крім того, розширюються горизонти можливостей і мрій, зростає мотивація, триває пошук сенсу.

2) Водночас кожна людина є носієм здібностей і творцем можливостей змінити своє життя на краще. Це відповідає потребам, які задовольняє сучасна психотерапія, особливо позитивна психотерапія.

Три основні принципи позитивної психотерапії також заохочують українців, які використовують цей підхід або звертаються до нього, мати більш цілісний погляд на життя. Розглянемо цей вплив більш детально:

1) Принцип на дії – кожна людина може і має можливість змінити свою реальність на краще. Тому в центрі уваги консультанта – ресурси того, хто звертається за допомогою, які втілені в симптомах або конфлікті. Це допомагає людині відчутти, що вона має можливість і силу обрати ідеальний вихід із ситуації, що склалася, повірити в себе, у своє гармонійне життя, взяти на себе повну відповідальність за своє життя. Є надія, що за допомогою консультанта, інших людей, Бога і Всесвіту вдасться вирішити проблему. Завдання психотерапевта, який використовує позитивну терапію, полягає в тому, щоб допомогти тому, хто шукає допомоги, виявити здібності, знайти ресурси і навчитися на них покладатися.

Надія полягає в тому, щоб людина змогла візуалізувати свої прагнення і мрії та знайти в них сенс. Це якісно змінить майбутнє і сьогодення людини та спільноти. Якщо відштовхуватися від вчення А. Маслоу, то це бачення майбутнього проростає в сьогоденні. Безумовно, це також початок зсуву до особистих ідеалів, до задоволеності собою і життям, що також є безцінним у сучасній Україні, в умовах війни і необхідності структурних змін у більшості суспільних сфер. Принцип надії пов'язаний з принципом балансу та гармонізації.

2) Принципи балансу і гармонії - згідно з моделлю балансу, існує чотири сфери життя і розвитку людини, кожна з яких прагне до природного балансу: 1 – тіло/почуття; 2 – досягнення/діяльність; 3 – зустрічі/відносини; 4 – майбутнє, мета і сенс життя [1]. Конфлікти, дискомфорт і хвороби

виникають у тих сферах, де є дисбаланс – дефіцит або компенсація. На основі моделі балансу можна діагностувати повноту наявних потреб, ідеалів, здоров'я або ступінь їх дефіциту, а також розробити шляхи їх гармонізації.

Якщо конфлікт не вирішується належним чином, людина впадає в стан недокомпенсації або перекомпенсації: з фізичного боку – психосоматичні розлади (симптоми, хвороби, наприклад, недостатнє або надмірне функціонування органу або системи); з діяльнісного боку – стрес (лінь або трудоголізм); з емоційного боку – депресія (надмірна близькість або надмірне спілкування, взаємодія); з сенсорного боку – страх, фобії (заперечення почуттів/відхід у «світ думок»). На думку Н. Пезешкяна, якщо вам потрібна допомога, подивіться – вона у вас є: вона в обох ваших руках.

3) Принципи консультування та самодопомоги: першочергове завдання позитивної психотерапії - навчити людину вирішувати цю та інші проблеми і завжди бути готовою приймати їх як даність у житті. Найбільші заборони та страхи приховують життєво важливі ресурси для зростання людини: там, де найбільше "ні", найбільше "так".

У природі людини є дві вроджені здібності (Носсрат Пезешкян) - любов і пізнання:

1) Здатність любити (афективна, первинна) Це здатність людини любити і бути коханою. Обидві складові, здатність активно встановлювати і розвивати емоційні стосунки (здатність любити) і здатність отримувати і підтримувати емоційні стосунки (здатність бути коханим), є однаково важливими. Здатність любити проявляється по-різному залежно від об'єкта. Це здатність в емоційній та чуттєвій сферах, а також у сфері сенсу. У своєму розвитку здатність любити переростає в основні практичні здібності, такі як: любов/прийняття, віра/почуття/релігія, час, довіра, терпіння, контакт, надія, ніжність, сексуальність, мімікрія, солідарність, скептицизм, впевненість/самовпевненість;

2) Навчальні компетентності - це здатність до логічного та раціонального розуміння дійсності, що розвивається на основі знань. Кожна людина намагається зрозуміти внутрішні зв'язки реальності за допомогою розуму. Це базова людська потреба - запитувати "хто ми є", "звідки ми прийшли" і "чому ми існуємо". Здатність людини ставити ці питання і шукати на них відповіді є вираженням когнітивних здібностей. Вторинними здібностями, які розвиваються з когнітивних здібностей, є: охайність (по відношенню до зовнішніх речей), акуратність (по

відношенню до власного тіла), ощадливість, пунктуальність, надійність, ввічливість, справедливість, лояльність, слухняність, старанність, точність, сумлінність, твердість.

Ці дві здібності є сутністю кожної людини. Людина народжується з усіма здібностями, які потрібно розвивати. Перше, що нам потрібно зробити - це розкрити свій вроджений потенціал, а не наповнювати його ззовні. Зовнішній світ лише надає умови та інструменти для самопізнання і саморозкриття.

Первинні та вторинні здібності в позитивній психотерапії називаються актуальними компетенціями, і вони функціонально взаємопов'язані: відповідний розвиток однієї підтримує і полегшує розвиток іншої. Всі інші компетенції можуть бути розвинені з цих двох основних компетенцій, а також можуть розглядатися як прояви різних комбінацій цих двох компетенцій і можуть застосовуватися в різних життєвих ситуаціях. Здатність пізнавати і любити відкриває перед кожною людиною величезні можливості. Це особлива тенденція, притаманна кожній людині, яка потребує усвідомлення та диференціації. Залежно від потреб і можливостей організму та середовища (виховання, освіти, культури, релігії, науки тощо) ці базові здібності диференціюються в неповторну структуру рис особистості, формуючи характер та індивідуальність. На думку вчених, наука ближча до пізнання, тоді як релігія ближча до емоцій. Релігія віддає перевагу наданню сенсу і передбачає обов'язок. Наука націлена на пошук сенсу. Релігія закликає бути вірним і чесним, тоді як психологія вивчає причини вірності чи невірності, чесності чи нечесності, як це впливає на життя людини та її партнера тощо.

Ця концепція двох вроджених здібностей - любові та пізнання – збігається з українською психікою, яка схильна до чуттєвого сприйняття світу та пошуку відповідей на питання про сенс, правильність та щасливе життя [3, с. 207-254]. Для сучасних українців корисним і цікавим є долучення до інтеркультурності, яку несе позитивна психотерапія: по-перше, нормалізація, відновлення самоцінності та цінності близьких людей, цінності почуттів, цінності любові в унікальному відповідальному партнерстві кожної пари [5]. По-друге, зміцнення когнітивної сфери, що є надзвичайно важливим у сучасному суспільстві, особливо у професійному житті.

Ресурсні аспекти впливу позитивної психотерапії на зміцнення світогляду українців проявляються також через функціональну призму практичних можливостей цього підходу. Розглянемо найважливіші з цих аспектів більш детально:

1. світогляд – розширення уявлення про стандартний світогляд, вибір певного суспільства чи індивіда. Поведінка людини, міжособистісні та внутрішні конфлікти, психологічні колізії, що виходять за прийнятні межі даного суспільства, можуть бути описані з точки зору практичних можливостей, як варіанти ідеальних рішень проблем, поза осудом і несхваленням.

Варто зазначити, що розширенню вибору стандартного світогляду сучасних українців також сприяли можливості контакту з іншими культурами (міграція, навчання за кордоном, робота за кордоном, подорожі, інтернет-ресурси). Це зменшило догматизм українського суспільства і зробило його більш сприйнятливим до змін у ресурсах.

2. функції соціалізації. Формування світоглядних знань, досвіду в процесі соціалізації, а також встановлення суспільством певного нормативного рівня для розвитку тих чи інших відповідних компетенцій. Наприклад, індустріальне суспільство характеризується нехтуванням первинними компетенціями і надмірним акцентом на когнітивних компетенціях: щоб бути прийнятим у цьому суспільстві, людина повинна відповідати його когнітивним вимогам. Сучасний український світогляд також страждає від дисбалансу між здатністю любити і здатністю пізнавати. Система освіти та соціальна реалізація вимагають насамперед когнітивних здібностей. Водночас, потреба дарувати та отримувати любов віднесена до особистої сфери, де їй відводиться незначне місце. Це знаходить своє відображення у зниженні народжуваності (загальна тенденція старіння та вимирання населення в деяких європейських країнах), кількості та якості шлюбів, а також партнерських стосунків між чоловіками та жінками. Позитивна психотерапія досліджує стан любові та когнітивних здібностей, щоб нормалізувати їх, відновити та усвідомити їхню цінність, збалансувати раціональність та чуттєвість і таким чином сприяти психологічному зціленню.

Батьки, родичі та значущі дорослі є рольовими моделями для молодих людей. В українському суспільстві жінки, багато з яких є дружинами та матерями, є групою, яка найчастіше отримує психологічну допомогу. Психологічна діагностика, корекція, знання, навички та досвід самопомоги сприяють власному психологічному та фізичному вдосконаленню жінок, а також позитивно впливають на сімейну систему, а в деяких випадках і на систему спорідненості. Збалансування практичних навичок корисне як для дорослих, так і для їхніх

близьких, які мають доступ до психотерапевтичної допомоги та ресурсів самодопомоги.

У деяких випадках для досягнення мети людині здається доцільним відтворити, зобразити ті бажані практичні здібності, які вимагають дозволу і можливості для прояву. Наприклад, вихід з відмови щось робити (лінь, байдужість) починається з визнання і прийняття ситуації (яка вона є), усвідомлення користі від реакції, знаходження своїх "хочу" і поступового переходу до діяльності "для душі", сковородинського "сродної праці".

3. цінності та аксіоми - визначає цінності та пріоритети світогляду. Сфера сенсу та мрій – одна з 4-х сфер у збалансованій моделі, яка дозволяє людині визначити свій зв'язок з вищою силою та дивитися в майбутнє. Для віруючих українців це залежність від Бога. Розуміння природи і прояву цієї сили може бути різним: Всесвіт, Логос, вищий розум тощо. Йдеться про відхід від егоїстичної позиції "я можу все" і приєднання до субстанції чи сили, яка підтримає і допоможе наповнити поле сенсу: дозволить жити в здоров'ї, успіху, достатку, любові, здійсненні планів і мрій.

4. вирішення конфліктів - пошук повнішого духовного керівництва у подоланні конфлікту. Коли перевиконання або недостатня компетентність призводять до емоційних станів, вони стають бар'єрами на шляху до вирішення конфліктних ситуацій. Завдання психотерапевта - виявити відмінності у спілкуванні, діяльності, прояснити можливості прийняття інших або корекції себе, або знайти бажані шляхи спільної реалізації практичних здібностей.

Сучасні українці залучені до процесу отримання психологічної та психотерапевтичної допомоги та навчання, як допомогти собі впоратися зі стресом і травмою. При цьому важливо розуміти вплив мікротравм і макротравм та способи їх подолання.

Підсумовуючи, зазначимо, що з 1992 року позитивна психотерапія поширюється в Україні і впливає на нормалізацію українського світогляду. З філософської та психологічної точки зору цей вплив проявляється у двох ключових напрямках: підвищення самооцінки, самоповаги; підвищення рівня пізнання, переживання фізичного і психічного здоров'я та особистісного потенціалу: перехід від пізнання і прийняття позитиву (профілактика, діагностика і подолання конфліктів) до прийняття відповідальності за власне здорове життя, успішну діяльність, вміння балансувати між любов'ю і пізнанням,

прагненням до реалізації бажань, потреб, смислів і мрій; розширення розмаїття світоглядів, ресурсної компетентності, можливостей, вибору, горизонтів; прагнення до кращої якості життя в новому балансі.

Список використаних джерел:

1. Діденко В., Табачковський В. Світогляд. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. ; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори). Київ : Абрис, 2002. С. 569.

2. Дичковська Г. О. Аналіз політичних ідеологій криз призму концепції позитивної психотерапії. Життя, конфлікти і любов у транскультурному світі : збірник матеріалів ІХ науково-практичної конференції з позитивної психотерапії Н. Пезешкіана (м. Одеса, 2–4 червня 2017 р.). Одеса. 2017. С. 13–20.

3. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика (глибинні регулятиви психо-політичного повсякдення): монографія. Київ : Либідь, 2001. 334 с.

4. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. С. 326–375.

5. Радченко О. Зміна світоглядних настанов у методі позитивної психотерапії. Життя, конфлікти і любов у транскультурному світі : збірник матеріалів ІХ науково-практичної конференції з позитивної психотерапії Н. Пезешкіана (м. Одеса, 2–4 червня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 173–176.

СТАРОВОЙТ Ілона,

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри
психології, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна
академія

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ В
УМОВАХ ВІЙНИ**

Складний комплекс політичних, соціальних, економічних та екологічних чинників, що виникають внаслідок збройного конфлікту, має опосередкований і тривалий вплив на здоров'я населення. Руйнування медичної інфраструктури та

інфраструктури громадського здоров'я ускладнює процес надання медичної допомоги постраждалим, обмежуючи доступ до неї та її якість.

Найважливішими змінними, що визначають вплив війни на психічне здоров'я молоді, є позбавлення основних ресурсів (житла, води, їжі, освіти, охорони здоров'я тощо); розрив сімейних стосунків (через втрату близьких, розлуку або переміщення); стигматизація та дискримінація (що серйозно впливає на ідентичність); песимізм (стійке відчуття втрати і смутку, без видимості світлого майбутнього) [2].

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), психічне здоров'я - це стан благополуччя, в якому людина здатна усвідомлювати власні здібності, справлятися зі звичайними життєвими стресами та продуктивно працювати, щоб допомогти своїй громаді [4].

Документ ВООЗ визначає роль психічного здоров'я в житті окремих людей і суспільств. У документі зазначено, що психічне здоров'я є фундаментальною основою нашої колективної та індивідуальної здатності мислити, відчувати емоції, взаємодіяти один з одним, заробляти на життя і насолоджуватися життям. Тому психічне здоров'я визнається важливим питанням для окремих осіб, громад і суспільств у всьому світі [4].

Підкреслюється, що психічне здоров'я пов'язане не тільки з хворобою або відсутністю хвороби, але й з благополуччям і переживанням позитивних емоцій: для кожного з нас це стосується нашого життя, нашої роботи, наших стосунків, нашого фізичного здоров'я і нашого соціального оточення. Важливо визначити детермінанти психічного здоров'я за допомогою психосоціального підходу, який, замість того, щоб визначати психічне захворювання як "хворобу", спричинену суто біологічними факторами, аналізує життя з точки зору соціального оточення людини, стверджуючи, що ці фактори є настільки ж важливими для розуміння благополуччя, як і психічне захворювання [4]. Існує думка, що психічне здоров'я пов'язане не лише зі здоров'ям, але й з соціальними проблемами та бар'єрами, з якими ми стикаємося, з тим, як ми працюємо, де ми живемо, і з нашими основними правами людини.

Ми вважаємо, що психічне здоров'я визначається низкою соціально-економічних, біологічних та екологічних факторів, які можуть впливати на рівень психічного здоров'я в будь-який момент часу. Наприклад, насильство та постійний соціально-економічний стрес є визнаними ризиками для психічного здоров'я, що особливо яскраво проявляється у випадку

сексуального насильства. Також було відзначено, що поганий стан психічного здоров'я пов'язаний зі швидкими соціальними змінами, стресовими умовами праці, гендерною дискримінацією, соціальною сегрегацією, нездоровим способом життя, поганим фізичним здоров'ям і порушеннями прав людини [4]. У цьому контексті можна сказати, що війна є найбільш очевидним негативним фактором, що впливає на психічне здоров'я людей, оскільки цей фактор становить пряму загрозу життю людини та призводить до насильства у всіх його проявах (політичне, військове, економічне, сексуальне насильство тощо). Водночас зазначається, що існують специфічні психологічні та особистісні чинники, які роблять людей вразливими до проблем психічного здоров'я, а також біологічні ризики, включаючи генетичні фактори [3].

Зокрема, психосоціальні підходи також приділяють велику увагу життєвому досвіду та психологічним переживанням людей, визнаючи, що вони є експертами з питань власного життя.

Беручи до уваги загальний підхід Всесвітньої організації охорони здоров'я до розуміння природи психічного здоров'я, можна сказати, що психічне здоров'я людей в умовах війни включає такі основні компоненти: 1) здатність справлятися зі стресами повсякденного життя на війні; 2) здатність будувати стосунки з людьми на війні; 3) здатність ефективно допомагати організаціям, громадам і суспільствам на війні; 4) здатність реалізовувати свої особисті можливості на війні [1].

Враховуючи специфіку життя в умовах війни для різних категорій людей, ми вважаємо, що особливий характер має психічне здоров'я наступних широких категорій людей 1) люди, які покинули територію, де відбуваються бойові дії, або перебувають під загрозою вивезення в інші частини України ("внутрішні" внутрішньо переміщені особи (ВПО))) особи, які залишаються в районах, де відбуваються бойові дії, або перебувають під загрозою вивезення за кордон ("внутрішні" ВПО). 3) особи, які залишаються в районах, де ймовірно відбуватимуться бойові дії; 4) особи, які залишаються в районах, де відбуваються бойові дії; 5) особи, які перебувають під окупацією Російської Федерації; 6) особи, які залишаються під окупацією Російської Федерації; 7) діти різного віку тощо.

Можна говорити про те, що поряд із загальними особливостями психічного здоров'я (переживання гострого стресу, загрози життю тощо), які характерні для всіх категорій населення, для кожної із окремих категорій населення

характерні свої особливості щодо виявів психічного здоров'я та психічного нездоров'я. Так, наприклад, якщо для переважної частини «внутрішніх» та «зовнішніх» вимушених переселенців основною є проблема соціальної та професійної адаптації до нових соціально-економічних та соціокультурних умов життя, то для осіб, які знаходились під окупацією рф, провідним є переживання психологічної травми (від втрати або каліцтва близьких людей, переживання ситуацій психічного та сексуального насилля).

Отже, психічне здоров'я кожної із цих названих категорій осіб має свою специфіку і потребує свого аналізу та визначення спеціальних методів і технологій його збереження та підтримки. Саме вирішенню цієї проблеми присвячена підготовка та проведення багатьма освітніми, науковими та громадськими організаціями вебінарів, круглих столів, психологічних груп (для психологів), створення інформаційних психологічних спільнот, а також розробка великої кількості інформаційних матеріалів, які представлено в соціальних мережах (на Facebook, Telegram, YouTube, Instagram тощо), в яких здійснюється спроба проаналізувати та осмислити як загальні, так і специфічні аспекти проблеми збереження та підтримки психічного здоров'я молоді під час війни [2].

Отже, можна говорити що психічне здоров'я особистості в умовах війни має певні складові, які можуть проявлятися по-різному у різних категорій населення

Молодь, яка постраждала від війни, зазнає постійних труднощів. Контекстуальні та індивідуальні фактори впливають на те, наскільки успішно ця молодь подолає наслідки цих травм. Розуміння таких факторів може покращити зусилля, спрямовані на підвищення стійкості молоді, яка постраждала від військових дій, та зосередити увагу на молоді, яка найбільше потребує психосоціальної підтримки. Враховуючи нинішнє поширення збройних конфліктів важливо зрозуміти чинники стійкості до гуманітарних катастроф і довгострокові наслідки, щоб ті, хто як прямо, так і опосередковано постраждали, могли відновити позитивні життєві траєкторії та досягти свого максимального потенціалу розвитку.

Список використаних джерел:

1. Карамушка Л. Психічне здоров'я: сутність, основні детермінанти, стратегії та програми забезпечення. *Psychological Journal*. 2021. № 7(5). С. 26–37. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2.7.5.3>

2. Карамушка Л.М. Психологічне здоров'я в умовах війни: сутність, основні складові, умови збереження та підтримки. Серія вебінарів «Психологічна підтримка особистості в умовах війни» (Україна-Польща). Вебінар № 2 «Як зберегти й підтримати психічне здоров'я в умовах війни?». 13 квітня 2022 р. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=cTeahzn1J04>

3. Карамушка Л.М. Психологічне здоров'я персоналу освітніх організацій: аналіз зарубіжних підходів. Проблеми сучасної психології. Запорізький національний університет. 2021. Випуск 3(22). С. 23–30. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-3>

4. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.

5. Опанасенко Л.А. Психодіагностика психічних розладів та їх реабілітація. Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського. Миколаїв: Іліон, 2018. 153 с.

СТЕМПІНСЬКА Катерина,

вчитель-дефектолог, Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 32

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасному суспільстві визнано, що кожна дитина має право на якісну освіту та підтримку в її розвитку, незалежно від її індивідуальних особливостей. Для дітей з особливими освітніми потребами, таких як діти з порушеннями розвитку, навчання стає викликом, який потребує спеціалізованої підтримки та психологічного супроводу. У цій статті ми розглянемо вплив психологічної підтримки на розвиток дітей з особливими освітніми потребами.

