

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

# **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ**

**Збірник наукових праць  
за матеріалами Всеукраїнської студентської інтернет-конференції  
(Україна, Житомир, 10 жовтня 2022р.)**

**Житомир  
Вид-во ЖДУ ім. І.Франка  
2022**

УДК 159.923.2

А 43

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(протокол №21 від «25» листопада 2022 року)*

**Рецензенти:**

**БУЛГАКОВА Олена** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри дошкільної педагогіки, декан факультету дошкільної педагогіки та психології ДЗ «Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського».

**ДІДОРА Марія** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології Житомирського інституту ПрАТ «МАУП».

**ЯКИМЧУК Ірина** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**ТИЧИНА Ірина** - кандидат психологічних наук, доцент, декан соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**А 43 Актуальні проблеми сучасної психологічної науки: виклики сучасності:** Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської студентської інтернет-конференції (м. Житомир, 10 жовтня 2022р.) / Ред. колегія: Л.Котлова, Л.Бутузова, С.Дмитрієва, І.Долінчук, С.Максимець, О.Стахова / М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соц.-псих. факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2022. 208 с.

У збірнику подано наукові праці учасників Всеукраїнської студентської інтернет-конференції, яка відбулася 10 жовтня 2022 року в м. Житомирі на базі соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка. Збірник адресовано науковцям, фахівцям-практикам, здобувачам вищої освіти, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими досягненнями, проблемами і перспективами в психології, логопедії, педагогіці, соціальній роботі та інклюзивній освіті.

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

УДК 159.923.2

©Автори публікацій, 2022  
©Житомирський  
державний університет  
імені Івана Франка,  
оригінал-макет, 2022

## ЗМІСТ

**РОЗДІЛ 1. ЧИННИКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я У ВОЄННИЙ ЧАС... 12****Вінник Н.**

ДУХОВНО-ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ СТІЙКІСТЬ ДО СТРЕСУ ..... 12

**Качур Г.**

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ОСІБ, ЗАЛУЧЕНИХ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 14

**Коробова М., Омецинська В**

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНИХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ..... 16

**Максимець С., Запара В**

ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТА..... 18

**РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХІЧНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ НА РІЗНИХ ОНТОГЕНЕТИЧНИХ ЕТАПАХ..... 21****Білорус Т.**

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАЗДРОЦІВ ПІДЛІТКІВ ..... 21

**Білошицька А.**

РЕФЛЕКСІЯ ПЕДАГОГІВ ЩОДО ПРИЧИН НЕУСПІШНОСТІ ШКОЛЯРІВ . 23

**Булгакова О., Савченкова М**

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ «КАЗКОТЕРАПІЇ»..... 24

**Булгакова О., Саєнко О.**

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗДО\_ЯК УМОВА РОЗВИТКУ РЕГУЛЯТОРНИХ ФУНКЦІЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 27

**Бутузова Л., Гордійчук Н., Самборська Д.**

СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ У РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ..... 29

**Бутузова Л., Якубівська Ю.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ  
У ДОШКІЛЬНОМУ ТА МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ ..... 32

**Герасимчук К.**

ВІКОВА ТА ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА ПЕРЕЖИВАННЯ ПІДЛІТКАМИ  
ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ..... 35

**Дмитренко Ю.**

ОСОБИСТІСНИЙ ПРОФІЛЬ КОРИСТУВАЧІВ ВІРТУАЛЬНИХ  
СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ..... 38

**Жаботенко К.**

ПРОБЛЕМА ІНФОРМАЦІЙНОГО ВПЛИВУ ІНТЕРНЕТ РЕСУРСІВ НА ДІТЕЙ  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 41

**Журбей Н.**

ГРА У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 43

**Конюкова І.**

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-СОЦІАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ В  
УЧНІВ РІЗНОГО ВІКУ ..... 44

**Корчинська Ю**

РІВЕНЬ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ..... 47

**Кримова Н., Мозгова О.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 50

**Купрійчук І.**

МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ ..... 52

**Літяга І., Залібовська-Ільніцька З., Герасимчук Л.**

МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВПО ПЕНСІЙНОГО ВІКУ ..... 54

**Літяга І., Шевчук Ю.**

МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ДБСТ ..... 56

<b>Нємой Р.</b> СТРАТЕГІЇ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ЄВРЕЙСЬКОМУ ЕТНОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	<b>58</b>
<b>Окончук Т.</b> МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ СОЦІАЛЬНИХ СІРИТ В УКРАЇНІ.....	<b>61</b>
<b>Рудзінська Д.</b> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ВИКЛИКИ ТА РЕСУРСИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ЗНО.....	<b>63</b>
<b>Рудик М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ В ОСІБ ДОРОСЛОГО ВІКУ.....	<b>67</b>
<b>Ситняківська С., Ілліна О., Тарасов Д.</b> МІСЦЕ І РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ.....	<b>70</b>
<b>Ситняківська С., Літяга І., Масон П</b> МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МЕШКАНЦІВ СОЦІАЛЬНИХ ГУРТОЖИТКІВ.....	<b>73</b>
<b>Фещук В.</b> СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	<b>75</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ РОЗВІДОК.....</b>	<b>78</b>
<b>Баранська Т.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	<b>78</b>
<b>Бондарчук Н.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПОДРУЖЖЯ ЗАЛЕЖНО ВІД ТРИВАЛОСТІ ШЛЮБНИХ ВІДНОСИН.....	<b>81</b>

**Іваненко О.**

ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОДРУЖЖЯ НА ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ШЛЮБОМ..... 85

**Орловська С.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПУБЛІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СФЕРІ БЛАГОДІЙНОСТІ..... 88

**Осадча В.**

СТАТЕВА СПЕЦИФІКА СТАВЛЕННЯ МОЛОДІ ДО ОФІЦІЙНОГО ТА ГРОМАДЯНСЬКОГО ШЛЮБІВ..... 90

**Шекерська Т.**

ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ В ОСІБ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ..... 92

**РОЗДІЛ 4. ПРОФЕСІЙНІ ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦІВ СУЧАСНОСТІ ..... 96**

**Кваснюк В.**

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ..... 96

**Мухіна Л.**

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА..... 98

**Плужник А.**

ОСОБЛИВОСТІ, ЧИННИКИ ТА СКЛАДОВІ ВЧИТЕЛЬСЬКОГО АВТОРИТЕТУ ..... 99

**Регенель Д.**

ТИПИ КОНФЛІКТНИХ ОСОБИСТОСТЕЙ ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ..... 102

**Солошенко О.**

ПРОТИДІЯ ГЕНДЕРНО ЗУМОВЛЕНОМУ НАСИЛЬСТВУ ЯК ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОПЕРАТОРІВ «ГАРЯЧИХ ЛІНІЙ» ..... 105

## **РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДИСПОЗИЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ..... 109**

**Андрусик П.**

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... 109

**Бондаренко А.**

БУЛІНГ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ..... 111

**Бутузова Л., Безпалько О.**

МОБІНГ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ..... 113

**Бутузова Л., Ташута К.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДРУЖБИ МІЖ ВЧИТЕЛЯМИ ..... 115

**Войналович А.**

ПРОЯВИ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ У ПЕДАГОГІВ..... 118

**Дмитрієва С., Оніщук Б.**

МОТИВАЦІЯ УЧІННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ ..... 120

**Максимець С., Луцишина А.**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НЕУСПІШНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ..... 123

**Максимець С., Скрипнюк Л.**

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ..... 125

**Нохріна І.**

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ..... 128

**Прядко О.**

ФОРМУВАННЯ САМОСІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ..... 130

**Сидорчук Т.**

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ..... 131

**Степанчук В.**

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ У СПІЛКУВАННІ ПЕДАГОГА ТА БАТЬКІВ УЧНІВ..... 134

## **РОЗДІЛ 6. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ..... 137**

**Бураковська Н.**

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ..... 137

**Горбань Д.**

ПРИЧИНИ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ І ПИСЬМА У ДІТЕЙ ..... 139

**Деркач Д.**

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ ..... 144

**Долінчук І., Загребельна О.**

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ ..... 145

**Захарчук К.**

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ..... 147

**Каліщун О.**

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ..... 150

**Коробов О., Нетребицька А.**

ІНКЛЮЗИВНІСТЬ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ..... 154



**Ленцик І.**

СОЦІАЛЬНО - ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ  
 РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ  
 МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ  
 ПОРУШЕННЯМИ..... 156

**Ломінська М.**

СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО  
 ФУНКЦІОНУВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ  
 ПОТРЕБАМИ..... 159

**Мойсеюк В.**

ЗБЕРЕЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ  
 ОСВІТИ ЯК ОСНОВНА УМОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО ДОВГОЛІТТЯ..... 161

**Морозюк Т.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРИ  
 ДИЗАРТРІ..... 164

**Радь С.**

ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ  
 ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ВИМІР..... 167

**Руденко Т.**

ДИЗАРТРІЯ ЯК МОВЛЕННЄВЕ ПОРУШЕННЯ У ДІТЕЙ..... 170

**Соболь Є.**

ВЗАЄМОВІДНОСИНИ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ: АНАЛІЗ  
 ДОСЛІДЖЕНЬ..... 172

**Щерба С.**

ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ..... 174

**РОЗДІЛ 7. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ  
 УЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ, ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ  
 ОСВІТИ..... 178**

**Денисюк Є.**

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ  
 ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ..... 178

**Дідух К.**

ВИКОРИСТАННЯ МОНТЕССОРІВСЬКИХ СЕНСОРНИХ ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ І КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 180

**Кіцак М.**

РОЛЬ ТА ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 182

**Лізунова В**

ПОРУШЕННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ І СИНТЕЗУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ ..... 185

**Майчук О.**

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДОВІЛЬНОЇ УВАГИ ТА СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ЛЕГКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ..... 187

**Остапчук Я**

СУПЕРЕЧНОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ..... 190

**Тарасюк Є.**

ЛОГОПЕДИЧНА РИТМІКА У СИСТЕМІ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ ..... 192

**Хлипняч Д.**

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ..... 195

**РОЗДІЛ 8. ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА У ВОЄННИЙ ЧАС ..... 198**

**Булгак К.**

МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ ..... 198

**Возніченко К.**

МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ ВІЙНИ ..... 199

**Кобернюк І.**

ПУБЛІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ: ЕКОНОМІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ В КРИЗОВИХ УМОВАХ ..... 201

**Ковальчук А., Хоценко Т.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ІНСТРУМЕНТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗГУРТОВАНOSTІ В КРИЗОВІ ПЕРІОДИ..... 203

**Олександрович А.**

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ТА ІНТЕГРАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В РЕЗУЛЬТАТІ ВІЙНИ..... 206

**Сейко Н., Воробієнко Д.**

МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ В УМОВАХ СПЕЦІОЛІЗОВАНОГО РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЗАКЛАДУ ..... 208

## РОЗДІЛ 1. ЧИННИКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я У ВОЄННИЙ ЧАС

**Вінник Наталія Дмитрівна**

кандидатка психологічних наук,  
старша викладачка кафедри психології особистості  
та соціальних практик Факультету психології,  
соціальної роботи та спеціальної освіти КУБГ  
*м. Київ, Україна*

### **ДУХОВНО-ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ СТІЙКІСТЬ ДО СТРЕСУ**

Дослідників в області філософії, психології, педагогіки та інших напрямів дедалі більше цікавлять проблеми розвитку гнучкості поведінки людини, освоєння варіативних моделей реагування на стресові умови. Так, Ганс Сельє у розробленій ним теорії стресу припустив, що люди мають обмежений обсяг адаптаційної енергії, яка необхідна для підтримки здоров'я. Він вважав, що люди використовують цю енергію, стикаючись з різними стресорами, і вона є найважливішим фактором стійкості до стресу і адаптивності організму. А життєва енергія презентується як активна внутрішня сила і як психологічний ресурс, що підтримує психічне та фізичне здоров'я [3].

Насправді життєва енергія великою мірою залежить від стану духовної сфери, яка включає безліч складових елементів. Серед них слід особливо виділити культивування гуманності, доброзичливості, взаємоповаги та довіри. Сприятлива духовна атмосфера як стимулює інтелектуальну творчу діяльність, так і підвищує соціальний настрій. Саме в таких умовах у кожного з'являється можливість знаходити та накопичувати психологічні ресурси.

Духовно-психологічні ресурси можна розглядати як сильні сторони особистості, які підвищують соціальну адаптивність і психологічну стійкість до стресів. Це можуть бути позитивні емоції, позитивний настрій, наявність сил та внутрішня готовність до вирішення поставлених завдань тощо. Ресурси можуть бути: зовнішні та внутрішні; актуальні в минулому, теперішньому та найближчому майбутньому; свої та чужі; дорослі та дитячі. До ресурсів особистості можна віднести знання, вміння, навички, здібності, досвід, моделі конструктивної поведінки, що дають змогу людині бути адаптивною і стресостійкою.

Ми можемо використовувати ресурси в момент стресу або «консервувати» їх, тобто зміцнювати свої ресурси задовго до того, як опинимося у стресовій ситуації (допомагати друзям, займатися спортом, вкладати гроші у власне навчання та здоров'я). Багато авторів зазначають, що позитивне соціальне оточення (родина, друзі, колеги) також може бути одним із найважливіших факторів збереження стресостійкості особистості. У зв'язку з цим, соціальне оточення можна рахувати як соціально-психологічний ресурс подолання стресу. На психологічну стійкість особистості також впливає

наявність моральної підтримки та співчуття з боку інших людей. Соціальна підтримка може розглядатись як механізм, що знижує негативні наслідки стресу.

Відомо, що потужним стимулом для розвитку ресурсів можуть бути кризові ситуації. В екстремальних або стресових умовах людина стає особливо сприйнятливою до осмислення та розуміння того, чого їй не вистачає для боротьби з труднощами. Під час кризи в особистості включаються механізми психологічного захисту, саморегуляції та адаптації. Індивідуальна стратегія подолання життєвих труднощів насамперед залежатиме від внутрішніх духовних резервів та накопичених психологічних ресурсів. Пошук психологічних ресурсів та опора на ці ресурси, як правило, є ключовим моментом як у саморегуляції, так і реабілітації в екстремальних умовах.

В. Франкл виділяв три психологічні категорії, що позначаються як ресурси людини у подоланні важких життєвих ситуацій:

- надія – те, що забезпечує готовність до зустрічі з майбутнім, саморозвиток та бачення його перспектив, що сприяє життю та зростанню;
- раціональна віра – усвідомлення існування безлічі можливостей та необхідності вчасно ці можливості виявити та використовувати;
- душевна сила (мужність) – здатність чинити опір спробам наражати на небезпеку надію і віру і зруйнувати їх, перетворивши на голий оптимізм чи ірраціональну віру, «здатність сказати «ні» тоді, коли весь світ хоче почути «так» [4]. Як на нашу думку, це і є ті духовно-психологічні ресурси, які ми повинні культурувати в собі, щоб вижити в нестабільному, невизначеному, складному і неоднозначному – світі VUCA [5].

Хоча психологічні ресурси зазвичай досліджуються у межах гуманістичної психології, найбільш значущий у цьому контексті напрямок передбачає вивчення особистісних якостей, здатних полегшувати процес подолання стресів та кризових ситуацій. Причому особливий інтерес представляє аналіз таких характеристик, які можуть сприяти або перешкоджати подоланню труднощів. Тому особливої актуальності сьогодні набуває аналіз внутрішнього світу людини. У психологічній літературі існує чимало класифікацій ресурсів (Фромм, 1999; Хобфолл, 1993; Водопьянова, 2005). Розуміння системи індивідуально значимих цінностей може допомогти суттєво розширити спектр потрібних психологічних ресурсів, до яких, за класифікацією С. Хобфолла відносяться такі: 1) матеріальні об'єкти (дохід, будинок, одяг, матеріальні речі) та нематеріальні (бажання, цілі); 2) зовнішні (соціальна підтримка, сім'я, друзі, робота, соціальний статус) та внутрішні, інтерперсональні, змінні (самовага, професійні вміння, навички, здібності, інтереси, гідні захоплення, риси характеру, оптимізм, самоконтроль, життєві цінності, система вірувань та ін.); 3) психічні та фізичні стани; 4) вольові, емоційні та енергетичні характеристики, які необхідні (прямо чи опосередковано) для подолання важких життєвих ситуацій або досягнення особисто значимих цілей. [6]

Якось повіривши в те, що основний життєвий успіх полягає в матеріальному достатку, багато людей забувають про існування інших можливостей досягнення успіху та щастя. Водночас сьогодні, як і раніше, ми продовжуємо потребувати визнання, поваги, любові, віри, пізнання, самоствердження, самореалізації тощо. Радість, щастя, доброта, схвалення і любов – це величезний духовний ресурс, який знаходиться всередині нас.

### **Література:**

1. Вінник Н. Духовно-буттєві практики підвищення свободи вибору поведінки в стресовій ситуації. Наукові праці МАУП. Психологія. 2021. Вип. 4 (53). Київ : МАУП, 2021. С. 19-24.
2. Столярчук О. А. Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсуму : монографія. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2018. 294 с.
3. Сельє Г. Стресс без дистресса / Г. Сельє. – Режим доступу <https://lib.misto.kiev.ua/PSIHO/SELYE/distree.dhtm>
4. Франкл В. Людина в пошуках сенсу / В. Франкл. – Режим доступу [https://platona.net/load/knigi\\_po\\_filosofii/psikhologija/frankl\\_v\\_chelovek\\_v\\_pois\\_kakh\\_smysla\\_1990/22-1-0-2410](https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/psikhologija/frankl_v_chelovek_v_pois_kakh_smysla_1990/22-1-0-2410)
5. Nataliia Vinnyk, Valentina Kutishenko Coaching support in the context of the global crisis : Collective monograph: Development of scientific, technological and innovation space in Ukraine and EU countries. Riga : “ Baltija Publishing”, 2021. P 356-374.
6. Hobfoll S. E. The Influence of Culture, Community, and the Nested Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory / S.E. Hobfoll // Applied Psychology: An International Review. - 2001. - № 50(3). - P. 337-421

**Качур Галина Олександрівна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053  
«Психологія»

**Науковий керівник:**

**Біла О.Г.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології

*Національний університет України імені Б. Хмельницького  
м. Черкаси, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ОСІБ, ЗАЛУЧЕНИХ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

В умовах війни з Росією, що точиться з 24.02.2022, підвищеного психоемоційного навантаження зазнають не лише військові й ті цивільні особи, що опинилися на прифронтових та окупованих територіях, а й усе населення України, включно з вимушено переміщеними за межі держави особами.

Значна частина населення України, що тим чи іншим чином включена в переживання поточної ситуації, зробила в ці місяці вибір на користь волонтерської діяльності, тим самим демонструючи надзвичайну стійкість та згуртованість у кризових умовах. На нашу думку, сам факт включення людей в спільну діяльність дає можливість виплеснути напруження та бути поруч з іншими людьми, які переживають схожі психоемоційні стани, може мати вплив на рівень переживання негативних психоемоційних станів, зокрема тривоги, депресії, емоційного вигорання [1, 3].

Наше дослідження передбачало тестування та заповнення анкети. Діагностичний комплекс склали такі методики: госпітальна шкала тривоги та депресії; діагностика професійного “вигорання” (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Водоп’янової); багатофакторний опитувальник емпатії Е. Девіса. Тестування проводилося впродовж двох тижнів, з 24.08.2022 по 7.09.2022.

Нашу емпіричну вибірку склали 78 осіб, віком від 19 до 65 років, з середньою спеціальною та вищою освітою, які залучені як до професійної діяльності майже усіх типів: людина-людина, людина-знакова система, людини-художній образ, людина-техніка. Серед респондентів 63 особи жіночої статі та 15 чоловічої. 3-поміж опитаних були як вимушено переміщені всередині держави чи за її межі особи, так і ті, хто вирішив залишитися в місті, де проживав на момент початку бойових дій. Типи волонтерської діяльності, до яких долучилися респонденти: перерахування коштів на різні потреби (ЗСУ та ТРО, допомогу вимушеним переселенцям, тощо), долучення до роботи різноманітних благодійних та гуманітарних організацій, надання своїх професійних послуг на волонтерських засадах, робота у волонтерських організаціях та створення та реалізація власних волонтерських ініціатив.

За характером волонтерської діяльності виділилося три підгрупи опитаних: люди, що обрали лише перераховувати кошти на ті чи інші потреби - 18 осіб (група 1); особи, що долучилися до ініціатив, організованих іншими чи до роботи гуманітарних організацій - 38 осіб (група 2), особи, що організували волонтерську допомогу самостійно - 25 (група 3).

В таблиці 1 представлені результати центральної тенденції вимірюваних параметрів у респондентів: рівень тривоги, рівень депресії (за допомогою “Госпітальної шкали тривоги та депресії”) та емоційне виснаження (за тестом “Діагностика професійного “вигорання” (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Водоп’янової)”). Для порівняння вираженості негативних психоемоційних станів використовувалися показники центральної тенденції.

Таблиця 1

Центральна тенденція вираженості психоемоційних станів осіб, задіяних до волонтерської діяльності

Центральна тенденція	Група 1	Група 2	група 3
Рівень депресії	7,44	7,47	6,76
Рівень тривожності	9,61	8,11	8,04
Емоційне виснаження	29.1	23,3	22,75

Отримані дані дозволяють припустити, що рівень активності у волонтерській діяльності є варіантом протидії негативним чинникам впливу на психіку людини. Тому рівні депресії тривоги та емоційного виснаження у групі волонтерів, які обмежилися лише фінансовою допомогою і не брали безпосередньої участі у волонтерських проектах є найвищою. Волонтери, які були активними учасниками або організаторами цих проектів демонструють нижчі рівні тривожності та емоційного виснаження.

Можна, також, зробити припущення, що на рівень проактивності волонтерів та рівень розвитку їх міжособистісних зв'язків у обраній діяльності, впливають особливості їх емоційного стану[2].

Отже, на наш погляд, зв'язок між показниками психічних станів волонтерів та рівнем їх активності двосторонній.

### Література:

1. Джудіт Герман, Психологічна травма та шлях до видужання. Наслідки насильства - від знущань у сім'ї до політичного терору. Львів. Видавництво Старого Лева, 2015. 416с..
2. Charles R. Figley, PhD. Treating compassion fatigue / [edited] by Charles R. Figley. p. ; см. - (Psychosocial stress series; no. 24) Includes bibliographical references and index. 227с..
3. Farchi M, Hirsch-Gornemann MB, Whiteson A, Gidron Y. The SIX Cs model for Immediate Cognitive Psychological First Aid: From Helplessness to Active Efficient Coping. International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience, Vol.20, No. 2, pp 1-12 © 2018 OMICS International ISSN 1522-4821

**Коробова Марина Олександрівна,  
Омецинська Валерія Сергіївна**

здобувачки бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 232  
«Соціальне забезпечення»

**Науковий керівник:**

**Мельничук Д.П.**, доктор економічних наук, професор,  
професор кафедри психології та соціального забезпечення  
*Державний університет «Житомирська політехніка»  
м.Житомир, Україна*

## **ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНИХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ**

На сьогодні, коли Україна боронить та відстоює свій суверенітет, особливою актуальністю вирізняється потреба у побудові «психічно здорового» суспільства, яке б слугувало запорукою формування повноцінної, гармонійно розвиненої, самодостатньої, самоактуалізованої особистості.



Психічне здоров'я людини – відносно стійкий стан організму й особистості, що дає змогу людині усвідомлено, приймаючи до уваги власні фізичні й психічні можливості, а також навколишні природні та соціальні умови, здійснювати та забезпечувати свої індивідуальні й суспільні (колективні) біологічні та соціальні потреби.

Ф. Перлз вважав, що психічне здоров'я пов'язане із зрілістю особистості. Це виявляється здібністю до усвідомлення власних потреб, конструктивної поведінки, здоровою адаптивністю і вмінням приймати відповідальність за себе. Зріла і здорова особистість спонтанна, внутрішньо вільна і природна. Представники психоаналітичного напрямку психології також звертали свою увагу на психічне здоров'я особистості. Так, З. Фройд вважав, що психічно здорова людина – це та, яка здатна погоджувати принцип задоволення з принципом реальності За К.Г. Юнгом, здоровою може бути та людина, яка асимілювала зміст свого несвідомого і вільна від будь-якого архетипу.

Перспективним є підхід до проблеми психічного здоров'я з огляду гуманістичної психології. Як зазначав А. Маслоу, психічне здоров'я передбачає дві складові:

1) прагнення людей бути «всім, чим вони можуть», розвивати весь свій потенціал через самоактуалізацію;

2) прагнення до досягнення гуманістичних цілей.

Проте психічне здоров'я також розуміють як „відносно стійкий стан організму й особистості, що дає змогу людині усвідомлено, приймаючи до уваги власні фізичні й психічні можливості, а також навколишні природні та соціальні умови, здійснювати та забезпечувати свої індивідуальні й суспільні (колективні) біологічні та соціальні потреби на основі нормального функціонування психофізичних систем, здорових психосоматичних і сомато-психічних відносин в організмі”.

На сьогоднішній день актуальності набувають питання критеріїв психічного здоров'я. Знання їх дозволяє більш цілеспрямовано і вчасно здійснювати профілактику здорової поведінки особистості, корекції небажаних відхилень її розвитку. Ці ж знання відкривають додаткові можливості в пошуку найбільш ефективних шляхів по формуванню належного ставлення до здорового способу життя і потреби в ньому.

Благополуччя у психічному здоров'ї, на думку Корольчука М.С., може бути порушене домінуванням певних негативних за своєю суттю властивостей характеру, дефектами в морально-етичній сфері, неправильним вибором ціннісних орієнтацій.

Поняття “соціальна трансформація” відображає перехід у розвитку суспільства, коли становлення, утвердження нових соціальних принципів співіснують з ще активно функціонуючими колишніми соціальними формами. Трансформація суспільства – це процес зміни соціуму, що не визначається цілковито перетворюючою, свідомою діяльністю людини. Значним за обсягом є потік процесів, що не контролюються, по суті стихійних, що розгортають свій

зміст всупереч або паралельно з діяльністю соціального суб'єкта. Соціальна трансформація зумовлюється соціальними потрясіннями, революціями, реформаторською діяльністю історичної особи, активністю тих чи інших соціальних спільнот. Для суспільства період трансформації означає перервність, відхилення, руйнування існуючої соціальної традиції. Трансформація не завжди характеризується прямолінійністю, її розвиток може здійснюватися в будь-якому напрямку, як в річищі прогресу, так і регресу.

Соціальна трансформація є багатомірною, вона – кілька фундаментальних вимірів, які не зводяться один до одного. Тут можна виділити культуру як сукупність способів та результатів діяльності людини, стан індивіда в суспільстві, характер влади, принципи соціальної організації, форми комунікації.

### Література:

1. Варій М.Й. Психічне здоров'я людей та його критерії. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2008. Вип.1. С.3-15.
2. Загальна психологія: [підручник] / За загальною ред. Академіка С.Д. Максименка. [2-ге вид.]. Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.
3. Катаєв Станіслав. Трансформація сучасного українського суспільства. 1999. № 3 (3). С. 31
4. Лісова О. С. Психологія здоров'я: [навчально-методичний посібник]. Чернівці : Рута, 2001. 201 с.
5. Михальченко М. Українське суспільство: трансформація. К., 2001

**Максимець Світлана Миколаївна**

кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

**Запара Віталіна Олексіївна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю  
014.021 «Середня освіта (Англійська мова і література)»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

## ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТА

В наш час підвищений рівень тривожності вже став нормою. Це пов'язано з соціальними та культурними змінами у суспільстві, що зумовлені потоком нової інформації, відмовою від духовних цінностей та підвищенням загальних вимог до людини.

Студентські роки для багатьох людей залишаються найкращим періодом, навіть незважаючи на постійне розумове та емоційне напруження, що пов'язане з прискореним темпом життя, постійним потоком інформації та новим оточенням. Загалом, можна сказати, що сучасний освітній процес зумовлює

виникнення перевтоми, нервових зривів та тривожності, що лише негативно впливає на успішність та здоров'я студента. Якщо ж до цього всього додаються кризові ситуації, наприклад війна, смерть близьких або важка хвороба, то це може, навіть, становити небезпеку для психічного здоров'я.

Теоретичне дослідження тривожності (З. Фройд, Н. Левітов, К. Хорні, Я. Коломенський) як психологічного феномену дозволяє стверджувати, що тривожність розглядається як перебільшена реакція людини на небезпеку, або як проекція її минулих страхів або майбутніх переживань на теперішню реальність. П.Тілліх визначає тривожність як страх перед невідомим[1].

Тривожність може впливати на людину по-різному. Нормальний рівень тривожності є необхідною умовою для адаптації людини у соціумі та служить сигналом про наближення потенційної небезпеки, допомагаючи у потрібний момент мобілізувати свої сили і подолати стресову ситуацію. Така тривожність допомагає уникнути небезпеки, тим самим адаптуючи людину до навколишнього середовища та зберігаючи її життя.

Натомість високий рівень тривожності є деструктивним, руйнуючи звичне життя людини. Відбуваються значні зміни у поведінці та мисленні, зокрема створюється велика кількість захисних механізмів, які змушують людину уникати небезпечних, на її думку, ситуацій. Через тривогу знижується продуктивність та успішність людини. Це пов'язано з прокрастинацією, тобто відкладанням всіх справ на потім, що не дає людині вчасно виконувати поставлені перед нею задачі та засвоювати потрібну інформацію.

Також відбуваються зміни у фізичному здоров'ї людини. Тривожність супроводжується тахікардією, головним болем, підвищеною пітливістю, спазмами, роздратуванням, втомою та проблемами зі шлунково-кишечним трактом. Люди, які мають високий рівень тривожності, є більш схильними до зловживання алкоголем, наркотиками, тютюном, частіше страждають від переїдань та здатні мимовільно заподіювати собі шкоду.

З тривожністю, що викликана кризовими ситуаціями, боротися важче. Зазвичай мають місце настороженість, безсоння, заціпеніння, думки про самогубство та депресія.

Для визначення рівня тривожності нами було використано чотири методики, які були проведені на вибірці з 14 людей, 7 з яких на момент війни перебувають на території України, та 7 – виїхали за кордон. Це було зроблено з метою спростування або підтвердження думки про те, що студенти, які виїхали за кордон, мають менший рівень тривожності. Загалом було використано такі методики: «Шкала тривожності Бека», «Шкала прояву тривоги Дж.Тейлора (в адаптації В.Г.Норакідзе)», «Шкала тривоги Гамільтона» та опитувальник «Стабільність психічного здоров'я (коротка форма)».

Результати всіх методик дозволили спростувати думку про нижчий рівень тривожності серед студентів, які виїхали за кордон у період війни, показавши, що загальний рівень тривожності в таких студентів є навіть вищим.

Всім студентам, котрі мають високий рівень тривожності, притаманні проблеми зі сном, розлади шлунку, проблеми з концентрацією та пам'яттю,

занепокоєння та тривожні побоювання, нездатність розслабитися та депресивний стан, тобто можна зробити висновок, що тривожність дійсно впливає на психічне здоров'я студентів, підтверджуючи гіпотезу дослідження.

Для боротьби з високим рівнем тривожності важливо визначити її джерело, аби точно знати, які події чи ситуації є тригерами цієї емоції. Варто розуміти, що тривога є циклічним явищем, тому якщо вона минула, то є велика вірогідність, що стикнувшись з тригером ще раз, рівень тривожності може тільки зрости. Тому, розуміючи, що викликає тривожність, людині простіше з нею справлятися. В таких ситуаціях доцільним буде вихід з зони комфорту та реалістичний погляд на ситуації, що полягає в об'єктивній оцінці небезпеки, яка насправді може не нести жодної загрози.

Тривожність пов'язана з високим рівнем напруги нервової системи, тому потрібно намагатися, щоб вона частіше і довше перебувала у стані розслаблення. З цим гарно справляються медитації, релаксації та дихальні вправи, які допомагають змінити фокус уваги та прислухатися до своїх почуттів. Більш того, вони покращують сон, пам'ять, увагу та концентрацію, допомагають боротися з депресіями та загальним напруженням. Також варто не забувати про відпочинок.

Профілактикою тривожності є постійна фізична активність, яка змушує наш мозок виробляти серотонін, дофамін та ендорфін, які дають людині почуття впевненості, бадьорості та радості, тим самим покращуючи сон та знімаючи стрес.

Необхідно зазначити, що тривожність може бути симптомом інших розладів, тому, якщо побороти тривожність самотійно важко або навіть неможливо, то єдиним правильним рішенням буде звернутися за допомогою до спеціалістів, які зможуть провести професійну діагностику та визначити джерело тривожності.

### **Література:**

1. Царькова О. В., Радченко С. В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. *Актуальні проблеми психології*. К., 2015. Т. 7, Вип. 38. С. 479-491.

## РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХІЧНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ НА РІЗНИХ ОНТОГЕНЕТИЧНИХ ЕТАПАХ

**Білорус Тетяна Володимирівна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти спеціальності 014  
«Середня освіта (Математика)»

**Науковий керівник:**

**Бутузова Л.П.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
м. Житомир, Україна*

### ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАЗДРОЩІВ ПІДЛІТКІВ

Останні десятиліття серед науковців помітно зріс інтерес до питань духовного здоров'я, гармонійного зростання особистості. Особливо увагу викликає збільшення кількості проявів агресивності, конфліктних ситуацій в колективах, зростання показників криміналізації певної частини молоді. Варто осмислити, чи не заздрощі є підґрунтям для зростання низки вищеназваних явищ в суспільстві.

Заздрість – це почуття, яке, напевно, знайоме кожному. Проте заздрощі є негативним і соціально неприйнятним феноменом. Люди здебільшого приховують, заперечують або називають її по-іншому, а саме “біла заздрість”, “незлюбива”. Досить важко оцінити вплив та масштабність заздрощів для становлення особистості на етапі підліткового віку. Вивченню цього феномену присвячені низка зарубіжних [2] та українських досліджень [1], натомість прикладний аналіз та розуміння об'єктів та причин заздрощів підлітків дозволить об'єктивніше підходити до інтервенційних заходів з підлітковою аудиторією.

Перші, суто психологічні, розвідки з окресленої проблеми започатковані у працях М. Кляйн та К. Хорні, а перші наукові спроби теоретико-методологічного аналізу заздрощів належать психоаналітичній школі (А. Адлер, У. Джеймс, О. Кернберг, М. Кляйн, Х. Розенфілд, З. Фройд, Е. Фромм, К. Хорні, К. Юнг). Результати досліджень (Р. Александров, А. Бодальов, Е. Бреус, К. Муздибаєв, О. Соколова та ін.) пов'язують схильність до заздрощів із порушеннями у спілкуванні, непродуктивним соціальним порівнянням та патогенною системою стосунків. У працях С. Бондирєвої, К. Барретта, В. Лабунської, К. Муздибаєва, Д.Родіна, А. Ротмана, П. Селовея, S. Bers, J. Rodin, M. Silver, J. Sabini та ін. висвітлено певні аспекти переживання та механізми виникнення окресленого почуття.

Дослідження з цієї проблематики свідчать, що немає однозначного підходу в тлумаченні феномену заздрощів. У філософських трактатах Аристотеля панувала думка, що заздрість є неоднозначним явищем. Оскільки разом із негативною стороною є і позитивна, як от: неагресивні форми заздрості (наприклад, змагальна заздрість) мотивують самовдосконалення людей [2].

У багатьох роботах інших філософів цей феномен розглядається як глобальне, загальнолюдське явище, де увага зосереджується на їх деструктивних функціях, на демонструванні в різних сферах спілкування у вигляді «нестерпного» захоплення досягненнями іншої людини, у бажанні володіти тим, що належить іншому, або в прагненні відібрати, привласнити досягнення іншого.

Для вивчення причин та об'єктів заздрощів сучасних підлітків нами було проведене опитування, що дозволило виявити індивідуально-психологічні схильності підлітків до доброякісної чи злоякісної заздрості. Вибірку склали 30 осіб, віком від 13 до 16 років, при цьому статеві належності досліджуваних не враховувалась та не виокремлювалась. К. Муздибаєв встановив, що жінки та чоловіки заздять в однаковій мірі, проте варто пам'ятати, що об'єкти та причини заздрощів можуть бути різними, а найвищу статистично значущу схильність до заздрості проявляють студенти, орієнтовані на досягнення і за віком, і за освітньою діяльністю [2]. Переважна кількість опитаних в ході нашого дослідження – це учні Новозаводської ЗОШ I-III ступенів (8-11 класи).

У дослідженні була застосована Шкала для вимірювання доброякісної та злоякісної заздрості «BeMaS» (Crusius & Lange, 2014). В опитувальнику містяться твердження, пов'язані із ситуаціями, в яких особі бракує певних якостей або досягнень чи речей, які є у інших, і вона або бажає цього, або бажає, щоб у інших не було цього. Результати проведеного дослідження засвідчили, що 7% опитуваних переживають почуття доброякісної та злоякісної заздрості на одному рівні, а у 93% учасників переважає доброякісна заздрість.

К. Муздибаєв виокремлює такі компоненти заздрості, які водночас можуть слугувати для виокремлення етапів та детермінант досліджуваного переживання. Отже, ними є:

- 1) соціальне порівняння («... У заздрощів завжди прихованим є порівняння, а де неможливо порівняти, немає і заздрості», писав Ф.Бекон);
- 2) сприйняття суб'єктом переваги іншої людини;
- 3) переживання почуття відчаю, засмучення, а відтак, і приниження;
- 4) неприязне ставлення або навіть ненависть до того, хто перевершує;
- 5) бажання або заподіяння йому шкоди;
- 6) бажання або реальне позбавлення іншого предмета переваги [2].

Також було виведено середні значення показників опитування, де чітко видно велику різницю у перевазі проживання досліджуваними доброякісної заздрості над злоякісною.

Заздрість посилюється в підлітковому віці. Підлітки можуть заздрити всьому: зовнішності, фізичній силі, красі, кольору волосся, наявності нових гаджетів, отриманню високих оцінок і т. д. Будь-яку примху дитини в цьому віці не обов'язково виконувати, інакше почуття заздрості тільки посиляться.

Зважаючи на отримані дані, а саме високий рівень показника проживання почуття доброякісної заздрості, свідчить про наявність чітких цілей у житті та здатність створювати навколо себе необхідне середовище, що вбачаються нами саме як передумови виникнення схильності до заздрості. Відповідно до

результатів опитування ми можемо назвати зовнішні та внутрішні чинники заздрощів, а саме: установку на загальну конкурентність; завищені соціальні очікування; настанови та спонукання до жадібності, егоїзму, гордині тощо; невпевненості в собі; дратівливості; агресивності; схильності до звинувачення себе та інших, тощо.

#### Література:

1. Бутузова Л.П., Дмитрієва С.М. Особистісні патерни заздрісності та совісності в юнацькому віці. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. № 3 (42). 2019. С.11-18.
2. Муздибаєв К. Психологія заздрості. *Психологічний журнал*. 1997. Т.18, № 6 С. 3-12.
3. Савчин М. В. Вікова психологія. Навчальний посібник. Дрогобич.: “Відродження”, 2001. 287 с.

#### Білошицька Анастасія Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальність 014.06  
«Середня освіта(Хімія)»

#### Науковий керівник:

**Бутузова Л.П.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
м.Житомир, Україна*

## РЕФЛЕКСІЯ ПЕДАГОГІВ ЩОДО ПРИЧИН НЕУСПІШНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Неуспішність – це найбільша на сьогоднішній день проблема всього шкільного середовища, серед підлітків будь-яких вікових категорій. Вона може бути викликана багатьма причинами. Серед них розрізняють: соціальні, біологічні та педагогічні. До соціальних причин неуспішності відноситься, те що зараз чесно зароблені знання та оцінки втратили певного значення та не відіграють значної ролі у благополуччі людини. Таким чином знизилась цінність самої освіти. Біологічними причинами можуть бути певні проблеми пов’язані зі здоров’ям учня, яке протягом останніх десяти років має таку тенденцію, як погіршуватись. Педагогічними причинами є некваліфікованість учителя або погано підібраний шкільний персонал, погана викладка основного матеріалу та матеріальне забезпечення.

З метою вивчення думки педагогів про те, якими є основні причини неуспішності учнів, було проведено опитування серед учителів Коростенського міського ліцею №4 Житомирської області. Участь в опитуванні взяли 32 вчителів середньої та старшої ланок школи. Виявилось, що 56,3 % колег вважають, що основною причиною неуспішності учнів є їх негативне ставлення до навчання. Більше четвертини педагогів (28,1%) вказали на негативний вплив однолітків, а 12,5% пов’язують неуспішність з матеріальною забезпеченістю

сімей школярів. Показово, що педагоги мало пов'язують неуспішність з неефективною освітньою програмою.

Щодо суб'єктивних чинників, то тут думки учителів поділились: 37,5% - вказали на учнівські лінощі та 34,4% - завелику кількість ігор та присутність у соціальних мережах, які займають більшу частину часу у школярів.

Більшість учителів 43,8% пов'язує неуспішність з недоліками в діяльності школи (відсутність у класі атмосфери поваги до знань, недоліки в методиці викладання, недостатня організація індивідуальної та самостійної роботи учнів). Приблизно однаково (по 28,1%) розподілились відповіді респондентів щодо впливу на успішність школярів таких чинників як недоліки фізичного та психічного розвитку (слабке здоров'я, відсутність ефективних навичок, недорозвиток пізнавальних процесів) та негативний вплив сімейної атмосфери (рівень життя, конфлікти, негативне ставлення до дитини вдома тощо).

Чимало освітян (65,6%) вважає, що прогалини в знаннях та навичках самостійної навчальної праці стали основною причиною того, що успішність школярів переросла в неуспішність. При цьому п'ята частина педагогів вбачають коерлят неуспішності учіння в низькій вихованості.

Отже, на думку освітян причини неуспішності можуть бути різними та залежати від різних чинників, які впливають на дитину в будь-якій віковій категорії. Дослідження переконують, що ці причини по-різному впливають на хлопців і дівчат. Аби подолати їх потрібно докласти багато зусиль, щоб неуспішність навпаки стала успішністю більшості учнів у школі.

### **Література:**

1. Журавльова С.А. Особистісно-центрований аналіз проблем шкільної неуспішності. Відкритий урок: розробки, технології. 2015. № 6. С.43-46.
2. Калошин В. Ф. Причини невдач в навчанні. Практична психологія та соціальна робота. 2005. №7. С.17-20
3. Кондратенко Л. Знову двійка: шкільна неуспішність як психологічне явище. Психолог. 2012. С. 9-25

**Булгакова Олена Юрїївна**

докторка психологічних наук, професорка,  
професорка кафедри дошкільної педагогіки

**Савченкова Марія Вікторівна**

інструкторка з фізкультури Одеського  
закладу дошкільної освіти «Ясла-садок № 228»

*ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»,  
м.Одеса, Україна*

## **РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ «КАЗКОТЕРАПІЇ»**

В наш теперішній час існує багато практичних методик психологічної допомоги людям. Однак вони, як правило, не в змозі вирішити проблему



поглибленого вивчення психології суб'єкта з поєднанням усвідомленого та неусвідомлених аспектів. Одним з ефективних способів є казкотерапія. Використовування казок та казкових оповідань у практиці психотерапії характерне для всіх основних галузей психології, при цьому різниця полягає в тому, що функціональність при використанні читання та розповіді буде різною.

Казки бувають на різні теми та життєві ситуації, при цьому даючи слухачеві нові перспективи та погляд з іншого боку на проблему. Казку, яку дитина прослухала в дитинстві, на думку засновника аналізу транзакцій Еріка Берна, може визначити майбутнє дитини та стати основою життєвих планів і подальших дій у житті. Слід зазначити, що казки є одним із дієвих інструментів впливу на поле дитячих емоцій, тому їх можна успішно використовувати для роботи з дошкільнятами.

На особистісно-емоційний розвиток дітей дошкільного віку впливають такі важливі аспекти: субординація поведінкових мотивацій дітей, засвоєння моральних норм, поява довільної поведінки, розвиток самооцінки та самосвідомості [2, с. 352]. Фактори, що визначають особистісний розвиток дітей дошкільного віку: генетика, середовище та виховання. У дітей старшого дошкільного періоду розуміння себе як особистості інтенсивно розвивається. З відокремленням свого внутрішнього «Я» від батьків дитина починає існувати самостійно, розвиває свої вольові якості, формує домінуючу мотивацію, засвоює етику та формує вміння контролювати свої емоції та поведінку.

Ефективний метод – казкотерапія, яка використовується для допомоги дітям, які відчувають певні емоційні та поведінкові труднощі. Цей метод ефективно вирішує проблеми, що виникають у дошкільному, молодшому шкільному та інших вікових групах. Казкотерапію можна також використовувати для допомоги агресивним, невпевненим у собі, сором'язливим дітям тощо. Крім того, процес казкотерапії дозволяє дітям усвідомити власні проблеми та побачити різні шляхи їх вирішення.

Як самостійний напрямок казкотерапія народилася у 90-х роках. Провідні казкотерапевти Є. Романова, А. Гнездилов зробили великий внесок у розвиток методів оздоровлення казками. У 1997 році під керівництвом Т. Зінкевич-Євстігнеєвої був створений Санкт-Петербурзький інститут казкотерапії.

Застосування казкотерапії забезпечує контакт між лівою і правою півкулями мозку дітей. У процесі сприйняття казок побудова логічно послідовних сюжетів здійснюється за допомогою роботи лівої півкулі, тоді як права півкуля відповідає за фантазії, уяву та творчість [1, с. 73].

Вибір персонажів у казках та встановлення стосунків між персонажами дуже важливі. Для ефективної роботи важливо правильно вибрати казку або створити власну казку на основі проблеми, а також додати персонажів відповідно до фактичної ситуації. Символічні стосунки між учасниками також повинні бути однаковими [3, с. 596].

## Принципи роботи «Казкотерапії» з дітьми старшого дошкільного віку

Принцип	Завдання (для дитини)	Завдання (для психолога)
Об'єктив-ність та усвідом-леність	Зрозуміти причинно - наслідковий зв'язок у сюжетному розвитку; зрозуміти роль кожного персонажа в події, що розвивається. Дайте відповідь на питання: що сталося? Чому це сталося? Хто хоче, щоб це сталося? Навіщо йому це потрібно?	Показати дитині, що одна подія плавно перетікає з іншої, навіть якщо її не видно з першого погляду. Важливо розуміти призначення кожного персонажу казки, його місцезнаходження, з якої причини він виник.
Трагування	Зрозуміти, що одна і та ж подія або ситуація може мати декілька смислів та значень.	Показати дитині, що одна і та ж казкова сцена може бути виражена по-різному.
Зв'язок з реальністю	Усвідомити, що кожна казкова ситуація розкриває перед нами якийсь життєвий урок.	Потрібно уважно і терпляче опрацьовувати кожен ситуацію з казки, тому що від цього залежить, як дитина буде використовувати ці знання у реальному житті та за яких конкретних обставин.

*Джерело: розроблено автором.*

Все вищенаведене дає підстави стверджувати, що казкотерапія - це напрямок психології, який може впливати на особистісний та емоційний розвиток дітей дошкільного віку. Казка, її сприйняття та емоційне переживання ситуації, в якій знаходиться головний герой казки, виступають умовами для формування емоційного поля та збагачення емоційного досвіду дітей.

На заняттях казкотерапії діти «живуть» різними емоційними станами, виражають свої переживання словами, знайомляться зі словами, що виражають різні емоції, і вчаться розуміти емоційні стани, використовувати вираз обличчя, жести, пози та поведінку персонажів з казки. Під впливом казкотерапії у дошкільників розвивається здатність краще розуміти себе та інших, а також здатність орієнтуватися у реальності.

#### Література:

1. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в философии и психологии. *Вопросы психологии*. 2014. № 2. С.73-85.
2. Зінкевич-Євстигнеєва Т. Шлях до чарівництва. Теорія і практика казкотерапії. СПб.: "Златоуст", 2012. 352 с.
3. Обухова Л.Ф. Вікова психологія. М., 2010. 596 с.

**Булгакова Олена Юріївна**

докторка психологічних наук, професорка,  
професорка кафедри дошкільної педагогіки

**Саєнко Олена Євгенівна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти  
за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта»  
*ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»,  
м.Одеса, Україна*

## **ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗДО ЯК УМОВА РОЗВИТКУ РЕГУЛЯТОРНИХ ФУНКЦІЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У вітчизняній психолого-педагогічній традиції поняття «освітнє середовище» представлено у багатьох роботах. Такі українські науковці, як Т. Андрющенко, Н. Гантаровська, О. Гора, О. Ємчик, І. Карабаєва, В. Кошель, К. Крутій, О. Писарчук розробили теорію і практику освітнього середовища, у якому розкривалося значення оточення і вплив середовища на формування суспільно-значимих установок та цінностей у вихованців. Цей підхід був названий «освітнім середовищем», оскільки можливості середовища у ньому вперше розглядалися не тільки як умова, а й як засіб для виховання. Середовище, в якому зростала і формувалася дитина, стало розумітися авторами як самостійний і міцний фактор для виховання [5].

Ключовим поняттям сучасних методів дослідження навколишнього середовища є «соціальна умова розвитку» – система взаємовідносин дітей із оточуючим світом, організована унікальним для кожної вікової групи чином [3].

Розуміння ролі середовища в дошкільному періоді або будь-якому іншому є ключовим. Л. Виготський застерігає від розгляду оточуючого середовища як сукупності зовнішніх умов, а також від розуміння його з позицій ролі в еволюції тварин, виробленого в біології. Важливість середовища полягає насамперед у своєрідному ставленні дитини до оточуючої соціальної дійсності.

Обстеження середовища можливе за допомогою інструменту ECERS-R, яке дає змогу отримати глобальну оцінку якості освітнього середовища, включаючи інформаційну складову про абсолютні показники середовища (розташування предметних матеріалів) та інформаційну складову про характер взаємодії з середовищем і соціумом. Усі інструментальні пункти та шкали базуються на теоретичних уявленнях про психологічні характеристики та потреби дітей у певному віці, а також враховують індивідуальні аспекти: особисті уподобання та простір для незалежності й самостійності [2].

Шкала ECERS-R, по-перше, задовольняє всі теоретичні вимоги інструменту, розробленого в концептуальних рамках історичної культури. По-друге, дозволяє врахувати віково-психологічні особливості дітей дошкільного віку. По-третє, це важлива додаткова перевага інструменту, яка відбулася до масового визнання, акультурації та гармонізації дошкільної освіти. По-

четверте, ECERS-R десятиліттями активно використовується в дослідницькій практиці за кордоном, що дозволяє інтерпретувати результати цього дослідження в широкому міжнародному контексті [1].

Слід зазначити, що єдиним недоторканим напрямком дослідження оточуючого середовища за допомогою ECERS-R є особисте ставлення дитини до оточуючого світу. Адже важливим аспектом «взаємин» дитини з фізичним і соціальним оточенням є її власне ставлення до нього.

Розуміння емоцій визначається як здатність розуміти природу, причини та наслідки власних емоцій та емоцій інших людей. Розуміння емоцій передбачає ідентифікацію, опис, інтерпретацію, прогнозування та контроль емоційних проявів у повсякденному житті [6] і є частиною підходу «ментальної моделі» до багаторівневої системи репрезентації психологічних явищ і соціального пізнання [4].

У роботі Л. Виготського формула тотожності «Поняття = Емоція = Воля» вказує на динамічну єдність емоції та інтелекту в культурно-історичній теорії психологічного розвитку дітей. Л. Виготський спеціально застерігає від недооцінки ролі емоцій, оскільки вони є внутрішніми детермінантами мислення. Також Ж. Піаже наголошує на важливості інтелектуального та емоційного розвитку у вирішенні основного завдання адаптації дітей до різних ситуацій.

#### Література:

1. Биков В. Ю., Жук Ю.О. Засоби навчання нового покоління в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі. *Комп'ютер у школі і сім'ї*. 2005. №5 (45). С. 20-23.
2. Гармс Т., Кліффорд Р.М., Краєр Д. Шкала оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Третя редакція (ECERS-3). Пер. з англ. О. Тільна. Харків: Вид. «Ранок», 2020. 116 с.
3. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: док. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2012. 475 с.
4. Емоційний розвиток дитини. Упоряд.: С.Максименко, К.Максименко, О.Главник. Київ: Мікрос – СВС, 2003. 112 с.
5. Писарчук О. Т. Особливості формування освітньо-розвивального середовища дошкільних освітніх закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. № 2. С. 44–51.
6. Zelazo, P.D., & Carlson, S.M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, 6(4), 354-360.

**Бутузова Лариса Петрівна**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
**Гордійчук Наталія Миколаївна**,  
**Самборська Дарина Вікторівна**  
здобувачки магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 014.08  
«Середня освіта (Фізика)»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
м. Житомир, Україна*

## **СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ У РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Успішне вирішення задач розвитку особистості юнаків та юнок, підвищення ефективності їх адаптації в суспільстві, навчання та соціалізації багато в чому визначаються рівнем розвитку їх соціального інтелекту. Будучи когнітивною складовою комунікативних здібностей особистості, соціальний інтелект забезпечує адекватну оцінку поточної ситуації у спілкуванні та, як наслідок, успішну соціальну взаємодію особистості з іншими [2].

В ранньому юнацькому віці активно розвиваються взаємини юнаків з однолітками та дорослими, вони дослухаються до їхніх слів, спостерігають за їх поведінкою, в деяких випадках, схильні до ідеалізації, з'являється таке соціальне новоутворення як кохання. Також, в цьому віці відзначається бурхливе захоплення новими ідеями, справами, людьми. Це актуалізує дослідження чинників розвитку соціального інтелекту в ранньому юнацькому віці. Ранній юнацький вік - це період самовизначення, коли формується світогляд особистості, і вона намагається віднайти своє місце у світі. Саме процес самовизначення й обумовлює особливості розвитку в цей віковий період соціального інтелекту.

Термін соціальний інтелект був введений у психологію Едвардом Лі Торндайком (1920), який визначав його як здатність до прогнозування міжособистісних стосунків та вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, які виникають при взаємодії з іншими людьми [1]. Автор виділив три форми інтелекту: абстрактний, соціальний і конкретний. Зміст поняття «соціальний інтелект» і дотепер є дискусійним, втім, як і поняття «інтелект». Розуміючи наукову й практичну значущість проблеми розвитку соціальної сфери особистості, чимало науковців (Г. Айзенк, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Н. Кентор, Г. Олпорт, Р. Селман, Р. Стенберг та інші) присвятили їй власні наукові роботи.

Нами було поставлено за мету виявити статові відмінності у структурі соціального інтелекту осіб раннього юнацького віку. Для вирішення поставлених завдань були використані як теоретичні, так і емпіричні (методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда) та статистичні методи дослідження.

Класичною моделлю соціального інтелекту вважається модель Дж. Гілфорда, який розуміє соціальний інтелект як інтегральну здатність, що

визначає успішність спілкування та соціальної адаптації, як здатність правильно аналізувати свою поведінку та поведінку інших людей, розпізнавати наміри, почуття та емоційний стан людини щодо невербальної та вербальної експресії у процесі взаємодії. Ця здатність необхідна для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Соціальний інтелект об'єднує та регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів: «людина як партнер по спілкуванню, групи людей» [5].

Структурна модель інтелекту Дж. Гілфорда лягла в основу цього дослідження. Відповідно до неї, соціальний інтелект є системою інтелектуальних здібностей, які описуються через чотири фактори, а саме [3]:

1. Здатність передбачати наслідки поведінки людей у певній ситуації, запропонувати їй подальший розвиток.

2. Здатність до бачення загальних істотних ознак у різноманітних невербальних реакціях індивіда.

3. Здатність розуміння зміни значення подібних вербальних реакцій людини.

4. Здатність розуміти логіку розвитку ситуації взаємодії, значення поведінки людей в цих ситуаціях.

Можемо зробити припущення, що соціальний інтелект матиме різні рівні розвитку в юнаків та юнок.

Для виявлення статевої специфіки прояву соціального інтелекту в ранній юності було запропоновано 4 субтести методики Дж. Гілфорда, які спрямовані на розпізнавання: «Історії із завершенням» - результатів поведінки; «Групи експресії» - класів поведінки; «Вербальна експресія» - перетворень поведінки; «Історії з доповненням» - систем поведінки [3].

Респондентами стали студенти першого курсу Житомирського технологічного фахового коледжу Київського національного університету будівництва та архітектури. Вибірку склали 32 респонденти віком 15-17 років, серед яких 16 хлопців та 16 дівчат (50/50%). Опитування проводилось за допомогою Гугл форм.

Розглянувши отримані дані, можна помітити, що 50% опитаних мають середній рівень соціального інтелекту, 12,5% - вище середнього, 3% - високий та 34,5% - нижче середнього. Респондентів з низьким рівнем соціального інтелекту серед опитаних не було. Було виявлено, що найкраще юнаки впорались із завданнями на здатність передбачати наслідки поведінки персонажів у певній ситуації - 22% хлопців і 22% дівчат мають результати високі та вище середнього.

Найважче респондентам дається логічно узагальнювати ситуації соціального досвіду, виділяти загальні істотні ознаки у різних невербальних реакціях людини: всього 3% дівчат мають результат вище середнього та 9,5% хлопців – високий і вище середнього. Незначною виявилася й здатність юнаків та юнок розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, що викликала їх: високий та вище середнього рівня результат мають 12,5 % хлопців та 9,5% дівчат. У завданні на здатність

розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії і значення поведінки людей у цих ситуаціях у 6% хлопців та 12,5% дівчат зафіксовано показники високого та вище середнього рівнів. Проаналізувавши отримані дані по чотирьох субтестах, ми побачили, що високий рівень соціального інтелекту мають лише 3% хлопців, вище середнього рівня – 6% хлопців і 6% дівчат, середній рівень – 19% хлопців і 31% дівчат, нижче середнього – 22% хлопців і 13% дівчат.

Аналіз статистично достовірних відмінностей у проявах соціального інтелекту серед юнаків та юнок (за допомогою t-критерію Стьюдента) засвідчив їх відсутність, хоча за середнім значеннями й виявляються певні розбіжності (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз статевої розбіжностей у виявах соціального інтелекту

		Історії із завершення м	Групи експресі ї	Вербальна експресія	Історії з доповненням и	Загальни й бал Стен
Дівчата	m	3,6	2,8	3,133333333 3	3,06667	2,93333
	$\delta$	0,7367884	0,676123	0,516398	0,703732	0,593617
Хлопці	m	3,625	2,875	2,875	2,625	2,8125
	$\delta$	0,95742711	0,885061	1,024695	1,087811	0,910586
	t	1,5603275	0,825197	-0,30688	-0,89637	0,425833
	p	0,93541456	0,792113	0,380529	0,188595	0,663365

При цьому зберігається тенденція в тому, що дівчатам. Порівняно з хлопцями, краще вдається вербально описувати експресію соціальних стосунків та завершувати варіанти історій соціальної взаємодії.

Наше дослідження підтвердило актуальність проблеми покращення рівня соціального інтелекту у осіб раннього юнацького віку. Найкраще розвитку соціального інтелекту сприяє інтерактивна взаємодія дорослого і юнака. Це можуть бути:

- навчальні соціальні ситуації та рольові ігри;
- рольово-ігрові проєкти;
- спільний перегляд та обговорення фільмів, серіалів юнаками;
- проходження тренінгів для формування позитивної Я-концепції тощо [4].

Таким чином, соціальний інтелект в юнацькому віці потребує додаткового розвитку та вдосконалення різних його компонентів. Порівняльний аналіз вираженості соціального інтелекту в групах хлопців та дівчат не підтвердив достовірних відмінностей в рівні його розвитку. Отримані результати дозволяють доповнити концепцію інтелекту людини, розширити її розуміння не тільки як академічної здібності, але як більш глобальної науки, що включає в себе соціальний інтелект.

### Література:

1. Thorndike E. L. Intelligence and its use. Harper's Magazine. 140. 1920. P. 227-235.
2. Каплуненко Я.Ю. Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій : дис. канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2016. 262 с.
3. Козляковський П.А. Загальна психологія : навч. посіб. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. 240 с.
4. Поняття «соціальний інтелект» в психології. Перший астрологічний. URL: <https://vcf.vn.ua/socialnij-intelekt-ta-emocijnij-intelekt-yednist-vidminnist-vzayemozvyazok/> (дата звернення: 22.09.2022).
5. Харченко С.В. Соціальний інтелект і особливості сприйняття та переробки інформації. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». 2009. Вип. 12. С. 181-188.