Діти з особливими освітніми потребами стикаються з унікальними викликами та перешкодами у процесі навчання та соціального взаємодії. Вони можуть мати різноманітні порушення розвитку, включаючи аутизм, синдром Дауна, затримку психічного розвитку та інші. Ці діти потребують індивідуального підходу до навчання, спеціалізованих методик

та психологічної підтримки для досягнення свого повного потенціалу.

Психологічна підтримка відіграє ключову роль у житті дітей з особливими освітніми потребами. Вона сприяє їхньому психосоціальному розвитку, допомагаючи їм збагатити своє емоційне та соціальне життя, відчутти себе прийнятими та забезпечити їхню успішність у навчанні.

О. Матвеева вважає, що пріоритетними завданнями спеціаліста, який здійснює психологічну підтримку навчання та розвитку дітей з особливими потребами, є:

- запобігання появі у хворої дитини психопатологічних рис під впливом особливих умов її розвитку;
- запобігання затримці здобуття знань, розвитку особистості, запобігання інфантилізму;
- заспокоєння дитини, зміцнення її вольових рис;
- стимулювання позитивного ставлення до дефекту, віри в можливість його компенсації;
- просвітницька робота з іншими дітьми та педагогами школи щодо особливостей контингенту;
- оптимізація спілкування дитини з однолітками, батьками, педагогами;
- допомога дітям в опануванні системи стосунків зі світом і самим собою;
- розробка і впровадження відповідних форм і методів роботи як умови успішного навчання дітей з особливими потребами [6, с. 73].

Таким чином, психологічна підтримка навчання та розвитку дітей з особливими потребами включає в себе широкий спектр завдань і дій, спрямованих на різні аспекти їхнього життя. Спеціаліст, який займається цією сферою, повинен бути готовий до різноманітних завдань, спрямованих на покращення як фізичного, так і психологічного стану дітей з особливими потребами. Основні напрямки роботи спеціаліста включають у себе запобігання психопатологічних рис, стимулювання позитивного ставлення до власного розвитку, оптимізацію спілкування та соціалізацію, а також розробку та впровадження ефективних методів роботи з дітьми та їх оточенням.

Отже, можна зробити висновок, що психологічна підтримка дітей з особливими потребами є комплексним і багатогранним процесом, спрямованим на створення сприятливих умов для їхнього навчання, розвитку та успішної соціалізації.

Н. Компанець, І. Луценко, А. Коваль зауважують, що на етапі вивчення потенційних можливостей і потреб дитини з особливим освітніми потребами особливу увагу слід приділити вивченню таких показників:

- актуальний рівень розвитку (знання, уміння і навички; загальна поінформованість про навколишній світ, сформованість елементарних математичних, просторових уявлень, ступінь самостійності, координація руху, володіння гігієнічними навичками);

- рівень мовленнєвого розвитку (зрозумілість/виразність мовлення, використання мовлення як засобу спілкування з однолітками та дорослими);

- особливості поведінки (особливості взаємодії з іншими дітьми та дорослими, адекватність емоційного реагування);

- особливості поведінки в навчальній ситуації (чи може сидіти за партою, дотримуватися інструкції, критично оцінювати свою роботу; чи відповідає на поставлені запитання; як поводить себе з навчальними матеріалами; як взаємодіє з іншими дітьми під час виконання завдань тощо);

- індивідуально – типологічні особливості (темперамент, характер, наявність пізнавального інтересу (мотивації до пізнання нового), інтереси, мотивація до комунікації, рівень розвитку комунікативних здібностей);

- адаптивну поведінку (орієнтування у просторі класу/групи, закладу, дотримання вимог);

- загальну характеристику діяльності (темп, працездатність, способи подолання втоми) [4].

А дослідниці А. Котлова та А. Харченко першочергово у психологічній підтримці обирають цілі щодо тих сфер, у розвитку яких дитина потребує першочергової допомоги. Для ефективності досягнення поставлених цілей ними використовується методика SMART, запропонована Пітером Друкером. Згідно методики цілі повинні бути конкретними (зрозумілими і однозначними), вимірюваними (мати вимірюваний показник для визначення прогресу в досягненні цілі), досяжними (ціль має бути реалістичною для дитини на даному етапі навчання і розвитку), доцільними (відповідати потребам дитини і просувати її в розвитку), визначеними у часі (ціль має бути досягнута за певний проміжок часу) [5, с. 604].

Вчитель-дефектолог, як фахівець у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами, може забезпечувати різноманітну психологічну підтримку для дітей в залежності від

їхніх потреб і особливостей. Ось деякі способи, якими вчитель-дефектолог може надавати психологічну підтримку:

1. Індивідуалізований підхід. Вчитель-дефектолог може працювати один на один з кожною дитиною, надаючи їй індивідуалізовану увагу та підтримку в навчанні та розвитку. Він може створити спеціальні навчальні матеріали та методики, враховуючи індивідуальні потреби та можливості кожної дитини. О. Гаяш вважає, що індивідуалізований підхід передбачає складання індивідуальної програми розвитку (ІПР), навчального плану та навчальної програми з урахуванням можливостей та особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з ООП [2, с. 37].

2. Створення підтримуючого середовища. Вчитель-дефектолог може створити підтримуюче та доброзичливе освітнє середовище, в якому діти почуваються комфортно та заохочені до навчання. Він може стимулювати позитивні міжособистісні стосунки серед учнів та сприяти їхній соціальній взаємодії. На думку І. Калініченко створення підтримуючого середовища повинно містити такі ознаки: планований і організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; наявність сприятливого соціального та емоційного клімату; істворені умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату [3, с. 123].

3. Розвиток самоповаги та самопідтримки. Вчитель-дефектолог може працювати над розвитком самоповаги та самопідтримки у дітей з особливими освітніми потребами, стимулюючи їхні досягнення та підкреслюючи їхні сильні сторони. Він може надавати підтримку та позитивне підкріплення у складних ситуаціях.

4. Сприяння соціальній інтеграції. Вчитель-дефектолог може сприяти соціальній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, створюючи умови для їхньої активної участі в житті класу та школи. Він може організовувати спільні заходи та проекти, в яких діти можуть спілкуватися, співпрацювати та взаємодіяти один з одним. Зокрема, І. Белєвцова наголошує на тому, що включення дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивне навчання не обмежується лише присутністю в інтегрованих групах. З самого початку інклюзивного навчання, учні на гуртках включаються в цілісну органічну систему багатоаспектних взаємовідносин, які відбуваються в постійній динаміці та розвитку і дозволяють кожному з учасників цього процесу бачити власні перспективи [1, с. 16].

5. Підтримка сім'ї. Вчитель-дефектолог може надавати підтримку та консультування сім'ям дітей з особливими освітніми потребами, допомагаючи їм зрозуміти та підтримати свою дитину в процесі навчання та розвитку. Адже спільна робота працівників закладу освіти, батьків або осіб, які їх замінюють, та (або) залучених фахівців може передбачати різні моделі співпраці. Налагодження ж ефективної системи взаємодії, координації і інтеграції процесів супроводу дитини з особливими освітніми потребами в навчальному закладі, її підтримки і допомоги можливе за умови створення міждисциплінарної моделі [7].

Таким чином, вчитель-дефектолог відіграє важливу роль у забезпеченні психологічної підтримки для дітей з особливими освітніми потребами, сприяючи їхньому психосоціальному розвитку та успіху у навчанні.

Список використаних джерел:

1. Белєвцова І. М. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами в освітньому просторі. *Збірник наукових праць за матеріалами наук.-практ. сем. «Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами»*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2021. С. 16-18.

2. Гаяш О. В. Особистісно-орієнтований підхід в інклюзивному навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja; doświadczenie*. 2018. № 1(9). Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. С.36-41.

3. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9 (11). С. 120-126.

4. Компанець Н., Луценко І., Коваль Л. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ: навчально-методичний посібник. Київ: Видавнича група «Атополог», 2018. 100 с.

5. Котлова Л.О., Харченко А.В. Психологічний супровід інклюзивної освіти на сучасному етапі. *Proceedings of the 4th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom*. 2023. Pp. 599- 612.

6. Матвєєва О. Напрями психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої

освіти. *ROČENKA UKRAJINSKO-SLOVENSÁ. Zborník vedeckých prác.* 2020. С. 71-80.

7. Психологічна допомога дітям з аутизмом та їхнім батькам: навчально-методичний посібник / укл. Т. Скрипник; уп. Т. Шаповал. Київ: «Вид.група «Шкільний світ», 2016. 160 с.

СТЕМПІНСЬКА Лілія,

вчитель-дефектолог, Хмельницька
спеціальна загальноосвітня школа № 32

ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В сучасному світі ставлення до дітей з особливими освітніми потребами значно змінилося. Зрозуміло, що кожна дитина має право на повноцінне життя та доступ до якісної освіти. Однак, розвиток соціальних навичок у таких дітей може виявитися викликом як для них, так і для їхніх педагогів та батьків. Тому виникає потреба у використанні психологічних стратегій, спрямованих на підтримку та розвиток соціальних навичок у цієї категорії дітей.

Адже для дітей з особливими освітніми потребами, процес соціалізації, соціально-психологічної адаптації є більш складним, ніж для дітей нормотиповим розвитком. Нерідко через наявні порушення, обмеженості в мобільності діти з особливими потребами не можуть мати навіть невелике коло друзів для спілкування, бути включеними в життя, що протікає в соціумі, взаємодія в соціальному середовищі для них є ускладненою, так само обмежена можливість адекватного реагування [2, с. 176]. Одним із важливих завдань інклюзивної освіти є не лише засвоєння системи знань, але й формування практичних умінь і навичок у дитини з ООП, необхідних для її подальшої соціалізації [4, с. 94].

Тема розвитку соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами є дуже актуальною з кількох причин. По-перше, інклюзивна освіта стає все більш поширеною у багатьох країнах, що означає, що діти з різними освітніми потребами стикаються з більшими вимогами до соціальної адаптації та взаємодії в класному оточенні. По-друге, соціальні навички є важливими для успішного виходу на ринок праці та досягнення успіху в житті. Діти з особливими освітніми потребами також

мають право на самореалізацію та досягнення своїх цілей, і розвиток їх соціальних навичок в цьому контексті є надзвичайно важливим. По-третє, розвиток соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами може покращити їхні стосунки з однолітками, зменшити випадки булінгу та соціальної відчуженості, а також підвищити їхню самооцінку та впевненість у собі.

Отже, розробка та впровадження психологічних стратегій для розвитку соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно актуальною, оскільки це сприятиме створенню більш інклюзивного, сприйнятливого та ефективного середовища для їхнього розвитку та успіху.

Загалом, значення соціального розвитку для особистісного становлення полягає передусім у формуванні соціальної компетенції – певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь, які забезпечують людині життєздатність. Вона гарантує усвідомлення особистістю того, як слід себе поводити, щоб бути гармонійною, співзвучною з іншими, почувати себе в будь-якому товаристві комфортно. Соціальна компетенція особистості включає насамперед її бажання й уміння спілкуватися з іншими людьми, наявність позитивної мотивації у стосунках із ними, впевненість у собі, емпатію і здатність керувати соціальними ситуаціями та використовувати ефективні стратегії для досягнення комунікативних цілей. Для реалізації останніх необхідно володіти певним комунікативним досвідом, який передбачає передовсім способи взаємодії з людьми, що нас оточують, а також співробітництво у груповому спілкуванні, навички роботи в колективі, здатність брати на себе відповідальність і долати конфлікти [2, с. 171].

Дослідниця Н. Виспінська вважає, що забезпечення умов для соціальної взаємодії, формування соціальних умінь і навичок – важливе для подальшого розвитку дитини, особливо для дітей з ООП, оскільки соціальна взаємодія – передумова ефективного навчання та успішного навчального середовища, вона суттєво впливає на формування індивідуальної поведінки, стимулює інтелектуальну діяльність, уможлиблює академічний успіх [1, с. 275]. Дослідник Л. Ніколенко зауважує, що кожне заняття з розвитку соціальних навичок має розроблятися таким чином, щоб воно працювало на розвиток і узгоджене функціонування усіх психічних сфер; головне у корекційній роботі – враховувати індивідуальні особливості даного виду порушення, поетапне залучення до соціуму, дотримання режиму «не нашкодь»,

створення теплої емоційної атмосфери. Адже лише за таких умов дитина з ООП здатна вийти зі свого світу і взаємодіяти, хоча б частково, з іншими [3, с. 69]. Авторський колектив зауважує, що набуття соціального досвіду дітьми, перш за все, передбачає їх залучення до соціальної дійсності, окремі сфери якої стають для них доступними з віковим розвитком. Життєвий та соціальний досвід особистості, крім спеціально організованих надбань, охоплює певні пізнавально-практичні надбання, які формуються самостійно в різних життєвих ситуаціях [2, с. 171]. Провідним соціальним навичками для дітей з ООП визначено: уміння налагоджувати й підтримувати здорові та взаємовигідні стосунки, які ґрунтуються на принципах співпраці; здатність чинити опір соціальному тиску; здатність до запобігання міжособистісним конфліктам, регулювання та залагодження конфліктних ситуацій упродовж міжособистісної взаємодії; здатність до звернення по допомогу (за потреби); здатність розуміти погляди іншої особи та співчувати їй; здатність помічати й цінувати подібні і відмінні риси між людьми та групами; здатність усвідомлювати ресурсний потенціал родини, школи, громади та оптимально його використовувати; здатність управляти власними емоціями для подолання стресу, контролювати імпульси та до наполегливої праці над розв'язанням складних завдань; пошук належних шляхів вияву емоцій, визначення цілей в академічній і соціальній площині та прогресу на шляху до їх досягнення; здатність до вироблення й ухвалення рішень із дотриманням етичних стандартів, вимог безпеки, відповідних соціальних норм з урахуванням усіх обставин та ймовірних наслідків різних дій; здатність застосовувати навички прийняття рішень у навчальних і соціальних ситуаціях; здатність робити внесок у благополуччя власної школи й громади тощо [5, с. 88].

Серед провідних завдань із розвитку соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами виділено такі:

- формування навичок адекватної соціальної поведінки;
- розвиток потреби в спілкуванні в процесі спільної діяльності;
- розвиток пізнавальних інтересів, уяви і творчої активності;
- формування умінь проявляти емоційну чуйність;
- розвиток умінь співвідносити свої дії, установки з потребами партнерів по спілкуванню [2, с. 177].

А науковці І. Садова та С. Ілляш наголошують, що є різні технології, спрямовані на підвищення соціальної компетентності дітей з ООП. Основними з-поміж них вважають:

- 1) навчання соціальних навичок через правила;
- 2) формування соціальних навичок через наслідування;
- 3) організацію ігрових видів активності;
- 4) арттерапію [5, с. 88].

Зважаючи на здобутки педагогічного досвіду та теоретичні напрацювання ми визначаємо такі психологічні стратегії, які спрямовані на підтримку та розвиток соціальних навичок у дітей з ООП:

- індивідуалізована підтримка. Кожна дитина має свої унікальні потреби та можливості. Однак, для дітей з особливими освітніми потребами це особливо важливо. Психологічна підтримка повинна бути індивідуалізованою, враховуючи конкретні потреби кожної дитини;

- стимулювання позитивного ставлення. Важливо створювати позитивне оточення, де діти з особливими освітніми потребами почуваються підтримані та прийняті. Сприятливе соціальне середовище може допомогти їм розвивати позитивне ставлення до самого себе та інших;

- розвиток комунікативних навичок. Працюючи з дітьми з особливими освітніми потребами, важливо активно розвивати їхні комунікативні навички. Це може включати тренування у вмінні вести діалог, виражати свої почуття та потреби, а також розвиток навичок спілкування з іншими;

- використання рольових ігор та ситуаційного навчання. Рольові ігри та ситуаційне навчання можуть бути ефективними методами для розвитку соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами. Це дозволяє їм експериментувати з різними ролями та ситуаціями, навчаючися взаємодіяти з оточуючими;

- підтримка співпраці із батьками. Розвиток соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами також вимагає співпраці з їхніми батьками. Психологічна підтримка батьків може допомогти їм краще розуміти потреби своєї дитини та підтримувати її в процесі їх розвитку;

- організація групової взаємодії. Організація групових занять, де діти можуть взаємодіяти з однолітками та спільно вирішувати завдання, спрямовані на розвиток соціальних навичок, таких як спілкування, співпраця та асертивна поведінка;

- завдання з моделювання поведінки. Використання реальних або симульованих ситуацій, де дорослі чи інші діти демонструють соціально адаптивні форми поведінки та комунікації, щоб діти могли навчитися наслідувати ці зразки;

- робота зі сприйняттям інших. Тренування у розумінні та сприйнятті емоцій, потреб та інтересів інших людей, що допомагає розвивати емпатію та культуру співпереживання;

- систематичне застосування позитивного підкріплення. Підкріплення позитивних вчинків та спроб соціальної взаємодії, що може включати похвалу, нагороду або привітання;

- впровадження інноваційних технологій. Використання спеціальних педагогічних програм, веб-ресурсів або мобільних додатків, які сприяють розвитку соціальних навичок у формі ігор, вправ або віртуальних симуляцій.

Усі ці стратегії спрямовані на те, щоб допомогти дітям з особливими освітніми потребами розвивати соціальні навички, необхідні для успішної адаптації в суспільстві. Психологічна підтримка та індивідуалізований підхід можуть стати ключовими чинниками у досягненні цієї мети.

Список використаних джерел:

1. Виспінська Н. Розвиток соціальних навичок у дітей із розладом аутичного спектра. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 39, том 1. С. 275-281.

2. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

3. Ніколенко Л. М. Розвиток соціальних навичок у дітей з порушеннями аутичного спектра в умовах інтеграційного дитячого оздоровчого табору. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. 2017. № 1 (13). С. 67-72.

4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: Агентство Україна, 2019. 300 с.

5. Садова І. І., Ілляш С. Д. Розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 2. С. 86-90.

СТЕМПІНСЬКИЙ Олександр,
вчитель інформатики, Комунальний
заклад загальної середньої освіти «Ліцей
№ 9 Хмельницької міської ради»

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

У сучасному світі важливо мати не лише знання, а й навички самостійної роботи, критичного мислення та творчості. Саме розвиток пізнавальної активності допомагає учням набути цих навичок. Тому розвиток пізнавальної активності учнів є ключовим аспектом у освітньому процесі. Пізнавальна активність спонукає учнів до активної участі у навчанні, включаючи постановку питань, пошук відповідей, аналіз інформації та вирішення проблем. Коли учні активно залучаються до процесу навчання, вони краще розуміють та запам'ятовують навчальний матеріал, оскільки відбувається глибша обробка інформації. Також активна робота над завданнями та проблемами сприяє розвитку критичного мислення, здатності до аналізу, оцінки та розуміння інформації. Досвід педагогічної діяльності доводить, що учні, які активно займаються навчанням, розвивають навички самостійності та самодисципліни, оскільки вони вчаться працювати над завданнями без постійного нагляду вчителя. А активна робота над проектами та завданнями сприяє розвитку творчих здібностей учнів та стимулює їхній інтерес до знаходження нових рішень та ідей. Таким чином, розвиток пізнавальної активності учнів є важливим для їхнього успішного навчання та готовності до подальшого життя.

О. Мачушник зауважує, що в сучасних психологічних дослідженнях проблема пізнавальної активності розробляється в різних напрямках: досліджується структура і динаміка розвитку пізнавальної активності, вплив спілкування на її розвиток, розвиток пізнавальної активності в сім'ї, вплив різних видів діяльності на пізнавальну активність та ін. [4, с. 257]. Педагогічний словник визначає пізнавальну активність як діяльнісний стан особистості (самостійна, ініціативна діяльність особистості), що виражається в наполегливому прагненні до знань, до розумової напруги і прояву вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями [2]. Уточнюючи поняття «пізнавальна

активність», О. Яцина вважає, що даний феномен властивий тій особистості, що виявляє готовність до самостійної діяльності у пошукові нової інформації, виокремлення наукових проблем і знаходження шляхів їх вирішення; вміння використовувати набуті знання для розв'язання нових завдань. Тобто це – інтегративна якість особистості, що спрямована на результативну діяльність, на творчий пошук, а зрештою, на самореалізацію [6, с. 196].

Розвиток пізнавальної активності учнів на уроках з інформатики є важливим завданням, оскільки це сприяє формуванню критичного мислення, аналітичних навичок та здатності до самостійного опрацювання інформації з використанням сучасних програмно-технологічних засобів та прийомів. Наприклад, Є. Новікова вважає, що вивчення інформатики має величезне загальноосвітнє значення, адже завданням вчителя на уроках інформатики є сформуванню в учня інформаційну компетентність – один з основних пріоритетів у сучасному освітньому процесі [5]. А. Лемешко виявляє можливість значного підвищення активності школярів у навчально-пізнавальній діяльності при застосуванні певних методик з використанням інформаційних технологій [3]. О. Бурковська вважає, що інформатика – саме той предмет, де найбільш вдало можна використовувати різні методи, підходи та інструменти навчання, які розвивають пізнавальну активність дітей [1].