**Бутузова Лариса Петрівна**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
**Якубівська Юлія Григорівна**  
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 014  
«Середня освіта(українська мова та література)»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ТА МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

Низка науковців звернули увагу на окремі аспекти ефективності окремих форм, методів та засобів формування моральної самосвідомості дітей. Так, Лавренова М. (2017) досліджувала казку як ефективний засіб збагачення морального досвіду дітей і дійшла висновку, що читання казок, обігрування їх сюжету сприяє формуванню таких рис як доброта, ввічливість, хоробрість [1]. Кобилецька Л. (2018). досліджуючи формування морального виховання за допомогою паремій, відзначила, що діти починають розуміти поняття дружби, любові до ближнього, поваги до батьків [4]. Лисик К. (2019) зазначає, що під час виховання моральних якостей молодших школярів потрібно враховувати досягнення дітей у дошкільному віці й логічно продовжувати, доповнювати й розширювати їх [2]. Метою нашого дослідження став порівняльний аналіз психологічних особливостей формування моральних якостей у дошкільному та молодшому шкільному віці.

Дошкільний і молодший шкільний вік – це особливий період у становленні особистості дитини і формуванні її морально-етичних інстанцій. Досліджуючи моральний розвиток дошкільників та молодших школярів, варто згадати відомі психологічні концепції Кольберга Л. та Піаже Ж., які заклали



психофізіологічне та когнітивне обґрунтування психологічної специфіки морального та інтелектуального розвитку дитини. Кольберг Л. [5] зазначав, що в процесі інтелектуального розвитку дитини відбувається зміна її моральних суджень і виділив три рівні та шість характерних стадій морального розвитку особистості (від чотирьох до двадцяти п'яти років). Кожен рівень передбачає проходження двох стадій. Дошкільники перебувають на першому доконвенційному (доморальному) рівні (першій та другій стадіях) формування інтелекту та моральності. Її суть полягає в тому, що дитина слухається, дотримується встановлених правил дорослими аби уникнути покарання (3-4 роки). Наступні зміни в моральному розвитку характеризують дітей 4-7 років: дошкільники формують слухняність шляхом очікування винагороди від батьків (друга стадія).

Порівняно з дошкільниками, молодші школярі перебувають на другому рівні розвитку моральності (третьій та четвертій стадії) – моралі конвенціональної рольової конформності. Для третього етапу морального розвитку характерне прагнення відповідності соціальним очікуванням і ролям. На четвертій стадії морального розвитку молодші школярі починають розуміти важливість підтримання порядку та закону, виконання своїх обов'язків, прагнуть бути справедливими в усьому [5]. Піаже Ж. виділив основні періоди інтелектуального розвитку дитини: сенсорномоторний період; період репрезентативного інтелекту та конкретних операцій; період конкретних операцій; період формальних операцій [3]. Ідея взаємозв'язку цих концепцій полягала в тому, що перехід на новий рівень морального розвитку дитини неможливий без сформованості певних когнітивних структур, необхідних для опанування моральними інтенціями.

Якщо порівняти формування моральних якостей у дошкільників та молодших школярів, то в дошкільному віці в дітей розвивається слухняність, покірність; поняття добра і зла; дружність; дисциплінованість. У молодших школярів процеси гальмування переважають над збудженням і це сприяє формуванню у них таких важливих якостей як самостійність, здатність приймати рішення, контролювати свою поведінку, дотримуватися загальноприйнятої поведінки у школі.

Механізми формування моральних якостей дітей дошкільного та молодшого шкільного різняться. До механізмів формування моральних якостей у дошкільників можемо віднести ідентифікацію з цінностями батьків, самооцінювання, порівняння себе з іншими, уникнення покарання, отримання винагороди. Суть механізму ідентифікації з цінностями батьків полягає в тому, що дитина дізнається про моральні цінності дорослих, спостерігає за поведінкою дорослого і починає наслідувати цю модель поведінки. Особливість механізмів самооцінювання та порівняння себе з іншими полягає в тому, що дошкільники порівнюють свою поведінку із поведінкою друзів і починають аналізувати чи їхні дії правильні.

Механізм уникнення покарання працює шляхом того, що дитина дотримується правил поведінки, аби уникнути покарання від дорослих.

Заохочення – механізм, що полягає у підкоренні дитини вимогам дорослого задля отримання винагороди [3, 5].

У процесі інтелектуального розвитку змінюються й механізми формування моральних рис. До механізмів формування моральних якостей дітей молодшого шкільного віку можемо віднести: наслідування батьків, створення сприятливих стосунків, задоволення від позитивної оцінки дорослого, перехід від обов'язковості до добровільності тощо. У молодшому шкільному віці діти часто наслідують дорослих, тому батькам варто на власному прикладі показувати прояв доброти до інших, бути чесними по відношенню до дитини, толерантними, ввічливими. [2].

Використовуючи механізми створення сприятливих стосунків, задоволення від позитивної оцінки дорослого дитина прагне показати себе з кращого боку. Таким чином розвиваються старанність, відповідальність, ініціативність.

Зазначені вище моральні якості дошкільників і молодших школярів формуються різними виховними інституціями. У дошкільників формування моральних якостей відбувається переважно шляхом цілеспрямованої виховної педагогічної діяльності вихователів; впливу батьків; наслідування дій дорослих, діяльності гуртків. У молодших школярів моральні якості формуються у процесі освітньо-виховної діяльності загальноосвітніх закладів, діяльності мистецьких організацій, через засвоєння набутих у суспільстві знань, накопичення досвіду моральних дій і вчинків.

Важливу роль у формуванні моральних якостей дошкільників відіграє приклад високоморальної поведінки педагога та батьків, адже спостерігаючи за їх поведінкою діти починають розуміти як варто поводитися. На відміну від дошкільників, у молодших школярів шляхами формування моральних якостей є спільна творча діяльність, постановка проблемної ситуації вчителем, наслідування батьків, доручення різних справ, у процесі виконання яких формуються моральні риси. Важливим шляхом розвитку моральних якостей є засвоєння набутих у суспільстві знань, оскільки дитина ознайомлюється з основними нормами поведінки, засвоює їх і поводить відповідно до правил. Не менш важливим шляхом є накопичення досвіду моральних дій і вчинків, де школярі аналізують ситуації та вчинки, які з ними траплялися і в схожих ситуаціях починають діяти по-іншому.

Отже, в процесі інтелектуального розвитку дитини відбувається зміна її моральних суджень і, як наслідок, маємо різні механізми формування моральних якостей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. До механізмів формування моральних якостей у дошкільників відноситься: ідентифікація з цінностями батьків, самооцінювання, порівняння себе з іншими, уникнення покарання, заохочення або отримання винагороди, а в молодших школярів – наслідування батьків, задоволення від позитивної оцінки дорослого, перехід від обов'язковості до добровільності, усвідомлення власної значимості.

**Література:**

1. Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р., Мукачєво / Ред. кол. : В. І. Кобаль (гол.ред.) та ін. Мукачєво : МДУ, 2017. 213 с.
2. Лисик К. В. Наступність у вихованні моральних цінностей дошкільників і молодших школярів : магіст. робота : спец. 012 “Дошкільна освіта”. Рівнен. держ. гуманітар. універ. Рівне, 2019. С.112
3. Пиаже Ж. Теория Пиаже. Разд. III: Теориястадий. *История зарубежной психологии. 30-е — 60-е годы XX века.* Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. С. 232–292.
4. Формування ціннісно-змістовної сфери дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: матеріали обласної науково-практичної конференції 28 березня 2018 р. ; [за ред. В.В. Шинкаренка, Л. Г. Тарабасова, О. Л. Передерій, Н. В. Олефір]. Дніпро, 2018. 531 с.
5. Kohlberg, Lawrence; T. Lickona, ed. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach, *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues.* Rinehart and Winston.

**Герасимчук Катерина Віталіївна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти зі спеціальності 014  
«Середня освіта (Математика)»

**Науковий керівник:**

**Бутузова Л. П.**, кандатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
м. Житомир, Україна*

## **ВІКОВА ТА ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА ПЕРЕЖИВАННЯ ПІДЛІТКАМИ ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ**

Існуюча суперечність в оцінці характеру впливу самотності на життєздатність людини виражається в певній амбівалентності аналіз: з одного боку її розуміють як деструктивний феномен особистості, з іншого – розглядають як необхідний етап самопізнання, самоідентифікації та самовизначення. Історично огляд питання відчуття самотності викликав у вчених чимало запитань, включаючи й сумніви в існуванні такого почуття. Д.Перлман та Л. Пепло розглядають відчуття самотності як абсолютно реальне, але з позиції норми чи патології, що несе за собою позитивний чи негативний досвід, з огляду на причини виникнення самотності (індивідуально внутрішні та соціально спричинені).

Беззаперечний факт існування підліткової самотності вимагає окреслення такого механізму відображення сприйняття підлітком свого стану самотності та

його практичного застосування як ресурсу. Негативне забарвлення самотності особистість може використовувати як можливість для самовдосконалення та як ресурс для розвитку таких якостей, як альтруїзм, співчуття, милосердя [2, с. 11].

Щодо причин, що призводять до вікового загострення почуття самотності підлітків можна виділити такі, які є спільними як для хлопців, так і для дівчат:

- 1) проблеми у стосунках з батьками;
- 2) відсутність у підлітків сформованих навичок спілкування;
- 3) зміна школи або місця проживання;
- 4) розрив дружніх стосунків;
- 5) розлучення батьків;
- 6) боротьба за любов батьків;
- 7) єдина дитина в сім'ї.

Аналізуючи вікові особливості прояву самотності, Г.М. Тихонов вказує на широку поширеність та інтенсивне переживання самотності в старшому шкільному віці. Молодь є вразливішою та більш схильною до самотності, ніж зрілі або літні люди [1]. Самотність в старшому шкільному віці багато в чому визначається об'єктивними умовами: прагненням жити окремо від батьків (бути від них незалежними), змінами соціальних (у тому числі і міжособистісних) стосунків, переживаннями, пов'язаними з пошуком сенсу свого існування і т. п. Відомо, що в старшому шкільному віці велика роль відводиться колективно-груповим формам спілкування і, разом з тим, наростає значення індивідуальних контактів і прихильностей. Посилюється потреба у встановленні більш широких стосунків, що виходять за межі сім'ї.

Блокування цієї потреби створює ситуацію самотності, яка викликає в багатьох негативні переживання, почуття відчуженості, породжує фрустрацію – емоційно важко переносиме переживання невдачі. На межі підліткового і юнацького віку різко посилюється потреба в статусі, визнанні та повазі з боку однолітків і старших, у підтвердженні своєї особистісної потенції, а також у близьких міжстатевих стосунках. У свою чергу, все це викликає потребу в різкому розширенні соціальних і міжособистісних контактів. Близькі стосунки потрібні підлітку швидше для відображенні власної ідентичності, аніж для подолання пустоти від відчуття самотності. Труднощі в реалізації зазначених потреб часто стають базою для формування негативного переживання самотності. Причини негативних переживань самотності також можуть бути пов'язані з віковими домінантами в психосоціальному розвитку особистості. Відчуття власної самотності нерідко призводить до формування нігілістичного ставлення особистості до суспільства, до розвитку у неї форм поведінки, спрямованих на протиборство з ним або відхід від нього: кримінальні та екстремістські дії, селфхарм, алкоголізм, наркоманія та ін.

До участі в дослідженні почуття самотності (з використанням опитувальника рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела, М. Фергюсона) було залучено 32 підлітка жіночої (17) та чоловічої (15) статі віком від 11 до 17 років. В результаті дослідження було виявлено 12,5% підлітків з високим рівнем суб'єктивного відчуття самотності (по 2 хлопців та дівчат),

59,4% - з середнім (13 хлопців і 2 дівчат). Водночас низький рівень самотності діагностовано у 28,1% підлітків, представлених лише дівчатами.

Щодо показників соціальної ізольованості, то 59,4% респондентів характеризуються середнім рівнем його вияву, 28,1% - низьким та 12,5% - високим. Такі підлітки відчувають нестачу спілкування, безпорадність, відсутність розуміння з боку близьких і друзів. Більшість підлітків час від часу відчувають самотність, та попри це можуть контролювати ці переживання.

Подальший аналіз даних було спрямовано у площину порівняння рівня ізольованості підлітків залежно від їх віку (таблиця 1).

Таблиця 1

## Вікові особливості рівня самотності у підлітків

Вік	Рівень самотності %		
	Високий	Середній	Низький
11-12 років	3	73	23
13-14 років	0	62	38
15-17 років	2	87	11

Як бачимо, незалежно від віку, у більшості підлітків переважає середній рівень самотності. Цей відсоток досягає свого максимуму у старшому шкільному віці. Підлітки, які прагнуть уникнути самотності та шукають будь-яку можливість для спілкування, здебільшого не мають впевненості щодо власного впливу на життя, почуваються безпорадними. Крім того, вони менше переймаються емоційними станами інших, ніж ті, у кого залежність від спілкування виражена на нижчому рівні.

Якщо ж порівнювати підліткову самотність за статтю, то відсоткове співвідношення самотніх хлопців та дівчат буде наступним: високий рівень самотності – 50% хлопців та 50% дівчат, з середнім рівнем самотності – відповідно 68,4% та 31,6%, з низьким рівнем самотності всі 100% були дівчатами. Постійна самотність розвивається тоді, коли тривалий час підліток не може визначитися, чи задовольняються його психосоціальні зв'язки, чи ні. Емоційна самотність визнається як результат відсутності тісної прихильності до якої-небудь особи або розриву подібних емоційних стосунків. Самотність може виникати при емоційній депривації батьків, відкидання з боку дорослих.

Підсумовуючи роботу, можемо зауважити, що обрана нами тема є актуальною для подальших досліджень. Полем для подальшої роботи може стати розробка методів та технік, спрямованих на подолання самотності серед підлітків.

**Література:**

1. Железнякова Ю. В. Самотність у підлітковому віці як соціально-психологічна проблема. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2013. Вип. 19. С. 67-74.
2. Львовичкіна О.В. Самотність підлітка як психологічна проблема. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Т.7, вип.37. С. 126-134.

Дмитренко Юліана Володимирівна  
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053  
«Психологія»

Науковий керівник:  
Кириченко В.В., доктор психологічних наук,  
професор, професор кафедри соціальної та практичної психології  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна

## ОСОБИСТІСНИЙ ПРОФІЛЬ КОРИСТУВАЧІВ ВІРТУАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Стрімкий розвиток суспільства на сучасному етапі в умовах цифровізації багатьох сфер людської діяльності передбачає активне використання соціальних мереж. Не зважаючи на свої переваги, у багатьох випадках віртуальний простір може чинити на особистість деструктивну дію, спричиняючи інтернет-залежність, адиктивність [2; 3; 4]. Тому емпіричне вивчення особистісного профілю користувачів у соціальних мережах є умовою попередження деструктивної дії віртуального середовища на особистість.

Із метою вивчення особистісного профілю користувачів соціальних мереж у юнацькому віці нами були використані методики: 1. методика визначення основних мотивів вибору (Є.Павлютенков); 2. тест-опитувальник самоствавлення (В. Столін, С. Пантелеєв). У дослідженні взяли участь 40 респондентів ЖДУ імені Івана Франка (по 20 осіб у кожній групі: юнаки та юнки у віці 17-19 років).

У групі юнок у процесі дослідження позитивного або негативного ставлення до свого зовнішнього вигляду за тестом-опитувальником самоствавлення (В. Столін, С. Пантелеєв) були отримані такі результати (табл.1).

**Таблиця 1**

Розподіл опитуваних за самоствавленням, % (юнки)

Полюс самоствавлення	Глобальне самоствавлення	Диференційоване самоствавлення		
		Самоповага	Аутосимпатія	Очікування ставлення інших
Позитивний	30	30	40	40
Негативний	70	70	60	60

Як бачимо, у більшості опитаних юнок переважаючим було негативне емоційне ставлення до себе за шкалами: «глобальне самоствавлення» (70%), самоповага (70%), «аутосимпатія» (60%), очікування ставлення інших (60%).

У групі юнаків результати розподілилися наступним чином (табл.2.).

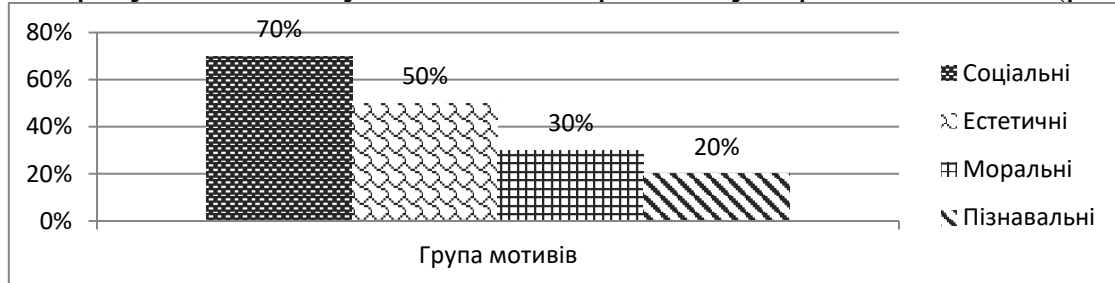
**Таблиця 2**

Розподіл опитуваних за самоствавленням, % (юнаки)

Полюс самоствавлення	Глобальне самоствавлення	Диференційоване самоствавлення		
		Самоповага	Аутосимпатія	Очікування ставлення інших
Позитивний	60	70	60	60
Негативний	40	30	40	40

Отже, у групі юнаків показники самоствавлення у більшості випадків були позитивними за шкалами «глобальне самоствавлення» (60%), самоповага (70%), «аутосимпатія» (60%), очікування ставлення до інших (60%). Дане дослідження свідчить про завищений рівень самоствавлення юнаків до себе.

За методикою вивчення основних мотивів вибору (Є. Павлютенкова) мотиви перебування юнок у соціальних мережах були розподілені так (рис.1.).



**Рис.1.** Ранжування мотивів користування соціальними мережами серед юнок, у %

Із результатів рис.1. спостерігаємо, що переважаючими мотивами перебування у соціальних мережах серед юнок був мотив самоствавлення у процесі комунікації у віртуальному просторі (70%), мотив естетичного розвитку (50%). Пізнавальні та моральні мотиви прослідковувалися рідше. Юнки, яким були притаманні такі результати, характеризуються переважно негативним рівнем самоствавлення до власної особистості (негативна кореляція між шкалами «аутосимпатія» ( $r = -0,73$ ) та «пізнавальні мотиви» ( $r = -0,54$ ); із шкалами «самоповага» та шкалою «моральні мотиви» ( $r = -0,49$ ). На противагу цього, соціальні мотиви позитивно корелюють із негативними проявами самоповаги ( $r = 0,61$ ) та із антипатією серед опитаних ( $r = 0,44$ ).

Результати юнаків за методикою відображає рис.2.



**Рис.2.** Ранжування мотивів користування соціальними мережами серед юнаків, у %

Як бачимо, основними мотивами користування юнаків соціальним віртуальним простором є: пізнавальні (60%), соціальні (40%). Це свідчить про те, що опитані користуються соціальними мережами, щоб пізнати щось нове, меншою мірою спрямовані на соціальний аспект комунікації (30%) та пошук естетичних ідеалів (30%) на відміну від юнок. Це свідчить про те, що поведінка юнаків є прагматичною та, на противагу юнкам, позбавлена тяжіння до встановлення соціальних контактів, самоствавлення через спілкування тощо.

Також варто додати, що пізнавальні мотиви юнаків мають позитивну кореляцію із самоповагою ( $r = 0,58$ ), із аутосимпатією ( $r = 0,49$ ). Соціальні мотиви перебування у віртуальному середовищі, навпаки, - негативно

корелюють із завищеними очікуваннями юнаків щодо ставлення до них із боку оточуючих ( $r = - 0, 71$ ), естетичні мотиви мають негативний кореляційний зв'язок із аутосимпатією юнаків ( $r = - 0, 39$ ) та із їх самоствавленням.

Отже, результати дослідження є свідченням того, що юнки характеризуються переважно негативним самоствавленням до власної зовнішності, власних характеристик (моральних, фізичних), недооцінюючи себе та прагнуть до визнання та самостввердження у віртуальному середовищі, а не у реальному, у світі соціальних мереж. На противагу цим результатам, юнаки мають характеристики, які корелюють із завищеним рівнем самоствавлення та завищеними очікуваннями щодо ставлення інших до їх особистості.

Із огляду на результати вивчення особистості користувачів соціальних мереж доцільними стануть засоби тренінгів особистісного зростання, а також тренінгових занять, спрямованих на підвищення рівня компетентності осіб юнацького віку щодо безпечного перебування у віртуальному соціальному середовищі як чинника попередження інтернет-залежності, адикцій у їх поведінці (вправи «Інтернет та все про нього», «Сучасні технології: шкода чи користь?»); тренінги, спрямовані на формування позитивної Я-концепції особистості (вправи на пізнання власних емоцій і станів «Пізнай себе»), вправи на формування сприятливого комунікативного клімату у міжособистісній взаємодії учасників тренінгу, на формування навичок спілкування, на виховання у собі позитивних якостей (розуміння, толерантності, підтримки), вправи, спрямовані й на створення позитивного настрою у процесі комунікації учасників «Посмішка по колу», «Передай настрої», «У дружбі – наша сила» та ін. [1, с. 60]. Тренінги також повинні передбачати такі форми й методи взаємодії між учасниками, як: спільні обговорення проблеми заняття, бесіди, перегляд відеофільмів (наприклад, на тему причин й наслідків інтернет-залежності, правил користування соціальними мережами особистості у випадку кібербулінгу або сталкінгу тощо).

### Література

1. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: Навчальний посібник. Київ: Четверта хвиля, 2014. 256 с.
2. Гірчук О.В. Чинники становлення самоствавлення особистості. Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства: Монографія колективна / За ред. Л.В. Помиткіної, О.П.Хохліної. К.: ТОВ «АльфаПК», 2019. С. 60-66.
3. Кириченко В.В. Особистість у сучасному інформаційному суспільстві: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 245 с.
4. Morris M. The internet as mass medium. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2012. №4. P.10-12.



**Жаботенко Катерина Костянтинівна**  
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю  
053 «Психологія»

**Науковий керівник:**

**Галушко Л.Я.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології та соціальної роботи  
*Центральноукраїнський державний університет  
імені Володимира Винниченка  
м. Кропивницький, Україна*

## **ПРОБЛЕМА ІНФОРМАЦІЙНОГО ВПЛИВУ ІНТЕРНЕТ РЕСУРСІВ НА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Починаючи з раннього віку, сучасна дитина є об'єктом впливу засобів масової інформації. Це створює проблему інформаційної безпеки особистості в умовах глобальної інформатизації суспільства. Значна кількість нефільтрованої інформації деморалізує, зокрема, найбільш уразливу частину нашого суспільства – дітей, нав'язуючи їм штучно спотворене уявлення про норми і цінності людського життя [2, с. 21]. Ця інформація складає суперечливий, агресивний та негативний характер і впливає на соціально-моральні орієнтири суспільного життя. У зв'язку з цим, виникає проблема інформаційної безпеки, без вирішення якої важко уявити повноцінний розвиток особистості.

Медіа-освіта у дослідженнях науковців В. Іванова, О. Волошенюк, Л. Найдьонова є фундаментальною складовою інформаційної безпеки країни та складає стратегічну роль у вихованні медіа культурної особистості, формуванні української ідентичності. Головними завданнями якої є сприяння:

– медіа інформаційної грамотності як комплексу умінь, знань, що дають споживачам можливість ефективно і безпечно користуватися медіа, усвідомлено обирати, розуміти характер контенту і послуг, приймати рішення та користуватися повним спектром можливостей, які пропонують нові комунікаційні технології та медіа інформаційні системи, а також можливість захистити себе від шкідливого або вразливого інформаційного матеріалу;

– медіа імунітету особистості, що уможливіть протистояння агресивному медіа середовищу і деструктивним медіа інформаційним впливам, який забезпечить психологічне благополуччя при споживанні медіа продукції та захистить від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих/прихованих впливів;

– рефлексії і критичного мислення як психологічних механізмів, які забезпечують свідоме споживання медіа продукції, тощо.

Здійснюючи наукову розробку окремих аспектів питання інформаційної безпеки дітей дошкільного віку, нами було проведено опитування вихователів дошкільних навчальних закладів м. Кривого Рогу (100 респондентів) та батьків дітей, які їх відвідують (80 респондентів).

Аналіз відповідей дозволив виокремити ряд проблем, які особливо гостро стоять перед педагогічним і батьківським співтовариством щодо безпечної взаємодії дитини-дошкільника з медіапростором: *по-перше*, відсутність цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх педагогів до забезпечення інформаційної безпеки дошкільників; *по-друге*, низька медіа освіченість батьків, які загалом несвідомо демонструють дитині способи взаємодії з медіа продукцією, не звертаючи при цьому увагу на її зміст.

Одним із видів інформаційно-психологічного впливу є пропаганда, зміст якої складає діяльність із розповсюдження та популяризація ідей (політичних, філософських, наукових, художніх, мистецьких тощо) у суспільну свідомість [2, с. 62]. Це забезпечує маніпулювання нею. Тому для досягнення поставленої мети необхідно викликати певні емоції у людей, а її основною функцією є створення вигаданої, паралельної реальності [2, с. 24]. Тому широке залучення мас-медіа з їх технологічними і мультимедійними можливостями є запорукою масового, швидкого та ефективного інформаційного впливу. Розрізняють позитивну та негативну пропаганду. Перша сприяє соціальній гармонізації, злагоді, вихованню у дітей відповідності із загальноприйнятими цінностями. Негативна характеризується як агресивна пропаганда, що пропагується на всіх російських каналах і ретранслюється на територію України, особливо, на тимчасово неконтрольовану її частину.

Отже, дію пропаганди на дитячу свідомість варто розглядати у двох аспектах як: безпосередню негативну дію інформації на дитячу свідомість, вплив на її психофізичне здоров'я та емоційний стан; детермінований у часі негативний інформаційний вплив на формування особистості та закладання основних патернів на майбутнє. Тому це питання не лише пов'язано із інформаційною політикою та безпекою дитини, але і є викликом для державної політики щодо підростаючого покоління.

### Література:

1. Брижко В. е-боротьба в інформаційних війнах та інформаційне право : монографія / В. Брижко та ін. ; за ред. д.е.н., проф., члена-кореспондента АПрН України М. Швеця. К. : НДЦПІ АПрН України, 2007. 234 с.
2. Жарков Я. та ін. Інформаційно-психологічне протиборство (еволюція та сучасність) : Монографія / Я. Жарков, В. Петрик, М. Присяжнюк та ін. К.: ПАТ «Віпол», 2013. 248 с.

**Журбей Наталія Вікторівна**

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю  
016 «Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Тичина Ірина Миколаївна**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
декан соціально-психологічного факультету  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ГРА У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Проблема засвоєння мови привертає увагу відомих дослідників різних спеціальностей. Актуальність даного дослідження зумовлена особливою роллю, яку відіграє рідна мова у формуванні особистості дітей дошкільного віку.

Мова і мовлення традиційно вважалися в психології, філософії та педагогіці тим моментом, де сходяться різні лінії психічного розвитку — розвиток мислення та пам'яті, формування уяви, емоційної сфери. Як найважливіший засіб спілкування людей, мова є основним шляхом залучення людей до духовних і культурних цінностей людської цивілізації, а також необхідною умовою виховання та освіти.

Дошкільний вік - це період активного засвоєння дитиною розмовної мови, становлення і розвитку всіх сторін мови. Особливу роль у розвитку мовної діяльності дітей дошкільного віку відіграє ігрова діяльність, як провідна діяльність у цьому віці. За допомогою гри дитина оволодіває усіма сторонами мови: фонетичною, граматичною, лексичною. У своїй роботі ми ставили за мету дослідити роль гри у мовному розвитку дітей дошкільного віку [6].

Одним із головних положень теорії навчання дітей є те, що гра є історично сформованою діяльністю. Таке розуміння природи гри та закономірностей її розвитку відображено у працях Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, Д.Б.Ельконіна та інших дослідників. Вчені вважають, що дитяча гра виникає спонтанно і природно, віддзеркалюючи трудову і громадську діяльність дорослих.

Одними з перших кваліфікували гру як педагогічне явище Я.А. Коменський, Є. А. Покровський, І. А. Сікорський, К. Д. Ушинський, Ф. Фребель. Вони підкреслювали, що саме у грі дитина отримує унікальну можливість розвиватися, проявляти власну активність та творчість, розкривати свій творчий потенціал [7].

Наше дослідження ми плануємо побудувати у три етапи. На першому планується провести діагностику рівня розвитку мовлення дітей 4 – 5 років. На другому окреслити зміст педагогічної роботи, спрямованої в розвитку мовної діяльності дітей середнього дошкільного віку. На третьому етапі - оцінити ефективність проведеного педагогічного впливу.

Окреслюючи зміст педагогічної роботи, на нашу думку, важливо враховувати такі моменти:

1. Гра приносить дітям радість і є потужним засобом стимулювання активного сприйняття мови і вироблення самостійної мовної діяльності. Навіть граючи на самоті, маленькі діти часто розмовляють і висловлюють свої думки вголос.
2. Гра з іграшками дуже корисна для розвитку мови та мислення маленьких дітей, оскільки вони не тільки самостійно граються з іграшками, але й навчають їх грати.
3. Декламація та співи, що супроводжуються музикою, також важливий спосіб розвитку дитячої мови. Особливо успішно вони запам'ятовують вірші та пісеньки, які супроводжуються рухами.
4. Ознайомлення дітей з навколишнім світом також сприяє розвитку мови та мислення дітей. Важливо привертати увагу дитини до предметів і явищ навколишнього світу.

#### Література:

1. Алексеева М.М. Яшина В.І. Мовленнєвий розвиток дошкільнят. К: Академія, 1999. 159 с.
2. Арушанова А. Г. Мова та мовленнєве спілкування дітей: Книга для вихователів М.: Мозаїка-Синтез, 1999. С. 99.
3. Білоус Є. Розвиток мови та фонематичного слуху в театральній-ігровій діяльності. *Дошкільне виховання*. 2009. № 7. С.66-70.
4. Бондаренко О.К., Матусік О.І. Виховання дітей у грі. К. 1996.
5. Ветчинкіна Т. Ігрова діяльність як коригування мовних порушень у дошкільника. *Вчитель*. 2009. № 3. С.14-15.
6. Губанова Н.Ф. Ігрова діяльність у дитсадку. Мозаїка – Синтез, 2008. 128с.
7. Ушакова О.С. Програма та методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку в дитячому садку / Автор-упорядник Ушакова О. С. К.: АПО, 1994. 63 с.

**Конюкова Ірина Юріївна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 014.01  
«Середня освіта (Українська мова і література)»

**Науковий керівник:**

**Бутузова Л. П.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка, кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
м. Житомир, Україна

### **ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-СОЦІАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ В УЧНІВ РІЗНОГО ВІКУ**

Основну роль в організації освітнього процесу і в навчальній діяльності відіграє різна за своєю природою мотивація. Доведеним фактом є те, що пізнавально-соціальна мотивація має найстійкіший ефект не лише в активізації

учбової діяльності учня, але й позначається на характері навчально-пізнавальної діяльності учня, визначає планування вчителем навчального навантаження. Увага педагога має бути сконцентрована на тих стимулах, які активізують не лише процес активного цілеспрямованого засвоєння досвіду, але й розвиток особистості учня в процесі навчання.

«Мотивація – система спонукань які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість» [3]. Конструктивна мотивація учіння складається з пізнавального інтересу та соціальних мотивів. Перевага одного із мотивів має неабиякий вплив на ефективність навчальної діяльності школяра. В загальному вигляді, мотивація учіння ґрунтується на пізнавальній потребі, мотиві і сенсі навчання. Мотивація навчальної діяльності школяра може бути як негативною, так і позитивною, але пов'язаною з мотивами, що постають поза навчальною діяльністю. Наприклад, це може бути мотивація пов'язана з соціальними прагненнями або ж мотивація, яка стосується лише навчальної діяльності, або схвалення у певних колах, шлях до особистого благополуччя.

Навчальна мотивація характеризується стійкістю, спрямованістю, динамічністю. Тому, структуру навчальної мотивації утворюють: зовнішні (орієнтовані на нагороду або уникнення покарання) та внутрішні (орієнтовані на процес та результат) мотивації [2]. Варто зазначити, що у процесі навчання тип навчальної мотивації учня змінюється. Якщо мотивація спрямована на способи, а не на результати діяльності, то тоді її дієвість сильніша [2].

Характерно, що важливим є й врахування психологічних особливостей віку дитини, індивідуальних особливостей, докладаючи зусиль щодо формування мотивації школярів. Тому зосередимося на аналіз мотивації учнів початкової школи, молодших підліткових класів, старших підліткових класів та старшокласників.

Отож, для учнів початкової школи характерним є перехід від ігрової до учбової діяльності (Д.Ельконін). Учбова діяльність учнів підтримується переважно за рахунок зростання самооцінки, самозадоволення, самоповаги, усвідомлення необхідності навчання [1]. В такому віці дітей мотивує хороша оцінка, похвала. Тому для цього віку, на думку В.Цюх [2], важливо:

- «Навчати, граючись» або «граючись, навчати».
- Створювати ситуації успіху для дитини, формувати у неї віри у власні сили.
- Розвивати природну допитливість дитини, зробити процес навчання цікавим...» .

Молодший підлітковий вік вважається переломним для школярів через перехід з початкової школи до 5-го класу. Саме в цей момент відбувається багато змін: збільшення рівня навчального навантаження, зміна характеру взаємостосунків з більшою кількістю вчителів. Відбувається посилення важливості вміння дитини самій організувати власну діяльність. Тому, щоб не втратити інтерес до навчання, Л. Зелінська виділила умови формування в учнів мотивації: «використання на уроці особистісно орієнтованого цікавого матеріалу; підтримка прагнення до саморозвитку і самовдосконалення;

формування допитливості та пізнавального інтересу; збагачення мислення інтелектуальними почуттями; стимулювання появи емоційного задоволення від процесу навчання; формування адекватної оцінки власних можливостей; використання різних способів педагогічної підтримки; виховання почуття обов'язку, відповідального ставлення до навчальної роботи...» [1, С.230].

Оскільки для старших підлітків провідною діяльністю стає спілкування з ровесниками, то школярі в цьому віці є чутливими до критики, емоційно вразливі, чутливі до невдач та помилок. Найкращий спосіб вплинути на них - це повага та визнання їх особистості. Розвивається здатність до розумових експериментів. Найважливішим досягненням підлітків для аналізу навколишнього світу є вміння оперувати гіпотезами під час вирішення інтелектуальних завдань. Тому доцільно забезпечити школяру можливість виражати свою індивідуальність, підтримувати висловлювання власної думки, створити безпечні умови спілкування без осуду, критики та зауважень, давати можливість проявити свою самостійність та відчути впевненість в собі від досягнень в учбовій діяльності. Для цього варто обирати інтерактивні методи навчання на уроці, які сприяють реалізації та задоволенню потреби у спілкуванні. Сприятливою для мотивації є й створення на уроці атмосфери зі свободою вибору: обирати завдання для виконання, відповідати з місця чи біля дошки, альтернативні форми виконання домашніх завдань тощо [2].

Якщо говорити про старшокласників, то їх мотивація до навчання значною мірою заломлюється крізь призму вибору майбутньої професії. Тому інтерес до знань залежить від атмосфери у школі, від планів самих юнаків та юнок, від усвідомлення старшокласником вигідних позицій, які надає навчання та знання, учбові результати. У старшокласників мислення стає цілісним, знання трансформуються у когнітивну модель світу, що слугує основою для формування світогляду. Виникає стійке бажання показати на що здатний школяр, продемонструвати свою неповторність, унікальність.

Успіх будь-якої навчальної-діяльності учнів завжди залежить від того, як вчитель змотивує школярів. Це починається з першого уроку і підтримується весь час. Тому, процес мотивації розділяють на три частини: початкова мотивація, підтримувальна мотивація та завершальна мотивація [2]. Всі ці мотиваційні комплекси здійснюються за допомогою спеціальних методів та прийомів [2], [3].

Перша частина – початкова мотивація. На початку вивчення навчального предмету, а також на початку вивчення будь-якої навчальної теми дуже важливо «захопити» клас, викликати інтерес. Тут доцільними є такі методи, як сугестія, комунікативна атака, доведення та переконування.

Друга частина – підтримувальна мотивація. Тут має здійснюватися підтримка активності та зацікавленості тих, хто навчається, через конкретні завдання. Тому, використовують такі методи, як делегування та долання перешкод.

Третя частина – завершальна мотивація. В цій частині важливо забезпечити мотиваційну готовність учнів до подальшого навчання.

Всі ці прийоми та методи допоможуть змотивувати учнів та дати поштовх навчатися не тільки з користю, але й із задоволенням.

Отже, мотивація відіграє важливу роль в учбовій діяльності учнів. Тому, вчителю варто формувати пізнавально-соціальну учбову мотивацію в учнів відразу, на перших же етапах навчальної діяльності. Мотивація учіння залежить від вікової категорії школярів.

### Література:

1. Зелінська Л. Підвищення знань молодших школярів шляхом мотивації навчальної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/12/008-36.pdf>
2. Особливості мотивації навчання відповідно до вікових особливостей учнів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://snvk.org.ua/osoblivosti-motivacii-navchannya-vidpovidno-do-vikovih-osoblivostej-uchniv-19-28-17-29-07-2020/>
3. Сергеєнкова О. П. Педагогічна психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 168 с.

**Корчинська Юлія Владиславівна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 014.06  
«Середня освіта (Хімія)»

**Науковий керівник:**

**Бутузова Л.П.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## РІВЕНЬ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Одна з основних проблем сучасного освітнього соціуму – зниження, а подекуди й відсутність, бажання та інтересу дітей вчитися, отримувати знання. Нерідко бажання до науки зникає в перші роки навчання, а в деяких і зовсім відсутнє. Вивчаючи мотиваційну складову як компонент навчальної діяльності, українські науковці (О.Макаревич, 2006; С. Канюк, 2002) вважають, що саме у молодшому шкільному віці закладаються основи мотивації навчальної діяльності, а у ранньому підлітковому закріплюється та набуває стійкості певний характер мотивації до учіння.

Нами було розроблено та апробовано власну анкету вивчення мотиваційної сфери учнів 4-7 класів з метою визначення та надання необхідної підтримки класним керівникам школи щодо врахування специфіки мотивації школярів. На базі ЗОШ № 1 Сокирянського ліцею, ЗОШ № 2 Романківецького ліцею ім. К.Ф. Поповича практичними психологами була проведена апробація анкети «Мотиви навчання учнів». Вибірку склали 400 учнів середньої школи.

Результати засвідчили розкид значень та максимальну представленість різних рівнів та видів мотивації учіння. В більшості випадків учнями обиралися позиційні мотиви (утилітарні, особистісні), тоді як вищій ефективності учбової діяльності та стійкості інтересу до учіння більше сприяє переважання пізнавальних та соціальних мотивів. Вони відобразилися на найнижчому рівні, особливо у учнів 7-их класів.

На рисунку 1 подано графічне зображення вираженості усіх рівнів мотивації школярів відповідно до класу шкільного навчання. Як бачимо, неоднорідно представлені всі п'ять рівнів мотивації, залежно від переважання кожного з них у досліджуваних паралелях. Так, більшість учнів (47%) має високий рівень мотивації до учіння і 4% – максимальний. Середній рівень у 39 % учнів, у 7 % - нижче за середній, низький – у 3% учнів, які потребують додаткового, глибшого вивчення та індивідуальної уваги.

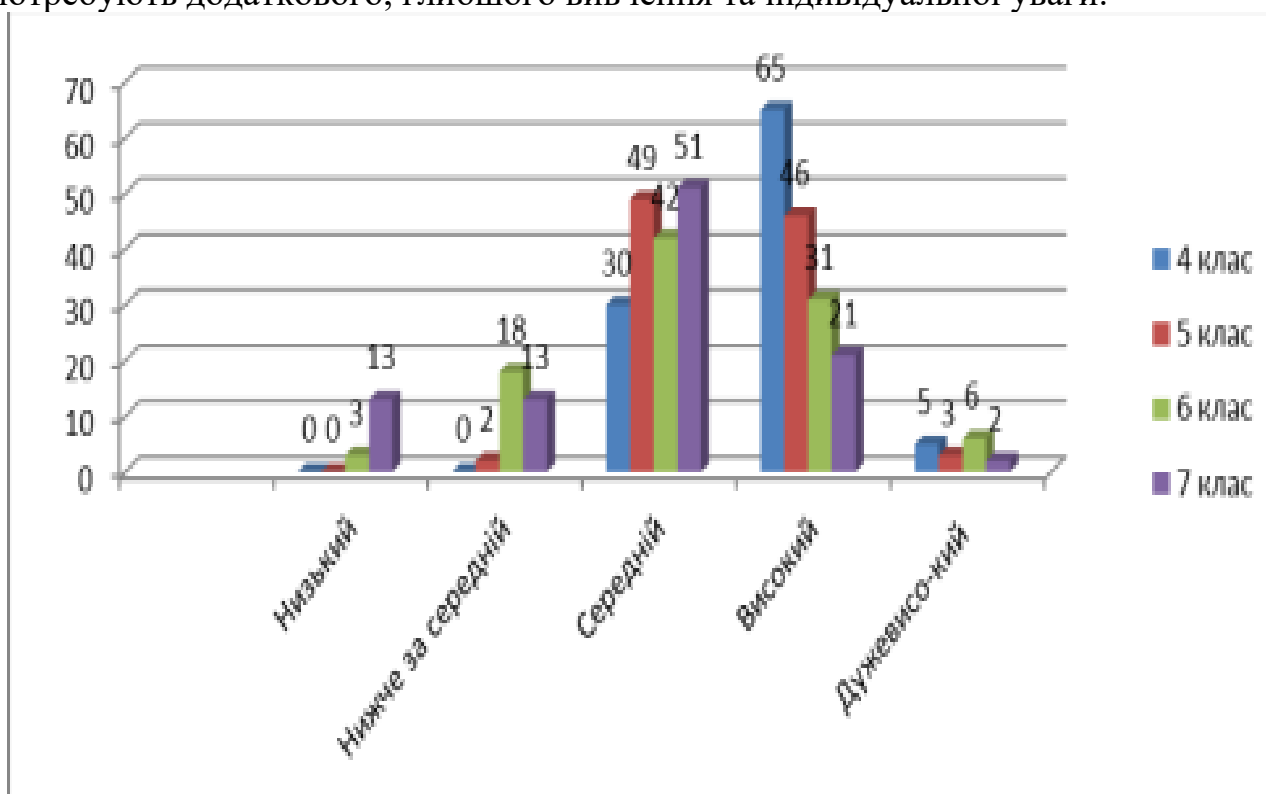


Рисунок 1. Рівні навчальної мотивації учнів середньої школи

Помітною виявилася тенденція до поступового зниження високої мотивованості до учіння школярів в міру зростання року навчання у школі (класу). Однак дуже високий рівень, попри слабку вираженість, майже не змінювався. При цьому низькі показники мотивації також максимально проявилися в учнів 7 класу. Ці дані можуть свідчити про те, що стабільна висока мотивація, сформована на рівні навчання в початковій школі, може зберігати стійку тенденцію стабільності.

Результати дослідження засвідчили також зростання середнього рівня мотивації у проміжку між 4 та 5 класом, з подальшою її стабілізацією. Як бачимо, переважна більшість респондентів мають домінуючий середній рівень учбової мотивації.



Важливим чинником мотивації молодших підлітків є ставлення батьків до учіння, їх здатність та готовність допомогти. Результати нашого опитування показали, 65% батьків частково роз'яснюють матеріал та виконують завдання спільно зі своєю дитиною; 32% - допомагають в усіх роз'ясненнях т завданнях; 47% - допомагають з шкільним приладдям, але не у навчанні.

Наші спостереження показали, що існує чотири помилки, яких припускаються батьки. Першою помилкою є те, що батьки вважають, що лише вчителі та школа відповідальні за мотивацію учіння школярів, тим самим перекладаючи свою частину відповідальності у формуванні пізнавальної та соціальної мотивації своїх дітей. Друга помилка: відсутність чіткої організації життя учня, недотримання режиму дня, бездоглядність у побуті. Третя помилка батьків – силові та насильницькі методи виховання: придушення особистості, погрози, фізичні покарання або, навпаки, надмірна опіка. Четверта помилка: «знищення» мотивації до навчання шляхом висміювання, некоректних висловлювань, порівняння з іншими дітьми, прогнозування «ситуації неспіху». Проекція своїх очікувань на доньку чи сина - одна з найпоширеніших помилок батьків, що є не завжди навіть усвідомлюваною. Ще однією помилкою може бути віра батьків в те, що діти повинні розділяти інтереси, які були у них в дитинстві. Це своєрідне батьківське нарцисчне розширення через дитину. Деякі батьки не допускають навіть думки про те, що їх дитині та ж сама діяльність може бути зовсім нецікавою.

Проведене дослідження не вичерпує усіх психологічних аспектів вияву та формування мотивації учіння школярів середньої школи. Перспективним нам вбачається аналіз гендерної динаміки становлення різних видів мотивації учіння підлітків.

#### Література:

1. Гулеватий В. Л. Шляхи підвищення мотивації навчання. Вінниця, 2006. 74с.
2. Канюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. С. 238–248.
3. Коваленко О. Е. Мотивація навчальної діяльності. Методика професійного навчання. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <http://forca.com.ua/knigi/navchannya/metodika-profesiinogo-navchannya>.
4. Макаревич О. Мотивація як підґрунтя дій особистості. *Соціальна психологія*. 2006. № 2 (16). С. 134–141.

**Кримова Наталія Олексіївна**

кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри сімейної та  
спеціальної педагогіки і психології

**Мозгова Ольга Русланівна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти  
*ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»,  
м.Одеса, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Творчі здібності людини слід визнати найістотнішою частиною її інтелекту, тому завдання їх розвитку є одним із найважливіших завдань у вихованні сучасної людини. Адже всі культурні цінності, накопичені людством, є результатом творчої діяльності людей. І те, наскільки просунеться вперед людське суспільство у майбутньому, визначатиметься творчим потенціалом підростаючого покоління. Розвиток творчих здібностей у дітей сприяє всебічному розвитку їхньої особистості, підвищує можливості подальшого навчання, тому пошук оптимальних шляхів творчого розвитку дітей у процесі освіти сьогодні є одним із соціально значимих, пріоритетних завдань педагогічної науки і суспільства у цілому.

У науковій літературі зазначено, що саме дошкільний вік характеризується потенційними можливостями для розвитку складних форм сприйняття, мислення, уяви, тому багато з того, що діти отримують у дошкільному віці, залишається на все життя [1; 3]. Вікові особливості проявляються і в специфіці мислення, схильності до наслідування, підвищеній емоційності та вразливості. Відмінною віковою особливістю дошкільника є також розвиток та велика пластичність нервової системи, що створює сприятливі умови для виховання та навчання, формування різних здібностей. Узагальнюючи найважливіші досягнення психічного розвитку дитини 6-7 років, можна вважати, що у цьому віці діти демонструють досить високий рівень розумового розвитку, що включає розчленоване сприйняття, узагальнені норми мислення, смислове запам'ятовування. У цей час формується певний обсяг знань та навичок, йде інтенсивний розвиток довільної форми пам'яті, мислення, уяви, спираючись на які, можна спонукати дитину слухати, розглядати, запам'ятовувати та аналізувати, відтворювати та створювати різні продукти творчості. На момент досягнення старшого дошкільного віку відбувається інтенсивний розвиток пізнавальної мотивації: безпосередня вразливість дитини знижується, водночас стає більш активним пошук нової інформації [4]. Так, дошкільний вік є етапом інтенсивного психічного розвитку, коли відбуваються прогресивні зміни у всіх сферах, починаючи з удосконалення психофізіологічних функцій та закінчуючи виникненням складних особистісних новоутворень. А саме: особливості

сприйняття та мислення у дітей старшого дошкільного віку при формуванні вміння діяти нешаблонно (оригінальність мислення); особливості активного використання творчого потенціалу (продуктивність мислення); особливості самостійного перенесення набутого досвіду у повсякденну реальність, а потім і до творчої ініціативи (гнучкість розв'язання), особливості змін (розробка ідей).

Як стверджує Е.П.Торренс, старший дошкільний вік є сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей у дітей. Вчений виділяє чотири критерії розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку: побіжність (виявляється у здатності до породження великої кількості ідей, виражених як у малюнках, так і словесно, і вимірюється кількістю відповідей, відповідних вимогам певного завдання), оригінальність (виявляється у самобутності, не шаблонності творчого мислення дитини та її вираженій несхожості порівняно з ідеями інших дітей), розробленість (проявляється у здатності детально розробляти вигадані ідеї), гнучкість мислення (виявляється у здатності висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого). Цей віковий період сприятливий до розвитку цих критеріїв. Також слід зазначити, що мислення дітей у дошкільному віці вільне. Їхнє мислення ще не «зіпсоване» певними стереотипами, тобто, воно є практично незалежним.

Найдоступнішим варіантом творчої діяльності є образотворча діяльність. За значимістю ця діяльність посідає у житті дитини друге місце після гри. Діти малюють, ліплять, майструють із різних підручних матеріалів. Така діяльність для дитини є природним способом освоєння навколишнього світу. Образотворча діяльність є способом розвитку мислення, сприйняття та моторики, також розвиває дитину емоційно та творчо. Первинний прояв здібностей виявляється у непереборному, мимовільному потягу до різних сфер діяльності.

Таким чином, старший дошкільний вік є найбільш відповідальним етапом періоду дитинства. Особливості сприйняття та мислення дітей старшого дошкільного віку вказують на необхідність розвитку здатності висувати різноманітні ідеї; здібності творчого мислення; здатності виробляти, породжувати велику кількість ідей; можливості детально розробляти вигадані ідеї на продуктах творчості.

Роль дитячого садка у процесі розвитку творчих здібностей величезна. У зв'язку з цим основне завдання педагога у роботі з дітьми старшого дошкільного віку полягає у створенні сприятливих умов розвитку творчих здібностей.

### Література:

1. Кондратець І. Формування рефлексивних умінь у дитини дошкільного віку. *Практичний психолог: Дитячий садок*. 2013. № 4. С. 52-57.

2. Освітня програма для дітей від двох до семи років «Дитина» / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.

3. Павелків Р. В., Цигикало О. П. Дитяча психологія: навч. посібник. Київ : Академвидав, 2008. 431 с.

4. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспектива розвитку: навч.-метод. посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 136 с.

**Купрійчук Ірина Сергіївна**

*здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 231  
«Соціальна робота»*

**Науковий керівник:**

**Ситняківська С.М.**, докторка педагогічних наук, професорка,  
професорка кафедри соціальних технологій  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна*

## **МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ**

Соціальна терапія – це певна форма втручання у світ клієнта або ж його найближчого оточення, котра орієнтується на надання допомоги клієнту через вплив на соматичні та психічні функції його організму. Зазвичай вона застосовується саме на фоні сукупного загального складного становища соціальної групи чи окремої особистості або ж соціального неблагополуччя, коли виявлена соціальна проблема розглядається як соціальна хвороба, яку треба лікувати. Основна мета соціальної терапії – це оптимізація відносин у таких системах, як «людина – світ», «людина – група», «людина – людина».

Соціальна терапія є однією із технологій соціальної роботи, а, отже, містить у собі різноманітні прийоми, методи, а також техніки впливу на особистість та її близьке оточення, спираючись на специфіку соціальної ситуації. Кожен із представлених нижче методів соціальної терапії містить у собі два елементи: емоційний – залучення використання жестів, міміки і особливостей характеру, інтелектуальний – має зв'язок із інформаційним впливом слова.

Методи соціальної терапії можуть бути використані у двох формах – груповій та індивідуальній [1].

І. І.Г. Зайнишев вважає, що соціальна терапія має завдання систематично та цілеспрямовано надавати допомогу групі або окремій особі врегульовувати думки, імпульси, стосунки та почуття. Науковець додав, що вона виправляє та коректує поведінку, здатна забезпечувати нормальний розвиток, попереджати дифузії, а також забезпечувати самоствердження особи.

До методів соціальної терапії відносяться:

- групова терапія – допомагає подолати соціальні недоліки та емоційні порушення безпосередньо під керівництвом професійного терапевта або ж соціального працівника;
- індивідуальна терапія – допомагає вирішити проблеми, що мають конфіденційний характер;
- трудова терапія – підґрунтям є активізуючий та тонізуючий вплив праці на психофізичну сферу особистості;
- сімейна терапія – є роботою соціального працівника із членами сім'ї, що має на меті переглянути обов'язки, ролі, а також побудову більш гнучких відносин;
- соціодрама – зміст полягає у соціальних проблемах та конфліктних стосунках груп людей, що можуть відобразитися за допомогою стихійно організованих сцен;
- дискусійна терапія – допомагає формувати адекватне ставлення до існуючої проблеми та корегує внутрішньогрупові стосунки;
- терапія самовиховання – ґрунтується на самоаналізі та переоцінці власної особистості;
- соціотерапія – ґрунтується на впливі громадських та державних організацій на соціальне оточення особистості;
- сповідальний метод – допомагає позбутися труднощів взаємозв'язку з соціумом та звільнитися від психічних стресів;
- ігрова терапія – допомагає полегшити спілкування у групі та налагодити зв'язок [2].

Як підсумок варто зауважити, що на поведінку особистості та її свідомість може впливати досить багато взаємопов'язаних факторів, тому це є підставою при роботі із клієнтом використовувати комплекс методів соціальної терапії. Дані методи у роботі органічно пов'язуються між собою та стають більш ефективними при одночасному застосуванні.

### Література:

1. Сутність соціальної терапії, її види. *Портал освітньо-інформаційних послуг «Студентська консультація»*. URL: <http://studcon.org/sutnist-socialnoyi-terapiyi-yiyi-vydy> (дата звернення: 28.09.2022).
2. Характеристика методів соціальної роботи. *Студентська бібліотека*. URL: <https://buklib.net/books/31966/> (дата звернення: 28.09.2022).

**Літяга Інна Володимирівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальних технологій

**Залібовська-Ільніцька Зоя Володимирівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальних технологій

**Герасимчук Любов Анатоліївна**

здобувачка бакалавського рівня вищої освіти за спеціальністю 231  
«Соціальна робота»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна*

## **МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВПО ПЕНСІЙНОГО ВІКУ**

Внутрішньо переміщеною особою (далі – ВПО) визнається громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка покинула своє місце проживання унаслідок або для уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства та порушень прав людини [1]. Внутрішньо переміщених осіб слід віднести до групи внутрішньої міграції, спричиненої неконтрольованими чинниками: стихійним лихом, військовими конфліктами та ін.

З початку вимушеного внутрішнього переміщення в Україні були вжиті екстренні заходи. Соціальна робота з ВПО відбувалась переважно в межах гуманітарного підходу, який пов'язаний, насамперед, з реагуванням на надзвичайні ситуації і стосується задоволення основних потреб.

Наразі однією з найактуальніших проблем залишається вдосконалення психосоціального стану ВПО. Тому практика соціальної роботи все частіше звертається до іншого підходу, орієнтованого на розвиток.

Однією з найбільш уразливих груп серед ВПО є люди похилого віку, які змушені покладатися майже виключно на державне соціальне забезпечення через свій вік, стан здоров'я та випадки вікової дискримінації при працевлаштуванні.

Через фінансову неможливість для значної кількості осіб похилого віку винаймати житло на підконтрольній території представники цієї групи вимушено стають не лише переселенцями, а й «пенсійними туристами», що не зменшує важливості проведення з ними соціальної роботи, яку здійснюють як громадські об'єднання соціального спрямування, так і соціальні служби державного і комунального підпорядкування [2].

Люди похилого віку з числа ВПО мають право звертатися і до базових центрів Державної служби зайнятості України за інформацією стосовно наявності вакансій і навіть бути зареєстрованими в якості безробітних з отриманням відповідних виплат по безробіттю, якщо вони ще не є пенсіонерами за віком, адже громадянами похилого віку в Україні законодавчо визначено осіб, які досягли пенсійного віку або яким до досягнення пенсійного віку залишилося не більше півтора року [3].

Загальним напрямком соціальної роботи всіх соціальних служб із даною групою клієнтів є їх консультування щодо переліку соціальних послуг, які можна отримати в державних/муніципальних службах та громадських об'єднаннях та спрямування за потреб ВПО до відповідних органів, що відповідають за надання соціального житла.

Адміністративні обов'язки соціальних працівників виходять за межі реальної соціальної роботи щодо перевірок присутності внутрішньо переміщених осіб на підконтрольній території, що принижує самих переселенців та призводить до помилок у вигляді необґрунтованої відмови внутрішньо переміщеним особам у наданні соціальних послуг, переваг, що іноді стає критичним для літніх людей.

Соціальні працівники денних відділень територіальних центрів залучають переселенців похилого віку до культурних заходів — концертів, організованих силами їхніх клієнтів, екскурсій, зустрічей з цікавими особистостями. За бажанням ВПО пенсійного віку стають слухачами університетів третього віку, що створюються працівниками територіальних центрів за співробітництва з бібліотеками й громадськими об'єднаннями.

Відділення адресної натуральної та грошової допомоги територіальних центрів, виходячи з наявної фінансової та матеріально-технічної бази і враховуючи рівень доходів сім'ї, безоплатно забезпечують громадян похилого віку з числа ВПО одягом, взуттям, ліками, предметами медичного призначення, предметами побутової гігієни, продовольчими та промисловими товарами. Також їм надають на платній та безоплатній основі перукарські, швацькі послуги, послуги з ремонту вікон, дверей, взуття, із заготівлі та завезення палива. розпилювання дров тощо [2].

Підсумовуючи, можна зазначити, що соціальні служби здійснюють багатопланову соціальну роботу з літніми ВПО, надаючи їм комплекс соціальних послуг. Фахівці цих служб допомагають у відновленні втрачених документів, надають матеріальну допомогу та послуги в побуті, здійснюють догляд за самотніми людьми похилого віку, які цього потребують, або сприяють їх влаштуванню в спеціалізовані заклади, залучають зацікавлених до культурно-просвітницьких заходів та допомагають у їх відновлення. до статусу працюючої особи, а також консультують з різних питань.

### Література:

1. Права внутрішньо переміщених осіб | Асоціація юридичних клінік України [Електронний ресурс] - Режим доступу:<https://legalclinics.in.ua/consult/consultation-21-03-2020-7/>
2. Міжнародні наукові дослідження: інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 26-27 квітня 2019 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти». 2019. 216 с.

3. Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні [Електронний ресурс] : Закон України від 16.12.1993 р. № 3721-ХІІ ; ред, від 22.05.2018 р.. - Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3721-12>.

**Літяга Інна Володимирівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальних технологій

**Шевчук Юлія Володимирівна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 231  
«Соціальна робота»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна*

## **МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ДБСТ**

Останніми роками в Україні набувають поширення різноманітні форми державної опіки дітей, позбавлених батьківського піклування і дітей-сиріт. Разом з цим розвивається і система соціального захисту та соціальної роботи з ними. Однією з найбільш ефективних форм виховання даної категорії дітей є передача їх на виховання у сім'ю, а саме, створення дитячих будинків сімейного типу (ДБСТ) та подальша соціальна робота в них.

Дитячий будинок сімейного типу - окрема сім'я, що створюється за бажанням подружжя або окремої особи, яка не перебуває у шлюбі, які беруть на виховання та спільне проживання не менш як 5 дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Загальна кількість дітей (власних та вихованців) у дитячому будинку сімейного типу не повинна перевищувати 10 осіб. Метою створення ДБСТ є забезпечення належних умов для виховання в сімейному оточенні дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [2].

Особливостями ДБСТ є те, що вони поєднують в собі основні ознаки сім'ї і первинного колективу, мають суспільні і родинні взаємовідносини, можуть об'єднати рідних і чужих людей, мають свої зв'язки з мікро- та макросередовищем, особливий спосіб життя, створюють певні правила і традиції, є закритою і разом з тим відкритою соціальною системою, установою і сім'єю у той же час. Всі перераховані особливості є дуже важливими для вихованців, тому що нова сім'я формує їх світогляд, норми поведінки, моральні ідеали і смаки, різноманітні навички, духовні ціннісні орієнтації та допомагає дитині увійти у соціальне середовище [3].