Ми визначили декілька стратегій, які можна використовувати для реалізації цього завдання:

1. Проблемне навчання. Застосування методів проблемного навчання на уроках інформатики, які спонукають учнів до активного пошуку рішень та аналізу проблемних ситуацій. Наприклад, запропонувати завдання, які вимагають вирішення конкретної проблеми або розробки програмного рішення для певної задачі.

2. Проектна робота. Залучення учнів до реалізації власних проектів з інформатики, які вимагають дослідницької роботи, творчості та практичних навичок: створення веб-сайту, розробка програмного додатку або аналіз даних (наприклад, збір інформації про особливості походження з побутовими відходами у родині; кінцевий продукт – альбом «Сортування сміття»). Виконання даного проекту доцільно урізноманітнити та унаочнити шляхом створення фотоальбому у програмі Microsoft Power Point).

3. Групова (колективна) робота. Сприяння співпраці та обміну ідеями між учнями шляхом організації колективних проєктів або групових дискусій мотивує до активної участі кожного школяра, сприяє обміну знаннями та вирішенню спільних завдань (наприклад, групова робота «Природа очима дітей». Кінцевий результат – виставка малюнків. Для виконання цих малюнків можна використати графічний редактор Paint).

4. Використання інтерактивних засобів. Залучення учнів до використання інтерактивних комп'ютерних програм, веб-сайтів або мультимедійних ресурсів, які стимулюють їхню участь та зацікавленість у процесі навчання.

5. Самостійна робота та дослідження. Надання можливості учням самостійного вивчати та досліджувати нові теми і технологій. Підтримка їхнього інтересу до пошуку нових знань та розвитку навичок самостійної роботи.

6. Впровадження практичних завдань. Застосування практичних завдань та вправ, які вимагають використання отриманих знань у реальних ситуаціях сприяє практичному застосуванню теоретичних знань та розвитку практичних навичок школярів.

Ці стратегії допомагають залучити учнів до активного вивчення та сприяють розвитку пізнавальної активності на уроках з інформатики

Список використаних джерел:

1. Бурковська О. Л. Розвиток пізнавальної активності учнів на уроках інформатики початкової школи. *Освітній інтернет-навігатор*. URL: <https://oin.in.ua/rozvytok-piznavalnoji-aktyvnosti-uchniv-na-urokah-informatyky-pochatkovoji-shkoly/> (дата звернення 10.04.2024)

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

3. Лемешко А.Л. Використання квест-технологій на уроках інформатики для активізації пізнавальної активності учнів. *Ucoz. Електронний журнал*. 2020. Вип. 22. URL: <https://imidg.ucoz.ua/elgurnal/vyp22/6/lemeshkostattja.pdf> (дата звернення 10.04.2024)

4. Мачушник О. Л. Пізнавальна активність як психологічна проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2003. № 13. С. 257-259.

5. Новікова Є. В. Розвиток пізнавальної діяльності учнів на уроках інформатики (підсумкова робота). Луганськ, 2023. 31 с.

6. Яцина О. Ф. Психологічні аспекти активізації пізнавальної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2020. Випуск 20. С. 195-198.

СТОРОЖУК Тетяна,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти зі спеціальності
053 Психологія, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **ЧОРНА
Наталія,** кандидат психологічних
наук, старший викладач кафедри
психології, Хмельницька гуманітарно-
педагогічна академія

ФОРМИ МАНІПУЛЯЦІЇ СУСПІЛЬНОЮ СВІДОМІСТЮ В ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Останнім часом відбулася ескалація дослідження проблеми маніпуляцій свідомістю та поведінкою особистості як на теоретичному, так і прикладному рівні. Розгляду цієї проблеми приділяють увагу соціологи та психологи, історики й політологи, філологи й філософи. Однак робіт, які висвітлюють феномен маніпуляції в історичній ретроспективі в рамках соціально-філософського дискурсу, украй мало.

Серед учених, які аналізують проблему маніпуляції переважно з точки зору соціології, психології та політології, можна виділити роботи М. Бабюка, О. Бойко, Д. Волкогонова, Г. Грачова, Е. Доценко, С. Зелінського, С. Кара-Мурзи, Д. Карнегі, І. Князівої, Н. Лімнатіса, І. Мельника, Г. Шиллера, Е. Шострома та ін.

Необхідно відзначити, що незважаючи на те, що питання про історичні форми маніпуляції було поставлено ще у вітчизняній літературі, проблема соціальних підстав та особливості історичного розвитку форм маніпуляції практично не знайшли свого належного висвітлення.

Можна виділити такі основні етапи розвитку еволюції форм маніпуляції суспільною свідомістю:

- I. Первіснообщинний лад.
- II. Рабовласницький лад.
- III. Епоха Середньовіччя (феодалний лад).

IV. Епоха Нового часу.

V. Сучасність (капіталістичний лад).

Розглянемо їх детальніше. Так, у період первіснообщинного ладу маніпуляція суспільною свідомістю розглядається як технологія влади. Влада в цьому випадку - це панування думок і поглядів, духу людини. Так, у кінцевому підсумку влада - це передусім влада духовна. Історія неухильно це підтверджує. Первісні форми влади носять сакральний характер, тому що засновані на релігії, а у формі релігії виникає спочатку все те, що згодом стає духом, думкою, світоглядом, загалом все нематеріальне і надчуттєве.

З моменту розвитку здатності до абстрактного мислення виникають і релігійні погляди людства, зароджуються релігійні вірування. Залежно від умов проживання, ландшафтних і кліматичних особливостей ареалу місцезнаходження первісної спільноти, людського й тваринного оточення, що постійно зазнавали змін, також змінювались притаманні людині релігійні погляди, уявлення. Переважно ці зміни зумовлені розвитком людського мислення.

Також, у період первіснообщинного ладу йдеться про владу як про соціокультурний феномен, яка здійснювалася через міфологічність суспільної свідомості. Маніпуляція грала роль соціальної ідентифікації, самовизначення людської спільноти.

Міфологічність свідомості, абсолютне в трансцендентне у формі природних явищ, богів, магії і чаклунства, міфотворчість стає тією опосередкованістю, через яку здійснюється маніпуляція як метод неусвідомленого соціального управління і збереження культурних традицій. Провідниками міфотворчості ставали жреці та шамани.

У реальності людського буття трансцендентне займало значне місце. У зв'язку з цим модель ієрархії будувалася за рахунок виділення «головних» і «неголовних» богів. Саме відносини влади, ієрархії, асоціативного прийняття відносин влади-підпорядкування, суб'єкт-об'єкт формує не тільки ті людські структури, які задіяні в маніпуляції, а й соціальні умови, які сприяють активізації цих структур у маніпулятивному аспекті.

У період існування первіснообщинного ладу не було класів і не існувало експлуатації. Розвиток поділу праці, удосконалення знарядь виробництва та застосування мета-левих знарядь, підвищення продуктивності праці привели до виникнення індивідуального господарства, а разом з цим до виділення заможної верхівки та розкладу родових відносин.

Поступово первіснообщинний лад змінився класовим ладом. У країнах античного Середземномор'я та Стародавнього Сходу первіснообщинний лад переріс у рабовласницький лад, а в країнах Європи, зокрема в східних слов'ян - у феодальний лад.

Існує думка, що маніпулятивна практика в період рабовласницького ладу переважно здійснювалася у формі міжособистісної взаємодії, яка реалізовувалася в політичних дискусіях, софістиці та мистецтві публічних виступів. Це пояснюється тим, що панував насильницький метод примусу, тобто рабство, а потреба в ненасильницьких методах (маніпуляції) була відсутня. Однак це припущення помилкове, оскільки в період панування насильницьких методів примусу велика кількість людей становили вільний стан. Їх свобода реалізовувалася у свободі слова, вільнодумстві та прямій участі в політичних справах держави. З метою недопущення хаосу в країні виникала необхідність керованості вільних процесів.

Тому в епоху рабовласництва, з одного боку, насильницького методу примусу, а з іншого - широкого спектру свобод, використовуються ненав'язливі, «легкі», «м'які», ненасильницькі та непомітні методи управління-примусу.

Цей період відзначається зародженням філософії й поділу філософських поглядів на матеріалістичні та ідеалістичні. Але прикладом підпорядкованості й керованості суспільної свідомості традиційного світогляду може служити всім відомий факт суспільного осуду Сократа за його самостійні погляди та невжиття традиційного світогляду тієї епохи.

Ведення психологічної війни в цей період яскраво виражено в біблійній легенді, в якій згадується про те, що Гедеон, ведучи війни зі своїми численними противниками, регулярно вдавався до військових хитрощів і залякуванню ворога. Одного разу він зміг так заплутати супротивника, що той, впавши в сум'яття, вдарив по своїх військах. Стародавні рукописи повідомляють нам про те, що римляни, перед тим як зробити похід на ворога, поширювали чутки про перевагу своїх легіонів, небаченої хоробрості римлян і їх нездоланної рішучості здобути перемогу.

Ще в давнину застосовувалися найрізноманітніші прийоми духовного впливу на противника, іноді вельми оригінальні, незвичайні. Так, у творах давньогрецького філософа та історика Плутарха міститься один цікавий і повчальний фрагмент. Коли в Римі дізналися про те, що цар етрусків готується вчинити напад на землі римлян, у табір етрусків був направлений патрицій Муцій Сцевола. Прибувши у ворожий табір, Сцевола довго

відмовляв етрусків від наміру напасти на Рим і навіть погоджувався принести дари войовничому противнику. Цар етрусків був непохитний: «Рим має впасти!» Тоді Муцій Сцевола, вичерпавши всі доводи, використав у переговорах останній аргумент: він простягнув руку над вогнищем і холоднокрівно спаливші. Цар етрусків був уражений силою духу посланця римлян. Його рішучість напасти на Рим похитнулася: адже він побачив, наскільки сильні духом і хоробрі ті, кого він збирається підкорити [1, с.44].

У цю зовні нехитру давню легенду вкладений глибокий філософський зміст: висока моральна стійкість своїх військ є одночасно ж чинником, що паралізує волю противника до боротьби і перемоги.

Суспільна свідомість епохи Середньовіччя характеризується глибокою релігійністю і символічністю. А.Я. Гуревич визначає релігійність «корінною рисою середньовічного світогляду» [2, с.76], а символізм - «пронизливий середньовічне життя на всіх рівнях, від витонченої теологічної екзегези і ритуалів посвячення в лицарі до страхітливої процедури анафеми...» [2, с.24].

Християнський символізм «подвоював» світ, надаючи простору новий, додатковий вимір, невидимий оку, але осяжний за допомогою цілої серії інтерпретацій. Ці багатодумні тлумачення відправлялися від слів св. Павла: «Буква вбиває, дух оживляє» [2].

Відповідно, кожен текст Письма витлумачувався як буквально, так і духовно або містично, причому містичне тлумачення, у свою чергу, мало три сенси. Отже, текст загалом отримував чотири інтерпретації. По-перше, його слід було розуміти з фактичної сторони («історичне» тлумачення). По-друге, той же факт розглядався як аналог іншої події. Так, події, описувані в Старому завіті, поряд зі своїм безпосереднім сенсом мали й інший - завуальований, алегоричний, який указує на події, про які оповідає Новий завіт («алегоричне» тлумачення). По-третє, давалося повчальне тлумачення: подія розглядалася як моральний зразок поведінки («тропологічне» тлумачення). По-четверте, у події розкривалась сакраментальна релігійна істина («аналогічне», тобто піднесене, тлумачення). Ідею цих інтерпретацій висловлював вірш: («Буквальний сенс вчить про подію; про те, у що ти віруєш, вчить алегорія; мораль наставляє, як чинити; твої ж прагнення відкриває аналогія») [1].

Одне і те ж поняття могло бути витлумачено у всіх чотирьох сенсах. Наприклад, Єрусалим в буквальному значенні - земне

місто; в алегоричному - церква; в тропологічному - праведна душа; в аналогічному - небесна батьківщина [2]. Теологи застосовували цей спосіб інтерпретації тільки до Писання, відкидаючи можливість подібного ж тлумачення мирських текстів.

Середньовічний реалізм, особливо якщо його розглядати не в інтерпретації богословів і філософів, а у вульгаризованому сприйнятті «середньої людини», був дуже огрубленою паралеллю платонівського розуміння світу і мав з ним лише зовнішню схожість. Людина тієї епохи була схильна до змішання духовного й фізичного планів і виявляла тенденцію тлумачити ідеальне як матеріальне. Абстракція не мислилась поза її зримого конкретного втілення. І духовні сутності, і їх земні символи та відображення однаково об'єктивувались і мислились як речі, які цілком можна було зіставити. Зображати в рівній мірі виразності і натуралістичності.

У середні віки простежувалася близькість людини до природи, настільки тісний зв'язок з нею, що важко було провести чітку лінію між людиною і природним середовищем. Говорячи про специфічне сприйняття часу в Середньовіччі, варто відзначити, що час відчувався, як невід'ємна якість буття, настільки ж важливий, як і саме життя. Все це свідчить про почуття повноти буття, ще не роз'ярим людським досвідом і рефлексією на складові компоненти й не перетвореного на абстрактні категорії. Людина ще не перетворилася на суб'єкта, в якому обґрунтовує свою істинність все існуюче, яке повинно бути з ним співвіднесеним. Безпосередність ставлення до життя, органічне переживання її - такою є

Актуальні проблеми історико-правової науки світовідношення людей у суспільстві, не роз'їденому пануванням речей над людиною.

Періодом сучасної історії, яка слідує за Середньовіччям, є епоха Нового часу. Хронологічні рамки цього періоду чітко не окреслені та охоплюють кінець пізньої частини Середньовіччя (бл. 1500) і початок Епохи революцій (бл. 1800), при цьому історики традиційно його розмежовують, починаючи від завоювання Османською імперією Константинополя в 1453 році та закінчуючи Великою французькою революцією в 1789 році. У різних регіонах світу тенденції нового часу являють собою відмову від середньовічних способів організації. В Європі в цей період відбувся занепад феодалізму, який включає в себе Реформацію, Тридцятирічну війну, європейську колонізацію Америки, золотий вік піратства тощо.

Так, лицарем де Кларі, який є учасником Четвертого Хрестового походу, у його книзі «Завоювання Константинополя» висвітлюються події цього походу через ціннісно-нормативні орієнтири, що є своєрідним відображенням суспільної свідомості.

Періоди церковної інквізиції, Реформації, поширення католицизму в Європі були повні прикладами навіювання масам, що б'ються арміям відповідних моменту релігійних догм, постулатів, відозв. Але всі вони були далекі від істини. С. Цвейг, кажучи про ті далекі часи, влучно зауважив, що «правда так густо пересипана брехнею, а факти - вигадкою, що можна, в сутності, обґрунтувати будь-яку точку зору...» [2].

Широко використовувалися в політичній і збройній боротьбі релігійні фальсифікації, викривальні памфлети. У XVII ст. Ватикан за допомогою булли папи Григорія XV оповіщає віруючих католиків про те, що справами поширення релігійних ідей і боротьби з інакодумцями займатиметься спеціальний орган - Конгрегація пропаганди віри. Нетерпимість і духовна жорстокість висвітлювали будь-які дії в ім'я віри. Все, що проголошувалося гідним віри, бралось під захист, і навпаки - на кому лежав штамп «ворогів божих», ті піддавалися не просто остракізму, а й часто фізичному знищенню. Страх, містифікація, мутна свідомість мас були тим ґрунтом, на який церква, і світська влада кидали потрібні їм насіння ненависті, покірності, фанатизму. Один слух про те, що наближаються лиха, крах, напасті, паралізував волю людей до опору. Роль чуток (якими управляла значною мірою церква) добре показав В. Шекспір в образі Молви [4]:

Для епохи Нового часу всеохоплюючою нормою стає раціоналізм, сциєнтистська раціональність у рамках антропоцентриського світогляду. Примат розумності та раціональності являє собою ту соціальну основу, на якій стає можливим здійснення маніпулятивних практик. Маніпуляція суспільною свідомістю перетворюється на метод його соціальної уніфікації, індивідуальної конвергенції.

Основним стереотипом свідомості стає свідомість «суспільства споживання». Маніпулятивна практика здійснюється через сферу потреб, бажань і переконань. У цьому разі поведінка стає передбачуваною. Управління та контроль масовою свідомістю здійснюється за допомогою програмування потреб, бажань і переконань.

При цьому «масова» людина не здатна критично мислити, її свідомість повинна формуватися ззовні й управлятися.

Маніпуляція стає формою ідеологічної практики, що легітимізується соціумом. З цього питання цікава точка зору Х. Ортега-і-Гассета. Він пише, що феномен маніпуляції суспільною свідомістю пояснюється необхідністю духовного управління, духовної диктатури. «У більшості людей, - пише Х. Ортега-і-Гассет, - немає власної думки, і слід втиснути її в людей під тиском ззовні, як мастило в машину. А для цього потрібно, щоб духовний початок, яким би він не був, володів владою і здійснював її, щоб ті, хто не замислювався, - а таких більшість - замислилися. Інакше людське суспільство стане хаосом, і навіть більш - історичним ніщо» [5].

Капіталістичний лад відзначається перемогою капіталістичної суспільно-економічної формації. Боротьба в духовній області ворогуючих угруповань держав, а також експлуататорів з експлуатованими стала характеризуватися низкою нових моментів.

По-перше, пролетаріат уперше отримав справжню наукову марксистську ідеологію, що сформувалася в середині ХІХ ст. Виступи трудящих проти своїх класових гнобителів стали носити все більш осмислений характер. Антагонізм між буржуазною ідеологією та ідеологією комуністичною чітко висловив глибокий вододіл, існуючий між класовими інтересами капіталу і трудящих.

По-друге, боротьба ідей, що супроводжувала політичні сутички, військові кампанії, стала широко спиратися на матеріальну базу: друк, а пізніше, у ХХ ст., і на радіо. Бурхливий розвиток засобів друку в ХІХ і особливо на початку ХХ ст. створив широкі можливості цілеспрямованого впливу на мільйони мас. Громадська думка, ефект гласності, можливість маніпулювати свідомістю придбали таку силу, з якою не могли вже не рахуватися ні монархи, ні прем'єри, ні полководці. Відомо, наприклад, судження Наполеона про роль газет: «Чотири газети зможуть заподіяти ворогові більше зла, ніж стотисячна армія» [2]. Правлячі класи отримали широкі можливості для фальсифікації подій, фактів, умовчання про небажані явища, умисної дезінформації читачів. Преса перетворилася на потужну зброю буржуазії в класовій боротьбі, а також стала використовуватися й у війнах, постійно супутніх капіталістичному розвитку.

Використання друкованих засобів впливу на супротивника почалось під час першої світової війни 1914-1918 рр. Саме в цей час були використані методи та засоби психологічної війни, яку стали вести один проти одного англо-франко-російська і австро-

німецько-італійська коаліції. Зображення участі коаліцій у війні носить суто оборонний характер. Соціальна брехня буржуазії була покликана приховати дійсне виникнення й причини світової війни, що кореняться в експлуататорському способі виробництва, міжімперіалістичних протиріччях і прагненні до переділу світу.

У наш час великі можливості впливу на суспільну свідомість населення виникли завдяки ЗМІ, а саме пресі, радіо, телебаченню, кіно, рекламі, інтернету, а також прогресу сучасної техніки. Ці засоби масового впливу в нинішньому капіталістичному суспільстві належать переважно монополістичній буржуазії, яка використовує їх у своїй діяльності як певний механізм управління суспільством, маніпулювання поведінкою та свідомістю.

На думку американського соціолога М. Чуркаса, справжньою причиною маніпулювання є зіткнення інтересів соціальних груп, а не прогрес засобів масових комунікацій і техніки. Маніпулювання свідомістю й поведінкою осіб стало можливе завдяки соціально-монополістичному характеру сучасної капіталістичної суспільної системи та пануванню великої буржуазії. Загальну стратегію непрямого, прихованого маніпулювання (стратегію обману) громадською думкою насамперед зумовлює прагнення менших верств населення заручитися підтримкою широких верств населення.

Сучасна світова спільнота в соціальному аспекті характеризується небаченою поляризацією. Тривалий час процеси поляризації розглядалися з погляду класових суперечностей. При цьому класи визначалися як великі групи людей, які відрізняються один від одного місцем у системі суспільного виробництва, способами отримання та розмірами суспільного багатства, які вони мають у своєму розпорядженні.

Історія всіх суспільств, заснованих на експлуатації, на думку К. Маркса [4], була історією боротьби класів, яка визначалася як рушійна сила розвитку та переходу від однієї суспільної формації до іншої. У цьому випадку основну роль відіграло протистояння між пригнобленими та гнобителями. Сила пригноблених, яких за кількісним критерієм було більше, полягала в їх об'єднанні навколо єдиної соціальної ідеї - справедливості, а сила гнобителів визначалась в їх багатстві та владі.

Технологія та система маніпулюванню свідомістю належним чином були сформульовані та оформлені в ХІХ столітті. А у ХХ столітті стало можливе глобальне, масове

маніпулювання свідомістю, при цьому практично будь-яка людина ставала об'єктом маніпулювання.

Цікавою є еволюція терміна «маніпулювання» в нашій країні. Так, у радянську добу цей термін застосовувався, як правило, до комерційної реклами, «буржуазної пропаганди та ЗМІ» тощо.

Але часи змінювалися. На початку «перебудови» однієї з найпопулярніших книг була робота Д. Карнегі «Як завойовувати друзів і здійснювати вплив на людей». Для радянського читача книга була незвичною, оскільки в ній були висвітлені способи маніпулювання слабостями та настроями людей, впливу на них. Книга радила «насаджувати на гачок наживку, що відповідає смакам риби» [6]. У цій роботі автор показав корисність міжособистісного маніпулювання. Згодом на ринку з'явилась величезна кількість літератури, в якій давались поради щодо впливу на людей, завоювання довіри, вигравання суперечок тощо. Ця література повторювала «філософію» Д. Карнегі в різних сферах людської діяльності.

Сьогодні розробляються ненасильницькі методи впливу на людей, коли маніпулювання здійснюється проти волі людей, але за їх згодою та на користь деякій частині суспільства. Знаряддям влади над людьми та одним із методів управління стає використання інформації.

У результаті змін, що відбулися в суспільстві, маніпулювання свідомістю відіграє визначальну роль у соціальних процесах та вийшло на передову позицію.

Отже, маніпуляція суспільною свідомістю є формою управління, технологією влади, яка має субстанціональну основу та є феноменом соціально-культурного простору у своєму онтологічному вимірі.

Основною ознакою маніпуляції суспільною свідомістю є її опосередкованість і перманентність, імпліцированість у суспільну свідомість. Це дає можливість припустити про існування маніпуляції з моменту появи людини як суб'єкта соціального, наділеного свідомістю.

У розрізі історичної ретроспективи маніпулювання суспільною свідомістю розширює спектр технологій, змінює форми, удосконалює методи, адаптується в мінливих умовах історичної дійсності, але незмінними залишаються її соціальні підстави - це відносини влади, її опосередкованість стереотипами, ціннісно-нормативним середовищем і міфологізацією суспільної свідомості. Маніпуляція володіє онтологічним статусом на всіх етапах розвитку людської історії.

Список використаних джерел:

1. Баклюков О.О. Міжособистісні маніпуляції як засіб впливу на людей // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія Прикарпат. нац. ун-ту ім. Василя Стефаника. Вип. 10. Ч. 2. Івано-Франківськ: Плай, 2005. С. 97–102.
2. Волинець П.П. Критерії прихованого психологічного впливу. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. Київ: «Логос», 2010. Т.7. Екологічна психологія. Вип.22. С. 15–20.
3. Гобод І.Ю. Психологічні особливості маніпуляційної поведінки особистості // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред.. С. Д. Максименка. Київ, 2005. VII. Вип.7. С. 88-96.
4. Левицька І. М. Маніпуляція у міжособистісній взаємодії: поняття та зміст. Вісник Національного університету оборони України: Питання психології. 2014. № 6(43). С. 212 – 216.
5. Шахова О.Г. Соціальна психологія особистості: Навчальний посібник. Харків: «Контраст», 2019. 116 с.
6. Щербина А. Соціокультурна регуляція у технологіях масової комунікації: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 200с.

СТРЕКАЛОВА Вікторія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **КОНДРАТЮК Світлана**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ПЕРІОДУ НА ФОРМУВАННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Метою даної наукової статті є вивчення психологічних особливостей підліткового періоду, як перехідного від дитинства до дорослості. Дослідження спрямоване на аналіз впливу

фізіологічних, соціальних та психологічних аспектів на формування психічного здоров'я особистості та мотиваційних стимулів підлітків.

Підлітковий період - це стан перехідний від дитинства до дорослості, період виростання з дитинства та його логічного завершення [3]. Зазвичай його початок співпадає з хронологічним віком з 10-11 років та триває до 14-16. Здатність до рефлексії, сформованої у навчальній діяльності, направляється школярем на себе. Внаслідок чого виникає порівняння себе з більш дорослими людьми, не дітьми. Відчуття дорослості, потребує підтвердження, підліток шукає визнання власної самостійності та дорослості від навколишніх. Для підліткового віку характерні такі особливості :

- статеве дозрівання і нерівномірний фізіологічний розвиток, що обумовлюють емоційну нестійкість і різкі коливання настрою;
- зміна соціальної ситуації розвитку: перехід від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості;
- зміна провідної діяльності: навчальну діяльність витісняє інтимно-особистісне спілкування з однолітками;
- відкриття та утвердження свого «Я», пошук власного місця в системі людських взаємин;
- пізнання себе через протиставлення світу дорослих і через почуття приналежності до світу однолітків. Це допомагає підлітку знайти власні цінності і норми, сформувані своє уявлення про навколишній світ;
- поява «почуття дорослості», бажання підлітка – це визнати свою «дорослість» батьками і прагнення звільнитися від їх емоційної залежності [4].

Базовою психологічною потребою підлітка стає прагнення до спілкування з однолітками. Почуття дорослості, як психологічний прояв настання підліткового віку виражається в наступних рисах: бажання до самостійності, незалежності, емансипації та перш за все визнання своїх прав з боку інших дорослих людей. Д.Б. Ельконін визначає почуття дорослості як новоутворення свідомості, що провокує в свідомості підлітка порівняння себе з іншими, товаришами та дорослими. Підліток шукає та знаходить зразки для наслідування, по-новому будує свої відносини з іншими людьми та діяльність. Перехідність підліткового віку передусім зумовлена біологічним аспектом. Цей період статевого дозрівання супроводжується інтенсивною гормональною бурєю. Ускладнюють цей період зміни на фізичному, психічному та психологічному рівнях, особливо це

відчуває сам підліток. Рівень соціально-економічного розвитку, особливості історичного часу, громадська позиція та конкретні обставини життя підлітка визначають межі та зміст підліткового віку. Л.С. Виготський перерахував декілька основних груп найбільш яскравих інтересів підлітків, які слідом за А. Б. Залкіндом він назвав *домінантами*, а саме:

- «Егоцентрична домінанта» – інтерес підлітка до самого себе, своєї особистості.

- «Домінанта віддаленості» – установка підлітка на широкі, великі масштаби, які для нього цікавіші, ніж ближні, поточні, сьогоденні.

- «Домінанта зусилля» – є тягою підлітка до опору, подолання, до вольових напруг, що іноді проявляються в упертості, хуліганстві, боротьбі проти батьківського авторитету, протесті й інших негативних проявах.

- «Домінанта романтики» – прагнення підлітка до невідомого, ризикованого, до пригод, до героїзму.

Прагнення дитини до визнання своєї особистості та відсутність реальної можливості ствердити себе стають головним конфліктом підліткового віку. Л.С. Виготський визначає суть кризи не як яскраві зовнішні вираження, а к глибоку якісну зміну всього психічного розвитку людини. Для підлітків характерна полярність психіки, а саме:

1. цілеспрямованість, наполегливість та імпульсивність;
2. нестійкість може змінитися апатією, відсутністю прагнень та бажань що-небудь робити;
3. підвищена самовпевненість, безапеляційність у судженнях швидко змінюється ранимістю та невпевненістю в собі;
4. потреба в спілкуванні змінюється бажанням бути на самоті;
5. невимушеність у поведінці часом поєднується із соромливістю;
6. романтичний настрій часто межує із цинізмом, розважливістю;
7. ніжність, привітливність є на фоні дитячої жорстокості.

Спілкування з однолітками стає за Д.Б. Ельконіним стає провідною діяльністю дітей цього віку. Початок підліткового віку, супроводжується активним спілкуванням, пошуком друзів, з'ясуванням стосунків, конфліктами та примиреннями, зміною компаній та експериментуванням. Реалізація головної потреби періоду знаходить своє місце в почутті значущості, в першу чергу в співтоваристві однолітків. Привабливість певних занять та інтересів визначається можливістю широкого спілкування з однолітками. Якщо підліток не знаходить своє місце в цьому

мікро-соціумі, він «йде» зі школи психологічно та фізично, щоб знайти своє місце. Спілкування з однолітками змінює свою динаміку протягом цього віку і дає можливість реалізувати бажання знаходитися в середовищі однодумців, займатися спільною діяльністю та зайняти своє місце. Це дозволяє краще зрозуміти цінність власної особистості та спонукає до пошуку автономії. Спілкування з однолітками дозволяє програвати різні сценарії людських взаємин, реалізувати прагнення до взаєморозуміння заснованих на кодексі «товариства». Діяльністю в якій відбувається практичне освоєння моральних норм та цінностей стає інтимно особистісне спілкування. У ній формується самосвідомість як основне новоутворення психіки. Часто навіть у основі типових підліткових проблем, таких як погіршення успішності лежить порушення спілкування з однолітками. У молодшому шкільному віці вирішення проблеми успішності часто вдруге призводить і до гармонізації сфери спілкування з однолітками, до підвищення самооцінки. А зняття напруженості в спілкуванні, ослаблення особистісних проблем може спричинити поліпшення успішності.

Ставлення до суспільно корисної діяльності на різних етапах підліткового віку змінюється. Між 9 і 10 роками у дитини з'являється прагнення до самоствердження і визнання себе у світі дорослих. Суспільно-корисна діяльність на різних етапах підліткового віку набуває нового значення. Так, наприклад, для дітей віком 10-11 років головною метою стає отримання оцінки або похвали своїх можливостей в порівнянні з іншими. Отримати яку вони можуть від діяльності та занять схожих, що виконуються дорослими та мають реальну користь. Потреба 12-13-річних підлітків у визнанні, включенні в суспільство на умовах цієї ролі, виростає внаслідок накопичення досвіду в різних видах суспільно-корисної діяльності. У 14-15 років прагнення підлітка змінюється - стає важливим зайняти певну соціальну позицію, що відповідає у його внутрішньому самовизначенні. В цей період необхідно цілеспрямовано формувати соціальну значимість у діяльності. Реорганізація та перебудова діяльності передбачає вихід на новий рівень мотивації та дозволяє реалізувати підлітку систему «Я і суспільство», встановити нові різноманітні форми взаємодії та спілкування з дорослими на основі співробітництва. В разі відсутності можливості здійснення цієї соціально-значущої та важливої діяльності, буде переважати інтимно-особистісний та стихійно-груповий характер спілкування. Це свідчить про

упущені можливості педагогічної організації суспільно-корисної діяльності підлітків [2].

У підлітковому віці та в перші дорослі роки відбувається багато змін, як-от перехід до іншої школи, початок статевого життя, розставання з рідною домівкою, вступ до навчальних закладів.

Підлітковий вік, безумовно, є значущим періодом в розвитку психічного благополуччя та набуванні соціальних і емоційних звичок важливих для нього. Таких як: життя за здоровим режимом сну та активності, регулярне виконання фізичних вправ та розвиток навичок міжособистісного спілкування й вирішення проблем та навчання керувати власними емоціями. Важливими в цьому періоді є сприятливе середовище в сім'ї і суспільстві [5].

Для багатьох це дуже цікавий час. Але це також пора хвилювань і стресів. У деяких випадках такі переживання, не розпізнані та залишені без уваги, можуть призводити до розвитку психічних захворювань. Проблеми з психічним здоров'ям, на жаль, поширені серед підлітків, та складають 16% захворювань і травм у людей віком від 10 до 19 років. Підлітки стикаються з унікальними труднощами, які можуть суттєво вплинути на їхній психічний стан, включаючи академічний тиск, використання соціальних мереж, знуцання та сімейні проблеми. Психічне здоров'я підлітків спрямоване на сприяння психічному здоров'ю як важливому компоненту загального благополуччя та заохочення молодих людей звертатися за допомогою, коли вони її потребують[1].

Отже, підлітковий період – це період переходу від дитинства до дорослості, усвідомлення себе як дорослої особи, появи прагнення бути і вважатись дорослим, переорієнтації з цінностей, характерних для дітей, на цінності світу дорослих. Вивчення підліткового періоду виявляється важливим у контексті розуміння переходу від дитинства до дорослості. Зміни у фізіології, соціальному середовищі та психічному розвитку впливають на формування особистості та мотиваційні стимули підлітків. Виявлено, що конфлікт між прагненням до визнання своєї особистості та обмеженою можливістю її ствердження впливає на психічний розвиток у підлітковому віці. Розглянуті аспекти полярності психіки підлітків, визначені А.С. Виготським, демонструють широкий спектр змін у поведінці та почуттях підлітків. Аналізується еволюція мотивації та цінностей підлітків щодо участі у суспільно-корисній діяльності на різних етапах їхнього віку. Подані відомості дозволяють краще розуміти

соціально-психологічні фактори, що впливають на ці процеси та їхній вплив на психічне благополуччя підлітків.

Список використаних джерел:

1. Mental «health» and mental «illness» / Blumberg I. / Hosp Commun. Psychiatry. 1997. Vol. 130, № 3. P. 229-239.
2. Бондаренко А. Ф. Психологічна допомога: теорія і практика: навч. посіб. для студ. Київ, 2000. 206 с.
3. Вікова психологія. Конспект лекцій /Ушакова І.М./Х: НУЦЗУ, 2016, 123 с.
4. Психічне здоров'я дітей / Максименко С. Д. / Психолог. січень (1) 2002.
5. Психічне здоров'я особистості / Василевська О. І. Єдність навчання і наукових досліджень — головний принцип університету: збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2012 рік, 9-10 лютого 2013 року / укл. Волинка Г. І., Уваркіна О. В., Ємельянова О. П.. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 289-291

ТАФІНЦЕВА Світлана,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

**ВІДРЕАГУВАННЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ВІЙНИ У
ДИТЯЧИХ МАЛЮНКАХ**

Травматичний досвід – це подія або серія подій, які спричиняють фізичну, емоційну, або психологічну травму або стрес. Це може включати такі події, як аварії, насильство, втрата близької людини, війна, катастрофи, травми в дитинстві або будь-які інші події, які порушують нормальне функціонування та благополуччя людини. Травматичний досвід може залишити глибокий слід на психічному та емоційному стані людини і потребує адекватної підтримки та терапевтичного втручання для подолання наслідків. На думку К. Волкова психотравмуючий характер життєвих подій має сильний вплив і відбиток в індивідуальному досвіді людини, і тоді вже йдеться про травматичний досвід, ретроспективно-

смісловий зміст якого визначає світосприйняття, стосунки з оточуючими та загалом життєву самореалізацію [1, с. 67].

Науковці М. Оксютович та В. Сабадуха вважають, що психотравматичний досвід в дитинстві може призвести до серйозних психологічних розладів і відкладатися в пам'яті на все життя. Інтенсивні емоційні переживання, страхи та тривожність можуть стати невід'ємною частиною життя таких дітей, а їхні долі й майбутність варіюються в залежності від того, як вони подолають ці травматичні досвіди. Дослідження спрямоване на розкриття важливих аспектів цієї проблеми [4, с. 59].

Війна є одним з найбільш серйозних та ускладнених травматичних досвідів для дитини. Вона створює надзвичайно небезпечне середовище, що може призвести до фізичної травми, психологічного стресу та емоційного потрясіння. Наприклад, С. Лукомська вказує на те, що психотравмуюча ситуація, спричинена війною, спричиняє роздратованість, підвищену збудливість, настороженість, зумовляє проблеми зі сном; відчуття сукупності симптомів – горя і травми, уповільнення адаптаційних процесів до втрати; є ризик виникнення синдрому гострого горя і ПТСР одночасно [2, с. 84]. При опитування дітей віком 13-18 років було з'ясовано, що вони найбільш уразлива категорія, яка часто зазначає: «я відчував(ла) сильний емоційний біль, сум або страждав(ла) від напливів горя» – 53,21 %, «я тужив(ла) та відчував(ла) скорботу за померлим» – 64,29 %, «я уникав(ла) місць, предметів або думок, що нагадують мені про те, що він/вона помер(ла)» – 78,32 %, «мені було важко довіряти іншим» – 67,18 %, «я відчував(ла) себе емоційно онімілим(ою)» – 84,23 % , «у мене виникало бажання померти, щоб бути з покійним» – 67,12 %, «я дуже сильно звинувачую інших через його/її смерть» – 87,18 %, «мені було важко переживати позитивні почуття» – 58,19 % [2, с. 82].

Група українських дослідників на базі центру психологічної підтримки та допомоги «Простір Єднання» визначила наступні фізіологічні, психологічні та психосоматичні характеристики дітей, що мають травматичний досвід переживання бойових дій (на основі спостереження, розповідей батьків): зміни в харчуванні (дитина стала більше, або менше їсти), агресивність, конфліктність, відсутність бажання спілкуватися з іншими, страх гучних звуків, розгубленість, дезорієнтованість, рухова активність, завмирання/сповільненість рухів, занепокоєння, тривожність, асоціальна поведінка (неслухняність, маніпулятивна, провокативна поведінка тощо), проблеми з режимом сну (безсоння, складності в засинання, неспокійний

сон, часті пробудження тощо), нічні кошмари, енурез/енкопрез, загальмованість реакцій, неконтрольовані рухи (здригання, тики, обгризання нігтів, обдирання кутикули, висмикування волосся тощо), швидка втомлюваність, відстороненість, порушення дихання (поверхневе дихання, неритмічність вдихів/видихів тощо), болі невідомого походження (не зумовлені фізіологічними проблемами), розлади роботи ШКТ (діарея, запор, блювота тощо), порушення амплітуди рухів, м'язові затиснення, мимовільне вигукування звуків (крик), роздратованість, агресія (особливо до осіб чоловічої статі), напади гніву, з'явилося багато страхів (страх звуків, страх нових людей, страх відкритого простору, страх замкнутого простору, страх темряви тощо), різкі перепади настрою, істерики, апатія, складнощі у впізнанні знайомих людей, складнощі у прийнятті рішень (виборі), складнощі в концентрації пізнавальних процесів (увага, пам'ять), регрес мовлення (спрощення речень, белькотіння) [3, с. 100].

Важливим інструментом відрегування травматичного досвіду дитини є дитячий малюнок. Група українських дослідників та практиків з арттерапії зауважують, що саме арттерапія у роботі із травмованими дітьми має певні переваги перед багатьма іншими методами допомоги особистості, адже:

- створює можливості для вираження дітьми їхніх почуттів, переживань, думок та спогадів, які не можна висловити у вербальний спосіб;
 - допомагає дітям розібратися в їх власному досвіді, виразити горе і переживання, пов'язанні із втратами;
 - дозволяє висловити багатовимірні аспекти травмивної події;
 - сприяє зосередженню на позитивному в страшній реальності та дає можливості не відігравати травмивну подію знову і знову;
 - допомагає зрозуміти, що вони є ті, «хто вижив», а не жертви;
 - творчий процес надає можливості брати участь у процесі свого власного зцілення, тобто повертає активність та «контроль» над власним життям;
 - сприяє розвитку самостійності та здатності вирішувати проблеми;
 - може стати довгостроковим копінг-ресурсом для дитини;
 - творча діяльність допомагає долати мовленнєві бар'єри
- [5, с. 8-9].

Психоаналітик Г. Шоттенлоер зазначає те, що малюнок може відобразити внутрішні стани, конфлікти, бажання та емоції дитини. Вона вивчала не лише технічні аспекти малюнку, але й символічний його зміст. Наприклад, вона досліджувала колір, лінії, форми та інші елементи малюнка, щоб розкрити його значення. Вона вважає, що малюнок може бути способом вираження та розкриття навіть тих аспектів психіки, які дитина може не здати висловити словами. Вона вважала, що розуміння малюнків допомагає виявити та розкрити внутрішні конфлікти та потреби дитини, що є важливим для подальшого психологічного супроводу та розвитку [6].

Саме тому дитячий малюнок може бути важливим способом відображення травматичного досвіду від війни. Діти, які пережили війну, можуть використовувати малюнок як засіб вираження своїх емоцій, думок та вражень, які вони не завжди можуть виразити словами. Ось деякі способи, які дитячий малюнок може допомогти відобразити травматичний досвід від війни:

1. Візуалізація емоцій. Діти можуть використовувати малюнок, щоб відреагувати свої емоції та внутрішні стани, такі як страх, тривога, горе або розчарування. Вони можуть малювати сюжети, які відображають їх почуття та реакції на війну та її наслідки.

2. Опрацювання травматичних подій. Діти можуть малювати те, що вони бачили або чули під час війни (наприклад, вибухи, зруйновані будівлі, втрату рідних або інших подій, які стали для них травматичними).

3. Спосіб виразити себе. Для дітей, які можуть відчувати самотність у вираженні своїх почуттів або спогадів, малюнок може бути безмовним способом виразити себе та поділитися своїми досвідами з іншими.

4. Стимулювання розмови. Малюнок може стати початком у бесіді з психологом чи близьким дорослим про те, що відбувається в думках та почуттях дитини. Він може стимулювати відкриту дискусію про її травматичний досвід та допомогти зрозуміти та обробити ці емоції.

5. Заспокоєння та зняття стресу. Малювання може бути терапевтичним процесом, що допомагає дітям зняти стрес та відчувати заспокоєння. Воно дозволяє їм відволіктися від негативних думок та емоцій та зануритися у творчий процес.