Усе це вимагає особливої соціальної роботи в ДБСТ, яка має важливу мету - захист прав дітей, сім'ї та її членів. Одним з основних видів соціальної роботи в ДБСТ є соціальний супровід як обов'язкова умова створення дитячого будинку сімейного типу. Він є гарантією того, що права вихованців будуть враховані та захищені. Усі функції щодо роботи з дитячим будинком сімейного



типу покладаються на соціального працівника центрів соціальних служб та за необхідністю залучаються ним й інші фахівці (експерти з соціально-педагогічної, психологічної, соціально-економічної, юридичної, інформаційної, консультативної, соціально-медичної сфери). Самим первинним і важливим об'єктом соціальної роботи соціального працівника є, насамперед, дитина у дитячому будинку сімейного типу, а потім вже сім'я в цілому як мікроколектив [1].

Соціальний працівник при наданні соціальних послуг в ДБСТ має враховувати термін навчання батьків та створення дитячого будинку сімейного типу, час прийому вихованців, їх вік та їх попереднє перебування в інших формах державної опіки. Соціальна робота передбачає і розв'язання поточних проблем, які виникають у процесі його функціонування: соціальна адаптація вихованців; поліпшення сімейного мікроклімату; створення позитивного емоційного фону сім'ї; виховний та навчальний процес дітей; взаємовідносини окремої дитини з батьками; розвиток фізичних, розумових та творчих здібностей дітей; профілактика та запобігання виникненню конфліктів між членами сім'ї та інші [1].

Разом з тим соціальний працівник обов'язково має дотримуватися основних принципів роботи з ДБСТ і таким чином допомагати батькам-вихователям утворити найліпші умови для розвитку дітей на різних рівнях та реалізації їх прав, а також контролювати створені умови.

Проаналізувавши різні підходи науковців, можна виділити наступні основні принципи соціальної роботи в ДБСТ:

- сім'я – найкраща умова для виховання дітей;
- будь-яка державна установа є тимчасовим місцем перебування дітей;
- можливість вибору нового сімейного середовища дитиною;
- збереження зв'язків дитини з біологічними батьками, родичами;
- можливість повернення дитини в біологічну сім'ю;
- адресна допомога всім членам ДБСТ;
- позитивний досвід виховання власних дітей батьками-вихователями;
- ставлення до ДБСТ як до звичайної сім'ї;
- спрямування сім'ї на саморозвиток і самодопомогу;
- контроль за дотриманням прав вихованців у ДБСТ [3, с. 224].

Отже, виходячи з вищесказаного, ДБСТ має ширші можливості для адаптації, соціалізації, навчання, розвитку та виховання дітей, ніж будь-які інші форми державної опіки України. Адже функціонування ДБСТ реалізує у поєднанні суспільне та сімейне виховання, враховуючи при цьому виховний потенціал сім'ї та дитячого колективу.

### Література:

1. Машкаринець-Бутко А. Особливості роботи соціальних працівників у дитячих будинках сімейного типу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*: збірник наукових праць. 2008. №14. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. С. 98-100.

2. URL:<https://drive.google.com/file/d/1f7Z81GdlRV4VQsP-thlGdR4AGqmlcpH/view> (дата звернення: 27.09.2022).

3. Про затвердження Положення про дитячий будинок сімейного типу: затв. наказом кабінету М-ва України від 26.04.02 р. №564. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/564-2002-%D0%BF#Text> (дата звернення: 28.09.2022).

4. Фуштей О.В. Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу. *Науковий вісник Ужгородського університету*: збірник наукових праць. 2021. №2(49). Серія: Педагогіка. Соціальна робота. С. 223-227. URL:<http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/247746/245040>(датазвернення: 28.09.2022).

**Нємой Рівка Анатоліївна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти спеціальності 053  
«Психологія»

**Науковий керівник:**

**Загурська І. С.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної та практичної психології,  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **СТРАТЕГІЇ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ЄВРЕЙСЬКОМУ ЕТНОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Сім'я вважається основним соціальним осередком суспільства і всі відносини, цінності та традиції в даному суспільстві пов'язані певною мірою з сім'єю. Сім'я є священною фортецею, що сприяє формуванню підростаючого покоління і займає важливе місце у суспільстві, основою якого вона є. Первинні поняття, притаманні нашій національній ідеології, насамперед проникають через сім'ю (настанови предків, приклад батька, любов матері).

Вивчення соціально-психологічних аспектів сім'ї та шлюбу, вивчення взаємодії подружжя, їх задоволеності подружжям, рольових очікувань і домагань у шлюбі є у наш час найважливішими завданнями психології сім'ї. В той же час, особливості суспільно-економічного розвитку всього світу негативно позначаються на інституті молоді сім'ї. Зокрема, зростає відсоток розлучень на всіх стадіях існування сім'ї, знижується рівень задоволеності шлюбом. Сім'ї руйнуються через велику кількість конфліктів, що все частіше виникають, зростає тенденція вважати розлучення найкращим виходом із конфліктної ситуації [2; 3; 4].

До низки важливих питань психології сім'ї можна віднести вплив етнічної спадщини та релігійних поглядів членів подружжя на їх поведінку у вирішенні конфліктів. Не досить вивченими є етнічно-релігійні причини та

фактори виникнення і розвитку сімейних конфліктів. Актуальність та соціальна значущість окресленої проблеми й зумовили вибір теми дослідження [1; 5; 6].

Теоретичний аналіз еволюції шлюбно-сімейних взаємин у єврейському етнокультурному середовищі (І.Ф. Олександрова, Т.В. Андреева, О.О. Банщикова, О.Г. Вишневський, С.М. Гаврова, С.І. Голод, І.Б. Голуб, Г.С. Прохорова, Д.З. Фельдман) показав, що для єврейської сім'ї нині загалом характерні ті самі основні тенденції розвитку, як і для інших народів. Вони полягають у певній зміні структури сім'ї, зокрема у зниженні її чисельності та народжуваності, демократизації внутрішньосімейних відносин, а також у зростанні числа міжетнічних шлюбів та розлучень, збільшенні середнього шлюбного віку. У той самий час спостерігається тенденція до збереження деяких традиційних рис сімейного побуту, які виявляються у весільній обрядності, внутрішньосімейних відносинах, системі виховання дітей, нормах традиційного сімейно-родинного етикету.

Аналіз історичних методів вирішення конфлікту показав, що до типових шляхів вирішення сімейних конфліктів відносяться: загострення конфліктної ситуації, її деструктивна динаміка, що веде до руйнації шлюбу; перманентний, поточний стан сімейного конфлікту; успішне, конструктивне подолання конфліктної ситуації – стратегія «виграш/виграш» як повністю етична та водночас ефективна.

В той же час з'ясовано, що вирішення сімейних конфліктів саме у єврейському етнокультурному середовищі обумовлене як історико-культурною динамікою розвитку сімейних взаємин у єврейській родині, так і, значною мірою, релігійними факторами. Вивчення стратегій вирішення сімейних конфліктів у єврейському середовищі дозволило дійти висновку, що, оскільки в наш час багато єврейських родин з асимільованих сімей, батьки не передають їм викарбувані віками поради та настанови. Тому виникає крайня необхідність навчати єврейські сім'ї традиціям вирішення конфліктів, ведення сімейного життя та виховання дітей.

В іудаїзмі формується чесне та добре ставлення до всіх членів суспільства. Це має насамперед формуватися в сім'ї та, в основному, у відносинах між подружжям. Про це багато написано у Торі. Отже, в єврейському етнічному середовищі до сьогодні втілюються сімейні принципи, такі, як виховання здорового покоління, зміцнення сім'ї, повага жінок, захист материнства та дитинства. Створення у суспільстві достатніх захисних гарантій належить до внутрішніх компетенцій держави. Усі закони, що стосуються сім'ї будь-якої держави, створюються на основі міжнародних норм і прав, а також релігії та звичаїв конкретної держави. Норми релігії та звичаїв гідні бути частиною національного права і тому неможливо заперечувати взаємозв'язок національної правової системи з правилами Торі і звичаями.

Проаналізувавши основні стратегії вирішення сімейних конфліктів, ми встановили, що вони можуть вирішуватись в межах: психологічної допомоги,

яка включає просвіту, діагностику, консультування, терапію, самодопомоги, спільної сімейної допомоги. Розглянувши вищезазначені методи, ми виділили, в межах мети та завдань нашого дослідження, метод психологічної просвіти в якості ефективного та значущого в процесі вирішення сімейних конфліктів в єврейському етнічному середовищі.

Нами на основі аналізу теоретичних та методичних джерел, присвячених сімейним конфліктам, зокрема, в етнічному середовищі, було розроблено та запропоновано програму з подолання сімейних конфліктів в єврейському етнічному середовищі: виділено її цілі, завдання, очікувані результати, запропоновано методи і форми роботи на кожному з етапів реалізації.

Отже, попередження міжособистісних конфліктів у сім'ї – це порівняно нова професійна сфера психологічної практики, що є різновидом психологічної допомоги. Ключове завдання такої роботи лежить у допомозі подружжю у пошуку виходу із сформованих проблемних обставин, над якими вони здобути перемогу без сторонньої допомоги не здатні, усвідомленні та зміні малоефективних поведінкових патернів для прийняття доленосних рішень, вирішенні поточних життєвих труднощів, досягненні намічених цілей. На нашу думку, процес підвищення компетентності подружніх пар у питаннях вирішення кризових ситуацій, зменшення кількості конфліктів у сім'ї, широке поширення відновлювальних практик та технології посередництва, а також використання методів просвітницької роботи буде ефективним у вирішенні конфліктів сімейного типу в єврейському міжетнічному середовищі.

Отримані результати дослідження про стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях можуть бути використані у процесі просвітницької роботи психолога з метою попередження та профілактики виникнення сімейних конфліктів в єврейському етнокультурному середовищі.

#### Література:

1. Мягер В.К., Мішина В.К. Сімейна психотерапія: керівництво з психотерапії. Львів: Медицина, 2000. 119 с.
2. Пірен М. І. Конфліктологія: підручник. Київ: МАУП, 2003. 360 с.
3. Смахов В.А. Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье. *Вопросы психологии*. 2000. №4. С.83-92.
4. American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision). Washington, DC: Author.
5. Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
6. Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Sadness & Depression*. New York: Basic Books.
7. Grunebaum, Henry, Judith Christ, and Norman Nieburg. "Differential Diagnosis in the Treatment of Couples." Boston: unpublished paper, 1967.

**Окончук Тамара Станіславівна**  
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 231  
«Соціальна робота»

**Науковий керівник:**  
**Сейко Наталія Андріївна**  
докторка педагогічних наук, професорка,  
професорка кафедри соціальних технологій  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ СОЦІАЛЬНИХ СИРИТ В УКРАЇНІ**

Дитина-сирота - дитина, в якій померли чи загинули батьки.

Статус дитини-сироти відповідно до законодавства надає їй право на повне державне забезпечення і отримання передбачених законодавством пільг при поданні відповідного пакету документів. Для призначення цього статусу служба у справах дітей за місцем проживання відповідної дитини протягом двох місяців повинна зібрати необхідні документи, а саме: свідоцтво про народження дитини та документи, що засвідчують обставини, за яких дитина залишилась без опіки батьків [1].

Соціальний захист дитини-сироти включає в себе:

1. державне влаштування дитини;
2. виплати соціальної допомоги;
3. контроль за утриманням, вихованням, проживанням дитини.

У випадку, якщо дитина залишилась сиротою, то вона має право, відповідно до законодавства, бути перш за все усиновленою або влаштованою під опіку, піклування, у прийомну сім'ю або дитячий будинок сімейного типу. Саме таке влаштування дитини є сімейним, іншими словами, дає змогу дитині виховуватись і зростати в сім'ї. На місце у відповідному закладі для дітей-сиріт дитина може претендувати тільки у разі, якщо були використані всі можливості для її влаштування в сім'ю [2]. Відповідно до вимог українського законодавства таке влаштування дитини в сім'ю не позбавляє службових осіб обов'язку пошуку відповідної сім'ї для неї.

Безперечно, найкращою із усіх можливих форм сімейного влаштування для дитини є усиновлення її, тобто прийняття у сім'ю на правах рідної [3]. Лише така форма влаштування з усіх існуючих позбавляє дитину статусу дитини-сироти. Усиновлення відновлює між батьками (усиновителями) та дитиною відповідні права й обов'язки, які передбачені Сімейним кодексом України для батьків та їхніх рідних дітей. Отже, усиновлення - це перш за все захист дитини, при якому юридично встановлюються родинні зв'язки між дитиною і людиною або подружньою парою, які не є її рідними батьком чи матір'ю. Важливим для виховання і розвитку є те, що у разі усиновлення дитина знаходить саме сім'ю, а не яку-небудь її заміну. Лише така форма може називатись сімейною.

Для України використовується більш звична форма влаштування дитини-сироти - опіка, піклування [1].

Законом України визначено, що опікуном або піклувальником призначають переважно осіб, які перебувають у сімейних, родинних відносинах з підопічним з урахуванням особистих стосунків між ними.

Сирота, над якою встановлено опіку, піклування, протягом усього часу перебування в сім'ї опікуна зберігає статус дитини-сироти та користується усіма соціальним пільгами.

Україна починає застосовувати європейський формат соціальної опіки дітей-сиріт, реалізує, передусім, модель створення прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу.

Прийомна сім'я – це сім'я або одинока особа, яка добровільно взяла на виховання та спільне проживання від одного до чотирьох дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Важливим є влаштування дітей-сиріт в дитячий будинок сімейного типу. Дитячий будинок сімейного типу – окрема сім'я, що створюється за бажанням подружжя або окремої особи, яка перебуває у шлюбі, для забезпечення сімейного виховання та спільного проживання не менше п'яти дітей-сиріт. Загальна кількість дітей у такій сім'ї з урахуванням рідних дітей батьків-вихователів не може перевищувати 10 осіб.

Люди, які беруть на себе обов'язок виховання дітей, набувають статусу батьків-вихователів. Діти, влаштовані до дитячого будинку сімейного типу, є вихованцями і не втрачають статусу дітей-сиріт. Вихованці виховуються у дитячому будинку сімейного типу до 18 років, а в разі продовження навчання у професійно-технічному, вищому навчальному закладі - до 23 років або до його закінчення.

Дитину-сироту можуть влаштувати у дитячий будинок сімейного типу тільки на основі рішення органу опіки та піклування. При зменшенні кількості дітей-вихованців служби у справах дітей поповнюють дитячий будинок сімейного типу новими дітьми або ж переводять таку родину у статус прийомної [4].

Прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу – це певне влаштування дітей-сиріт на довгострокове або короткочасне перебування в певній сім'ї, а також її державне забезпечення з виплатою грошової допомоги людям, що за нею доглядають.

Держава повинна здійснювати повне забезпечення дітей-сиріт. Допомога та утримання таких дітей не можуть бути нижчими за встановлені мінімальні стандарти, що забезпечують кожній дитині рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального та соціального розвитку на рівні, не нижчому за встановлений прожитковий мінімум для таких осіб.

Отже, розвиток сімейних форм виховання, підтримка прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу не вирішують питання інтернатних закладів.

Непросто знайти родину, яка виявить бажання опікуватись дітьми з обмеженими можливостями, соціально-занедбанними, схильними до

протиправної поведінки, або одразу взяти відповідальність за декілька дітей з однієї родини.

Кожен, хто має бажання та можливість – може стати другом дитині-сироті: відвідувати її, проводити з нею дозвілля, допомагати із навчанням тощо.

### Література:

1. Про затвердження Порядку призначення і виплати державної соціальної допомоги на дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, грошового забезпечення батькам-вихователям і прийомним батькам за надання соціальних послуг у дитячих будинках сімейного типу та прийомним сім'ям за принципом «гроші ходять за дитиною»: постанова Кабінету Міністрів України від 31.01.2017 р. № 81 [Електронне видання]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/81-2007-п>
2. Про затвердження типових положень про дитячий будинок інтернат, молодіжне відділення дитячого будинку-інтернату системи праці та соціального захисту населення: наказ Міністерства праці та соціальної політики України від 02.04.2018 р. №173 [Електронне видання]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0675-08>.
3. Яремчук В. В. Феномен соціального сирітства як наукова проблема *Вісник психології і педагогіки ПНУ Стефаника*. 2010. № 15. С. 7 – 10.

**Рудзінська Діана Олексіївна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти спеціальності  
053 «Психологія»

**Науковий керівник:**

**Савиченко О.М.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної та практичної психології  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
м. Житомир, Україна

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ВИКЛИКИ ТА РЕСУРСИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ЗНО

Стресостійкість - це така характеристика особистості, що визначає готовність протистояти стресовим факторам, долати перешкоди на шляху до бажаної мети. Підготовка старшокласників до складання ЗНО є однією із стресових подій у їхньому житті, а тому потребує тривалої роботи з дітьми над їх психічним розвитком.

Проблему стресостійкості як особистісної характеристики досліджували А.Маклаков, В. Крайнюк, І. Малкіна-Пих, Т. Титаренко, як емоційну стійкість розглядали Аболін, І. Малкіна-Пих, як емоційно-вольову стійкість О. Тимченко, як екстремальну стійкість О. Столяренкота.

Теоретичною основою дослідження проблем стресу в підлітковому

віці слугували праці вітчизняних та зарубіжних вчених: Г. Сельє, Ю. С. Савченка, А.Б. Леонова, Ф.Е. Василюка, Ю. Г. Чиркова, В. Я. Апчели, Л. Леви, В. Л. Марищука, С. Майера, В.І. Розова, М. Ланденсласгера, Р. Люфта, Г. Бейтсона та ін.

Старшокласники, у яких вже сформоване відносно стійке уявлення про світ, намагаються визначитися із власним майбутнім, місцем подальшого навчання та проживання. Тому у них виникають сумніви, суперечності та невпевненість як показники стресу. Під час навчання для школярів є важливим визначити рівень власних знань та вмінь, а тому для цього проводяться різні екзамени.

Дослідження проводилося впродовж 2022 навчального року. Загальна вибірка складала 30 осіб – учнів 11 класів (15 осіб – учні експериментальної групи та 15 осіб – учні контрольної групи).

Експериментальне дослідження включало декілька етапів.

**Перший етап** дослідження передбачав визначення експериментальної та контрольної групи, здійснення діагностичного дослідження наявної стресостійкості старшокласників за допомогою проведення методик: бесіди “Що ти знаєш про стрес?”, тесту Спілбергера-Ханіна, тесту на самооцінку стресостійкості особистості В.А. Семиченко, методики самооцінки емоційних станів (автори А. Уессман, Д. Рікс\*), методики на самооцінку психологічної адаптивності, методики визначення рівня тривожності у підлітків (автори А. Кастанеда, В. Р. Маккандалесс, Д. С. Палермо\*), методики дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (автори С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер; адаптація Т. А. Крюкової \*).

**Другий етап** дослідження передбачав здійснення дослідження за допомогою проведення тренінгу розвитку стресостійкості старшокласників.

На третьому етапі проводився аналіз проведеного тренінгу та стресостійкості школярів на основі проведення наступних діагностик: бесіди “Що ти знаєш про стрес?”, тесту САН, тесту на стресостійкість, тесту “Передекзаменаційне самопочуття”.

На основі теоретичного аналізу та експериментального вивчення проблеми креативності можна дійти таких **висновків**:

1. Вивченням стресостійкості займалися А.Маклаков, В. Крайнюк, І. Малкіна-Пих, Т. Титаренко, Аболін, О. Тимченко, О. Столяренкота. Теоретичною основою дослідження проблем стресу в підлітковому віці слугували праці вітчизняних та зарубіжних вчених: Г. Сельє, Ю. С. Савченка, А.Б. Леонова, Ф.Е. Василюка, Ю. Г. Чиркова, В. Я. Апчели, Л. Леви, В. Л. Марищука, С. Майера, В.І. Розова, М. Ланденсласгера, Р. Люфта, Г. Бейтсона та ін. Загалом стресостійкість визначається як якість особистості, що обумовлює її здатність протистояти стресовим факторам, подіям, а також можливість мобілізуватися за певних умов.

2. Багато науковців визначають значимість стресостійкості для учнів старшого шкільного віку. **Старший шкільний вік** є етапом усвідомленого ставлення до себе та своїх можливостей, а тому в цьому віці юнаки та юнки



готуються до наступного етапу - дорослого самостійного життя. Зміни, які викликані фізичним та функціональним станом старшокласника, призводять до більшої емоційності і чутливості, які достатньо погано контролюються ззовні. Втрата контролю призводить до формування деякої психологічної залежності від ситуації самого учня старшого шкільного віку.

3. Теоретичний аналіз визначеної проблеми показав, що для розвитку стресостійкості старшокласників необхідно використовувати **тренінги** (Захарова В. П. і Хрящева Н. Ю., Зайцева Т. В, Мілютіна К. Л.). Таким чином була розроблена програма тренінгу, що мала на меті розвиток стресостійкості, формування вміння протистояти стресам, різним життєвим факторам та мобілізуватися.

4. Для проведення діагностики були використані наступні методики: бесіда “Що ти знаєш про стрес?”, тест Спілберга-Ханіна, тест “Передекзаменаційне самопочуття”, тест на самооцінку стресостійкості особистості В.А. Семиченко, методика самооцінки емоційних станів, методика самооцінки психологічної адаптивності, методика визначення рівня тривожності у підлітків, методика дослідження копінг-поведінки. Таким чином були отримані різні результати, рівні розвитку тривожності, стресостійкості та стресу. Всі вищезазначені методики були поділені на групи відповідно до кожного компонента стресостійкості.

5. За результатами *констатуючого зрізу* було виявлено, що такі показники стресостійкості, як самооцінка емоцій та якостей, тривожність, використання копінг-стратегій та стійкість до стресів у досліджуваних експериментальної групи мали різні рівні прояву. Зокрема, на основі отриманих результатів було визначено, що 23,3% опитуваних експериментальної групи (ЕГ) та 33,3% старшокласників контрольної групи (КГ) мають дуже високий рівень усвідомлення власної стресостійкості. 6,7% досліджуваних ЕГ та 30% опитуваних КГ показали високий рівень, що означає цілеспрямованість та позитивне ставлення до себе та життєвих ситуацій. 10% опитуваних ЕГ та 16,7% досліджуваних КГ показали рівень самооцінки стресостійкості вище середнього, середній рівень даного показника - відповідно 23,3% та 26,7% старшокласників. Низький рівень самооцінки стресостійкості показали 13,3% опитуваних ЕГ та 20% досліджуваних КГ, що визначає неспроможність людини усвідомлювати власну цінність. 20% старшокласників ЕГ та 16,7% опитуваних КГ показали дуже низький рівень, що свідчить про необхідність допомоги та розвитку самовпевненості.

23,3% респондентів ЕГ та 45% опитуваних КГ мають достатній рівень тривожності та переживання, що надалі будуть негативно впливати на здоров'я, а також спричинювати психосоматичні захворювання. 33,3% старшокласників мають внутрішній спокій, життєрадісність, вони здатні пристосовуватися до різних ситуацій, 43,4% є самовпевненими.

33,3% опитуваних ЕГ та 26,7% респондентів КГ мають високий рівень самооцінки психологічної адаптивності, що характеризує адекватну самооцінку власних психологічних ресурсів, а також здатність мобілізуватися в різних

ситуаціях. 10% респондентів ЕГ та 19,9% старшокласників КГ показали рівень вище середнього та 10% досліджуваних КГ - середній рівень, що показує відносну пристосованість до різних стресових ситуацій, а також можливість зосереджуватися на важливих справах. 16,7% респондентів ЕГ та 26,7% досліджуваних КГ показали рівень нижче середнього та 30% - низький рівень самооцінки, що означає занижену самооцінку особистості.

46,6% опитуваних ЕГ та 46,7% респондентів КГ показали нормальний рівень загальної тривожності, що свідчить про нормальний стан нервової системи, готовність навчатися надалі та долати труднощі. 13,3% ЕГ та 20% КГ показали дещо підвищений рівень тривожності, що обумовлений деякими подіями у житті. У 36,6% досліджуваних ЕГ та 33,3% респондентів КГ виявлено високий рівень загальної тривожності, яка виражається у їх невпевненості та деяких емоційних бар'єрах. 3,3% старшокласників мають дуже високий рівень тривожності, що потребує подальшої роботи з ними.

23,3% респондентів ЕГ та 6,7% досліджуваних КГ використовують копінг-стратегію, спрямовану на відволікання від стресових факторів та подій. 20% старшокласників ЕГ та 33,3% досліджуваних КГ використовують копінг-стратегію на основі емоцій. Використовують копінг-стратегію на уникнення від стресових факторів різними способами відповідно 16,7% та 6,7%. 40% респондентів ЕГ та 53,3% досліджуваних КГ налаштовуються на вирішення будь-якого стресового завдання різними способами.

6. За результатами *контрольного зрізу* було виявлено, що такі показники стресостійкості, як самооцінка емоцій та якостей, тривожність, використання копінг-стратегій та стійкість до стресів у старшокласників ЕГ стали дещо вищими, тобто визначається значне покращення основних показників. На відміну від попередніх етапів рівень тривожності школярів знизився та досяг оптимального рівня.

Самооцінка власних емоційних станів та переживань є важливою основою становлення стресостійкості у цілому. Відтак на самому початку визначався низький чи помірний рівень самооцінки, впевненості в собі. Після проведення тренінгу старшокласники вже більш усвідомлено розуміли необхідність старанної підготовки до ЗНО та одночасно подолання стресових факторів у досягненні мети.

На основі отриманих результатів було визначено, що 23,3% респондентів мають достатній рівень тривожності та переживання, що надалі будуть негативно впливати на здоров'я, а також спричинювати психосоматичні захворювання. 33,3% старшокласників мають внутрішній спокій, життєрадісність, вони здатні пристосовуватися до різних ситуацій. 43,4% є самовпевненими.

На основі аналізу копінг-поведінки до і після проведення тренінгу можемо визначити значну динаміку показників. Якщо на початку старшокласники використовували стратегію поведінки на емоціях (20%), то надалі такі школярі більше опирались на власну розсудливість та оперативність, мали середній рівень саморегуляції. Опитувані, що використовували копінг-стратегії відволікання (23,3%) та уникнення (16,7%) надалі показали низький рівень розвитку саморегуляції.

Старшокласники, що використовували копінг-стратегію вирішення завдань різними способами, надалі показали високий рівень розвитку саморегуляції.

Таким чином, на початку дослідження рівень тривожності у старшокласників мав різні рівні. Досить помітним було нервово напруження та хвилювання старшокласників за майбутню подію — іспит. Ця тривожність спостерігалась в процесі тривалої підготовки школярів до ЗНО. Після проведення тренінгу учні старших класів стали менш тривожними, відчували деяку впевненість у собі.

### Література:

1. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. Харків: Фоліо, 2006. 237 с.
2. Вачков И. В. Основы группового психотренинга. Психотехники: Учебное пособие. М.: "Вись-89", 2001. 224 с. (Практическая психология).
3. Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков. СПб.: Питер, 2006. 160 с.
4. Матійків І. М., Якимів А.І., Черняк Т.Г. Основи тренерської майстерності : навч.-метод. посіб. За заг. ред. А. І. Якиміва. Львів : Компанія «Манускрипт», 2012. 392 с.
5. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний і пост конфліктний період: метод. рек. [Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, О.В. Залеська та ін.] Київ: МЖПЦ «Ла страда-Україна, 2014. 82 с.
6. Тимченко О. В. Психологічні аспекти стану, поведінки та діяльності людей в екстремальних умовах та методи їх корекції. Х.: Прапор, 1997. 184 с.

**Рудик Марина Вадимівна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053  
«Психологія»

**Науковий керівник:**

**Вінс В.А.** кандидатка психологічних наук, доцентка,  
завідувачка кафедри менеджменту освіти, практичної психології та  
інклюзивної освіти

*Університет Григорія Сковороди в Переяславі  
м. Переяслав, Україна*

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ В ОСІБ ДОРΟΣЛОГО ВІКУ

У тезах зроблено аналіз особливостей прояву тривожності в осіб дорослого віку. У ході аналізу було з'ясовано, що не зважаючи на численну кількість праць науковців з проблем тривожності особистості та боротьби з підвищеним рівнем тривожності, на сьогодні досі існує необхідність проведення дослідження у даному напрямку. У сучасних мінливих, вимогливих та стресових умовах розвитку суспільства проблема тривоги та тривожності особистості є однією з центральних проблем сучасності.

**Ключові слова:** тривога, тривожність, страх, внутрішні властивості.

**Постановка проблеми.** У найзагальнішому вигляді тривога розуміється як негативне емоційне переживання, пов'язане з передчуттям небезпеки, але її можна використовувати конструктивно. «Сам факт, що ми вижили, означає, що колись давно наші предки не побоялися піти назустріч своїй тривозі. Первісні люди, як сказали б і Фрейд, і Адлер, відчували тривогу в ті моменти, коли їх життя погрожували зуби або кігті диких звірів. Тривога зіграла вирішальну роль у житті людини, навчивши наших попередників думати та користуватися символами і знаряддями для захисту від ворогів ... Тривога з тих часів видозмінилася, але наші переживання за своєю суттю не відрізняються від переживань наших предків. Ми вже боїмося не тигрів і небезпечних хижаків, ми боїмося втратити самоповагу, боїмося відкидання з боку нашої групи, боїмося програти в змаганні з іншими людьми. Звідси, тривога – це найважливіший елемент існування людини. На відміну від тривоги, тривожність є особистісною рисою, яка полягає у зменшенні порогу чутливості людини до різних стресових факторів. Тривога є важливою емоцією, що попереджує людину про небезпеку і мобілізує її до відповідних необхідних дій. У мозку людини функціонує комплексна система тривоги, яка дає змогу вчасно помічати загрози та запобігати їм.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вчені виділяють ознаки корисної тривоги, до них відносять такі, які відповідають наступним характеристикам :

- вони є реалістичними й обґрунтованими;
- є пов'язаними зі зрозумілим і високим ризиком;
- допомагають мобілізуватися і долати труднощі;
- призводять до концентрації уваги та енергії людини;
- є контрольованими у часі та короткостроковими;
- не заважають людині жити.

Але, як і будь-яка комплексна система, система тривоги також може «виходити з ладу», формуючи страх там, де насправді небезпеки немає, або змушуючи людину постійно переживати занепокоєння з приводу загроз, які є малоімовірними й на які людина не має впливу.

До ознак шкідливої тривожності відносять наступні:

- переживання людини є надуманими та перебільшеними;
- енергія людини витрачається на хвилювання, а не на вирішення проблеми;
- переживання людини є важко контрольованими у часі та тривають довгий час;
- відчуття занепокоєння заважає людині жити та функціонувати повноцінно.

Отже, *тривожність є негативним емоційним станом людини, що супроводжується певним безпричинним очікуванням несприятливого розвитку життєвих ситуацій та нервовим напруженням.*

**Мета дослідження** полягає у теоретичному та емпіричному вивченні проблеми тривожності осіб дорослого віку та у розробці шляхів зниження рівня тривожності особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Тривожні стани мають специфічні симптоми, при виявленні яких необхідно негайно звертатися до кваліфікованих лікарів. Вони зможуть провести правильну діагностику і призначити ефективне лікування, запобігши подальшому поглибленню проблеми. Тривожність – властивість людини, яка проявляється у здатності постійно або ситуативно входити в стан підвищеного занепокоєння, відчувати страх і тривогу в специфічних соціальних ситуаціях, пов'язаних або з екзаменаційними випробуваннями, або з підвищеним емоційним або фізичним перевантаженням, породженим причинами іншого характеру. Однією з форм порушення нормального життя людини є напруга, викликана емоційним станом людини. Часто підвищена емоційна напруга супроводжується страхами, занепокоєнням, побоюваннями і переростає в стійкий стан тривожності.

Певний рівень тривожності є природною та обов'язковою особливістю активної діяльності особистості. У кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для неї істотним компонентом самоконтролю і самовиховання. Однак підвищений рівень тривожності є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості. Коли ж цей рівень перевищує оптимальний, можна говорити про прояв підвищеної тривожності. Підвищений рівень може свідчити про недостатню емоційну пристосованість до тих чи інших соціальних ситуацій. Це, як правило, негативно позначається на результативності діяльності та налагодженні контактів з оточенням.

Усі проблеми психічного та фізичного характеру, які є проявом тривожного стану особистості, спричиняють значну кількість труднощів у житті людини та мають низку негативних наслідків для психічного та фізичного здоров'я людини. Вирішення проблеми тривожності належить до гострих і актуальних завдань психології і ставить дослідників перед необхідністю якомога більш ранньої діагностики рівня тривожності. В даний час існують дослідження, що показують, що тривога, зароджуючись у дитини вже в 7-місячному віці, при несприятливому збігу обставин у старшому дошкільному віці стає тривожністю - тобто стійкою властивістю особистості. Вивчення, а також своєчасна діагностика та корекція рівня тривожності особистості допомагає уникнути низки труднощів у житті людини.

### Література:

1. Гулько Г.О. Психологічні чинники актуалізації особистісних властивостей тривожного спектру в ситуації досягнення: дис. канд. псих. наук: 19.00.01. Київ, 2017. 249 с.
2. Варій М.Й. Психологія особистості: навч. Посібник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.

3. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної управлінської діяльності. 2005. Т. 8. № 3. С. 58–67.
4. Фройд З. Психоаналіз и дитячі неврози. СПб., 2000.
5. Хорні К. Неврологічна особистість нашого часу . К.: Вид. група «Прогрес – Універс», 1993. 480 с.

**Ситняківська Світлана Михайлівна**

докторка педагогічних наук,  
професорка, професорка кафедри соціальних технологій

**Ілліна Ольга Володимирівна**

кандидатка педагогічних наук,  
доцентка, доцентка кафедри соціальних технологій

**Тарасов Дмитро Ігорович**

здобувач бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 231  
«Соціальна робота»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна*

## **МІСЦЕ І РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ**

Складний період політичних та соціальних трансформацій, економічна нестабільність, які переживають сьогодні українці, позначилися на розвитку нових форм участі громади у розв'язанні соціальних проблем. За сучасних економічних та політичних умов державою розглядається широке коло питань, що стосуються життя людей у складних життєвих обставинах, залишаючи за собою переважно лише функцію їх соціального захисту. Тому зростає роль громадських організацій щодо задоволення в тому числі і соціальних проблем.

Діяльність громадських організацій (ГО) відповідно до їх типового статусу спрямована на задоволення потреб їх членів. Так, мається на увазі, що та чи інша ГО бере на себе функції, які держава не може, або не хоче виконувати. Серед науковців й дослідників, які досліджували громадські організації соціальної сфери та їх роль у соціальній роботі, можна назвати працівників Школи соціальної роботи В. Полтавця, В. Кравченко.

Визначення громадської організації подається в статті три Закону України «Про об'єднання громадян», де «громадська організація є об'єднання громадян для задоволення та захисту своїх законних соціальних, економічних, творчих, вікових, національно-культурних, спортивних та інших спільних інтересів» [1].

У вітчизняній літературі поняття «громадські організації» розуміють як добровільні формування громадян, створені в результаті їх вільного волевиявлення з призначення вираження колективних інтересів і вирішення громадських питань та проблем.

Поняття «громадські організації», яке є звичним для української наукової літератури і практики, практично відсутнє або лише іноді вживається в іноземній правовій літературі та нормативних актах. За кордоном використовують та застосовують терміни «спілки», «асоціації», «об'єднання» тощо [2, с.14].

Багатоаспектність діяльності громадських організацій призвела до того, що в науковій літературі немає єдиного визначення недержавної організації. Так, британський дослідник П. Рідінг пропонує таке визначення: 1) самокероване об'єднання людей, які прагнуть досягти спільної вигоди шляхом спільних дій; 2) організація, заснована на добровільних засадах; 3) соціальна сила, яка забезпечує інтеграцію окремих індивідів у суспільство, допомогу спільності та згуртованості суспільства.

Викладачі та науковці Школи соціальної роботи В. Полтавця подають у своїй книзі «Соціальна робота: перші кроки» таке розуміння громадської організації соціальної сфери: «Справді, під словами «недержавні організації соціальної сфери» приймаємо неприбуткові, некеровані державою, некомерційні організації, які декларували рішення соціальних проблем узагалі чи проблеми окремих груп користувачів як свою місію» [3, с.130].

Становлення України як соціальної та демократичної держави тісно пов'язане з розвитком недержавного сектора. Більшою стає роль громадських і благодійних організацій у таких сферах життя, як захист прав людини, охорона здоров'я, освіта, соціальний захист населення, екологія, культура тощо. Останнім часом в Україні важливу роль у реалізації соціальної політики відіграє третій сектор сучасного громадянського суспільства, який є недержавним, неурядовим, некомерційним.

Це недержавні, позабюджетні, неприбуткові організації, сферою діяльності яких здебільшого є галузь культури, охорони здоров'я, освіти, соціальної допомоги, житлово-комунального господарства, спорту тощо [4, с.189].

У той же час багато людей, котрим держава гарантує право на соціальну допомогу (соціальні послуги), звертаються до недержавних організацій, які допомагають їм здолати життєві труднощі та підтримувати соціальну активність. У цьому випадку держава не виконує своїх зобов'язань стосовно цих людей.

Недержавним організаціям може по праву належати передова роль у наданні соціальних послуг на рівні громади. НДО в середньому на п'ять років швидше, ніж державні, реагують на потреби в соціальній сфері. Ці організації першими беруть на себе розв'язання нових соціальних проблем. Завдяки своїй мобільності й творчим підходам вони здатні забезпечити виявлення та задоволення потреб різних вразливих груп громадян, одночасно сприяючи розвитку конкурентоспроможних соціальних послуг.

Таким чином, у реалізації державної політики з реформування системи соціальних послуг підвищується роль недержавних неприбуткових організацій.

Найбільш типові функції, які може виконувати недержавна організація у цій системі:

- безпосереднє адресне надання соціальних послуг на рівні громади;
- вивчення потреб і очікувань клієнтів;
- збір і акумулювання інформації про попит на послуги та зміни соціальної ситуації у громаді;
- участь у формуванні місцевих соціальних програм та планування розвитку системи соціальних послуг на місцевому рівні;
- здійснення громадського контролю за якістю надання соціальних послуг та ефективністю місцевих соціальних програм.

Таким чином, громадські організації відіграють вагомую роль в соціальній роботі, тому що в деякій мірі вони допомагають краще, ніж держава. Крім того, НДО надають гарні можливості для самореалізації громадян, обстоюють гнучкість та новаторство, виступають за реформи та швидко пристосовуються до змін. Разом з тим «третій сектор» України все ще перебуває в перехідному періоді розвитку, який характеризується недостатньою інституційною оформленістю та фінансовою нестабільністю, що спричиняє досить нестабільну діяльність громадських організацій. Безперечно, проблеми, з якими стикається недержавний сектор під час створення організації, її діяльності в суспільстві, наданні різного роду послуг, зокрема соціальних, не можуть не впливати на рівень та якість послуг, що їх надають громадські організації, на успішне виконання усіх передбачених статутом видів діяльності. Проте внесок НДО у розбудову громадянського суспільства в Україні стає дедалі вагомішим. Про це свідчить не лише їх зростаюча кількість, а й набутий у ході діяльності досвід, їхні здобутки та напрацювання.

### Література

1. Закон України «Про об'єднання громадян» .[Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>.
2. Громадські об'єднання в Україні. За ред. В. М. Бесчастного. К.: Знання. 2017. С.130-131.
3. Кравченко Р., Кабаченко Н., Васильченко О. Розвиток недержавних організацій соціальної сфери. Соціальна робота в Україні: перші кроки. Ред. В. Полтавець. К.: Видавничий дім «КМ Academia». 2010. С.130-144.
4. Шевчук П. І. Соціальна політика. Львів.: Світ. 2013. 400 с.



**Ситняківська Світлана Михайлівна**

докторка педагогічних наук,  
професорка, професорка кафедри соціальних технологій

**Літяга Інна Володимирівна**

кандидатка педагогічних наук,  
доцентка, доцентка кафедри соціальних технологій

**Масон Павлина Петрівна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 231  
«Соціальна робота»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна*

## **МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МЕШКАНЦІВ СОЦІАЛЬНИХ ГУРТОЖИТКІВ**

Соціальна адаптація – це процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, інтеграція особистості у соціальні групи [2]. Процес соціальної адаптації є безперервним та двостороннім, оскільки індивід не лише сам пристосовується до нових змін світу, що його оточує, а й сам змінює його. Соціальну адаптацію можна одночасною характеризувати як процес та результат встановлення взаємної відповідності між індивідуальними потребами та вимогами соціального середовища.

Говорячи про соціальну адаптацію осіб з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, після їх виходу з інтернатного закладу чи із сімейного осередку виховання, варто зауважити, що самоідентифікація в соціумі та засвоєнні цими особистостями правил та норм суспільства є досить важливим та надзвичайно складним процесом.

Соціальний гуртожиток – це заклад тимчасового проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 15 до 18 років, а також осіб з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 18 до 23 років [3]. Створення соціальних гуртожитків пов'язане з постійним збільшенням кількості біологічних та соціальних сиріт, які вимушені перебувати в закладах інтернатного типу. Для випускників інтернатних закладів соціальний гуртожиток є особливо важливим етапом для переходу у доросле самостійне життя [3].

Враховуючи особливості функціонування соціальних гуртожитків, які пов'язані з віковими особливостями молоді, позбавленої батьківського піклування та умовами їх проживання, варто зазначити, що характеристики дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у юнацькому віці не лише не зникають, а й набувають специфічних ознак. Виходячи з цього, молоді люди, які мешкають у соціальних гуртожитках, живуть з постійним відчуттям внутрішнього дискомфорту, невпевненістю в собі, з почуттям страху перед самостійним і дорослим життям, з душевною самотністю, недовірою до дорослих, з проблемами розподілу власного часу та зі страхом створення та

збереження власної сім'ї. Труднощі, які виникають у молодих людей після випуску з інтернатного закладу, безпосередньо пов'язані з недостатністю соціальних контактів, відсутністю реалій сімейного життя та складністю сприйняття норм та правил суспільства [1, с. 99].

Усе вищезазначене свідчить про соціальну деградацію особистості. Тому основним завданням соціального гуртожитку та соціального педагога як провідного спеціаліста даного закладу є створення умов, які б забезпечували поступову адаптацію мешканців до життя у відкритому соціумі, соціалізацію в суспільстві, підтримували соціальне здоров'я та збагачували досвід соціального життя молодих людей, позбавлених батьківського піклування [1, с. 99].

Діяльність фахівців соціального гуртожитку в комплексі повинна бути спрямована на такі основні види роботи: соціально-педагогічна діагностика та консультування; соціально-профілактична робота; соціальне виховання та корекційно-розвивальна діяльність. Відповідно до ЗУ «Про соціальні послуги» соціальна адаптація в умовах соціального гуртожитку передбачає:

- соціально-психологічну підтримку – формування позитивної самооцінки; розвиток комунікативних навичок; планування сім'ї; оволодіння вмінням брати на себе відповідальність тощо;
- соціально-правову допомогу – консультування з законодавства України; роз'яснення прав та пільг; формування здатності відстоювати свої права та діяти в межах правових норм тощо;
- допомогу у працевлаштуванні/перекваліфікації/підвищенні кваліфікації/продовженні навчання – індивідуальна робота щодо розв'язання проблем навчання та зайнятості;
- допомогу у вирішенні житлових проблем – індивідуальна робота щодо роз'яснення того, як реєструватись, ставати на квартирний облік, поновлювати права на житло тощо;
- допомогу з розвитку навичок самообслуговування – формування соціально-побутових умінь, навичок планування сімейного бюджету, ведення домашнього господарства, догляд за тілом тощо;
- роботу з біологічною родиною – індивідуальна робота щодо повернення в сімейне оточення, посередництво між батьками, залучення їх до реабілітаційних програм тощо [2].

Загалом безпосередня взаємодія персоналу закладу з мешканцями соціальних гуртожитків займає особливе місце у процесі соціальної адаптації та соціалізації молодих людей, які позбавлені батьківського піклування. Крім того, така міжособистісна взаємодія у широкому сенсі – це будь-який контакт, який має на меті зміни поведінки, установок, діяльності та стосунків мешканців.

Отже, виходячи з вищесказаного, соціальний гуртожиток є важливим елементом переходу випускників інтернатних закладів до дорослого життя. Оскільки в межах даного закладу фахівцями створюються необхідні умови для успішної соціальної адаптації молоді, позбавленої батьківського піклування, до самостійного життя.

**Література:**

1. Доннік М. Соціально-психологічні проблеми вихованців соціальних гуртожитків. *Наукові записки*. 2011. Вип. 97. С. 97-100.
2. Про затвердження та впровадження Примірною галузевого стандарту надання соціальних послуг з соціальної адаптації учнів та випускників закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб з їх числа: затв. наказом М-ва України у ССМС від 21.12.09 р. №4389. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v4389712-09#Text> (дата звернення: 25.09.2022).
3. Сушик Н. С. Особливості діяльності соціального педагога в соціальному гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки: збірник наукових праць*. 2013. 8 (257). Серія: Педагогічні науки. С.166-170. URL: [https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/4344/1/social\\_teacher.pdf](https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/4344/1/social_teacher.pdf) (дата звернення: 25.09.2022).

**Фещук Вікторія Вікторівна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 231  
«Соціальна робота»

**Науковий керівник:**

**Сейко Наталія Андріївна**, докторка педагогічних наук,  
професорка, професорка кафедри соціальних технологій  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Приходячи до вищого навчального закладу, вчорашній учень опиняється в дуже некомфортній ситуації. У даного студента змінилося звичне для нього соціальне середовище, а на його місці сформувалося інше, а також зазнало змін становище цієї особи в співтоваристві, оскільки в школі він був старшим, а в ВНЗ став молодшим.

Також на даному етапі розпочинається процес включення першокурсника до нового соціального середовища й від того, наскільки вдало пройде адаптація студента в цьому соціальному середовищі, залежить, як швидко він почне повноцінно навчатися й як добре здасть першу сесію.

Термін «адаптація» використовується в широкому контексті. Це поняття означає процес пристосування тварин (в природному середовищі), індивіда (в суспільстві) або якоїсь системи до умов внутрішнього й зовнішнього впливу.

Відомо, що під час взаємодії людей з зовнішнім середовищем, під час біосоціогенезу утворювались та закріплювались життєві й адаптивні їх функції

та можливості. Дані функції адаптації є фундаментальними потребами особистості й, у цьому значенні, є її базовими характеристиками. Ці функції прийнято об'єднувати у 4 групи:

- індивідуально-органічні функції;
- родові функції;
- когнітивно-праксиологічні функції;
- соціальні функції.

Наведені вище функції є сполучною ланкою таких понять, як “особистість” й “організм” [1]. Вони ж утворюють і фундаментальні потреби людей.

Виходячи з позиції українських дослідників, соціальну адаптацію студентів-першокурсників до умов вищого навчального закладу можна досліджувати як процес взаємодії першокурсника й соціального середовища вищого навчального закладу. Наприклад, за допомогою соціальних мереж, які, з одного боку, є активним засобом пристосування особи до деяких зовнішніх умов вищого навчального закладу, з іншого боку — активною взаємодією першокурсників й середовища ЗВО, в той час як студент не лише змінюється, для того, щоб відповідати вимогам соціального середовища, але і впливає на них, провокуючи цим самим зміни самого середовища.

Дану тему досліджували такі науковці, як: Дяченко М. І., Кабеле С. Г., Железняк Л. Ф., Єгоров А. Г., Карабейніков М. Р., Муцинов С. С., Петров В. П., Реан А. А., Феденко Н. Ф. тощо.

Мережа Інтернет у цілому й соціальні мережі, зокрема, є звичним для першокурсників середовищем. На сьогоднішній день як люди в цілому, так й окрема їх категорія - студенти проводять багато часу в соцмережах, застосовуючи дані ресурси для спілкування, як джерело інформації [2].

Середовище соціальних мереж активно розвивається — за минулі десять років обсяг користувачів мережі інтернет збільшився на п'ятсот сімдесят відсотків. Найбільш активними користувачами соцмереж є саме студенти-першокурсники.

За останні півроку закладам вищої освіти довелося швидко пристосовуватися до роботи у умовах війни. На перший план вийшла безпека й захист своїх студентів, а вже далі налагодження освітнього процесу, тобто поновлення діяльності.

Соціальні мережі відіграють центральну роль в сучасній кризовій комунікації. Їхню актуальність необхідно враховувати під час управління навчальним процесом. Це дає можливість пом'якшити перебіг кризової ситуації.

Враховуючи все вищенаведене, ми можемо стверджувати, що соцмережі при кризових ситуаціях пропонують 5 головних переваг:

1. Самостійне розміщення повідомлень студентом із своїм фреймуванням.
2. Діалог та взаємодію студентів і викладачів.
3. Швидке поширення інформації.

4. Підтримку відносин із громадою методом вирішення проблем й питань.

5. Реагування на кризи у деякому каналі.

Таким чином, вважаємо, що буде доцільним створювати групи в соціальних мережах, які виконують певне функціональне навантаження, а саме:

- першокурсник має можливість поставити будь-яке запитання, отримати відповідь на нього, взяти участь у обговоренні. Інакше кажучи, необхідна «альтанка».

- По-друге, першокурсника необхідно долучити до діяльності, надати йому можливість відчутти себе рівноправним учасником певної події, яка проходить в вищому навчальному закладі, частиною соціальної групи.

Розглянемо другий аспект цієї проблеми, а саме, залучення студентів до діяльності. Власне діяльність є умовою успішної адаптації студента, причому первинною формою діяльності є її спільне, тобто колективне виконання. На основі спільної діяльності формується індивідуальна діяльність безлічі суб'єктів. Формування індивідуальної діяльності виконується у результаті інтеріоризації [3].

Упродовж першого місяця навчання, тобто у вересні з першокурсниками активно працюють куратори. Першокурсники увесь час беруть участь в спільних заходах та спільній діяльності.

Оскільки сьогоднішні першокурсники «живуть» в соціальних мережах, таких як: Facebook, Instagram, Viber, Telegram, розсилку та актуальну для них інформацію вони отримують негайно, що є дуже важливим психологічним моментом адаптації студентів в умовах воєнного стану, оскільки студенти не завжди мають змогу прийти до ЗВО за необхідною інформацією. Таким чином, за допомогою соцмереж інформація до студента доходить сама, нагадуючи, що він не один, а є учасником групи.

На підставі всього вищенаведеного ми можемо стверджувати, що соціальні мережі на сьогоднішній день в умовах російської агресії є ефективним засобом отримання інформації для студента та нагадування для нього, що він є частиною групи.

### Література:

1. Лобанова А.С. Феномен соціальної мімікрії. Київ: Ін-т соціології НАН України, 2004. 300 с.
2. Parsons T., Smelser N. Economy and Society. New York: The Free Press, 1956.
3. Parsons T., Bales R., Shils E. Working Papers in the Theory of Action. New York: Free Press, 1953.
4. Philips L., Human Adaptation and His Failures. Academic Press, N-Y & London, 1968.

## РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ РОЗВІДОК

**Баранська Тетяна Юріївна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти  
за спеціальністю 053 «Психологія»

**Науковий керівник:**

**Бондарчук О.Ю.**, докторка філософії в галузі психології (Ph.D), доцентка  
доцентка кафедри політичної психології та міжнародних відносин  
*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*  
*м. Київ, Україна*

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЩІ

Політичні погляди – це власна думка кожної особистості, яка формується внаслідок аналізу зібраної раніше інформації про політику. Політичні погляди є частиною системи концептуально оформлених уявлень, ідей на політичне життя, яка відображає світогляд, інтереси, настрої громадян, класів, націй, суспільства та політичних партій, тобто політичні погляди – це частина політичної ідеології [2, с.242].

Політична ідеологія є певним етичним набором ідеалів, принципів, доктрин, міфів чи символів суспільного руху, інституту, соціального класу або ж великої групи, які пояснюють, як повинно бути влаштовано суспільство, а також пропонують деякі політичні та культурні проекти певного громадського порядку. Політична ідеологія значною мірою зосереджується в основному на питаннях розподілу політичної влади та питанні, з якою метою вона повинна бути використана. Деякі партії притримуються якоїсь однієї, конкретної ідеології дуже чітко, тоді, коли інші можуть мати широкий набір поглядів, взятих з різних груп ідеологій, але не слідувати якійсь конкретній із них. Також важливо зауважити, що популярність ідеології залежить частково від моральних авторитетів [1, с.136].

Політична група – об'єднана група людей, що безпосередньо ставить перед собою завдання опанувати політичною владою в державі або ж прийняти в ній участь через своїх представників в органах державної влади та місцевого самоврядування. Більшість таких груп мають програму, де висвітлено ідеологію партії, перелік її цілей і способів їх досягнення.

Відмінними ознаками політичної групи є:

- наявність керівних органів і партійного апарату, в тій чи іншій мірі розгалуженої системи місцевих організацій;
- наявність програми, що відбиває цілі партії і засоби їх досягнення;
- агітаційно-пропагандистська діяльність, яка відображена у залученні прихильників та уваги [2, с.247].

Одним із головних завдань політичних груп є перетворення приватних інтересів частини громадян, соціальних верств, зацікавлених груп у їх сукупний політичний інтерес, зводячи ці інтереси до єдиного цілого. У сучасних ліберально-демократичних системах партії, зазвичай, виступають у якості носіїв, конкурують один з одним у політичних курсах, не ставлячи під сумнів законність уже існуючого конституційного ладу, основних прав і свобод громадян тощо. Політичні ж партії, які принципово не приймають уже існуючу систему, або поступово відсуваються на периферію політичного життя, або зовсім зникають з політичної арени.

Із самого початку однією з головних функцій політичних партій і виборчої системи була формалізація та інституціоналізація політичної участі громадян, заміна спонтанних, стихійних, неорганізованих і найчастіше «незаконних» форм політичних дій (бунт, повстання тощо) «узаконеними», інституціоналізованими формами участі через партії і виборчу систему. Вводячи принцип зміни політичної влади, в процесі конкуренції між двома або кількома партіями, виборча система та партії ніби відділяли конкретних людей, що змінювалися при владі, від самої системи. У більшості країн партійні організації значною мірою або повністю контролюють механізм висування своїх кандидатів на виборах і сам процес проведення цих виборів [3, с.275].

Формування політичних поглядів, політичної свідомості та культури є невід'ємною частиною загальної соціалізації особистості, а для психологічної науки – це ще й одна з основних задач виховання громадянина своєї країни.

Політична соціалізація на сьогодні є важливим елементом залучення підростаючого покоління до цінностей суспільства, а також до соціально значущих форм суспільної діяльності. Основним педагогічним аспектом політичної соціалізації є безпосередньо формування політичної свідомості та політичної культури, зокрема, й у юнацькому віці.

Виховання політичної особистості можна розглядати як складову загального виховання, яка є цілеспрямованою діяльністю з формування політичної культури особистості й забезпечує суспільний прогрес і спадкоємність поколінь. Рівень сформованості політичної культури проявляється в певній політичній позиції особистості, що характеризується сформованими поглядами, ставленням і діями людини з приводу навколишньої політичної дійсності [5, с.304].

Із точки зору психології, формування політичних поглядів у юнацькому віці безпосередньо пов'язане з політичними цінностями, політичними знаннями, політичними уявленнями та політичною ідентифікацією, оскільки саме вони чинять вплив на соціально-психологічні особливості формування різних політичних поглядів у цей віковий період.

Також важливе значення відіграє політична ідентифікація особистості, яка є ототожненням себе із суб'єктом політичного процесу з певною політичною позицією та визнання цього іншими суб'єктами політичних відносин. Важливого значення для політичної ідентифікації юнаків має саморефлексія. Саме вона формує співвіднесення особистості з певною

політичною позицією, виробленою іншими суб'єктами політичних відносин. Результатом процесу ідентифікації є політична ідентичність, яка включає в себе й оцінку оточуючих відповідно займаній позиції [1, с.276].

Для оптимізації процесу формування політичної свідомості особистості у юнацькому віці необхідно дотримуватися науково-теоретичних основ, а саме: реалізації інтегрального підходу на основі здійснення соціального партнерства між освітніми та громадськими інститутами, що дозволяє розвивати пізнавальну активність, критичність мислення, стимулювати науково-дослідний досвід, забезпечити особистісне осмислення історико-політичної дійсності; наступним критерієм науково-теоретичних основ буде реалізація принципів мультикультуралізму та патріотизму; потім дотримання принципу об'єктивності; реалізація принципів колективного творчого виховання; застосування методу колективних творчих справ як методу розвитку соціальної творчості і політичної активності студентської молоді; застосування активних методів навчання; забезпечення розвитку політичної особистості, інтегрованої в процес розвитку системного цілого особистості (залучення студентської молоді в різноманітні види діяльності з метою підвищення соціально-політичної відповідальності, розвиток прогностичних компетенцій і критичного мислення, соціально значущих якостей) [3, с.264].

Отже, формування політичних поглядів і політичної свідомості особистості юнацького віку – це основа формування громадянської культури особистості.

#### Література:

1. Андерсон Дж. Публичная политика: введение. Публичная политика: от теории к практике. Под науч. ред. Н. Ю. Данилова, О.Ю. Гурова, Н.Г. Жидкова. СПб.: Алетейя, 2008. 356 с.
2. Валецький О. Л. Державна політика в Україні: методологія аналізу, стратегія, механізми впровадження : [монографія]. Київ : НІСД, 2001. 242с.
3. Говлет М., Рамеш М. Дослідження державної політики: цикли та підсистема політики. Пер. з англ. О. Рябова. Львів : Кальварія, 2004. 264 с.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: монография. Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радоновой, А.П. Тряпицыной. СПб.: РГПУ, 2005. 391 с.
5. Політика, право і влада в контексті трансформаційних процесів в Україні: до 15-ї річниці незалежності України / І. О. Кресіна, А. С. Матвієнко, Н. М. Оніщенко та ін. Київ : Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2006. 304 с.



**Бондарчук Наталія Іллівна**  
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053  
«Психологія»

**Науковий керівник:**

**Тичина І. М.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
декан соціально-психологічного факультету,  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПОДРУЖЖЯ ЗАЛЕЖНО ВІД ТРИВАЛОСТІ ШЛЮБНИХ ВІДНОСИН**

Проблема якості шлюбно-подружніх відносин, досягнення їх благополуччя й стабільності виступає центральною в сімейній психології. Її значення пояснюється перш за все тим, що в реаліях складного, кризового часу людині особливо необхідно знайти стійке, гармонійне, щасливе єднання з іншою людиною, намагаючись надовго зберегти його. Сім'я – перша в житті людини соціальна група, завдяки якій вона ознайомлюється з вимогами суспільства, набуває певного життєвого досвіду. Сім'я – це складне соціальне утворення, кожен член якого характеризується як особистість, індивідуальність і становить основну складову єдиного цілого – сімейної групи. Сімейні відносини регулюються нормами права і моралі. Їх основу становить шлюб – союз, що укладають чоловік і жінка на офіційних правових засадах, закріплюючи свої матеріальні й особистісні інтереси. Чим кращою є сумісність молодих людей, тим вищим буде рівень благополуччя подружжя. При цьому сумісність однієї людини з іншою означає схожість ціннісних орієнтацій, поглядів на життя та стосунки, інтересів, мрій.

Подружня інтеграція була предметом дослідження К. Роджерса, М.М. Обозова, А.М. Волкової, В.А. Сисенка, С. Торохтія, А.Р. Тіводар, О.А. Карабанової, О.Я. Кляпець, Н.Х. Сафіної, О. Кіжаєвої та інших. Зокрема, аналіз робіт А. Маслоу, Е. Фромма, К. Роджерса, А. Адлера, Р. Левіса, Дж. Спенієра, Д.С. Валлерстайна, Р. Уолша, К. Вітакера, Ю.Б. Альшиної, Л.Я. Гозмана, М.С. Мацковського, С. Торохтія, О.А. Карабанової, О.Я. Кляпець та інших вказує на те, що найбільш сприятливі стосунки створюються при взаємодії розвинутих, зрілих особистостей подружжя.

Так, Р. Левіс та К. Роджерс вважають, що висока якість шлюбу пов'язана з високим рівнем подружнього пристосування, адекватним спілкуванням подружжя, інтеграцією та високою мірою задоволеності відносинами [5]. Ю. Б. Альшина під час дослідження подружніх відносин керується поняттям задоволеності шлюбом, яке трактує як суб'єктивну оцінку, ставлення подружжя до власного шлюбу [1]. Ряд вчених використовують визначення успішності шлюбу. Так, за словами Л. О. Котлової, успіх подружжя оцінюється ступенем того, наскільки в ньому досягається встановлена індивідами мета шлюбу [3]. М.С. Мацковський, говорячи про успішність шлюбу, виділяє наступні її

компоненти: характер і ступінь виконання соціальних та індивідуальних функцій; ступінь задоволеності подружжя відносинами; ступінь стабільності шлюбу (суб'єктивна оцінка ймовірності розлучення); ступінь й характер впливу родини на розвиток особистості кожного її члена [4]. В.А. Сисенко стійкість шлюбу визначає як ступінь оптимального функціонування сімейної структури [7].

Мета статті полягає у дослідженні проблеми психологічного благополуччя подружжя залежно від тривалості шлюбних відносин.

Виконаний теоретичний аналіз літератури з проблеми якості шлюбу дозволив розробити концепцію благополуччя шлюбно-подружніх відносин. Під благополуччям шлюбно-подружніх відносин розуміється досягнення подружньої інтеграції при повному розвитку особистості обох членів подружжя й забезпеченні їх суб'єктивного благополуччя. Подружня інтеграція – це єдність двох особистостей, що розвивають та реалізують себе під час подружньої взаємодії. Благополуччя подружніх відносин породжує суб'єктивне благополуччя, яке виражає власне ставлення подружжя до своєї особистості, життя і процесів, що мають важливе значення з точки зору засвоєних нормативних уявлень про зовнішнє та внутрішнє середовище, та яке (ставлення) характеризується відчуттям задоволеності [2, с.156]. Задоволеність стосунками, або відчуття суб'єктивного благополуччя у шлюбі, виникає тоді, коли якість взаємодії влаштовує кожного з подружжя. Саме тоді співбуття стає стійким зв'язком самостійних індивідів, що реагують на зміни у відносинах між ними. Стаючи часткою буттєвого простору партнера, інша людина в благополучному подружжі виступає ресурсом для розвитку вільної особистості.

Аналіз літературних джерел дозволив розробити систему чинників, що забезпечують високий ступінь вираження показників благополуччя шлюбно-подружніх стосунків. Система складається з двох блоків характеристик: особистісні якості кожного з подружжя та особливості їх співвідношення; особливості подружньої взаємодії. До першого блоку входять наступні особистісні характеристики подружжя: рівень особистісної зрілості подружжя та їх сумісність, інтегральні соціально-психологічні характеристики особистості (інтернальність, активність як здібність ініціювати зміни у родинних відносинах та інші); узгодженість особливостей ціннісно-змістовної сфери особистості подружжя (домінуючих потреб та родинних цінностей); особистісна ідентичність подружжя; рівень розвитку соціально-психологічної компетентності (комунікативного потенціалу) подружжя (соціально-перцептивних здібностей та готовності до взаємодії з партнером, навичок міжособистісного спілкування, соціально-психологічної адаптивності, вміння боротися з повсякденним стресом, із важкими життєвими ситуаціями, здібностей вибирати адекватний тип поведінки, вміння дотримуватися оптимальної дистанції у спілкуванні); сумісність індивідуально-психологічних якостей на рівні Я-концепції [8, с. 94].

Другий блок складають наступні особливості міжособистісного спілкування та взаємодії подружжя: взаємна допомога в особистісному

зростанні; взаємне емоційне прийняття, кохання як вищий рівень атракції (взаємна повага, турбота, відповідальність, розуміння один одного); задоволеність спілкуванням; психотерапевтичність спілкування; ступінь задоволення значимих потреб один одного; дотримання оптимальної дистанції у спілкуванні (забезпечення особистісної свободи, взаємної автономії подружжя); ефективність взаємодії під час вирішення проблем; рольова адекватність подружньої пари; створення родинної субкультури [6, с.192].

Для дослідження психологічного благополуччя подружжя залежно від тривалості шлюбних відносин було обрано методику «Рольові очікування і домагання у шлюбі» О. Волкової та Г. Трапезникової. За допомогою цієї методики визначають уявлення подружжя: про значущість у сімейному житті сексуальних стосунків, особистісної згуртованості чоловіка і дружини, батьківських обов'язків, професійних інтересів кожного з подружжя, господарсько-побутової сфери, моральної й емоційної підтримки, зовнішньої привабливості партнерів; про бажаний розподіл ролей між чоловіком і дружиною при виконанні сімейних функцій. Участь в дослідженні взяли дві сім'ї з різною тривалістю шлюбних відносин, що необхідно для порівняння стосунків між подружжям, їх бачення основних функцій сім'ї та сімейних цінностей. Так, перша з досліджуваних сімей перебуває у шлюбі лише 1 рік, друга – 10 років. Вік респондентів: у першій родині – чоловікові 24, дружині 23 роки; у другій родині – чоловікові 37 років, дружині – 32.

Отримані результати дослідження свідчать про взаємозв'язок між сімейними цінностями подружжя та тривалістю їх шлюбних відносин. Зокрема:

1. Інтимне життя стоїть у молодій парі на першому місці, тоді як результати другої пари, яка перебуває в шлюбі 10 років, говорять про недооцінку сексуальних стосунків у шлюбі.

2. Пара, яка перебуває лише рік в офіційному шлюбі, прагне до певної автономії у проведенні дозвілля та не вважає спільні інтереси й ціннісні орієнтації основними критеріями гармонійних стосунків. Важливим критерієм гармонійних стосунків для другого подружжя виступають спільні інтереси та погляди на життя.

3. Молоде подружжя показало результати, які свідчать про другорядну роль господарсько-побутових функцій сім'ї у формуванні гармонійних стосунків. Обидва партнери другої досліджуваної сім'ї важливого значення надають господарсько-побутовим вмінням і навичкам партнера.

4. Обидва партнери молодого подружжя вважають, що виконання батьківських функцій є значущим та важливим показником гармонійної родини. Важливою складовою повноцінної родини виступає виконання батьківських обов'язків і для другої сім'ї.

5. Партнери, які у шлюбі перебувають всього рік, переконані у необхідності займати активну соціальну позицію та будувати кар'єру саме чоловікові, тоді як дружина не повинна займати активної соціальної позиції. Обидва партнери другої пари також бачать більш активним та професійно реалізованим саме чоловіка.

6. Дружина з першої досліджуваної пари орієнтована більшою мірою на те, що шлюбний партнер візьме на себе роль емоційного лідера сім'ї в питаннях корекції психологічного клімату, тоді як її чоловік вважає, що кожен з партнерів має виконувати однакову роль у реалізації емоційно-психотерапевтичної функції. Партнери, які разом проживають 10 років, визначили цю функцію найважливішою, наголосивши, що саме в родині обидва партнери мають відпочивати та відновлювати свої внутрішні ресурси.

7. Молоде подружжя приділяє зовнішньому вигляду своєму та партнера набагато більшого значення, ніж партнери, що мають тривалі шлюбні відносини.

Отже, отримані результати дослідження показали прямий взаємозв'язок між тривалістю шлюбних відносин та психологічним благополуччям подружжя, що виявилось у кожній з досліджуваних сфер життєдіяльності сімей.

### Література:

1. Алешина Ю.Б. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни: автореф. дисс. канд. психол. Наук. М., 1985.
2. Кляпець О. Я. Психологічні чинники вибору молодою людиною цивільного шлюбу : автореф. дис. ... канд. психол. наук. К., 2004.
3. Котлова Л.О. Сімейні труднощі на різних етапах життєвого циклу сім'ї. *Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists «Science»*, Prague, 2014. Vol.2. P.176-182.
4. Мацковский М.С. Социология семьи. Проблемы, теории, методологии и методики. М. : Наука, 1989.
5. Роджерс К. Психология супружеских отношений. М. : Эксмо, 2002.
6. Седих К. В. Психология сім'ї: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2015. 192с.
7. Сысенко В.А. Устойчивость брака: проблемы, факторы, условия. М., 1981.
8. Торохтий С. Методика діагностики психологічного здоров'я сім'ї. *Практична психологія та соціальна робота*. №7. 2003.

**Іваненко Ольга Василівна**здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 053  
«Психологія»**Науковий керівник:****Лисенко О.М.**, кандидатка соціологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології та соціальної роботи.  
*Національний університет «Одеська політехніка»*  
*м. Одеса, Україна*

## **ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОДРУЖЖЯ НА ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ШЛЮБОМ**

На сьогоднішній день психологи все більше акцентують свою увагу на вивченні гендерних відмінностей любовних переживань чоловіків і жінок. Традиційні погляди на функції чоловіків і жінок у соціумі змінилися. Чоловіки і жінки освоюють нові види діяльності і виявляють себе в різних соціальних ролях, формуючи певне ставлення до любовної взаємодії з протилежною статтю, орієнтуючись на свої пріоритети та потреби. Одним із найголовніших феноменів у відносинах між чоловіком і жінкою є любов, яка ґрунтується на глибоких і драматичних переживаннях. Інтимно-особистісна сфера є головним побудником для самореалізації та розкриття особистісних ресурсів, усвідомлення своєї спільності з партнером. Взаємовідносини чоловіків і жінок є основою стабілізації життя соціуму, від даних відносин залежить успішність функціонування в суспільстві соціальних інститутів шлюбу, сім'ї, соціалізація дітей і, перш за все, щастя в шлюбі.

На даному етапі в сучасній психології немає єдиної теоретичної бази, що надає поняття любовного переживання. Однак, у роботах З. Фрейда, В. Франкла, К. Хорні, Д. А. Лі та ін. розповідається про різні сторони любовних відносин і переживань. Також даному феномену присвячено кілька емпіричних досліджень (С. Хендрик, К. Хендрик, 1980; Р. Стернберг, 1986).

*Актуальність дослідження.* Необхідною умовою гармонійного функціонування особистості у суспільстві є відчуття психологічного благополуччя. Однією з важливих психологічних складових цього є задоволеність шлюбом. Особливістю вивчення задоволеності шлюбом є те, що об'єктом дослідження постає подружня пара, а не окрема особистість.

Шлюб – це система гендерних міжособистісних відносин. Відносини людини являють собою свідомий, заснований на її досвіді зв'язок з різними сторонами об'єктивної дійсності, яка виражається в діях, переживаннях, реакціях. В роботі шлюб розглядається як форма міжособистісних, гендерних відносин, що володіють властивостями системи і спрямовані на задоволення певної групи шлюбних потреб [1]. До категорії шлюбних потреб можна віднести: потребу в продовженні роду; потребу в любові; потребу в сексуальному задоволенні; потребу в самоактуалізації; потребу в

матеріальному благополуччі; потребу в приєднанні; потребу одного з подружжя в підтвердженні власної унікальності з боку іншого.

Детально і глибоко тема цілей шлюбу та любові розглянута в роботах С. Троїцького. Він вказує, що в історії людської думки зустрічаються дві головні теорії про шлюб. Перша бачить сенс шлюбу в розмноженні, в появі потомства. Прагнення мати в шлюбі продовження свого існування відображено як в давньоіндійських, грецьких і римських законах, так і у класичних письменників. Уже сама назва шлюбу у греків і римлян вказує на цю мету. *Matrimonium*, т.е. *matris munus*, означає, що сутність шлюбу – перш за все в материнстві.

У соціологічній науці задоволеність шлюбом визначають як характеристику «суб'єктивної оцінки кожним з подружжя характеру їхніх стосунків». У психологічній науці основні фактори, що характеризують внутрішньосімейну ситуацію, виявляють при порівнянні відчуттів подружніх пар, які перебувають у шлюбі і пар, що розлучилися, тобто з використанням параметра стабільності шлюбу [1].

Існують різні показники успішності шлюбу; одним з них є суб'єктивна задоволеність подружжя шлюбом, яка відображає ставлення людини до власного шлюбу і є індикатором потреб сімейної системи. Більшість фахівців визначають її як внутрішню суб'єктивну оцінку, ставлення подружжя до власного шлюбу.

Суб'єктивна задоволеність шлюбом, будучи емоційно-оцінним ставленням подружжя до сім'ї, далеко не завжди відповідає об'єктивному рівню ефективності її функціонування. Вона визначається як відношення реальності виконання партнером своїх зобов'язань до очікуваних, а причинами низького рівня суб'єктивної задоволеності шлюбом будуть або незадоволеність адекватних потреб подружжя, або нереалістичні, надмірно завищені очікування щодо шлюбу і партнера.

Низька суб'єктивна задоволеність шлюбом характеризується різним ступенем її усвідомлення. У разі усвідомленої незадоволеності шлюбом чоловік відкрито заявляє про своє бажання щось змінити в подружніх стосунках, сімейному укладі, розподілі ролей, переживанні почуття непотрібності, образи, несправедливості. Якщо незадоволеність шлюбом недостатньо усвідомлена, існує у формі «тліючої» незадоволеності, то скарги виражаються в формі переживань страхів, тривоги, невпевненості, почуття фрустрації [2].

Якщо розглядати сім'ю з позицій уявлень про малу групу, можна застосувати до неї результати досліджень, отриманих в соціальній психології: найбільш ефективно функціонують групи тільки при наявності задоволеності спільною діяльністю. Отже, найбільш ефективно здійснювати свої функції будуть сім'ї, члени яких задоволені своїми відносинами і виконуваною ними спільною діяльністю.

Задоволеність сімейним життям залежать від того, як подружжя ставляться один до одного, як підтримується і зберігається відчуття власної гідності. Людина повинна відчувати позитивні почуття й емоції щодо самого

себе, що можливо лише в умовах, коли інші підтверджують власну самооцінку. Щоб її любили і шанували близькі люди – це є вельми сильна гарантія від небезпеки самотності, відчуження, ізоляції.

Таким чином, потреба бути коханою виражає психологічну потребу людини бути об'єктом уваги, турботи, зацікавленості, бути бажаною, корисною і потрібною її близьким і рідним. Одне з найважчих і болісних відчуттів – марність і непотрібність власного існування. У тих сім'ях, де подружжя ставляться один до одного зневажливо, презирливо, принижуючи почуття іншого, з'являються ворожнеча, ненависть, відчуження.

Результати проведеного ними дослідження привели їх до висновку, що найбільш конфліктогенним та таким, що впливає на задоволеність шлюбом, виявився блок «культура спілкування», тобто дотримання або недотримання подружжям норм повсякденного життя, що регулюють їх моральні відносини. Стабільність шлюбу значною мірою обумовлена високою культурою спілкування шлюбних партнерів.

Систематичне порушення подружжям сімейної етики в спілкуванні один з одним негативно впливає на їхні взаємини, приводячи до виникнення стійких, хронічних конфліктів у родині. При цьому високий ступінь конфліктності даного блоку пояснюється не тільки низькою культурою спілкування шлюбних партнерів, а й тим, що в ньому, перш за все, відбивається незадоволеність подружжя у сфері потреб. Другим за значимістю джерелом конфліктів в сім'ї виявилася недостатня задоволеність потреби в захисті Я-концепції. Відсутність з боку чоловіка уваги, турботи, згоди, психічної підтримки приводить до незадоволеності потреби в любові, повазі, у відчутті своєї значимості, у збереженні почуття власної гідності, необхідних для підтримки «Я - концепції».

Третє місце за конфліктністю займають дві сфери взаємодії подружньої діади: 1. Рольова (задоволення рольових потреб подружжя: матері-батька, чоловіка-дружини, хазяїна-господарки, чоловіка-жінки, глави сім'ї). Конфлікт виникає в результаті неоднозначного розуміння подружжям цих ролей і неоднозначного уявлення про виконання кожним партнером тієї чи іншої сімейної ролі. Особливо гостро протікає конфлікт через розбіжності уявлень про сімейне лідерство. 2. Інформаційна (інформованість про різні сторони життя й особистісні особливості партнера). Високий рівень взаємної поінформованості подружжя є основою формування довірчих відносин у сім'ї.

Таким чином, взаємне задоволення шлюбними партнерами своїх основних потреб, однозначне розуміння сімейних ролей, взаємна інформованість і спільне проведення сімейного дозвілля можуть служити критеріями сумісності шлюбної діади.

#### Література:

1. Райгородский Д.Я. Психология семьи. Самара: Издательский дом Бахрам, 2002. 268 с.
2. Ревасевич І. Кроскультурні дослідження гендерної проблематики / Соціально-психологічні та правові засади гендерної політики. *Психологія і суспільство*: Спецвипуск. 2005. С. 16 – 18.

**Орловська Станіслава Юріївна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти  
за спеціальністю 053 «Психологія»

**Науковий керівник:**

**Бондарчук О.Ю.**, докторка філософії в галузі психології (Ph.D),  
доцентка кафедри політичної психології та міжнародних відносин  
*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*  
*м.Київ, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПУБЛІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СФЕРІ БЛАГОДІЙНОСТІ**

Комунікація – природно-штучна сукупність конкретних систем, що своїми специфічними засобами реалізує всі відомі функції. Функції комунікації в широкому значенні визначають наступні: переміщення, пересування, транспортування матеріальних об'єктів; передача інформаційних потоків; здійснення спілкування людей і живих організмів; зв'язок у локальному, планетарному і космічному вимірах.

На думку дослідниці італійської школи публічної комунікативістики, яка має найбільші напрацювання в означеній сфері, П.Мачіні, під цим поняттям варто розуміти «просторово-символічну діяльність суспільства, в межах якої внаслідок соціальної диференціації взаємодіють та вступають у конкуренцію різні системи з метою утвердити свою точку зору з питань, які загалом стосуються суспільного інтересу» [1, с. 25].

Публічна комунікація – це усне або письмове висловлювання з метою інформування та впливу на аудиторію. Це така комунікація, при якій говорить одна сторона комунікації (особа, бренд, компанія, установа), звертаючись до конкретної цільової аудиторії через ЗМІ, соціальні мережі, спеціальні інструменти або безпосередньо. Обов'язковими складовими публічних комунікацій є оратор та слухач, а в нашому випадку, оскільки ми розглядаємо цей вид комунікації саме в соціальних мережах, то це автор тексту та читач – цільова аудиторія, що переглядає цей текст чи публікацію загалом.

У благодійності основною метою публічної комунікації є вплив на реципієнта та подальша мотивація до дії – меценатства чи волонтерської діяльності. Нині зросла роль публічного спілкування у сфері благодійності, що пов'язано зі збільшенням потреби у зборі коштів, зокрема через повномасштабну війну в Україні.

Особливе місце займає спілкування представників фондів – суб'єкту комунікації з потенційними меценатами, в даному дослідженні ми розглядаємо це спілкування як монолог, а саме передачу мотивів та цілей фонду копірайтером – автором публікації у соціальних мережах (далі поста) у текстах та фотографіях [2, с. 38].

Кількість таких людей-меценатів може коливатися від кількох людей до мільйона осіб. Метою такого спілкування є передача інформації, знань, оцінок, вражень та цілей фонду від його представника до цільової аудиторії. Форми



такого вираження думки представника також можуть бути різними: публікації та сторіс у соціальних мережах, статті-звернення на сторінках фондів, інфографіка, фотокартки в тематичному оформленні з додаванням основних ідей тощо. Ця форма спілкування між одним суб'єктом комунікації та групою вимагає спеціальних знань із етики та психології, конкретних навичок та вмінь.

Психологічними чинниками ефективності публічної комунікації у сфері благодійності є особистісні риси людини, що комунікує з аудиторією, властивості самої аудиторії та емоційна складова, яку автори публікацій вкладають у тексти та візуальний контент.

Особистість, що грамотно складає такі публікації, характеризується громадським мисленням та мистецтвом правильно формулювати свої думки, а об'єкт (читач, цільова аудиторія загалом), для якого формують це повідомлення, характеризується високою мірою емпатії, сприйняття та розуміння прочитаного або побаченого, тобто мистецтвом «слухати».

П. Мачіні класифікує основні функції публічної комунікації, серед яких: інформування про діяльність фонду; представлення різних точок зору політичних та суспільних інститутів на ті чи інші проблеми загальносуспільного характеру; концентрація уваги суспільства на загальностратегічних проблемах [3, с. 45].

Емоційна складова комунікації – це свідомо, контрольована демонстрація емоцій, яка використовується у стратегічних цілях. Такими цілями можуть бути: вплив на оточення, демонстрація лояльності, доброзичливості, запобігання можливому конфлікту, емоційне залучення читача до проблематики тощо. Вона виконує соціальну функцію – вплинути на сприйняття об'єкта комунікації з метою усвідомлення проблеми.

З точки зору психолінгвістики, фактор залучення емоцій у процесі публічної комунікації займає важливе місце, адже емоційна потенція є однією зі стартових ланок мовленнєвої діяльності людини.

Таким чином, можна зробити висновок, що вміння розуміти свої емоції та емоції об'єктів публічної комунікації, тобто читачів, правильно їх передбачати, дозволяє авторові текстів бути високоефективним у намаганнях вмотивувати читача до дії, а саме до пожертви.

Дослідивши наукові джерела та проаналізувавши теоретичні аспекти теми, можемо зробити висновки.

Публічна комунікація – це інструмент побудови відносин, ефективної взаємодії між суб'єктом комунікації – публічною особою, комерційним брендом, або, як в нашому випадку, благодійною організацією та цільовою аудиторією, з якою комунікує суб'єкт комунікації [4, с. 70].

Ми виокремили кілька компонентів ефективної побудови публічної комунікації: довіра, загальна доступність, прозорість, відповідальність, координація, передбачуваність, повага до загальних інтересів, емоційна прихильність.

Для того, щоб побудувати довіру, донести наявність поваги до загальних інтересів та сформувати емоційну прихильність цільової аудиторії до

благодійної організації, необхідно, окрім фактів проблематики, регулярної звітності та висвітлення реальних справ, активно використовувати емоційну складову у публікаціях на сторінках фонду у соціальних мережах.

Маємо надію, що наше дослідження допоможе зробити публічні комунікації у благодійній сфері ще більш ефективними, особливо, беручи до уваги той факт, що на сьогодні публічні комунікації благодійної сфери – це ще один фронт у боротьбі з армією агресора.

### Література:

1. Балабанова Л.В., Крутушкіна О.В. Стратегічне управління маркетинговими комунікаціями: монографія. Донецьк: ДонНУЕТ, 2012. 179 с.
2. Ганжуров Ю. Політична комунікація. Лоза і корінь діалогової моделі. *Віче*. 2004. № 4 (5). С. 8-10.
3. Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія: підручник. К.: Лібра, 1999. 488 с.
4. Кіслов Д.В. Політична безпека масових комунікацій: монографія. К.: «М.П. Леся», 2010. 208 с.
5. Крикун В. "Емоційна мова" як засіб ефективного впливу в комунікації. Людинознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ ім. І. Франка. М-во освіти і науки України, ДДПУ ім. І. Франка ; [редкол.: Н. В. Скотна, О. А. Ткаченко, Т. І. Біленко та ін.]. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2021. Вип. 42: Філософія. С. 148-162.
6. Шарков Ф. Н. Коммуникология. Энциклопедический словарь-справочник. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2009. 768 с.
7. Шарков Ф. Н. Коммуникология: основы теории коммуникации: учебник. 3-е изд. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2012. 592 с.

**Осадча Валентина Олександрівна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти спеціальності 014.021  
«Середня освіта (Англійська мова та література)»

**Науковий керівник:**

**Бутузова Л.П.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## СТАТЕВА СПЕЦИФІКА СТАВЛЕННЯ МОЛОДІ ДО ОФІЦІЙНОГО ТА ГРОМАДЯНСЬКОГО ШЛЮБІВ

За останні декілька століть шлюб зазнав безліч трансформацій. На сьогоднішній день він переживає серйозну кризу, адже значно збільшилася статистика розлучень, сучасна молодь не цінує сім'ю так, як це робили наші предки, все менше молодих пар планує вести традиційне сімейне життя, яке

полягає в узаконенні шлюбу. Офіційний шлюб укладається між двома людьми з повноцінним збереженням прав та обов'язків, які передбачені законодавством. Саме такий шлюб забезпечує стабільність стосунків між чоловіком та жінкою. Пара має право на охорону своїх інтересів та дітей. «Державна реєстрація шлюбу встановлена для забезпечення стабільності відносин між жінкою та чоловіком, охорони прав та інтересів подружжя, їхніх дітей, а також в інтересах держави та суспільства. Шлюб є підставою для виникнення прав та обов'язків подружжя. Реєструється шлюб перед значимою інстанцією — державному органі реєстрації актів цивільного стану (перед законом) і у церкві (перед Богом) і перед людьми «свідками». З моменту вступу до шлюбу починають діяти відповідні інституційні статуси, про що стає відомо — навколишньому оточенню» [2].

Великою популярністю користуються громадянські шлюби, тобто ті, які не закріплені законодавством. І якщо наприкінці минулого століття такі союзи засуджувалися з боку суспільства, то на сьогоднішній день це явище є прийнятним для значної частини населення, в більшості випадків це стосується молодих пар. У буденній мові під громадянським шлюбом мають на увазі добровільне спільне мешкання і ведення спільного господарства двома людьми: чоловіком і жінкою «без юридично оформлених взаємних зобов'язань» [1].

Офіційна реєстрація надає безліч переваг у сфері захисту прав учасників, наприклад, під час розподілу майна чи успадкування. Але з іншого боку, процес розірвання зареєстрованого шлюбу є стресовою подією для кожної подружньої пари. Тому саме складність цього процесу, а також відсутність відповідальності один перед одним відіграє величезну роль у зменшенні офіційних шлюбів.

В свою чергу громадянський шлюб має безліч переваг, які стосуються взаємовідносин молодої пари. Перш за все, - це спроба пожити разом, не узаконюючи шлюб. Таким чином буде зрозуміло, чи зможуть закохані прожити, будувати своє майбутнє і брати на себе відповідальність чи ні. З іншого боку є достатня кількість недоліків: частіше чоловіки вважають, що вони не мають ніяких подружніх зобов'язань, що змушує жінку задуматися над питанням узаконення такого шлюбу. Частіше всього пара залишається у громадянському шлюбі, не визнаючи узаконення стосунків. А коли з'являються діти – батько проходить процедуру усиновлення своєї ж дитини.

Дослідження, проведене серед 20 студентів, 10 з яких – дівчата, та 10 – хлопці, показало, що ні хлопці, ні дівчата не мають нічого проти офіційного шлюбу, а навпаки, кожен студент мріє про власну сім'ю, у якій пануватимуть чудові стосунки як між подружжям, так і між дітьми. Стосовно громадянського шлюбу, то 15 % опитаних респондентів (і це дівчата) категорично засуджують такий вид стосунків. Свій вибір студентки пояснюють релігійними переконаннями, потребою брати та відчувати взаємну відповідальність.

Інші 85% студентів не заперечують громадянський шлюб, за умови їх серйозності та далекоглядних планів на майбутнє, та пов'язують з готовністю до взаємозобов'язань, новим прийнятним статусом у соціальних взаєминах, перевіркою сумісності пари – «тест-драйв», випробуванням у побуті. Проте є

побоювання, що з часом перебування у громадянському шлюбі знижується мотивація до узаконення стосунків та підвищується вразливість жінки щодо соціальної захищеності.

Досить частою є думка про те, що уявлення про цивільний шлюб є пережитками минулого та спробою консервативно будувати стосунки, які не мають реальних підстав в умовах сьогодення. Водночас, студентами було помічено зростання прагнення узаконити стосунки та частоти укладання цивільних шлюбів у період воєнного стану. Таку тенденцію молодь пояснює посиленою вразливістю та потребою у захисті, взаємопідтримці в часі війни.

Шлюбні стосунки сьогодення характеризуються великим розмаїттям. Сучасні погляди вимагають переглянути класичні визначення поняття шлюбу. Враховуючи той факт, що багато альтернативних форм шлюбних відносин відійшли від традиційного трактування «союз чоловіка та жінки з метою продовження роду», потрібно враховувати та поважати особистий вибір кожної людини. Проведене дослідження показало, що більшість студентів, як хлопців, так і дівчат, попри позитивне сприйняття громадянського шлюбу, своє майбутнє все ж воліють бачити у зареєстрованому законодавством шлюбі. Більшість студентів не проти громадянського шлюбу, якщо це передусє офіційному шлюбу, але все ж серед дівчат є противники такого шлюбу.

Перспективним напрямком подальших досліджень може стати порівняльне дослідження ставлення молоді та людей літнього віку до громадянського шлюбу.

#### **Література:**

1. Кирильчук В. В. Альтернативні форми шлюбу і чи потрібні вони Україні URL:[https://3222.ua/article/alternativn\\_formi\\_shlyubu\\_chi\\_potrnb\\_voni\\_ukran.htm](https://3222.ua/article/alternativn_formi_shlyubu_chi_potrnb_voni_ukran.htm) (дата звернення: 24.09.2022)
2. Ляшенко Н. О. Сучасні альтернативні форми шлюбу. URL: <http://web.kpi.kharkov.ua> (дата звернення: 26.09.2022)

**Шекерська Тетяна Григорівна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053  
«Психологія»

**Науковий керівник:**

**Шаюк А.В.**, асистентка кафедри соціальної та практичної психології  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна*

#### **ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ В ОСІБ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ**

**Актуальність дослідження.** Проблема інтернет-залежності потребує особливої уваги, оскільки саме вона розвивається найбільш глобально та широко та нараховує безліч варіантів — починаючи із залежності від соціальних мереж до кібернетичної манії. Найбільшу стурбованість викликає

поглиблення проблеми інтернет-залежності серед молоді. Адже, незважаючи на всі переваги масової комп'ютеризації населення, цей процес має серйозні наслідки. Оскільки на сьогодні інтернет є невід'ємною частиною життя сучасної людини, потрібно зуміти сформуванню той необхідний баланс між віртуальним та реальним життям, який дозволить кожному реалізовувати себе як різносторонню особистість у всьому обсязі людських взаємин без шкоди для здоров'я.

Термін інтернет-залежності був введений Іваном Голдбергом у 1996 р. На відміну від цього трактування, канадський вчений Річард Девіс віддав перевагу терміну «патологічне користування інтернетом» через його визначення як «нездатність контролювати використання інтернету, що призводить до психологічних, соціальних та інших видів порушень» [4].

Більшість авторів досліджували тільки окремі аспекти зазначеної проблеми, зокрема, проблематику інтернет-залежності як різновиду адиктивної поведінки (Б. Браун, В. Лоскутова, М. Холл, О. Шайдуліна, М. Шоттон); питання наслідків Інтернет-залежності для особистості (Л. Гур'єва, Т. Карабин, О. Петрунько, В. Посохова, А. Церковний, О. Якушина); особливості виникнення психічних станів у інтернет-залежних осіб (І. Белавіна, Дж. Грохол, О. Дроздов, Л. Подригало) [3].

Зважаючи на те, що проблема інтернет-залежності залишається досі не розв'язаною та потребує подальшого пошуку прийнятних шляхів її профілактики і подолання, було обрано наступну тему дослідження «Інтернет-залежність в осіб, які працюють у віртуальному середовищі».

**Об'єктом даного дослідження** є проблема інтернет-залежності в осіб, які працюють у віртуальному середовищі. **Предметом дослідження** виступають психологічні особливості прояву інтернет-залежності в осіб, які працюють у віртуальному середовищі.

Сьогодні існує безліч різноманітних сервісів, що дозволяють користувачам інтернету працювати, не виходячи з дому (що під час війни в Україні досить зручно). Для багатьох людей одним з визначальних факторів під час пошуку роботи є відсутність необхідного досвіду та страх невідповідності обраній посаді. Робота віддалено (на дому) відповідає запитам наступних осіб: тих, хто бажає працювати «на себе», самостійно; тих, хто не терпить тиску з боку керівництва; хто не може знайти роботу за місцем проживання (адже на сучасному етапі багато підприємств не працює); хто не має можливості залишати будинок (або виїхав в інший регіон України чи за кордон). Для отримання заробітку доводиться оволодіти будь-якою професією, затребуваною в інтернеті, а далі люди задовольняються отриманням заробітку та не звертають уваги на себе й на можливе виникнення інтернет-залежності під час роботи в інтернет-мережі.

Дослідник Войскуновський А.Є. звертає увагу на певні поведінкові прояви, які вказують на інтернет-залежність: неможливість та небажання відірватися від роботи чи роздратування через потребу відволіктись; потреба проводити за працею все більше часу; схильність забувати про домашні справи,

сім'ю; намагання позбутися відчуття провини, тривоги, депресії; відчуття емоційного піднесення; готовність прийняття втрати сім'ї, близьких чи друзів; байдуже ставлення до свого здоров'я тощо [1, с. 92]. Крім цього, вчений наводить наступні критерії, що визначають залежність: пріоритетність, зміна настрою, толерантність, симптоми розриву, конфлікт та рецидив [1].

Зважаючи також на думку вченого Голдберга І., можна стверджувати, що інтернет-залежність призводить до появи стресу чи дистресу та негативно впливає на міжособистісний, психологічний, соціальний та економічний статус особистості [2]. Крім цього, інтернет-залежність впливає також і на фізичне здоров'я. Якщо тривалий час перебувати в Мережі, то в результаті погіршується пам'ять, виникає дратівливість, зменшується працездатність людини, психіка стає нестійкою та можуть спостерігатися проблеми зі здоров'ям.

Отже, інтернет-залежною визначається людина, яка проводить в мережі досить багато часу (й протягом певного часу відбувається зростання цього часу) та в якій протягом трьох місяців спостерігався один з симптомів залежності (поведінкові прояви). Аналіз наукової літератури вказує на актуальність проблеми інтернет-залежності на сьогоднішній день.

Проведене експериментальне дослідження показало, що переважна кількість опитуваних, які працюють в мережі, це молодь (див. рис. 1).

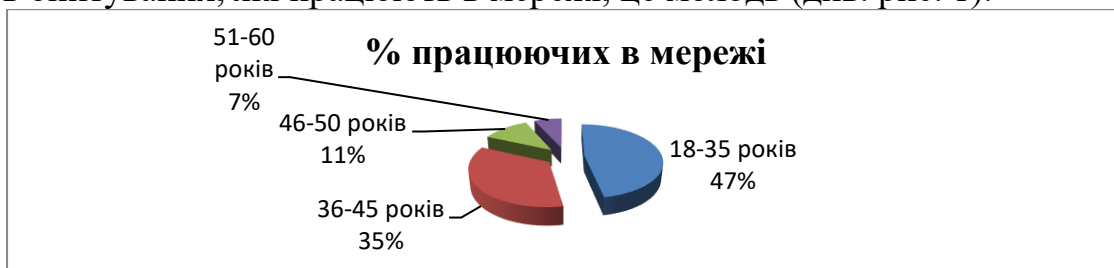


Рис. 1 – Вік працюючих в мережі інтернет

За допомогою проведеного тесту для діагностики інтернет-залежності за методикою Кімберлі Янг було виявлено, що у 39% опитуваної молоді інтернет-залежність слабо виражена, а у 21% - мережа здійснює значний вплив на життя (див. рис. 2).



Рис. 2 – Результати діагностики інтернет-залежності у молоді

За отриманими даними проведеного емпіричного дослідження можна стверджувати: найбільше за віддаленими професіями працюють люди віком від 18 до 35 років. Особи даного вікового проміжку відносяться до категорії

молоді. З них 60% досліджуваних вже мають певну інтернет-залежність, яка виявляється за певними поведінковими проявами, а саме: неможливість та небажання відірватися від роботи чи роздратування через потребу відволіктись; потреба проводити за працею все більше часу; схильність забувати про домашні справи, сім'ю; байдуже ставлення до свого здоров'я тощо.

**Висновки:** Аналіз проведеного теоретичного та емпіричного вивчення проблеми інтернет-залежності у працюючих в мережі свідчить про її актуальність серед молоді (як найбільшої категорії працюючих на віддаленій роботі). Якщо її вчасно не виявити, то людина може втратити психічне та фізичне здоров'я. Тому дане дослідження потребує подальшого продовження з метою визначення змін індивідуальних особливостей досліджуваних, що надасть можливість підтвердити інтернет-залежність у них та розробити необхідні рекомендації для подолання даної проблеми.

### Література:

1. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета. *Психологический журнал*. 2004. № 1. С. 90-100.
2. Психиатрический энциклопедический словарь / [Й.А. Стоименов, М.Й. Стоименова, П.Й. Коева и др.]. К.: МАУП, 2003. 1200 с.
3. Сорокіна В., Мудрик А. Інтернет-залежність як особиста деформація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/153582059.pdf>
4. Goldberg I. Internet addiction disorder. 1996. In Psychom.net, accessed 20 November 2004.

## РОЗДІЛ 4. ПРОФЕСІЙНІ ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПЕТЕНЦІ ФАХІВЦІВ СУЧАСНОСТІ

**Кваснюк Владислав Вікторович**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

**Науковий керівник:**

**Кучай О.В.**, доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки

*Національний університет біоресурсів і природокористування України  
м. Київ, Україна*

### ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Зміни в інформаційному просторі суспільства вимагають перегляду підходів у системі освіти, що передбачають впровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес. При цьому необхідно враховувати запити суспільства на високому рівні підготовленості фахівців до професійної діяльності.

Прогресивність напрямів удосконалення підготовки кадрів у ЗВО характеризується тим, що інститут освіти повинен відображати зміни, що відбуваються в освіті, шляхом розробки нових принципів та перспективних технологій навчання, формування готовності фахівця до професійної діяльності в умовах сучасного інформаційного середовища і тим самим забезпечити підготовку кваліфікованих кадрів, що задовольняють вимоги сучасного сільськогосподарського виробництва.

Інформаційне суспільство базується не тільки на товарно-грошових відносинах, фундаментальне значення в такому суспільстві набуває інформація. Лідирувати в такому суспільстві можуть тільки ті люди, що мають своєчасну, повну та достовірну інформацію, а це означає, що найнеобхіднішою умовою не тільки професійного зростання, а й впевнену діяльність у будь-якій сфері людського життя нині вже не можна уявити без постійного використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Впровадження нових інформаційних та комп'ютерних технологій змінює характер навчальної діяльності: змінюються методи організації праці, взаємодії обчислювальної техніки з людьми та виробничим устаткуванням, виникають зв'язані з цим соціальні, економічні та культурні проблеми. Навчальна діяльність стає багатомірною. Майбутня професійна діяльність розвивається в оточенні, що підсилює людські зв'язки, робить необхідним дотримання таких критеріїв, як керування, точність, якість, і викликає критичне поведження і творчу активність. Важливим фактором стає необхідність навчити студента справлятися з ситуаціями, що змінюються.



Інформатизація освітньої діяльності надала інноваційний поштовх для підвищення ефективності навчання. Зокрема, у якості одного з основних критеріїв ефективності навчального процесу виступає можливість засвоєння найбільшого обсягу знань та навичок протягом найкоротшого терміну. До переліку інформаційних технологій, які можливо використати в навчальному процесі, як правило, відносять гіперпосилання, мультимедіа, телебачення, комп'ютерне тестування, дистанційне навчання у реальному режимі часу за допомогою комп'ютерних мереж [2].

Реалії сьогодення вимагають від педагогічних ЗВО вчителів із високим рівнем комп'ютерної грамотності незалежно від того, який предмет вони будуть викладати. Сучасний вчитель повинен вільно оперувати текстовим редактором, електронними таблицями, системами управління базами даних, використовувати у своїй роботі відомості з мережі Інтернет, вміти подати навчальний матеріал, використовуючи презентацію, спілкуватися з учнями та їхніми батьками за допомогою електронної пошти, застосовувати на своїх уроках специфічні програми навчального призначення тощо. Тобто від вчителя вимагається вміння застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання у повсякденній роботі.

Формування інформаційної компетентності здійснюється за допомогою цілого ряду факторів, одним із яких є зміст освіти, що містить у собі не тільки перелік навчальних предметів, але й професійні навички та уміння, що формуються в процесі оволодіння предметом. Формування інформаційної компетентності у студентів педагогічних ЗВО є потужним інструментом опанування нових знань, вмінь та навичок, ефективним засобом пояснення, проведення експерименту, висунення гіпотез, засвоєння нового матеріалу [1].

Формування інформаційної компетентності в епоху інформатизації безпосередньо впливає на всі сторони суспільного благополуччя, на перспективу його трансформації в сучасне суспільство. По суті, сьогодні все у світі залежить від рівня інформаційної компетентності всіх та кожного. Дійсно, інформація стала найзначнішою цінністю сучасності.

У кожній професії потрібна своя інформаційна компетентність. Інформаційна компетентність фахівця – це його здатність застосовувати інформаційно-комп'ютерні технології у своїй професійній діяльності, володіти інформаційним ресурсом професії для вирішення професійних проблемних ситуацій.

### Література:

1. Ганжела С. Формування компетентностей студентів педагогічних вузів при навчанні основам інформаційних технологій. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53036426.pdf>
2. Карлінська Я.В. Інформаційна компетентність студентів як чинник толерантності. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії* : зб. матеріалів конференції. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 175-178.

**Мухіна Людмила**

кандидатка психологічних наук, доцентка  
доцентка кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
*Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,  
м. Миколаїв, Україна*

## **ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА**

Відповідно до сучасних євроінтеграційних викликів в системі освіти значної уваги набуває компетентнісна особистість педагога, яка здатна їх сприйняти та відповідним чином реагувати на них.

Інтегральними якостями особистості, які є необхідними сучасному фахівцю, виступають компетентність та професійна мобільність. Саме на цих якостях педагога зосереджена увага Концепції Нової української школи. Відповідно, лише педагог, який володіє зазначеними якостями, здатен впроваджувати нові Державні стандарти освіти в освітнє середовище з метою формування в учнів важливих характеристик, які визначатимуть його як компетентного фахівця (уміння визначити проблему і побачити взаємозв'язки між явищами; уміння сформулювати дослідницьке запитання і послідовність його вирішення; оригінальність та креативний підхід; здатність до абстрактного та аналітичного мислення; здатність до конкретизації та синтезу).

Компетентність у психологічних напрацюваннях розглядається як багатовимірний феномен, який проявляється в усіх сферах життєдіяльності сучасного педагога: комунікативна компетентність (А.В. Дорохова, Б.І. Хасан та ін.), соціально-психологічна компетентність (А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов та ін.), професійна компетентність (Г.С. Бережна, Л.О. Котлова та ін.), спеціальна компетентність (Л.М. Цой та ін.), конфліктологічна компетентність (Л.М. Мухіна та ін.).

За визначенням О.А. Китайської, професійна мобільність є необхідною якістю для успішності особистості в сучасному суспільстві. Досягнення професійної мобільності та підвищення її рівня сприяють задоволенню як базових потреб людини, так і потреб більш високого рівня, серед яких отримання високого соціального статусу, розвиток духовності, саморозвиток

Професійна мобільність фахівця – це його здатність до інновацій, до швидкої адаптації у професійних ситуаціях, що постійно змінюються; гнучкість настанов особистості, що дозволяє кваліфіковано здійснювати фахову діяльність; здатність адекватно оцінювати результати праці та окреслювати нові перспективи власної діяльності. Вона передбачає розвиток низки умінь та якостей, зокрема: швидко адаптуватися до змін ситуацій за рахунок володіння екстрафункціональними і поліпрофесійними знаннями і вміннями; самостійно вирішувати типові й нестандартні проблеми, завдання професійного характеру; будувати міжособистісні стосунки в колективі і продуктивно взаємодіяти з колегами тощо; поєднувати при необхідності менеджерські та виконавські

функції; бути відповідальним за якість результату своєї праці; бути готовим до інновацій у діяльності [3].

Ґрунтуючись на вищевикладеному положенні, мобільність педагога також сприяє розвитку його конфліктологічної компетентності та виявляється у здатності особистості: орієнтуватися у мінливих соціально-педагогічних ситуаціях, адаптуватися до них, можливості швидкого й конструктивного реагування на нові педагогічні завдання.

Особливого значення професійна мобільність набуває в межах сучасного дистанційного освітнього середовища. Не кожен педагог може до нього адаптуватися та ефективно виконувати свої обов'язки. Необхідність оволодіння технічними засобами зв'язку зі студентами (різноманітні освітні платформи) сприяє виникненню у вчителя тривожності, агресивності, підвищенню емоційної напруги, які, у свою чергу, позначаються на розвитку у нього внутрішніх та міжособистісних конфліктів. Говорячи про професійну мобільність, ми повинні брати до уваги вікові особливості учителя, зовнішні соціальні умови здійснення педагогічної діяльності, його внутрішню готовність та мотивацію до розвитку зазначеної якості.

#### Література:

1. Китайська О. А. Професійна мобільність майбутнього вчителя іноземних мов як підґрунтя його конкурентоспроможності. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: зб. наукових праць. 2004. Вип. 2 (12). С. 28-31.
2. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 05.09.2022).
3. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник / за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці: «Букрек», 2022. 140 с.
4. STEM освіта. URL: <https://stemosvita.com.ua> (дата звернення: 25.09.2022)

**Плужник Андрій Володимирович**

здобувач магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 014  
«Середня освіта. Біологія»

**Науковий керівник:**

**Бутузова Л. П.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
м. Житомир, Україна*

## ОСОБЛИВОСТІ, ЧИННИКИ ТА СКЛАДОВІ ВЧИТЕЛЬСЬКОГО АВТОРИТЕТУ

Структура взаємин між вчителем та учнями в навчально-виховному включає низку видів суспільних стосунків, таких як політичні, адміністративні, службові, моральні, світоглядні тощо. Відсутність таких взаємин унеможливорює навчально-виховний процес. Практика показує, що вплив

вчителя на учня, успішність його педагогічної діяльності залежить від авторитету вчителя. Особистість вчителя виступає перед учнями в певні моменти абсолютно з різних сторін своєї особистості. Вчитель у навчальному процесі виступає як просвітитель, носій наукових знань тієї чи іншої галузі сучасної науки. Разом з тим, він також є і людиною, яка своєю працею забезпечує своє життя. В цій ситуації вчитель виступає як працівник, а учні грають роль предмету праці вчителя, що є своєрідним відображенням суб'єкт-об'єктних стосунків. Окрім того, вчитель у освітньому процесі виступає також як моральний суб'єкт – приклад совісті, честі, добра, справедливості, обов'язку та інших моральних цінностей, покликаний персоналізувати ці чесноти особистість своїх учнів.

В першу чергу, авторитет педагога можна розглядати як засіб виховної дії, спрямованої на учня. Це складний феномен, який показує особливості системи ставлення до вчителя. До авторитетного вчителя ставлення учнів виявляється у позитивно емоційно-забарвлених та насичених моментах. Чим вищий авторитет, тим цінною в очах дітей виявляється наука, якої їх навчає вчитель, тим справедливішими сприймаються оцінки, зауваження, вимоги та кожне його слово має вагоме значення для них.

Дослідженню авторитету вчителя присвячена праця С.Ю. Коршикової (2011), у якій розглядається поняття авторитету, його типи та сфера дії. Було проведено анкетування учнів, в результаті якого виявлено, що молодші школярі найбільше цінують такі якості, як доброта, краса, любов до дітей, почуття гумору, натомість їм не подобається, коли вчитель на них кричить, виділяє улюбленців, обіцяє і не дотримується своїх обіцянок. На думку учнів 5-6 класів, авторитетний вчитель – це той, який вміє передати знання дітям, вимагає дисципліну на уроці, вміє організувати роботу на уроці і має гарне почуття гумору; не менш важливо, щоб вчитель був у гарному настрої та мав почуття гумору. Підлітки 8-9 класів найбільше цінують високу компетентність вчителя, натомість зовнішній вигляд вчителя не завжди впливає на ставлення до нього. На їхній погляд, авторитетний учитель – це людина, яку поважають її колеги, друзі, учні та батьки [5].

Дослідження С. Резника (2011) та О. Вдовіної (2009) свідчать про те, що істинний авторитет вчителя представляє собою заслужену повагу яка базується на таких складових як: знання, досвід, розум, довіра, вимогливість, турбота, особистісні якості, креативність, лідерський потенціал, стійкий пізнавальний інтерес, багатий емоційний досвід, почуття власної гідності [6; 8]

Особливістю професії вчителя є те, що його основною задачею є навчання та виховання підростаючого покоління. В цей час характер та світогляд дітей, підлітків та юнаків досить нестаійкий, а самі учні надто чутливі до будь яких впливів. І.П. Андриаді виділяє два компонента педагогічного авторитету – *особистісний* та *професійний* компоненти [2].

Особистісний компонент педагогічного авторитету містить, в першу чергу, любов до дітей та педагогічної професії. Не варто сподіватись на високу продуктивність діяльності, якщо людина не отримує морального задоволення

від своєї роботи. Однак, вчитель має любити й об'єктів своєї праці – дітей. Ставлення до своєї професії, любов людини до неї залежить від суспільно-історичних умов, тобто від потреб суспільства у фахівцях тієї чи іншої професії. Не останню роль відіграють і здібності людини та її схильності.

Першою важливою умовою формування педагогічного авторитету є любов до дітей – їх безумовне прийняття. Це означає любити їх в будь яких умовах та обставинах, навіть коли їх розвиток в певних моментах не відповідає нормі. Вчитель має поважати дитину, розуміти її, оберігати та піклуватися про неї, отримуючи при цьому моральне задоволення. Важливо в кожній дитині вчитель бачити особистість. Невід'ємною особистісною складовою вчительського авторитету є взаємна повага (включно з колегами та батьками) та довіра до учня [3].

Педагогічний авторитет залежить і від загальної культури поведінки вчителя – вміння володіти мовою, мімікою і жестами, охайність зовнішнього вигляду тощо. Зовнішність вчителя та культура його поведінки При цьому вони особистим прикладом виховують та розвивають такі ж якості і у своїх учнів. Ціними є такі риси вчителя, як скромність, природність і простота у зовнішності та поведінці [1].

Не останню роль для вчителя відіграє його манера триматися та вміння правильно вести себе в класі. Позитивними якостями вчителя в такій обстановці є спокій, витримка, тактовність. Натомість, негативними рисами поведінки є недоречна міміка, ходіння вчителя по класу під час пояснення уроку, надмірна жестикуляція. Як результат цього, розсіюється увага учнів, гірше сприймаються та засвоюється матеріал під час пояснення вчителя.

Необхідною якістю є й педагогічний оптимізм, де чуйне ставлення поєднується із вимогливістю, яка не має риси прискіпливості, а орієнтована лише на інтереси дитини, вимогливий та справедливий водночас. Наявність же у вчителя улюбленців в класі знижує його авторитет, адже він має однаково ставитися до всіх, бути однаково вимогливим до всіх [7].

До професійного компоненту педагогічного авторитету відносяться такі якості, як педагогічний такт, професійні та академічні знання, стиль взаємодії вчителя з учнями та іншими учасниками навчально-виховного процесу.

По перше, авторитетний вчитель має добре знати свій предмет та методику його викладання, вміння цікаво піднести матеріал з предмету. Чудовою професійно-психологічною якістю вчителя є здатність вчителя в процесі навчання бачити та помічати все, робити висновки про настрої учнів або про розуміння чи нерозуміння матеріалу по ледь помітних ознаках[2].

Професія педагога потребує від вчителя регулярного вдосконалення його знань, навичок і практичних умінь. Необхідною умовою його успішної шкільної та громадської роботи є всебічність інтересів та знань вчителя. Дуже негативним моментом є те, якщо знання та загальний розвиток вчителя не виходять за рамки вузької предметної спеціальності, а ще гірше, якщо його знання обмежуються обсягом підручника. Такий вчитель не зможе

користуватися авторитетом серед учнів і, вочевидь, і сам не отримує морального задоволення від своєї педагогічної діяльності.

### Література:

1. Авагимян, Р. А. Психологические особенности и структура педагогического авторитета преподавателя вуза. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. – Ереван, 1985.
2. Андриаді, І. П. Основи педагогічної майстерності. – М.: Видавничий центр Академія, 1999.
3. Березняк, Є. Авторитет вчителя: з чого він складається. *Учитель*, № 3, с. 6, 1997.
4. Богданов, В. С. Феномен «авторитета»: социально-философская гипотеза структурирования и моделирования в истории и теории”. – К., 1996.
5. Коршикова, С. (). Проблема формування авторитету педагога. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 38, сс. 106-111.
6. Мовчан, П., Німчук, В., Клічак, В. Великий тлумачний словник української мови. – К.: Дніпро, 2009, 1332 с.
7. Ольшанський, В. Б. Практична психологія для вчителів. – М.: Онега, 1994.
8. Резнік С. Викладач ВНЗ: технології та організація діяльності. Навч. Посібник, 3-тє вид., доп. і перероб. – М.: ИНФРА-М, 2011, 361 с.

**Регенель Діана Павлівна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти  
за спеціальністю 053 «Психологія»

**Науковий керівник:**

**Котлова Л.О.**, кандидатка психологічних наук, доцентка  
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

### ТИПИ КОНФЛІКТНИХ ОСОБИСТОСТЕЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

На сьогодні існує велика кількість класифікацій конфліктних особистостей. Кожен дослідник створюючи власну типологію, концентрується на певному параметрі, описуючи та класифікуючи конфліктних особистостей, крізь власну призму розуміння важливості та першості того чи іншого обраного параметра. Одні дослідники виділяють типи конфліктних особистостей на основі причин їх формування, інші - за ступенем прояву негативних якостей, ще одні - відповідно до моделей поведінки особистості у конфлікті тощо.

У своїй статті ми розглянемо найбільш поширені класифікації, але перед тим, зазначимо, що під «конфліктністю особистості» ми матимемо на увазі: рису особистості, яка проявляється у неусвідомлюваному або усвідомлюваному стані готовності до деструктивної (конфліктної) міжособистісної взаємодії або ж її ініціації. А під «конфліктною особистістю» будемо розуміти - особистість,

яка характеризується підвищеною частотою вступу у конфлікти. На сьогодні, у психології існує науковий термін НСР (high conflict personality), що перекладається як Висококонфліктна особистість, який був введений психотерапевтом Біллом Еді [6].

У 1991 році американський дослідник Р. Бремсон запропонував вісім типів конфліктної особистості, серед яких виділив : «Агресивісти», «жалібники/ звинувачувальники», «нерішучі», «безвідповідальні», «ерудити/всезнайки». «Агресивіст» - той, хто постійно дратується, говорить грубощі, виявляє агресію у ставленні до інших. У цьому типі Р. Бремсон виділив три підтипи, а саме: «танки», «снайпери» та «підричники». Підтип «танки» можна описати як тих, хто є переконаними у абсолютній правоті своїх порад, окрім того, вони не терплять агресивних реакцій зі сторони інших. Підтип «снайперів» характеризується гострими та грубими висловлюваннями до оточуючих людей. Останній підтип «підричники» ведуть себе у конфлікті досить емоційно, лайливо висловлюючись у бік опонента, але при цьому можуть настільки гарно обіграти ситуацію, ніби жертвою у конфлікті стали саме вони.

«Жалібники» - постійно жаліються на всіх та на світ вцілому. Звинувачують інших у своїх проблемах та ніколи не беруть відповідальність за вирішення власних труднощів. «Нерішучі» - дратують усіх своєю нерішучістю, адже перед тим, як щось зробити роблять велику кількість спроб. Відсторонюються від тих людей, які можуть чинити тиск. Тут автор виділяє два підтипи, перший підтип «нерішучих» - це «аналітики», вони надзвичайно обачливі та скрупульозні, перед тим, як на щось наважитись, аналізують усі можливі варіанти, роблять багато пробних кроків. Другий підтип цього типу – «добряки», для них більш важливим та цінним є збереження хороших стосунків, ніж недосягнута ціль.

«Безвідповідальні» - певною мірою тривожні особистості, які потребують дружньої та теплої атмосфери, оскільки постійно відчувають тривожність, що й підштовхує їх до агресивних проявів. Тип «ерудити» або «всезнайки» - цінні робітники, але поводять себе зухвало, своєю «ерудованістю» можуть викликати відчуття неповноцінності в інших учасників конфлікту [5].

Дещо схожу класифікацію запропонував дослідник В. Ратніков, виділивши такі типи як : «паровий каток», «приховані агресори/снайпери» та «розгнівана дитина». Особистості, для яких характерний тип «паровий каток» - постійно конфліктують з оточуючими, вважаючи, що усі мають поступатись своїми цілями та бажаннями заради їх комфорту. «Приховані агресори» - ті, хто мають приховане почуття агресії до інших, та проявляють її у не відкритий спосіб, створюючи неприємності оточуючим таємним шляхом. «Розгнівана дитина/ підричники», тут В. Ратніков характеризує цей тип так само, як і Р. Бремсон, а саме, це той, від кого у будь-який момент можна очікувати раптовий емоційний вибух, як вияв бажання повернути собі контроль над ситуацією.

«Надпоступливі» - ті, хто завжди готові поступитися, хто хоче допомогти абсолютно усім навколо. Оскільки тих, кому обіцяють допомогти та поступитись постійно більше, а сил та енергії на усіх не вистачає, вони часто не виконують обіцяного, і як наслідок, їх слова розходяться з їх вчинками. «Мовчуни» - ті, з ким легко й швидко втрати терпіння, адже про справжні причини своєї поведінки вони нікому не зізнаються [3].

У 2000 році Д. Скотт додає до списку Р. Бремсона ще декілька типів: «максималісти», «хибні альтруїсти», «невинні брехуни» та «потайливі». «Максималісти» - характеризуються своєю нестримністю отримати бажане «тут і зараз», навіть якщо у цьому немає жодної необхідності. «Хибні альтруїсти» - достатньо оманливий тип, оскільки роблячи людині добро, насправді жалкують про це. Інколи, їх справжній мотив виявляється у саботажі або вимаганні компенсації. «Невинні брехуни» - постійні у своїй брехні настільки, що з часом опонент перестає розрізняти правду від брехні. «Потайливі» - ті, хто тримає усе у собі, а потім неочікувано для вас, починає проявляти свою накопичену невдоволеність та усі свої образи, про які довгий час замовчувалось [7].

Згідно проведеного нами аналізу, такі дослідники як: Ф. Бородкін, Н. Коряк, В. Шейнов, та С. Ємельянов виокремлюють одні й ті самі типи конфліктних особистостей, які певним чином або розширюють наявний список, або уточнюють та доповнюють характеристику кожного типу. Ф. Бородкін та Н. Коряк ще у 1989 році назвали п'ять типів конфліктних особистостей: демонстративний, ригідний, неконтрольований, надточний [1].

Дослідник В. Шейнов у 2000 році доповнює типологію, додавши до неї «безвольний» [4]. Натомість С. Ємельянов додає до переліку трохи інший тип, який називає «безконфлітний», він орієнтується на швидкий успіх, тому схильний до зайвих компромісів, має слабку силу волі, нестійкий у власних судженнях та оцінках та непослідовний [2].

Аналізуючи типології різних дослідників, можна зробити висновок, що кожна людина має свій тип поведінки у конфлікті, розуміння якого може допомогти у вирішенні конфліктної ситуації.

#### Література:

1. Бородкин Ф., Коряк Н. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. Новосибирск : Наука, 1989. 189 с.
2. Емельянов С. Практикум по конфликтологии : учебн. пособ. для вузов. СПб : Питер, 2004. 340 с.
3. Ратников В. Коллектив как социальная общность. М. : МГУ, 1978. 216 с.
4. Шейнов В. П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. М. : Амалфея, 1996. 278 с.
5. Bramson R. M. Coping With Difficult People. New York : Anchor Press/Doubleday New York, 1981. 226 p.
6. Eddy B. Who Are High Conflict People?. High conflict institute. URL: <https://www.highconflictinstitute.com/hci-articles/who-are-high-conflict-people>.
7. Scott G. G. Resolving Conflict - With Others and within Yourself. Oakland : New Harbinger Publications, 1994. 252 p.



**Солошенко Ольга Михайлівна**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
за спеціальністю 231 «Соціальна робота»

**Науковий керівник:**

**Швед О.В.**, кандидат соціологічних наук, доцент  
*Київський столичний університет імені Бориса Грінченка*  
*м. Київ, Україна*

## **ПРОТИДІЯ ГЕНДЕРНО ЗУМОВЛЕНОМУ НАСИЛЬСТВУ ЯК ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОПЕРАТОРІВ «ГАРЯЧИХ ЛІНІЙ»**

**Актуальність.** Гендерно зумовлене насильство є суспільною проблемою, яку необхідно викоринити. Як і в багатьох країнах світу, в Україні сама держава виступає головним контролюючим суб'єктом за дотримання законодавства у забезпеченні рівних прав та можливостей жінок і чоловіків і протидію насильству у всіх соціальних інституціях. Скоєння насильства проти жінок є одним із найпоширеніших порушень прав людини у світі, адже це глобальне явище, яке не має меж і ще до недавня було в більшій мірі безкарним.

Незважаючи на сучасне нормативно-правове забезпечення, зокрема ухвалення Закону «Про ратифікацію Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами» від 20.06.2022 року [3], а також широкий розголос даної соціальної проблеми серед науковців, окремі аспекти протидії гендерному насильству розглянуті у працях вчених різних галузей наук, як-от: Г. В. Герасименко (реагування правоохоронних органів на факт насильства, доцільність впровадження соціологічних інструментів моніторингу й оцінки ефективності їх роботи), Е. М. Кісілюк, О. В. Смаглюк (особливості кримінальної відповідальності в законодавстві України за вчинення гендерно зумовленого насильства), І. М. Краснолобова (концептуальні підходи до визначення форм та методів державного управління), К. Левченко (підходи, практики протидії гендерно-зумовленому насильству), Н. М. Оніщенко (складові розвитку гендерних прав). Утім, незважаючи на досягнуті результати, чимало аспектів даної проблеми ще потребують науково-теоретичного осмислення й належного обґрунтування.