6. Символізація. Діти можуть використовувати символи або метафори, щоб виразити свої почуття та досвід. Наприклад, вони можуть малювати образи, які символізують безпеку

(наприклад, будинок або серце) або небезпеку (вогнь, руйнування). Це допомагає дитині відобразити свої почуття та реакції без прямого зображення травматичних подій.

7. Фантазія та інтерпретація. Діти можуть використовувати свою фантазію для створення малюнків, які відображають їхнє уявлення про те, що відбувається під час війни. Це може включати зображення казкових сцен або фантастичних персонажів, які відображають їх побоювання або сподівання.

8. Творчий прояв. Дитячий малюнок може бути використаний для прояву креативності та індивідуальності дитини. Вони можуть створювати унікальні та інноваційні зображення, які відображають їхні власні думки та почуття стосовно війни та її наслідків.

9. Експресія через форми та кольори. Вибір кольорів та форм може відображати емоційний стан дитини. Наприклад, темні кольори або хаотичні форми можуть вказувати на стрес або тривогу, тоді як яскраві кольори та гладкі лінії можуть вказувати на спокій або щастя.

10. Колективні проекти. Малюнок може бути частиною колективного проекту, в якому діти спільно створюють картини або колажі, що відображають їхні спільні думки та почуття стосовно війни. Це може сприяти спільноті та взаєморозумінню серед дітей, які пережили подібний травматичний досвід

В цілому, дитячий малюнок може бути потужним засобом психотерапії, який допомагає дітям впоратися з травматичним досвідом війни та відобразити їхні почуття та думки у безпечних та емоційно підтримуючих умовах.

Розмова з дітьми про війну потребує особливої уваги та чутливості. Ось кілька порад, як говорити з ними про цю складну тему та дозволити їм виражати свої емоції:

Створіть безпечне середовище: Забезпечте приватність та затишок, де дитина буде відчувати себе комфортно для висловлення своїх почуттів.

Будьте чесними та простими: Використовуйте просту мову, відповідаючи на її запитання, але не навантажуйте дитину зайвими деталями чи жахливими історіями.

Слухайте і реагуйте на їхні емоції: Дозвольте дитині висловлювати свої страхи, занепокоєння та питання. Підтримуйте її почуття та відповідайте на них з розумінням.

Демонструйте позитивність та надію: Наголошуйте на тому, що багато людей працюють, щоб зробити світ кращим, та що є позитивні вчинки та допомога в складний час.

Дозвольте виразити емоції: Дозвольте дитині виражати свої емоції через малюнки, гру або письмово (нотатник в телефоні). При цьому важливо не обмежувати її почуття.

Надайте підтримку та заохочення: Надайте дитині розуміння, підтримку та позитивну реакцію на її висловлені емоції.

Зверніть увагу на її успіхи та досягнення: Підкреслюйте сильні сторони дитини та позитивні аспекти її життя, щоб підтримати її психічне благополуччя.

Діти не мають вибору у війні, але ми маємо обов'язок говорити їм про неї, щоб зробити світ кращим для майбутніх поколінь.

Список використаних джерел:

1. Волков К. Травматичний досвід: історична експлікація вивчення в психології. *Психологічні перспективи*. 2023. Вип. 41. С. 55-73.
2. Лукомська С. Особливості психологічних травм російсько-української війни у контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Львівського університету. Серія: психологічні науки*. 2022. Спецвипуск. С. 78-85.
3. Похілько Д., Кибкало А., Костюченко Ю., Горюн Ю. Особливості стресових реакцій дитини з різним рівнем травматичного досвіду війни. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2022. № 1(3). С. 97-108.
4. Оксютович М. О., Сабадуха В. О. Психотравмуючий досвід дитини та особливості соціалізації при цьому. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 34 (73). № 5. С. 58-65.
5. Арттерапія дітей у часи війни: методичний посібник / за заг. ред. О. Вознесенської, О. Луценко, М. Перун. Київ: ФОРМ-Назаренко Т. В., 2023. 118 с.
6. Schottenlauer G. *Creative Process and Child Psychoanalysis*. Taylor & Francis, 2001. 251 p.

ТЕРЕЩЕНКО Світлана,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти зі спеціальності
053 Психологія, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **ЛУКАШУК
Марина,** кандидат філософських наук,
доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Підлітковий етап характеризується формуванням самооцінки, розвитком самосвідомості та здатності аналізувати внутрішні психічні процеси. Під час критичного переходу від початкової школи до підліткового віку відбувається зміна самооцінки. Підлітки незадоволені собою і здатні оцінювати себе за власними критеріями, а не за вимогами дорослих. [3]. Для дослідження психологічних особливостей підліткового віку використовуються різні методики, серед яких:

- психодіагностика особистості та індивідуально-психологічних властивостей підлітка;
- психодіагностика навчальної мотивації підлітка;
- психодіагностика когнітивної сфери підлітка;
- психодіагностика емоційно-вольових властивостей підлітка;
- психодіагностика особливостей спілкування підлітка.

Підлітковий період відрізняється іншим рівнем самосвідомості та процесами в Я-концепції, направленої на вивчення та розуміння себе. Найбільш явні зміни відносяться до основної ланки самооцінки підлітків. Вони перетворюються від поділеного сприйняття себе до більш широкої та різносторонньої Я-концепції. Старші підлітки вміють аналізувати й охоплювати всі аспекти своєї індивідуальності, об'єктивно оцінюючи свої сильні та слабкі сторони. Маса досліджень висвітлюють, що не дивлячись на дратівливість, емоційність та труднощі у спілкуванні, підлітки проявляють чесність, доброту та справедливість у своєму житті. Високий рівень самокритичності дає їм змогу визнавати свої негативні риси та викликає бажання виправити їх. [0].

Серед характерних рис особистості сучасного підлітка можна назвати:

- підвищену чутливість до оцінки оточуючими;
- вибірковість в оцінці якостей іншої людини;
- виявленню прямих оцінок та критичних висновків про оточуючих;
- визначену диференціацію оцінних ставлень і появу рефлексивних очікувань;
- нестійкість самооцінки;
- мотивацію досягнення;
- високий рівень уваги до думки інших людей про свою особистість;
- мати певні цілі та бути вільним у прийнятті рішення;
- вимогливість (взаємну вимогливість) до однолітків (друзів) і дорослих (батьків, вчителів) у дотримуванні слова, обіцянок, у відданості та довірі;
- утворення унікального елемента — рольового самовизначення, яке можна застосувати як усвідомлення підлітком себе як частин суспільного формування системи, підліткової субкультури, референтної групи та конкретизації себе в них через прийняття певних рольових позицій;
- бажання бути значущим (авторитетним) у групі однолітків;
- необхідність в інтимно-особистісному спілкуванні із важливими ровесниками;
- конформність щодо думок і позицій референтних однолітків;
- відносну асимільованість поведінки від підказок дорослих [2].

Сьогодні молодь витрачає багато часу на спілкування через соціальні мережі, часто навіть забуваючи про своє реальне життя. Соціальні мережі дають можливість побудувати свій образ, підкорегувати його так, щоб він подобався оточуючим, і це дає великі можливості для самопрезентації. У сучасному світі цифрова самопрезентація є повсякденним явищем, яке вже майже не відрізняється від самопрезентації в реальному житті.

Аналіз наукової літератури виявив, що формування уявлення оточуючим власного бажаного образу вивчають у різних наукових напрямках. Дослідження самопрезентації у яких має виокремлені особливості. Самопрезентація різними авторами сприймається як:

- засіб організації взаємодії з іншими людьми для досягнення своїх цілей (І. Гофман);

- форма соціальної поведінки (Дж. Тедеші та М. Ріес);
- засіб підтримки самооцінки (Б. Шленкер та М. Вейголд, М. Лірі та Р. Ковальські; Д. Майєрс);
- засіб формування образу "Я" та самооцінки (Дж.Г. Мід та Ч. Кулі);
- засіб самовираження (Р. Баумейстер та А. Стейхілбер);
- спосіб усунення когнітивних суперечностей (Ф. Хайдер та Л. Фестінгер);
- прояв мотивації досягнення цілі або уникнення невдач (Р. Аркін та А. Шутц);
- створення стану об'єктивного самосвідомості в результаті сприйняття чужої критики чи оцінки (Р. Вікланд);
- наслідок покращення мотивації в результаті акцентування уваги на собі (Г. Глейтман);
- прояв бажання домінації в міжособистісних взаємодіях (І. Джонс і Т. Піттман);
- особистісна риса (А. Фестінгер, М. Шерієр та А. Басс, М. Снайдер);
- прояв своїх власних характеристик у зв'язку з необхідністю в довірчих відносинах (Л. Б. Філонов) або для встановлення взаємодії (Р. Парфьонов);
- вплив на ставлення оточуючих (А. А. Бодальов), напрямок сприйняття партнера по певному шляху (Ю. С. Крижанська та В. П. Третьяков, Г. В. Бороздіна);
- побудова своєрідного враження та контроль власної поведінки (Ю. М. Жуков);
- реклама (А. Н. Лебедев-Любимов).

Ряд вчених, серед яких особливе місце займають дослідження Б. Шленкера, М. Вейгольда, М. Лірі, Р. Ковальські та інших, вважають, що самопрезентація є насамперед засобом самоствердження – засіб підтвердження Я образу і підтримка самооцінки, тобто, самопрезентація – це свідомий чи несвідомий процес (залежно від ситуації), що виконується активним суб'єктом. Крім терміну самопрезентація (з англ. self-presentation), у вітчизняній науці вчені використовували такі терміни, як «самоподача» та «самопред'явлення». [4]

«Тест Векслера» дозволяє визначити рівень розвитку вербального і невербального інтелекту. Методика «ШТРР» - шкільний тест розумового розвитку, призначений для дослідження загальної обізнаності школяра, умінь проводити аналогії, класифікувати і узагальнювати поняття. Методика «Інтелектуальна лабільність» призначена для визначення здібності до навчання; за допомогою методики «Матриці Равена»

досліджуються особливості образного мислення. Методика «Логіко-кількісні відношення» дозволяє проводити психодіагностику двох аспектів внутрішнього плану розумових дій: логіки мислення і лічби про себе із запам'ятовуванням проміжних результатів. До неї слід звертатися тоді, коли необхідно швидко оцінити рівень розвитку відповідних здібностей у людини. Для діагностики особливостей особистості використовуються: методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла, опитувальник Г.Айзенка, тест «Виявлення структури темпераменту» В. Русалова, опитувальник Х. Шмішека, патохарактерологічний діагностичний опитувальник (ПДО) А. Лічко і т.д. Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (16 PF – опитувальник) використовується у всіх ситуаціях, коли необхідне знання індивідуально-психологічних особливостей людини. Опитувальник діагностує риси особистості, які Р. Кеттел називає конституційними чинниками. Опитувальник Г.Айзенка спрямований на вивчення особливостей темпераменту дітей. Тест «Виявлення структури темпераменту» В. Русалова дозволяє оцінювати ряд властивостей темпераменту, що виявляються у підлітків і старших школярів у роботі й спілкуванні з людьми. Це такі властивості темпераменту як енергійність, пластичність, темп і емоційність. Проблема досліджень і діагностики емоційної сфери має велике практичне значення, оскільки порушення в цій сфері можуть привести до загальної дезорганізації діяльності та поведінки підлітка. Діагностика порушень емоційних станів необхідна в плані психопрофілактики для своєчасного виявлення тих підлітків, які схильні до виникнення емоційних розладів, неврозів, прояву афекту неадекватності, тривоги, депресії. Для визначення особливостей емпатії в підлітків може використовуватися методика «Діагностика рівня емпатії», що була запропонована й апробована психологом І. Юсуповим. На основі цієї методики визначається загальний показник емпатії, крім того, визначаються рівні емпатії за окремими шкалами, що відображають ставлення підлітків до різних об'єктів, з якими стикаються в житті: 1) емпатія до батьків; 2) емпатія до тварин; 3) емпатія до старих людей; 4) емпатія до дітей; 5) емпатія до героїв художніх творів; 6) емпатія до незнайомих і малознайомих людей. Методика «Визначення почуття відповідальності», розроблена й адаптована М. Осташевою, спрямована на визначення у підлітків провідного особистісного утворення морально-духовної самосвідомості - почуття відповідальності. Вона дозволяє встановити ступінь розвитку

складових цього утворення: дисциплінарну відповідальність, відповідальність за себе і відповідальність за інших, що реалізується у міжособистісних взаємодіях підлітків – та визначити структуру і динаміку його становлення. Рекомендується використовувати методику «Виявлення домінуючих ціннісних орієнтацій», яка була запропонована фінською дослідницею Х. Ніємі й адаптована М. Гінзбург. Цей опитувальник утворюють тридцять чотири судження зі змістом ціннісних орієнтацій: альтруїстичних, суспільно-політичних, моральних, професійних, матеріальних, саморозвитку та ін. На його основі виявляється ієрархічна піраміда цінностей підлітків.

Шляхом емпіричного дослідження українська дослідниця О. Капустюк виділила три типи (особистісний, пластичний, експонований) особистості образу «Я», а також три стратегії (пізнавальну, адаптивну, самозахисну). Вчена розглядає самопрезентацію особистості як психічне утворення, що включає внутрішньоособистісний компонент, який описується з точки зору його атрибутивних характеристик (саморефлексія, самоідентичність, інтернальність) та ситуативний компонент, який є актуальним у важливих ситуаціях безпосередньої чи опосередкованої взаємодії.

За допомогою емпіричного дослідження ми можемо виявити різні риси особистості та підходи, які підлітки використовують у своєму повсякденному житті. Загалом ці техніки та дослідження є цінними ресурсами для розуміння психологічного розвитку підлітків.

Список використаних джерел:

1. Безушко О. Гендерні особливості становлення самооцінки старших підлітків. Магістр. 2020. № 34. С. 214-216.
2. Булах, І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи. 2016ю С. 340.
3. Гоцуцова Ю. Ратушний О.О. Особливості самооцінки у підлітковому віці. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2022. № 4. С. 74–79.
4. Мордвінова А.В., Бурла О.М. Фізіологічні показники тренуваності студентів спеціальної медичної групи із захворюванням на вегето-судинну дистонію за змішаним типом // Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Інститут фізичної культури. – 2011. С. 118-121

УЛОВИЧ Оксана,
вихователь, Хмельницький заклад
дошкільної освіти № 49 «Дюймовочка»

ЕКОЛОГІЧНА СВІДОМІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Труднощі формування екологічної свідомості особливо швидко виникли у ХХІ столітті, коли люди почали осмислювати згубні результати своєї діяльності, які призвели до екологічного занепаду.

Дошкільний вік є найоптимальнішим етапом, як для розвитку екологічної культури, так і для формування екологічної свідомості. У цьому віці дитина починає виділяти себе з навколишнього середовища, у неї розвивається емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу, формуються основи морально-екологічних позицій. Залучаючи дитину до світу природи, дорослий свідомо розвиває різні сторони її особистості, пробуджує інтерес і бажання пізнавати природне оточення (розвиток інтелекту), показує унікальність життя в будь-якій, навіть найхімернішій формі, необхідність її зберігати, шанобливо і дбайливо з нею обходиться (моральне виховання).

Дитині можна і потрібно показувати різні прояви у світі природи: квітучі рослини, чагарники та дерева в осінньому вбранні, контрасти світлотіні, пейзажі в різну пору року та багато іншого. При цьому дорослий повинен пам'ятати, що в природі гармонійно все, що живе в повноцінних (незіпсованих, не отруєних, необмежених) умовах – це сфера екологічних почуттів, естетичного сприйняття дитини на основі яких, формується ся її екологічна свідомість.

Як вказує А. Львовчикіна, екологічна свідомість регулює екологічну діяльність індивіда, позначаючи для нього роль та місце у навколишньому світі [5, с. 13]. Екологічна свідомість особистості, на думку дослідниці Д. Отич, відображує різні аспекти взаємодії людини з оточуючим середовищем; на основі знань людини про світ, його властивості та закони, у неї формується суб'єктивне ставлення до природи та виробляються стратегії взаємодії з нею [7, с. 67]. Таким чином, екологічна свідомість ми розглядаємо як сукупність уявлень (як індивідуальних, так і групових) про взаємозв'язки у системі «людина – природа» і в самій природі, існуючого ставлення до природи, а також відповідних стратегій і технологій взаємодії з нею.

Важливою властивістю екологічної свідомості дошкільників є суб'єктивний характер модальності ставлення до навколишнього світу, що відображує анімістичні установки дитини щодо природних явищ. При цьому «олюдненні» елементи оточуючого середовища сприймаються як менш цінні, ніж сама дитина [7, с. 69]. У старшому дошкільному віці рівень розвитку пізнавальних психічних процесів дозволяє дитині пояснювати для себе оточуюче середовище, впорядковуючи його у власній свідомості. Актуальний рівень сформованості мислення дозволяє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами природи, розвиток мовлення – позначати явища, передавати й засвоювати знання про них. У особистості розвиваються психологічні властивості, які пов'язані з розширенням знань про світ та власне місце у ньому. Ставлення до середовища визначається досвідом взаємодії дошкільників з природою, рослинним і тваринним світом, а також спостереженням за екологічною діяльністю оточуючих дитину дорослих [1, с. 43].

Саме заклади дошкільної освіти є першою зовнішньою ланкою у розвитку екологічної свідомості дитини і в подальшому забезпечують умови для розвитку та підтримки того, що вже набуто в родині. Враховуючи надзвичайну емоційну чутливість дітей дошкільного віку, перевага надається емоційно-естетичному сприйманню природи, розвитку естетичних (красиво), інтелектуальних (цікаво), гуманістичних почуттів (рослини і тварини – теж живі організми і мають право на існування) та етичних норм у ставленні до природи [4].

Розвиток екологічної свідомості у закладі дошкільної освіти може включати різноманітні заходи, які сприяють усвідомленню важливості охорони навколишнього середовища. Ось деякі напрацювання з педагогічного досвіду.

1. Екологічні ігри та активності. Організація ігор та активностей, які вчать дітей екологічним принципам, наприклад, сортування сміття, використання відходів для творчих проєктів, вивчення рослин і тварин тощо.

Так, Н. Меркулова та М. Іванікова вважають, що оптимальною формою включення сюжетно-рольової гри в процес ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з природою є ігрові навчальні ситуації, які спеціально створюються вихователем і реалізуються в процесі пізнання природи і взаємодії з нею з метою вирішення конкретних дидактичних завдань на природознавчих заняттях, під час спостережень, мають певну дидактичну мету та насичені екологічним змістом [6, с. 100]. А рухливі ігри в ознайомленні з

природою розглядаються як засіб закріплення уявлень дітей про поведки, голоси, способи пересування тварин. Багато рухливих ігор, як про це свідчать їхні назви «Кіт і миші», «Пташки і кіт», «Квочка з курчатами», «У ведмедя у бору», «Зайці та вовк», «Гуси-гуси», «Хитра лисиця», «Ведмідь і бджоли», вимагають наявності відповідних уявлень у дітей про спосіб життя, пристосування (до безшумного пересування в сови, ката), характер рухів, голосів. Важливо сформулювати їх під час спостережень, перегляду телепередач, кінофільмів, домагатися, щоб під час ігор діти правильно їх передавали в рухах, голосах [6, с. 99].

2. Садові ділянки. Створення невеликих садових ділянок або городів, де діти можуть вирощувати рослини та доглядати за ними. Це надасть можливість дітям долучитися до процесу вирощування їжі та дізнатися більше про рослинний світ.

Зокрема, постійне спостереження за явищами живої і неживої природи неможливо без організації в ЗДО розвивального природного середовища, яке виступає фактором екологічного виховання дошкільників. Прикладом є організація куточка природи, ділянки в ЗДО. Головна особливість і перевага куточка природи – безпосередня близькість його мешканців до дітей. Це дозволяє вихователю протягом усього навчального року використовувати його для проведення різної діяльності з дошкільнятами. Форми організації трудової діяльності дітей на природі, методи і прийоми ознайомлення їх із природою найрізноманітніші. Вибір їх залежить від освітньо-виховних завдань, програмного матеріалу й віку дітей, а також від місцевих умов і природного оточення [2, с. 339].

3. Екскурсії (соціальні та природничі). Організація екскурсій до парків, лісів, ботанічних садів або зоопарків, зоокуточків, де діти зможуть спостерігати за природою, досліджувати різноманіття рослин і тварин, засвоювати інформацію про їх середовище проживання тощо.

Наприклад, Н. Джура та М. Пристайко вважають, що екскурсії у природу роблять життя дітей цікавішим. Адже під час екскурсій дошкільники безпосередньо контактують із живими організмами, вивчають невідомі назви рослин, тварин, явищ природи, а це збагачує їхній словниковий запас. Організація спостережень у природі, використання бесід, розповідей ефективно розвиває у дітей діалогічне і монологічне мовлення [3, с. 71].

4. Використання природних матеріалів. Залучення дітей до творчих занять з використанням природних матеріалів, таких

як листя, гілки, квіти, насіння, мушлі для створення малюнків, композицій або різноманітних поробок.