Метою наукової роботи є висвітлення проблеми протидії гендерно зумовленого насильства у світлі аналізу роботи та навчання операторів «гарячих ліній».

Оглядаючи моніторингові звіти за останні роки, ми спостерігаємо значне поширення зафіксованих інцидентів насильства в Україні, що може свідчити про тенденцію до їх зростання або про збільшення довіри постраждалих жінок (і чоловіків) до національної поліції й національних «гарячих ліній» з реагування на випадки. Так, 115 000 скарг і повідомлень про домашнє насильство було зафіксовано Національною поліцією у 2018 році, у 2019 році їх

кількість зростає майже на чверть, а у 2020 році – на 50%. Майже 80% із них надійшло від жінок. Повномасштабна війна, на жаль, загострює проблему з гендерно зумовленим насильством, значно збільшивши кількість випадків злочинів [1]. Психологічний стан населення погіршився, відгуки війни ще довго будуть відлунням після її закінчення, і це, швидше за все, погіршить і ситуацію з насильством, в тому числі і домашнім, і гендерним.

Гендерно зумовлене насильство подібне за своїми проявами до домашнього насильства, при цьому гендерне насильство розглядає більш широкі аспекти порушень прав людини й не обмежується інститутом сім'ї, його коріння йде від гендерної нерівності. Від гендерно зумовленого насильства можуть потерпати будь-які соціальні або вікові групи, при цьому даний тип насильства може відбуватися в сім'ї, до нього відносять: нанесення побоїв, зґвалтування дружини чоловіком і позашлюбне насильство, каліцтво жіночих статевих органів, а також в публічних місцях – це насильство, пов'язане з експлуатацією, сексуальним домаганням і залякуванням, зґвалтування на роботі, у навчальних закладах, в громадських місцях, торгівля жінками і примусова проституція, фізичне, сексуальне та психологічне насильство з боку або при потуранні держави. [4, с. 182]. Таким чином, домашнє насильство, яке є складовою гендерно зумовленого насильства, може вчинятися різними членами родини відносно до родичів чи осіб, що проживають на одній території незалежно від статі.

Ризик стати жертвою гендерного насильства – це один з головних страхів жінки, особливо якщо вона має низький соціально-економічний статус. Багато форм насильства фактично вважаються соціально прийнятними, введеними в норму за багато століть, у тому числі через стереотипність свідомості нашого суспільства. В Україні проблема замовчування випадків гендерно-обумовленого насильства, та сексуального насильства зокрема, існувала ще до початку збройного конфлікту в 2014 році.

Приєднуючись до глобального руху розвитку ООН, Україна зобов'язалася виконувати Цілі сталого розвитку, одним з ключових напрямів якого є забезпечення гендерної рівності. Насамперед вирішальним для цього є запобігання гендерно зумовленому насильству й протидію йому. Загальна декларація прав людини та широкий спектр прийнятих у подальшому міжнародних пактів і конвенцій закріплюють універсальне застосування як до жінок, так і до чоловіків прав та принципів рівності, безпеки, свободи, недоторканності й гідності всіх людей [2].

Ключовою сполучною ланкою між надавачами і отримувачами соціальних послуг є консультанти «гарячих ліній». В Україні існує чимало національних, урядових контактних телефонних служб, які відповідають за один або декілька напрямків, при цьому служба «102» є ключовим координаційним пунктом поліції в Україні. Якість роботи консультантів та операторів підтримується програмами підвищення кваліфікації, що робить необхідним перевіряти ефективність і якість навчання. Допуск фахівців до роботи з потерпілими надається лише за умови отримання відповідного

сертифікату про навчання. Згідно з моніторинговим звітом 2020 року [3], кількість спеціалістів, які пройшли навчання з питань запобігання та протидії домашньому насильству у 2019 році, становила 8337 осіб, а кількість спеціалістів, які пройшли навчання з питань запобігання та протидії дискримінації стосовно жінок у 2019 році становила лише 1703 особи. Необхідно запровадити системну та систематичну роботу з населенням з безпекової проблематики, протидії та попередженням потенційним загрозам, зокрема на тему насильства стосовно жінок та дітей, навчати їх не боятись звертатись до служб допомоги. Координуючу роль у роботі Єдиної системи опрацювання звернень виконує Державна установа «Урядовий контактний центр». В його обов'язки входить надання суб'єктам системи методичної та практичної допомоги, розробка рекомендацій щодо вдосконалення їх роботи, у тому числі проведення навчання працівників контактних центрів [5]. Навчання з підвищення професійної кваліфікації для операторів проводять і неурядові організації, наприклад, Ла-Страда Україна, яка має багаторічний досвід роботи на телефоні гарячих ліній з протидії домашньому та гендерному насильству та насильству щодо дітей.

Результати дослідження роботи телефонних «гарячих ліній» за 2020 рік [5] свідчать про необхідність запровадження комплексу заходів, який би передбачав постійне навчання та підвищення кваліфікації операторів «гарячих ліній». На нашу думку, такі навчання, зокрема з вузькоспеціалізованих напрямків, можуть проводити викладачі ЗВО, які спеціалізуються на темах протидії нагальним соціальним проблемам у суспільстві, в тому числі всіх видів насильства.

Зважаючи на внесення змін до Кримінального кодексу України та набуття чинності прийнятих законів, без сумніву, ситуація із реагуванням на випадки насильства значно покращується. При цьому все ще існує освітньо-кваліфікаційний дисбаланс у сфері надання консультаційних послуг. Щоб наблизитись до подолання проблеми гендерно зумовленого насильства на державному рівні, необхідно забезпечити взаємодію та співпрацю телефонних служб з освітніми установами, які здійснюють навчання у напрямі підвищення компетентності працівників-консультантів.

### Література:

1. Аналітична довідка ООН «Гендерно зумовлене насильство». 2021. 4 с. URL: <https://ukraine.un.org/uk/download/87930/157230> (дата звернення: 15.09.2022).
2. Моніторинговий звіт щодо досягнення Цілей сталого розвитку. 2020. 92 с. URL: <https://ukraine.un.org/uk/download/83124/151095> (дата звернення: 15.09.2022).
3. Про ратифікацію Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами : Закон України від 20.06.2022 р. № 2319-IX.

4. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2319-20#Text> (дата звернення: 15.09.2022).
5. Савченко О. Р., Нарожна О. В. До питання гендерної обумовленості жертв правопорушень проти статевої свободи та статевої недоторканості особи. *Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*. 2021. С. 181–184.  
URL: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/31091/1/181-184.pdf> (дата звернення: 15.09.2022).
6. У чиєму смартфоні сьогодні держава? Результати дослідження роботи телефонних «гарячих ліній» та електронних звернень в органах виконавчої влади. Одеса: ВГО «Асоц. сприяння самоорганізації населення», 2020. 90 с. URL: <https://samoorg.com.ua/wp-content/uploads/2020/10/garyachi-liniyi.pdf> (дата звернення: 15.09.2022).

## РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДИСПОЗИЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

**Андрусик Павло Петрович**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

**Науковий керівник:**

**Кучай О.В.**, доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки

*Національний університет біоресурсів і природокористування України  
м. Київ, Україна*

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Початок 21 століття в усіх розвинених країнах світу відзначений поступовим становленням нового типу суспільно-економічної формації – постіндустріального «інформаційного» суспільства, всі види активності якого побудовані на застосуванні високих технологій. У зв'язку з цим найближчими роками передбачається активне реформування виробничої сфери шляхом розробки, впровадження сучасних інформаційних систем та технологій на основі застосування комп'ютерів у комплексі з іншими технічними засобами.

Прогресивність напрямів удосконалення підготовки фахівців характеризується тим, що інститут освіти повинен відображати зміни шляхом розробки нових принципів і перспективних технологій навчання, забезпечення готовності фахівця до професійної діяльності в умовах сучасного інформаційного середовища і тим самим забезпечити підготовку кваліфікованих кадрів до використання цифрових ресурсів у професійній діяльності.

Цифрові технології прогнозують нові можливості, дозволяючи разом здобувати задоволення від захоплюючого процесу спілкування та пізнання. Вони зараджують автоматизації більшої частини роботи педагога, вивільняючи людський ресурс на пошук, спілкування, індивідуальну роботу, уможливають отримання моментального зворотного зв'язку, покращують ефективність управління освітнім процесом та освітою в цілому.

Нині цифрові технології увібрали в себе елементи різних методик – особистісно орієнтованого, проектного, розвивального навчання – і є тим засобом передачі знань, який відповідає якісно інноваційному змісту навчання й розвитку, виробляють комфортні умови для самовизначення особистості в інформаційному суспільстві.

Змістовною складовою дійового використання сучасних освітніх технологій для організації співпраці у ЗВО є вміння підбирати відповідні

інструменти та створювати контент. Педагог повинен вибрати програмне забезпечення, яке відповідає потребам освітнього процесу.

Запровадження цифрових ресурсів в освітній процес є однією з найбільш нагальних тенденцій розвитку освіти. Вони допомагають його інтенсифікації, збільшують швидкість та якість сприйняття, розуміння та засвоєння знань. Технології не замінюють викладача, а доповнюють його. Заняттям із використанням цифрових ресурсів властиві адаптивність, керованість, інтерактивність, поєднання індивідуальної та групової роботи, часова необмеженість навчання [1].

Осучаснення професійної освіти націлене на підготовку нового покоління педагогів, які однаково вдало володіють як традиційними, так й інноваційними технологіями навчання. Сучасний фахівець повинен продукувати інформацію, керувати та обробляти інформаційні потоки, творчо й нестандартно вирішувати навчальні задачі, які з кожним новим днем все більше ставить перед ними сучасне освітнє середовище. Ці завдання можливо виконати за умови впровадження цифрових освітніх ресурсів, які збагачують та забезпечують різноманітні шляхи подачі нової інформації, урізноманітнюють освітній процес, який не може стояти на місці [2].

Можна виділити ряд переваг використання цифрових ресурсів у професійній діяльності: забезпечення можливості самостійного пошуку необхідної інформації серед величезної кількості електронних джерел; застосування у навчанні досягнень новітніх інформаційних технологій; опрацювання методичних і дидактичних матеріалів (презентації, зображення, анімація тощо); зріст пізнавальної активності студентів, формування фахових компетентностей, розвиток творчих здібностей; застосування різних форм контролю навчальних досягнень студентів; забезпечення комунікації учасників освітнього процесу в режимі онлайн; проведення олімпіад, семінарів; вживання хмарних технологій для збереження навчальної інформації тощо.

### Література:

1. Ковбасюк Т., Паніна Л. Використання сучасних освітніх інструментів для підвищення рівня цифрової компетентності педагога НУШ. URL:<https://medialiteracy.org.ua/vykorystannya-suchasnyh-osvitnih-instrumentiv-dlya-pidvyshhennya-rivnya-tsyfrovoyi-kompetentnosti-pedagoga-nush/>
2. Кожухова Х. Теоретичні засади застосування цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 14. Т. 2. С. 201-204.

**Бондаренко Анна Геннадіївна**  
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
за спеціальністю 053 «Психологія»

**Науковий керівник:**  
**Мельничук І.Я.**, кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології та соціальної роботи  
*Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка  
м. Кропивницький, Україна*

## **БУЛІНГ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Актуальність дослідження зумовлена тим, що в наш час явище булінгу є досить поширеним у закладах освіти, наслідки якого негативно впливають на психічне здоров'я та реалізацію особистості в соціумі. Проблему булінгу в школі звикли замовчувати, а іноді навіть ігнорувати. Через відсторонення від такого важливого питання як знущання та цькування серед дітей ситуація може погіршуватись і набувати більших обсягів та жорстокості.

Особливо небезпечним є цькування серед підлітків та старшокласників. Діти в такому віці іноді можуть самостверджуватися за рахунок слабших однолітків. Такі дії можуть мати серйозні негативні наслідки в подальшому як для жертви, так і для булера. Враховуючи це, школи повинні не лише слідкувати за освітою, але і забезпечувати захист дітей від насильства. Дорослі зобов'язані створювати безпечні умови, які сприятимуть розвитку дітей та збереженню психічного здоров'я.

Школа – це саме те місце, де дитина за 11 років шкільного життя проводить близько 70% свого часу. Саме в шкільному середовищі діти стикаються з проблемами взаємовідносин із однолітками, адже в цей час відбувається процес формування характеру та розвиток міжособистісної взаємодії, змінюється тип відносин з іншими дітьми та ставлення до самого себе як до особистості. Тому будь-який заклад освіти повинен створити сприятливі умови для соціального розвитку школярів, проведення профілактики агресивної поведінки підлітків в шкільному середовищі.

І. Сидорук зазначає: «Булінг – переважно латентний для інших осіб процес, але діти, які зазнали цькувань, отримують психологічну травму різного ступеня тяжкості, що призводить до важких наслідків, аж до самогубства. Тому найнебезпечніші в цьому явищі наслідки. Причому наслідки і для жертв булінгу, і для булерів, і для спостерігачів, а саме:

1. Діти, які стають переслідувачами, більше, ніж їхні однолітки, схильні до участі в бійках, до крадіжок, уживання алкоголю і куріння, у них низькі оцінки зі шкільних предметів, вони також можуть носити зброю.

2. Діти, які лише спостерігають знущання, також, як і самі жертви, можуть почуватися в небезпеці. У них може спостерігатися страх, нездатність діяти, почуття провини за бездіяння, а також може виникати бажання

приєднатися до процесу, особливо якщо в них немає стійкого ставлення до ситуації.

3. Діти, які стають об'єктами булінгу, мають зниження якості навчання, втрату інтересу до улюблених занять; зміни в поведінці; мовчазливість, небажання йти на розмову; стрімко падає самооцінка, прикидаються хворими, для того, щоб не піти до школи; спостерігаються часті прохання дати грошей, злодійство; постійні синці та інші травми» [1, с. 172].

Першим причини шкільного булінгу почав досліджувати норвезький учений Д. Ольвеус. Він виділяв такі причини шкільного булінгу:

- бажання бути лідером у класі;
- наявність різних цінностей, поглядів, субкультур і невміння поважливо ставитися до них;
- агресивність і віктимність;
- наявність у дитини психічних і фізичних вад;
- заздрість;
- відсутність предметного дозвілля тощо [2].

Булінг за своєю сутністю схожий на конфлікт. Утім, він має низку ознак, які відрізняють його від конфлікту:

БУЛІНГ	НЕ БУЛІНГ
Сторони мають чіткі ролі: агресор і постраждала сторона	Ролі учасників не розподілені
Повторюваність з метою приниження	Поодинокі випадки без мети завдати шкоди
Нерівність сил	Вільне вираження думок кожної сторони

ознаки:

**Рис. 1. Ознаки відмінності булінгу від конфлікту**

Наслідки булінгу в шкільному середовищі можуть відчуватися дуже довго. Негативне його відлуння може проявлятися протягом усього життя як у жертв цього явища, так і у кривдників, що призводить до погіршення атмосфери в класі зокрема та школі в цілому.

### Література:

1. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 1(302). С. 171-172.
2. Olweus D. *Bullying at school*. D. Olweus. Blackwell Publ. 1993. 215 p. URL: <http://books.google.com.ua>



**Бутузова Лариса Петрівна**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології, логопедії та спеціальної освіти  
**Безпалько Ольга Сергіївна**  
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 014.01  
«Середня освіта (Українська мова і література)»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
м. Житомир, Україна*

## МОБІНГ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

Термін «мобінг» почав вживатися порівняно недавно у дослідженнях Х.Лейманна. Найбільш близьке мобінгу поняття «приниження» гідності чи самолюбства інших, цькування [4, с. 256].

Серед основних видів мобінгу у педагогічному колективі виділяють [5]: вертикальний (босінг) – негативне ставлення керівництва по відношенню до підлеглих та горизонтальний – виникає безпосередньо між самими працівниками колективу.

У ролі мобера може виступати, як окремих член колективу, так і весь колектив або його певна частина, яка здатна згуртовано чинити психологічний тиск на жертву. Наслідком мобінгу для постраждалого є стрес, безсоння, постійне «прокручування» пережитого протягом дня, що спричиняє виникнення негативних відчуттів та переживань; страх, тривога із приводу його повторного очікування. Часто мобінг, у найскладніших його проявах, здатний спричинити такі серйозні наслідки, як депресія, звільнення з роботи і навіть суїцид.

Отже, мобінг у педагогічному колективі розглядається як явище, та, водночас, ефективна тактика деструктивного спілкування, у якій головною комунікативною метою виступають приниження і дискредитація адресата. Цей феномен є складною комбінованою комунікативною тактикою, в якій задіяні прийоми (допоміжні тактики) відкритої образи, знуцання, загрози (у тому числі фізичної розправи) та прихованої (систематичний принижувальний тиск без відкритого прояву ворожих емоцій), відкритої та прихованої невербальної агресії (мовчання, відмова розмовляти, мімічні та кінетичні жести, різні невербальні дії, включаючи фізичну атаку).

До чинників, що спричиняють явище мобінгу, Т.Ф. Алексеєнко відносить:

1. Прагнення до успіху та слави:

- ✓ заздрість по відношенню до молодого та щасливого співробітника;
- ✓ різке підвищення одного з колег;
- ✓ жага слави;
- ✓ прагнення до кар'єрного зростання;
- ✓ бажання досягнути успіху у професії завдяки сумлінності інших колег.

2. Неприйняття «чужих»:

- ✓ співробітник одягається занадто добре;

- ✓ неприйняття педагогів із іншої місцевості (міста/села), представників іншої національності, віросповідання, інших поглядів та переконань, іноземців, осіб із обмеженими можливостями;
- ✓ соціально-політична заангажованість;
- ✓ неприйняття «білих ворон»;
- ✓ «удавана турбота» про жертву [1, с. 23];

### 3. Особиста безпека:

- ✓ відчуття загрози через прихід у колектив нового колеги; претендента на місце, що звільнилося;
- ✓ страх залишитися на одному й тому ж робочому місці;
- ✓ небажання розкриття подробиць «старих справ»;
- ✓ слабкість [3, с. 119].

Комунікативна стратегія мобера характеризуються експромтом, обманом, шахрайством, лестощами із метою приниження іншого або для отримання вторинної вигоди для себе від «цькування» інших. Тактику мобінгу ілюструють основні комунікативні прийоми мобера [5, с.36]:

1. Подання колеги у невідгідному світлі начальству.
2. Саботаж колеги.
3. Розпускання пліток.
4. Поширення образ та брехливих суджень за спиною самого працівника [6, с.39].

Із огляду на все вище зазначене, можна констатувати, що основною метою мобера у педагогічному колективі є:

- усунути конкуренцію збоку інших працівників;
- довести свою значимість як собі, так і іншим працівникам колективу;
- підняти чи закріпити свій статус у колективі [2].

До ефективних технологій протидії мобінгу у педколективі варто віднести: тренінгову роботу, просвітницькі заходи психолога в умовах СЗШ у контексті означеної проблеми, систематичний моніторинг соціально-психологічного клімату у трудовому колективі, участь педагогів у спеціалізованих семінарах щодо ненасильницької взаємодії; визначення відповідальних у навчальному закладі за прояви мобінгу, введення системи покарань за прояви мобінгової поведінки, поряд із заходами тимбілдингу.

### Література:

1. Алексеєнко, Т.Ф. Булінг та мобінг: причини розвитку та шляхи запобігання. Особистість у просторі виховних інновацій: Всеукр. наук.-практ. конф. м. Івано-Франківськ Україна, 2018. - С. 19-25.
2. Булінг в учительській: як розпізнати і запобігти. НУШ: веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/buling-v-uchytelskij-yak-rozpiznaty-i-zapobigty/> (дата звернення: 19.09.2022).
3. Дружилов С.А. Проблемы моббинга на кафедре в условиях реформирования вуза. Высшее образование. 2011. № 6. - С. 118-122.

4. Колодей К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления. Харьков: Гуманитарный центр, 2019. - 368 с.
5. Сорока О.В. Сутність, наслідки та профілактика мобінгу у трудових колективах: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. Одеса, Україна 2013. С. 32-38.
6. Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., Tsar, I.-M. I., & Tyndyk, N. A. Dangers and risks: the educational aspects. Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук: матеріали наук.-практ. конф. Миколаїв, Україна, 2019. С. 37–42.

**Бутузова Лариса Петрівна**, кандидатка психологічних наук, доцентка доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
**Ташута Катерина Сергіївна**, здобувачка 2 магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 014.06 «Середня освіта. Хімія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
 м. Житомир, Україна*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДРУЖБИ МІЖ ВЧИТЕЛЯМИ

Останніми роками, у зв'язку із посиленою глобалізацією суспільної діяльності, в освітньому середовищі відбулись разючі зміни, які незворотно вплинули на формування взаємин усіх його учасників – педагогів та здобувачів освіти. В педагогічному колективі формується конкретна система взаємин, яка впливає на перебіг навчання, виховання та розвитку учнів. Варто зазначити, що між окремими вчителями існують дружні стосунки, що виявляються у певних створених мікрогрупах із декількох осіб зі спільними інтересами та поглядами на життя [1]. На нашу думку, сутність та психологічні основи дружби між вчителями сьогодні зазнали певних змін та потребують підкріплення науково-дослідною конкретизацією специфіки прояву в умовах сучасних закладів загальної середньої освіти. В нашому дослідженні зроблено спробу з'ясувати психологічні підвалини дружніх стосунків між педагогами, визначити ключові чинники їх побудови та реалізації.

Відповідно до вікових змін та характеру рівня психічного розвитку людини змінюються не тільки зміст, а й форми дружніх взаємин (А. Коваленко (2017), Р. Туренко (2014), С. Яновська (2014), Т. Говорун (2012)). Педагогидрузі переходять до спілкування на особисті теми в процесі спільної продуктивної діяльності, включаючи творчу активно-пізнавальну роботу на основі інтересів та цінностей. В. Шинкарук презентує негативні наслідки втрати дружніх стосунків між педагогами: погіршення стану здоров'я самотніх людей, відчутність можливості від реагування свого суму та печалі з ближніми [3]. На нашу думку, педагоги, які мають дружні зв'язки з колегами, краще справляються зі стресами як воєнного часу, так і проблемами професійного

характеру, із переживаннями з приводу важких життєвих втрат. Наявність дружніх особистих взаємин підвищує життєстійкість особистості (С.Мадді).

Б.Бейджело й Д. Ла Гайпа [1], описали динаміку дружби з погляду нормативних очікувань: перша стадія - ситуативні стосунки у зв'язку із загальною діяльністю, територіальною близькістю, взаємною оцінкою; стадія договірною характеру стосунків - неухильне дотримання правил дружби й високих вимог до характеру друга; «внутрішня психологічна» стадія - першорядного значення набувають особистісні риси: вірність, щирість, чесність.

Дружба є диспозицією системи близьких, емоційно позитивних взаємин, які ґрунтуються на взаємній відкритості, повній довірі, спільності інтересів, відданості, постійній готовності людей в будь-який момент прийти один одному на допомогу [2]. Дружні стосунки завжди безкорисливі, адже мають на меті формування важливого виду людських взаємин. Мета дружби буває діловою або утилітарною, проте переважно емоційною, пов'язаною із задоволенням від спілкування один з одним. Дружба може бути раціональною, адже спрямована на взаємне інтелектуально-психологічне збагачення емоційного стану. Дружба має моральну мету, адже часто орієнтована на взаємне моральне вдосконалення. Вона тісно переплітається із реальним життям педагогів, тому що вони поєднуються і взаємно доповнюють один одного. Дружба педагогів має відмінності від дружби інших фахівців, адже педагоги часто мають спільні інтереси, діяльність, спільно виконують доручені завдання. У вчителів існує так зване педагогічне спілкування як безпосередня форма комунікативної активності між усіма учасниками освітнього процесу, яка впливає на продуктивність спільної діяльності та формування толерантних партнерських взаємин. У спілкуванні завжди відбувається взаємодія інтелекту людей, їхніх емоційних сфер і їхньої волі, а це означає, що й у педагогічному спілкуванні фактично постійно розгортається взаємодія характерів і, зрозуміло, взаємодія особистостей [1]. Давні друзі-колеги можуть заздалегідь передбачати реакції і поведінку один одного в різних життєвих ситуаціях, аж до визначення ходу думок, які згадуються на основі певного спільно пережитого життєвого епізоду. Отже, дружба педагогів має ряд психологічних характеристик: спрямована на формування моральних цінностей, взаємозбагачення на основі спільно пережитих емоцій, має на меті формування позитивного доброзичливого мікроклімату в педагогічному колективі та сприяє поліпшенню продуктивності спільної професійної діяльності [3].

Задля вивчення особливостей дружби серед педагогів було проведено опитування серед педагогів загальноосвітнього навчального закладу. Всього нами було опитано 20 педагогів віком від 30 до 55 років Мотовилівської ЗОШ І-ІІІ ступенів імені І.М. Мороза. З них: 5 респондентів – це молоді вчителі, зі стажем роботи 7 років, 4 - 15 років, 11 педагогів - мають стаж від 20 до 27 років. В ході дослідження було використано анкету для діагностики характеру дружби між членами педагогічного колективу.

Серед опитаних педагогів переважна більшість (70%) вказали на наявність друзів серед своїх колег. Ключовими засадами дружби між педагогами зазначеного закладу є спільна діяльність: 82% педагогів старшого віку (зі стажем понад 20 років) разом навчались у закладі вищої освіти і зі студентських років приятелюють. У молодих педагогів формуються дружні взаємини із членами їх колективу у ході спільної діяльності на основі взаємопідтримки, толерантності та партнерства у важливих питаннях. Опитані педагоги вважають своїми друзями осіб, які їх постійно підтримують, здатні вислухати у конкретній ситуації та підказати дієві рішення. Між педагогами існують міжособистісні контакти і поза закладом освіти, і в робочий час. Один педагог сумнівався у наявності друзів у власному колективі через вирішення непримиренних суперечностей в ході спільної роботи. Молоді педагоги вважають своїми друзями переважно тих колег, які мають такі ж ціннісні орієнтації, як і вони.

Ключовим фактором, який сприяє дружбі 65% педагогів вважають сприятливий психологічний мікроклімат та позицію керівника колективу, який «постійно всіх згуртовує спільними справами та діяльністю». 80% вчителів зазначили, що їм значно легше ділитись зі своїми колегами-друзями емоційними переживаннями, іноді при виникненні суперечностей чи незначних конфліктних ситуацій, вони шукають підтримки та допомоги від директора у ефективному вирішенні таких питань. Думка колег є важливою і несе у собі позитивне емоційне налаштування, значно легше сприймати нервові перенавантаження. 20% педагогів не бачать особливого впливу дружби на освітній процес, адже більшість часу приділяють увагу підготовці та проведенню уроків, не завжди мають можливість та бажання поспілкуватись з колегами.

Водночас, дружні стосунки проходять випробовування при зіткненні конфліктів інтересів та часто обумовлюються особистісними характеристиками педагогів: розподіл доручень, навантаження, справедливість системи стимулювання, пліткарство серед колег, заздрощі та бажання самоствердитися за рахунок іншого. Психологічна сумісність колег, на нашу думку, відіграє також не останню роль, що є предметом наших подальших дослідницьких розвідок.

### Література:

1. Москаленко С.М. Дружба у світлі моральних цінностей людини. Філософські обрії: Науково-теоретичний часопис. Київ: 01/2003. -С.178-188.
2. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. Довідник з педагогіки і психології. Навчальний посібник для викладачів, аспірантів та студентів педагогічних навчальних закладів. Київ: 2000. - 259 с.
3. Шинкарук В.І. Дружба. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. - 742 с.

**Войналович Анна Валеріївна**

здобувачка другого магістерського рівня 014.01 «Середня освіта  
(Українська мова та література)»

**Науковий керівник:**

**Бутузова Л.П.**, кандатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.  
Житомир, Україна*

## **ПРОЯВИ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ У ПЕДАГОГІВ**

Перфекціонізм – це поняття у психології, яке поєднує у собі прагнення людини до досконалості, прагнення мати найкращі результати у всьому, доводити результати власних справ до найвищих стандартів. У 1978 році у працях М. Холлендера досліджуване нами поняття вперше було вжито у значенні психологічного терміну, який розглядався як конструкт з надмірно завищеними особистісними стандартами [1].

Аналіз соціальних та культурних тенденцій ХХІ століття доводить, що в сучасній системі освіти існують високі вимоги до педагогів та їхньої професійної діяльності. Тому варто звернути увагу на фактори, які зумовлюють схильність та бажання до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації. Одним з таких факторів можна назвати перфекціонізм. Науковці доводять існування двох видів досліджуваного нами явища: нормальний (позитивний) і невротичний (негативний) [1]. Конструктивний перфекціонізм розглядається як позитивне явище, тому що, зазвичай, виступає як психологічний ресурс, який відображає бажання особистості вдосконалюватись та самореалізовуватись. Деструктивний перфекціонізм, у свою чергу, виступає порушенням саморегуляції, яке полягає у невдоволенні та розчаруванні у власних силах, постійної та надмірної самокритики.

Т.Грубі стверджує, що здоровий перфекціонізм допомагає розкрити здібності і творчий потенціал, але постійне прагнення досконалості може негативно впливати на діяльність, так як згодом цілі можуть ставати все більше недосяжними. У результаті це може призвести до негативних наслідків: перевтоми, труднощів концентрації уваги. Якщо з'являється недосяжна мета, наприклад, бажання досягти ідеалу, тоді усі докладені людиною зусилля будуть марними. Через страх помилитися перфекціоністи постійно перевіряють себе, намагаються знайти помилки навіть тоді, коли це зовсім не потрібно. Людина починає виправляти і змінювати те, що не потребує цього [1].

На думку К. Іргашової та Е. Симанюк, перфекціонізм педагогів пов'язаний з високою мотивацією досягнути результатів, незважаючи на перешкоди. Кореляційний аналіз показав, що ті викладачі, для яких характерний перфекціонізм, можуть бути здатними до конформізму та ригідності. Часто викладачі незадоволені собою та не сприймають себе такими, якими вони насправді є, ігнорують свої позитивні якості, в той же час фіксують

свою увагу на негативних рисах. Зрештою, це відображається у загальному негативному ставленні до себе, що унеможлиблює розвиток нових професійних навичок та досягнення позитивних кращих результатів у своїй діяльності. Зазвичай перфекціонізм породжує у педагогів невпевненість у здійсненні власних задумів на високому рівні. Таким чином, перфекціонізм заважає педагогам у повній мірі реалізувати себе у професійній діяльності та не виступає психологічним ресурсом для самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості [1].

М. Ларскіх стверджує, що педагоги, які мають завищені вимоги до себе та оточуючих піддаються фізичному, емоційному та мотиваційному виснаженню, що може спричинити стан емоційного вигорання. На думку дослідниці, перфекціонізм є одним із чинників, що стає причиною розвитку негативних емоційних станів у діяльності педагога [2].

На думку І. Дубровіної, конструктивний перфекціонізм є характеристикою психологічно здорової особистості. Вчена називає прояви конструктивного перфекціонізму педагога: прийняття переваг та недоліків, розуміння своєї цінності, усвідомлення своєї унікальності, унікальності своїх здібностей у професійній діяльності, рефлексія, прийняття себе, колег та учнів, здатність диференціювати власні емоційні стани, наслідки дій, вміння використовувати ресурси своєї особистості у травмуючих ситуаціях [2].

Г. Флетт, П. Х'юїтт, С. Халлетт зауважують, що перфекціонізм у наслідку є фактором розвитку професійного стресу та емоційного вигорання у вчителів. Учені виявили, що одна з трьох складових перфекціонізму – соціально-предписаний перфекціонізм має великий зв'язок із частотою та рівнем появи стресу у вчителів [3].

Й. Штобер та Д. Ренерт під час свого дослідження визначили, що індивідуальні розбіжності у перфекціонізмі педагогів є важливими факторами у прояві стресу, який пов'язаний з педагогічною діяльністю та феномені емоційного вигорання. Прагнення перфекціоніста мають позитивний зв'язок з активним копінгом, а занепокоєння перфекціоністів корелює з негативним копінгом. Учені виявили, що серед суб'єктів педагогічної взаємодії найбільше викликає стрес у вчителів комунікація з батьками. Педагоги намагаються бути ідеальними в очах батьків, що корелює з загальним рівнем вигорання особистості вчителя [4].

Таким чином, у професійній діяльності вчителів перфекціонізм несе за собою часто негативні наслідки (стреси, депресії, емоційне вигорання), він не виступає каталізатором самореалізації та самовдосконалення у педагогів. Це ще раз вказує на те, що феномен перфекціонізму педагогів потребує подальшого вивчення та дослідження.

### Література:

1. Грубі Т.В. Генезис перфекціонізму. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / за редакцією С.Д.Максименка,*

- Л.А.Онуфрієва. Випуск 33. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. С.128-138.
2. Ларских, М. В. Конструктивные и деструктивные характеристики перфекционизма учителя. *Вестник государственного университета управления*. М., 2011. № 4. С. 146–154.
  3. Flett F., Hewitt P., Hallett C. Perfectionism and job stress in teachers. *Canadian Journal of School Psychology*. 1995. № 11. P. 32-42.
  4. Stoeber J. & Rennert D. Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*. 2008. № 21. P. 37-53.

**Дмитрієва Світлана Михайлівна**  
кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
**Оніщук Богдан Вадимович**  
здобувач бакалавського рівня вищої освіти за спеціальністю  
014.03 «Середня освіта (Історія)»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
м. Житомир, Україна

## **МОТИВАЦІЯ УЧІННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ**

Навчальна мотивація є однією із тих проблем, інтерес до яких не згасає у науковців, дослідників, педагогів, оскільки вона лежить в основі наскрізної компетентності "вміння вчитися" та здатності до саморозвитку, самоосвіти. Від неї залежить успіх будь-якої діяльності. Без бажання вчитися не можна навчити, без зацікавленості і потреби в самозмінах не можна сподіватися на особисті успіхи, на професійне самовдосконалення і перетворення умов своєї життєдіяльності. Тому проблема, як спонукати (зацікавити, заохотити) людину до того, щоб вона щось робила, є завжди актуальною [2, с.107].

Метою нашого дослідження є виявлення особливостей мотивації учіння старшокласників та визначення ефективних шляхів її формування.

Для досягнення мети дослідження нами було поставлено ряд завдань:

1. проаналізувати наукову літературу з досліджуваної проблеми;
2. виявити особливості мотивації учіння у період ранньої юності;
3. визначити ефективні шляхи формування навчальної мотивації у старшокласників.

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних й емпіричних методів. Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалась використанням комплексу взаємодоповнюючих методів та методик дослідження, адекватних меті, об'єкту та предмету



дослідження, поєднанням якісного і кількісного аналізів отриманого емпіричного матеріалу.

Основним методологічним принципом, що визначає дослідження мотиваційної сфери у вітчизняній психології, є положення про єдність динамічної і змістової сторін мотивації. Активне розроблення цього принципу пов'язано з дослідженням таких проблем, як система відносин людини (В. М. Мясіщев), співвідношення змісту і значення (О. М. Леонтьєв), інтеграція спонукань та їх смисловий контекст (С. Л. Рубінштейн), спрямованість особистості й динаміка поведінки (К. І. Божович, В. Е. Чудновський), орієнтування в діяльності (П. Я. Гальперін) [1, с.242].

Вивчаючи мотиваційну складову як компонент навчальної діяльності, українські науковці М. Алексєєва, Б. Баєв, Г. Балл, Н. Бойко, М. Боришевський, Ю. Гільбух, С. Гончаренко, О. Дусавицький, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, В. Моргун, С. Москвичов, Н. Побірченко, В. Рибалко, Г. Серєда, В. Семиченко, І. Синиця, О. Скрипченко, Ю. Швалб визнають її провідною [4].

Юність є важливим етапом самовизначення та вибору свого життєвого шляху. Цей вік пов'язано з пошуками відповіді на запитання «яким бути?» і «ким бути?». Відтак, навчально-професійна діяльність стає провідним видом діяльності старшого школяра. Утворюється нова мотиваційна структура навчання [3].

Для досягнення поставленої мети нами було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на виявлення особливостей навчальної мотивації старшокласників 11 класу Биківської гімназії.

Психодіагностичний комплекс склали методики, спрямовані на визначення: спрямованості на оцінку, мотивів навчання, ставлення до школи, ставлення до предмету навчання, спрямованості на отримання знань. Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою кількісного та якісного аналізів.

За результатами дослідження "Чому я взагалі навчаюсь" для 66% досліджуваних характерними є пізнавальні мотиви учіння: бажання більше знати, розвиватися. 17% учнів продемонстрували домінування соціальних мотивів учіння: бажання служити людям, брати участь в житті колективу. Для 17% опитаних характерними є особистісно-прагматичні мотиви учіння.

У групі старшокласників у процесі дослідження мотивації учіння за методикою «Спрямованість на отримання знань» нами були отримані наступні результати. У 66% учнів простежується висока спрямованість на одержання знань: процес засвоєння знань викликає у них інтерес - чим більше знань, тим краще. Рівень спрямованості на отримання знань у 34% досліджуваних середній: для них достатньо мати базовий рівень знань, вони не шукають для себе нові знання.

З метою дослідження спрямованості старшокласників на отримання оцінок була проведена методика «Спрямованість на оцінку». Аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження дозволяє стверджувати, що 17% учнів продемонстрували високу спрямованість на оцінку. Це означає, що таких школярів цікавлять не знання, які вони можуть отримати, а лише високі оцінки.

Для них характерною є погоня за оцінками. Така характеристика стосується і тих 17% учнів, для яких рівень спрямованості на оцінку вище середнього. 34% опитаних виявили середній рівень спрямованості на оцінку, 16% досліджуваних - нижче середнього, 16% учнів – низький. Для останніх двох груп досліджуваних оцінки не відіграють важливої ролі.

З метою виявлення ставлення учнів до навчання в школі та факторів, що його визначають, було проведено дослідження за методикою «Ставлення до школи і до себе».

Були виявлені такі причини позитивного ставлення до навчального предмету: необхідність для майбутньої професії (72%); потрібність знань з цього предмету для отримання вищої освіти (67%); його цікавість для школярів (67% опитаних); потрібність предмету для поглиблення знань самого учня (50%); предмет сприяє розвитку мислення (67%); думка батьків про важливість цього предмету (50%); отримання задоволення від предмету (50%); розширення кругозору, формування світогляду (47%); часті похвали вчителя з цього предмету (33%); сприяє розвитку вольових якостей (насамперед, терпіння) (17 %); хороші стосунки з вчителем, який викладає цей предмет (17%); легкість засвоєння матеріалу (17%); обов'язковість його вивчення (16 %);

Причинами негативного ставлення до предмету є: непотрібність для майбутньої професії (62%); непотрібність знань з цього предмету для отримання вищої освіти (49%); нецікавість, нудність матеріалу (33% учнів); непотрібність предмету для школяра (33%); недостатня якість викладання предмету педагогом (27%); складність засвоєння матеріалу (24%); предмет не сприяє розвитку мислення (21%); не створює сприятливі умови для розширення кругозору (17%).

Нами були виявлені наступні мотиви ставлення старшокласників до навчальних предметів: практичне значення предмету; його пізнавальне значення, світоглядне значення предмету, якість, рівень викладання предмету педагогом, легкість оволодіння школярем даним предметом.

Отже, аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження дозволяє дійти висновку, що у старшокласників спостерігається вибіркоче ставлення до навчальних предметів, яке зумовлюється, передусім, усвідомленням юнаками та юнками практичного значення предмету, тобто, наскільки цей предмет відповідає професійним інтересам старшокласників, допомагає їм отримати важливі практичні вміння та навички для обраної ними майбутньої професії.

Отримані результати дослідження про особливості навчальної мотивації старшокласників можуть бути використані вчителями з метою формування свідомого ставлення юнаків та юнок до навчання.

### Література:

1. Волянюк А. Мотивація як фактор підвищення навчальної успішності молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. №27. С. 241-245.

3. Пророк Н. В. Мотивація до учіння сучасників: особливості методологічного підходу. *Київський науково-педагогічний вісник*. 2020. №21. С.107-112.

4. Романюк С. Психологічні особливості мотивації до навчання у юнацькому віці. Режим доступу: <https://sites.google.com/site/motivacianavcalnoiedialnostis/korisni-rozrobki/publikacia>

5. Самців Ю. Формування позитивної мотивації учіння молодших школярів. *Магістерський науковий вісник*. 2015. С.130-135.

**Максимець Світлана Миколаївна**

кандидатка психологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

**Луцишина Анна Олександрівна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю

014.021 «Середня освіта (Англійська мова і література)»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НЕУСПІШНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

Питання неспішності школярів є актуальним теоретичним і практичним завданням, яке стоїть перед представниками різних наукових шкіл і є одним із важливих напрямків роботи навчального загальноосвітнього закладу, оскільки, згідно із Концепцією загальної середньої освіти, школа це соціальний інститут, завданням якого є різнобічний розвиток індивідуальності дитини, її задатків, нахилів та здібностей, а також виховання свідомого громадянина України, як соціально-компетентної особистості.

В дослідженні була поставлена мета: дослідити теоретико-методологічні аспекти особливостей неспішності осіб молодшого підліткового віку, проаналізувати причини неспішності та зазначити передумови для покращення успішності у загальноосвітньому навчальному закладі.

Аналіз теоретичних підходів до зазначеної проблеми дозволяє стверджувати, що шкільна неспішність – це дуже складне явище, яке найчастіше виникає внаслідок накладання, переплетення та одночасної дії кількох різнопланових факторів, які знаходяться в складних причинно-наслідкових взаємозв'язках між собою.

Питаннями проблеми неспішності учнів займалися такі педагоги і психологи як В.О. Сухомлинський, В.С. Цетлін, Ю.К. Бабанський, М.А. Данилов, А.А. Бударний, А.М. Гельмонт, Л.С. Славина, П.П. Блонський, Н.П. Мурачківський, Б.Г. Ананьєв, Т.Ю. Андрущенко, Н.А. Бастун, Б.Н. Боденко, В.В. Волошина, Ю.З. Гільбух, О.Д. Главінська, С.М. Зінченко, Т.Д. Ілляшенко, З.І. Калмикова, Н.В. Карабекова, І.Ю. Кулагіна,

Н.П. Майорова, Н.О. Менчинська, Г.Б. Моніна, М.Й. Мурачковський, Л.С. Славіна, Л.М. Співак, Р.В. Овчарова та інші. Досліджуючи дане явище, вчені встановили, що неуспішність визначається як об'єктивними причинами (умови життя, невірно організоване спілкування з учнем, формалізм вчителів та батьків у ставленні до навчання дітей, педагогічна занедбаність, психотравмуюча ситуація), так і суб'єктивними причинами (рівень розумового розвитку дитини, ставлення самого учня до навчальної діяльності, інфантилізм школяра, слабкий стан фізичного здоров'я, несформованість мотивів навчання, низька самооцінка учня).

Результати дослідження показали, що в учнів молодшого підліткового віку високого рівня шкільної мотивації - не виявлено, середній спостерігається – у 28,57% від загальної кількості опитуваних, 42,86% респондентів мають позитивне відношення до школи, але школа приваблює здебільшого позанавчальною діяльністю, низький рівень шкільної мотивації виявлено – у 14,29% учнів, негативне відношення до школи (дезадаптація) мають – 14,29% від загальної кількості опитуваних). Детальний аналіз дає можливість припустити, що учні, в яких виявлено низький рівень особистісної адаптації та дезадаптовані - здебільшого мають низький рівень шкільної мотивації та негативне відношення до школи.

Детальний аналіз досліджень орієнтує нас на те, що учні, які мають негативне відношення до школи та низьку мотивацію до навчання так само мають високі або підвищені показники тривожності. Враховуючи ці аспекти було досліджено рівень тривожності учнів та визначено, що у 52,38% учнів спостерігається підвищений рівень тривожності. В подальшому нашим завданням було спостереження за учнями, які мають низьку мотивацію до навчання та високі показники тривожності.

Під час спостереження за учнями, які мають низьку мотивацію до навчання та високі показники тривожності ми виявили, що неуспішність виявляється у тому, що учні мають слабкі навички читання, рахунку, слабо володіють інтелектуальними вміннями аналізу, узагальнення тощо.

Орієнтуючись на результати дослідження, аналіз продуктів діяльності школярів та дані спостереження, варто зазначити, що серед основних причин, які породжують неуспішність дітей виділяють ті, що пов'язані зі школою та ті, що пов'язані із сім'єю. Дослідження показали, що в основі неуспішності у школі завжди лежить не одна причина, а кілька, і часто вони діють у комплексі. Серед них можна позначити: недосконалість методів викладання, відсутність позитивного контакту з педагогом, страх виявитися кращим за інших учнів, несформованість розумових процесів тощо.

Отже, виявлено, що шкільна неуспішність може бути наслідком причин як непсихологічного характеру: сімейно-побутові та соціально-економічні умови, соціально-педагогічна занедбаність, психологічна неготовність до шкільного навчання, рівень освіти батьків, так і психологічного: недоліки в пізнавальній сфері, індивідуально-психологічні особливості учнів, несформованість аналізу і синтезу. Крім того, результати проведеного

дослідження дали можливість припустити нас на те, що характерною особливістю неуспішності осіб молодшого підліткового віку є низький рівень мотивації до навчання, негативне відношення до школи та підвищені показники тривожності.

Розглянувши особливості навчальної діяльності школярів-підлітків, ми прийшли до висновку про те, що саме в цьому віці навчання може стати усвідомленою необхідністю, але в цьому ж віці може бути загублений інтерес до навчання, як основного виду діяльності учнів. Тому важливо знайти методи й засоби підтримки інтересу до навчання, тому що відношення підлітків до навчання обумовлене, насамперед, якістю роботи вчителя і його відношення до учнів.

### **Література:**

1. Кваша М. Й. Короткий огляд найімовірніших причин шкільної неуспішності учнів та шляхи її подолання / Наука, освіта, суспільство чима молодих: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих науковців. - Рівне: РВВ РДГУ.- 2019.- 272 с. [https://rshu.edu.ua/images/nauka/12\\_mignar\\_konf\\_150519.pdf](https://rshu.edu.ua/images/nauka/12_mignar_konf_150519.pdf)

**Максимець Світлана Миколаївна**

кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

**Скрипнюк Леся Юріївна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю  
014.021 «Середня освіта (Англійська мова і література)»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Дистанційне навчання - нова інтегральна форма навчання, що вбирає в себе різноманітні риси традиційних форм навчання. Будь-які перепони можуть стати серйозним демотиватором для навчання підлітка, тому важливо створювати комфортні умови для навчання — і психологічно, і з технічного боку. Одним з найважливіших факторів успішного дистанційного навчання є правильна мотивація учня. Велику частину часу онлайн-учень проводить в самостійному освоєнні матеріалу. Важливо уникати будь-яких факторів, що відволікають від навчального процесу.

Використання інтернет–технологій у навчанні вже саме по собі активізує мотивацію, додаючи до роботи учня дослідницького аспекту, сприяє подоланню психологічних бар'єрів при засвоєнні комп'ютерних технологій. Проте, не у всіх населених пунктах завжди є якісний інтернет, інколи його взагалі немає. Тому програми, які потребують постійного інтернет-зв'язку

(Zoom, Google Classroom, Messenger), можуть не працювати і ускладнювати роботу учня.

З народження у людини переважає внутрішня мотивація. Тобто нагорода - це сам процес дослідження та пізнання нового. Протягом життя людини навчальна мотивація змінюється. У дітей з'являються інші інтереси, вподобання та потреби. Одним із таких критичних, перехідних періодів є підлітковий вік. Наша робота присвячена вивченню навчальної мотивації підлітків в умовах дистанційного навчання. Досить часто в учнів даного віку з'являється небажання вчитись. Підлітки можуть не усвідомлювати важливість вивчення того, що пропонує школа. Тому педагоги освітніх закладів мають вміння формувати позитивну мотивацію до навчання в здобувачів освіти.

Якщо порівняти підходи до навчання десять і більше років тому із сучасними, можна помітити, що все більше уваги стало приділятися саме мотивації учнів. Це відбувається тому, що школа повинна давати не лише необхідну базу знань, а повноцінний розвиток особистості. Його неможливо досягти без прагнення учнів до пізнання нового, бажання вчитись і розвиватись, без стимулу до дій. Навчально-пізнавальна діяльність здобувачів освіти має бути вмотивована. Саме тому відбувається переосмислення підходів до навчання та їх вдосконалення із акцентом на навчальну мотивацію.

Під мотивацією в психології розуміють сукупність психологічних процесів. Вони спрямовують дії людини. Мотиваційні процеси закладені в основі активності людини та її психічного функціонування, вони є визначальними для того чи іншого напрямку людської поведінки, її траєкторії [1].

Найбільш результативною для дослідження учбової мотивації є комплексна методика, що передбачає вивчення результатів навчальної діяльності, таких як показники успішності та ставлення до навчання. Також дієвими є використання опитувань, метод творів, експеримент, спостереження, бесіда, аналіз незалежних характеристик тощо [1].

Було проведено психологічне дослідження серед учнів 9 класу з метою визначення їх рівня мотивації та домінуючих мотивів. Було опитано 12 підлітків віком 14-15 років. Учні виконували завдання в опитувальнику вивчення рівня пізнавальної активності учнів Б.К. Пашнева. Проаналізувавши кожну відповідь було визначено, що в 50% учнів підліткового віку домінуючим є мотив матеріального благополуччя, для 15% учнів основним є пізнавальний мотив, 8% прагне отримувати інформацію, твердження характерні мотиву досягнення успіху обрала також лише 8% досліджуваних. У 15% учнів переважають декілька мотивів. В першому випадку це поєднання мотиву зовнішнього примушення чи уникнення покарання із мотивом матеріального добробуту. В другому випадку це комбінація аж трьох мотивів – соціально орієнтованого мотиву обов'язку й відповідальності, пізнавального мотиву та мотиву матеріального благополуччя.

Результати опитування показали, що в учнів з високим рівнем успішності переважає мотив матеріального благополуччя, а для підлітків із достатнім рівнем успішності основним є пізнавальний мотив.

Припускаємо, що домінування пізнавального мотиву підтверджує думку про те, що в підлітковому віці учні розділяють предмети за власними пріоритетами. Деяким вони приділяють більше уваги, вивчають із цікавістю та мають високі оцінки, а показники успішності із менш пріоритетних для них предметів є нижчими, тому загальний рівень успішності такі учні мають достатній. В досліджуваних із високим рівнем успішності основним є прагнення бути матеріально забезпеченими в майбутньому. Це спонукає їх вивчати всі шкільні предмети для отримання комплексного високого рівня знань.

Для вивчення пізнавальних інтересів та визначення рівня навчальної діяльності підліткам було запропоновано анкету за методикою М. І. Лук'янової. Четверо із дев'яти опитуваних учнів з високим рівнем успішності мають знижений рівень мотивації. В усіх учнів із достатнім рівнем успішності мотивація на найнижчому рівні.

За загальним аналізом 25% учнів мають знижений рівень навчальної мотивації, а 75% – низький. Припускаємо, що причини цьому можуть бути різними. Можливо рівень мотивації учнів знизився у зв'язку з переходом учнів на дистанційну форму навчання. Припускаємо, що причини низьких показників мотивації можуть бути пов'язані із ситуацією, яка склалась в країні на момент проведення опитування, а саме повномасштабне вторгнення в Україну іншої держави.

Розглянемо зв'язок успішності із домінуючими мотивами. За результатами даної методики, учнів із високим рівнем мотивації спонукає до навчання позиційний мотив, учнів із достатнім рівнем мотивації – ігровий.

Припускаємо, що дані результати пов'язані із особливостями підліткового віку. Учні із достатнім рівнем мотивації відвідують освітні заклади з метою проведення там часу з друзями. Це також пов'язано з віковими особливостями. Дані домінуючі види мотивів можуть свідчити про те, що дані учні досі знаходяться на стадії раннього підліткового віку.

Учні, в яких показники успішності високі, серйозніше ставляться до навчання. Припускаємо, що дані результати пов'язані із особливостями підліткового віку, під час якого відбувається перехід від дитинства до дорослого життя. Учні в цьому віці вже починають задумуватись про майбутнє, обирати професію. Домінуючий позиційний мотив стимулює їх до прагнення зайняти нове положення у суспільстві, у стосунках з оточенням. В їх інтересах мати хороші знання, щоб в подальшому бути матеріально забезпеченими та мати високий статус в суспільстві.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що основними шляхами формування та розвитку навчальної мотивації підлітків, особливо в умовах дистанційного навчання є організація ситуацій успіху та використання

нетрадиційних методів і форм роботи з учнями. Важливо стимулювати внутрішню мотивацію та підтримувати її позитивним зовнішнім фідбеком.

Слід не забувати, що навіть ті учні, які мають високий рівень мотивації, можуть перестати вірити в себе, якщо раптом завдання здасться їм занадто складним чи хтось виконає його краще. Важливо помітити це одразу та використати методи підвищення бажання підлітків навчатись. Іноді може знадобитись корекція мотивації учнів. Для цього потрібно вивчити причини низького рівня мотивації і враховуючи визначені проблеми планувати подальшу роботу над їх усуненням.

Отже, всі підлітки мають індивідуальні особливості. Відповідно вони можуть мати абсолютно різні мотиви та рівень мотивації навчальної діяльності. Якщо педагог визначив, які мотиви є основними в навчальній діяльності та рівень мотивації учнів загалом, він має можливість методично правильно організувати умови для закріплення позитивної мотивації та її розвитку. Завдяки цьому навчальний процес буде цікавим для учнів, що в майбутньому проявиться в результатах їх навчальної діяльності.

### **Література:**

1. Столяренко О.Б. Психологія особистості. Навч. Посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

**Нохріна Ірина Сергіївна**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
за спеціальністю 231 «Соціальна педагогіка»

**Науковий керівник:**

**Лях Т.Л.**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
*Київський університет імені Б. Грінченка*  
*м. Київ, Україна*

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Упродовж декількох років питання булінгу в шкільному середовищі стоїть дуже гостро. На сьогоднішній день ця проблема залишається актуальною. Враховуючи те, що підлітки схильні до проявів агресії в мирний час (через вікові особливості), то у кризовій соціальній ситуації (під час війни) ризик прояву агресії та насильства значно зростає. Знущання з боку однолітків наносить психічну та фізичну шкоду дитині, негативно впливає на всебічний розвиток особистості як найвищої цінності, формування рис її характеру, високих моральних якостей, розвиток розумових та фізичних здібностей.

За результатами проведеного в 2020 році опитування ЮНІСЕФ в Україні, кожен п'ятий підліток визнавав себе жертвою онлайн-знущань, а кожен



десятий – регулярно брехав батькам або друзям про час, проведений у соцмережах. Окрему увагу потрібно приділити такій формі булінгу, як кібербулінгу – цькуванню у класних чатах, месенджерах, соціальних групах.

Серед причин вчинення булінгу виділяють: бажання привернення уваги та отримання популярності і влади над іншими; наслідування дій дорослих (наприклад, внаслідок жорстокого поводження з дітьми); отримання соціальної і емоційної винагороди (таким чином кривдник здобуває вищий соціальний статус); спосіб вирішення сімейних проблем, спосіб компенсації власних невдач [1, с. 89]. Сучасні технології створюють сприятливі можливості для іншого негативного явища, як цькування, залякування та знуцання з використанням інтернету та різноманітних технологічних ресурсів (мобільних телефонів, планшетів, комп'ютерів тощо). Проблема особливо загострилася в умовах пандемії коронавірусу. Згідно даних глобального огляду впливу пандемії коронавірусу на дітей в інтернеті (David Wright. COVID-19: expectations and Effects on children online, June 2020), в період карантину діти стали проводити на 80% більше часу онлайн, значно почастишали випадки булінгу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, а сексуальна експлуатація дітей в інтернеті збільшилась вдвічі. На жаль, і в Україні такі випадки також почастишали [2].

Надзвичайної важливості набирає пошук та розробка найефективніших форм та методів соціально-педагогічної превенції явища булінгу, у результаті реалізації яких, зокрема у закладах загальної середньої освіти, на основі координації, підсилення та спрямування соціально-виховного впливу провідних інститутів соціалізації (сім'ї, закладів освіти, правоохоронних органів, засобів масової інформації, громадських об'єднань тощо) стане можливою ефективна протидія булінгу серед підлітків. У подоланні булінгу важливо знайти нові підходи до взаємодії з дітьми, їхніми батьками та педагогами. У цьому можуть допомогти різні профілактичні програми навчання дітей та дорослих новим формам поведінки, розвитку стресостійкості особистості, здатної самотійно, ефективно і відповідально будувати своє життя. У цьому можуть допомогти різні профілактичні програми навчання дітей та дорослих новим формам поведінки, розвитку стресостійкості особистості, здатної самотійно, ефективно і відповідально будувати своє життя [3].

### Література:

1. Король А. Причини та наслідки явища булінгу. *Відновне правосуддя в Україні*. 2009. № 1-2 (13). С. 84-93.
2. Максьом К. Особливості булінг-структури в підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. Т. I. Вип. 54. С. 312-318.
3. Воронцова Е. Профілактика та подолання булінгу у закладах освіти. URL: <http://xn--d1acjtrgde.kiev.ua/2017/08/24/profilaktika-ta-podolannya-bulingu-uzakladah-osviti/> (дата звернення 17.12.2021).

**Прядко Олександр Вікторович**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

**Науковий керівник:**

**Кучай О.В.**, доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки

*Національний університет біоресурсів і природокористування України  
м. Київ, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ САМОСІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Розвиток професійної освіти стає неможливим без широкого впровадження у процес підготовки та контролю рівня знань комп'ютерних та інформаційних технологій; супутникових систем зв'язку; навчального телебачення; масової телефонізації, що забезпечує підключення до інформаційних систем; насиченості ринку комп'ютерними навчальними програмами. Важливим напрямом є використання інформаційних ресурсів з урахуванням комп'ютерних телекомунікацій.

Важливим напрямом розвитку сучасної вітчизняної освітньої практики є формування наукової компетентності, високої ерудиції студентів. У цьому актуальним напрямом педагогічної теорії є дослідження можливостей інформаційного середовища у формуванні самостійної та компетентної особистості. Як видається, вирішення цієї проблеми можливе шляхом розробки моделі управління самостійною роботою студентів в умовах дистанційного навчання.

Дистанційне навчання з опорою на сучасні інформаційні та комунікаційні технології дозволяє не тільки розв'язувати проблеми забезпечення широкого доступу до освітніх послуг, індивідуалізації навчання, а й підвищувати рівень варіативності та інтерактивності освітнього процесу, надавати адекватне оновлення змісту освіти у відповідь на вимоги суспільства [2].

Як показує практика впровадження дистанційної освіти, яка стає однією з основних форм навчання, самостійна робота студентів спрямовується на формування системи знань, навичок та умінь цілеспрямованої самоосвітньої діяльності, підвищення навичок самоосвіти та професійного зростання. За таких умов студент повинен не тільки засвоїти необхідний теоретичний матеріал, а й навчитися співвідносити теоретичні концепції соціальної роботи щодо їх застосування у роботі з різними категоріями отримувачів соціальних послуг або при організації соціальної роботи в певних сферах життєдіяльності суспільства [1].

Основними тенденціями розвитку освіти на етапі є гуманізація освітньої діяльності студентів і викладачів, широке використання інформаційних технологій у розвиток професійного потенціалу, зростання ролі самоосвіти,

створення віртуального освітнього простору. У зв'язку з цим зростає роль дистанційного навчання, що розглядається як форма організації навчального процесу, при якій взаємодія та спілкування викладача та студентів забезпечується на основі використання «інформаційних технологій».

В умовах дистанційного навчання студент, відділений від викладача в просторі або в часі, має можливість здійснювати діалог із викладачем та однокурсниками за допомогою засобів телекомунікації. В умовах дистанційного навчання зростає роль студента, активізується його пізнавальна діяльність, освітній процес стає гнучким, мобільним, з'являється можливість координувати освітні потреби кожного учасника освітнього процесу.

### Література:

1. Савельчук І., Бибик Д. Організація самостійної роботи студентів в умовах дистанційної освіти в галузі «Соціальна робота». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 1 (50). С. 252-255.
2. Цвид-Гром О., Носенко М., Резнік В., Боньковський О. Організація самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2021. Т. 38. С. 236-250.