5. Екологічні проекти. Проведення проектів з охорони довкілля, які можуть включати збір сміття на території закладу, створення годівничок для птахів, вивчення впливу забруднення на водойми тощо.

Наприклад, С. Тесленко наводить приклад тематики екологічних проектів: «Чистий будинок-чисте місто»; «Аптека на підвіконні», «Рослини-барометри», «Квітковий годинник», «Тварини рекордсмени», «Рослини-екологи», «Від насінинки до рослини» «Чарівний світ кристалів», «Як шкідливе зробити корисним», «Подорож пластикової пляшки», «Не вірю-перевірю», «Червона книга». На думку науковця, саме проектна діяльність є ефективною у формуванні екологічної свідомості у дітей дошкільного віку [8, с. 17].

Ці ідеї можна адаптувати залежно від віку дітей та можливостей закладу дошкільної освіти. Важливо створювати стимулююче середовище, де діти можуть активно долучатися до збереження природи та розвитку екологічної свідомості.

Список використаних джерел:

1. Ваганова Н. А. Когнітивно-перцептивні особливості конструювання образу світу в старшому дошкільному віці. Актуальні проблеми психології: *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Випуск Том VII. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 40-47.

2. Волкова Л. Екологічне виховання дітей дошкільного віку в процесі праці в природі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 4 (108). С. 335-341.

3. Джура Н. М., Пристайко М. Ю. Формування екологічної свідомості дітей дошкільного віку. *SWorldJournal*, Випуск 6, Ч. 4. № 06-04. С. 69-72.

4. Концепція екологічної освіти України. Інформаційний збірник МОН України. 2002. № 7. С. 3-23.

5. Льовочкіна, А. М. Психологія розвитку екологічної культури студентської молоді: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2013. 38 с.

6. Меркулова Н. В., Іванікова М. Ю. До проблеми використання природничих ігор у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 1. С. 97-101.

7. Отич Д. Д. Розвиток екологічної свідомості особистості на різних етапах онтогенезу. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Том 7. Випуск 49. С. 66-75.

8. Тесленко С. О. Проектна діяльність як один із ефективних методів формування екологічної культури у старших дошкільників. *Colloquium-journal*. 2022. № 13 (136). С. 13-16.

ФІЩУК Оксана,

вчитель-логопед,

Хмельницька

спеціальна загальноосвітня школа № 32

СЕНСОРНО-МОТОРНА ІНТЕГРАЦІЯ З ДІТЬМИ З СИНДРОМОМ ДАУНА

«Синдром Дауна» – найбільш поширена з усіх відомих на сьогодні форма хромосомної патології. Близько 20 % тяжких форм уражень центральної нервової системи пов'язано з генетичними порушеннями. Серед цих захворювань провідне місце займає «синдром Дауна», за якого порушення інтелектуального розвитку поєднується зі своєю зовнішністю [5, с. 4]. Отже, синдром Дауна є диференційованою формою психічного недорозвинення, що відрізняється суттєвим поліморфізмом як у клінічній картині, так і у прояві фізичних, психічних, інтелектуальних та емоційних якостей.

Тривалий час вивчення зазначеного синдрому було прерогативою медичної галузі, що обумовлено великою кількістю клінічних проявів, незрілістю ЦНС, особливостями біохімічних процесів в організмі та великою кількістю супутніх соматичних порушень. Але паралельно з актуальними медичними і біологічними дослідженнями, невирішеними залишаються питання навчання, виховання, ефективності психокорекційних програм, психологічні й педагогічні аспекти інтеграції дітей з синдромом Дауна в суспільство, що є предметом сучасних досліджень як в Україні, так і за кордоном [4, с. 249]. Група українських дослідників також визначає характерною особливістю дитини із синдромом Дауна уповільнений психофізичний розвиток, що актуалізує проблему організації навчання та життєдіяльності. Це означає, що вчитися їм складніше, ніж більшості дітей-однолітків [5, с. 5]. Відомо також, що у багатьох дітей спостерігається органічне ураження сенсорних аналізаторів. Так, приблизно в 60 % дітей цієї

клінічної групи мають місце різноманітні форми патології сприймання [4, с. 249].

Дослідження в галузі нейрофізіології та нейропсихології засвідчують, що функціональна діяльність головного мозку людей з синдромом Дауна відрізняється від роботи мозку в нормі. Так, знижена активність ключових зон системи дзеркальних нейронів, які беруть активну участь у сприйманні і розумінні дій та емоцій інших людей, а також у формуванні мовлення. Крім того, у дітей з трисомією -21 значно знижена активність моторних зон головного мозку [4, с. 250]. Відповідно, діти із синдромом Дауна мають знижений м'язовий тонус, і це заважає становленню моторної сфери. Тому спочатку треба докладати багато зусиль, щоб допомогти дитині сісти, поповзти, навчитися перевертатися, оволодіти довільними рухами, мілкою та крупною моторикою тощо. Дослідниця Н. Дмитрієва вказує на те, що особливого значення в навчанні дітей з синдромом Дауна має організація системи свідомих цілеспрямованих педагогічних впливів, пов'язаних з їх фізіологічним розвитком, а метою такої роботи є сприяння оптимальному фізичному розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей і вимог соціалізації [2, с. 68].

Саме тому сенсорно-моторна інтеграція важлива для дітей з синдромом Дауна, так як вони мають певні особливості у розвитку сенсорних і моторних навичок.

Сенсорно-моторна інтеграція – це несвідомий процес в мозку, який організовує і фільтрує інформацію отриману від органів чуттів і дозволяє людині усвідомлено і адекватно діяти; це нормальна взаємодія відчуттів, яка дозволяє виконувати повсякденні дії і адекватно функціонувати в соціумі [3].

Основними завданнями сенсорно-моторної інтеграції є:

1. Надавати дітям різноманітну сенсорну інформацію, щоб сприяти кращому узгодженню роботи їх центральних нервових систем.

2. Учити дітей гальмувати або модулювати непродуктивну сенсорну інформацію.

3. Поєднувати стимуляції різних систем.

4. Важливо уникати порушення протипоказань, які визначаються шляхом ретельного розпитування й обстеження.

5. Необхідно добитися високої мотивації в дитині й зберегти її. Разом з тим треба підтримувати певний рівень зосередження й не допускати в процесі занять надмірного ентузіазму й хаосу [1, с. 157].

Ми визначили такі підходи до підтримки сенсорно-моторної інтеграції у дітей з синдромом Дауна:

Сенсорна стимуляція. Важливо забезпечити дітям різноманітні сенсорні враження. Це може включати масаж, використання різноманітних матеріалів для дотику, а також експерименти з різними текстурами та речовинами. За результатами педагогічного досвіду пропонуємо кілька завдань з сенсорної стимуляції, які можна використовувати для дітей з синдромом Дауна:

1. Дослідження різних текстур. Дитині пропонується альбом з різними матеріалами, такими як шерсть, бавовна, капрон, картон, пластик, мішковина, калька, марля тощо для дослідження кожного матеріалу, опису його текстуру. Після цього дитина ділиться власними враженнями.

2. Відчуття та розпізнавання ароматів. Пропонуються декілька невеликих контейнерів з різними ароматами, такими як кава, м'ята, лимон, ваніль тощо. Дитина вдихає кожен аромат і називає, що вона відчуває.

3. Ігри з водою. Велика миска наповнюється водою та додаються декілька плаваючих предметів, таких як гумові іграшки чи кульки. Дитині пропонується доторкатися до води, ловити предмети та переміщати їх в межах миски.

4. Масаж/самомасаж рук та ніг. Це передбачає навчання дитини простих технік масажу для рук і ніг. Педагог показує їй особливості виконання м'язових стискань, легких потирань та прогладжувань, пощипувань для стимуляції сенсорних рецепторів.

5. Сенсорна скринька. Створюється спеціальна скринька з різними предметами, які мають цікаву текстуру або форму, наприклад, гумки з рельєфними візерунками, різнокольорові більярдні кулі, гумові гребінці, дерев'яні іграшки, металеві прибори тощо. Дитина на дотик обирає іграшку, описує свої відчуття, визначає що це за предмет, а потім вже розглядає його. За допомогою дорослого вже співвідносить свої сенсорні відчуття із візуальними.

Моторна активність. Організовувати активності дитини, які сприяють розвитку моторики. Грати в рухливі ігри, виконувати вправи на координацію та баланс, працювати з м'ячами та іншими іграшками для розвитку моторики. За результатами педагогічного досвіду пропонуємо кілька завдань з забезпечення моторної активності, які можна використовувати для дітей з синдромом Дауна:

1. Ігри з м'ячем. Використання м'ячів різного розміру та текстури для різноманітних ігор, таких як кидання, ловля, катання м'яча. Це сприятиме розвитку координації та м'язової сили.

2. Ігри з обручем. Обручі розташовуються на підлозі/землі та пропонується дитині перескакувати через них, стрибати в них або кидати м'ячі, сенсорні мішечки в обруч. Це допоможе вдосконалити баланс та координацію.

3. Гімнастичні вправи. Заохочення дитини до виконання простих вправ на підлозі, таких як стрибки, присідання, підйоми ніг та ін., сприятиме розвитку м'язової сили, координації, балансу, витривалості.

4. Стрибки на скакалці. Це чудовий спосіб покращити кардіо-судинну систему та збільшити м'язову витривалість організму.

5. Пальчикова гімнастика – розвиток дрібної моторики. Це завдання, які вимагають використання дрібної моторики рук, такі як складання конструктора, розфарбовування малюнків, викладання мозаїки або вирізання фігур з паперу.

6. Музична терапія. Організація сеансів музичної терапії передбачає завдання, де дитина може експериментувати з музичними інструментами, рухатися під ритм музики або виконувати рухові ігри з музичним супроводом, що актуалізує моторні відділи головного мозку.

Терапія із використання спеціальних засобів. Використання спеціальних іграшок та матеріалів, розроблених для підтримки сенсорно-моторної інтеграції, може бути корисним. Ці іграшки можуть містити різні текстури, форми та рухомі частини, що сприяють розвитку різних навичок. Наприклад:

– сухий басейн – наповнений кульками басейн покращує психоемоційний стан дитини, дозволяє задовольнити потребу у постійному русі, розвиває дрібну моторику, тактильну і візуальну чутливість. Під час перебування у басейні дитина відчуває масажний ефект, що позитивно впливає на загальну моторику і м'язову систему.

– сенсорні доріжки – це спеціальні доріжки, поверхня яких вкрита різним за твердістю та формою матеріалом (каміння, галька, гудзики, невеличкі кільця, дрібні кульки тощо), які використовуються для масажу стоп і впливають на їх біологічно активні точки. Доріжки сприяють отриманню різноманітних тактильних відчуттів, активують та розслабляють нервову систему дитини, запобігають виникненню та розвитку порушень опорно-рухового апарату;

– сенсорні тренажери (гамаки, гойдалки, тарілочки) – незамінний інструмент під час занять в сенсорній кімнаті. Ці засоби вестибулярної стимуляції сприяють розвитку реакції рівноваги, моторного планування, зорово-моторної та білатеральної координації, тренують м'язи та правильну поставу. Вони є дієвим методом профілактики порушення опорно-рухового апарату й укріплення суглобів. Повільне і рівномірне розгойдування сприяє активізації великої кількості вестибулярних рецепторів і врівноважує емоційний стан дитини;

– балансир-лабіринт – розвиває моторику дитини і відповідно покращує її двосторонню рухову координацію; дитина вчиться самостійно тримати рівновагу та виконувати вправи з м'ячем, сенсорними мішечками, обручати тощо.

Загалом, завдання повинні бути адаптовані до індивідуальних можливостей та потреб кожної дитини з синдромом Дауна, з урахуванням її рівня розвитку та фізичних особливостей.

Список використаних джерел:

1. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями. Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 264 с.

2. Дмитрієва Н. С. Педагогічні умови організації занять із кінезіотерапії дітей із синдромом Дауна. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 12. Т. 2. С. 67-70.

3. Крамаревич О. Симптоми порушення функціонування тактильної сенсорної системи та чіткі рекомендації щодо розвитку тактильної системи дитини. ІРЦ № 3 Миколаївської міської ради. 2020. URL: <https://mmr3.irc.org.ua/news/20-43-58-11-03-2020/> (дата звернення 05.04.2024)

4. Савицький А. М. Нейропсихологічні та нейрофізіологічні аспекти навчання дітей з синдромом Дауна. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. Випуск 3. С. 248-254.

5. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В., А. Василенко-ван де Рей, Лішук Н. І. Дитина із синдромом Дауна. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.

ЦЕГЕЛЬНИК Тетяна,

доктор філософії, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

КРИВА Наталія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ФОНЕТИКО-ГРАФІЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Проблема розвитку фонетико-графічних навичок учнів початкової школи з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення є актуальною та важливою в контексті сучасної освітньої парадигми. Діти із зазначеним недорозвитком стикаються з труднощами у вимові та розрізненні звуків, що може впливати на їхню здатність адекватно оволодівати графічним представленням мови.

Учні молодших класів закладів загальної середньої освіти починають вивчення курсу української мови з розділу «Фонетика і графіка», який є одним із ключових компонентів програми. Цей розділ допомагає закріпити практичні знання про звукову систему мови, засвоїти фонетичний принцип письма та оволодіти нормами усного і писемного мовлення. Успішне засвоєння орфоєпії є важливою основою для оволодіння письмом, оскільки під час вивчення правил фонетики і графіки діти інтуїтивно порівнюють написання з раніше засвоєною вимовою [1].

У процесі розвитку писемних умінь та навичок молодші школярі спершу освоюють письмо за фонетичним принципом, коли вимова та написання слова співпадають. Після цього вони вчаться позначати звуки буквами під час написання слів за морфологічним принципом. Для досягнення грамотного письма дитина повинна спостерігати за мовленням, швидко помічати

варіанти звучання однієї і тієї ж фонемі у різних фонетичних позиціях, а також постійно звертати увагу на звуко-буквений склад слова. Це сприяє формуванню та розвитку орфографічної пильності [3].

Як засвідчують дослідження І.Мартиненко, О.Ревуцької, В.Тарасун, М.Шеремет та ін., діти з різними формами мовленнєвих порушень зазвичай виявляються неспроможні повноцінно опанувати письмо без спеціальної корекційно-розвиткової допомоги. Діти стикаються з труднощами у навчанні письма, що в логопедії називається дисграфією [4].

В оволодінні мовою велике значення має фізіологічний слух, органи мовлення та зорове сприйняття. Важливу роль відіграє скроневий відділ головного мозку, який аналізує мову та контролює виконання рухів при мовленні.

Психолого-педагогічна класифікація, враховує різновиди та ступені порушень окремих компонентів мовлення. В цьому класифікаційному підході розглядаються два основні типи порушень (табл.1.1):

Таблиця.1.1

Основні типи порушень

Тип	Опис
Фонетичне недорозвинення мовлення (ФНМ)	це порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими порушеннями. Фонетичне недорозвинення мовлення виявляється порушенням формування фонетичної сторони мовлення, такої як порушення звуковимови (переважно спотворена вимова звуків), звуко-складової структури слова та просодичної сторони мовлення.
Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ)	це порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими порушеннями, що виникають внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем. При ФФНМ, крім порушення формування фонетичної сторони, спостерігається і недорозвиток фонематичних процесів, таких як фонематичне сприймання (слухова диференціація звуків), фонематичний аналіз і синтез, фонематична увага, пам'ять, контроль та фонематичні уявлення.

	<p>Порушення звуковимови виявляються в замінах і зміщуваннях звуків, викривленні та відсутності звуків, частіше ускладненою вимовою складних за артикуляцією звуків (шиплячих, свистячих, сонорних), заміною дзвінких звуків глухими іншими. Характерними рисами є порушення диференціації звуків на слух, особливо близьких за акустичними ознаками, несформованість фонематичних уявлень, утруднення здійснення фонематичного аналізу (визначення наявності і місцезнаходження звуку в слові, послідовності та кількості звуків) і синтезу. Порушення звуко-складової структури проявляються у спотворенні складової структури слова і звукової структури складу, передусім у складах із збігом приголосних звуків.</p>
--	---

Фонетико-графічні навички становлять важливий етап у навчанні читання та письма, що є фундаментальними складовими елементами мовленнєвого розвитку.

Засвоєння цих навичок не лише сприяє формуванню відповідних мовленнєвих умінь та навичок учнів, але й визначає їхній успіх у навчанні та подальшому академічному прогресі.

Розвиток фонетико-графічних навичок в початковій школі відображає важливий етап у формуванні адекватної мовленнєвої культури учнів. Компетентне володіння правильною вимовою та письмом відкриває двері до багатогранного розвитку мовленнєвих та когнітивних функцій, сприяючи не лише академічному просуванню, а й загальному вдосконаленню мовленнєвої експресії та сприйняття мови [2].

Особливості вищих психічних функцій у таких дітей включають:

1. Нестандартну пам'ять, яка вимагає більше часу та повторень для запам'ятовування матеріалу.
2. Переважання наочно-образного мислення та труднощі в розумінні абстрактних понять.

У педагогічному аспекті таких дітей можна характеризувати нестабільною поведінкою, труднощами у навчанні та можливими проблемами з виконанням інструкцій та дисципліною.

Під час корекційної роботи важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, створювати позитивну мотивацію та використовувати різноманітні методики та завдання для кращих результатів.

Розуміння факторів, що впливають на формування фонетико-графічних навичок учнів із фонетико-фонематичним недорозвитком, може сприяти розробці індивідуалізованих методик та програм корекційної роботи.

Такий підхід дозволить оптимізувати навчання та підтримувати вивчення мовленнєвих навичок, сприяючи повноцінному розвитку дітей з даним мовленнєвим порушенням.

Отже, вивчення особливостей фонетико-графічного розвитку в учнів із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення стає важливою складовою наукового та практичного дослідження в галузі психології, логопедії та освіти.

Список використаних джерел:

1. Коломоєць Т., Нагорняк Ю. Актуальні аспекти проблеми порушення письма в учнів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2023. № 2 (28). С.68-75.
2. Новак О. М. Психологічні аспекти писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2011. № 2. С. 184-193.
3. Чередніченко Н. В., Пелешенко О. С. Діагностика фонетико-графічних умінь та навичок у молодших школярів із ФФНМ. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 266-273.
4. Шеремет М. К., Коломієць Ю. В. Нейропсихологічні засади формування мовлення у дітей із ТПМ. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2012. № 3. С. 384-393.

ЦЕГЕЛЬНИК Тетяна,

доктор філософії, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ПЛАЧИНТА Анна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ З ФОНЕТИКО ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

До найважливіших завдань логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, відноситься формування фонематичного сприйняття.

Несформованість фонематичного сприйняття негативно впливає на формування вимови звуків: для дітей властиво вживання дифузних звуків нестійкої артикуляції, численні заміни і змішування.

Діти з порушенням фонематичного сприйняття часто викривляють ті звуки, які вміють вимовляти правильно. Причина неправильного мовлення криється не в небажанні дитини говорити вірно, а в недоліках фонематичного сприйняття. Для дітей з недорозвиненим фонематичним сприйняттям також властиве порушення звукової та складової структури слова (пропускання, вставлення, переставлення, повторення звуків і складів). За допомогою вироблення артикуляційних навичок можна досягти тільки мінімального ефекту, до того ж тимчасового. Фонематичне сприйняття є найважливішим поштовхом до формування нормованої вимови. Сійке виправлення вимови може бути гарантоване лише за умови випереджального формування фонематичного сприйняття [1].

На важливість і необхідність своєчасного формування слухової уваги та фонематичного слуху у дітей з мовленнєвими порушеннями звертало увагу багато вчених: О. Белова, І. Брушневська, В. Бугаєнко, Н. Гаврилова, Т. Колос,

С. Конопляста, В. Литвиненко, А. Логінова, Ю. Пінчук, Н. Опанасець, Ю. Рібцун та інші.

Вивчення фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення включає в себе дослідження методів корекції та підтримки дітей із цим порушенням. Важливо розробляти ефективні стратегії взаємодії з такими дітьми, щоб сприяти їхньому успіху в соціумі та навчанні. Комплексний підхід, який враховує індивідуальні особливості кожної дитини, може бути ключовим у розробці програм та інтервенцій.

Характеристика можливих особливостей перебігу вищих психічних функцій у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення представлена в науковій літературі таким чином.

Увага в таких дітей може бути нестійкою, нестабільною і вичерпною. Недостатньо сформована довільна увага, коли дитина насилу зосереджується на одному предметі і за спеціальним завданням не може переключитися на інший.

Обсяг пам'яті у дітей із ФФНМ може бути меншим, ніж у дітей із нормально розвинутою мовою. При цьому дитина повинна прикладати більше зусиль і часу, щоб запам'ятати матеріал. Спостерігаються певні особливості в розумових процесах: у дітей із ФФНМ переважає наочно-образне мислення, трапляються труднощі сприйнятті абстрактних образів. Процес розвитку мисленнєвих операцій може бути сповільнений, унаслідок чого спостерігається уповільнене розуміння матеріалу, пов'язаного з навчальним процесом.