**Сидорчук Тетяна Анатоліївна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 053  
«Психологія»

**Науковий керівник:**

**Котловий С.А.**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальних технологій  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
м. Житомир, Україна

## ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дитинство людини завжди було важливим віковим періодом, оскільки саме в цей час проходить її етап розвитку, який пов'язаний з навчанням у школі.

У процесі навчання здійснюється розвиток в учнів пізнавальних процесів, який характеризується кількісними та якісними їх змінами. Вони виявляються зокрема в розвитку сприймання. Кількісні зміни полягають у зростанні швидкості перебігу процесу сприймання, у збільшенні числа сприйнятих об'єктів, розширенні обсягу їх запам'ятовування тощо. Якісні зміни являють собою певні перетворення структури сприймання, виникнення нових його

особливостей, які знаменують собою піднесення його пізнавальної ефективності.

Основними якостями пізнавальних процесів, які забезпечують ефективне навчання, прийнято вважати довільність як здатність керувати пізнавальними процесами (довільність уваги, запам'ятовування, сприймання, аналітико-синтетична діяльність) та здатність до рефлексії, яка базується на розвитку мовленнєвих можливостей людини. Особливо важливим тут є здібності до розуміння й використання різних видів знакових систем (графічної, образної, символічної) як інструментів організації та презентації внутрішньо-психологічного змісту учня.

Поряд із засвоєнням змісту системи наукових понять дитина опановує новий спосіб організації праці - навчання. Навчальна діяльність вимагає від дитини нових досягнень в розвитку мови, уваги, пам'яті, уяви, сприймання та мислення; створює нові умови для особистісного розвитку дитини. Дії планування, контролю, оцінки набувають інший зміст, тому що дія в системі наукових понять передбачає чітке виділення взаємопов'язаних окремих своїх етапів [1].

Психічні процеси молодших школярів розвиваються інтенсивно, але нерівномірно. Під впливом навчання починається перебудова всіх пізнавальних процесів. Загальними характеристиками психічних процесів повинні стати довільність, продуктивність і стійкість. У зв'язку з набуванням знань у дітей поступово створюються загальні уявлення, формуються поняття і перші абстракції [4].

Сучасні психологи однозначно та правомірно пов'язують інтелектуальний розвиток дитини з розвиненістю її мовної діяльності. Розвиток мови молодшого школяра має значення в розвитку всіх пізнавальних процесів дитини. Одночасно з розвитком мовлення молодшого школяра удосконалюються його мислення й уява.

Мислення є провідним пізнавальним психічним процесом, рівень розвитку якого великою мірою зумовлює успіхи людини у різних видах її діяльності. Здійснюється інтелектуалізація всіх психічних функцій. Навчання будується так, що відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. Діти опановують прийоми розумової діяльності, здобувають здатність діяти «подумки» і аналізувати процес власних міркувань [2].

Розвиток уяви дитини є однією з передумов високого розвитку всіх пізнавальних психічних процесів, які необхідні для формування здорової, всебічно розвинутої особистості. За допомогою уяви поглиблюється й поширюється процес пізнання. На думку Д. Дубравської, уява – це психічний процес створення композицій на основі старих образів [3].

У молодших школярів сприймання стає цілеспрямованим, більш довільним, та категорійним процесом. Характерним для нього є яскрава емоційність. Чим старші діти початкових класів, тим більша роль у їх сприйманні належить формі. До закінчення молодшого шкільного віку сприймання стає більш скерованим, зростає роль організованого спостереження.

Увага у дітей молодшого шкільного віку тісно пов'язана із значущістю для них навчального матеріалу (М.Ф. Добринін). Усвідомлення школярами важливості та необхідності його засвоєння, зацікавленість до його змісту є важливою умовою стійкості їх уваги.

З 6 до 14 років у дітей активно розвивається механічна пам'ять. Дещо відстає у своєму розвитку опосередкована, логічна пам'ять. Молодші школярі оволодівають логічними прийомами запам'ятовування. Пам'ять розвивається у напрямку посилення свідомого управління і збільшення обсягу смислової, словесно-логічної пам'яті.

Сьогодні, на початку ХХІ ст. спостерігається процес діцелерації (уповільнення темпів розвитку). Сучасні діти по всій сукупності морфологічних характеристик значно поступаються своїм батькам в їх дитинстві, і цей процес, виходячи з припущень антропологів, по всій ймовірності буде продовжуватися. Разом з тим у зв'язку зі стрімкими темпами науково-технічного прогресу вони більш інформовані і ерудовані. Чи існують специфічні, характерні для сьогоднішніх школярів особливості у розвитку їх інтелектуальних здібностей, і які ці особливості?

Відповідь на це питання принципово важлива як для сучасної науки, так і для практики організації навчально-освітнього процесу. Виходячи з вищесказаного, можна констатувати, що вивчення закономірностей розвитку пізнавальних процесів та їх формування у навчальній діяльності в період росту і розвитку людини є однією з актуальних теоретичних та науково-практичних завдань сучасності [5].

Проблема вивчення вікових особливостей школярів залишається актуальною і сьогодні. Адже вивчення даної теми дає порівняльний аналіз нервово-психічної і пізнавальної сфер учнів різних вікових груп і показує їх вплив на організацію навчальної діяльності.

### Література:

1. Белкін А.С. Основи вікової педагогіки: Посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. К.: Видавничий центр «Академія», 2000. 192с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
3. Дубравська Д. М. Основи психології : [навч. посіб.].Л. : Світ, 2001. 280 с.
4. Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти. *Освіта України*. 2001. № 6.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., Тривола, 1995.

**Степанчук Віта Вікторівна**

вчитель початкових класів, Ліцей № 25 м. Житомир

**Науковий керівник:**

**Бутузова Л.П.**, кандидатка психологічних наук, доцентка  
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти.

*Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
м.Житомир, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ У СПІЛКУВАННІ ПЕДАГОГА ТА БАТЬКІВ УЧНІВ**

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

Спілкування між батьками і вчителем є частиною педагогічного спілкування в цілому. Товарииськість є проявом активності особистості в комунікативній сфері, однією з характеристик спрямованості особистості, що дозволяє людині відчувати власну цінність і значимість, з можливою повнотою проявляти свої здібності в будь-яких умовах.

Спілкування необхідне в будь-якій діяльності, зокрема, воно є одним з головних в педагогічній науці і професійно-педагогічній діяльності. Для таких професій як «людина – людина» (педагог, психолог, лікар, юрист тощо), успіх залежить від їх взаємодії з іншими людьми, і спілкування стає основним професійним знаряддям. Під час будь-якого спілкування може виникнути непорозуміння між співрозмовниками, перешкоди, які завадять конструктивно побудувати це спілкування. У педагогічному спілкуванні також виникають бар'єри, які важко подолати між учителем і батьками. Вони повинні бути зруйновані, оскільки це важливо для процесу навчання і виховання.

Будь-який колектив не може існувати без спілкування, а процес спілкування в колективі характеризується як позитивними, так і негативними результатами. Важливо розуміти, що негативним результатом спілкування є конфліктна ситуація, яка в умовах подальшої ескалації призводить до виникнення конфліктів (міжособистісних, групових, міжгрупових) [2, с. 52].

Конфлікт може мати і позитивні наслідки, а тому може бути конструктивним для колективу. Досить частою причиною виникнення конфлікту в колективі є наявність бар'єрів (психологічних, інформаційних, комунікативних). Бар'єри – це перешкоди, що зумовлюють опір впливу співрозмовника. Вони бувають: фізичні, гностичні, естетичні, емоційні.

Цей бар'єр обумовлений впливом негативного минулого досвіду батьків, який перешкоджає розумінню і адекватній оцінці ситуацій, фактів, закономірностей, вибору способів дії, стратегій вирішення проблем. Все перераховане вище робить неможливим якісний освітній процес [1].

Під бар'єрами спілкування будемо розуміти ті численні фактори, які служать причиною конфліктів або сприяють їм. За будь-яким вчинком людини завжди криються певні цілі, бажання, а за конфліктом – зіткнення несумісних бажань партнерів по спілкуванню.

З бар'єрами відрази й огиди мимоволі доводиться стикатися в повсякденному житті. В даному випадку співрозмовник може навіть не підозрювати про те, наскільки важка для іншого, навіть короткочасна зустріч і тим більше спілкування з ним.

Бар'єр страху, один з тих бар'єрів в міжособистісному спілкуванні котрий важко подолати. І це легко зрозуміти, адже він спонукає звести до мінімуму контакт з тим, хто є його джерелом [1, с. 203].

Бар'єр сорому і провини проявляється як відчуття недоречності того, що відбувається, незручності за себе або іншого, як щось тісно пов'язане з почуттям провини. Найчастіше такий бар'єр відбувається при критиці, але іноді при непомірній похвалі.

Розглянемо приклади бар'єрів, що зустрічаються серед вчителів по відношенню до батьків.

*«Бар'єр вузькопредметної професійної установки»* полягає в тому, що багато вчителів-предметників, які викладають один – два навчальних предмета досить тривалий час, спрямовані на якісне викладання тільки своєї навчальної дисципліни, критерієм успішності вважають рівень навченості учня лише по його предмету. Часто такі вчителі недооцінюють роль, наприклад заходів, позаурочної діяльності, здібностей учня, які він проявляє при вивченні іншого навчального предмета. Ця обставина є причиною деяких конфліктних ситуацій, що виникають в процесі спілкування класного керівника з батьками.

*«Бар'єр суб'єкт-об'єктного відношення до учнів»* полягає в тому, що для деяких вчителів характерно при формуванні особистості учня розвиток головним чином його інтелектуальних здібностей. Це властиво для вчителів, які викладають обов'язкові навчальні предмети. Тому їм важливо, щоб дитина стала «зручним учнем». Вплив на учня здійснюється за допомогою авторитарного стилю спілкування, що також породжує серію конфліктів у взаємодії з батьками учнів.

*«Бар'єр педагогічної безвідповідальності»* виникає тоді, коли вчитель володіє недостатнім рівнем педагогічної культури і не в змозі оцінити ефективність впливу тих чи інших своїх безвідповідальних дій на учня в процесі формування його особистості. У шкільній практиці зустрічаються випадки, коли вчитель може дозволити собі з'явитися перед учнем в пост алкогольному стані, палити при учневі, висловлюватися з використанням нецензурної лексики, слів-паразитів. Крім того, такий учитель може не зовсім коректно висловлюватися по відношенню до своїх колег, до організації процесу

навчання в даній школі, системі освіти в Україні в цілому, невтішно відгукуватися про батьків учнів, критикувати їх. Це не може не викликати відповідної реакції у батьків учнів, що, безумовно, впливає на ефективність взаємодії з педагогічним колективом школи.

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

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

«Бар'єр педагогічної пасивності» зустрічається в освітньому середовищі в разі, якщо педагог приділяє недостатню увагу професійному вдосконаленню, підвищенню своєї кваліфікації. Він не в силах прийняти відповідальне рішення в рамках реалізації педагогічного процесу. Для нього важливо вказівка «зверху». Для таких вчителів характерно невіра в свої професійні і особистісні можливості, небажання проявляти активність і свою творчу індивідуальність. Відсутність харизми у вчителя, його флегматичність, на жаль, можуть деструктивно впливати на процес спілкування з батьками.

У сім'ї також можуть існувати бар'єри, що перешкоджають якісній взаємодії з педагогами. Серед них: «бар'єр віку», «бар'єр виховних традицій», «бар'єр дидактизму». Але найпоширенішим є «бар'єр зайнятості» (батьків), що викликає відчуження дитини від власних батьків через їх постійну зайнятість, наприклад роботою. При всій можливій «позитивності» таких батьків (наприклад рівень забезпеченості) можна констатувати, що сім'я як виховна система не працює. Вчителю домогтися від батьків їх участі в шкільному житті дитини практично неможливо.

#### Література:

1. Козирев М. П. Комунікативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2014. Вип. 1. С. 201-211.
2. Щілінська Г. В. Комунікативні бар'єри у процесі міжкультурної взаємодії студентів та шляхи їх вирішення. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2015. Вип. 18. С. 50-58.



## РОЗДІЛ 6. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

**Бураковська Наталія Юріївна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти  
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Слозанська Г.І.**, докторка педагогічних наук,  
професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти.  
*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна*

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Агресія, в якій би формі вона не проявлялася, являє собою поведінку, направлену на спричинення шкоди або збитку іншій живій істоті, що має всі основи уникати подібного з собою звертання. Агресивна поведінка зустрічається у більшості дітей. У деяких вона стає стійкою характеристикою особи. У результаті у дитини виникають труднощі з самореалізацією, особистісним розвитком, спілкуванням з оточуючими людьми. Така дитина створює проблеми не тільки оточуючим, але і самій собі. З огляду на це, нагальним і пріоритетним завданням сучасної спеціальної освіти є формування особистості дітей з особливими освітніми потребами та порушеннями здатної до повноцінного життя в соціумі та ефективної взаємодії з ним. Йдеться про формування саморегуляції агресивної поведінки цих дітей.

Дослідники дедалі більше приділяють увагу вивченню феномена агресії та агресивної поведінки (А. Басс, А. Дарка, К. Лоренц, Д. Річардсон). У вітчизняній психології проблема агресії висвітлена в працях А. Реана, Т. Рум'янцевої, І. Фурманова. При цьому вітчизняні дослідники розглядають агресивного суб'єкта як такого, що інтегрує у собі внутрішні та зовнішні впливи, тоді як зарубіжні науковці (А. Бандура, Л. Берковіц, Дж. Паттерсон) зосереджують увагу на пошуку окремих детермінант прояву агресії. В останнє десятиріччя вчені приділяють увагу вивченню агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку (О. Бовть, В. Шебанова) [3, 5].

Науковці А. Басс (1961), Вільман (1979) визначають агресію як індивідуальну чи колективну поведінку, що спрямована на нанесення фізичної чи психічної шкоди, або, навіть, на знищення іншої людини чи групи [3; 15].

Проявів агресії у людей безліч. А. Басс (1976) запропонував описати агресивні дії на основі трьох шкал: фізична-вербальна; активна-пасивна; пряма-непряма. У дослідженні теоретично обґрунтовано та розроблено систему психологічної допомоги для зниження проявів агресивної поведінки у дітей з

особливими освітніми потребами. Розкрито та обґрунтовано детермінанти, що ініціюють агресивну поведінку дітей з особливими освітніми потребами. Створено комплекс діагностичних процедур для виявлення проявів агресивної поведінки та виділено критерії для постановки діагнозу «агресивна поведінка» у дітей з особливими освітніми потребами. Доведено, що агресивна поведінка у них проявляється по-різному і визначається віковими й психологічними особливостями, а також рівнем психічного розвитку, відносинами в сім'ї і особливостями нейродинаміки. Виділено рівні агресивної поведінки і встановлено, що вони обумовлені як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. Виокремлено типи агресивних реакцій, характерних для дітей з особливими освітніми потребами, які повинні враховуватися при проведенні психопрофілактичної роботи. Розроблено систему психокорекційної роботи, яка є цілісним безперервним процес впливу на дітей з особливими освітніми потребами з агресивною поведінкою на вікових етапах, що містить сукупність заходів, спрямованих на раннє виявлення агресивної поведінки, визначення чинників, які її провокують, та вплив на них за допомогою комплексу прийомів, методик і організаційних форм роботи, що є найефективнішими для зниження проявів та рівнів агресивної поведінки [2]. В основі поведінки дитини, зокрема й агресивної, лежать певні мотиви і потреби, які і визначають активність особистості. Л. Божович (1972) у своїх працях вказує, що під потребами розуміється нужда дитини в чомусь, яка відображається у формі переживань і яка є необхідною для підтримки сталості організму і спрямованості його розвитку. У разі, коли бажання не задоволена, зростає потреба, спрямованість і зміст якої зберігається та визначає оптимум мотивації [2, 3]. Саме оптимум мотивації і визначає емоційну спрямованість поведінки при задоволенні потреби: адекватність чи неадекватність реакції на ситуацію. Відсутність предмета, можливостей чи перешкод для задоволення потреби викликає додаткове емоційне напруження: страх, гнів, агресію, тривожність. Саме стан тривожності, на думку І. Фурманова, лежить в основі агресивної поведінки, але А. Фрейд визнає, що прояв тривожності і страху в дитини є основою агресії — захисного механізму внутрішнього стрижня особистості. Педагогічними дослідженнями встановлено, що агресивна поведінка в дітей має свою динаміку і активізується у вікові кризові та періоди емоційної нестабільності.

Висновки. Таким чином, агресивна поведінка розглядається як набута модель поведінки, в якій агресивність виступає як особистісна риса, сформована в процесі соціалізації дитини і яка здебільшого виступає як механізм самозахисту свідомості. Причини прояву агресивної поведінки можна поділити на декілька груп - це біологічні, соціальні, медичні, психологічні та педагогічні групи, які тісно пов'язані між собою. Вказані причини впливають на корекцію поведінки [3].

#### Література:

1. Бовть О. Б. Причини агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку. *Педагогіка і психологія*, 1997. №1. С. 94-100.

2. Куриленко В. *Український науковий журнал "ОСВІТА РЕГІОНУ"*. 2011. №5.
3. Руденко Л. М. Теоретичні та методичні засади діагностики і корекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю. 2013

**Горбань Діана Федорівна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016  
«Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Котлова Л.О.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ПРИЧИНИ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ І ПИСЬМА У ДІТЕЙ**

Проблема порушення письма та читання у дітей є актуальною, оскільки має негативний вплив на психічний і мовленнєвий розвиток дитини та на весь процес її навчання у дитячому садку, школі, майбутньому. Своєчасне виявлення порушень, а також їхнє попередження в кожному окремому випадку є важливим для побудови системи корекційної роботи з дитиною. У свою чергу, для цього спеціалісту необхідно володіти глибоким розумінням причин порушення читання та письма у дітей, щоб найбільш якісно підбрати корекційну програму для них.

Першочергово варто вказати, що писемне мовлення – це складний психофізіологічний процес, що представляє собою сукупність механізмів артикуляції, слухового аналізу і синтезу, зорової пам'яті та комплексу лінгвістичних умінь дитини [7, с. 92]. Писемне мовлення складається з двох форм: читання та письма, які існують у тісному зв'язку [3, с. 48]. Спочатку у дитини формується усне мовлення, далі – письмове, адже воно засновується уже на сформованому усному мовленні. Письмове мовлення використовує готові механізми усного, удосконалюючи і значно ускладнюючи їх, приєднуючи до них нові механізми, специфічні для нової форми вираження мовлення [6, с. 266]. А отже, письмове та усне мовлення є взаємопов'язаним.

У дорослої людини процеси читання та письма – автоматизовані і відрізняються від особливостей читання і письма дитини, що лише перебуває на шляху опанування таких навичок. Як приклад, у дорослої людини читання та письмо є цілеспрямованою діяльністю, основною метою якої є передача сенсу або його фіксація. Такий процес є цілісним та характеризується зв'язністю. У даному випадку графічний образ слова відтворюється не за окремими елементами (буквами), а як єдине ціле. Слово відтворюється єдиним моторним актом. Процес читання і письма здійснюється автоматизовано і протікає під подвійним контролем: кінестетичним і зоровим [6, с. 266]. У дитини читання та

письмо має не такі стійкі характеристики, крім того, з ними можуть виникнути проблеми та порушення.

За загальним підходом виділяється дві групи причин порушень читання та письма у дитини [6, с. 266]:

– недорозвинення або ураження головного мозку в різні періоди розвитку дитини, патології вагітності, травматизація плода, важкі соматичні захворювання і інфекції, що виснажують нервову систему дитини;

– соціально-психологічні причини: недостатність мовної практики, педагогічна занедбаність, інше.

Загальноприйнятою є класифікація порушень:

1. Дисграфія – порушення письма;
2. Дислексія – порушення читання.

Крім цього, варто вказати на існування такого поняття як «аграфія» – повна неможливість оволодіти навичкою письма [3, с. 49].

Варто розглянути дані порушення окремо та визначити можливі причини їхньої появи.

Дисграфія – це частковий розлад процесу оволодіння письмом, що виявляється в численних повторюваних помилках стійкого характеру й обумовлений несформованістю вищих психічних функцій дитини, які безпосередньо беруть участь у процесі оволодіння письмом [10, с. 309]. Виникнення повторювальних помилок, що є симптомом дисграфії, не є пов'язаним чи зумовленим:

- порушенням інтелектуального розвитку;
- порушенням сенсорного розвитку (слуху чи зору); або
- порушенням регулярності навчання дитини тощо.

Хоча більшість іноземних науковців не підтримують такого погляду на визначення терміну «дисграфії» та відносять до нього будь-які порушення письма [8, с.156].

Можна виділити п'ять різних видів дисграфії [7, с. 92]:

1. Артикуляторна форма – пропуски та заміна букв. Найчастіше зустрічається при поліморфній дислалії, дизартрії, ринолалії. Процес неправильної звуковимови (фонетичні спотворення) переноситься на процес письма.

2. Дисграфія на основі порушень фонемного розпізнання або акустична дисграфія – зумовлена недорозвиненням фонематичного слуху та недиференційованістю слухового сприйняття дитини. Проявляється на письмі у стійких замінах букв, які відповідають фонетично близьким звукам. Як приклад, «о» заміняють на «у», «п» на «б», «ц» на «с» і т.д.

3. Дисграфія на основі порушень мовного аналізу і синтезу. Характерні помилки – спотворення структури слова і речення; перестановка букв чи складів; написання декількох слів як одного.

4. Аграматична дисграфія – спричинена недорозвиненням граматичної будови мовлення. Характеризується замінами префіксів, суфіксів, відмінкових закінчень.

5. Оптична дисграфія – пов’язана з недорозвиненням зорових функцій: зорового аналізу та синтезу, оптико-просторових уявлень. У процесі оволодіння письмом у таких дітей спостерігаються труднощі у засвоєнні графічно схожих літер, дзеркальне написання букв.

Найбільш поширеними причинами виникнення дисграфії – тобто порушення письма у дітей – є [12]:

- вплив негативних чинників у пренатальному, натальному і постнатальному періодах;
- спадковість (батьки або родичі мали будь-яку мовленнєву ваду);
- незрілість головного мозку дитини;
- затримка психічного розвитку; розумова відсталість, гіперактивність;
- порушення мовленнєвого розвитку;
- двомовність у сім’ї та раннє вивчення іншої мови;
- відсутність активного спілкування з дитиною, мала увага до дитини, особливо до її мовленнєвого розвитку.

Отже, існує значна кількість факторів, що можуть стати причиною виникнення у дитини дисграфії. Особливо до групи ризику потрапляють діти з порушенням мовного розвитку. У багатьох із них виявляються передумови дисграфії, які найбільш чітко проявляються під час шкільного навчання.

По-перше, виникнення порушення письма може бути викликане несприятливим протіканням пренатального, натального і постнатального періодів. Пренатальний період – це період від моменту зачаття до родової діяльності, натальний – безпосередньо родова діяльність або пологи, постнатальний – період післяродовий. Несприятливим протіканням вагітності та родів, які можуть негативно вплинути на майбутню здатність дитини читати та писати, можна вважати інфекційні захворювання матері, токсикоз, несумісність крові матері та плода, алкоголізм матері, швидкі пологи, акушерська небережність, гіпоксія плода, асфіксія та інше. Не рідко причинами можуть стати вірусні та бактеріальні нейроінфекції, черепно-мозкові травми голови, часті інфекційні захворювання. Найбільш негативними факторами, які напряду вплинуть у майбутньому на мовленнєвий розвиток дитини, є проблеми, що виникають на пізніх етапах розвитку плода та у постнатальний період [8, с. 158].

Спадковість відіграє важливу роль у розвитку дитини та може стати однією з причин виникнення дисграфії. Як приклад, недорозвинення деяких ділянок головного мозку та певні психічні проблеми спадково передаються від батьків дитині.

Ще одна з причин появи дисграфії у дитини – це її розумова відсталість. Розумова відсталість вважається стійким порушенням пізнавальної діяльності внаслідок генетичних, уроджених та набутих органічних уражень головного мозку. Чинниками, які призводять до розумової відсталості, є вроджені інфекції, вплив тератогенів або токсинів, недоношеність, гіпоксія, травми, внутрішньочерепні крововиливи, інфекції або злоякісні пухлини центральної нервової системи, психосоціальна депривація, недоїдання або набутий

гіпотиреоз та інше [1, с. 6]. Все це опосередковано також може бути причиною появи дисграфії у дитини. При цьому ступінь недорозвитку мовлення у дитини, як правило, відповідає ступеню її загального психічного недорозвитку.

Соціально-психологічні фактори також мають значний вплив на появу дисграфії у дітей. Білінгвізм (двомовність) у сім'ї, дефекти мови в оточуючих, які чує дитина, недостатня увага до мовленнєвого розвитку дитини спричиняють її проблеми з читанням та писанням. Неувага з боку педагога та нехтування його обов'язками не тільки може спричинити дисграфію, але й збільшити її негативний вплив на подальший розвиток дитини.

Крім дисграфії, часто діти страждають на дислексію – тобто порушення читання. Дислексія – це вид порушення навчання, що має неврологічну природу, характеризується нездатністю швидко та правильно розпізнавати слова, розуміти їх, засвоювати навички правопису. Ці труднощі пов'язані з неповноцінністю фонологічних компонентів мови. Вони мають місце, не зважаючи на збереження інших когнітивних вмінь та якісні умови навчання. Крім того, через дислексію у дитини виникають проблеми розуміння тексту, дефіцит читацького досвіду, що перешкоджає збагаченню словникового запасу та фонових знань тощо [4; 11, с. 38].

Дисграфія ділиться на декілька типів:

1. Зорова дислексія – порушення зорового сприйняття і зорової пам'яті;
2. Слухова дислексія – порушення слухового сприйняття і слухової пам'яті, часто пов'язані з мовними розладами;
3. Інтеграційна дислексія. Вона розпізнається при розвитку функцій сприйняття у дітей в ізоляції і може навіть відповідати нормі їхнього віку, але процес інтеграції стимулів, що надходять в різні органи чуття, порушується [9].

Причини виникнення дисграфії також поширюються і на дислексію. Крім того, додатковими причинами є, наприклад, зоровий та фонологічний дефіцит.

Отже, принципи виникнення дисграфії та дислексії є взаємопов'язані так само, як і взаємопов'язаними є читання та письмо дитини.

Таким чином, серед ключових причини порушень читання та письма дитини є спадковість (батьки мали мовленнєві вади, у т.ч. безпосередньо дисграфію та дислексію), неправильний перебіг вагітності та родів, родові травми, непрофесійність лікарів, інфекції; незрілість головного мозку дитини; порушення мовленнєвого та психічного розвитку дитини; гіперактивність, розумова відсталість, а також соціально-психічні фактори – двомовність в сім'ї, раннє вивчення іншої мови, знаходження в оточенні осіб з мовними дефектами, недостатня увага до мовленнєвого розвитку дитини як з боку батьків, так і з боку вчителів, спеціалістів та логопеда зокрема.

### Література:

1. Белова О.Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*. Серія: Підвищення якості вищої медичної освіти. 2021. №1. С.5-10.

2. Боднар Н.М. Корекційна робота із запобігання дисграфії в дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Серія «Педагогічні науки». 2015. Вип. 33. С. 6-11.
3. Ільяна В.М. Дислексія: від класичних поглядів до сучасного розуміння проблеми. *Всеукраїнський онлайн марафон до Дня науки* (16-24 травня 2022, Київ). Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України. С. 48-51.
4. Ільяна В.М. Попередження дислексії у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчально-методичний посібник. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/705558/1/навчально-методичний%20посібник.pdf> (дата звернення: 27.09.2022).
5. Ніконова А.А. Дислексія як часткове порушення читання в учнів на уроках з іноземної мови. *Напрями розвитку мовної освіти у XXI столітті: тези доповідей Всеукраїнської студентської наукової інтернет-конференції з міжнародною участю* (9-13 квітня 2018 р.). Житомир: IFZSU, 2018. С. 33-34.
6. О.В. Боряк, Колексник В.В. До питання порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : зб. наукових праць : вип. 6. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 360 с.
7. Олійник І., Тищенко Л., Яценюк Л. До питання корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Імідж сучасного педагога*. №3.2022. С. 91-94.
8. Породько М.І. Сенів Х. Д. До питання порушень писемного мовлення дітей шкільного віку. *Матеріали Другої (II) Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених* (м. Львів, 24-25 лютого 2022 року). Випуск 2. Том 1. С. 162-166.
9. Просіна О.В., Будагян А.С. Актуальні аспекти професійної діяльності педагога: дислексія як реалія сучасної школи. *Інноваційна педагогіка. Серія: Теорія і методика професійної освіти*. 2022. Випуск 44. Том 2. С. 92-97.
10. Серебряннікова Є. П. Коментоване письмо як один із методичних прийомів корекції порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти / за загальною редакцією Бойчука Ю.Д.* Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. 376 с.
11. Сорокіна Л.Є., Кондрук А.Ю. Форми і методи роботи з дислексиками на заняттях з іноземної мови. *Теоретичні та практичні аспекти створення інклюзивного освітнього середовища на заняттях з іноземної мови* : зб. матер. наук.-метод. сем. (19 травня 2022 р.) / упоряд.: Н. П. Яцишин. Луцьк : Вежа-Друк, 2022. С. 37-40.
12. Ткачук Г.І. Корекція дисграфії у дошкільників. URL: [https://imso.zipro.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018\\_03\\_29\\_12\\_Tkachuk.pdf](https://imso.zipro.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018_03_29_12_Tkachuk.pdf) (дата звернення: 27.09.2022).
13. Якимчук Г. Структура порушення при дисграфії в обранні корекційного маршруту. URL: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/132/124> (дата звернення: 27.09.2022).

**Деркач Дарина Ярославівна**  
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016  
«Спеціальна освіта (логопедія)»

**Науковий керівник:**  
**Долінчук І. О.**, асистентка кафедри психології,  
логопедії та інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ**

Практика впровадження інклюзивної освіти в Україні, говорить про те, що діти з порушеннями слуху мають змогу навчатися в різних освітніх закладах. Однак, все ж значна кількість учнів продовжує навчання у спеціальних школах.

Основними важелями таких тенденцій є те, що в спеціальних школах вже створено і перевірено часом комфортне середовище для дітей цієї категорії. Перш за все, мова йдеться про налагоджену систему корекційних послуг, які надають кваліфіковані фахівці в поєднанні із навчанням, а також наявність однорідного за складом середовища учнів з такими самими освітніми потребами. У загальноосвітніх закладах, приміром, не завжди є можливість отримати спеціальну корекційну допомогу через відсутність у штаті фахівців (сурдопедагога чи дефектолога, наприклад), а діти можуть бути не готові прийняти однокласника з особливими освітніми потребами [3].

Тому для успішної інтеграції дитини з порушенням слуху в загальноосвітній навчальний заклад, дослідники вбачають доцільність проведення підготовчої роботи як з нею самою, так і з батьками та педагогічним колективом [2].

Навчання дитини з особливими освітніми потребами, що має порушення слуху має відбуватися на основі використання широкого спектра технічних засобів. Серед їх числа мають бути електроакустичні прилади та обладнання, слухові апарати, прилади візуального контролю мовлення, інформаційні комп'ютерні технології, електронні відео посібники.

Місце, де дитина навчається та працює повинно бути розташоване так, щоб дитина добре бачила вчителя. Коли, вчитель говорить, варто звертати увагу дитини на процес мовлення. Також вчителю слід контролювати чи почула та добре зрозуміла матеріал дитина. Варто пропонувати дитині завдання, в яких вона може вправлятися у складанні словосполучень, речень, приділяти особливу увагу до звукобуквених складів.

Для того, щоб закріпити матеріал потрібно залучати і батьків, аби вони разом з дитиною промовляли слова після прочитаного, аналізували разом з дитиною допущені помилки, використовували при виконанні домашніх завдань наочність, тощо.



Таким чином, для досягнення результативності у навчанні та забезпеченні комфортного перебування у інклюзивному класі дитини із порушенням слуху необхідна владжена систематична взаємодія батьків та фахівців, котрі працюють з дитиною.

### Література:

1. Головчиц Л.А. Дошкільна сурдопедагогіка. Воспитание и обучение дошкольников с нарушением слуха : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Владос, 2001.
2. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу- інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. К. 2008. 24 с.
3. Таранченко О. Інклюзивна освіта для дітей із порушеннями слуху: революційна тенденція чи еволюційний процес URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/326> (дата звернення 28.09.2022)

**Долінчук Ірина Олегівна**, асистентка кафедри психології,  
логопедії та інклюзивної освіти  
**Загребельна Олександра Олександрівна**  
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016  
«Спеціальна освіта»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ

На сьогоднішній день в нашому суспільстві спостерігається тенденція до збільшення мовленнєвих порушень. Проте збільшується не тільки кількість дітей з порушеннями мовлення, а й тяжкість самих порушень.

Мовленнєвий розвиток дитини починається із впливу на органи чуття, смакових, нюхових, тактильних, слухових та зорових подразників. Аналіз міжгалузевих наук виявив, що для правильного функціонування центральної нервової системи потрібне надходження правильної інформації від органів чуття. Науковці, що досліджували це питання в галузі нейропсихології та дефектології, говорять про доречність застосування методів сенсорної інтеграції для дітей, що мають порушення мовлення [4].

Сенсорна інтеграція – це явище, співзвучне з розумінням функціонування мозку та нервової системи в цілому, де базовими системами відчуття є: дотик, пропріоцепція та вестибулярні відчуття [1]. Тобто, інформація, яку мозок отримує від органів чуття, обробляється там і повертається до нас у вигляді деякого знання про предмет, його ознаки, способи використання. Отже, чим краще працюють органи чуття, тим більше інформації отримує наш мозок і

надає нам більше адекватних відповідей. Таким чином, завдяки сенсорному розвитку педагог дає дитині механізм пізнання навколишнього світу.

Методи сенсорної інтеграції можна застосовувати для корекції та компенсації різних видів психофізичних порушень. Діти з порушеннями поведінки, мовлення, мислення та емоційно-вольової сфери можуть успішно долати труднощі в розвитку та соціально адаптуватися в сучасному суспільстві [2].

Сьогодні все більше фахівці долучаються до використання сенсорної інтеграції на заняттях з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку. Методи сенсорної інтеграції застосовують на логопедичних заняттях, під час режимних моментів, у різних видах діяльності дитини.

Основна робота з дітьми з порушеннями мовлення на первинному етапі – викликати бажання дитини наслідувати та активізувати мовлення у вигляді будь-яких звуків. Завдання педагога – збільшити обсяг зорової та слухової уваги через фіксацію на конкретних предметах, звуках, запахах, дотиках.

Однією з необхідних складових логопедичного заняття є артикуляційна гімнастика. Вона забезпечує розвиток органів артикуляційного апарату. Під час комплексу артикуляційних вправ можна застосовувати, якийсь смаколик, наприклад цукерку, чупа-чупс, печиво, соломку, це сприяє накопиченню сенсорних вражень, формує здатність розуміти словесні інструкції, формує мотивацію дитини до подолання труднощів.

Для розвитку моторики артикуляційних органів можна використовувати соки, фрукти, овочі. Під час артикуляційної вправи «Трубочка» дитина витягає губи трубкою, щоб попити сік через коктейльну трубочку. Інший спосіб виконання цієї вправи: нарізати шматочки фруктів або овочів і запропонувати дитині брати їх губами, що витягнуті в трубочку. Також за допомогою фруктів дитина може виконувати інші артикуляційні вправи, наприклад «Смачне варення», «Горішки» тощо. Під час виконання вправ у дитини розвивається та закріплюється відчуття запаху, смаку, кольору та форми, також збагачується словник дитини, удосконалюються граматичні категорії та діалогічне та монологічне мовлення дитини [3].

Дихальні вправи можна проводити з водяним басейном. Дитині пропонуємо дути на воду, утворювати «хвилі», рухати кораблик або утворювати бульбашки. Це також сприяє розвитку сенсорних відчуттів дитини.

Під час етапу автоматизації звуків дитині пропонується промовляти склади чи слова зі звуком, який вона вивчає, та одночасно сортувати предмети за будь-якою ознакою, нанизувати намистинки, шукати предмети, що захованні чи в піску, чи в крупі, будувати з кубиків башти, викладати їх, чіпляти прищіпки тощо[3].

Крім того, ефективним засобом для використання в роботі логопеда є сухі басейни, вони є багатофункціональними і їх наповнення може бути різноманітним.

Робота із сенсорної інтеграції проводиться у різних напрямках: сенсорне виховання, застосування стимулюючих вправ для активізації та розвитку в

дітей сенсорних відчуттів, проведення релаксаційних заходів, що знижують агресію, тривожність, навчають саморегуляції, покращенню самооцінки дитини та сприяють становленню особистості, що може самостійно адаптуватися в суспільстві [1].

На заняттях, на яких застосовуються методи сенсорної інтеграції, діти задоволені від того, що чують, бачать, відчувають, смакують, нюхають, мацають. Також використання таких методів сприяє формуванню уявлень про оточуючий світ. В сумі це все позитивно впливає на розвиток дитини.

Отже, застосування методів сенсорної інтеграції дозволяє розкрити потенційні можливості дитини, сприяє розширенню словника, розвитку граматики та лексики, дає можливість цікаво автоматизувати поставлені звуки і ввести їх у самостійне мовлення дитини, і найголовніше, що в дитини з'являється мотивація до мовленнєвої діяльності.

### Література:

1. Заплатинська Н. «Технології «сенсорної інтеграції» у системі корекційної психолого-педагогічної роботи з особами із порушеннями психофізичного розвитку. *Соціальна адаптація дорослих осіб з порушенням розвитку* : Матеріали науково-практ. конф. з міжнар. участю, м. Львів, 31 серп. – 1 верес. 2022 р. м. Львів, 2012. С. 65–71.
2. Скрипник Т. В. Сенсорна інтеграція як підгрунття цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4 (80). С. 24.
3. Стахова Л. Л., Душина А. А. Сенсорна інтеграція як метод корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукр. заоч. науково-практ. конф.*, м. м. Суми, 15 лют. 2019 р. Суми, 2019. С. 127–129.
4. Э. Джин Айрес. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2009. 270 с.

**Захарчук Катерина Сергіївна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016  
«Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Тичина І. М.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
декан соціально-психологічного факультету,  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
м. Житомир, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Сучасні умови розвитку дітей з особливими освітніми потребами потребують постійних змін. Проблема інклюзії не є новою, але швидке зростання темпу життя спричинює підвищення вимог до особистості як члена

суспільства. Питання інклюзії є суттєвим для освітніх установ, так як вони змушені реагувати та постійно вносити корективи в навчальні програми.

Важливого значення в розвитку процесу інклюзії дітей до закладу освіти набувають науково-експериментальні доробки таких аспектів, як: педагогічні умови забезпечення інклюзії; взаємодія педагогів, психологів та батьків у термін адаптації дитини [1].

Однією з категорій дітей, які потребують інклюзії в навчальних закладах, є діти з розладом аутистичного спектру.

Проблема розладу аутистичного спектру не є новою для українського та світового суспільства. Аналізуючи сучасні літературні джерела, можна зазначити, що останні роки для науковців питання розладу аутистичного спектру було актуально. Дослідження проблем розвитку, соціалізації та навчання дітей з розладами аутистичного спектру багаторазово публікували такі науковці та практики як Н. Андрєєва, Н. Базима, А. Душка, Н. Івашура, Х. Качмарик, С. Конопляста, В. Косикіна, Я. Крет, В. Кротенко, З. Ленів, О. Літінова, Н. Липка, С. Максименко, О. Макушко, А. Обухівська, Х. Сайко, В. Синьов, Т. Скрипник, Г. Хворова, М. Шеремет [2].

Вивчення особливостей психолого-педагогічної адаптації дітей з розладами аутистичних розладів (РАС) обумовлена потребами педагогічної та психологічної підтримки. Специфічний психосоціальний розвиток таких дітей зумовлений труднощами у налагодженні ними успішної соціалізації.

Маємо труднощі інклюзії дітей з РАС, які опесередковуються умовами сімейного виховання. Їх можна поділити на чотири типи:

1. сім'я, в якій один із батьків абр обоє з обмеженими можливостями;
2. сім'я, в якій здорові батьки, котрі не мали серед своїх рідних осіб з обмеженими можливостями;
3. сім'я, в якій здорові батьки виховувалися у сім'ях осіб з обмеженими можливостями;
4. виховання дитини з вадами здоров'я без батьків.

Таблиця 1

### Основні прояви РАС

<b>Соціальна комунікація</b>	<input type="checkbox"/> у спілкуванні обмежене використання жестів і міміки; <input type="checkbox"/> розвиток мовлення не відповідає віку; <input type="checkbox"/> не реагує на прості вказівки та звертання до неї.
<b>Соціальна взаємодія</b>	<input type="checkbox"/> не наслідує ігри інших дітей, поведінку батьків; <input type="checkbox"/> не виявляє зацікавлення до гри з однолітками; <input type="checkbox"/> рідко встановлює зоровий контакт.
<b>Повторювана діяльність</b>	<input type="checkbox"/> має обмежене коло уподобань, наприклад, грається лише одним предметом, викладає у ряд предмети (незвичні); <input type="checkbox"/> механічно повторює почуті слова багаторазово; <input type="checkbox"/> має стереотипні рухи, наприклад, клацає пальцями, крутить головою, погойдується.
<b>Особливості сприймання</b>	<input type="checkbox"/> боїться різких звуків, часто затуляє у процесі долонями очі, вуха; <input type="checkbox"/> не хоче, щоб її торкалися, обіймали, гладили по голові.

Психолого-педагогічна інклюзія, тобто включення дітей з особливими освітніми потребами, передбачає: як вивчення особливостей соціальної та психологічної взаємодії дітей з ООП з дорослими та однолітками, так і соціального статусу в групі та умінь дотримуватися правил поведінки.[4]

Провівши аналіз спеціальної літератури, що піднімає питання про поняття «розлади аутистичного спектру», ми зазначили, що є широкий спектр різних форм розділів, об'єднаних суміжними характеристиками, а саме: труднощами у побутових соціальних стосунках, спілкуванні та особливою стререотипністю поведінки. Дані характеристики можуть бути виражені дуже по-різному, і що можливі дуже різні ступені важкості цього розладу. Діти з розладами аутистичного спектру аутизму можуть відрізнятися один від одного своєю здатністю встановлювати контакт з оточенням за допомогою мовлення, невербального спілкування та за рівнем інтелектуального розвитку.

Ефективність та успішність інклюзії дітей з РАС залежить від згуртованої роботи групи фахівців, які здійснюють повноцінну психолого-педагогічну допомогу дитині. Створюють умови для відповідного для неї освітнього процесу, що зазначається в індивідуальній програмі розвитку, де чітко прописані особливості розвитку та навчання дитини.

Оптимальне навчання і розвиток дитини з РАС передбачає створення спеціальних умов для зменшення стресогенності навколишнього середовища.

Ресурси середовища у процесі підготовки та впровадження спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та дітей з типовим розвитком – це системи чинників, які мають підтримувальний, стимулюючий та корекційно-розвитковий потенціал. Дані ресурси можна об'єднати у три групи: предметно-просторові, організаційно-сміслові та соціально-психологічні.

*Предметно-просторові ресурси* конкретизуються в таких підходах, як: структурування простору та врахування важливих предметів для перетворення середовища:

- навчальну (організація навчальних занять і предметно-практичної діяльності);
- ігрову (організація ігор і проведення занять з розвитку рухів);
- живої природи» (організація спостереження за природою);
- релаксаційну (місце відпочинку та усамітнення дитини).

*Організаційно-сміслові:* структурування різних сфер життєдіяльності (навчання, побут, дозвілля);

- дозоване навантаження;
- візуальну підтримку, елементи програми ТЕАССН;
- візуалізовані графіки та правила, що регулюють відносини з навколишнім середовищем;
- адаптацію навчальних підходів (використання навчальних завдань різного рівня складності, збільшення часу на виконання завдань, зміна темпу занять, чергування видів діяльності), навчальних посібників, наочних та інших матеріалів;

- застосування додаткових способів подання матеріалу (дублювання усного завдання тактильним індивідуально для дитини з аутизмом);
- модифікацію навчальних завдань (часткові зміни у змісті та обсязі завдань для конкретної дитини).

*Соціально-психологічні ресурси:*

- значущі інші люди;
- соціальні ролі, соціальні потреби;
- прихильності та звички.

Інклюзивне навчання для дітей з розладами аутистичного спектру є особливим своїм поданням та підходом до дітей. Організація занять має включати в себе особливості розвитку дитини і її можливості. Щоб дитина постійно заходила в зоні актуального розвитку. Також маємо враховувати застосування додаткових способів подання матеріалів. Модифікація навчальних завдань сприяє кращому розвитку інтерелкуальних можливостей дитини з РАС.

### Література:

1. Душка А. Л. Принципи побудови і загальна характеристика системи психологічної корекції осіб з психофізичними відхиленнями (на прикладі аутизму). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2013. №5-6. С. 231-23
2. Никольская О. С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая Помощь. М.: Полиграф сервис, 2003. 232 с.
3. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
4. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія. 2019. 208с.

**Каліцун Оксана Тарасівна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 016  
«Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Супрун М. О.**, доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна*

## **КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ**

Одним із пріоритетів у реалізації сучасних вимог щодо завдань початкової освіти є формування ціннісного ставлення до природи, особистості, яка була б здатна пізнавати світ довкілля, привносити в процес пізнання творчість, самостійно знаходити шляхи розв'язання завдань, діяти в незвичних

ситуаціях, відкривати нове, сміливо висловлювати свої думки, висувати ідеї. Сьогодні надзвичайно актуальною є проблема щодо виявлення здібностей, інтересів, нахилів дітей та їх розвитку. Розвиток творчих здібностей, інтелекту дітей молодшого шкільного віку є найкращими інвестиціями у майбутнє.

Останнім часом термінологічна категорія «казкотерапія» (або «корекція казкою») все частіше з'являється на сторінках наукових видань. В сучасних умовах казкотерапія розглядається як «метод психологічної допомоги особистості, який сприяє її соціалізації, адаптації, корекції, профілактиці, реабілітації, розвитку та мобілізації ресурсного потенціалу із використанням метафоричних ресурсів у формі казки» [6, с. 9]. Сьогодні існують комплексні програми із розвитку особистості шляхом застосування різних методів та прийомів роботи з казкою, які успішно застосовуються на практиці з дітьми з труднощами у навчанні і вихованні [1; 3; 4; 6 та ін.].

Використання методу казкотерапії з метою формування в учнів з особливими освітніми потребами ціннісного ставлення до природи передбачає створення чи застосування психокорекційних казок. На думку Л. Шалімової, казки, що використовуються з метою формування в учнів ціннісного ставлення до природи, можуть виконувати такі функції:

- функція «дзеркала» (зміст казки є своєрідним відображенням внутрішнього світу особистості);
- функція моделі (у казках «зашифровані» різноманітні конфліктні ситуації та запропоновані основні способи виходу з них);
- функція опосередкування (у процесі корекційної роботи казка стає своєрідним посередником між спеціалістом та дитиною, що дозволяє знизити її супротив і спрямувати енергію на вирішення конфліктної ситуації);
- функція збереження досвіду (навіть після завершення корекційної роботи казки продовжують впливати на поведінку людини);
- функція альтернативної концепції (у казці пропонується альтернативний варіант виходу із ситуації, який можна прийняти чи заперечити);
- функція зміни позиції (правильно обрана казка дозволяє подивитися на ситуацію неупереджено і, ймовірно, змінити своє ставлення по відношенню до того, що відбувається) [6].

Слідом за В. Зотовим [5] та А. Волковою [2] вважаємо, що з метою формування в учнів з особливими освітніми потребами ціннісного ставлення до природи засобами казкотерапії можуть використовуватися такі види роботи з казкою:

- читання казки;
- розповідь казки (своїми словами з ілюструванням матеріалу);
- театр ляльок;
- інсценування;
- бесіди (на відтворення прочитаного, морально-оцінювальний зміст, засоби художньої виразності твору, розуміння жанрів твору, переплутування казкових сюжетів і героїв);
- змінювання характеру героя казки;

- уведення нового героя в казки;
- зміна ходу події в казці;
- зміна місця, часу події;
- зміна кінцівки;
- складання казки за схемою;
- продовження за зачином.

У процесі формування в молодших школярів з особливими освітніми потребами ціннісного ставлення до природи засобами казкотерапії доцільно використовувати такі етапи роботи над казкою:

1. *Знайомство з персонажами казки* (важливо звернути увагу дитини на зовнішній вигляд персонажу, його величину, забарвлення (колір), форму, звуконаслідування, форму пересування. Завдання педагога – разом з дітьми виділити і перерахувати всіх персонажів казки, відповідно до черговості їх появи. Педагог може починати процес знайомства з персонажами лише після того, як діти навчаться чітко їх виділяти. Якщо герой казки викликає у дітей молодшого шкільного віку однозначну емоційну реакцію (позитивну або негативну), можна відразу сказати про нього: «Він злий» або «Він добрий» і пояснити чому. Допомога дітей заохочується).

2. *Знайомство з головним об'єктом (героєм) казки*. Зі всіх героїв казки психолог спільно з дітьми виділяє головного героя і коментує, чому. На цьому етапі рекомендується виробити: його основну характеристику (величина, основні частини, форма, колір); закріплення образу шляхом конструювання його з об'ємних і площинних фігур, паличок. Для закріплення образу головного героя слід використовувати короткі вірші і потішки.

3. *Розповідь казки з акцентом на емоційний стан*. Головна мета – встановлення емоційного контакту з дітьми, звернення уваги дитини на емоції психолога, його відношення до того, що розповідається. На цьому етапі можна пред'являти дітям картинки, що змальовують різні емоційні стани героя. Для розвитку емоційно-вольової сфери важливо навчити їх співвідносити міміку із станом і настроєм. Тривалість – 2–4 заняття.

4. *Розповідь казки з акцентом на причинно-наслідкові зв'язки*. Мета – навчити дитину правильно відтворювати послідовність появи кожного героя, усвідомлювати події, які передують їх появі.

5. *Аналіз казки*. На цьому етапі педагог ставить дитині питання за змістом казки, з'ясовує відношення дитини до кожного персонажа. Питання до казки формулюються з врахуванням інтелектуального, психологічного рівня розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

6. *Стимулювання дитячих «підказок» (повторна розповідь казки)*. Тут передбачається, що учні з особливими освітніми потребами знайомі зі змістом казки, і, розповідаючи казку знову, педагог стимулює і заохочує їх допомогу.

7. *Спільна розповідь казки: фахівець і школяр*. На цьому етапі рекомендується використовувати настільний театр, ляльковий театр [1; 3; 5].

Позитивне ставлення до природи у молодших школярів з особливими освітніми потребами може виховуватися у таких видах роботи над казкою: на



виявлення естетичної цінності розмаїття природних об'єктів і явищ, їх естетичної неповторності й виразності; на актуалізацію комплексу природних (візуальних, аудіальних, тактильних, нюхово-смакових, поведінкових) і соціальних (естетичного й етичного характеру) чинників у процесі сприйняття особистістю природних об'єктів; на формування здатності емоційно і дієво відгукуватися на зустріч із природними об'єктами: почуттям, оцінкою, асоціацією, творчим зіставленням, трансформацією сприйнятого об'єкта в уяві, творчою дією з ним чи його образом (образотворчим, літературним, музичним, пластичним тощо) [5]. Зміст таких завдань дозволяє корегувати ставлення до деяких природних об'єктів, що внаслідок дії природних чинників виступають для дітей у ролі «піддослідних». Тому казкотерапевтичні завдання повинні стимулювати сприйняття дітьми природних об'єктів як належних до сфери «людського», рівного їм у своїй самоцінності; природні об'єкти мають виступати у іграх як рівноправні партнери у спілкуванні і діяльності.

Отже, у процесі формування в учнів з особливими освітніми потребами ціннісного ставлення до природи доцільним є врахування особливостей організації процесу казкотерапії з учнями початкової школи, а також використання у процесі казкотерапії спеціальних завдань і вправ на усвідомлення різноманітних функцій природи як універсальної цінності.

### Література:

1. Аматьєва О.П. Використання елементів казкотерапії для емоційного розвитку дитини. *Бердянський державний педагогічний університет: зб. наук. пр. №2. Педагогічні науки. Бердянськ, 2005. С. 77-84.*
2. Волкова А. Психолого-педагогічні механізми сприймання казок природознавчого змісту дітьми молодшого шкільного віку в контексті екологічного виховання. *Психолого-педагогічні науки. 2012. №5. С. 4–9.*
3. Деркач О. Педагогіка творчості : арт-терапія та казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця: ВДПУ, 2009. 95 с.
4. Докторович М. О. Казкотерапія в діяльності психолога та соціального педагога. Київ : Редакції загальнопедагогічних газет, 2014. 97 с.
5. Зотов В. Виховання у молодших школярів емоційно-ціннісного ставлення до природи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Черкаси, 2017. 22 с.
6. Шалімова Л. Л. Казкотерапія як засіб розвитку дошкільнят. Харків : Ранок, 2012. 160 с.

**Коробов Олег Олександрович,  
Нетребицька Анастасія Володимирівна**  
здобувачі бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 232  
«Соціальне забезпечення»

**Науковий керівник:**  
**Мельничук Д.П.**, доктор економічних наук, професор,  
професор кафедри психології та соціального забезпечення  
*Державний університет «Житомирська політехніка»*  
*м. Житомир, Україна*

## **ІНКЛЮЗИВНІСТЬ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ**

Освіта є правом людини. Інклюзивна освіта є демократичною системою, яка ґрунтується на рівних правах та рівних можливостях [1]. Також така система відкриває багато корисних можливостей і є вимогою не лише часу, але й одним із міжнародних зобов'язань України внаслідок ратифікації Конвенції ООН про права людей із інвалідністю. Отже, переконатися, що осіб з особливими освітніми потребами приймають, поважають і не дискримінують стає необхідним [2]. У 2021/2022 н. р. кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах збільшилась на 7608 осіб і становить 32686 учнів [3]. Саме тому освітнє середовище має бути адаптованим до потреб усіх студентів, особливо у воєнний час. Тема інклюзивної освіти стає все більш актуальною, адже люди з особливими потребами стикаються з широким спектром перешкод у навчанні. Часто ці навчальні бар'єри пов'язані з інклюзією та включають такі фактори, як якість оцінювання, розміщення, якість послуг, взаємодія між інвалідами та викладачами, соціокультурне середовище, наявність необхідних приміщень та зручна евакуація до сховища під час повітряних тривог та інших атак.

В Україні та закордоном, інклюзію у закладах вищої освіти досліджували такі вчені, як І.Малишевська, О.Продіус, Г.Давиденко, А.Вербенець, І.Стадницька, А.Аріщенко, А.Колупаєва, О.Таранченко, О.Литвинова, Н.Ашиток. При цьому інклюзивна освіта у ЗВО тільки набирає обертів розвитку, тому потребує детального вивчення усіх ризиків та можливостей, а також розробки інноваційних шляхів впровадження.

Інклюзія – це процес реального включення осіб з особливими потребами в активне суспільне життя. Інклюзивна освіта – це найефективніший спосіб дати кожній людині можливість навчатися та розвивати навички, необхідні для процвітання.

Міністерство освіти і науки України визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення до освітнього процесу всіх його учасників та учасниць [4].

Інклюзивна освіта може покращити успішність студентів, зміцнити їхній соціальний та емоційний розвиток, сприяти прийняттю інших здобувачів освіти, отже, також сприяти більш інклюзивним суспільствам. Щоб впоратися з цим викликом, влада повинна брати участь у процесі цілісного та системного осмислення на основі ретельного планування. Окрім цього з роками інклюзивна освіта може запропонувати такі можливості:

- усі студенти зможуть брати участь у своїй спільноті та мати відчуття причетності, бути адаптованими й підготовленими до життя.
- студенти мають різні здібності; таким чином, вони мають різні мотиви вчитися, тож успішні спроби інклюзії можуть розвинути сильні сторони та здібності студентів.
- студенти зможуть працювати над своїми індивідуальними цілями, працюючи у команді з одногрупниками.
- заохочення батьків до участі у навчанні своїх дітей та діяльності ЗВО.
- розвиток та покращення в культурі приналежності та поваги
- надання можливості навчитися приймати індивідуальні відмінності та соціальну різноманітність.
- можливість розвивати дружні стосунки серед студентів, які забезпечують зростання та рольові моделі.

Варто зазначити, що суттєві освітні інновації зіткнуться з багатьма викликами, зокрема, ціннісними загрозами, бар'єри від влади, практичні труднощі та ряд психологічних проблем. На практиці, ціннісні відмінності можуть полягати в зміні відносин до культури. Інклюзивна освіта стикається з ціннісними відмінностями, і можуть виникати конфлікти через інтеграцію знедолених студентів або студентів інших рас у традиційну освітню структуру. Розбіжності також можуть виникати й проявлятися через особливості інклюзивної освіти, а також в результаті готовності суспільства. Різноманітність може виникнути внаслідок впровадження інклюзивної освіти як інновації, оскільки люди можуть сприйняти це як радикальну зміну. Викладачі та батьки можуть вагатися й проявляти творчу деструкцію, щоб це прийняти. Виклики також можуть бути результатом розподілу влади та змін у структурі, а значні освітні реформи можуть призвести до зміни ієрархії та рольових відносин. В результаті інклюзивна освіта може спричинити негативні наслідки, якщо викладачі, їхні асистенти з особливими потребами не зможуть злагоджено працювати в команді. Будь-який дисбаланс у розподілі відповідальності й повноважень може зашкодити якості та розвитку інклюзивної освіти. Практичні бар'єри можуть проявлятися у вигляді системних, ресурсних або часових обмежень. Вони можуть уповільнити інновації та стати проблемним занепокоєнням для інклюзивної освіти, оскільки її формування потребує часу для адаптації до освітньої системи. Інклюзивна освіта вимагає подолання ресурсних бар'єрів, таких як адаптація навчальних програм, підготовка викладачів та навчальних матеріалів. Бюрократичний характер освітньої системи також може бути структурним бар'єром. З психологічної точки зору, деякі люди можуть протистояти змінам, навіть якщо

вони не кидають виклик їхнім цінностям і не створюють практичних перешкод. Опір походить від психологічної перепони, яка може бути ускладненою, оскільки вона абстрактна і вимагає професійного лікування.

Узагальнюючи результати теоретичного дослідження, зазначимо, що інклюзивна освіта стрімко розвивається та потребує вагомої праці для повного включення у освітні процеси ЗВО. Створення справедливого та інклюзивного навчального середовища в закладах вищої освіти — це більше, ніж просто залучення студентів із певними навчальними уподобаннями та потребами до одного курсу. Це стратегічне мислення, яке передбачає та знищує навчальні бар'єри для здобувачів освіти та впроваджує прості й якісні практики, спрямовані на те, щоб зробити ЗВО місцями, де всі можуть активно навчатися. Крім того, інклюзивна освіта робить унікальний внесок студентів з усіх верств суспільства, щоб дозволити кільком групам розвиватися разом. Прогрес йде повільно, оскільки інклюзивна освіта вимагає змін у студентській системі та на всіх рівнях суспільства. При цьому це засіб створення можливостей навчання для студентів, які були виключені з традиційної системи освіти.

### Література:

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. С. 380
2. ЮНЕСКО (2009) Національна доповідь про забезпечення інклюзивної якісної початкової та середньої освіти. Звіти про інклюзивну освіту Джакарта, Індонезія.
3. Статистичні дані [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>.
4. ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>.

**Ленцик Ірина Богданівна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти  
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Горішна Н. М.**, кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У практиці розвитку комунікативних навичок дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями великого поширення та

застосування набули нетрадиційні методи і способи. Серед них значної уваги заслуговують «інтерактивні» методи, які застосовуються для тренування та розвитку комунікативних навичок дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями. Однією із інноваційних (інтерактивних) технологій розвитку комунікативних навичок дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями є тренінг.

Базовим для нашого дослідження є виокремлення провідних сутнісних характеристик тренінгу, як технології розвитку комунікативних навичок дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями, здійснене авторами В. Бондар, Є. Карпенко та Т. Соколовою. На їх думку, тренінг – це:

- група методів, які забезпечують розвиток комунікативних здібностей та засвоєння будь-якого складного виду комунікативної діяльності [5];
- форма організації групової роботи, яка сприяє активній участі і творчій взаємодії учасників між собою, а також з тренером [1];
- засіб перепрограмування вже існуючої моделі керівництва поведінкою та діяльністю людини [3].