У дослідженнях Ю. Рібцун [2] виділені такі типи дітей із ФФНМ:

а) діти дошкільного віку зі збереженою іннервацією і відсутністю анатоμο-фізіологічних дефектів голосового апарату, з порушенням фонетичного компонента мовлення (діти з дисфонією);

б) діти з дисфонією внаслідок недостатньої іннервації мовного апарату (дошкільнята з дизартрією);

в) діти дошкільного віку (діти з носовим голосом) з порушеннями забарвлення голосу і звуковимови внаслідок анатоμο-фізіологічних порушень органів мовлення;

г) діти з простою афазією, недостатнім розвитком голосу і мовних компонентів, прискореним темпом мовлення (діти дошкільного віку з тахілярією);

д) діти дошкільного віку з порушеннями голосу на фоні простої дисфонії;

е) діти з обмеженою вимовою, яка стала звичною (найчастіше через наслідування неправильної вимови члена сім'ї).

Науковиця зазначає, що для повного опису ФФНМ у дітей перших 5 років життя необхідно досліджувати такі складові: анатомо-фізіологічні вимоги до мовленнєвої функції; просодичні елементи мовлення, фонетичні елементи мовлення; фонематичні компоненти мовлення [2].

Формування фонематичного сприйняття відбувається поетапно, починаючи з розрізнення далеких звуків, таких як голосні та приголосні, а потім необхідно переходити до виявлення більш тонких характеристик, таких як дзвінкість-глухість чи м'якість-твердість приголосних. Ключовим для успішного формування зв'язку між звуком та відповідною буквою є чітка та правильна вимова. Невірна вимова може призвести до утруднень у процесі навчання, оскільки неправильне відтворення назв букв може утворити порушення мовлення та затримати розвиток писемного мовлення.

Формування звукової сторони мовлення відбувається у двох напрямках:

- робота над артикуляцією;
- диференціація та автоматизація звуків [3].

Психологічні дослідження науковців продемонстрували значну роль фонематичного сприймання для повноцінного засвоєння звукової сторони мовлення. Передумовами успішного опанування грамотою у дошкільника є сформоване фонематичне сприймання, правильна вимова всіх звуків рідної мови та наявність елементарних навичок звукового аналізу. Ці процеси взаємодіють та взаємозумовляють один одного.

Мовлення, як засіб комунікації, базується на звуковій природі і є основним засобом спілкування. Оволодіння звуковою системою мови відповідно до норм вимови є ключовим етапом для розвитку мовлення та сприяє успішному навчанню мови як засобу спілкування.

Отже, діти з ФФНМ часто демонструють залежність між рівнем фонематичного сприймання та кількістю звуків з порушеною вимовою. Чим більша кількість звуків сформована неналежно, тим нижчий рівень фонематичного сприймання. Вченими виділено два рівні недорозвинення фонематичного сприйняття: порушення фонематичного сприйняття є первинним; передумови до оволодіння звуковим аналізом і сформованість навичок звукового аналізу сформовані недостатньо; порушення фонематичного сприйняття є

вторинним; внаслідок анатомічних дефектів органів мовлення спостерігаються порушення мовленнєвих кінестезій, порушена нормальна слуховимовна взаємодія найважливіших механізмів розвитку вимови.

Список використаних джерел:

1. Брушневська І. М. Механізми розвитку фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного онтогенезу. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки.* 2016 № 70 (1). С. 84-88.
2. Рібцун Ю. В. Особливості фонематичної складової мовлення дітей середнього дошкільного віку із ФФНМ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* 2011. № 18. С. 208–212.
3. Шеремет М. К. Логопедія. Київ: Слово, 2017. 776 с.

ШМИГОВАННА Лілія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **МОТОЗЮК Людмила,** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ДИТЯЧІ СТРАХИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

У дітей страхи виникають у різному віці та від різних причин. Розрізняють психологічно зумовлені страхи та страхи, пов'язані з патологією психіки (невроз страху, фобії, еквіваленти епілепсії).

У дитячому віці страхи можуть проявлятися як типова реакція дитини на ситуацію та набувати під впливом різних факторів патологічних ознак [3, с. 36]. О. Камінська та Н. Громик під страхами визначають «негативні емоційні стани дитини, які пов'язані із відображенням у її свідомості конкретної загрози емоційному благополуччю» [4, с. 92]. А. Ковалевська визначає страх як «невід'ємне емоційне

проявлення психічного життя індивіда, яке з'являється і закріплюється в дитячому віці» [5, с. 273].

Страхи у дітей виникають у ранньому віці. За результатами дослідження Н. Н'юкомб, страхи немовлячому періоді найбільш чітко проявляються у період 7-12 місяців. Якщо нова подія або предмет зазвичай викликають у дитини підвищений інтерес, похвалу та посмішку, то більш невизначені ситуації можуть викликати невпевненість та страх [1]. Наприклад, знайома людина, яка раптово з'явиться перед дитиною, або буде мати незвичний вигляд, може викликати у неї страх. Або раптовий (незнайомий) шум побутової техніки чи будівельних інструментів (пилесмок, фен, кухонний комбайн, дріль та ін.) може злякати дитину, а в майбутньому вигляд джерела лякаючого шуму буде провокувати страх перед приладами.

Дитина у цьому віці може почати відчувати тривогу та страх при віддаленні від батьків або осіб, які за нею доглядають. Цей страх виникає у другій половині першого року життя дитини та досягає свого піку до 15-18 місяців. Причому страх розлучення проявляється найбільш потужно у ситуації, де все є незнайомим для дитини: приміщення, предмети, люди, незнайомі аромати, смакові якості їжі [1]. Таким чином, у цьому віці дитина починає формувати емоційні зв'язки з батьками та особами, які за нею доглядають. А страх віддалення від них є нормальною реакцією та може виникати в різних ситуаціях, особливо в нових/незнайомих умовах.

Страх перед так названим «візуальним обривом» – страх перед глибиною та висотою починає проявлятися після 6-7 місяців від народження. Дитина боїться впасти, коли знаходить біля краю, але мати може легко це коригувати, простягнувши руки до неї. Проте «чужа» людина цього зробити не зможе, дитина їй «не довіряє» [6]. Українські дитячі психіатри С. Зінченко, В. Козачук та Л. Чурсина узагальнивши результати власної практики (раннє дитинство, дошкільний вік, молодший шкільний вік) вважають, що діти можуть проживати страх перед множинністю предметів – від п'яти до одинадцяти та більше. Особливо це стосується тривожних дітей або дітей, що виховуються тривожні батьки (забагато гіперопіки) [3, с. 37]. Така дитяча готовність до утворення страхів пояснюється особливостями дитини у сприйнятті оточуючого світу та недостатнім розумінням ситуації, що відбувається.

Крім того, у дітей 4-5 років досить багата уява, схильність до фантазування та здатність затримувати післяобраз у емоційній пам'яті – ейдейтична здатність. Це відіграє вагому

роль в утворенні дитячого страху. А в подальшому це може сприяти (у сукупності із іншими факторами) хворобливій фіксації на змісті страху, а також призвести до хворобливого/патологічного фантазування або утворення нав'язливих страхів – фобій [3, с. 37]. У цьому віці у дитини активно розвивається уява та здатність затримувати в пам'яті образи та відчуття. Це може сприяти утворенню фантазійних сценаріїв та образів, які можуть бути пов'язані з потенційними небезпеками або неприємними ситуаціями. Отже, розвиток уяви, емоційні процеси та взаємодія з оточуючим середовищем відіграють важливу роль у формуванні дитячого страху та можуть впливати на подальший розвиток дитини, включаючи можливість утворення фобій.

Разово переживши страх, дитина з невротичними якостями особистості укладає для себе цілу систему «страшних» образів. У дитини-дошкільника досить легко виникають разом зі страхом та живлять його ілюзорні порушення [3, с. 37]. Наприклад, дитині ввижається, що замість куртки, що висить, це стоїть людина або м'яч під ліжком сприймається як жива тваринка тощо.

Існує дві точки зору на причину формування схильності до виникнення дитячого страху. Біхевіоральна психологія пояснює це тим, що страх є наслідком одноразового чи багаторазового травматичного досвіду суб'єкта (дитини) при взаємодії з певними (суб'єктивно загрозливими) об'єктами [2]. А класичний психоаналіз першоджерелом виникнення механізму страху називає травму, яка пов'язана з відсутністю матері (або іншою значущою людиною, що її замінює) чи розлукою з нею [7].

Дитячі психіатри зауважують, що готовність дитини до утворення страхів частіше формується у пасивних, в'ялих, лякливих дітей. Підвищену готовність до утворення страху у дитини можна створити і штучно, тобто надати йому роки «страху». Саме так діють деякі батьки, які прагнуть досягнути миттєвої слухняності, то спеціально лякають свою маленьку дитину страхітливими для неї символами або персонажами казок, мультиплікаційних фільмів. Найгірший варіант розвитку подій, якщо для залякування лякають реальною особою, особливо близькою для дитини (наприклад, батьком, матір'ю тощо) [3, с. 37]. Таким чином, постійне залякування або негативне ставлення може призвести до постійного стресу та тривоги у дитини. Це може спричинити розвиток поганих емоційних реакцій, таких як тривога, невпевненість у собі, а

також може пригнічувати нормальний емоційний розвиток, сприяти формуванню стану «боятися».

Часто у родинях досить емоційно, наповнено та детально розказують про випадки насилля, збройні пограбування, фізичне насилля, залучають дитину до перегляду «жахастиків» та бойовиків з ріками крові, смертю, травмами (особливо на ніч). При цьому не враховують, що дитина все це поглинає у свою «копилку» тривожності [3, с. 37], що згодом стане постійним станом переживання страху.

Вважаємо, що постійне розповідання/перегляд страшних історій може значно вплинути на формування схильності до страху у дитини. Ось деякі можливі наслідки таких дій:

- страшні сюжети можуть створити у дитини асоціації між певними об'єктами, подіями або місцями та страхом. Це може призвести до того, що дитина почне їх через асоціацію із неприємними переживаннями, що буде обмежувати якість життя дитини (наприклад, страх самому залишатися вдома);

- страшні історії можуть викликати стрес та тривогу у дитини. Це може призвести до розвитку поганих емоційних реакцій, таких як тривога, невпевненість у собі та негативне ставлення до світу;

- страшні фільми можуть впливати на сон та навчання дитини, особливо якщо вони викликають інтенсивні переживання. Негативний вплив на сон може призвести до погіршення навчальних результатів та загального самопочуття дитини;

- постійний перегляд страшних сюжетів може сприяти формуванню негативних переконань у дитини про світ навколо неї. Вона може почати сприймати світ як небезпечний та ворожий, що може вплинути на її емоційний розвиток.

Отже, постійне розповідання страшних історій може негативно впливати на формування схильності до страху у дитини та її емоційний розвиток загалом.

Така готовність до утворення страху пов'язана із особливостями емоційного сприйняття дітьми зовнішнього світу та недостатнім розумінням ситуації (відсутність адекватного досвіду).

Фабула переживання страху може бути різноманітною та залежить від віку дитини, внутрішньо сімейної ситуації, типу нервової системи дитини, причини переляку тощо. Аналіз та узагальнення наукових джерел за темою дослідження дозволяють узагальнити вікові особливості виникнення страху у дітей (рис. 1.).

Наприклад, С. Зінченко з колегами вважають, що у дошкільному віці страхи найчастіше виникають на основі змісту казок, мультфільмів, через наявність страхітливих символів [3, с. 37].

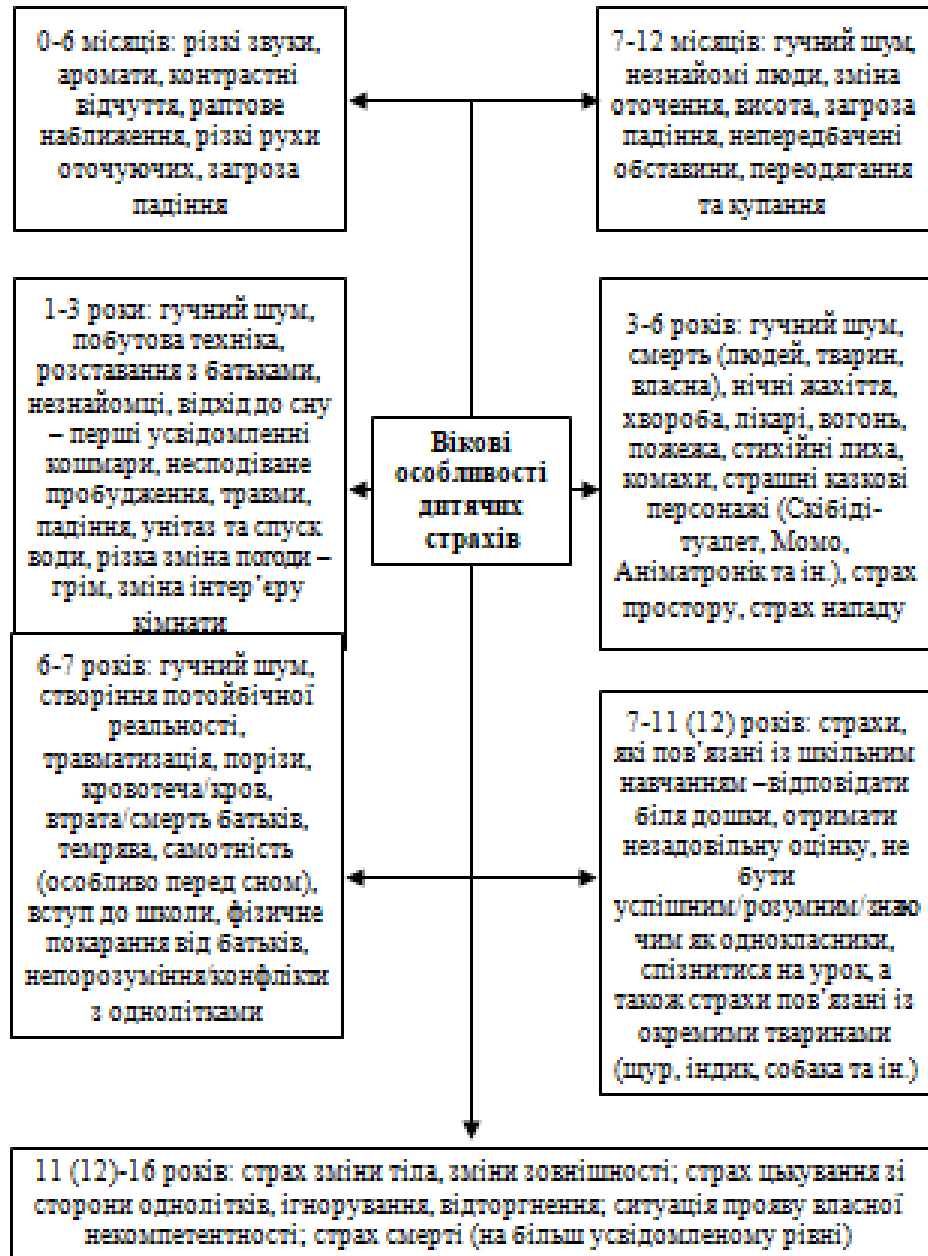


Рис. 1. Вікові особливості виникнення дитячих страхів (варіант норми)

Для сьогодення цей список страшних образів розширений роликами з ютуба, персонажами ігрових програм для мобільних пристроїв (наприклад, Horror Maze, Слендермен: прокляття,

Teddy Freddy, Страх: будинок моторошного крику, 100 дверей, Прокляття Софі, VR Жах тощо).

Молодший шкільний вік, для якого характерна зміна соціальної ролі – учень, з'являються страхи, що пов'язані із освітнім процесом та перебуванням у школі: страх відповідати, страх перед суворістю учителя, страх поганої оцінки, страх неприйняття у дитячому/класному колективі [3, с. 37].

Під час переддипломної практики ми ще виділили такі страхи у дітей молодшого шкільного віку: страх уроків фізкультури (не вийде, буду останнім, з мене сміються та ін.), страх підняти руку та відповісти (раптом неправильно), страх допустити помилку (знищують зошит, де є помилка, замість того, щоб її закреслити та написати правильну відповідь), страх вийти в туалет (дотерплю додому, там страшно і неприємно).

Наприклад, страх темряви пов'язаний із ілюзорним сприйняттям дійсності та недостатнім контролем самосвідомості. Страх самотності може проявитися у переживанні залишатися самому у приміщенні, бути за зачиненими дверима, замкнутому у квартирі. У старших дітей (починаючи з молодшого шкільного віку) страх самотності може виникнути і через неусвідомлену причину («мені страшно і все!») [3, с. 37].

Особливе місце у змістовій стороні страхів займають страхи залишитися самотнім через розлучення батьків – «втратити себе». При цьому діти використовують захисні ритуали або вдаються до фантазування, уявних ігор, які здатні, на їх думку, захистити від розлучення батьків [3, с. 37]. Постійне вдавання до повторюваних ритуалів, що може призвести до виникнення нав'язливих станів та/або думок, а згодом буде потребувати втручання психіатра (обсесивно-компульсивний розлад).

Наприкінці дошкільного періоду у дітей розвиваються захисні механізми стосовно відчуттів та почуттів, що викликаються страхом, які «переходять» у дорослий період. Найбільш поширеними механізмами захисту, які притаманні дітям це: втеча; ідентифікація; заперечення; проекція; витіснення; заміщення; регресія; реактивне утворення; раціоналізація; відчуження [4, с. 93].

Це може вказувати на те, що дитина використовує різні стратегії адаптації та захисту, щоб впоратися зі страхом. Наприклад, втеча: дитина намагається уникнути ситуацій або об'єктів, які викликають страх; ідентифікація: дитина ідентифікує себе з кимось або чимось, що вона сприймає як сильне або безпечне; заперечення: відмова усвідомлення страху

або відкидання його існування; проєкція: перенесення власних страхів або негативних почуттів на інших осіб чи об'єкти; витіснення: приховування неприємних або страшних думок чи почуттів у несвідомому; заміщення: заміна джерела страху на щось менш страшне або прийнятне; регресія: повернення до більш раннього рівня розвитку для зменшення стресу; реактивне утворення: прийняття протилежних почуттів або перекручення ситуації для зменшення сили страху; раціоналізація: пояснення або виправдання страхів за допомогою логічних аргументів; відчуження: відокремлення себе від власних почуттів або думок. Ці механізми захисту можуть вказувати на те, як дитина пробує адаптуватися до страху та зберегти психічний комфорт у важких ситуаціях, що відображає її сторону психічного життя.

Таким чином, страхи є невід'ємною частиною нормального розвитку дитини і можуть виникати у зв'язку з різними життєвими ситуаціями та подіями, такими як розділення з батьками, нові середовища, вплив насильства або навіть військові конфлікти. Ці страхи можуть бути корисними, бо допомагають дитині уникати небезпечних ситуацій та розвивати внутрішній контроль.

Однак, якщо страхи стають надмірними або починають негативно впливати на якість життя дитини, вони потребують допомоги спеціаліста. Це може включати консультації психолога чи психіатра, які допоможуть зрозуміти причини страху та розроблять стратегії для подолання цього стану. Головна мета полягає в тому, щоб дитина могла впоратися зі своїми страхами та відчувати себе комфортно і безпечно у своєму оточенні.

Список використаних джерел:

1. Newcombe N. S. Environmental input to the development of sex related differences in spatial and mathematical ability. *Learning and Individual Differences*. 1995. № 7(4). pp. 363-379.
2. Бек Дж. С. Когнітивно-поведінкова терапія: основи та практика. Київ, 2023. 460 с.
3. Зінченко С. Н., Козачук В. Г., Чурсина Л. В. Дитячі страхи (психологія і патологія). *Сучасна педіатрія*. 2017. № 4 (84). С 36-40.
4. Камінська О. В., Громик Н. В. Проблема дитячих страхів у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Проблеми сучасної психології*. 2018. № 4 (14). С. 86-103.
5. Ковалевська А. О. Методи дослідження страхів дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць Кам'янець-*

Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2012. № 15. С. 265-274.

6. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія. Київ: Академія, 2021. 376 с.

7. Фрейд З. Вступ до психоаналізу. Нові висновки. Київ: Навчальна книга – Богдан, 2021. 552 с.

ЯКИМЧУК Ангеліна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **КОНДРАТЮК Світлана**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕНЬ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ

Актуальність проблеми. Актуальність проблеми діагностики та корекції порушень морального розвитку у молодшому шкільному віці обумовлена тим, що ці порушення можуть мати негативні наслідки для подальшого розвитку дитини. Діти з порушеннями морального розвитку можуть мати проблеми в навчанні, в спілкуванні з іншими людьми, у побудові стосунків з дорослими. Вони можуть бути більш схильні до ризикованої поведінки, таких як вживання наркотиків, алкоголю, суїцидальні дії. Тому своєчасна діагностика та корекція порушень морального розвитку у молодшому шкільному віці є важливою умовою успішного розвитку дитини.