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти актуальність тренінгових форм пов'язана з тим, що:

- актуалізується весь комунікативний потенціал підлітка: рівень та обсяг його видів комунікативних компетентостей;
- набуваються нові комунікативні вміння і навички в практичних ситуаціях спілкування;
- впровадження інтерактивних методик пробуджує інтерес та стимулює мотивацію підлітків, навчає самостійного мислення, активізує комунікативну й пізнавальну діяльність;
- усувається психологічний бар'єр між підлітками, а також між дітьми і тренером, створюється дружня атмосфера;
- тренер виконує роль помічника, основним завданням якого є вміло скерувати діяльність та взаємодію дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями на досягнення визначеної мети, перемикає і концентрувати їх увагу [1, с. 53].

Перевагами тренінгових методів розвитку комунікативних навичок дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями є:

- якнайбільше наближення взаємодії до реальних ситуацій;
- великий ступінь активізації комунікативної діяльності учнів [5, с. 51].

Тренінгова діяльність передбачає активне мислення, дослідницьку роботу, наявність творчості та креативності, а формою її організації є групова робота. Проведення тренінгу потребує від тренера особливої майстерності, оскільки передбачає застосування системи прийомів, метою яких є не повідомлення знань, а організація умов для самостійного їх засвоєння. Під час тренінгу перевага надається комунікативній діяльності школярів, особистий досвід яких стає базою для спілкування. Ключовою особою є учасник (дитина молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями).

Формою організації тренінгів розвитку комунікативних навичок дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями є групова робота – в парах, трійках, четвірках та ін. Основними принципами групової роботи, на яких базується тренінг розвитку комунікативних навичок дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями, є:

- добровільність;
- рівноправність;
- спілкування;
- дискусія;
- порозуміння;
- партнерство;
- активність;
- спільний пошук;
- дослідницька позиція;
- конфіденційність [2, с. 53-54].

Тренінг як форма розвитку комунікативних навичок дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями сприяє активній участі і творчій взаємодії учасників тренінгу між собою і з тренером. Тренінг передбачає напрацювання і засвоєння поведінкових навичок, ідей, які необхідні для взаємодії у мікро- і макросоціумі. Об'єктом тренінгу є визначений вид комунікативної діяльності. Тренінг, навчання і набутий досвід спілкування є рівноправними партнерами в справі розвитку комунікативних навичок дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями [4].

Серед методів навчання, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях розвитку комунікативних навичок дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями, назвемо такі: міні-лекція, демонстрація, проблемна дискусія, індивідуальні завдання, ситуаційні завдання, ділові ігри, робота в малих групах, тестування, «мозкова атака», презентації та ін. [1-5]. Одночасно під час тренінгу доцільно застосовувати кілька методів. Наприклад, інструктаж під час тренінгу розвитку комунікативних навичок дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями можна поєднувати з показом, демонстрацією. Інші поширені поєднання методів навчання під час тренінгу можуть бути такі: міні-лекція (бесіда, розповідь, пояснення, дискусія) + імітаційна діяльність (ситуаційні завдання, ігри) + демонстрація (презентація) + тестування; «мозкова атака» + пояснення матеріалу (проблемно-орієнтовна дискусія) + індивідуальні завдання (робота в парах або малих групах), та ін. [3].

Оскільки тренінг розвитку комунікативних навичок дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями – групова форма роботи, то його характерними особливостями є: взаємна довіра і повага учасників; присутність спільної мети і спільної роботи спрямованої на досягнення цієї мети; співвідношення між структурованістю і спонтанністю групової роботи; взаємна підтримка учасників групи; усвідомлення учасниками відповідальності за свою роботу в групі; єдність внутрішньої згуртованості групи і її відкритості

зовнішньому світові; дотримання офіційних і неофіційних правил, які забезпечують ефективну роботу групи; зручний робочий ритм; відношення учасників до помилок, непорозумінь і конфліктів як до шляху зростання [1].

Отже, тренінг розвитку комунікативних навичок дітей молодшого підліткового віку з інтелектуальними порушеннями можна розуміти як своєрідну технологію, яка дає змогу відпрацьовувати комунікативні вміння і навички, наочно ілюструє наслідки прийнятих рішень, дає змогу перевірити альтернативність соціальних зв'язків, дозволяє одночасно застосовувати різну кількість методів комунікативно-ігрової діяльності, підвищуючи ефективність проведення практичних занять. Застосування певного методу визначається особливостями тренінгу: метою і завданнями тренінгу; особистістю тренера, а також учасників тренінгу; забезпеченістю тренінгу необхідними ресурсами. Одночасно під час тренінгу доцільно застосовувати кілька методів.

#### **Література:**

1. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб. Київ : Наш час, 2015. 176 с.
2. Карпенко Є. Організація тренінгу спілкування з дітьми різного віку: метод. матер. Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 145 с.
3. Карпенко Є. Основи психотренінгу : навч. посіб. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. 78 с.
4. Основи тренерської майстерності: навч.-метод. посіб. / І.М. Матійків, А.І. Якимів, Т.Г. Черняк та ін. Львів : Манускрипт, 2012. 392 с.
5. Соколова Т. Тренінги та розвиток комунікацій. *Відкритий урок*. 2016. №1. С.51–61.

**Ломінська Марія Ярославівна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти  
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Горішна Н. М.**, кандидатка педагогічних наук, доцентка  
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м.Тернопіль, Україна*

## **СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Ефективність інклюзивної освіти залежить від багатьох факторів. Зрозуміло, що це передбачає відповідну організацію навчального процесу, підготовку педагогів, використання особистісно орієнтованих методів навчання, залучення додаткових ресурсів і кадрів, а також соціально-психологічний супровід сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. Тобто створення доступного освітнього

середовища для дітей з обмеженими можливостями потребує комплексного та міждисциплінарного підходу [1].

За останнє десятиліття в житті країни відбулися кардинальні зміни та серйозні реформи в діяльності навчальних закладів, у тому числі дошкільних. Саме в дошкільному віці відбуваються важливі процеси становлення особистості дитини, формування її здібностей, інтересу до фізичної культури і спорту, навичок здорового способу життя і на цій основі створення міцної основи здоров'я.

Потреби сучасного суспільства диктують необхідність всебічного розвитку особистості. Зміцнення здоров'я дітей засобами фізкультурно-оздоровчих технологій є одним із найважливіших завдань сучасної медицини та педагогіки [2]. Це питання гостро постає перед дітьми з особливими освітніми потребами (ООП).

Аналізуючи процес фізичного виховання в класах, де навчаються діти з обмеженими можливостями розвитку, слід зазначити, що особливу увагу в роботі з цією категорією дітей приділяється його корекційно-компенсаторній стороні, у тому числі процесу фізичного виховання.

Спостереження та практичний досвід показують, що школярі з вадами здоров'я потребують підвищених рухових навантажень. Корекція порушень фізичного розвитку, моторики та розширення рухових можливостей таких дітей є головною умовою їх підготовки до життя [2].

Практика підтверджує, що якщо для здорових людей рухова активність є нормальною потребою, яка реалізується щодня, то для людей з обмеженими можливостями здоров'я заняття фізичною культурою є життєво необхідними, оскільки вони є більш ефективним засобом і методом фізичної, психічної та соціальної адаптації одночасно. Фізичні вправи, будучи потужним засобом впливу на організм, розширюють діапазон можливостей, перш за все, рухової сфери, порушеної стійким дефектом. Можна навести багато прикладів з практики, коли за допомогою фізичних вправ і спеціальної підготовки коригуються мовленнєві порушення, діти з інтелектуальними порушеннями опановують комплексні гімнастичні програми, незрячі починають впевнено орієнтуватися в просторі, діти з важкими наслідками ДЦП починають ходити і говорити вперше після занять плаванням, прикутий до інвалідного візка майстер високої спортивної майстерності в різних видах спорту [3].

Отже, передбачається, що діти з вадами розвитку сьогодні не обов'язково навчаються в спеціальних закладах: у звичайній загальноосвітній школі вони можуть не тільки отримати кращу освіту, а й успішно адаптуватися до життя, реалізувати потребу в емоційному та фізичному розвитку. На жаль, практика показує, що досі залишається відкритим питання організації процесу розвитку та виховання «особливих» дітей у масовій школі. Це пов'язано не лише зі специфікою методик, а й з невідповідністю кадрів, які створюють інклюзивне освітнє середовище та здійснюють корекційно-психологічний супровід учнів з особливими освітніми потребами. У реалізації інклюзивного підходу в освіті фахівцеві з фізичного виховання і спорту відводиться одна з провідних ролей, оскільки фізичне виховання, на нашу думку, відіграє пріоритетну роль у соціальній адаптації, стимулюючи їх до встановлення контактів з оточуючим світом [1].



**Література:**

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. № 6(8). К. : Університет «Україна», 2018. С. 17–18.
2. Калінін В. С. Інклюзивно-ресурсний центр як засіб інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в регулярний освітній простір. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 80 (1). С. 150-153.
3. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні. (б. Д.). URL:[http://www.osvitportal.lviv.ua/inklyuzyvna\\_osvita\\_dlya\\_ditey\\_z\\_osoblyvym\\_u\\_potrebamy\\_v\\_ukraini](http://www.osvitportal.lviv.ua/inklyuzyvna_osvita_dlya_ditey_z_osoblyvym_u_potrebamy_v_ukraini) (дата звернення 20.09.2022).

**Мойсеюк Василь Петрович**

здобувач магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 016  
«Спеціальна освіта (інклюзивна освіта)»

**Науковий керівник:**

**Главацька О.Л.**, кандидатка педагогічних наук, доцентка  
доцентка, кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна*

## **ЗБЕРЕЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНА УМОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО ДОВГОЛІТТЯ**

На сьогоднішній день в Україні питання збереження і зміцнення здоров'я фахівців інклюзивної освіти набуває першочергового значення. Це зумовлено перш за все тим, що робота фахівців інклюзивної освіти відзначається своєю складністю, багатогранністю, постійним перебуванням у стані фізичної і психологічної напруги, що несе певний ризик для їх здоров'я. Для з'ясування шляхів збереження професійного здоров'я фахівців інклюзивної освіти, які б забезпечили їм успішну, результативну без ризику для здоров'я професійну діяльність, перш за все, необхідно дослідити сутність поняття «професійне здоров'я» та визначити руйнівні чинники професійного здоров'я фахівців інклюзивної освіти.

Науковець В. Подляшанник, виходячи з позиції суб'єктивного підходу, розглядає професійне здоров'я особистості як процес збереження і розвитку регуляторних властивостей організму, його психофізичного і соціального благополуччя, який забезпечує високу надійність професійної діяльності, професійне довголіття і максимальну тривалість життя [2, с.74 ].

Дослідження професійного здоров'я фахівців у системі ціннісних орієнтацій дозволило Т. Дзюбі дійти висновку, що професійне здоров'я - це

складний і багатовимірний феномен, який інтегрує численні взаємодії людини з професійним середовищем, займає важливе місце у системі ціннісних орієнтацій фахівця [1, с.111 ].

У результаті багаторічних досліджень сутнісних аспектів професійного здоров'я, факторів виникнення професійного стресу, професійної дезадаптації, синдрому емоційного згорання, боротьби зі стресом, шляхів усунення синдрому емоційного згорання В. Бобрицька, Л. Карамушка, М. Лейтер, С. Максименко, Г.Мешко, Л. Смик, Н. Сидорчук, М.Тригубчук, Ю. Щербатих та інші науковці прийшли до висновку, що стан професійного здоров'я особистості залежить від трьох основних чинників:

- особистісний;
- рольовий;
- організаційний.

Характерним для *особистісного* чинника є не вміння розв'язувати стресові ситуації. Найбільш вразливими у професійній діяльності є ті працівники, які поведуться в стресових ситуаціях агресивно, нестримано, схильні до суперництва. Така поведінка, як правило, призводить до стану пригніченості, розчарування, депресії. Також до категорії людей, які легко піддаються професійному стресу відносить і «трудоголіків», гуманних, ідеалістів, нестійких, інтравертних, підданих фанатизму, «м'яких» здатних до співчуття людей. До вище перелічених категорій також відносять групу людей з низьким рівнем емпатії і схильних до авторитаризму.

Важливого значення науковці надають і *рольовим* стрес-чинникам. Грунтуючись на власних дослідженнях вчені зазначають, що особливо помітно рольові чинники проявляються у тих професійних ситуаціях, у яких загальні дії працівників погано узгоджені, немає інтеграції зусиль, присутня конкуренція у ситуаціях, коли результат залежить від злагодженості і координації дій всіх працівників окремого колективу. Вплив *організаційних* стрес-чинників присутній у ситуаціях, пов'язаних з виконанням працівниками складних за своїм характером доручень, недостатньою організованістю процесу праці, не об'єктивною оцінкою трудової діяльності, а характер керівництва може не відповідати змісту роботи [3, с.79 ].

Нами розроблено комплекс профілактичних заходів, спрямованих на протидію негативному впливу стрес-чинників на професійне здоров'я фахівців інклюзивної освіти. Визначені нами профілактичні заходи, ми розділили на три групи. До першої групи ми віднесли перелік заходів пов'язаних з дією особистісним стрес-чинникам, відповідно до другої групи ми відносимо заходи, які протидіють рольовим стрес-чинникам і третя група налічує перелік заходів спрямованих на обмеження дії організаційних стрес-чинників.

***І група включає :***

- різноманітні методи релаксації (автогенне тренування, дихальні вправи, медитація, слухання музики, яка допомагає розслабитись, перебування у мистецькому середовищі (картинні галереї, музеї, виставки), прогулянки на природі та ін.);

- заняття йогою чи іншим видом гімнастики, підтримка хорошої спортивної форми за допомогою виконання відповідних фізичних вправ;
- спілкування з близькими людьми, родичами, друзями, членами сім'ї;
- «вентиляція» емоцій, думок і почуттів;
- читання художньої літератури і перегляд кінофільмів;
- ароматерапія, прийняття сонячних і повітряних ванн;
- раціональна і збалансована дієта;
- заняття улюбленим хобі та ін.

### **II група включає :**

- професійна визначеність;
- здатність до самоконтролю, саморегуляції;
- адекватна самооцінка;
- вміння швидко і якісно розв'язувати конфліктні ситуації;
- присутність здорової конкуренція в колективі.

### **III група включає :**

- дотримання режиму дня, праці і відпочинку;
- постановка цілей відповідно до можливості їх досягнення;
- чітке визначення своїх посадових обов'язків;
- опанування технологіями управління своїм часом;
- вироблення індивідуального ритму праці та зниження її монотонності;
- вміння розмежувати професійні і домашні обов'язки.

Професійне довголіття фахівців інклюзивної освіти не можливе без чітко розробленої стратегії збереження їх професійного здоров'я. Ми визначаємо професійне здоров'я фахівців інклюзивної освіти як інтегральну особистісну характеристику працівників, їх здатність шляхом протидії особистісним, рольовим і організаційним стрес-чинникам, майстерно виконувати свої професійні обов'язки без шкоди для власного здоров'я. Для збереження професійного здоров'я фахівців інклюзивної освіти, окрім виділених нами превентивних заходів, направлених на формування стресостійкості фахівців (шляхом гармонізації їх внутрішнього світу) важливу роль відіграватиме їх глибоке переконання у значущості, цінності професійного здоров'я і, як основної умови, їхнього професійного довголіття.

### **Література:**

1. Дзюба Т. М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навч. посіб. для студ. вищих навч. за-кладів. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 264 с.
2. Подляшаник В.В. Адаптаційний потенціал та професійне здоров'я особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №2. С.71-74.
3. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. К. : Міленіум, 2006. 368с.

**Морозюк Тетяна Романівна**  
здобувачка першого рівня вищої освіти  
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**  
**Котлова Л.О.**, кандидатка психологічних наук, доцентка  
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРИ ДИЗАРТРІЇ**

Найважливішим досягненням раннього дитинства є оволодіння мовленням, що передбачає опанування рідною мовою, вироблення вміння користуватися нею як засобом пізнання навколишнього світу і себе, засвоєння набутого людством досвіду, саморегуляції, спілкування і взаємодії людей.

Особливого значення набуває мовлення у ранньому віці, коли воно виникає, починає розвиватися і разом з ним розвивається психіка дитини.

З мовленням пов'язані розвиток сприйняття і мислення, обумовлене спілкуванням з дорослими. Мовлення опосередковує весь технічний розвиток дитини раннього віку [2].

Але, нажаль, трапляються випадки, коли порушення мовлення такі, як дизартрія відіграють велику роль в подальшому житті дитини. При виявленні, якого потрібно відразу проводити корекцію.

Дизартрія – порушення звуковимовної складової мовлення, що обумовлене недостатністю іннервації мовленнєвого апарату. При дизартрії спотворюється реалізація рухової програми внаслідок несформованості операцій зовнішнього оформлення висловлювань: голосових, темпо-ритмічних, артикуляційно-фонетичних і просодичних порушень, ступінь яких обумовлений характером і ступенем ураження ЦНС [3].

В залежності від проявів порушень рухової сторони процесу вимови і з урахуванням локалізації паретичних явищ органів артикуляційного апарату виділяють чотири групи дітей та виділяють наступні види дизартрії:

- порушення звуковимови як наслідок вибіркової неповноцінності деяких моторних функцій мовнорухового апарату (I група);
- слабкість, в'ялість м'язів артикуляційного апарату (II група);
- клінічні особливості порушень звуковимови, пов'язані з утрудненням у виконанні довільних рухів (III група);
- дефекти звукової сторони мовлення, що спостерігаються у дітей різних форм моторної недостатності (IV група) [1].

Порушення звуковимови при дизартрії можуть бути виражені різною мірою, залежно від локалізації та тяжкості ураження нервової системи. При стертій дизартрії спостерігаються окремі фонетичні дефекти (спотворення звуків), “змазаність мови”. При більш виражених ступенях дизартрії є

спотворення, пропуски, заміни звуків; мова стає повільною, невиразною. Загальна мовна активність помітно знижена. У найтяжчих випадках, при повному паралічі мовно-рухових м'язів моторна реалізація мови стає неможливою.

Внаслідок недостатньої іннервації мовної мускулатури при дизартрії порушується мовне дихання: видих укорочений, дихання в момент мовлення стає прискореним і переривчастим. Порушення голосу характеризуються його недостатньою силою (він тихий, слабкий, вичерпується), зміною тембру (глухість, назалізація), мелодико-інтонаційними розладами (монотонність, відсутність або невираженість голосових модуляцій).

Внаслідок нечленороздільного мовлення у дітей з дизартрією вторинно страждає слухова диференціація звуків і фонематичний аналіз і синтез. Труднощі й недостатність мовного спілкування можуть призводити до несформованості словникового запасу та граматичного ладу мови. Тому в дітей з дизартрією може відзначатися фонетико-фонематичне або ЗНМ і пов'язані з ними відповідні види дисграфії [2].

Для всіх форм дизартрії характерні порушення артикуляційної моторики, які виявляються рядом ознак. Порушення м'язового тону, характер яких залежить перш за все від локалізації ураження мозку.

При вираженому підвищенні м'язового тону язик напружений, відтягнутий назад, спинка його зігнута, підведена вгору, кінчик язика не виражений. Напружена спинка язика, підведена до твердого піднебіння, сприяє пом'якшенню приголосних звуків. Тому особливістю артикуляції при спастичності м'язів язика є палаталізація, що може сприяти фонематичному недорозвиненню.

Наступним видом порушення м'язового тону є гіпотонія. При гіпотонії язик тонкий, розпластаний в порожнині рота, губи мляві, відсутня можливість їх повного зімкнення. Через це рот зазвичай напіввідкритий, виражена гіперсалівація.

Особливістю артикуляції при гіпотонії є назалізація, коли гіпотонія м'язів м'якого піднебіння перешкоджає достатньому руху піднебінної завіски вгору і притисненню її до задньої стінки зіву. Струмін повітря виходить через ніс, а струмін повітря, що виходить через рот, надзвичайно слабкий. Порушується вимова губно-губних шумних приголосних *n, n', б, б'*. Утруднена палаталізація, у зв'язку з чим вимова глухих приголосних порушена, крім того, при утворенні глухих зімкнених необхідна енергійніша робота губ, яка також відсутня при гіпотонії. Легше вимовляються губно-губні носові зімкнені сонорні *м, м'*, а також губно-зубні щілинні шумні приголосні, артикуляція яких вимагає нещільного зімкнення нижньої губи з верхніми зубами і утворення пласкої щілини, *ф, ф', в, в'*.

Порушується вимова і переднеязычних шумних зімкнених приголосних *т, т', д, д'* спотворюється артикуляція передньоязикових щілинних приголосних *ш, ж*.

Нерідко спостерігаються різні види сигматизма, особливо часто міжзубний і бічний.

При недостатній рухливості артикуляційних м'язів порушується звуковимова. При ураженні м'язів губ страждає вимова як голосних, так і приголосних звуків. Особливо порушується вимова лабіалізованих звуків (о, у), при їх вимові потрібні активні рухи губ: округлення, витягування. Порушується вимова губно-губних зімкнених звуків *n, n', б, б', м, м'*. Дитині важко витягнути губи вперед, округляти їх, розтягнути кути рота в сторони, підняти вгору верхню губу і опустити нижню і виконати цілий ряд інших рухів. Обмеження рухливості губ нерідко порушує артикуляцію в цілому, оскільки ці рухи міняють розмір і форму рота, впливаючи тим самим на резонування всієї ротової порожнини.

Обмеження руху язика назад може залежати від порушень іннервації під'язиково-глоткового, ключично-підязикового, шило-під'язичного, двчеревного (заднє черевце) і деяких інших м'язів. При цьому порушується артикуляція задньоязикових звуків (*z, k, x*), а також деяких голосних, особливо середнього і нижнього підйому (*e, o, a*). При парезах м'язів язика, часто виявляється неможливою зміна конфігурації язика, його подовження, укорочення, висунення, відсування назад.

Парези м'язів лицьової мускулатури, що часто спостерігаються при дизартрії, також впливають на звуковимову. Парези скроневих м'язів, жувальної мускулатури обмежують рухи нижньої щелепи, внаслідок чого порушується модуляція голосу, його тембр [2].

У дітей з дизартрією, особливо псевдобульбарною спастичної форми, відмічається тихий, погано модульований, іноді з носовим відтінком голос. Спастичне скорочення м'язів голосового апарату, що спостерігається при цій формі, порушує можливість вібрації голосових зв'язок, що робить голос дошкільників у процесі мовлення слабким, дещо глухим, хрипким і виснажуваним.

### Література:

1. Дідкова Л. М. Клініко-педагогічна характеристика дітей зі стертою дизартрією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Серія 19. 2014. Вип. 27. С. 57-62.
2. Матвієнко Ю. Поширені синдроми порушення мови у загальномедичній практиці. URL: <http://msvitu.com/archive/2015/january/article-3.php?print=1> (дата звернення 20.09.2022)
3. Розвиток мовлення дитини раннього віку. URL: [https://pidru4niki.com/12140310/psihologiya/rozvitok\\_movlennya\\_ditini\\_rannogo\\_viku](https://pidru4niki.com/12140310/psihologiya/rozvitok_movlennya_ditini_rannogo_viku)(дата звернення 24.09.2022)
4. Рібцун Ю. В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. № 21. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 226-230.*

**Радь Світлана Миронівна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 016  
«Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Слозанська Г.І.**, докторка педагогічних наук, доцентка,  
професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна*

## **ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ВИМІР**

В сучасних умовах детермінуючого впливу гуманістичних процесів, в освітніх закладах України підсилюється потреба в мобілізації професійних ресурсів педагогів і родини, покликаних реалізувати право дітей з особливими освітніми потребами (ООП) на якісну освіту. Для успішної реалізації навчальних програм у спеціальних закладах освіти надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів і батьків дітей із ООП. Тому постає необхідність дослідження проблеми налагодження ефективної взаємної співпраці між педагогами і батьками учнів з ООП в умовах закладу освіти, що вимагає аналізу взаємодії педагога з батьками дитини із ООП.

Вважаємо, що взаємодію можна розглядати як «інтерактивну форму спілкування різноманітних суб'єктів з метою взаємного обміну думками, ідеями, інтересами, мотивами, знаннями та діями для встановлення й реалізації міжособистісних стосунків та організації процесу спільної діяльності» [7, с. 13].

Завданнями роботи вчителя з родинами, в яких виховують дитину з ООП, І. Макаренко визначає надання батькам кваліфікованої допомоги у формуванні адекватних стосунків між іншими членами сім'ї та дитиною з ООП; створенні дорослими комфортної для дитини з ООП родинного соціуму; поінформованості родини щодо потенціалу розвитку дитини з ООП, її перспективи у різних аспектах життя; створенні умов для активної участі батьків у вихованні та навчанні дитини з ООП; навчанні батьків прийомам організації навчальної діяльності їхньої дитини; підвищенні рівня психічного здоров'я самих батьків дитини з ООП [4].

Т. Соловійова визначає такі принципи взаємодії педагога з батьками дитини з ООП: партнерства і співпраці (передбачає організацію суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між педагогом і батьками); рівності (забезпечує однакову доступність послуг усім, хто звернувся по допомогу); добровільності та свободи вибору (полягає у визнанні права і спроможності батьків самостійно обирати той чи той шлях у вирішенні власних проблем); толерантності (полягає в терпимому ставленні педагога до батьків, незалежно від їх поведінки, статусу й переконань); професійної компетентності та відповідальності (передбачає високий рівень професійної діяльності фахівця) [2].

Науковці О. Зверева та Т. Котова висвітлюють зміст взаємодії педагога з батьками дитини, що реалізується через традиційні й нетрадиційні форми. Традиційні поділяються на колективні (батьківські збори, конференції, круглі столи), індивідуальні (педагогічні бесіди, тематичні консультації) і наочно-інформаційні. До нетрадиційних форм організації відносять: інформаційно-аналітичні (соціологічні опитування, зрізи), дозвіллі (спільні свята, виставки), пізнавальні (семінари-практикуми, педагогічні брифінги, усні педагогічні журнали, педагогічна бібліотека), наочно-інформаційні (інформаційні буклети для батьків, дні відкритих дверей, випуск газет) [3, с. 107].

Дослідниця О. Нагорна [5] описує організаційні форми роботи, які використовують у спеціальних закладах освіти для здійснення безперервного зв'язку з батьками вихованців: колективні форми роботи, індивідуальні форми роботи, наочну стендову інформацію. До колективних форм роботи науковець зараховує: батьківські збори (батьків знайомлять із завданнями, що стоять перед фахівцями установи, з розвитку та корекції порушених у дітей функцій); дні відкритих дверей (індивідуальна та групова консультативна робота: круглий стіл із психологом, логопедом, дефектологом, соціальним педагогом); клубна робота (участь батьків у різноманітних гуртках); організація днів народжень та участь у проведенні дитячих свят і дозвіллевих заходів; відкриті заняття для батьків (демонстрація батькам успіхів у розвитку дітей та можливостей допомогти дитині в подоланні тих проблем, які ще потребують корекції вдома). До індивідуальних форм відносить: індивідуальні бесіди та консультації у фахівців; виконання домашніх завдань із дітьми; відкриті індивідуальні заняття з дитиною в присутності батьків. До форм наочної стендової інформації вчена зараховує: інформаційні стенди для батьків, тематичні (стаціонарні або пересувні) стенди (інформація про особливості психічного розвитку дітей, рекомендації щодо подолання проблем у житті дитини та її сім'ї); «настільна» інформація (книги, брошури, рекомендації для батьків, спеціально підготовлені фахівцями установи); «пересувні теки»; тематичні (стаціонарні або пересувні) виставки та експозиції з результатами творчої діяльності дітей.

Дослідниця Л. Юзефик описує такі форми взаємодії педагога з батьками дитини з ООП: індивідуальна, колективна, наочна, індивідуальні бесіди та практикуми, консультування, семінари, лекції, соціологічне дослідження, взаємодія з громадськими організаціями. До основних завдань у роботі з батьками вона відносить: спільне планування різноманітних, синхронізованих, інтегрованих дій, що забезпечить виховання та формування в дитини максимально можливої самостійності в майбутньому в усіх сферах життя; навчання батьків елементам догляду за дитиною, особливостям проведення дозвілля; інформування батьків про широкий вибір методів, методик, засобів навчання, можливість переадресації в інші освітні заклади; надання вичерпної інформації про необхідність навчально-корекційного впливу [6].

Варте також уваги дослідження Н. Грабовенко [1], яка визначає роль комплексного підходу та врахування особливостей психофізичного розвитку дітей у процесі взаємодії педагога з батьками. Науковець виокремлює основні її



завдання: організаційні (визначення етапів, змісту, а також адекватних до проблем і потреб батьків та дітей форм і методів педагогічної роботи); соціально-психологічні (формування в батьків продуктивної емоційної адаптації до проблеми інвалідності дитини; покращення психологічного клімату в сім'ї, формування високих адаптивних можливостей у дитини тощо); соціально-педагогічні (формування педагогічної культури батьків у вихованні дитини; сприяння розвитку сім'ї як соціального інституту). Ефективність такої взаємодії з батьками залежить від глибокого вивчення психолого-педагогічних та соціальних проблем сім'ї, а також за умови допомоги й підтримки таких родин із боку держави та всіх соціальних інститутів.

Отже, співпраця педагогів з батьками дітей з особливими освітніми потребами має бути цілеспрямованою. Метою такої роботи є допомога у прийманні реальних освітніх потреб дитини й залучення батьків до навчання, розвитку й соціалізації дитини; вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між батьками, дітьми й іншими суб'єктами освітнього процесу; підвищення психолого-педагогічної культури батьків; корекція ставлення усіх членів сім'ї до дитини із ООП. Враховуючи проведений аналіз різних джерел, можемо дійти висновку, що є багато форм, видів і методів співпраці педагога з батьками дитини з ООП в закладах освіти.

### Література:

1. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 20 с.
2. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук та ін. Київ : АТОПОЛ, 2011. 83 с.
3. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання : [навч. посіб. для педагогів і шкільних психологів] / Т. Д. Ілляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак. Київ : ІЗМН, 2017. 128 с.
4. Макаренко І. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливими освітніми потребами : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2009. 22 с.
5. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Рівне, 2016. 141 с.
6. Організація роботи з батьками / упоряд. : Юзефік Л.О., Купина Н.М. Тернопіль: Астон, 2002. 168 с.
7. Чорноус Н. А. Сутність педагогічної взаємодії. *Науковий вісник* : зб. наук. праць. Одеса, 2014. Вип. 3-4. С.13-18

**Руденко Тетяна Юріївна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016  
«Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Котлова Л. О.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ДИЗАРТРИЯ ЯК МОВЛЕННЄВЕ ПОРУШЕННЯ У ДІТЕЙ**

Найбільш поширеним мовленнєвим порушенням на даний час є дизартрія. Дизартрію визначають як складний розлад мовлення, що характеризується порушенням звуковимови практично всіх груп звуків та просодичних компонентів мовлення: голос, інтонація, темп, ритм. Локалізація ураження при дизартричних порушеннях – центральна та периферична нервова система, унаслідок чого страждає психофізіологічний розвиток дитини.

У дітей із дизартричними розладами виділяють шість типів порушень моторики артикуляційного апарату:

- обмеженість або недостатність довільних рухів органів мовлення
- нестійкий характер порушень м'язового тону в мовленнєвій мускулатурі
- наявність гіперкінезів (примусових рухів)
- порушення імпульсації від м'язів артикуляційного апарату
- вплив патологічних тонічних рефлексів на м'язи артикуляційного апарату
- частота оральних синкінезій [6].

Найбільш поширена причина виникнення дизартрії у дитини – це дитячий церебральний параліч (ДЦП). Це складне порушення функцій опорно-рухового апарату, спричинене ураженням рухових зон мозку, затриманням і порушенням його розвитку загалом. Тому у дітей з ДЦП є рухові, інтелектуальні, мовленнєві порушення та порушення інших вищих кіркових функцій. Певна кількість дітей з множинними порушеннями не в змозі повноцінно засвоювати програмовий матеріал освітніх закладів через труднощі в навчанні [6, с. 151].

Дизартрія може простежуватись разом із значними руховими порушеннями, ступінь вираження яких може бути різним. Характерними ознаками у дітей є: порушення функціонування моторики верхньої частини обличчя, нерухоме маскоподібне амимічне обличчя, погане пережовування їжі, її ковтання, рідко трапляються паралічі або парези рук і ніг, а за їх відсутності – загальна моторна незграбність [6, с. 151].

Виділяють 5 форм дизартричних порушень залежно від локалізації ураження рухового мовленнєвого апарату (Рис.1).



Рис.1 Форми дизартрії

Діти з **бульбарною дизартрією** мають невиразне, вкрай нечітке, уповільнене, затухаюче мовлення. Ця форма характеризується порушенням вимовляння проривних та лабіалізованих фонем та їх оглушенням. Інколи, у тяжких випадках, вимовляння всіх приголосних наближене до загального щілинного звуку. Спостерігається особливе положення язика: відхилений, зазвичай праворуч, не втримується посередині.

Мовлення дитини з **псевдобульбарною дизартрією** характеризується порушенням вимовляння передньоязикових звуків. Дитина з цією формою може мати гугнявий відтінок голосу, їй важко вимовляти голосні звуки. Псевдобульбарний параліч спричиняє порушення загальної й мовленнєвої моторики: порушення смоктання, ковтання, слиновиділення, порушення мускулатури обличчя.

Псевдобульбарна дизартрія виявляється у різній мірі тяжкості:

- середня тяжкість (виражена псевдобульбарна дизартрія), яка характеризується рухомістю окремих м'язових груп і деякою артикуляцією звуків;
- легка тяжкість (стерта дизартрія), яка має нечітко виражену неврологічну симптоматику, наявність парезів певних груп м'язів. Ця ступінь псевдобульбарної дизартрії характеризується нечіткою звуковимовою, назалізацією, дисфонією, просодичними розладами, коротким і поверхневим диханням [6, с. 155].

Діти з **екстрапірамідною** формою дизартрії можуть мати порушення темпу, ритму, інтонації, модуляції голосу, голосові реакції, які мали насильницький характер. Гіперкінези спостерігаються, коли дитина спокійна, але можуть посилюватися при мовленнєвому акті, що спричиняє порушення фонації та артикуляції. Виникають нестійкі порушення звуковимови. Інколи в дітей може виникати погіршення слуху, що, в свою чергу, ще більше ускладнює порушення.

У дітей з **мозочковою дизартрією** мовлення повільне, затухаюче, скандоване (його ще називають «рубане»), інколи може супроводжуватися вигуками окремих звуків. Спостерігається порушення артикуляції, порушення вимови сонорних та передньоязикових звуків. Ця форма дизартрії спостерігається рідко окремо, без поєднання з іншим порушенням.

Характерним для **кіркової дизартрії** є порушення довільної моторики артикуляційного апарату, вимови складних слів. Діти з цією формою дизартрії

мають труднощі виникають при вимові важких сполучень приголосних звуків. При прискореному темпі виникають запинки, які схожі на заїкання.

У дітей, які мають дизартричні розлади, через наявні ураження центральної нервової системи можна спостерігати швидку втомлюваність та емоційну збудливість, зниження працездатності, високу навіюваність, посилені вегетативні реакції і тривожність, часті дистимії та відсутність критичності до власного мовлення [4, с. 87].

Отже, провідним порушенням мовлення при дизартрії є тяжкі розлади різних сторін вимовляння звуків. А інші компоненти мовлення, як-от розуміння, словниковий запас, граматична сторона мовлення можуть не порушуватися або відставати у своєму розвитку [6, с. 151].

### Література:

1. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта». Суми: Університетська книга, 2013. 392 с.
2. Кондратенко В., Волошина Ю. Особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з дизартрією. *Логопедія*. 2013. №4. С. 39–43.
3. Меньшикова С. В. Корекція дизартрії у дітей. Практичний посібник для логопедів і батьків. Казань: Ліана, 1999. 112 с.
4. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. Львів: Світ, 2020. 264 с.
5. Синьов В. М. Коберник Г. М. Основи дефектології: навч. посіб. для студентів пед. ін-тів. Київ, 1994. 57 с.
6. Шеремет М. К., Тарасун В. В., Конопляста С. Ю. та ін. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2010. 376 с.

**Соболь Єлизавета Сергіївна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016  
«Спеціальна освіта (логопедія)»

**Науковий керівник :**

**Долінчук І.О.**, асистентка кафедри психології,  
логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна*

### **ВЗАЄМОВІДНОСИНИ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ: АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ**

В останні роки в Україні спостерігається тенденція істотного збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти. Розвиток інклюзивного навчання дає можливість дітям з різними порушеннями розвитку спілкуватися та взаємодіяти зі своїми ровесниками, здобувати освіту «на рівні з усіма». Комфортна атмосфера в класному колективі та професійно

організоване освітнє середовище можуть мати значний корекційний та адаптаційний вплив, який не завжди можливо відчутти в умовах спеціальних закладів.

Варто зазначити, що будучи на етапі становлення, впровадження інклюзивного навчання має ряд труднощів, зокрема таких, що стосуються сфери міжособистісної взаємодії дітей у класі. Адже не завжди дітей з особливими освітніми потребами однокласники охоче приймають в ігрову та позакласну діяльність. Через нерозвиненість комунікативних навичок і невмінням вирішувати конфліктні ситуації, молодші школярів з особливими освітніми потребами, відчувають психологічне неблагополуччя, самотність.

Як свідчать результати досліджень Л. Божович, Л. Виготського спілкування і міжособистісні взаємини відіграють важливу роль у становленні особистості дитини, адже саме під час спілкування формується ставлення дитини до оточуючих [1].

У роботах Е. Новіцкі, досліджено становлення соціальних взаємостосунків в інклюзивному класі [4]. Якщо не враховувати адаптаційний період у процесі інклюзивного навчання, подальше перебування дитини з особливими освітніми потребами у класі загальноосвітнього навчального закладу матиме негативний вплив. Особливо важкою адаптація є для дітей, що не відвідували дитячий садок.

Дослідження К. Лоші та Л. Хефлін показують, що молодші школярі, котрі не мають порушень у розвитку виступивши в ролі наставників для учнів з аутизмом, поліпшили показники їх соціальних навичок. Більш ефективними результати виявились, коли кожному учневі надавалась можливість подружитись з однолітком, аніж би це було звичайне спільне навчання без «спеціального втручання». Проте великий відсоток учнів виявились все ж не готовими до спільної діяльності з дітьми, у яких наявні інтелектуальні порушення [2].

Аналізуючи проблему міжособистісних відносин дітей в інклюзивних класах, педагоги та психологи з'ясували, що потреба дітей у спілкуванні з однолітками виникає дуже рано і з часом постійно збільшується [3]. Адже вступаючи в міжособистісні відносини дитина проявляє себе як особистість, завдяки чому інші можуть оцінити себе у стосунках з ними. Діти молодшого шкільного віку прагнуть бути об'єктом оцінювання серед товаришів, домагаються поваги однокласників. Вони починають ділитися своїми досягненнями, вміннями і навичками постійно порівнюючись один з одним.

Важливу роль у розвитку взаємовідносин між дітьми в інклюзивному класі відіграє педагог, тому що саме він може неабияк впливати на створення позитивної атмосфери у дитячому колективі. Включення дитини з особливими освітніми потребами у коло ровесників є необхідною умовою створення сприятливого середовища у класі.

### Література :

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 290с.
2. Лоші К. М., Хефлін Л. Дж. Підвищення соціальних навичок дітей, які страждають на аутизм в садочку, шляхом навчання кількох однолітків як репетиторів. *Журнал аутизму та розладів розвитку*. 2000. Вип. 30, № 3. С. 183-193.
3. Мартиненко І.В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. С.183.
4. Новіцкі Е. Інклюзія учнів з порушеннями розвитку: ставлення і запропоновані підлітками стратегії / Е. Новіцкі, Р. Сендизон; Університет західного Онтаріо, березень, 2007. 15 с.

**Щерба Світлана Анатоліївна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «014.04 Середня освіта (Математика)»

**Науковий керівник:**

**Бутузова Л. П.**, кандидатка психологічних наук, доцентка доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти *Житомирський державний університет імені Івана Франка м. Житомир, Україна*

### ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Система освіти покликана вчити, соціалізувати та готувати до дорослого життя. Українська система освіти реформується щорічно, розвиваються соціальне значення школи, яка орієнтована на максимальне врахування психологічних особливостей дітей. Попри загальні складнощі, які виникають на цьому шляху, актуалізуються й питання реформування інклюзивної освіти в цей непростий для України воєнний час.

Дітям із особливими потребами потрібно допомагати розвивати життєво важливі навички та ставати повноцінними членами суспільства. Ці завдання власне й покликана вирішити інклюзія: включення до соціальної діяльності осіб із інвалідністю [2]. Найкраще соціалізація дітей відбувається у загальноосвітніх навчальних закладах, тому необхідно створити умови для дітей із особливостями, щоб їхні навички розвивалися в міру їх можливостей розвитку та пропорційно із здоровими однолітками.

Все більш поширеною стає інклюзивна освіта – сфера освіти, яка надає всім рівний доступ до навчання. Головною умовою є створення адаптованих програм та навчальних методик, враховуючи всі особливі потреби дітей з відхиленнями психоемоційного, розумового та фізичного розвитку [1].

Інклюзивна освіта в Україні базується на принципах широкої доступності, але, на жаль, сьогодні є чимало чинників, через які гальмується включення дітей із психофізичними порушеннями у загальноосвітні навчальні заклади. Воєнний стан в Україні став додатковим викликом для надання освітніх послуг дітям з інвалідністю.

Соціальна адаптація дітей є однією із найважливіших цілей системи дошкільної та шкільної освіти. Вторинна соціалізація повинна проходити в умовах діалогу із широким колом людей. Отримуючи підготовку до самостійного життя, навчання та виховання в закладах закритого типу діти з особливими освітніми потребами потерпають від соціальної ізоляції та дезадаптації. Чимало з них мусли внутрішньо переміститися на території України або виїхати за її межі, і до проблем реабілітації додаються ще й проблеми адаптаційного та психорегуляційного характеру.

Політика нашої держави стверджує ідею рівності у всьому. Тому навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку разом із однолітками у звичайних навчальних закладах є гарним рішенням для здобуття освіти та загального розвитку для особливих учнів. Дистанційні та змішані форми навчання, з одного боку, полегшують доступність освітніх послуг, але скорочення асистентів педагогів через брак фінансування, з іншого боку, ускладнює супровід та соціалізацію таких дітей.

Не зважаючи на те, що в законодавстві України є державні документи, які декларують права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття освіти, розвиток, соціальну інтеграцію, проте реалії шкільної освіти не застосовують всі методики в достатній кількості через брак практичних механізмів для їх реалізації. Сьогодні навчальні заклади освіти тільки почали адаптовуватися під дітей з особливими освітніми потребами, але виниклі загрози ускладнили цей процес. Неготовність створювати умови для потреб таких дітей гальмує процес втілення ідеї спільної освіти у закладах навчання.

Н.П. Таранавська зазначає [1], що найбільшою проблемою на шляху впровадження розвиненої системи інклюзивної освіти в Україні є ставлення суспільства до дітей з особливими потребами. Суспільство сприймає таких дітей критичніше, ніж є насправді. В реаліях сучасної взаємодії в освітніх закладах діти з інвалідністю стикаються з жорстокістю через суспільну думку про їх "захворювання", а не свої особливі потреби. На сьогодні гостро стоїть питання про формування у суспільстві таких стосунків і ставлень, за яких люди з особливими потребами могли б почуватися комфортно. Для цього необхідно створити культуру прийняття та соціальної інклюзії осіб з особливими потребами.

Терпимість та толерантність – основа демократичного суспільства, що є свідченням зміни суспільних поглядів та уявлень. На зміну старій парадигми суспільно-державного усвідомлення «повноцінна більшість» – «неповноцінна меншість» має прийти нова – «єдина спільнота, яка включає і людей з певними проблемами». Особистість завжди є повнішим поняттям та охоплює ширший спектр проявів, ніж її особливості, пов'язані з певними обмеженнями в

розвитку. У суспільстві має стати нормальним явищем поваги до усіх людей, до відмінностей, на кшталт розвинених країн світу.

Ще однією складністю на шляху формування системи інклюзивної освіти є практична неготовність педагогів до роботи з дітьми, які потребують особливого освітнього підходу. А.А. Колупаєва підіймає проблему сприйняття конструкцій "інтеграція" та "інклюзія", що утворює хибне враження про складності впровадження інклюзивної освіти [2]. Інтеграція несе у собі сенс впровадження нової норми до вже існуючої системи, що категорично не стосується системи інклюзивної освіти. Інклюзія передбачає, що від самого початку всі діти належать до системи масової освіти, а об'єднання їх у єдину освітню середу є незначною зміною.

Мета інклюзії полягає в тому, щоб кожний навчальний заклад був заздалегідь готовий прийняти дітей з різними (відмінними) здібностями та зуміти організувати їх освіту, дозвілля, медичне обслуговування та соціальну адаптацію [3].

Наступне, що необхідно згадати в контексті розгляду актуальних проблем, це спрощене розуміння інклюзії. Ідея інклюзивного навчання дискредитується думкою, що інклюзія полягає у спільному перебуванні дітей з особливостями розвитку зі здоровими однолітками без створення спеціальних умов і надання фахової допомоги. Така думка є неприпустимою та навіть шкідливою, оскільки рівність і доступність не тотожні поняття [4]. У формуванні професійної компетентності фахівців важливо впроваджувати конструктивні сучасні підходи навчання на основі принципів педагогіки підтримки та розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Отже, впровадження інклюзивної освіти, підготовка фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є важливим та нагальним. Це питання є водночас актуальним і складним, потребує всебічного ретельного вивчення. Інклюзивна освіта надає можливість суспільству інакше дивитися на людей, забезпечити гідний рівень освіти для усіх без виключення, але для цього необхідно побороти виклики сьогодення.

### Література:

1. Аргіропулос Д., Н. Тарнавська А 64 Інклюзивна педагогіка: Навчальний посібник для науковопедагогічних працівників, студентів закладів вищої освіти / Дімітріс Аргіропулос, Наталія Тарнавська. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. 248 с.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. С. 158-172, 272.
3. Кравченко Г. Ю., Сіліна Г. О. Інклюзивна освіти в ДНЗ. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 176 с.
4. Прищепна О. Актуальні проблеми, суперечності інклюзивної освіти в Україні: наукові тези, К., 2018. Режим доступу: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post95.html>





## РОЗДІЛ 7. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ УЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ, ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Денисюк Євгенія Миколаївна**  
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016  
«Спеціальна освіта (логопедія)»

**Науковий керівник:**  
**Долінчук І.О.**, асистентка кафедри психології, логопедії та  
інклюзивної освіти  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

### ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Ефективність інклюзивного навчання в першу чергу залежить від хорошої психоемоційної атмосфери та розвитку всіх учасників освітнього процесу. Кожен педагог повинен створювати сприятливу атмосферу для успішного особистісного та емоційного розвитку кожного учня.

Емоційний інтелект – це вміння розуміти, оцінювати та виражати власні емоції. Головним аспектом цієї навички є контролювання класних емоцій та показування тих, які необхідно побачити людям навколо. Діти, у яких розвинений емоційний інтелект можуть швидко встановлювати відносини з іншими людьми та отримувати позитивний настрій від спілкування.

Розвиток емоційного інтелекту є дуже важливим для дитини з особливими освітніми потребами, оскільки якщо дитина навчиться розпізнавати свій емоційний стан, то ці вміння також перенесуться на розпізнавання емоційного стану інших людей.

Етапи формування емоційного інтелекту:

1. Мотиваційно-ціннісний, метою якого є становлення розуміння впливу емоцій на життя людини та відповідальність за свої емоційні переживання. Під час даного етапу необхідно ознайомити дітей з ознаками різних емоцій, причинами їх виникнення та розповісти про їх вплив на життя людини.

2. Пізнавальний етап, який має на меті знайомство з функціями емоцій, їх видами, причинами виникнення та способами керування ними. На даному етапі учні повинні пізнавати свій внутрішній світ з усіма емоціями та почуттями.

3. Навчальний – передбачає усвідомлення власних емоцій та регулювання своєї емоційно-почуттєвої сфери у мовах процесу освіти. Головною метою цього етапу є формування вміння вправляти власними емоціями.

4. Практичний етап, який спрямовує на реалізацію набутих умінь та навичок для вміння змінити поведінку в реальному житті. На даному етапі необхідно створити відповідні умови, для того щоб учні могли застосовувати свої навички в позаурочний час.

5. Творчий – орієнтується на креативне застосування емоційного інтелекту у реальних життєвих ситуаціях. На останньому етапі дітям необхідно вміти творчо використовувати свої набуті вміння та навички у різних орієнтованих подіях [4].

Діти із особливими освітніми потребами не вміють показувати власні емоції необхідно до певної ситуації. Проте завдяки систематичній, відповідальній та цілеспрямованій роботі з корекції емоційного інтелекту можна сформувати у дітей розуміння усіх емоцій та почуттів.

Розвивати емоційний інтелект можна завдяки таким способам:

- комунікативні ігри;
- психогімнастика;
- ігри, які спрямовані на розвиток фантазії та уяви;
- індивідуальна та групова діяльність;
- рольові ігри та релаксація;
- завдання, спрямовані на розвиток пізнавальних процесів.

Розвиток емоційної сфери у дітей повинен спиратися на розуміння наявних соціальних мотивів, цінностей та потреб. Саме тому діагностування емоційного розвитку є дуже важливим та необхідним елементом системи корекційно-розвивального впливу та дітей певної категорії. Також, слід зауважити, що учня з порушенням емоційного розвитку подобаються прослуховування текстів, де містяться емоційно- забарвлені компоненти. У своїх переказах вони акцентують більшу увагу на них та відтворюють їх з більшою виразністю, аніж інші менш емоційно забарвлені частини тексту.

Емоційному розвитку учнів, як мають особливі освітні потреби успішно сприяє індивідуальний підхід. Високе пристосування до навчання у школі та розвиток емоційного інтелекту залежить від взаємин учителя та учня [1]. Також важливим етапом у формуванні емоційної сфери учня є обстановка та атмосфера у класі, колективі та підтримка і відкритість вчителя у спілкуванні. Якщо у шкільному колективі є відповідна атмосфера емоційного комфорту, то це позитивно сприятиме подальшому емоційному розвитку школяра [3].

Отже, важливу роль у житті дитини відіграє емоційно-вольова сфера, завдяки якій можуть встановлюватись взаємини з оточуючими людьми та розвивається соціальна адаптація у школі та поза нею. Оскільки життя кожної людини насичене багатьма емоціями та почуттями, то дитині необхідно правильно їх усвідомлювати та показувати. Розвиток емоційного інтелекту у дітей з особливими освітніми потребами в основному визначається зовнішніми умовами, найважливішими з яких є правильна організація життя дітей та спеціальне навчання. Саме тому педагогам потрібно постійно вчасно та систематично проводити корекційно-розвиваючу роботу з стабілізації емоційної сфери. Саме за таких умов присутні у дітей різні прояви злості чи радості поступово зменшуються завдяки корекційному вихованню. Лише за умов правильної та систематичної роботи діти з особливими освітніми потребами вчаться розуміти власні емоції та відповідно застосовувати їх у певних ситуаціях.

### Література :

1. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі: монографія. Кам'янець- Подільський: видавець Зволейко Д.Г. 2009. 228 с.
2. Водолазська Т.В. Формування емоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку. *Постметодика*. № 6. С.26-31.
3. Найчук В.В. Психологічні особливості емоційного інтелекту молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Вип. 3(2). С. 76-80.
4. Савченко Ю.Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. №12.С. 12-16.

**Дідух Крістіна Вікторівна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016

«Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Котлова Л.О.**, кандидатка психологічних наук, доцентка  
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ВИКОРИСТАННЯ МОНТЕССОРІВСЬКИХ СЕНСОРНИХ ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ І КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Наука йде вперед та з кожним днем вдосконалюється й змінюється, впроваджуються нові методи, прийоми навчання та виховання дітей. У сучасних садочках як в Україні, так і за кордоном використовуються і традиційні, і інноваційні методи навчання. Звичайно, надалі активно просуватимуться та реалізовуватимуться інноваційні методи, але варто не забувати й про традиційні методи навчання, що є не менш дієвими, а в деяких випадках без них просто не обійтися. На нашу думку, варто поєднувати та удосконалювати зазначені методи.

У процесі навчання вихователь, логопед повинен брати до уваги все: групу, кількість дітей, обладнання, базові знання дітей та їхні вміння, мотивацію кожної дитини.

Італійський педагог і лікар Марія Монтесорі створила свою систему навчання дітей на початку ХХ століття. З часом її методи знайшли прихильників у всьому світі, в різних країнах педагоги почали створювати Монтесорі-садки, а батьки - проєктувати вдома ігрові зони за порадами педагога. Нині в окремих дошкільних закладах України та інших країн, принципи Монтесорівської педагогіки інтегруються з виховними традиціями та освітніми програмами.

Її ключовим принципом навчання М. Монтесорі є фраза: «Допоможи мені це зробити самому» [1]. Вона вважала, що кожна дитина від народження

прагне до знань. Тож батькам і педагогам потрібно лише створити для неї розвивальне середовище, навчити її користуватися предметами і дозволити самій вибирати, з чим, як і скільки грати.

Значну увагу в своїй системі навчання М. Монтесорі приділяла сенсорному (чуттєвому) розвитку дошкільника. Адже він стає фундаментом для розумового розвитку: пам'яті, мислення, уяви дитини. Найкращий час для набуття сенсорного досвіду (сензитивний період) від народження до 5,5 років. Тобто це той час, коли дитина найповніше може пізнавати світ через звуки, запахи, кольори, форми і тактильні відчуття. Як виявилось, багато ігор і практик, які використовують у Монтесорі-садках, можна використовувати і вдома.

Сенсорне виховання значною мірою визначає загальний психічний розвиток дитини. Тому багато сучасних освітніх методів і технологій ґрунтуються на стимуляції різних аналізаторів. Розвиток сенсорики є базовим і в Монтесорі-педагогіці. Методика, що базується на роботі зі спеціальним сенсорним матеріалом, сьогодні залишається надзвичайно ефективною.

Велике значення сенсорного виховання вчена пояснює тим, що саме з відчуттів починається відображення дитиною дійсності, тобто відчуття є початковим джерелом усіх знань людини про світ і про себе.

Сенсорне виховання (від лат. «sēnsus» - почуття, відчуття) розвиває весь спектр відчуттів дитини [2].

Працюючи із сенсорними матеріалами, дитина набуває власний сенсорний досвід. Навемо декілька вправ, які позитивно впливають на розвиток і корекцію мовлення

### **«Галерея текстур»**

Для розвитку тактильних відчуттів чудово підійдуть сенсорні картки, в основі яких може бути навіть звичайний картон. На нього потрібно наклеїти щось м'яке, жорстке, колюче, гладеньке, рельєфне, металеве і дерев'яне.

- Це можуть бути тканини різної фактури, обидві частини стрічки-липучки, канцелярські скріпки, мереживо, плівка з пухирцями, шматочки губки для миття посуду, шнурки, палички від морозива.

Для початку дитина може просто торкатися різних текстур, знайомлячись з ними. З часом можна ускладнювати завдання і пропонувати дитині відгадувати текстури з заплющеними (зав'язаними) оченятами.

- Крім того, пропонуйте малюкові торкатися різних предметів, які його оточують, звертаючи увагу на те, які вони на дотик (гладенькі, шорсткі, пухнасті, жорсткі, колючі, м'які, холодні, тверді, теплі). Торкайтеся одягу, меблів та іграшок, кори дерев і листочків, голок ялинки, сосни. Можна ховати долоньки в борошні або крупі, ромувати котушку ниток і клубок вовни.

### **«Послухай, як звучить!»**

Використовуйте всі можливості, щоб звернути увагу малюка на те чи інше звучання предмета — як шарудить листя, барабанить дощ по склу, їде ліфт, гавкає собака, працює дріль тощо.

- Можна запропонувати дитині пограти з сухою квасолею, під час зачерпування і пересипання якої в посуді утворюється приємний звук. Вибирайте велику квасолю: дитина не зможе засунути її в ніс або вухо.

### «Чарівний мішечок»

Це одна з улюблених дитячих ігор. Для неї можна пошити чи придбати кольоровий мішечок з тканини або зробити отвір у коробці, в який дитина зможе засунути руку.

Також потрібно підготувати набір невеликих предметів, добре знайомих дитині (машинка, м'ячик, іграшковий посуд, цеглинки конструктора, частини пірамідки тощо). Попросіть її заплющити очі і покладіть будь-який предмет в мішечок або коробку. Нехай вона на дотик спробує вгадати, що це. Потім поміняйтеся з нею ролями.

- Для старших дітей гру можна ускладнити, використовуючи, наприклад, шишки, мушлі або геометричні фігури [4].

Таким чином використання методики Марії Монтесорі та сенсорних вправ у процесі роботи з дітьми з ООП передбачає наступні результати роботи: розвиток органів чуття, даних природою; розвиток абстрактного мислення; збагачення активного словника; розвиток творчих здібностей як у процесі пошуку різних варіантів роботи з одним матеріалом, так і в комбінуванні різних.

### Література:

1. Борисова З. Спадщину Марії Монтесорі сучасним дошкільним закладам. *Дошкільне виховання*. 1996. № 10. С. 14-16.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Земченкова М. Марія Монтесорі: педагог, психолог. гуманіст. *Психолог*. 2004. №17. 2004. С. 31-32.
4. Монтесорі – педагогіка – відповіді на виклики часу. *Дошкільне виховання*. 2014. №8. С.1-38.

**Кіцак Марія Володимирівна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016  
«Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Слозанська Г.І.**, докторка педагогічних наук, доцентка,  
професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна*

## РОЛЬ ТА ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мовлення виконує одну з найважливіших функцій у житті людини – комунікативну. На жаль, останнім часом можна спостерегти стрімке збільшення кількості дітей, що мають порушення мовлення. Це негативно позначається на комунікації дитини з однолітками та дорослими, формуванні рис її характеру. Дитина з порушеннями мовлення не може чітко та зрозуміло

висловити свою думку тому згодом може стати замкненою та невпевненою в собі. Варто наголосити ще й на тому, що така дитина може неправильно сприймати звуки, у результаті чого у неї виникають труднощі з опануванням навичок читання (дислексія) та письма (дисграфія), а, відповідно, й з навчанням. Тому батьки дитини та фахівці повинні простежити за тим, аби мовлення дитини розвивалось своєчасно та правильно. Відтак, надзвичайно актуальною є діагностика та корекція мовленнєвих порушень у дітей раннього віку. Остання має бути індивідуально-зорієнтованою та враховувати особливості розвитку дитини з порушеннями мовлення [6] і сферу домінуючої діяльності [5].

Мета дослідження полягала у висвітленні практичних аспектів застосування ігор у логопедичній роботі з корекції порушень мовлення з дітьми дошкільного віку.

Дошкільне дитинство – надзвичайно важливий період становлення особистості. У цей час формуються початкові знання про навколишнє середовище, життя, засвоюються моральні та етичні норми, навички правильної поведінки, формуються основні риси характеру через правильно вибудовану комунікацію.

Домінуючу роль у розвитку дошкільника відіграє гра. Саме у грі дитина пізнає світ, різні види діяльності, налагоджує взаємодію з довколишнім світом, засвоює суспільний досвід. Гра є ефективним засобом формування особистості дошкільника, його соціалізації. У процесі гри у дитини розвиваються: духовні та фізичні сили, пам'ять, увага, дисциплінованість, уява, спритність тощо. Саме тому фахівці вважають, що гра містить у собі величезні навчальні та виховні можливості.

Попри всі позитивні сторони ігрової діяльності, згідно з останніми дослідженнями, сучасні діти поступово перестають гратись, що є аномальним з огляду на специфіку провідного виду діяльності, притаманного для дошкільного віку. Спостерігають також зміну характеру гри: вона стала індивідуалістичною, невеселою, часто навіть агресивною. Великої популярності набувають ігрові форми, що переходять у хуліганство. Науковці і практики констатують кризу ігрової культури [4].

Гра є надзвичайно важливим засобом розумового розвитку дитини. Знання, які дитина отримує вдома й у дошкільному закладі освіти, практичне застосування і розвиток знаходять у грі. Відтворюючи різні епізоди з мультфільмів, казок, оповідань і життя, дитина починає розмірковувати над тим, що бачила і що їй розповідали або читали. У ході такого аналізу, сенс багатьох явищ та їх значення стає для дитини більш зрозумілим.

Втілення життєвих вражень в ігрову діяльність – доволі складний процес, адже творчі ігри не можна підпорядкувати вузьким дидактичним цілям. Зазвичай, діти обирають ігрову роль залежно від своїх інтересів, мрій про майбутню професію, родину тощо. Практично кожна дитина дошкільного віку мріє брати участь у праці, що є корисною для суспільства. У ході гри у дитини формуються загальні уявлення про роль різноманітних професій та загальне

значення праці [3]. Ш. Амонашвілі доводив, що з допомогою гри можна ввести дитину в складний світ пізнання [1].

Існує безліч форм навчання з допомогою гри. Головною їх особливістю є те, що завдання дітям ставляться в ігровій формі, тому дитина не хвилюється, і не застосовує надто багато енергетичних ресурсів для того аби навчатись, а робить це фактично мимохіть. Таким чином, оволодівають навичками дій з певними предметами, діти вчаться культурі спілкування.

Кожна запропонована логопедом гра має містити пізнавальний і виховний зміст, ігрові дії, організаційні й ігрові відносини, ігрове завдання, що відповідає темі заняття, тощо. Пізнавальний виховний зміст визначається як мета ігрової діяльності, тобто те, чого хоче досягнути логопед у ході корекції та розвитку мовлення дитини дошкільного віку через гру. Мета конкретизується в найбільш доступній для дитини формі – ігровому завданні, яке здатне її зацікавити та сподобатись, і, водночас, сприятиме її розвитку.

Ігри сприяють також створенню умов для самоорганізації дітей. Роль логопеда полягає у тому, щоб підібрати гру з найбільш доцільними структурними компонентами і потенційними можливостями. У ході гри дитина має оволодівати такими специфічними способами ігрової діяльності: відношеннями, діями та ролями, що дозволяють самостійно реалізовувати свої уявлення про довколишній світ, стосунки та діяльність людей [7, с. 8].

Для логопеда використання гри має таке практичне значення: у ході логопедичного заняття застосовуються ігри з мовленнєвим матеріалом, необхідним для корекції та розвитку мовлення дітей дошкільного віку. У процесі взаємодії з дитиною, зміст мовленнєвого матеріалу поступово ускладнюється як і правила кожної гри. Логопед враховує мовленнєві можливості дитини-логопата та систематизовано надає їй ігровий матеріал, що відповідає вимогам правильного поступового навчання, та сприяє подоланню недоліків мовлення.

Таблиця 1

**Приклади ігрової діяльності у вправах для розвитку артикуляції**

<b>«Усмішка»</b> Губи дитини в усмішці, зубів не видно. Повторити вправу 3-4 рази.	<i>Схожі ми на скрекотушок, Тягнемо губи аж до вушок</i>
<b>«Парканчик»</b> Дитина усміхається так, щоб зуби були зімкнені й трохи оголені.	<i>Язик стрибнув, неначе зайчик, І заховався за парканчик</i>
<b>«Хоботок»</b> Дитина витягає зімкнуті губи вперед «трубочкою». Утримує їх в такому положенні під рахунок від 1 до 5-10.	<i>Неначе хоботок у слоненяти, Я буду губи у напруженні тримати.</i>

Результати проведеного дослідження дають підстави констатувати, що ігрова діяльність у логопедичній роботі сприяє: налагодженню комунікації



педагога з дитиною дошкільного віку; поглибленого інтересу дошкільника до взаємодії з логопедом, а отже і бажанню до оволодіння необхідними мовленнєвими навичками; корекції та розвитку наявних мовленнєвих навичок; відтворенню набутих навичок у подальшому житті.

#### Література:

1. Амонашвілі Ш. Педагогічні притчі: наукове видання. Харків: Школа, 2017. 256 с.
2. Артемова Л. Вчися граючись: навчальний посібник. Київ: Томіріс, 1995. 111 с.
3. Каменєва-Замараєва Т.В., Рудяк Л.В., Тимошенко Л. М. Розмовник логопедичні завдання для роботи вихователя (старша група): посібник. Харків: Видавнича група «Основа», 2012. 256 с.
4. Питхіна Н. П. Теорія і методика ігрової діяльності дітей: навчальний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 267 с.
5. Соловей О. А. Індивідуальна психокорекція мовленнєвих порушень у дошкільнят з ГРДУ. 2010. URL: <https://cutt.ly/hVKDpq6> (дата звернення: 06.09.2022).
6. Тищенко В. В. Логопедична тераностика: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. №7. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/103/72.pdf/> (дата звернення: 10.09.2022).
7. Томашевська Н. В. Логопедія: ігри та завдання: посібник. Харків: Видавничий дім «Пегас», 2017. 64 с.

**Лізунова Вікторія Юріївна**

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Тичина І.М.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
декан соціально-психологічного факультету  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
м. Житомир, Україна

## ПОРУШЕННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ І СИНТЕЗУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ

Одним із надважливих завдань освіти дітей дошкільного віку є навчання рідної, української мови та розвиток мовлення. Актуальним є також формування комунікативних навичок та навичок взаємодії в соціумі, що є одним із провідних завдань у закладах дошкільної освіти.

Мова є однією із з найважливіших психологічних функцій людини. У процесі розвитку мови формуються вищі форми пізнавальної діяльності. Уміння спілкуватися створює передумови для специфічних навичок соціальних взаємодій, завдяки чому формуються й уточнюються уявлення дитини про навколишню дійсність. Повноцінна мова формується за умови нормально розвинених фонематичних процесів.

Порушення фонематичного аналізу та синтезу призводить до того, що діти не класифікують близькі або подібні до артикуляції звуки мови. У зв'язку із цим словниковий запас не поповнюється словами, які містять нерозрізнені звуки. Це зумовлює значне відставання від вікової норми. З цієї ж причини граматичний лад мови не формується у належній мірі. Багато прийменників або ненаголошених закінчень слів залишаються «невловимими» для дітей через недостатнє фонематичне сприйняття. Таким чином, у дитини нарастають складнощі у виконанні фонетико-фонематичних та лексико-граматичних завдань.

Порушення фонематичного аналізу та синтезу не дає можливості дошкільникам оволодіти в достатній мірі словниковим запасом і системою взаємодії між собою в словосполученнях і реченнях, а, отже, уповільнює розвиток зв'язного мовлення загалом. Це означає, що усунення важких розладів мови обов'язково потребує спеціальної корекції фонематичного аналізу та синтезу.

Розвиток фонематичного аналізу та синтезу є одним із найважливіших завдань, що стоять перед логопедами. Нормотиповий розвиток фонематичного аналізу та синтезу має суттєве значення для процесу утворення та розвитку мовлення. На його основі діти вчаться розуміти сенс слова, розрізняти слова-пароніми, співвідносити їх з предметами, явищами та діями.

У дітей з ФФНМ помітні труднощі у всіх формах фонематичного аналізу та синтезу – як при виділенні звуку в слові, виділенні першого й останнього звуків, так і при визначенні послідовності їх в слові, їх кількості і місця. Інакше висловлюючись, їм невластива дія уявного поділу на фонемі різних звукових комплексів таких як: поєднання звуків, складів і слів. Фонематичний аналіз, як усяка розумова дія, легше здійснюється з опорою на зовнішні дії, наприклад, з опорою на графічну схему слова. Дітям із ФФНМ не доступний процес з'єднання частин у ціле [2].

Отже, характер описаних порушень свідчить про недостатність фонематичного аналізу та синтезу у дітей із ФФНМ. Без спеціальних корекційних впливів діти не навчаться за допомогою слуху розрізняти й ідентифікувати фонемі, аналізувати склади слів, узагальнювати фонемі, тому це призведе до стійких помилок в оволодінні письмовою мовою.

У дітей із ФФНМ (порівняно з однолітками які мають нормотиповий мовний розвиток) швидкість виконання завдань значно знижена. Контроль діяльності знаходиться на низькому рівні, виявлення та виправлення помилок недоступне [3].

Можна зробити висновок, що у зіставленні з дітьми з нормотиповим мовленнєвим розвитком діти дошкільного віку з ФФНМ мають недостатній рівень сформованості фонематичного аналізу та синтезу, їм потрібні спеціальні корекційні заняття з формування навичок фонематичного аналізу та синтезу.

### Література:

1. Алексеева М.М. Яшина В.І. Мовленнєвий розвиток дошкільнят. К.: Академія, 1999. 159с.
2. Білоус Є. Розвиток мови та фонематичного слуху в театральній-ігровій діяльності. *Дошкільнє виховання*. 2009.№7. С.66-70.
3. Голубева Г.Г. Корекція порушень фонетичної сторони мови у дошкільнят. К. 2000.

**Майчук Оксана Євгенівна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016  
«Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Горішна Н.М.**, кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна*

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДОВІЛЬНОЇ УВАГИ ТА СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ЛЕГКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Питання навчання, розвитку та соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку займають важливе місце у спеціальній та інклюзивній освіті. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) щорічно у світі народжується близько 3% дітей з порушеннями інтелекту [1, с. 29]. Порушення інтелекту ускладнюють навчання та соціалізацію дітей, перешкоджають їх самостійному функціонуванню у соціумі, взаємодії з іншими. Незважаючи на зазначені труднощі, діти з інтелектуальними труднощами здатні навчатися і розвиватися, хоча й нетипово. У значній мірі така здатність залежить від ступеню складності порушень. Виділяють чотири ступені порушень інтелектуального розвитку: легкий, помірний, тяжкий та глибокий. Найбільш придатними до навчання є діти, у яких інтелектуальні труднощі проявляються у легкій формі.

Порушення інтелектуального розвитку характеризуються зниженням перебігу усіх психічних процесів, у тому числі й уваги. Її порушення впливають на точність і деталізацію сприймання, направленість та продуктивність мислення і уяви, вибірковість пам'яті, знижуючи якість та результати роботи всієї пізнавальної сфери дитини. Увага дітей з легкими інтелектуальними

порушеннями характеризується незначним обсягом, низькою стійкістю, слабкою переключуваністю та недостатньою довільністю.

Порушення уваги мають негативний вплив не лише на успішність засвоєння учнями знань, але й на їх соціалізацію, що зумовлено неформованістю соціальних навичок. Найбільший вплив на розвиток соціальних навичок мають два чинники: сформованість когнітивних процесів та наявності адекватних рольових моделей для наслідування. Важливою умовою для ефективної реалізації обох зазначених чинників є розвинутість довільної уваги. Вона визначає розвиток інших пізнавальних процесів, таких як мислення та пам'ять, забезпечує їх спрямованість і вибірковість, без чого неможливим є наслідування.

Результати аналізу наукових праць свідчать, що недостатньо вивченими є питання взаємозв'язку довільної уваги та соціальних навичок дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Метою проведеного дослідження було визначити залежність між рівнем розвитку довільної уваги у дітей молодшого шкільного віку з легкими інтелектуальними порушеннями та їх соціальними навичками.

Дослідження проводилось впродовж грудня 2021 році на базі КЗ «Центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів» Тернопільської міської ради. Учасниками дослідження стали 9 дітей з легкими порушеннями інтелекту у віці від 7 до 11 років (середній вік ( $M$ ) = 9 р. 4 міс., стандартне відхилення ( $SD$ ) = 1 р. 5 міс.).

Для оцінки розвитку довільної уваги використовувався тест Струпа [2], у версії, адаптованій для дітей 5-14 років. Тест базується на теорії вибіркової уваги, згідно з якою ми прочитуємо слово швидше, чим можемо розпізнати, пригадати і назвати колір. Тобто, реакція між прочитанням і називанням відбувається швидше, ніж між розпізнаванням кольорів і їх називанням, коли колір слова не співпадає з його значенням. Затримка реакції при виконанні більш автоматизованого завдання (прочитання слова, коли колір не збігається із значенням), ніж при виконанні менш автоматизованого завдання (називання кольору) отримала назву ефекту Струпа. Його пояснюють явищем інтерференції – накладання одного типу інформації на інший. Цей тест дає можливість дослідити рівень відволікання уваги, а також силу когнітивного контролю.

Розподіл учнів на групи, відповідно до рівня розвитку соціальних навичок здійснювали учителі на основі їхньої поведінки в класі протягом останніх 3-х місяців. Учасники дослідження отримували 3 стимульні картки, які містили 50 одиниць, розміщених у 10 горизонтальних і 5 вертикальних рядків в кольорі. Перша картка містила слова (рука, губи, нога, вухо), надруковані у чорному кольорі. Вибір слів був обумовлений наступними чинниками: (1) вони є конкретними поняттями, що позначають частини тіла, (2) діти засвоюють ці слова у ранньому віці; (3) вони є двоскладовими і нескладними для прочитання. На другій картці розміщувались прямокутники чотирьох кольорів (червоний, жовтий, зелений і синій) у випадковому порядку. На третій картці – слова із

попередньої карки, поміщені у кольорові квадрати. У першій частині тесту обстежуваний(-на) повинні були прочитати надруковані чорною фарбою слова. У другій частині – назвати кольори. У третій частині – називали колір, ігноруючи при цьому текст.

Розрахунок індивідуальних балів здійснювався на основі врахування кількості правильних відповідей, наданих кожним учасником/учасницею за 45 сек. при проходженні кожної з частин тесту за наступними формулами:

$$P_{cw} = (W \times C)/(W + C) \quad (1)$$

$$IG = CW - P_{cw} \quad (2)$$

де:

$P_{cw}$  – кількість прогнозованих правильно названих кольорів, ігноруючи значення слова за 45 сек.

$W$  – кількість правильно прочитаних слів за 45 сек.

$C$  – кількість правильно названих кольорів за 45 сек

$CW$  – кількість правильно названих кольорів, ігноруючи значення слова за 45 сек.

$IG$  – показник інтерференції.

Отриманий показник інтерференції відображає рівень автоматизації пізнавальних процесів, у тому числі й уваги.

Для виявлення залежності між рівнем розвитку довільної уваги у дітей з легкими інтелектуальними порушеннями та їх соціальними навичками був застосований  $U$ -критерій Манна-Уїтні. Статистичний аналіз проводився за допомогою SPSS версії 21.0.1.0 для Windows. Рівень значущості був встановлений на рівні .05.

Отримані результати свідчать, що діти з легкими інтелектуальними порушеннями, які брали участь у нашому дослідженні, засвідчили значний ефект інтерференції, продемонструвавши суттєве зменшення кількості правильних відповідей при читанні слів в умовах накладання інформації (слова надруковані у прямокутниках різних кольорів). Середнє значення ( $M$ ) для учнів з низьким рівнем соціальних навичок становило 44.2 ( $SD = 7.3$ ) у порівнянні з дітьми з середнім рівнем соціальних навичок –  $M = 60.1$  ( $SD = 3.5$ ) (табл.1).

Таблиця 1. Середнє значення і стандартне відхилення інтерференції у групах з низьким і середнім рівнем соціальних навичок

Соціальні навички	$M$	$N$	$SD$
низький рівень	44.233	7	7.30825
середній рівень	60.1092	4	3.51957
всього	50.0000	11	10.00000

Використовуючи  $U$ -критерій Манна-Уїтні, було виявлено суттєві відмінності у показниках інтерференції між групами учнів з низьким і середнім рівнями соціальних навичок ( $p = .006$ ,  $U = .000$ ,  $z = -2.658$ ).

Таким чином, діти з краще сформованими соціальними навичками продемонстрували вищий рівень розвитку довільної уваги, у той час, як діти з низьким рівнем соціальних навичок соціальної поведінки засвідчили гіршу здатність зосереджуватись на завданні та долати труднощі. Отримані

результати свідчать про необхідність цілеспрямованого корекційного впливу, спрямованого на розвиток довільної уваги в учнів з легким ступенем порушень інтелектуального розвитку паралельно із формуванням у них соціальних навичок. Це сприятиме швидшій і більш успішній їх адаптації та соціалізації у закладі освіти та суспільстві загалом.

### Література:

1. Войтюк І.В. Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності: дис. канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2020. 330 с.
2. Stroop, J. R. Studies of interference in serial verbal reactions. *J. Exp. Psychol.* 1935. Vol. 18, P. 643–662. DOI: 10.1037/h0054651.

**Остапчук Яна Євгеніївна**

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

**Науковий керівник:**

**Хворова Г. М.**, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти *Житомирський державний університет імені Івана Франка м. Житомир, Україна*

## СУПЕРЕЧНОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

З розширенням мережі навчальних освітніх закладів, появою альтернативних шкіл з власними освітніми програмами, збільшилися можливості батьків обирати навчальні заклади для своїх дітей з освітніми потребами, у зв'язку з цим у деяких дітей починає виникати все більше психологічних проблем. А саме, в труднощах у навчанні та специфіці поведінки дітей які зумовлені невідповідністю вимог до навчання їхнім психофізіологічним можливостям, без урахування рівня інтелектуального розвитку дитини, її фізичного та нервово-психічного стану.

Згідно з чинним законодавством заклади освіти у разі звернення особи з ООП або її батьків утворюють інклюзивні або спеціальні групи і класи для навчання дітей з ООП в обов'язковому порядку. Разом з цим в нашій країні існують і спеціальні заклади освіти, де виховуються або навчаються виключно діти з ООП.

Визначаючи загальні закономірності розвитку психіки дитини, П. Блонський та Л. Виготський звертали увагу на несталість темпу психічного розвитку, що зумовило виокремлення критичних періодів.

Ще у 1916 році видатний психолог П.Я. Трошин зауважив: «... По суті, між нормальними і ненормальними дітьми немає різниці, ті й інші – діти, у них розвиток відбувається згідно з одними й тими самими законами. Відмінність полягає лише у способах розвитку.

Головна проблема спеціальної освіти полягає в пошуку способу інтеграції потреб і можливостей дорослих для передачі соціального та культурного досвіду дітям.

Більшість фахівців сходяться на думці, що розвиток дітей з особливими потребами більше залежить від освіти. Тому за відсутності або неналежного виховання гальмується формування їх психологічних функцій, поглиблює розрив з однолітками і супроводжується комплексними вадами [2].

На думку Л.М. Шипіциної, Н.П. Тарнавської та ін., найбільшою проблемою є ставлення суспільства до людей з вадами розвитку, тобто негативні установки у свідомості громадян. У сучасному суспільстві досі існує неприязнь і зневага до таких дітей. Зазвичай вони вважаються неповноцінними, недієздатними особами, які потребують догляду. Для багатьох діти з обмеженими можливостями є пацієнтами, які потребують медичної діагностики, лікування та догляду [1].

Що стосується дошкільного навчального закладу, входить нерозуміння дійсної сутності інклюзії, спрощене її трактування. Інклюзія часто трактується педагогами як спільне перебування дітей з особливостями розвитку зі здоровими однолітками без створення спеціальних умов і надання фахової допомоги. У цьому випадку дискредитується сама ідея інклюзивного навчання.

Наприклад, страх вихователів, що діти з особливими потребами можуть негативно вплинути на колектив дітей, враховуючи, що ці діти повільно розвиваються, не проходять через всю програму відразу.

Багато вихователів бояться, що діти з особливими освітніми потребами не завжди будуть прийняті здоровими їхніми батьками, і іншими, зокрема, освітніми установами. Важлива психологічна перешкода - професійна небезпека, у роботі з дітьми. Таким чином, педагоги вважають, що вони не володіють корективними і практичними навичками, вони думають, що вони не мають необхідних знань і звичок працювати з дітьми з особливими потребами; вони бояться, що їх некомпетентність стане очевидним для себе, для членів адміністрації; що робота буде вимагати багато часу, навіть за робочим часом.

На рахунок шкіл-інтернатів фахівці справедливо вважають, що їхні заклади надають дітям якісніші послуги, а вчителі загальноосвітніх навчальних закладів непрофесійно працюють з такими дітьми через недостатню кваліфікацію, за відсутністю спеціалізованого обладнання, методичної та корекційної допомоги.

Вони вважають, що вся система освіти не готова до інклюзивного процесу. Для педагогів загальноосвітніх закладів характерним є не лише професійні стереотипи, а й наявність різноманітних психологічних бар'єрів та міфів.

Тому питання про впровадження інтерактивної освіти, підготовки фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, досить складне, і вважається актуальним сьогодні, вимагає подальшого всебічного вивчення.

У вищих навчальних закладах гостро постає питання про створення умов для здобуття належного рівня освіти цією категорією населення. Інклюзивна освіта гостро потребує вдосконалення законодавчої бази, принципів фінансування, створення сприятливого середовища, формування матеріально-технічної бази, методичного і кадрового забезпечення, подолання соціальних та професійних стереотипів. На шляху до впровадження інклюзивної освіти у ВНЗ існують такі проблеми : недостатність впровадження стандартів, встановлених законодавством України, проблеми з фінансуванням інклюзивної освіти, не визначені стандарти оцінювання навчання для дітей з особливими потребами, стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних запитів і потреб, навчальні заклади є непристосованими для осіб з обмеженими можливостями, проблема толерантності у ВНЗ, неправильна побудова толерантних взаємовідносин у студентському колективі.

#### Література:

1. Колупаєва А.А. Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їхнього навчання. К.: Вид група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
2. Кравченко Г. Ю., Сіліна Г. О. Інклюзивна освіти в ДНЗ. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 176 с. (Серія «Сучасна дошкільна освіта»).
3. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019 р. ст. 55-74

**Тарасюк Євгенія Юрїївна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016.01  
«Спеціальна освіта. Логопедія»

**Портницька Н.Ф.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
завідувачка кафедри соціальної та практичної психології  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна*

### **ЛОГОПЕДИЧНА РИТМІКА У СИСТЕМІ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Оволодіння мовленням є однією з важливих передумов подальшого повноцінного розвитку дитини, процесу її соціальної адаптації. Корекція мовленнєвих порушень у дошкільників потребує тривалої та систематичної роботи, яка охоплює всі види їх діяльності. Вона враховує специфіку розвитку дітей з порушеннями мовлення, що визначатиме зміст корекційно-розвивальної роботи та дозволить досягти високого рівня розвитку всіх компонентів мовлення та психічних функцій, що забезпечить повноцінну інтеграцію та функціонування дітей з порушеннями мовлення в суспільстві.

Важливим напрямком розвитку мовлення дітей є навчання їх правильної вимови. виправлення та усунення фонетичних недоліків мовлення



безпосередньо впливає на збагачення словникового запасу учнів, покращення психофізичних функцій, сприяє емоційному та комунікативному розвитку дітей. Без формування чіткого та граматично правильного мовлення неможливий повноцінний особистісний розвиток дитини та її адаптація до навколишнього світу. Тому одним із найважливіших видів мовленнєвої роботи з дошкільниками є логоритміка, яка передбачає поєднання мовлення з рухами, сприяє розвитку почуття ритму, нормалізації та регуляції темпу вимови. Логопедичні курси корисні всім дітям, а не тільки тим, хто має вади слуху, мови, моторики або розумового розвитку [2; с.3].

Дітям з вадами мовлення дуже важко адаптуватися в навколишньому світі, проявити особистісні якості в колективі, спілкуватися з однолітками і дорослими. Допомогти таким дітям подолати всі ці перешкоди, а також позбутися мовленнєвих дефектів можливо – особливо за логоритмічного навчання в спеціалізованому дитячому садку компенсуючого типу, особливо за умови співпраці всього педагогічного колективу закладу та допомоги батьків дітей [7; с.5].

Згідно з освітніми лініями нової редакції Базового компонента дошкільної освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України від 22.05.2012 р. №615, програмою розвитку дитини «Дитина», а також відповідно до програм коригувального навчання дітей із різними видами недорозвинення мовлення, рекомендованих листами МОН України від 05.12.2012 № 1/11-18794 та №1/11-18798 формування мовленнєвої компетентності – одне із пріоритетних завдань всебічного гармонійного розвитку дитини у дошкільному навчальному закладі (ДНЗ), зокрема у спеціальному компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення (ПМ) [4; с.3].

Сучасні дослідники (А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій та ін.) розглядають розвиток мовлення в дошкільному віці як основну умову формування мовленнєвої компетенції, як багатокомпонентне утворення, чинниками якого є фонетичні, лексичні, граматичні, діалогологічні компетенції, які включають знання, уміння, навички, що відповідають вимогам життя [5; с.11].

Цінним внеском у загальну систему виправлення мовлення дошкільників є логопедична ритміка — як одна з форм активної терапії, що має лікувальний ефект для поліпшення фізичного, психічного та емоційного стану дітей [6; с.7].

Сюжетно-тематична організація занять з логоритмії дозволяє кожній дитині почуватися комфортно та впевнено, адже в такій атмосфері потенціал дитини реалізується повною мірою. Поєднання комплексно-ігрових і музично-ритмічних методів є найбільш придатним для розвитку пізнавальних процесів і відповідає психофізичним даним дітей. Такий дизайн класної кімнати дозволяє вчителям досягти постійної уваги протягом усього класу, що підвищує ефективність засвоєння знань. Мовленнєвий матеріал добирати так, щоб він був лексично доступним, включав малі форми українського народного фольклору та вірші сучасних дитячих поетів. Заняття з логопедичної ритміки побудовані

відповідно до сучасних підходів до виховання дітей дошкільного віку. Якщо підійти до уроку творчо, то кожен з них стане неповторним, цікавим, зрозумілим і водночас зможе вирішити багато складних корекційних завдань, а також допоможе дитині повірити у свої сили, пробудити її внутрішні здібності, і полегшити процес адаптації в соціальному житті.

Включаючи в логоритмічні заняття ігри та музичний супровід, можна краще впливати на емоційний стан дитини, розвивати в неї музично-ритмічне почуття, вчити змінювати характер рухів залежно від ритму музики, що розвиває слух. уваги. Музика організовує дії дитини, підпорядковує її рухи певному ритму. Динамічні відтінки музичного твору викликають сильне і слабе напруження м'язів. І навчити дітей володіти м'язами - одне з головних завдань корекції мовленнєвих порушень.

Рух як наслідок дії механічної енергії на організм людини використовувався як профілактичний і лікувальний засіб з давніх часів, ще з моменту зародження медицини. Рухи тіла дитини, сприйняття нею різних відчуттів на початкових етапах розвитку є засобом пізнання світу на більш елементарному рівні, ніж інтелектуальне пізнання. При порушенні психомоторного розвитку проводиться неповний або неправильний аналіз відчуттів різної модальності. При виключенні одного з аналізаторів знижується поріг чутливості інших. Наприклад, вчителі, вихователі, працюючи з помірно розумовою відсталістю велику увагу приділяють навчанню дітей цілеспрямованих, довільних рухових, цілеспрямованих артикуляційних рухів [2].

Рухова терапія включає використання всіх видів і форм руху в якості лікувальної дії. Сучасні болгарські вчені Л. Бонев, П. Слинчев, С. Банків пропонують для позначення цього виду терапії термін «кінезотерапія» як найбільш загальне визначення застосування різноманітних форм руху, рухової активності та природних рухових функцій людини. Вони відносять кінезітерапію до групи неспецифічних діючих лікувальних факторів. У результаті різні форми і засоби рухів змінюють загальну реактивність людини, підвищують її неспецифічну резистентність, руйнують патологічні динамічні стереотипи. Вправи за методикою програми розвиваючої кінезіології прискорюють міжпівкульну спеціалізацію [3].

У процесі корекційної роботи логопедичні ритми базуються на закономірностях виникнення і розвитку патологічного процесу, на тих специфічних методах впливу, які розроблені дефектологією для осіб з психічними розладами та порушеннями мови.

Логоритміка — система фізичних вправ, заснована на поєднанні слова, рухів і музики. На думку багатьох авторів, логоритміка - це комплексна методика, що включає засоби логопедичного, музично-ритмічного та фізичного виховання. Для більшої ефективності корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення потрібна ця методика.

#### Література:

1. Власова Т.А. Навчання та виховання дітей з вадами у фізичному та

- розумовому розвитку. Харків: Просвітництво, 1997. 368 с.
2. Гомля, В. Артикуляційна гімнастика. [Текст] : Методичні рекомендації для логопедів, учителів і вихователів загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів / за наук. Ред.. Л. Федорович, Кременчук : Християнська Зоря, 2008. 74 с.
  3. Мастюкова Е.М. Лікувальна педагогіка (ранній та дошкільний вік): поради педагогам та батькам щодо підготовки до навчання дітей з особливими проблемами у розвитку. К. 2007. 304 с.
  4. Логоритмічні заняття в ДНЗ. 5 – 6 років / В.Л. Сухар. Х.: Вид-во «Ранок», 2011. 160 с.
  5. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення програмно-методичний комплекс [Текст] : Ю.В.Рібцун. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 272 с.
  6. Федорович Л.О., Пищалка Я.О. Конспекти логоритмічних занять із дітьми дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. [Текст] / навч.-метод. посіб. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2009. 288 с.
  7. Чеснокова, Л.В. Заняття з логоритміки для дітей з вадами мовлення. [Текст] / Л.В. Чеснокова, О.І. Золотарьова. Х. : Вид. група «Онова» , 2017. 159 с.

**Хлипняч Дарія Миколаївна**

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю  
053 «Психологія»

**Науковий керівник:**

**Горська Г.О.**, кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри педагогіки та психології

*Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені В. К. Винниченка  
м. Кропивницький, Україна*

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Ретроспективний аналіз законодавчого забезпечення інклюзивної освіти в Україні свідчить про те, що нормативно-правове урегулювання цього процесу розпочато з 2010 року, коли до Закону України «Про загальну середню освіту» було внесено зміни, згідно з якими загальноосвітні навчальні заклади (ЗНЗ) мали право створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. У жовтні 2010 року молодь спорту України затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 року Кабінет

Міністрів України затвердив «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» [3, с.7].

Зазначимо, що у своєму дослідженні будемо дотримуватися тлумачення поняття «дитина з особливими потребами» в контексті його англomовного аналогу «children with special needs» – дитина, яка потребує додаткової підтримки у навчанні, що зумовлено наявними порушеннями психофізичного розвитку, інвалідністю [1, с.235].

В цьому контексті поняття «інклюзивна освіта» розумітимемо як систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення права дитини з особливими потребами на освіту та права здобувати її за місцем проживання.

Вважаю, що при висвітленні питань кадрового забезпечення інклюзивної освіти в Україні, оперуватимемо терміном «інклюзивне навчання», який трактуватимемо як систему освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах дошкільного, ЗНЗ, професійного, вищого навчального закладу (ВНЗ). Вживаючи термін «інтегроване навчання» розумітимемо його як процес залучення дітей з особливими потребами до навчання в ЗНЗ разом з іншими дітьми з метою забезпечення їх рівного доступу до якісної освіти, враховуючи їх індивідуальні особливості [6, с.179].

Ще одним напрямом, що потребує відповідного кадрового забезпечення у сфері освіти осіб з особливими потребами, є навчання дітей з тяжкими і комбінованими психофізичними порушеннями, що вимагає адекватного медико-соціального, корекційно-реабілітаційного і психолого-педагогічного супроводу навчання дітей цієї категорії.

У процесі аналізу готовності системи освіти України до підготовки кадрів для забезпечення якісного навчально-виховного процесу в умовах інклюзії, виявлено, що підготовка спеціалістів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється у багатьох ВНЗ України, зокрема за спеціальністю «Корекційна освіта» [2, с.375].

Перепідготовка кадрів у закладах післядипломної педагогічної освіти лише певною мірою задовольняє потребу у перепідготовці фахівців, які працюватимуть в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання. Відчутний внесок у розроблення науково-теоретичної бази розвитку і впровадження інклюзивної освіти в Україні належить Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України [4, с.7].

З огляду на важливість удосконалення підходів до підготовки педагогічних кадрів для системи інклюзивної освіти в контексті сучасних суспільних викликів, скажемо й про те, що у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначено завдання із забезпечення навчальних закладів усіх типів і форм власності практичними психологами та соціальними педагогами як одного із пріоритетних щодо посилення кадрового потенціалу у системі інклюзивної освіти [4, с.5].

Проте, виникає запитання: Чи достатньо підготувати фахівця з вузькою спеціалізацією, для створення у сучасній школі інклюзивного середовища? [5, с.37] Поділяємо позицію Л. Гриневич, яка переконана, що «кожен учитель у рамках своєї підготовки як педагога повинен пройти курс, як працювати з такими дітьми з особливими освітніми потребами, і пояснювати суспільству, що такі діти можуть принести: ті якості, яких не навчиш прочитанням великої кількості літератури – співчуттю, розумінню як допомогти іншій людині» [5, с.49].

Узагальнення інформаційних джерел з питань інклюзивної освіти в Україні дало змогу виокремити актуальні проблеми, що потребуються осмислення й розв'язання з урахуванням сучасних запитів суспільства. Однією з таких проблем є узгодження міжнародного і національного законодавства з інклюзивної освіти, розроблення дієвих механізмів з упровадження законодавчих ініціатив як підґрунтя для успішного здійснення державної освітньої політики в сфері освіти дітей з порушенням психофізичного розвитку.

На мою думку, реалізація заходів із удосконалення нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти в Україні дасть змогу наблизити освітні вимоги у цій сфері до загальноприйнятих міжнародних стандартів, забезпечити можливість усіх категорій дітей з особливими освітніми потребами здобувати бажаний рівень підготовки за умов альтернативного вибору форми навчання і типу навчального закладу.

### Література:

1. Бобрицька В. І. Пріоритети державної кадрової політики України з підготовки фахівців відповідно до потреб ланок національної системи освіти. / Освітня політика: філософія, теорія, практика [монографія] / За ред. В. П. Андрущенко; Авт. кол.: В.П. Андрущенко, Б. І. Андрусин, В. І. Бобрицька, Р. М. Вернидуб та ін. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 398-454.
2. Гриневич Л. М. Вітчизняна педагогічна теорія про розвиток освіти в Україні в контексті євроінтеграційних процесів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47) С. 5-10.
3. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» від 05 червня 2014 року № 1324-18. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
5. Що гальмує інклюзію в Україні? / Освітній портал «Педагогічна преса». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pedpresa.ua>

## РОЗДІЛ 8. ПСИХОСОЦАЛЬНА ПІДТРИМКА У ВОЄННИЙ ЧАС

**Буглак Карина Олегівна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота»

**Науковий керівник:**

**Сейко Н. А.**, докторка педагогічних наук, професорка  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

### МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ

В цілому, сирітство – це соціальне явище, спричинене появою в суспільстві дітей без батьків та дітей, які залишились без піклування батьків через позбавлення батьківських прав, визнання батьків недієздатними або зниклими безвісти у встановленому порядку.

Дитина-сирота – це дитина, що тимчасово або постійно перебуває поза сімейним оточенням унаслідок втрати батьків або яка не може з певних причин чи з власних інтересів залишатися в сімейному оточенні й потребує захисту та допомоги з боку держави

Сирітство в умовах війни є дуже серйозною проблемою, адже тисячі дітей залишаються без батьків і потребують піклування та опіки. В цей нелегкий час та період для дитини є вкрай важливою робота соціальних служб та фахівців соціальної сфери, адже вони потребують невідкладної соціальної допомоги. Всім відомо, що такі діти є дуже вразливими, адже, нажаль, їм довелося пережити найстрашніше – це втрату батьків. На це є безліч причин, всі вони є дуже болючими для дитини, і вона може не завжди одразу бути готовою про це говорити. Тому фахівець має використовувати різні методи та технології у своїй роботі щоб підготувати дитину морально.

Для того щоб співпрацювати з цією категорією дітей фахівець соціальної сфери має володіти певними навичками та великим досвідом роботи.

Можна виділити такі основні проблеми, які вирішуються під час надання спеціалістами соціальних служб соціальних послуг дітям-сиротам:

- соціально-психологічна підтримка;
- допомога у вирішенні особистісних проблем;
- отримання допомоги в лікуванні, догляді;
- оформлення документів;
- навчання навичкам безпечного способу життя;
- допомога в отриманні пільг передбачених законодавством;
- захист та підтримка;
- соціально-правова допомога.

У соціальній роботі з дітьми-сиротами в умовах війни соціальні працівники повинні дотримуватися певних правил та цінностей:

- дотримуватися конфіденційності;
- надавати психологічну підтримку;
- проводити індивідуальні роботи з дітьми;
- ретельно знаходити підхід до кожного;
- не ставити дитині тих питань, які можуть викликати в неї негативні емоції та страх;
- визначати цінність та індивідуальність кожної дитини;
- демонструвати позитивні моделі поведінки;
- поважати думку, почуття та добровільний вибір кожної дитини.

Отже, основною метою фахівця соціальної сфери у роботі з дітьми-сиротами є створення соціальних умов для життя, захист їх конституційних прав, надання моральної підтримки, надання консультацій, раннє попередження злочинів та правопорушень, реалізація умов для успішної соціалізації дітей. Соціальний педагог у своїй роботі повинен спиратися та керуватися міжнародними нормативними актами, наказами Міністерств, актами Кабінету Міністрів України, посадовими інструкціями. Також він має слідкувати за появою нових законів, актів, адже під час війни стосовно гострих питань населення дуже стрімко розвивається їх поява та можуть вноситися зміни у попередні документи.

#### **Література:**

1. Поліщук О. А. Характерні особливості роботи соціального педагога з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2019. № 6(329) Ч.1, С. 118–127.

**Возніченко Катерина Юріївна**

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота»

**Науковий керівник:**

**Сейко Н.А.**, докторка педагогічних наук, професорка  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ ВІЙНИ**

Внутрішньо переміщена особа (ВПО) – це людина, яка перемістилася з одного регіону країни в інший, маючи право на постійне проживання в межах країни. Особа, яка покинула свій будинок через виникнення збройного конфлікту, окупації чи проявів насилля або ж порушення її прав через надзвичайні ситуації техногенного характеру чи природнього.

Соціальний захист внутрішньо переміщених осіб починається як тільки вони виїхали з небезпечного для їх життя міста. Перше, що надається як допомога, це тимчасове місце проживання та тимчасова реєстрація, яку можна оформити у відповідних органах тимчасового місця проживання [1, с. 20].

Однією з основних задач соціального захисту ВПО є допомога у працевлаштуванні. Адже власних збережень не вистачить надовго, а матеріальне забезпечення задля подолання інших більш важливих питань, які безпосередньо пов'язані з вторгненням ворога, потрібно не мало. Ще один вид допомоги, який надається цій категорії клієнтів – це допомога у облаштуванні чи будівництві житла. В цьому також допомагають органи місцевого самоврядування таким чином:

- допомога у реєстрації внутрішньо переміщених осіб;
- допомога у поданні всіх документів для соціальних виплат, які стосуються цієї категорії;
- допомога у забезпеченні продуктів та питної води, засобів гігієни;
- допомога в облаштуванні житла та покращенні умов проживання, надання матраців, постільної білизни;
- допомога у психологічній та юридичній підтримці;
- допомога у медичних послугах, надання необхідної медичної допомоги, забезпечення необхідними ліками;
- допомога у наданні освітніх послуг у закладах освіти;
- допомога у компенсації оплати комунальних послуг, які використовуватимуться у тимчасових місцях проживання [2].

Крім того, важливо у соціальному захисті ВПО приділити увагу психологічному стану людини, адже перебуваючи під окупацією можна зазнати значних психологічних травм, які матимуть значущі наслідки у подальшому житті кожної внутрішньо переміщеної особи [1, с. 37].

Отже, головна мета соціального захисту внутрішньо переміщених осіб – це допомога у вирішенні життєво необхідних питань, які стосуються безпечного перебування в змінених соціальних обставинах. І органи місцевого самоврядування – перші, хто має цим займатися, адже основна їх задача – допомогти та підтримати всіх представників соціально вразливих категорій.

### **Література:**

1. Семигіна Т.В., Гусак Н.Є., Трухан С.О., Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб Український соціум. К. Академвидав, 2015. 53с.
2. Щодо надання послуг службою зайнятості внутрішньо переміщеним особам станом на 29.05.2015 URL: <http://www.dcz.gov.ua> (дата звернення 21.09.2022).



**Кобернюк Ірина Вікторівна**  
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 281  
«Публічне управління та адміністрування»

**Науковий керівник:**  
**Мельничук Д.П.**, доктор економічних наук, професор,  
професор кафедри психології та соціального забезпечення  
*Державний університет «Житомирська політехніка»*  
*м. Житомир, Україна*

## **ПУБЛІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ: ЕКОНОМІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ В КРИЗОВИХ УМОВАХ**

Управління є основою для забезпечення рівноваги в системі соціально-економічних відносин, фактором сталого розвитку, інструментом удосконалення діяльності колективів людей, без нього настає колапс, безлад, анархія [4, с. 7]. Діяльність з управління, застосування різних його способів утворюють управлінський процес [4, с. 17]. Цей процес має свої економічні та соціально-психологічні аспекти, особливо, якщо мова йде про управління в умовах кризових ситуацій, в тому числі, війни.

Загострюючи увагу на думці практика-управлінця Даннінга-Крюгера, розуміємо, що проблема непрофесійності та недієздатності персоналу системи управління державою в Україні загострилася після оголошення війни, оскільки в результаті була виявлена наявність того, «... про що, власне, експерти трублять уже не один рік: наслідків непрофесійності держслужби і держуправління» і створено «... величезний запит на компетентність». На основі цих висновків інший експерт прийшов до висновку, що «...нам потрібен абсолютно інший рівень державного управлінського апарату» [2, с. 3].

Науково доведено, що в умовах кризових ситуацій, завдання органів публічного управління та адміністрування полягає в мінімізації впливу кризи на діяльність владних структур та їх цільові аудиторії, економії часу, що витрачається на ліквідацію кризи, якнайшвидшому володінні ситуацією та комунікацією.

Як відомо, в умовах криз, в тому числі, у воєнний та поствоєнний часи, відбувається стрімке зростання потоків інформації, що зумовлює їх певну некерованість, оскільки підвищується показник поширення не лише об'єктивних фактів, а й дезінформації (чуток, фейків тощо). Це, у свою чергу, призводить до втрати комунікаційної та соціальної стійкості суспільства. Вважаємо, що ефективна співпраця із офіційними засобами масової інформації та налагодження діалогу із українською спільнотою в Інтернет-мережах, сприятиме покращенню кризової ситуації в комунікаційно-психологічній сфері.

Застосовуючи заходи управлінського впливу, неможливо усунути соціальні та інші конфлікти в суспільстві або іншому публічному колективі, серед населення суб'єкта федерації, автономії, муніципального утворення в

деяких добровільних об'єднаннях. Шляхом регулюючого впливу органів публічного управління можливо лише згладити конфлікти, не доводячи їх до руйнівного протистояння [4, с. 27].

Модель кризових ситуацій у публічно-управлінській діяльності зумовлена воєнно-політичними чинниками, може виникати і в режимах мирного часу (повсякденного функціонування), підвищеної готовності, надзвичайної ситуації, надзвичайного стану, особливого періоду та режиму в районі проведення антитерористичної операції. Аналізуючи воєнно-політичну обстановку в Україні та її закріплення законодавцем на сьогоднішній день, слід констатувати наявність кризової ситуації, зумовленої воєнно-політичними чинниками в державі в цілому, та можливість її переростання в воєнно-політичну кризу за умов неефективного державного управління в кризових ситуаціях з боку суб'єктів забезпечення національної безпеки [1, с. 119]. Яскравим прикладом цього можуть слугувати економічні та психологічні аспекти публічного управління в органах державної влади України сьогодні.

В умовах повномасштабного воєнного вторгнення, що ганебно та підступно розпочалося з ранкових бомбардувань та введення російських військ на територію України 24 лютого 2022 року, мільйони українців були змушені залишати свої домівки [3, с. 99]. Відтоді економічні, соціальні та психологічні аспекти управлінської діяльності ґрунтувалися на впровадженні заходів швидкого реагування на зміни та створення умов для збереження життя громадян та цілісності кордонів країни.

Орієнтуючись на результати наукових досліджень сфери публічного управління та адміністрування у кризових ситуаціях, аналізуючи нормативно-правову базу, а також, враховуючи сучасні тенденції розвитку державного управління у сфері забезпечення національної безпеки, на нашу думку, варто зосередити увагу на покращенні соціально-психологічного клімату в соціумі та налагодженні економічної стабільності країни.

#### Література:

1. Гута С. С. Поняття «кризова ситуація, зумовлена воєнно-політичними чинниками, «воєнно-політична криза» в теорії державного управління. *Інвестиції: практика та досвід*. 2017. № 7. С. 116–120.

2. Ільченко Л. Експерт: саме сьогодні маємо унікальний шанс позбутися непрофесійних чиновників. ZN,UA.URL: <https://zn.ua/ukr/ECONOMICS/ekspertsame-sohodni-majemo-unikalnij-shans-rozbutisja-neprofesijnikh-chinovnikiv.html> (дата звернення: 11.04.2022).

3. Публічне управління та адміністрування в умовах війни і в поствоєнний період в Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. у трьох томах, м. Київ, ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 15-28 квітня 2022 р.; ред. колегія : І.О. Дегтярьова, В.С. Куйбіда, П.М. Петровський та ін., уклад. Т.О. Мельник. Т. 2. К. : ДЗВО «УМО» НАПН України, 2022. 246 с.

4. Публічне управління та адміністрування : навч. посібник / Скидан О. В., Якобчук В. П., Дадій Н. В., Ходаківський Є. І. [та ін.] ; за заг. ред. О. В. Скидана. – Житомир : ЖНАЕУ, 2017. – 705 с.

**Ковальчук Анна Олегівна,  
Хоценко Тетяна Олександрівна**  
здобувачки бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 232  
«Соціальне забезпечення»

**Науковий керівник:**  
**Мельничук Д.П.**, доктор економічних наук, професор,  
професор кафедри психології та соціального забезпечення  
*Державний університет «Житомирська політехніка»*  
*м. Житомир, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ІНСТРУМЕНТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗГУРТОВАНOSTІ В КРИЗОВІ ПЕРІОДИ**

Проблема соціальної згуртованості була і є актуальною в Україні в усі роки після проголошення незалежності. В різні періоди на перше місце висувалися різні аспекти – соціальний, етнічний, регіональний, та ін. Новий етап розвитку згуртованості почався після подій на Майдані і триває досьогодні. І саме в час, коли виникає новий виклик для суспільства – здатність зберегтися та відтворити свою цілісність, виникає таке явище як соціальна згуртованість.

Що таке соціальна згуртованість? Які чинники впливають на її виникнення?

Соціальна згуртованість – це здатність суспільства чи об'єднання людей до спільних дій в умовах нагальної потреби (в нашому випадку, до збереження власної єдності, ідентичності).

Одним з важливих початкових елементів, які забезпечують згуртованість суспільства – є готовність громадян: до спільного захисту держави, до надання соціальної чи психологічної допомоги, до розбудови спільних гуманітарних цінностей – тобто до будь-яких складних викликів сьогодення, вирішення яких в майбутньому підвищить цілісність і єдність суспільства і держави в тому числі.

Важливу роль при формуванні соціальної згуртованості відіграють установки людей. В будь-яких кризових ситуаціях людина діє згідно своїх стереотипів, внутрішніх установок. Якщо установки та стереотипи «застарілі», людина буде «пливти за течією», жити в боротьбі з собою та з страхом за своє майбутнє. Відповідно, це заважає розвитку особистості як такої, створює кордони для неї, і як можливий результат – відділяє її від соціуму, що зменшує рівень соціальної згуртованості. В контексті тієї ж таки згуртованості цих людей можна вже класифікувати до такого поняття як антизгуртованість, коли людина вперто стоїть на своєму та не бажає розвиватися, об'єднуватися заради подолання кінцевої мети, і якщо дивитися на цю ситуацію глобально - тим самим перешкоджаючи розвитку країни. Тому, для зміни таких психологічних установок більше за все людині потрібно, щоб була сформована конкретна нагальна потреба, що буде сприяти розвитку особистості, переорієнтації її

інтересів, стійкості щодо зовнішніх фізичних і психологічних впливів, змінам поглядів на ті чи інші ситуації, об'єднанню спільних інтересів людей, високій організованості і, відповідно, суспільства загалом, а в майбутньому, як результат – підвищення рівня соціальної згуртованості суспільства.

Говорячи про установки було порушено таке поняття як інтерес. При формуванні згуртованості населення він відіграє досить важливу роль, віддзеркалюючи зв'язки особистості з іншими людьми. Він залежить від конкретних умов життєдіяльності людини, рівня її зрілості, особистісного розвитку. Підтримуючи інтереси один одного відбувається об'єднання, зміцнення та самоствердження тієї чи іншої групи людей. І як наслідок, підвищення рівня згуртованості суспільства.

До важливих чинників розвитку соціальної згуртованості також потрібно віднести загальну думку, яка виражає ставлення людини до різних подій і явищ, і що важливо – ставлення людини до кінцевої мети. Цей фактор розвитку згуртованості населення регулює поведінку всієї групи, спонукає кожного її учасника до прояву активності, утворює внутрішню позицію людей. І всі характеристики загальної думки в кінцевому результаті дають поштовх для підвищення рівня соціальної згуртованості.

Настрій є ще одним чинником розвитку соціальної згуртованості. Він виражає загальну емоційну спрямованість як однієї людини, так і всієї об'єднаної групи загалом. Саме завдяки настрою в команді може посилюватись або послаблюватись її активність. Хороший настрій об'єднаної групи стимулює емоційне і психологічне піднесення людей, і як наслідок – високу результативність об'єднання навколо певної мети.

Соціальна згуртованість, як правило, повинна діяти на основі певних норм поведінки і правил, які повинні бути прийняті всіма членами об'єднання. Їх дотримання є передумовою результативності соціальної групи.

Варто зазначити, що під час кризових ситуацій, які часто супроводжуються стресом, швидким вирішенням проблеми, зазвичай вже не беруться до уваги такі чинники як матеріальний стан, статусність тощо. В критичні моменти психіка людини здатна співпрацювати при будь-яких умовах і з будь-якими людьми, адже тут спрацьовує інстинкт самозбереження. Головне – досягнення кінцевої мети з мінімальними втратами, не тільки матеріальними, а й психологічними.

Розглядаючи соціальну згуртованість в контексті ситуацій воєнного стану людська психіка переживає великий стрес, і іноді потребуватиме допомоги, аби справитись з його наслідками. З іншого боку, люди в стресових та екстремальних ситуаціях показують справжню свою сутність, свої емоції, свої дії в таких ситуаціях та готовність прийти на допомогу іншим (або ж не готовність). Тут вони проявляють навички швидкого координування, швидкого реагування на ті чи інші ситуації, змогу співпрацювати з різним характером і темпераментом людей, а також готовність допомагати не окремим категоріям людей, а всім, хто цього потребуватиме.

Дивлячись на соціальну згуртованість в розрізі громадського життя, на думку директора з питань науки та розвитку ГО «Інститут громадянського суспільства» А. Ткачука, згуртованість – це поєднання кількох складових: ідентичність (як відчуття належності до певної держави чи нації і відповідно прагнення зберегти її цілісність, єдність), довіра (впевненість в кожному з учасників об'єднання; віра в рішення, які приймаються разом), доступність (можливість комунікації в середині об'єднання, вільний рух людей, можливість швидко дістатись з одного місця в інше; інакше кажучи, центр і периферія мають бути доступними і мати гарну комунікацію), взаємодія (один із ключових елементів згуртованості, при якому спільні великі завдання вирішуються спільно на добровільних засадах).

Отже, в контексті вищесказаного, соціальна згуртованість – це процес цілеспрямованого формування взаємодії людей в організованій групі, який дозволяє ефективно реалізовувати їх психологічний потенціал відповідно до певної мети. Основними чинниками виникнення соціальної згуртованості є: готовність громадян, установки, інтерес, загальна думка, настрої, норми поведінки і правила. Згуртованість – це також поєднання кількох важливих складових – ідентичність, довіра, доступність, взаємодія.

### Література:

1. Воляннюк Н. Ю. Командна згуртованість як соціально-психологічний феномен / Н. Ю. Воляннюк, Г. В. Ложкін, М. В. ФомичМ. *Соціальна психологія. Юридична психологія*. 2022. №36. URL: [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/48107/1/Komandna\\_zghurtovanist.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/48107/1/Komandna_zghurtovanist.pdf) (дата звернення 18.09.2022).
2. Інститут громадянського суспільства. Що таке згуртованість суспільства та як її вимірювати. 2020. URL: <https://www.csi.org.ua/news/shho-take-zgurtovanist-suspilstva-ta-yak-yiyi-vumiryuvaty/> (дата звернення 16.09.2022).
3. Русинка І. І. Установки як головний психологічний бар'єр, який заважає людині в досягненні поставлених цілей [Електронний ресурс] *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. № 46 (99) URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2016/46/22.pdf> (дата звернення 19.09.2022).

**Олександрович Ангеліна Олександрівна**  
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 231  
«Соціальна робота»

**Наукові керівники:**

**Сейко Н.А.**, докторка педагогічних наук, професорка,  
завідувачка кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності  
**Літяга І.В.**, кандидатка педагогічних наук,  
доцентка кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ТА ІНТЕГРАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В РЕЗУЛЬТАТІ ВІЙНИ**

Соціальне забезпечення є важливою сферою державного управління та важливою системою національної соціальної політики. Його правові положення наразі містяться в Законі про соціальну допомогу від 12 березня 2004 року. Відповідно до Закону, соціальна допомога є засобом державної соціальної політики, спрямованим на надання громадянам і сім'ям можливостей для подолання складних життєвих ситуацій, які вони не можуть подолати власними силами, засобами та здібностями. У перші кілька років після Другої світової війни соціальне забезпечення в Польщі відіграло роль соціальної допомоги, зосереджуючись на задоволенні основних потреб населення.

Українська війна перевернула світ. Це відчуваємо всі ми як батьки та опікуни, як викладачі навчальних закладів, як працівники громадських організацій. Виникає питання: що робити, якщо ви опинилися в цій зміненій реальності?

Адаптація (лат. adaptation - пристосування) - пристосування соціальної одиниці, установи або групи до нових соціальних і культурних умов.

Внаслідок війни 2022 року в Україні з'явилася інша категорія людей, які безпосередньо постраждали від воєнних дій та пережили культурну травму.

ВПО є групою, якій загрожує депресія та соціальна ізоляція, що може бути з одного боку через відсутність безпеки та соціальних потреб (відсутність житла, обмежений доступ до соціальних виплат, обмежений доступ до медичних послуг, труднощі з пошуком роботи тощо), але також через психологічний стрес і неприйняття оточення. Біженцям і переміщеним особам загрожує бідність, вони перебувають під подібним тиском через втрату довіри до влади та змушені однаково адаптуватися до нових умов, щоб таким чином уникнути маргіналізації. Процес адаптації починається із задоволення потреб життя: знайти житло та роботу. Так буває, що іммігрант багато разів змінював місце проживання і не відчуває себе як "вдома". Немає постійної адреси, що не

сприяє інтеграції, але відчуття непостійності є значною перешкодою для адаптації до нового середовища.

Перешкоди для адаптації та інтеграції переміщених осіб у нових місцях буття пов'язаний не лише з негативним ярликом для громадськості, але й супроводжується процесом самостигматизації, в тому числі знецінення статусу людини, зниження її самооцінки, що відірвана від реальності.

Одним із шляхів задоволення потреб ВПО є відкриття комплексних центрів супроводу, допомога соціальних працівників для переселенців, психологів, аніматорів, які допомагають налагодити стосунки з близькими людьми, підтримувати інтеграційні процеси з місцевими громадами. Процес інтеграції переміщених осіб у життя людей у їхніх місцевих спільнотах значною мірою визначається власним ставленням членів. Центри підтримки громад – це природні простори, які створюють умови для встановлення зв'язків і побудови стосунків між членами приймаючої спільноти та переміщеними особами, розбудова громади на основі участі різних соціальних груп в територіальній громаді. Пов'язане зі стресом переселення також впливає на дітей, що негативно позначається на їхній успішності. Навчальні курси для дітей різного віку включають не тільки оволодіння певними здібностями та навичками, приділення часу для творчості, а також дає свій внесок для формування самооцінки.

Організація тренінгів, семінарів, майстер-класів, лікувальних груп, заходів сприяння культурі та інтеграції посилює соціальну адаптацію переміщених осіб. Для нового місця проживання це буде оцінюватися як дуже ефективна робота соціального обслуговування та самих бенефіціарів (Карітас України, 14 липня 2017 р.). На важливість планів розвитку наголосили представники громадських організацій, які координують реалізацію програм.

На думку експертів, найважливішим викликом, який стоїть перед Україною, є досягнення згоди між різними поглядами суспільних груп на конфлікт на сході країни. Ефективність процесу соціальної інтеграції ВПО та місцевих громад значною мірою залежить від розвитку рівня взаємної комунікації. Для ефективного вирішення антагонізму необхідний діалог між цими групами та вироблення загального бачення розвитку країни, спрямованого на консолідацію українського регіону та запобігання розпаду в майбутньому.

### **Література:**

1. Нестайко І.М. Соціальна адаптація та інтеграція внутрішньо переміщених осіб в результаті війни (польський погляд). 2022.

**Сейко Наталія Андріївна**

докторка педагогічних наук, професорка,  
професорка кафедри соціальних технологій

**Воробієнко Денис Русланович**

здобувач бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 231  
«Соціальна робота»

*Житомирський державний університет імені І.Франка  
м. Житомир, Україна*

## **МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ В УМОВАХ СПЕЦІОЛІЗОВАНОГО РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЗАКЛАДУ**

Соціальна реабілітація – це комплекс заходів, які робить держава та суспільство задля створення та забезпечення умов для соціальної інтеграції людей з обмеженими можливостями в соціум, а також відновлення його статусу та здатності самостійної суспільної та родинно-побутової діяльності шляхом соціальної адаптації, різних видів патронажу та соціального обслуговування [2]. Соціальна реабілітація – невід’ємна частина повного реабілітаційного процесу та комплексу, який знаходиться в тісному зв’язку з медичною реабілітацією. Ці види реабілітації доповнюють один одного, проте не ототожнюються. Соціальна реабілітація спрямована на відновлення порушених або ж втрачених психічних функцій людини, її працездатності, а також соціальної активності [1].

Загалом, заходи так званої медико-соціальної реабілітації проводять фахівці різних сфер діяльності, а саме:

- психологи;
- медичні працівники;
- військові психологи;
- представники громадських та волонтерських організацій;
- соціальні працівники.

Необхідність розв’язання проблем, які стосуються реабілітації учасників та ветеранів АТО (пізніше ООС, а тепер – російсько-української війни), є одним із найбільш значущих питань, котрому приділяється значна увага в ЗМІ, суспільстві, а також яке виноситься на порядок денний засідань різних комітетів і організацій громадського спрямування[3].

З початку військового конфлікту на території України почали з’являтися спеціалізовані реабілітаційні заклади, де ветерани війни отримують кваліфіковану допомогу, а саме ряд консультацій, методик, тренінгів.

В такі місця запрошують фахівців з-за кордону, які практикувались в країнах ЄС або в США, і вони проводять численні семінари для молодих українських фахівців, які ще не набули достатнього рівня навичок в цій діяльності.

Таким чином, питання соціальної реабілітації ветеранів війни стоїть гостро в наш час, але за останній рік соціальний захист, опіка й реабілітація цієї



соціальної групи набули стрімкого розвитку і розвиватимуться надалі, адже соціальним працівникам потрібно буде дуже багато працювати для того, щоб всі ветерани цієї жорстокої війни з часом адаптувались до мирного життя, пройшли процес реінтеграції і надалі були соціально активними.

### Література:

1. Проблемні питання психологічної реабілітації ветеранів учасників антитерористичної операції та військовослужбовців операції об'єднаних сил в Україні (аналітичний огляд літератури) [Електронний ресурс] // Організація медичної допомоги. 2019. Режим доступу до ресурсу: [https://foundationdv.com/site-static/Uzn\\_2019\\_1\\_10.pdf](https://foundationdv.com/site-static/Uzn_2019_1_10.pdf).
2. Соціальна реабілітація [Електронний ресурс]. 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://reabl.lviv.ua/socialna-reabilitacija>
3. Соціально-психологічна та медична реабілітація учасників АТО [Електронний ресурс] // Центр досліджень соціальних комунікацій НБУВ. – 2020. – Режим доступу до ресурсу: [http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=858:reabilitatsiya-uchasnikiv-ato&catid=8&Itemid=350](http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=858:reabilitatsiya-uchasnikiv-ato&catid=8&Itemid=350)

Наукове видання

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

Збірник наукових праць  
за матеріалами Всеукраїнської студентської інтернет-конференції  
(Україна, Житомир, 10 жовтня 2022р.)

Редакційно-видавнича підготовка  
Кафедра психології, логопедії та інклюзивної освіти  
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Надруковано з оригінал-макета укладачів  
Підписано до друку \_ .11.22. Формат 60x90/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times. Друк різнографічний.  
Ум. друк. арк. 10. Обл. вид. арк. \_\_\_\_ . Наклад 100. Зам. 161.

Видавець і виготовлювач  
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка  
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:  
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.