Ступінь дослідженості. Проблема діагностики та корекції порушень морального розвитку молодшого школяра є актуальною в психологічній науці. Вона вивчається в рамках таких напрямів психології, як вікова психологія, педагогічна психологія, соціальна психологія та медична психологія. У вітчизняній психології проблема порушень морального розвитку молодших школярів вивчалася такими вченими, як Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін, А.В. Запорожець, В.В. Давидов, А.І. Божович, І.С. Кон, В.С. Мухіна та ін. Ці вчені

розробили теоретичні основи вивчення морального розвитку молодших школярів, виділили основні етапи та закономірності цього процесу, а також виявили фактори, які впливають на моральний розвиток дітей цього віку.

Метою статті є висвітлення актуальної проблеми порушень морального розвитку молодших школярів, а також обговорення методів їх діагностики та корекції.

Молодший шкільний вік – період активного формування моральної свідомості особистості. Порушення морального розвитку в цьому віці згодом зумовлює поведінкові порушення у підлітків. Особливо важлива в цьому віці ефективна психокорекційна робота.

Доктор психологічних наук, професор І. Д. Бех та інші науковці проводили експерименти, які були спрямовані на вивчення моральної свідомості молодших школярів. Згідно з сучасною психологічною літературою та результатами експерименту моральна свідомість молодшого школяра формується під впливом:

- соціальної ситуації розвитку (насамперед, вплив значущих дорослих);
- афективного ставлення до морально значущих ситуацій;
- рівня інтелектуального розвитку;
- соматичних (сукупність чутливих і рухових нервових волокон) особливостей дитини (насамперед, стійкість до психотравмуючих впливів).

Соціальна ситуація – це зовнішній чинник, вплив якого на розвиток дитини висвітлено в психолого-педагогічній літературі. Рівень інтелектуального розвитку відіграє роль у пізнавальному визначенні ситуації як морально значущої. З віком розуміння морально значущих ситуацій у дітей вирівнюється і втрачає своє значення як чинник моральної свідомості. Соматичні особливості відіграють роль передумов морального розвитку. Вони майже не піддаються сторонньому впливові, тому є для нас незмінним природним фактом.

Як свідчать дослідження, у молодшого школяра, за умов нормального перебігу морального розвитку, вже сформовано два відносно сталі смислові утворення, які є стрижнем моральної свідомості дитини – переживання провини у випадку порушення моральної норми та прагнення повідомляти дорослому про свої вчинки. Науковці умовно називають ці два смислових утворення термінами “ставлення-совість” та “ставлення-чесність” (далі скорочено – совість та чесність).

Виділяють чотири головних типи моральної свідомості молодшого школяра та два додаткових.

Головні типи:

1. Морально сформований – совість і чесність сформовано.

2. Поступливий – переживання провини повністю або частково замінюється страхом покарання, переживання провини може поширюватися на ситуації, які не мають морального значення; дитина не чесна, тому що боїться покарання; страх переживається і тоді, коли про моральне порушення ніхто не дізнався.

3. Агресивний – дитина отримує задоволення, завдаючи болю іншим; совість відсутня, сором є; якщо дитина очікує після морального порушення покарання – переживає страх, якщо вона вважає, що ніхто не дізнається про її вчинок – байдужа до своїх дій; дитина нечесна.

4. Морально байдужий – совість відсутня, перед батьками своїх моральних порушень не приховує; такі діти переважно педагогічна занедбані.

Додаткові типи:

1. Морально-поступливий – до провини доміщується страх, але це не змішане переживання і не виходить за межі морально значущих ситуацій; совість сформовано; дитина чесна або умовно чесна (не розповідає про свої порушення з власної ініціативи, але не приховує правди, якщо її запитують).

2. Агресивно-жалісливий – агресивна дитина, яка у випадку здійснення морального порушення переживає жаль до себе; в своєму оточенні має активного жалісливця, перед яким свої вчинки не приховує.

Отже, визначено основні види порушень морального розвитку в молодшому шкільному віці:

- неадекватні афективні ставлення;
- соціально-дезадаптивна поведінка.

Неадекватність афективних ставлень (ставлення-совість та ставлення-чесність) виявляється в експерименті, який заснований на методі тематичної проєкції переживань. Дитині пропонуються ілюстровані оповідання з описом моральних порушень, здійснених головним персонажем і пропонується дати опис думок та переживань головного персонажа.

Соціальна дезадаптація визначається дослідниками за допомогою тесту Розенцвейга. За їхніми результатами, психолог визначає соціально дезадаптованих дітей за цим тестом. Існують також різні варіанти нескладних запитувальників для дітей та

батьків або описи параметрів поведінки дитини, за якими ведеться спостереження за нею.

Найчисленнішими типами порушень морального розвитку є поступливий (за даними дослідників приблизно 20% дітей міських шкіл) та агресивний (приблизно 30%). Морально байдужий та агресивно-жалісливий типи складають майже 5% дітей молодшого шкільного віку.

Важливе значення має корекція цих типів, яка має на меті вплив як на неадекватні ставлення, так і на поведінкові порушення. Корекція містить такі етапи:

- зняття несприятливих наслідкових реакцій психічних травм;
- корекція сімейних взаємин;
- корекція вторинних утворень, які сформувалися внаслідок психотравм;
- розвиток здатності до децентрації;
- засвоєння соціально-адаптивних способів поведінки;
- включення засвоєних соціально-адаптивних способів поведінки в образі "Я" дитини.

Варто зазначити, що всі етапи містять, як елемент, різні форми рефлексії, розвиток якої – одна з головних умов подолання порушень морального розвитку. Розглянемо названі етапи.

1. Головним методом зняття психічних травм є допомога дітям у вираженні їхніх почуттів.

2. Нормалізація самооцінки дитини потребує нормалізації ставлення до дитини з боку значущих дорослих.

3. В обох типів дітей з порушеннями морального розвитку формуються вторинні утворення, які автоматично, після зняття психотравм, не зникають.

4. Егоцентризм молодшого школяра призводить до того, що дитина занурюється в свої емоції й не здатна відчувати стан особи, яка постраждала від його не нормативних дій.

5. Соціально-адаптивні способи поведінки засвоюються через кілька разове розігрування психологічно складних ситуацій із реального життя з наступною їх рефлексією.

6. Особливим завданням є виключення набутих навичок соціально-адаптивної поведінки в образ "Я".

Важливим є використання групової психокорекції з дітьми. Психологи визначають основні вимоги до групи та її учасників.

1. Не зумовлені соматично емоційні порушення, які насамперед проявляються в зростанні тривожності та появи страхів, найчастіше це проявляється у хлопчиків віком 8-9 років

та у дівчаток у 10 років. Саме в ці вікові періоди існує гостра потреба в психокорекційній роботі з поступливими дітьми. Агресивні діти, яким не властива підвищена тривожність, але якщо і формується агресивність через тривожність (за термінологією Карен Хорні, “базальна тривожність”), то це, очевидно, відбувається до початку молодшого шкільного віку. Тому дитяча агресивність може бути об’єктом групової корекції без прив’язування до конкретної вікової категорії.

2. Оптимальним розміром групи для психокорекції дітей з підвищеною тривожністю і страхами вважається 6 – 8 осіб. Ця чисельність групи перебуває в межах сталих позитивних зв’язків між дітьми в школі, тобто складає звичайну зону найближчого спілкування. За цих умов вдається уникнути дефіциту ролей, що робить груповий процес ефективнішим з точки зору психокорекції.

Отже, моральний розвиток особистості – процес, що триває протягом усього її свідомого життя. Становлення моральної самоідентифікації в дітей відбувається під впливом доброзичливого ставлення оточуючих людей та корекційно-розвиткової роботи психологів і педагогів.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д., Гаврилюк О. В., Гаврилюк І. М. Психологія морального розвитку молодших школярів. К.: Наукова думка, 1987. 184 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
3. Гудима О.В. Психолого-педагогічні детермінанти моральних вчинків учнів молодшого шкільного віку: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / Олександр Васильович Гудима. К., 2007. 237 с.
4. Житарюк В.І. Психологічні передумови розвитку моральності молодших школярів: дис. на здобуття наук. Ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Василь Іванович Житарюк. – Івано-Франківськ, 2008. 194 с.
5. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: 19.00.07. Рівне, 2005. 455 с.

ЯРОМЕНКО Вікторія,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти зі спеціальності
053 Психологія, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **КОНДРАТЮК
Світлана**, кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МОЛОДІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї

Аналіз наукової літератури свідчить про недостатню кількість досліджень, присвячених психологічній підготовці до сімейного життя. Можна виділити певні напрямки досліджень: проблеми підготовки молоді до створення сім'ї (І. Гребенніков, І. Дубровіна, С. Ковальов, М. Козлов, Т. Разуміхіна, В. Торохтій, Л. Шнейдер та ін.). Інший напрям - дослідження вікових проблем розвитку особистості (Г. Абрамова, Г. Крейг, А. О. Реан, Е. Еріксон та ін.). Третій напрям - вивчення різноманітних проблем сімейного життя, таких як циклічність сімейного життя, умови "правильного" вибору партнера, умови щастя подружжя, причини та особливості подружніх конфліктів (І. Гребенніков, О. Обозов, В. Сисенко, Б. Шапіро). Водночас привертає увагу той факт, що безпосередньо проблема психологічної підготовки піднімається як питання лише в контексті підготовки молоді до шлюбу, тоді як в інших сферах їй приділяється мало уваги.

Унікальний погляд до готовності молоді до шлюбу та сім'ї здійснюється в контексті трансактного аналізу - психологічної теорії, яка розглядає людські взаємодії та стосунки і враховує розвиток особистості в соціальному середовищі (Е. Берн, М. Джеймс, Д. Йонгвард, Т. Харріс). Підготовку молоді до шлюбу та сім'ї на основі моделі трансактного аналізу можна визначити як активне засвоєння концепцій трансактного аналізу при розгляді власної поведінки або сімейних стосунків. Це має допомогти молодим людям аналізувати та краще розуміти питання, пов'язані з соціальними відносинами в сім'ї та спілкуванням між членами родини. Модель вчить молодих людей знаходити спільну мову з іншими членами сім'ї та між членами сім'ї, використовуючи три основні форми комунікації:

комплементарну, перехресну та приховану. На думку вчених, основні поняття і техніки моделі можуть бути засвоєні дітьми, що дає можливість усій родині навчатися і розуміти себе креативним способом. Основним показником готовності молоді до шлюбу та сім'ї є здатність молодих людей до компромісу та використання компромісу в різних соціальних сферах [1, с. 57].

Підготовку до шлюбу та сімейного життя можна розглядати як формування складної взаємопов'язаної структури морально-вольових якостей людини, особистісно значущих мотивів, способів поведінки, знань про особливості функціонування сім'ї, практичних навичок і вмінь.

На думку Е. Еріксона, людина готова до сімейного життя тоді, коли усвідомлює, що вона готова до особливих інтимних емоцій, а це означає, що двоє людей об'єднуються без страху втратити себе [2, с.427].

Таку ж думку висловлює і Б. Круглов, який розглядає психологічну підготовку до створення сім'ї як перехід до нового соціального статусу людини, що має сім'ю, і виконання нових обов'язків, пов'язаних з ним [3, с.24-40].

Б. Паригін в контексті соціальної психології підходить до визначення психологічної готовності до сімейного життя через розуміння соціально-психологічних особливостей шлюбу і сім'ї як мікроосередовища і соціально-психологічних чинників формування і стабільності шлюбу. Б.Паригін пропонує визначати психологічну готовність до шлюбу як готовність до адекватного уявлення і діяльності в реальному, а не уявному середовищі сім'ї, до адекватного ставлення один до одного, до самого вибору супутника життя, до спільного подолання труднощів, кризових ситуацій, конфліктів, які неминуче виникають на життєвому шляху. Основний акцент автор робить на готовності до адекватної реальності сприйняття і розуміння шлюбу [3].

В. Захарченко у своїй праці наголошує на важливості соціальної та психологічної зрілості одружених людей. Ця зрілість формується поступово і залежить від багатьох факторів. Першим фактором є необхідність бути психологічно готовими і здатними до виконання ролей чоловіка і дружини, а потім батька і матері. Окрім психологічної підготовки, важливою складовою сім'ї є функціонально-рольові відносини між чоловіком і жінкою. Крім того, узгодженість функцій і ролей у структурі взаємодії подружжя передбачає дошлюбне навчання і підготовку до дій молодого покоління. Певні групи молодих людей, хоча фізично, соціально і психологічно (на

міжособистісному рівні) підготовлені до шлюбу, не в повній мірі оволоділи знаннями, вміннями і навичками, необхідними на цьому рівні, тобто інструментальною підготовкою. В. Захарченко вказує на кілька аспектів, необхідних для психологічної підготовки до шлюбу:

1) готовність прийняти на себе нову систему обов'язків стосовно свого шлюбного партнера, майбутніх дітей та відповідальності за їх поведінку;

2) розуміння прав і гідності інших членів сімейного союзу, визнання принципів рівності в людських відносинах;

3) прагнення до повсякденного спілкування та співпраці, узгодження взаємодій з представником протилежної статі, що в свою чергу передбачає високу моральну культуру;

4) уміння пристосуватися до звичок і рис характеру іншої людини і розуміння її психічних станів [2, с.127].

В.Захарченко, розглядаючи проблему підготовки до шлюбу, вводить поняття «здібність до шлюбу», яке включає в себе здібність піклуватися про іншу людину, робити добрі справи для неї, бути самовідданим [2, с.128].

Н. Островська у своїй праці зазначає, що думку В. Торохтія та М. Земської, важливим елементом психологічної готовності є психологічна зрілість. Вона включає в себе відсутність надмірного егоїзму та агресивності, і, навпаки, вміння визнавати свої помилки та прагнення до постійного самовдосконалення у подружніх стосунках. М. Земська пропонує поняття "емоційна зрілість" - рівень соціально-емоційного розвитку, який дозволяє людині відчувати щастя від спілкування з шлюбними партнерами та дітьми, від можливостей дарувати їм душевне тепло, від спільної участі у суспільному житті [4].

В. Захарченко аналізуючи підходи науковців зазначає, що на думку С. Ковальова, відправною точкою психологічної підготовки людини до шлюбу та сім'ї є активне усвідомлення соціальної значущості своїх дій, певних зобов'язань перед собою та іншими, а також відповідальності перед сім'єю та дітьми, добровільне прийняття неминучих негараздів сімейного життя та обмежень особистої свободи. Крім того, С. Ковальов підкреслює важливий показник психологічної підготовки до сімейного життя – плани та образи майбутнього сімейного життя". Потреба бачити себе в майбутньому самореалізованим, коханим і щасливим є природною і логічною, але будь-яка мрія може бути реалізована лише в тому випадку, якщо вона

підкріплена реальним планом дій, який, крім бажаних цілей, включає в себе шляхи і засоби їх досягнення" [2, с. 6].

Розмірковуючи про готовність молоді до шлюбу та сімейного життя, О. Лісовець виділяє такі складові цього поняття: взаємна згода на шлюб, досягнення шлюбного віку, фізична та соціальна зрілість, сформованість сімейних ідеалів, сформованість мотивів вступу до шлюбу, вміння проектувати оптимальну та реалістичну модель майбутньої сім'ї, знання основних елементів морально-психологічного клімату сім'ї, усвідомлення необхідності поєднання сімейних і громадських обов'язків. і соціальних обов'язків разом [3].

В. Сисенко узагальнює результати аналізу проблеми підготовки до сімейного життя. На його думку, морально-психологічна готовність людини до шлюбу передбачає усвідомлення (або засвоєння) комплексу вимог, обов'язків і соціальних норм поведінки, які регулюють сімейне життя. У різних сім'ях ці вимоги реалізуються по-різному. Цей факт спонукав В. Сисенко розробити поняття "подружня компетентність", яке включає такі аспекти: 1) здатність піклуватися про інших, безкорисливо служити їм, робити добрі справи в позитивному ключі; 2) вміння співчувати іншим, виявляти емпатію, розуміти їхні радощі і труднощі, їхні переживання і невдачі, їхні поразки і перемоги; 3) здатність до співпраці, вміння міжособистісного спілкування, наявність навичок і вмінь у сім'ї, вміння сімейної 4) висока естетична культура, яка передбачає вміння бути толерантним, великодушним, розуміти всі примхи та недоліки інших, утримуватися від особистого егоїзму [1].

Л. Дзюбко вважає, що в графу "Підготовка до шлюбу", крім особистісних характеристик потенційного подружжя, включаються: відповідальність за сім'ю - один за одного і за майбутніх дітей; знання комплексу вимог і соціальних норм сімейного життя, а також специфіки спілкування в сім'ї; підготовку до свідомого самообмеження. Оскільки ці здібності допомагають людині адаптуватися в будь-якій соціальній групі (в тому числі в шлюбно-сімейній), їх можна назвати адаптивними здібностями [1].

З точки зору вікової психології, на думку Н. Островської, людина в роки становлення (23-30 років) виконує найважливіше завдання в розвитку особистості - налагодження життя в новій сім'ї. Психологічними передумовами виконання цього завдання є результати когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового розвитку особистості, а також її самосвідомість.

Науковиця трактує психологічну готовність до шлюбу як інтегральну категорію, що включає комплекс аспектів: формування певного морального комплексу – готовність особистості прийняти на себе нову систему обов'язків по відношенню до свого шлюбного партнера, майбутніх дітей; підготовленість до міжособистісного спілкування і співпраці; здатність до самовідданості по відношенню до партнера; наявність якостей, пов'язаних з проникненням у внутрішній світ людини (здатність до емпатії); висока естетична культура почуттів і поведінки особистості; вміння вирішувати конфлікти конструктивним способом, здатність до саморегуляції власної психіки та поведінки. [4].

Готовність – не тільки стан особистості, але й динамічна і в той же час стійка характеристика майбутнього сім'янина, вважає С.Пітелін. Під психологічною готовністю до шлюбу і сім'ї педагог, розуміє інтегративну якість особистості, засновану на адекватному сприйнятті молодого людиною сукупності вимог, обов'язків, соціальних стандартів поведінки, якими регламентується сімейне життя і творче ставленні до нього [1].

І. Гребенніков визначає підготовку до шлюбу як фізичну і соціальну зрілість, етичну, психологічну та сексуальну готовність. Фізична зрілість означає статеву зрілість. Соціальна зрілість є найбільш переконливим свідченням того, що молоді люди вступають у доросле життя. Юнаків і дівчат не можна вважати готовими до шлюбу, якщо вони не мають уявлення про сучасну сім'ю, якщо їм не зрозуміло, чому вони хочуть одружитися, чого вони очікують від сім'ї, які сімейні стосунки хочуть встановити, які обов'язки тягнуть за собою шлюб і батьківство. Усвідомлення мотивів вступу до шлюбу є важливим показником ступеня етичної та психологічної готовності до сімейного життя. Сексуальна готовність передбачає доступ до відповідних знань [1].

Загалом позиція дослідників відображає три основні точки зору: психологічна готовність особистості до створення та реалізації сімейного життя - це певний рівень особистісної зрілості; це інтегроване утворення, яке включає в себе багато компонентів. Психологічна готовність є найважливішою умовою успішного вирішення різноманітних проблем, які виникають в процесі життєдіяльності сім'ї.

Таким чином, аналіз літературних джерел з проблеми психологічної готовності до сімейного дозволяє визначити психологічну готовність до сімейного життя як цілісне інтегративне психологічне утворення, що забезпечує особистості

успішне входження в сімейне життя та її реалізацію, що має власну структуру з функціональними зв'язками між компонентами.

Список використаних джерел:

1. Дзюбка Л.В. Усвідомлене та відповідальне батьківство як умова повноцінного родинного виховання (за спадщиною А.С. Макаренка). *Матеріали науково-практичної конференції «Тенденції розвитку сучасної сім'ї в Україні»*. Український соціум 2004. № 3 (5). С.124-150.

2. Захарченко В.Г. Соціально-психологічні особливості готовності молоді до подружнього життя. *Український соціум*. 2004. № 1 (3). С.14-23.

3. Лісовець О.В. Роль молодіжних громадських організацій у підготовці молоді до сімейного життя. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2009. №61. С. 95-100.

4. Островська Н.О. Основні складові соціально-педагогічної діяльності щодо формування усвідомленого батьківства молоді. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Луганськ, Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. №16 (251). С.115-122.

Міністерство освіти і науки України
Хмельницька обласна рада
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Факультет дошкільної освіти та психології
Кафедра психології

Наукове видання

МАТЕРІАЛИ
VIII МІЖВУЗІВСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ХХІ ст.: ПРОБЛЕМИ
ТА ПЕРСПЕКТИВИ

З нагоди 125-ї річниці від дня народження Костюка Григорія Силевича, українського психолога, доктора психологічних наук, професора, засновника психологічної освіти в Україні

24 квітня 2024 року

Відповідальний за випуск – **Мотозюк Людмила Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Упорядкування: Тетяна Цегельник
Літературні редактори: Людмила Мотозюк, Світлана Кондратюк
Художнє оформлення: Тетяна Цегельник

Надруковано з оригінал-макетів авторів. За науковий зміст і якість поданих матеріалів, наведені факти та статистичні дані відповідають автори, а також наукові керівники (для здобувачів вищої освіти).

Формат 60x84/16. Гарнітура Bookman Old Style.